

LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA PARA ESTUDIANTES EN EL ESPECTRO AUTISTA: PROPOSICIONES Y DESAFÍOS¹

O ensino da língua espanhola para estudantes no espectro autista: proposições e desafios

Moniky Nathalia da Silva²

Orientação: Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi³

RESUMEN

Basándose en las discusiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y la educación inclusiva, en esta investigación, examinaremos una propuesta de trabajo con la lengua española, dirigida a estudiantes en el espectro autista, en el marco de una disertación de maestría, con el fin de analizar su potencialidad considerando la objetividad de la inclusión escolar. Para ello, tomamos como cuestionamientos centrales de nuestro análisis la forma en que se presenta la lengua española en esta propuesta; el modo en que se construye en ella la imagen del sujeto autista, buscando observar lo que se trae sobre déficits y potencialidades, y el modo en que se entiende, en el trabajo analizado, la relación entre la enseñanza de lenguas y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). De acuerdo con el estudio bibliográfico desarrollado, la contribución primordial de esta investigación apunta la posibilidad de construcción de perspectivas de trabajo con las lenguas para los estudiantes autistas, teniendo en cuenta, especialmente, el enfoque en la potencialidad cognitiva de este individuo. Para fundamentar nuestra mirada, será necesario, aunque brevemente, trabajar con las principales definiciones del TEA y los desafíos impuestos en el campo de la educación, así como observar las principales directrices traídas por la legislación brasileña para el seguimiento del estudiante autista en el espacio escolar.

Palabras claves: Lengua Español; Enseñanza de Idiomas, Trastorno del Espectro Autista; Inclusión

RESUMO

Baseando-se nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e a educação inclusiva, nesta investigação lançaremos um olhar sobre uma proposta de trabalho com a língua espanhola, voltada para estudantes no espectro autista, no âmbito de uma dissertação de mestrado, com vistas a analisar sua potencialidade considerando-se a objetividade da inclusão escolar. Para tanto, tomamos como questionamentos centrais de nossa análise a forma como a língua espanhola é apresentada nessa proposta; o modo como nela é construída a imagem do sujeito autista, procurando observar o que se traz acerca de déficits e potencialidades, e o modo como se compreende, no trabalho em análise, a relação entre o ensino de línguas e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o estudo bibliográfico desenvolvido, a contribuição primordial desta investigação visa apontar a

¹ Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Curso de Licenciatura en Letras Español, vinculado al Departamento de Letras, del Centro de Artes y Comunicación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), cuya banca de defensa estuvo compuesta por los siguientes miembros: Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi; Prof. Dr. Camila da Silva Lucena, en la siguiente fecha: 17 de abril del 2025.

² Graduada en Letras Español por la UFPE.

³ Profesora Dra. y coordinadora del Curso de Licenciatura en Letras Españolas de la UFPE.

possibilidade de construção de perspectivas de trabalho com as línguas para estudantes autistas, tendo em vista, especialmente, o foco na potencialidade cognitiva desse indivíduo. Para fundamentar nossa visão, será necessário, ainda que brevemente, trabalhar com as principais definições do TEA e os desafios impostos no campo da educação, bem como observar as principais diretrizes trazidas pela legislação brasileira para o acompanhamento do estudante autista no espaço escolar.

Palavras-chave: Língua Espanhol; Ensino de Línguas, Transtorno do Espectro Autista; Inclusão

1. CONSIDERACIONES INICIALES

Este trabajo surge a partir de una inserción vivida en la experiencia profesional en una escuela municipal de Recife, actuando como AADEE- Agente de Apoyo al Desarrollo Escolar Especial. EL AADEE es un profesional del campo de la educación que ofrece apoyo a los educandos con el fin de promover en las escuelas lo que se designa como educación inclusiva. Entre los grupos de estudiantes a que se ofrece el referido apoyo están los estudiantes con TEA.

La actuación como AADEE me ha llevado a observar que las escuelas están viviendo el desafío de responder a una legislación que pide adaptaciones necesarias para que la inclusión de hecho ocurra, al mismo tiempo en que se enfrentan a una realidad social caracterizada por la presencia cada vez mayor de educandos autistas en las escuelas regulares, sin que necesariamente la escuela y sus profesionales hayan recibido una adecuada preparación para eso. Estos obstáculos se desdoblán también en los trabajos con las lenguas y en la necesidad que encuentra el docente de desarrollar un trabajo que pueda contemplar las necesidades de los diferentes estudiantes.

La creciente presencia de educandos con necesidades inclusivas en las aulas regulares, como se ve en noticias más recientes, puede atribuirse a las políticas mundiales de inclusión establecidas por la Declaración de Salamanca en 1994. Es a partir de ella que surgen los derechos de las personas con deficiencia. Posteriormente, las legislaciones se van desarrollando en el sentido de garantizar derechos a estos sujetos y posibilitar los procesos de acogida en diferentes espacios. Es por esta razón que las leyes y documentos específicos para este público son recientes. A nivel de ejemplo, la Ley Nacional de Protección de los Derechos

de la Persona con Trastorno del Espectro Autista fue instituida en el año 2012, así como la Ley Brasileña de Inclusión - LBI, en el año 2015.

En la noticia del G1, el portal de noticias de Globo, en un texto escrito por Luiza Tenente (2024), se destaca que hubo un crecimiento significativo en el número de niños con el trastorno matriculados en aulas regulares, tanto en escuelas públicas como privadas. La noticia señala que, según datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), en 2017 había menos de 100 mil estudiantes en esa condición, mientras que en 2022 ese número subió a 405 mil. Entre los años 2022 y 2023 este número saltó de 405 para 607, lo que representa un aumento del 50% en un año. El informe también muestra que, aunque haya un aumento en ese número, Brasil todavía no alcanza la inclusión plena de las personas en el espectro. En función de ello, es posible destacar el valor de implementar medidas que contemplen sus necesidades pedagógicas y sociales.

Sin embargo, con una mirada basada en los estudios de la formación docente, observamos en el contexto real de la escuela de la red municipal la manera en que se percibe y delimita al aprendiz neuro atípico, desde los documentos orientadores hasta su experiencia dentro de la escuela regular, y junto a eso, la inseguridad que vive el docente con relación a la educación inclusiva. Considerando la mirada construida a partir de nuestra experiencia profesional y pensando en la formación del profesor de Lengua Española (LE), nos hemos preguntado sobre cómo nosotros, profesores de Lengua Española (LE), ¿estamos preparándonos para el trabajo con estudiantes con TEA? ¿Existe una formación específica para la atención desde la perspectiva de la educación inclusiva en el currículo de licenciatura en LE de las universidades públicas? En la formación inicial, ¿qué falta para minimizar estas inseguridades? ¿Cómo se están aplicando las inversiones materiales? ¿Este escenario real está siendo reconocido y asumido por las autoridades responsables? No será posible, en este trabajo, contestar a todas esas preguntas, pero fueron ellas las que nos llevaron al trabajo que hoy tomamos como objeto de análisis: una propuesta de trabajo con la lengua española para estudiantes en el espectro autista, realizada en el campo de una disertación de maestría⁴.

⁴ RODRIGUES, A. P. N. Caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista. 2020. 104 f. Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

Buscamos, a nivel local, directrices pedagógicas en investigaciones desarrolladas en instituciones públicas de Pernambuco, inicialmente en el repositorio Attena de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), sin identificación de producciones relevantes. Se localizó un documento relacionado con la enseñanza del idioma inglés y la educación inclusiva, pero excluido del análisis por no presentar normas pedagógicas específicas. Se

El estudio de los documentos orientativos sobre la inclusión del aprendiz en el espectro autista, nuestra reciente experiencia profesional y la lectura del trabajo mencionado nos han traído, pues, otras cuestiones, entre ellas algunas que nos han tocado especialmente: ¿Cómo estas producciones han dicho al estudiante en el espectro autista? ¿Se habla más de lo que son sus déficits o se señalan y destacan sus potencialidades? ¿Cómo esta forma de decir sobre quienes son estos estudiantes influye en nuestra forma de ver y trabajar con ellos? Este cuestionamiento nos hizo considerar que, aunque es indiscutible que las legislaciones actuales señalan caminos para la acogida de ese público, en general, hemos pensado poco sobre cómo estos sujetos se dicen en los discursos sobre ellos y cómo estos discursos pueden ejercer un papel importante en lo que llamamos proceso de inclusión.

Entendemos que estas preocupaciones se reflejan en una práctica docente que considera la eliminación de barreras que dificultan la plena participación de personas con necesidades inclusivas. Esas barreras diversas están previstas en la Ley Brasileña de Inclusión (LBI) de 2015, las cuales señalaremos en las siguientes secciones, como también son apuntadas en los estudios de Sasaki (2009). Entre las dimensiones de la accesibilidad mencionadas por él, destacamos justamente la dimensión programática y actitudinal, que se trata, de forma exacta, de la eliminación de las barreras invisibles existentes en los documentos: decretos, leyes, reglamentos, normas, políticas públicas y otras piezas escritas; y la eliminación de estigmas en los discursos.

Como nos dice Orlandi (2012, p. 20), “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.” Considerar lo que nos dice la investigadora refuerza aún más nuestro cuestionamiento de que el discurso presente en los documentos orientadores, legislaciones y en las frases que se producen en el entorno escolar significan y producen sentidos sobre el autismo y los sujetos relacionados con él, y que, por lo tanto, empezar un camino de investigación que nos lleve a comprender estos discursos y sus modos de funcionamiento puede ser una contribución importante para nuestro campo de estudios.

amplió entonces la investigación a otras instituciones, así como a la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) y a la Universidad de Pernambuco (UPE), sin resultados concretos. Ante este escenario, utilizamos como referencia el Cuaderno de Orientación Pedagógica (COP), presentado por Ana Rodrigues (2020) en su disertación de maestría en la Universidad Estatal de Londrina (UEL), por traer directrices estructuradas para la enseñanza del español en el contexto de la educación inclusiva.

Aunque son muchas las cuestiones que nos hemos hecho sobre el tema, en este artículo nuestro objetivo es presentar un análisis de la propuesta de trabajo presentada por Ana Paula Neves Rodrigues (2020), en su disertación de maestría, para la enseñanza de español con estudiantes en el espectro autista. Considerando la legislación vigente y estudios en el área, y sobre la base de la manera de leer que nos propone el análisis del modo en que se construye en ella la imagen del sujeto autista, buscando observar lo que se trae sobre déficits y potencialidades, considerando la objetividad de la inclusión escolar. Para ello, organizamos este artículo de la siguiente forma:

Inicialmente, haremos un pasaje por la definición del TEA y lo que nos dicen sobre la inclusión escolar los principales documentos orientadores para, finalmente, reflexionar sobre cómo estas definiciones-determinaciones aparecen en nuestro cotidiano de trabajo. En el apartado siguiente, presentamos la propuesta de trabajo que será objeto de nuestro análisis. Inicialmente se presentará la propuesta de trabajo y sus fundamentos para, a continuación, mirar de modo más profundo tres cuestiones: la forma como se presenta la lengua española en esta propuesta; el modo en que se construye la imagen del sujeto autista, buscando observar lo que se trae sobre déficits y potencialidades, y el modo en que se comprende, en el trabajo analizado, la relación entre la enseñanza de idiomas y TEA. Por último, retomamos las cuestiones que motivaron esta investigación, con el fin de señalar la posibilidad de construcción de perspectivas de trabajo con los idiomas para este grupo, teniendo en cuenta, especialmente, el enfoque en la potencialidad cognitiva de ellos.

Los métodos utilizados en esta investigación se clasifican, en cuanto al abordaje, como cualitativos, pues no tienen como objetivo cuantificar, sino examinar una propuesta de trabajo con la lengua española, dirigida a estudiantes en el espectro autista, con el fin de analizar su potencialidad considerando la objetividad de la inclusión escolar. Como explica Minayo (2001), la investigación cualitativa busca entender el universo de significados, motivos, creencias, valores y actitudes de los individuos. En cuanto a la naturaleza, se trata de una investigación básica y no práctica, según Silveira y Córdova (2009), pues analiza el modo en que se construye en ella la imagen del sujeto autista, buscando observar lo que se trae sobre déficits y potencialidades, presente en las orientaciones pedagógicas dirigidas a este grupo, sin destinarse directamente a la aplicación práctica. Sin embargo, este trabajo apunta a una línea de contribución que, a partir de este análisis, puede abrir caminos para la práctica,

buscando soluciones específicas para las dificultades enfrentadas por los profesores de lenguas.

2. EL TEA EN LA ESCUELA

2.1 Definiciones y contexto del trastorno del espectro autista

En marzo de 2022, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) lanzó el Manual de Diagnóstico y Estadística de Trastornos Mentales, 5ª edición, texto revisado (DSM-5-TR) una versión actualizada del DSM-5, publicado en 2013. Aún en el DSM-5 (2013), el autismo es clasificado como trastorno del espectro autista, incluido entre los trastornos del neurodesarrollo. Este trastorno está marcado por dificultades en la comunicación e interacción social, más aún de patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos.

Como se mencionó en la sección anterior, las políticas públicas y los documentos específicos para la inclusión son estudios recientes en la historia de la educación inclusiva.⁵ En detrimento de esto, conviene subrayar que muchos documentos todavía funcionan por el modelo médico⁶, incluso el DSM-5-TR. Esto significa que no están necesariamente orientados a la educación, por lo tanto, las definiciones que contienen están traspasadas por el discurso médico.

O DSM-5 foi elaborado para melhor satisfazer a necessidade de clínicos, pacientes, famílias e pesquisadores de uma descrição clara e concisa de cada transtorno mental [...] O uso dos critérios do DSM tem a clara virtude de criar uma linguagem comum para comunicação entre clínicos sobre o diagnóstico de distúrbios. (APA, 2022, p. 5)

Los criterios de diagnóstico traídos en el texto revisado del diagnóstico se identifica por el código F84.0 y expone los siguientes puntos:

A. Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou pela história: 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha de conversa normal de vai-e-vem; ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos; à falha em iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não

⁵ En este contexto, es importante destacar los cuatro paradigmas históricos de la inclusión identificados por Sasaki (2002): 1) Exclusión, donde las personas con discapacidad fueron privadas del acceso a la educación; 2) Segregación, caracterizada por la creación de instituciones y escuelas separadas; 3) Integración, que permitió que algunos alumnos, considerados más aptos, asistieran a escuelas comunes y clases especiales; 4) Inclusión, que propone un ambiente educativo accesible a todos, con adaptaciones para atender la diversidad de aprendizaje de los estudiantes.

⁶ El modelo médico fundamentó las fases de exclusión y segregación, tratando a la persona con discapacidad bajo la perspectiva de la salud, sin considerar la orientación pedagógica.

verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história: 1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotipias motoras simples, enfileirar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). (APA, 2022, p. 56)

En la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), publicada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en enero de 2022, el Trastorno del Espectro del Autismo pasó a ser identificado por el código 6A02, sustituyendo la nomenclatura anterior F84.0. Además, las nuevas subdivisiones pasaron a considerar la presencia o ausencia de Discapacidad Intelectual y/o comprometimiento del lenguaje funcional, proporcionando una categorización más detallada de la condición. Los niveles de soporte del autismo en el DSM-5-TR se representan en términos de severidad, medios de comunicación y comportamientos restrictivos y repetitivos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1 - Niveles de severidad para el trastorno del espectro del autismo (ejemplos de nivel de necesidades de soporte)

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS Y REPETITIVOS
<p>Nivel 3 "Requiere un apoyo muy sustancial"</p>	<p>Déficits severos en las relaciones sociales verbales y no verbales, habilidades de comunicación causan graves daños en el funcionamiento. Iniciación muy limitada de interacciones sociales y contestación mínima a las aperturas sociales de los demás. Por ejemplo, una persona con pocas palabras de habla inteligible que rara vez inicia la interacción y, cuando lo hace, realiza acercamientos inusuales para satisfacer únicamente sus necesidades y responde solo a acercamientos sociales muy directos.</p>	<p>Inflexibilidad de comportamiento, extrema dificultad para manejar el cambio u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran aflicción/dificultad en cambiar el enfoque o la acción.</p>
<p>Nivel 2 "Requiere un apoyo sustancial"</p>	<p>Déficits acentuados en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal, deficiencias sociales aparentes incluso con apoyos, iniciación limitada de interacciones sociales y respuestas reducidas o anormales a aperturas sociales de otros. Por ejemplo, una persona que habla frases simples, cuya interacción se limita a intereses especiales reducidos y que siente extrañeza ante la comunicación no verbal.</p>	<p>Inflexibilidad del comportamiento, dificultad para manejar cambios u otros comportamientos repetitivos restringidos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador casual e interferir en el funcionamiento en una variedad de contextos. Angustia y/o dificultad para cambiar el enfoque o la acción.</p>

<p>Nivel 1 "Requiere apoyo"</p>	<p>Sin apoyos en el lugar. Los déficits en comunicación causan deficiencias perceptibles. Dificultad para empezar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o fracasadas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que ha disminuido el interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar frases completas y se involucra en la comunicación pero cuya conversación con los demás falla y cuyos intentos de hacer amigos son extraños y generalmente sin éxitos.</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento causa interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad en alternar entre las actividades. Problemas de organización y planificación dificultan la independencia.</p>
-------------------------------------	--	---

Fuente: DSM-5-TR. APA (2022)

2.2 Determinaciones en las legislaciones brasileñas

La Ley número 12.764, de diciembre de 2012, responsable por instituir la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con TEA, establece, en su § 2º, que individuos con autismo son legalmente reconocidos como personas con deficiencia. Aún más, la legislación asegura el acceso a la educación y el estímulo a la formación y capacitación de profesionales especializados en la atención a esos individuos, así como la orientación de sus padres y tutores (Art. 2º, VII).

La Ley Brasileña de Inclusión, instituida en 2015, considera, en su artículo 2º, persona con deficiencia aquella que presenta impedimentos a largo plazo, ya sean de orden físico, mental, intelectual o sensorial, que al interactuar con una o más barreras, pueden comprometer la participación del individuo en la sociedad, en condiciones de igualdad con los demás. Para la aplicación de la ley, en su art. 3º, inciso IV, las barreras son entendidas como cualquier tipo de obstáculo, sea un impedimento físico o una actitud que restrinja o impida la participación social de la persona neurodivergente y comprometan el ejercicio de sus derechos, incluyendo la libertad de movimiento y expresión, comunicación, acceso a la información, entre otros aspectos.

Además, basado en la LBI, Sasaki (2009) organiza seis dimensiones de la accesibilidad, en el que trata la eliminación de esas barreras. Destacaremos cuatro de ellas, que encontramos relevantes para la presente temática: la comunicacional, sin barreras en el intercambio de información entre individuos; la metodológica, que implica la eliminación de obstáculos en los métodos y técnicas aplicadas en contextos como la educación; la

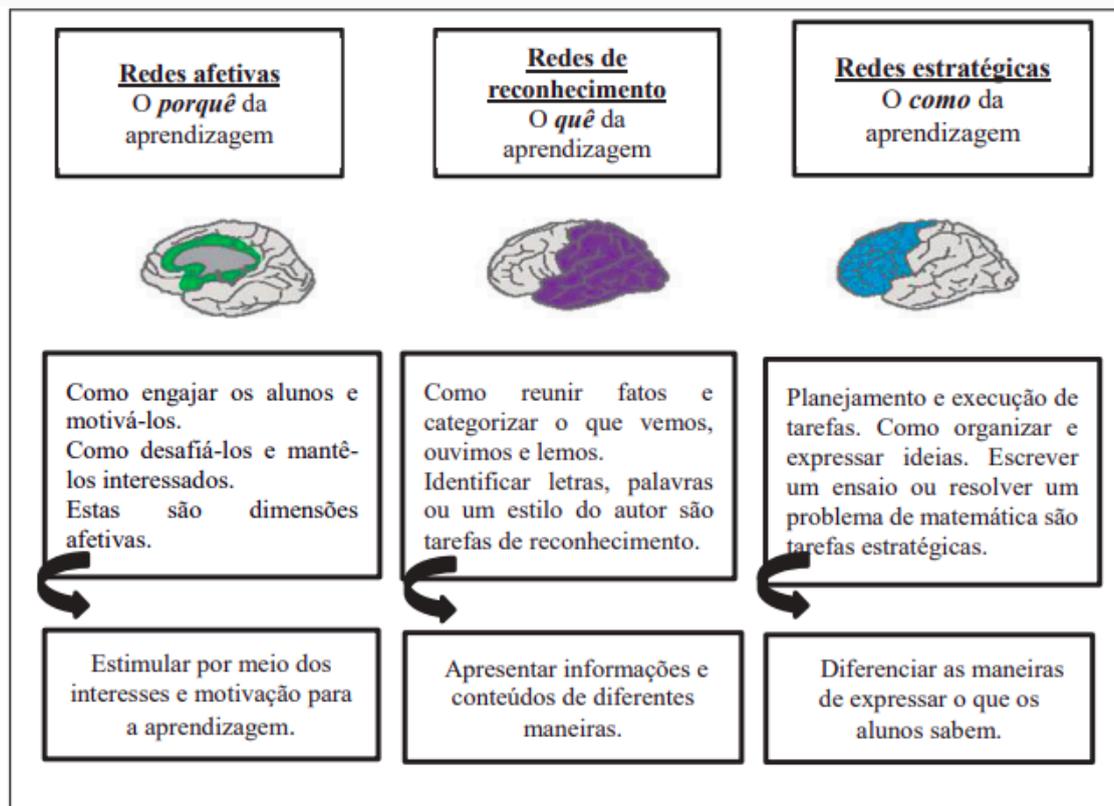
programática, relacionada con la supresión de barreras insertadas en políticas públicas, legislaciones y normas; y, por último, la actitudinal, que contempla la superación de prejuicios, estereotipos y discriminaciones que afectan la participación social de las personas con discapacidad. Así, volvemos nuestra atención a estos apuntes, traídos por la legislación y estudios en el área, para endosar la idea de que la forma como estos sujetos son dichos en los discursos sobre ellos pueden ejercer un papel importante en el proceso de inclusión. Para ello, la eliminación de barreras visibles e invisibles es una tarea crucial en este aspecto.

En la LBI también se encuentra la orientación del diseño universal, entendiéndose como la elaboración de productos, ambientes, programas y servicios accesibles a todas las personas de manera equitativa, sin requerir adaptaciones o proyectos específicos. A partir de esto, surge el Diseño Universal del Aprendizaje - DUA, se trata un conjunto de direcciones estratégicas que promueven la accesibilidad para todos, abarcando tanto la infraestructura física como los servicios, productos y recursos educativos. En función de este modo de pensar se hace posible la eliminación de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este desafío de hacer las escuelas regulares en espacios verdaderamente inclusivos y propicios al desarrollo de todos los estudiantes, es desarrollado por investigadores del Centro de Tecnología Especial Aplicada en los Estados Unidos, sigla en inglés CAST, en el año 1999, el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje - UDL, traducido al español como Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST UDL, 2006).

Según Zerbato y Mendes (2018), un ejemplo que ilustra claramente este concepto es el diseño de la rampa. La rampa es un recurso que puede beneficiar tanto a individuos con discapacidad física o dificultades de locomoción como a aquellos sin discapacidad, como ancianos, personas obesas o por padres llevando carritos de bebé. Ellas apuntan que, partiendo de este principio, con el fin de garantizar la accesibilidad a todos, independientemente de sus condiciones o limitaciones, se amplió la aplicación de este concepto para los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se propone un modelo educativo práctico, con el objetivo de orientar a los educadores y demás profesionales en la implementación de estrategias diversificadas para enseñar el currículo a todos. Para ello, indica la necesidad de selección y elaboración de materiales y métodos adecuados, que contemplen las diversas necesidades de todos los educandos, en lugar de elaborar adaptaciones dirigidas a un único en una actividad específica.

Hay tres principios direccionadores del DUA, basados en los estudios de tres importantes sistemas corticales del cerebro, que se activan durante el proceso de aprendizaje. En términos generales, son: el principio de implicación, relacionado con las redes afectivas; el principio de representación, vinculado a las redes de reconocimiento y el principio de acción y expresión, asociado a las redes estratégicas. En la imagen siguiente se han organizado los principios del DUA, conteniendo estrategias diversas que pueden ser utilizadas en cada uno de ellos.

Figura 1. Estrategias de diseño universal para el aprendizaje alineadas con las redes de aprendizaje



Fuente: Rose y Meyer (2002), citado por Zerbato e Mendes (2018, p. 151)

Zerbato y Mendes (2018) aún señalan que algunos investigadores ven estos principios como una importancia de tener en cuenta las diversas formas de aprendizaje de cada estudiante, de lo contrario existe el riesgo de continuar en un modelo de enseñanza tradicional, homogéneo y excluyente, que marginaliza no solo al público objetivo de la educación inclusiva, sino también al público general presente en la sala. También informan que, en este sentido, el DUA se alinea con los principios de la Educación Inclusiva, pues propone la creación de recursos, materiales, actividades y espacios educativos flexibles que atiendan a todos los educandos. Para esto, es fundamental la colaboración entre profesores especializados y otros profesionales involucrados.

2.3 Principales desafíos: el TEA en el aula

La experiencia vivida en el aula acompañando a los aprendices con NEE nos reveló la complejidad de los desafíos enfrentados en la educación inclusiva. La enseñanza de lenguas para ellos presenta demandas, especialmente debido a las particularidades con abstracción y flexibilidad cognitiva, habilidades esenciales para aprender un nuevo idioma. Además de memorizar el vocabulario y las reglas gramaticales, estos estudiantes necesitan comprender los contextos sociales y culturales, que pueden ser más complejos para ellos. A su vez, muchas prácticas pedagógicas aún no exploran el aprendizaje visual y sensorial, lo cual podría facilitar este proceso. Por lo tanto, es fundamental que la enseñanza de lenguas adopte estrategias que puedan transformar el aula en un espacio acogedor y de identificación emocional para estos estudiantes, para hacerlo es necesario un esfuerzo conjunto de toda la comunidad escolar e especialmente, una financiación justa para la educación que garantice los aportes materiales y de personal docente necesarios a la realización de la inclusión.

Es evidente la necesidad de adaptaciones metodológicas que tengan en cuenta las especificidades de los aprendices autistas. Entendemos que, de hecho, la inseguridad de los docentes en el manejo de la diversidad en el aula es un obstáculo significativo para la efectividad de la inclusión. Otro desafío significativo observado es la superpoblación de las clases, que limita el trabajo con esos estudiantes. La diversidad de ritmos de aprendizaje y la necesidad de adaptaciones curriculares apropiadas se hacen aún más difíciles de atender en salas abarrotadas. Esta situación genera una presión adicional sobre los educadores, que luchan por equilibrar el cumplimiento de las directrices curriculares con la promoción de un entorno inclusivo y dinámico.

Otro obstáculo relevante que hemos observado es la forma en que el sujeto autista está representado en documentos y legislaciones. A partir de nuestra experiencia, nos autorizamos a decir que el modo de decir sobre el sujeto autista también puede representar un obstáculo a la inclusión, pues muchas de estas narrativas enfatizan las limitaciones en detrimento de las potencialidades de estos individuos. Las descripciones y orientaciones se concentran en un modelo médico, utilizando términos que refuerzan las limitaciones y dificultades enfrentadas por los individuos con autismo, poniendo en segundo plano sus potencialidades y capacidades. Este enfoque, más allá de reforzar los estigmas existentes, puede impactar la

forma en que los educadores y la sociedad en general perciben e interactúan con estos estudiantes, perpetuando una visión limitadora.

La percepción de la fuerza que ejerce el discurso sobre el sujeto y su forma de relacionarse con el entorno nos llevó a buscar el análisis del discurso y su modo de comprender la relación entre el lenguaje y los sujetos. En las palabras de Orlandi (2012), el Análisis del Discurso concibe al lenguaje como una mediación esencial entre el ser humano y la realidad natural y social. Esta mediación, expresada a través del discurso, posibilita tanto la continuidad y la permanencia como el desplazamiento y la transformación del individuo y del medio en que está introducido. Por su modo de comprender sujeto y discurso, el AD nos impulsa a reflexionar sobre la construcción de una relación menos ingenua y más crítica con el lenguaje, considerando siempre que el sujeto discursivo opera desde el inconsciente y la ideología.

El discurso, defiende Pêcheux (1938-1983), no se refiere a la transmisión de información, sino a la producción de "efectos de sentido" (Pêcheux, 2019, p. 39). Bajo esta perspectiva, el sentido se construye en la relación entre los puntos A y B, que representan, en el discurso, lugares sociales cuyas imágenes se inscriben en el decir. Siempre que dice algo, aquel que enuncia se apropia de discursos anteriores y moviliza significados que moldean la experiencia actual. Estas transformaciones configuran las bases sobre las cuales se construyen nuevas interpretaciones, destacando que un discurso siempre es pronunciado a partir de condiciones de producción dadas. Entendemos entonces que todo discurso modifica y transforma la red de memorias, afectando la forma como percibimos las cosas alrededor (Pêcheux, 2019, p. 33).

Dicho esto, interpretamos que las dificultades en la acogida de estudiantes autistas también pueden ser entendidas a la luz de las ideas de Pêcheux sobre el discurso y el AD como una disciplina de interpretación, puesto ser perceptible que hay un discurso ya muy consolidado que ejerce un papel crucial en la formación de las narrativas que circulan en los discursos sobre este público. Los discursos que moldean la percepción del TEA a menudo influyen en la forma en que estos estudiantes son recibidos e interpretados en los entornos educativos. Así, al recordar dichos discursos, los escritos no sólo rescatan conceptos preestablecidos, sino que también reconfiguran la imagen del sujeto autista según los énfasis traídos en ellos.

Como bien observa Pêcheux:

O discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as "deformações" que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o "espera" (Pêcheux, 2019, p. 34).

En este contexto, al abordar la definición de TEA presentada en el COP, observamos que la autora sigue un discurso basado en las definiciones del DSM-5 (2014), que señala un discurso médico y destaca los déficits típicos de esta condición. Es posible observar cómo estos conceptos también se asocian con un discurso que inaugura un modo de decir sobre el sujeto con TEA. Como se ve:

O TEA, configura-se como um espectro de distúrbio da infância, que abarca quadros que são distintos entre si, mas que apresentam sintomatologia em comum, algumas características que poderemos encontrar em indivíduos que façam parte do espectro são: **desvantagens** na interação social, **deficits** verbais e não verbais na comunicação, **deficiência** de linguagem (podendo variar de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada), **carência** na reciprocidade socioemocional (capacidade de envolvimento com outros e compartilhamento de ideias e sentimentos), linguagem utilizada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, **dificuldade** em compartilhar sentimento ou conversar (Rodrigues, 2020, p. 70⁷, grifo nosso).

Notamos que la descripción de las desventajas en la interacción social y los déficits en la comunicación, por ejemplo, refuerza una visión restringida del sujeto autista, moldeada por un discurso que muchas veces reduce la identidad del individuo frente a estas especificidades. Así, la forma en que el TEA está discursivamente construido en el documento contribuye a la perpetuación de un estigma, alineándose con lo que Pêcheux señala sobre la recreación de imágenes preexistentes por medio del discurso.

3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Investigar sobre el proceso de inclusión del estudiante TEA en las clases de español nos llevó a identificar una "ausencia" de materiales o directrices para el trabajo con lenguas extranjeras en este contexto. Conforme comentamos anteriormente, en nuestra búsqueda, no fue posible encontrar directrices pedagógicas en investigaciones desarrolladas en instituciones públicas de Pernambuco. Fue en este camino de investigación que encontramos el trabajo de

⁷ Utilizamos citações do COP conforme anexado na dissertação da autora. Como não se trata de um trabalho publicado de forma independente, a referência às citações segue a numeração de páginas da dissertação.

Ana Paula Rodrigues (2020), que ofrece, a partir de la investigación desarrollada en su maestría, un "producto educativo": el cuaderno de orientaciones pedagógicas - COP, titulado cómo: *Construir, Desconstruir e Reconstruir: Orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista*. Abarca aspectos históricos, teóricos y pedagógicos, con el objetivo de proporcionar apoyo orientativo a los profesores del área, además de favorecer la ampliación de las interacciones sociales en el contexto educativo a través de la adquisición de una lengua extranjera.

El COP presenta como enfoque la unión de dos sentidos, el eje de la oralidad y del visual, con el fin de estimular la expresión en el nuevo idioma, con el propósito de promover vínculos afectivos e interacción social. Enfatiza que los recursos visuales tienen un gran impacto en los estudiantes autistas, ya que la visión es el sentido principal, y por eso, debe ser el primero en ser estimulado. Se ha desarrollado para apoyar al profesor desde el inicio de la clase, contribuyendo a la organización del ambiente, la adaptación de las rutinas, el reconocimiento de sus emociones, la adaptación de las actividades, y, por último, proporcionando ejemplos de actividades con orientaciones pedagógicas que orienten al profesor en el trabajo con la lengua.

Considerando que una clase no se trata solamente de contenido, se menciona en la propuesta elementos que preceden a una clase, como conocer al aprendiz y preparar un ambiente acogedor. Para ello, se listan algunas acciones que se abordarán: enseñar orientaciones y ejemplos para la organización del entorno adecuado, señalar la importancia de la planificación que contiene elementos que incluyen la persona en el espectro, el valor de presentar una rutina al comienzo de cada clase y el significado de estimular la identificación emocional de los educandos, considerando que las personas del TEA sienten dificultades en esa identificación, pudiendo interferir en el proceso de aprendizaje (RODRIGUES, 2020, p. 68).

La investigadora afirma que la elección de este título se fundamenta en la comprensión de que el proceso educativo consiste en una constante (des)construcción y (re)construcción de saberes, exigiendo una revisión continua de las prácticas pedagógicas. Y que en el contexto del aprendiz con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la desconstrucción de patrones previamente establecidos se muestra fundamental para promover el desarrollo integral, considerando que cada uno tiene su propio ritmo y modo de aprendizaje. Destaca que lo

esencial, por tanto, es asegurar que, al final del proceso, todos tengan la oportunidad de aprender.

3.1 Presentación de la lengua española en la propuesta de trabajo

En la propuesta, la lengua española se ve a través de varios aspectos que apuntan a la inclusión y al desarrollo integral de los educandos. La autora destaca que un individuo dentro del espectro presenta particularidades en el contexto de la comunicación e interacción social, y determina estrategias para trabajar en ese sentido. Observando este apunte, la lengua española puede ser vista como un medio fundamental de comunicación y socialización, proporcionando a ellos oportunidades de interacción y expresión. La enseñanza del idioma se presenta no sólo como un contenido académico, sino como un puente para la construcción de relaciones sociales, según Rodrigues (2020, p. 73), "con la elaboración del cuaderno de orientaciones pedagógicas, aspiramos a agregar conocimientos didácticos a los docentes de lengua española y proporcionar más interacciones sociales a los alumnos del TEA con la enseñanza de una lengua extranjera."

La propuesta enfatiza la relevancia de la lengua española en la integración social y cultural, ya que considera la importancia del español para la sociedad brasileña y, por lo tanto, dirige el contenido a aspectos relacionados con el Mercosur⁸, destacando la importancia de aprender un idioma extranjero para integrarse en un mundo diverso y multilingüe. De esta manera, considerando la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones, enfatiza la importancia de incluir temas sobre el Mercosur y el uso del idioma español, con la ampliación de vocabularios. Este enfoque puede estimular su interés y reforzar la cuestión identitaria, en la que ellos pueden encontrar un sentido de pertenencia, esencial en la formación del individuo.

El documento destaca la relevancia del español como la lengua más hablada en el Mercosur, grupo en el que Brasil está insertado. Por esta razón, el idioma se presenta como una competencia vital para la comunicación global, negocios e intercambio cultural. Esta visión posiciona la lengua española como una herramienta que amplía horizontes y oportunidades, tanto académicas como profesionales. Declara que: "la lengua española mucho

⁸ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un bloque económico formado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, posteriormente Venezuela y Bolivia. El objetivo principal es fortalecer las relaciones comerciales y estimular las inversiones entre los países miembros, integrando sus economías de manera competitiva al mercado global (Portal del MERCOSUR)

te servirá, una vez que solamente Brasil no utiliza la lengua española, los Estados Parte todos tienen el español como lengua oficial” (Rodrigues, 2020, p. 101).

La propuesta reconoce el papel del español en promover la inclusión social. Sostiene que la adquisición del español puede ayudar a la conexión con diferentes culturas, promoviendo la empatía y la comprensión entre personas de diferentes orígenes. La lengua es, por lo tanto, vista como un medio que favorece el diálogo intercultural y la construcción de una comunidad más cohesionada e inclusiva. En los saberes integrados de la actividad propuesta ella dice que:

O propósito desta atividade é o de desenvolver a interdisciplinaridade, um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Neste caso, conectando a aprendizagem de uma nova língua/ culturas a questões de integrações territoriais (questões geográficas) (Rodrigues, 2020, p. 101).

También destaca que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso continuo de construcción, desconstrucción y reconstrucción de conocimientos, es decir, es dinámico. Esto refleja una visión dinámica de la enseñanza de idiomas, donde el aprendiz es estimulado a revisar y adaptar sus prácticas de aprendizaje, promoviendo autonomía y autoeficacia a lo largo del proceso.

En suma, la lengua española se presenta en la propuesta como un sistema rico y dinámico de conocimiento que sirve no solo como medio de comunicación sino también como puente para los entendimientos culturales, es una clave para el desarrollo de habilidades críticas en un mundo globalizado.

3.2 Imagen del sujeto con TEA en la propuesta de trabajo

En general, la construcción de la imagen del sujeto autista se hace desde una perspectiva que enfatiza tanto las particularidades (déficits) como las potencialidades de esos. Sin embargo, la propuesta se esfuerza en destacar sus potencialidades. El enfoque pedagógico sugiere que al reconocer y trabajar con sus intereses específicos, es posible involucrarlos y promover un aprendizaje significativo. Aparte de eso, el material propone el uso de recursos visuales que pueden facilitar la retención de información. El énfasis del documento está en una búsqueda de estrategias que respeten lo que se suele comprender como diferencias cognitivas. Se percibe eso en el COP cuando el documento presenta la forma como la persona autista almacena información. Para comprobar lo que se dice, se indican algunos estudios de que el cerebro humano guarda información a través de conceptos y símbolos. Este

razonamiento humano es abstracto, por lo que nos permite comprender conceptos como la ética y la moral, por ejemplo. Por el contrario, los individuos con autismo tienden a almacenar información principalmente en forma de imágenes, entonces los conceptos se forman por generalización, es decir, por la asimilación de imágenes que corresponden a un mismo concepto, generando características comunes que facilitan la definición a través de las relaciones entre ellas.

Ante estas definiciones, Rodrigues (2020) destaca que es importante el uso de imágenes en los momentos de clase expositiva, como ya se ha dicho anteriormente, y que este recurso ayuda a la clase de manera general como refuerzo, mientras que para el estudiante autista será una necesidad. Identificamos que estos apuntes están de acuerdo con las ideas traídas por el Diseño Universal del Aprendizaje, que acaba facilitando el trabajo del docente.

Hemos visto que la investigadora todavía señala otros apuntes que orientan a una visión del potencial de este grupo. Estos apuntes evidencian que los potenciales pueden ser aprovechados en el ambiente educativo, principalmente cuando las actividades corresponden a sus intereses específicos. Es decir, cuando la lengua extranjera integra el universo de interés de ellos, tienden a responder con mayor facilidad a los estímulos presentados. Otro punto observado por ella es que estos aprendices generalmente demuestran una memoria notable en relación con los temas que les interesan, y que varias áreas del funcionamiento cognitivo de estos individuos permanecen preservadas, y en algunos casos, exhiben habilidades sorprendentes, hasta el punto de ser considerados muy talentosos. Ella cree que estas evidencias, junto con la importancia del diagnóstico temprano y el apoyo de un equipo multidisciplinario, refuerzan la necesidad de incluirlos en la educación regular, proporcionando oportunidades para el desarrollo académico y logros sociales.

El COP menciona las características desafiantes a menudo asociadas con el espectro. La autora presenta el pensamiento de Maya Gaiato (2018), en el que se discute sobre la capacidad de aprendizaje diferenciada que los niños con TEA llevan. En función de eso, ella está de acuerdo en que comprender las dificultades que este niño trae consigo y elaborar las prácticas de enseñanza a partir de esta comprensión constituye un desafío que puede hacer una gran diferencia en la vida académica de este grupo. Dice:

Nos fundamentaremos nas informações do quadro para refletir, enquanto professores de língua espanhola, como resguardá-los do sofrimento. Isso só será possível caso conheçamos os níveis de gravidade e como o aluno poderá ser afetado e projetemos estratégias para reduzir o sofrimento do aluno, uma vez que o quadro disponível no DSM-5 nos instrui sobre os comportamentos e processo de comunicação do educando com TEA (Rodrigues, 2020, p. 72).

Ciertamente, entendemos que tomar conocimiento sobre las dificultades individuales de cada uno y adaptar la enseñanza a partir de ellas son actitudes esenciales del educador frente a la necesidad de inclusión. Sin embargo, creemos que equilibrar la estructuración de la práctica pedagógica, tomando como punto de partida también las aptitudes de estos individuos, puede tener un impacto significativo no solo en sus vidas, sino también en la de sus familiares, que a menudo son expuestos a discursos que enfatizan las deficiencias en lugar de las capacidades. También consideramos que es fundamental una mirada que los vea, sobre todo, como sujetos en el mundo, y no como la representación de una limitación.

Los problemas, expuesto anteriormente, relacionados con el almacenamiento de información de los educandos con TEA mencionados por Rodrigues (2020) pueden estar relacionados con lo que se llama "baja coherencia central". Vemos en este fragmento:

Muitos estudantes com TEA têm conhecimento de tópicos específicos e uma memória excepcional, mas essas qualidades tendem a permanecer apagadas pelo fato de terem **problemas** para entender aspectos do contexto educacional, os quais os demais estudantes conseguem de forma natural. Portanto, caberá ao professor dominar o conhecimento sobre o espectro com a finalidade de trazer cor ao que estiver desbotado, papel desafiador ao educador. (Rodrigues, 2020, p. 42 e 43, grifo nosso).

Uta Frith y Francesca Happé (2006) definen la coherencia central baja como un estilo de procesamiento que se caracteriza por un enfoque en los detalles en lugar de la capacidad de extraer la esencia o el "panorama general" en situaciones cotidianas. Individuos TEA se entienden como individuos que presentan este medio de procesamiento para la información local y características, lo que resulta en dificultades para integrar la información, para entender el todo. Por ejemplo, al narrar una historia, su esencia es fácilmente recordada, mientras que los detalles pueden ser más difíciles de recuperar en individuos neurotípicos, es decir, la forma de procesar la información es de manera global. Sin embargo, en el caso del TEA, ocurre lo contrario: los detalles se fijan con más facilidad, mientras que el contexto general no funciona de la misma manera. Por esta razón, en varios estudios se muestra que

esta forma de procesamiento puede resultar en un “empobrecimiento” de la capacidad para manejar la información global y en dificultades en la contextualización de los significados.

Pese a la necesidad de entender las características del modo que tiene un sujeto con TEA de relacionarse con la información y la construcción del conocimiento, en este trabajo defendemos la comprensión de que es posible y muy productivo desde el punto de vista de la inclusión que se realice el ejercicio de poner énfasis sobre las potencialidades asociadas al autismo. En el campo de la psicología cognitiva, hay grupos de investigadores que defienden la teoría de la coherencia central, llamada también por las escritoras Frith y Happé (2006) de "estilo cognitivo enfocado en los detalles". Es decir, este estilo cognitivo está más allá de la explicación de los déficits de este grupo. La perspectiva entiende esta forma de procesamiento no como inferior al funcionamiento típico, sino como una manera distinta de percibir e interpretar la información.

Si por una parte se dice “dificultar” la comprensión global, por otra el enfoque en los detalles puede ser especialmente promisorio, considerando que este aprendiz tiende a concentrarse en aspectos específicos de la lengua, lo que favorece la identificación de patrones lingüísticos entre las dos lenguas, portugués y español. Al final de este artículo presentaremos algunas perspectivas de trabajo basadas en este estilo cognitivo, reconociendo que, aunque de manera inicial, vemos tales enfoques como promisorios para el trabajo con este público.

3.3 El modo en que se entiende la relación entre la enseñanza de lenguas y el TEA

La escritora aporta algunas reflexiones basadas en sus análisis y referencial teórico sobre la lengua extranjera como pieza auxiliar en el proceso de inclusión. En sus puntos destacados, dice que la lengua extranjera desempeña un papel fundamental en ese proceso, funcionando como una herramienta para promover la tolerancia y la integración. Enfatiza que el estudio de un nuevo idioma, cuando hay un enfoque en las estrategias adaptativas adecuadas para atender al público con NEE, puede contribuir significativamente al proceso inclusivo escolar. La propuesta indica que la enseñanza debe ser moldeada de acuerdo a los déficits, pero también que el uso de los intereses de ellos, utilizando recursos visuales y actividades que sean significativas para ellos.

Rodrigues (2020, p. 38) destaca el discurso de Terry Davis (2015), el secretario general del Consejo de Europa, que trata sobre la comprensión cultural, ya que las personas con el Trastorno del Espectro Autista a menudo tienen dificultades para comprender o aceptar lo que no es parte de su rutina diaria. Al entrar en contacto con los valores culturales de un nuevo idioma, estas personas tienen la oportunidad de superar estas barreras, lo que facilita su inclusión social y fomenta la reflexión sobre el respeto a la diversidad. En los documentos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la adquisición de una lengua extranjera se destaca por su función social, un aspecto crucial para ellos, dado que una de las características del trastorno es la dificultad de interacción con el otro y con lo desconocido. Al aprender un nuevo idioma, los estudiantes tienen la oportunidad de insertarse en una realidad cultural distinta a la suya, promoviendo la socialización y la construcción de nuevas perspectivas.

En el apéndice también se menciona que, a pesar de algunos desafíos, muchos de estos aprendices, cuando reciben apoyo adecuado, tienen habilidades excepcionales para aprender idiomas. Esto refleja la idea de que ellos pueden tener un rendimiento notable en el aprendizaje del español, especialmente cuando se trata de memorización, como se mencionó anteriormente, y comprensión de los detalles gramaticales y léxicos. La escritora menciona:

De acordo com Klin (2006), podemos observar as diferenças de um TEA para outro: enquanto um estudo traz uma criança com memória extraordinária, porém sem interação social, em outra pesquisa vemos pobreza na comunicação não verbal, mas sem grandes problemas de socialização (Klin, 2006, citado por Rodrigues, 2020, p. 26).

En él también se sugiere que es fundamental que la enseñanza del español no se limite a aspectos técnicos, sino que también explore cómo la lengua puede ser utilizada para transmitir sentidos y emociones. Esto es especialmente importante para el público académico con TEA, que pueden tener dificultades en la comunicación emocional. La enseñanza debe incluir prácticas que os ayuden a expresar sus sentimientos e intenciones de manera apropiada. Se observa en el cuaderno de orientación:

Outro ponto a refletir dentro do TEA é o reconhecimento das emoções. Geralmente, os indivíduos com TEA não conseguem expressar as emoções e essa situação poderá interferir dentro de sala de aula, [...] A temática poderá ser inserida a partir de uma literatura infantil, sugerimos o livro, 'El monstruo de colores', autora Anna Llenas. No livro, as emoções são identificadas por cores: El negro, miedo; El amarillo, alegría, El verde, calma, El azul, tristeza; El rojo, rabia (Rodrigues, 2020, p. 90).

En el documento se entiende que la enseñanza del español debe promover un ambiente donde la diversidad sea valorada, y donde los aprendices puedan sentirse seguros en explorar la lengua sin el miedo de juicio. Esto implica un compromiso de los educadores para crear una atmósfera acogedora e inclusiva, donde cada uno es respetado y sus necesidades son atendidas de manera sensible. De acuerdo con Rodrigues (2020, p. 15) "[...] acreditamos que quanto antes o acolhimento ocorrer, e de forma adequada, as possibilidades de desenvolvimento intelectual, social y físico do aluno de NEE serão melhores."

En resumen, la lengua española en la propuesta se presenta como una herramienta esencial para el desarrollo social, cultural y cognitivo de ese grupo, enfocándose en un abordaje inclusivo y adaptativo que toma como referencia inicial tanto las necesidades como las potencialidades de estos estudiantes.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El panorama educativo presenta obstáculos que impactan directamente en la actuación docente y en la calidad de la enseñanza. Con base en esto, reflexionamos sobre algunos puntos, como la superpoblación de las clases restringe el seguimiento de los, haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje menos eficaz. Incluso, la falta de apoyo institucional al profesor agrava aún más esta situación, sobrecargando y dificultando el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas.

Otro factor preocupante es la divergencia entre esta carga de trabajo y las remuneraciones pagadas, que a menudo no coinciden con la demanda de la profesión. Como consecuencia, muchos docentes deben trabajar en varias instituciones para obtener una remuneración satisfactoria. Este escenario, aparte de impactar en el bienestar de los profesionales, puede reflejar en la calidad de la enseñanza ofrecida. Ante esto, entendemos que todas las iniciativas son fundamentales, pero los sistemas educativos deben estar atentos a estas cuestiones materiales, sin las cuales no se puede realizar el trabajo necesario, como se ve en el documento orientador de la Declaración de Salamanca (1994) en la línea de acción sobre necesidades educativas especiales:

REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS • 68. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto

a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 15)

El análisis de la propuesta realizada apunta, según consideramos, para un equilibrio, abordando tanto los déficits enfrentados por los educandos con TEA como destacando sus capacidades y potencialidades, promoviendo una imagen más inclusiva y positiva del sujeto autista. La propuesta educativa busca no solo resolver dificultades, sino también maximizar las oportunidades de aprendizaje e interacción social. En este sentido, la construcción de la lengua española estimula un ambiente de enseñanza que busca integrar y valorizar la diversidad dentro del aula. Por otro lado, destacamos que la falta de un lenguaje inclusivo y positivo en las legislaciones y documentos orientadores puede crear barreras adicionales al reconocimiento de las capacidades cognitivas y sociales del sujeto autista, dificultando así el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan una educación verdaderamente inclusiva.

Pensando en prácticas de instrucción que los introducen activamente en las actividades que involucran la lengua extranjera, buscando favorecer sus potencialidades, encontramos relevante destacar la investigación de Frith y Happé (2006). Analizan la idea de que el estilo cognitivo enfocado en los detalles puede resultar en una superioridad en las habilidades de detalle de las personas del espectro. Considerando la enseñanza de lengua española, en especial este público académico que tiene como lengua materna el portugués, reflexionamos sobre las posibles ventajas de este estilo de procesamiento para la adquisición de la segunda lengua.

El enfoque en los detalles puede ser particularmente promisorio, ya que ellos tienden a concentrarse en aspectos específicos de la lengua, lo que facilita la identificación de patrones lingüísticos. Además, su memoria para los detalles puede contribuir a la fijación de reglas gramaticales y vocabulario. Por ejemplo, reconocer patrones como estructuras gramaticales o sintácticas similares entre el español y el portugués puede ser una estrategia de aprendizaje eficaz. Igualmente, la identificación de prefijos y sufijos comunes, así como el reconocimiento de cognados, es decir, la identificación de palabras similares en ambos idiomas, pueden contribuir al proceso de adquisición de LE.

Reconocemos incluso que algunas cuestiones podrían desarrollarse para que las lenguas también fueran un lugar de acogida para este sujeto autista. Partiendo de este

reconocimiento, destacamos que para Sasaki (2009) la enseñanza basada en la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples, teniendo el uso de los materiales didácticos adecuados a las personas con NEE, atienden las dimensiones metodológicas para el campo de la educación. Dice que es fundamental que todos los miembros de la comunidad escolar estén debidamente informados y capacitados sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples, con el objetivo de hacer su aplicación una práctica cotidiana en toda la institución. De esta manera, las adaptaciones metodológicas permitirán que esos se sientan más cómodos y dispuestos a participar en las clases de español, haciendo de los idiomas un espacio más acogedor y ofreciendo una atmósfera de afectividad y reconocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

À medida que concluimos esta pesquisa, surgen nuevas perspectivas que nos gustaría explorar en futuras investigaciones. Uno de los focos será la continuidad en la investigación de la teoría de la potencialidad cognitiva para repensar la representación del estudiante con TEA. Además, planeamos analizar en profundidad, desde la perspectiva del Análisis del Discurso, documentos orientadores y legislaciones específicas, como el decreto de educación inclusiva de Recife, el DSM-5-TR, entre otros, para identificar y repensar estas formas de representación de estos sujetos. Por último, será esencial investigar cómo la propuesta de trabajo del COP se alinea con el currículo de la Enseñanza Fundamental II y las expectativas de adquisición de lenguas extranjeras para este período de vida, con el fin de optimizar el proceso educativo de ellos.

Observamos que todavía hay una escasez de producciones académicas en el área de la educación que aborden la enseñanza de personas con TEA por una perspectiva de sus habilidades. Reconocemos la importancia de comprender sus particularidades e identificar los aspectos que requieren soporte en el aprendizaje. Sin embargo, consideramos igualmente esencial valorizar los conocimientos y las potencialidades que estos individuos ya poseen. Destacamos también la importancia de estimular la investigación académica en este campo, a fin de ampliar los estudios y fortalecer la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. De acuerdo también con las indicaciones de la Declaración de Salamanca:

[...] estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.

A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação focando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 2 e 10)

Todos estos elementos convergen hacia una perspectiva de aula inclusiva, en la que se garantice la participación de todos los estudiantes, sin ninguna forma de segregación, como propugna el DUA.

En este escenario, se observa a menudo que los estudiantes autistas tienen dificultades para comprender aspectos de su propia cultura, el contexto en el que están introducidos, como las normas sociales. Por ello, insistimos en la necesidad de identificar las causas reales de estas dificultades. ¿Se deben a la forma de enseñar los contenidos? ¿La organización didáctica utilizada? ¿O incluso a las limitaciones impuestas a los modos de expresión de estos alumnos?

De esta manera, proponemos que la lengua sea concebida como un puente para la construcción de relaciones sociales, como ya lo menciona Rodrigues (2020), debiendo ser enseñada de forma accesible y significativa, posibilitando que el estudiante autista realmente aprenda. La eliminación de barreras metodológicas, en este sentido, puede representar un factor potenciador para el desarrollo de competencias sociales - como la comunicación, la comprensión de las normas sociales y los intercambios culturales. Destacamos, además, que dichos recursos pedagógicos pueden actuar como complemento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes atípicos, mientras que funcionan como suplemento para los estudiantes típicos.

REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC: Associação Psiquiátrica Americana, 2022.

CAST UDL. 2006. Learn About Universal Design for Learning (UDL). Disponible en: <<http://bookbuilder.cast.org/learn.php>> Acceso em: 13 febrero, 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 1994. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acceso en: 31 enero, 2025.

FRANÇA EB, ABREU DMX, MARINHO F, FRANÇA GVA, CÓRTEX-ESCALANTE J, ASSUNÇÃO AA. Tradução para a língua portuguesa da 11a Classificação Estatística

Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 2023. DOI: 10.1590/1980549720230043.2

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. "A Pesquisa Científica". In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 120. Disponível em: <https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09515320042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_1.pdf> Acesso em: 10 enero, 2025.

HAPPE, F.; FRITH, U. The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 36 (1), p. 5-25; 2006. DOI 10.1007/s10803-005-0039-0.

BRASIL. Lei nº 12.764 *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Presidência da República. Casa Civil. Portal da Legislação. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso en: 12 diciembre, 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República. Casa Civil. Portal da Legislação. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso en: 12 diciembre, 2024.

MERCOSUL. Portal do MERCOSUL, 1991-2024. Disponível em: <<https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>> Acesso en: 21 febrero, 2025. Acesso en:

MINAYO, M C S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 30 marzo, 2025.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. 100 p. ISBN: 9788571131316.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, Greciely Cristina da Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. 189 p., il. ISBN 978852170241.

RODRIGUES, A. P. N. *Caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista*. 2020. 104 f. Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.uel.br/handle/123456789/9444>> Acesso en: 20 septiembre. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16; mar./abr. 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319> Acesso en: 30 enero, 2025.

SASSAKI, R. K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. Revista Fórum, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1–5, 30 jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 30 enero, 2025.

TENENTE, L. "Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo". *G1 Educação*, 02 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml> Acesso em: 18 enero, 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. "Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar". *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: file:///home/nathalias/Downloads/editor,+ART04_Zerbato.pdf Acesso em: 28 enero, 2025.