Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas

Universidade Federal
de São João del-Rei

CLAUDIA DANIELE DA SILVA

ENSINO DE INGLÊS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM OLHAR INCLUSIVO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

São João del-Rei

2025

CLAUDIA DANIELE DA SILVA

ENSINO DE INGLÊS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM OLHAR INCLUSIVO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras – Língua Inglesa e Suas Literaturas, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa e Suas Literaturas.

Orientadora: Carolina Vianini Amaral Lima

São João del-Rei

2025

Agradecimentos

A Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para chegar até aqui e concluir mais esta etapa da minha vida.

Em especial, à minha família, que sempre acreditou em mim, mesmo quando o caminho parecia difícil.

Ao meu marido, por todo o incentivo e apoio.

Aos meus filhos que sempre oraram por mim, são meu maior incentivo.

À minha querida orientadora Carolina pelo apoio, compreensão e pela dedicação em me guiar durante a construção deste trabalho, gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise crítica de uma unidade do livro didático *Teláris Essencial – Língua Inglesa*, utilizado na rede pública de ensino, a fim de verificar em que medida o material contempla as necessidades educacionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e propor adaptações que favoreçam a inclusão e acessibilidade destes alunos. A pesquisa, de natureza aplicada e caráter descritivo, fundamenta-se em referenciais teóricos sobre educação inclusiva, ensino de língua inglesa e características do TEA, dialogando com autores como, Kirst (2015), Feijó (2016), Tonelli (2012), Varella (2011) e Lange (2009). Também foram consideradas pesquisas internacionais (Hidaya e Morgana, 2019; Sandra e Kurniawati, 2020, 2021), que apontam estratégias eficazes para o ensino de inglês em contextos inclusivos. A metodologia envolveu a análise da Unidade 5 – *My Routine* – observando aspectos como clareza das instruções, uso de recursos visuais, estrutura das atividades e orientações ao professor. Os resultados apontam que, embora o material apresente organização e linguagem acessível, ainda carece de orientações práticas e recursos adaptativos específicos para alunos com TEA. As propostas de adaptação sugeridas neste estudo visam contribuir para um ensino mais inclusivo e significativo. Conclui-se que a acessibilidade no ensino de língua inglesa requer não apenas uma postura reflexiva e sensível do professor diante da diversidade, mas também a colaboração entre escola e família. Essa parceria é essencial para garantir que o processo educativo seja realmente acessível a todos os estudantes para aprender e se desenvolver. A incorporação de adaptações estruturais nos livros didáticos que considerem as especificidades de aprendizes com TEA pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas. Acima de tudo, a efetivação da inclusão demanda um esforço conjunto entre governo, escola, família e sociedade.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino de Língua Inglesa; Transtorno do Espectro Autista; Material Didático; Adaptação Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to conduct a critical analysis of a unit from the Teláris Essencial – English Language textbook, used in the public school system; in order to verify to what extent, the material addresses the educational needs of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and to propose adaptations that favor their inclusion and accessibility. The research, of an applied and descriptive nature, is based on theoretical frameworks on inclusive education, English language teaching, and characteristics of ASD, engaging with authors such as Kirst (2015), Feijó (2016), Tonelli (2012), Varella (2011), and Lange (2009). International research ((Hidaya e Morgana, 2019; Sandra e Kurniawati, 2020, 2021) that points to effective strategies for teaching English in inclusive contexts was also considered. The methodology involved the analysis of Unit 5 – *My Routine* – observing aspects such as clarity of instructions, use of visual resources, structure of activities, and guidelines for the teacher. The results indicate that, although the material presents organization and accessible language, it still lacks practical guidelines and specific adaptive resources for students with ASD. The adaptation proposals suggested in this study aim to contribute to a more inclusive and meaningful education. It is concluded that inclusion in English language teaching requires not only a reflective and sensitive attitude from the teacher towards diversity, but also collaboration between the school and the family. This partnership is essential to ensure that the educational process is truly inclusive and that all students receive the necessary support to learn and develop. The incorporation of structural adaptations in textbooks that consider the specificities of learners with ASD can favor more inclusive pedagogical practices. Above all, the effective implementation of inclusion demands a joint effort between government, school, family, and society.

Keywords: Inclusion; English Language Teaching; Autism Spectrum Disorder; Teaching Material; Pedagogical Adaptation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

1.1 OBJETIVOS 13

1.1.1 Objetivo Geral 13

1.1.2 Objetivos específicos 13

2 REFERENCIAL TEÓRICO 13

2.2. O Transtorno do Espectro Autista (TEA): definições e características 19

2.3. O Ensino de Língua Inglesa para Estudantes com TEA 21

3.METODOLOGIA 24

4.APRESENTAÇÃO,ANÁLISE E SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DA UNIDADE DIDATICA -UD 28

4.1 Clareza e Linguagem 33

4.2 Organização das Atividades 37

4.3 Recursos Visuais e Multissensoriais 41

4.4 Inclusão de Interesses e Motivação 43

4.5 Adaptações e Acessibilidade e Orientações ao Professor 46

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 49

6 REFERÊNCIAS 49

ANEXO A -UNIDADE 5 DO LIVRO DIDATICO TELÁRIS 50

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Atividade Warming up.....24
FIGURA 2- Atividade Vocabuary in Context 25
FIGURA 3- Atividade Grammar in Context 26
FIGURA 4- -Atividade Reading.....28
FIGURA 5 Atividade Listening.....28
FIGURA 6- Atividade Listening.....30
FIGURA 7- Imagem sobre rotina 31
FIGURA 8- Atividade Speaking.....33
FIGURA 9- Game.....34
FIGURA 10- Jogo da Memória 34
FIGURA 11- Manual do Professor.....37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–Funções e Responsabilidades na Educação Inclusiva.....12

Quadro 2- Quadro para Análise da Unidade Didática com base nas especificidades de aprendizes com TEA.....22

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, assegurada pela legislação brasileira, representa um compromisso essencial com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas. No contexto escolar, a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige adaptações pedagógicas e recursos que garantam sua participação efetiva e o desenvolvimento de suas potencialidades.

No entanto, observa-se que, em muitos casos, o processo de ensino-aprendizagem ainda não responde plenamente às necessidades desse público, sobretudo nas aulas de língua inglesa, o que pode comprometer a efetivação da inclusão e a aprendizagem dos estudantes com TEA.

No meu estágio, no estado de Minas Gerais, vivi uma situação que me marcou muito. Em uma das turmas que acompanhei, havia um aluno com TEA. Ele estava sempre presente, mas era como se não estivesse realmente incluído nas aulas de inglês, porque as atividades seguiam normalmente para o restante da turma, mas para ele não havia adaptações das atividades, não havia um espaço pensado para sua participação. Isso me chamou muito a atenção, porque percebi que, apesar de todo o discurso do governo e leis sobre inclusão, na prática esse aluno acabava ficando de lado.

Naquele momento, me senti inquieta, até um pouco impotente. Foi difícil observar e não poder fazer muita coisa de imediato. Ao mesmo tempo, esse sentimento me trouxe uma grande motivação. Entendi que eu não queria apenas passar por essa experiência e seguir em frente, mas sim transformar essa inquietação em algo produtivo.

Por isso decidi que o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria nessa temática, investigando o ensino de inglês para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob uma perspectiva inclusiva, especialmente no que se refere ao livro didático. Quis olhar para o material didático de língua inglesa com um olhar crítico e buscar formas de adaptação que realmente considerem os alunos com TEA. Essa experiência me fez perceber que a inclusão precisa ser vivida de verdade, e não apenas falada. E é isso que me move a pesquisar: o desejo de que cada estudante, independentemente de suas características, tenha seu lugar e possa aprender de forma significativa.

No curso de Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas da UFSJ, não há nenhuma disciplina que trate especificamente do ensino de inglês para pessoas com autismo — e acredito que essa seja a realidade de muitos outros cursos no país. Essa ausência de formação

especializada contrasta fortemente com o que encontramos nas escolas, onde professores precisam lidar diariamente com a diversidade e atender alunos com diferentes necessidades.

Acredito que ampliar essas discussões e pensar em práticas mais inclusivas é um passo essencial para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se torne realidade no cotidiano das salas de aula.

Diante desse cenário e com base em minhas experiências vivenciadas no estágio, proponho, neste trabalho, uma análise crítica de uma unidade didática de um livro de língua inglesa utilizado na rede pública, com o objetivo de identificar em que medida esses recursos contemplam as especificidades dos alunos com TEA. Além disso, busco apresentar uma proposta de adaptação que possa contribuir para a inclusão e a acessibilidade, sendo assim um suporte ao professor para que possa transformar suas práticas pedagógicas de maneira que promovam a equidade e a qualidade no ensino de língua inglesa.

Segundo Silva (2017, p.144), “o livro didático desempenha um papel importante na organização das aulas de língua estrangeira, sendo muitas vezes o único recurso disponível”. Entretanto, quando utilizado sem um olhar crítico e significativo, esse material tende a limitar o ensino e a afastá-lo de práticas realmente relevantes para o contexto e o nível dos alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho se insere na perspectiva de valorização do professor como sujeito agentivo, que assume a autoria e a adaptação dos materiais em função das demandas específicas de sua turma. Mais do que cumprir o que está prescrito, cabe ao docente reelaborar, complementar e ressignificar os conteúdos, transformando o livro didático em ponto de partida para propostas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras. Essa postura ativa reforça a formação agentiva do professor que se reconhece como produtor de conhecimento e construtor de práticas transformadoras, indo além da mera aplicação do material didático (Vianini e Lima, 2024).

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, serão apresentadas as principais normas e diretrizes que fundamentam o direito à educação inclusiva no Brasil. Em seguida, serão discutidas características cognitivas e comportamentais que podem impactar o aprendizado de estudantes com TEA, ressaltando a importância de estratégias de apoio que favoreçam a comunicação e a socialização. No campo do ensino de língua inglesa, serão apresentados alguns estudos e exploradas práticas que contribuam para um aprendizado mais significativo para esse público. Posteriormente, será apresentada a metodologia da pesquisa, seguida da proposta de adaptação. Por fim, serão discutidos os resultados obtidos e suas

implicações para o ensino de línguas, destacando limitações e caminhos possíveis para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar uma unidade didática de um livro de língua inglesa utilizado no ensino básico, com foco na identificação de lacunas em relação às necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e propor adaptações específicas que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas.
Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

1.1.2 Objetivos específicos

Investigar, a partir da literatura, as características e necessidades educacionais de alunos com TEA na aprendizagem de língua inglesa.
- Analisar, à luz dos princípios da educação inclusiva, os conteúdos e as atividades propostas em uma unidade de um livro didático de língua inglesa utilizado no ensino básico.
- Propor adaptações didático-metodológicas que possam tornar o material analisado mais acessível e inclusivo para alunos com TEA.
- Refletir sobre os desafios e possibilidades da formação docente no que se refere à implementação de práticas inclusivas no ensino de línguas na escola regular.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico tem como finalidade fundamentar as discussões desenvolvidas ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso, oferecendo suporte conceitual, legal e pedagógico para a compreensão da educação inclusiva e do ensino de Língua Inglesa voltado a estudantes com TEA. A partir de autores e documentos oficiais, busca-se contextualizar as práticas educacionais inclusivas no âmbito da educação básica, com ênfase na atuação docente e nas adaptações necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

2.1. Educação inclusiva: o que diz a lei

A educação inclusiva no Brasil é garantida por uma série de documentos legais que defendem o direito de todos à escolarização, incluindo os alunos com TEA. Diversas leis e diretrizes reforçam a importância de uma educação que acolha as diferenças e ofereça oportunidades de aprendizagem em ambientes inclusivos. A seguir, apresentamos os principais marcos legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça essa ideia, principalmente nos artigos 58 a 60, quando fala que o atendimento educacional especializado deve acontecer, de preferência, na escola regular. Isso mostra que o aluno com deficiência deve conviver e aprender junto com os colegas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também traz contribuições importantes. Ela incentiva que todos os alunos estejam juntos na sala de aula comum, com apoio adequado, professores preparados e conteúdos adaptados. Além disso, defende o trabalho em equipe entre o professor da turma, o professor do AEE e os demais profissionais envolvidos com o estudante.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhece essas pessoas como pessoas com deficiência. Por isso, elas têm direito à educação adaptada às suas características, o que pode incluir o apoio de um profissional dentro da sala de aula, sempre que necessário.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) vai além e afirma que todas as escolas, públicas e privadas, precisam garantir a acessibilidade. Isso inclui adaptar currículos, métodos e recursos para atender às necessidades de cada estudante.

Outro ponto essencial para a inclusão é a participação da família, prevista tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quanto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Quando a escola valoriza o conhecimento que a família tem sobre o aluno e considera suas sugestões, o planejamento pedagógico se torna mais eficiente e adequado às necessidades da criança. Essa parceria entre escola e família contribui significativamente para o desenvolvimento do estudante.

Nesse processo, o professor de apoio assume papel fundamental. Ele oferece suporte pedagógico especializado aos alunos com necessidades específicas, complementando o trabalho do professor regente. Por meio da adaptação de conteúdos e estratégias, o professor de

apoio respeita o ritmo e as características individuais de cada estudante, favorecendo seu desenvolvimento e participação plena no ambiente escolar. Essa atuação está alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a valorização da equidade e da diversidade para garantir um ensino inclusivo e de qualidade.

A BNCC reforça essa perspectiva ao estabelecer, em sua Competência Geral (p. 15), que a Base deve ser implementada com um compromisso claro com a equidade. Isso implica que os sistemas, redes de ensino e instituições escolares devem se organizar considerando que as necessidades dos estudantes são distintas, oferecendo condições adequadas para que todos aprendam, respeitando seus contextos, características e particularidades.

Nesse sentido, a BNCC reconhece que alunos com deficiência possuem necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento, o que exige das escolas a implementação de medidas adequadas para garantir seu acesso pleno ao ensino. Entre as ações previstas, destacam-se a realização de adaptações curriculares, a oferta de recursos de acessibilidade e a utilização de tecnologias assistivas, quando necessárias, assegurando condições equitativas para o processo educativo.

Além disso, a Base orienta que o currículo deve ser flexível e acessível, garantindo que estudantes com deficiência tenham acesso ao conhecimento comum a todos, por meio da adaptação das metodologias e estratégias pedagógicas. Avaliações compatíveis com as formas de expressão e comunicação desses alunos, assim como o respeito ao seu ritmo e estilo de aprendizagem, são fundamentais para promover um ensino inclusivo e efetivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define que os professores que atuam na área devem possuir formação específica, podendo ser por meio de graduação, especialização, pós-graduação ou formação continuada. Esses profissionais são responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja atuação deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, classes comuns, especializadas ou bilíngues, de forma local ou itinerante, sempre em articulação com a equipe pedagógica e com profissionais de outras áreas, promovendo a inclusão no ambiente escolar.

O Decreto nº 7.611/2011 complementa essa política ao regulamentar a oferta do AEE, estabelecendo que esse atendimento deve ser realizado por profissionais com formação adequada, garantindo a efetividade das práticas educacionais voltadas à diversidade. Já a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as diretrizes operacionais para a implementação do AEE na educação básica, orientando os sistemas de ensino quanto à sua organização e funcionamento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito ao AEE e determina que os sistemas de ensino devem assegurar recursos de acessibilidade, bem como a atuação de profissionais capacitados para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Juntamente com a Lei nº 12.764/2012, que trata dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, essa legislação prevê a função do profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado, cuja responsabilidade é auxiliar os estudantes nas atividades de alimentação, locomoção, higiene, comunicação e interação, sem, no entanto, substituir o professor ou exercer funções clínicas ou terapêuticas. A formação adequada desses profissionais é uma atribuição dos sistemas de ensino e constitui um elemento essencial para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo com os papéis do professor regente, do professor de apoio (em sala) e do professor do AEE, com base nos documentos oficiais da educação inclusiva:

Quadro1. Funções e Responsabilidades na Educação Inclusiva

Profissional	**Função principal**	**Atuação**	**Responsabilidades específicas**	**Base legal / referência**
Professor regente (ou professor da sala comum)	Promover o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência	Na sala de aula regular, com a turma	- Planejar aulas acessíveis - Adaptar metodologias e avaliações - Trabalhar em parceria com o AEE - Garantir a participação do aluno com deficiência nas atividades	BNCC LDB (Lei nº 9.394/96) Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15)

Professor de apoio (ou professor auxiliar, quando existe)	Apoiar a mediação pedagógica e facilitar o acesso do aluno com deficiência às atividades da sala comum	Na sala regular, em colaboração com o professor regente	- Apoiar a organização das atividades - Facilitar a comunicação e a interação - Auxiliar no uso de recursos de acessibilidade - Não substitui o professor regente - Não deve realizar o AEE	Políticas locais (municipais/estaduais) Ainda não há regulamentação nacional uniforme
Professor do AEE (Atendimento Educacional especializado)	Oferecer ensino complementar e recursos específicos para superar barreiras à aprendizagem	Em sala de recursos multifuncionais, no contraturno escolar	- Realizar avaliação diagnóstica - Produzir materiais adaptados - Utilizar tecnologia assistiva - Orientar equipe escolar e famílias - Desenvolver estratégias personalizadas de ensino	

Fonte: Elaborada pela autora e orientadora, com auxílio de IA

Considerando que este trabalho tem como foco a legislação educacional em âmbito estadual, as discussões e inquietações apresentadas estão direcionadas às práticas de ensino de Língua Inglesa nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais. Dessa forma, optou-se por destacar as legislações relacionadas à educação inclusiva vigentes no referido estado, uma vez que elas orientam e fundamentam as ações pedagógicas desenvolvidas nesse contexto educacional específico.

A Resolução CEE-MG nº 460, de 2013, é fundamental por organizar as diretrizes da Educação Especial nas escolas de Minas Gerais, alinhando-se à legislação nacional e orientando sobre como promover a inclusão de forma adequada. Essa norma abrange alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, assegurando-lhes atendimento de qualidade. Entre seus artigos, destaca-se o artigo 7º, que estabelece responsabilidades importantes para as escolas, como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a adaptação de materiais didáticos, a capacitação de professores, o uso de tecnologias assistivas como o Braille e a Libras e a integração entre o ensino regular e o atendimento especializado. Dessa forma, a resolução reafirma a importância de garantir uma educação inclusiva que respeite as diferenças e valorize o potencial de cada estudante.

Complementando essa normativa, a Resolução SEE-MG nº 4.256/2020 define diretrizes específicas para o funcionamento do AEE na rede estadual mineira, regulamentando a atuação de profissionais de apoio essenciais para o atendimento às demandas individuais dos alunos. Destacam-se, por exemplo, o ACLTA (Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas), indicado para atender até três estudantes; o TILS (Tradutor e Intérprete de Libras), que pode atuar com até 15 alunos surdos; e o GI (Guia-Intérprete), destinado ao atendimento individual de estudantes surdocegos. Além disso, a resolução enfatiza a importância da parceria entre o professor regente e o professor do AEE, por meio de práticas como co-planejamento, compartilhamento de planos de aula, registro de adaptações curriculares e formação continuada, fortalecendo o compromisso do estado com uma educação mais inclusiva, individualizada e acessível.

Nesse sentido, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) desempenha papel estratégico na operacionalização dessas diretrizes, por ser a plataforma oficial utilizada pela rede estadual de ensino de Minas Gerais para o registro, acompanhamento e gerenciamento das informações acadêmicas. Esse sistema possibilita à equipe escolar manter um controle detalhado sobre as condições e necessidades dos alunos, fornecendo dados que orientam tanto o planejamento pedagógico quanto a solicitação de recursos e serviços especializados.

O fluxo formal realizado via SIMADE fortalece a efetivação dessas diretrizes, pois cabe à escola registrar no sistema a condição do aluno como público da educação especial, mantendo os dados atualizados e fidedignos. Também é responsabilidade da escola inserir um relatório pedagógico completo, detalhando as necessidades específicas do estudante, suas habilidades e as estratégias já aplicadas. A partir dessas informações, é possível solicitar o AEE e os

profissionais de apoio adequados, como o ACLTA, o TILS e o GI, de acordo com a necessidade identificada, assegurando que cada aluno receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento educacional.

Por tudo isso, podemos afirmar que o Brasil possui um conjunto robusto de leis e diretrizes que garantem o direito à educação inclusiva. No entanto, a existência dessas normativas não significa necessariamente que elas sejam efetivadas no cotidiano escolar. Foi justamente no estágio que percebi esse contraste: embora os documentos oficiais assegurem a inclusão de todos, na prática, o aluno autista que acompanhava as aulas de inglês permanecia à margem, sem adaptações que favorecessem sua participação. Essa vivência reforça a necessidade de refletirmos não apenas sobre o que está previsto em lei, mas sobre como essas políticas chegam à sala de aula e se transformam em ações pedagógicas concretas.

Mas, para que isso funcione na prática, é preciso que todos estejam comprometidos: governo, professores, direção, equipe de apoio e famílias. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade para alunos com TEA, inclusive nas aulas de inglês, que muitas vezes também precisam de adaptações para se tornarem mais acessíveis.

2.2. O Transtorno do Espectro Autista (TEA): definições e características

Os transtornos do neurodesenvolvimento manifestam-se precocemente e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Nesse contexto, o Transtorno do Espectro Autista é diagnosticado pela presença de déficits persistentes na comunicação social associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014).

Segundo Kirst (2015), há uma tríade de dificuldades comum às pessoas com TEA: dificuldades na comunicação social, na interação social e na imaginação social. As pessoas autistas podem ter dificuldade em compreender metáforas, linguagem corporal ou expressões abstratas. Muitas têm uma compreensão literal da linguagem e podem se comunicar melhor com o uso de imagens, sinais ou símbolos visuais. Por isso, pessoas autistas são neuro divergentes, uma vez que apresentam formas distintas de perceber, processar e interagir com o mundo, em contraponto a pessoas neuro típicas, cujos padrões neurológicos são considerados típicos, ou esperados pela sociedade.

Além dessas dificuldades, Kirst (2015) também aponta outras características comuns, como o apego às rotinas, sensibilidade sensorial (a sons, luzes, cheiros, etc.), interesses específicos e dificuldades de aprendizagem. É importante destacar que essas características variam muito de pessoa para pessoa. Algumas crianças com TEA podem ter grandes habilidades em áreas específicas, como memória, música ou cálculo, enquanto outras podem apresentar maiores desafios.

Para compreender melhor as necessidades de alunos com TEA e planejar estratégias pedagógicas adequadas, é fundamental conhecer os diferentes níveis. Essa classificação auxilia professores e profissionais da educação a identificar a intensidade das dificuldades que cada estudante pode apresentar, especialmente nas áreas de comunicação, socialização e comportamento. Estar ciente desses níveis permite adaptar o ensino de forma mais eficiente, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

Segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (2014), o Transtorno do Espectro Autista é classificado em três níveis de suporte, definidos a partir dos prejuízos na comunicação social e da inflexibilidade comportamental.

Nível 1 – Exigindo apoio: na ausência de suporte, os déficits na comunicação social causam prejuízos perceptíveis. Observa-se dificuldade para iniciar interações sociais e respostas atípicas ou pouco eficazes às iniciativas de outras pessoas, podendo haver aparente redução do interesse por interações sociais. Por exemplo, trata-se de indivíduos que conseguem se comunicar por meio de frases completas e participar de conversações, mas apresentam falhas na manutenção do diálogo, além de tentativas de fazer amizades consideradas estranhas ou frequentemente malsucedidas. A inflexibilidade comportamental interfere de forma significativa no funcionamento em um ou mais contextos, com dificuldades para alternar atividades, bem como problemas de organização e planejamento que comprometem a autonomia.

Nível 2 – Exigindo apoio substancial: caracterizam-se déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com prejuízos sociais evidentes mesmo quando há apoio. Há limitação importante para iniciar interações sociais e respostas reduzidas ou anormais às iniciativas dos outros. Como exemplo, podem ser citados indivíduos que utilizam frases simples, cuja interação se restringe a interesses específicos e reduzidos, apresentando comunicação não verbal marcadamente atípica. A inflexibilidade comportamental, a dificuldade em lidar com mudanças e os comportamentos restritos e repetitivos manifestam-se

com frequência suficiente para serem facilmente observáveis, interferindo no funcionamento em diferentes contextos e gerando sofrimento e dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial: os déficits graves na comunicação social verbal e não verbal resultam em prejuízos severos no funcionamento global. Há extrema limitação para iniciar interações sociais e resposta mínima às tentativas de interação feitas por outras pessoas. Exemplifica-se esse nível por indivíduos com fala inteligível restrita a poucas palavras, que raramente iniciam interações e, quando o fazem, utilizam abordagens incomuns, geralmente voltadas à satisfação de necessidades imediatas, respondendo apenas a iniciativas sociais muito diretas. A inflexibilidade comportamental, aliada à extrema dificuldade em lidar com mudanças e aos comportamentos restritos e repetitivos, interfere de maneira acentuada em todas as esferas da vida, produzindo intenso sofrimento e grande dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Entender as características e os níveis do autismo ajuda muito na hora de planejar o ensino. No caso do inglês, isso é ainda mais importante, já que envolve comunicação e interação, que podem ser mais desafiadoras para alunos com TEA. Por isso, é essencial que o professor adapte as aulas e use estratégias que valorizem as diferenças e estimulem o aprendizado de forma leve e inclusiva. A seguir, discutiremos sobre como o ensino de língua inglesa pode ser trabalhado com alunos autistas e quais práticas podem ajudar nesse processo.

2.3. O Ensino de Língua Inglesa para Estudantes com TEA

O ensino de inglês para alunos com autismo é possível e pode ser muito produtivo, desde que adaptado às necessidades e ao perfil do estudante.

No estudo de Rocha e Tonelli (2013), os autores investigaram especificamente o ensino de língua inglesa para alunos com TEA, em uma escola estadual de Londrina, a partir de um estágio supervisionado em que um dos autores ministrava aulas a estudantes com TEA. A pesquisa, de caráter exploratório, envolveu a aplicação de um questionário a uma profissional da área da psicologia, que acompanhava alunos com transtornos globais do desenvolvimento, buscando compreender como o ensino de inglês era percebido e vivenciado nesse contexto. Os resultados apontaram que o ensino da língua inglesa, quando organizado e contextualizado, pode ser bastante significativo para estudantes com TEA, especialmente quando o conteúdo dialoga com seus interesses específicos, promovendo motivação e prazer na aprendizagem.

Feijó (2016) investigou o ensino de língua inglesa para crianças com TEA, destacando que, devido à plasticidade cerebral, esses estudantes são capazes de aprender uma segunda língua, desde que respeitados seus ritmos e particularidades. A autora analisou práticas pedagógicas em escolas regulares e defendeu a necessidade de adaptações metodológicas, propondo aulas dinâmicas, lúdicas e interativas, com o uso de jogos, músicas e atividades ligadas à cultura. Ela ressalta, ainda, "a importância de considerar os interesses específicos da criança autista como ponto de partida para o ensino, bem como a parceria entre escola e família" (Feijó, 2016, p. 576).

Assim como Feijó (ibid.), Varella (2011) destaca que o cérebro humano possui a capacidade de se reorganizar por meio da neuroplasticidade, isto é, da criação de novas conexões neurais ao longo da vida. O autor explica que, diferentemente do que se acreditava até a década de 1970, as sinapses não permanecem fixas após a infância; ao contrário, novos neurônios continuam a nascer diariamente, influenciados por fatores como atividade física, desafios intelectuais e estímulos ambientais. Essa compreensão é fundamental para pensar o ensino de inglês a crianças com TEA, pois demonstra que, apesar das dificuldades, é possível desenvolver novas habilidades linguísticas quando há estímulos adequados e intervenções pedagógicas consistentes. Nesse sentido, a aprendizagem de uma segunda língua pode ser vista não apenas como viável, mas também como uma oportunidade de ampliar o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes.

Lange (2009) desenvolveu sua pesquisa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase no ensino da língua inglesa. Seu estudo analisou como os professores podem produzir seus próprios materiais didáticos, de modo a torná-los mais próximos da realidade e das experiências de seus alunos. A autora argumenta que, quando o docente cria atividades específicas para o grupo com o qual trabalha, consegue considerar fatores como o local em que vivem, suas vivências e necessidades particulares. Além disso, destaca a importância de o professor refletir constantemente sobre sua prática e investir em sua formação contínua, pois ambas se relacionam diretamente com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Embora não trate especificamente de estudantes com TEA, sua pesquisa reforça que a adaptação de materiais e práticas pedagógicas é essencial para atender diferentes perfis de aprendizes, princípio que se aplica também ao ensino de inglês a estudantes autistas.

No cenário internacional, encontramos alguns estudos na Indonésia que investigaram a relação entre Instrução Diferenciada e ensino de inglês para aprendizes com TEA.

Differentiated Instruction (DI), ou Instrução Diferenciada, em português, é uma abordagem pedagógica que reconhece e responde às diferenças individuais dos alunos em termos de habilidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem.

Segundo Tomlinson (2001), a instrução diferenciada é o processo de ajustar o ensino para maximizar o aprendizado de todos os estudantes em uma mesma turma heterogênea. O professor planeja e adapta os conteúdos, os processos, os produtos e o ambiente de aprendizagem para garantir que todos os alunos tenham igual oportunidade de aprender, ainda que percorram caminhos distintos para atingir os objetivos propostos.

Hidayah e Morganna (2019) investigaram práticas inclusivas em uma escola pública na Indonésia e destacaram que metodologias como *active learning*, *peer tutoring* e *cooperative learning* promovem uma aprendizagem mais colaborativa, mesmo em contextos com poucos recursos. Complementando essa perspectiva, Sandra e Kurniawati (2020) analisaram o ensino de inglês para alunos com TEA em uma universidade inclusiva na Indonésia e evidenciaram que a DI ajuda a reduzir a ansiedade e cria um ambiente de aprendizagem mais positivo.

Conforme argumenta Tonelli (2012), a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino de línguas envolve muito mais do que a presença física desses alunos em sala de aula. Para que seja efetiva, é fundamental que o docente possua formação adequada, capaz de lhe fornecer subsídios para compreender diferentes necessidades, como as de estudantes com TEA deficiência auditiva ou dislexia, e, assim, adaptar metodologias, recursos e estratégias de forma a garantir a participação de todos no processo de aprendizagem.

O planejamento colaborativo entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e familiares configura-se como outro elemento essencial. No contexto do ensino de língua inglesa, por exemplo, a articulação com o professor de apoio especializado pode resultar na produção de materiais visuais que favoreçam a compreensão de vocabulário ou na adaptação de atividades auditivas para estudantes com dificuldades de processamento auditivo.

A sensibilidade do educador também se apresenta como aspecto indispensável, extrapolando o domínio técnico. Tal sensibilidade implica reconhecer as potencialidades e limitações de cada estudante, respeitar seus ritmos de aprendizagem e promover um ambiente seguro e inclusivo. Em determinadas situações, isso pode significar permitir que um aluno com ansiedade social responda primeiramente por escrito antes de se manifestar oralmente, ou oferecer instruções segmentadas, de forma a evitar sobrecarga cognitiva.

Dessa forma, a inclusão no ensino de línguas exige não apenas recursos pedagógicos e tecnológicos, mas, sobretudo, uma postura docente pautada na empatia, na flexibilidade e na busca constante por práticas que assegurem a plena participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Por fim, algumas estratégias práticas ajudam muito no processo de ensino de inglês para alunos com TEA: manter o ambiente organizado e sem excesso de estímulos; usar materiais concretos; planejar atividades curtas e com objetivos claros; dar tempo extra para realização das tarefas; e sempre utilizar reforços positivos (Kirst, 2015). Práticas de Instrução Diferenciada também se adequam bem ao perfil desses estudantes, pois permitem personalizar o ensino de acordo com seus ritmos, interesses, estilos cognitivos e necessidades específicas. Isso pode ser feito mudando o nível de dificuldade das atividades, usando diferentes formas de apresentar o conteúdo, como imagens, jogos ou vídeos, incentivando o trabalho em grupo e oferecendo apoio individual para que cada aluno avance no seu tempo.

Ensinar inglês para alunos com autismo não é um obstáculo intransponível, mas uma oportunidade de ampliar horizontes, promover inclusão e garantir o direito à aprendizagem de forma plena e respeitosa.

Essas características dos alunos com TEA e os princípios de um ensino inclusivo apontam para a necessidade de repensar os materiais didáticos utilizados nas aulas de inglês. Este trabalho visa suprir essa lacuna ao analisar um material utilizado em escolas públicas e sugerir adaptações que atendam de forma adequada às demandas desse público.

3.METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, cuja finalidade é produzir conhecimento orientado à resolução de problemas concretos e descritiva, tendo como alvo a descrição do fenômeno estudado (Paiva, 2019), propondo-se a registrar e analisar as necessidades de aprendizes com TEA, além de examinar as possibilidades de adaptação dos materiais a tais demandas.

O material selecionado é o livro didático *Teláris Essencial: Língua Inglesa – 6º ano*, aprovado pelo PNLD. A escolha justifica-se pelo fato de o livro ter sido utilizado pela professora regente durante o estágio supervisionado realizado na escola pública, o que possibilitou o acompanhamento de sua aplicação em sala de aula. Além disso, por se tratar de um material de circulação nacional, o livro didático se torna um guia para a elaboração dos

conteúdos em sala de aula, ainda que não contemple de forma plena as demandas de professores e alunos. Por isso, a necessidade de análise crítica e adaptação.

A versão aqui analisada corresponde ao manual do professor, em formato PDF, por conter tanto a parte geral, que apresenta os objetivos da coleção, a fundamentação teórica que orienta o material, bem como sua organização e estrutura, quanto a parte específica, que traz os objetivos, as justificativas e as principais habilidades e competências do volume destinado ao 6º ano.

A Unidade 5 - *My Routine* - que aborda ações do cotidiano, foi selecionada para análise. A escolha desta unidade fundamenta-se na relevância do tema para os aprendizes, uma vez que se relaciona diretamente com situações vividas diariamente, favorecendo a compreensão e a participação. Na unidade, o tema relaciona a rotina à organização pessoal, aspecto particularmente relevante para pessoas com TEA. Uma rotina estruturada proporciona segurança, previsibilidade e estabilidade, ajudando a minimizar a ansiedade, o estresse e o risco de crises emocionais.

No que se refere ao público-alvo, as adaptações propostas terão como foco estudantes com TEA nos níveis 1 e 2, considerando-se a possibilidade de comunicação e a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam tanto a participação individual quanto a integração coletiva. Este estudo não contempla propostas voltadas a níveis mais severos do espectro por entendermos que tais situações demandam intervenções específicas e formação docente especializada. Sobretudo, acreditamos que não se trata de planejar aulas “separadas” para o estudante com TEA. Ao contrário, a ideia é propor recursos e ajustes que favoreçam uma prática inclusiva, de modo que toda a turma se beneficie das adaptações, garantindo que o aluno com autismo participe das atividades em conjunto com os demais.

Para tal, foram seguidas as seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica sobre educação inclusiva e ensino de inglês para pessoas com TEA.
2. Apresentação da unidade didática: descrição geral dos objetivos, conteúdos e atividades propostas na Unidade 5 do livro.
3. Análise crítica: exame das atividades à luz dos princípios da educação inclusiva, buscando identificar lacunas e possibilidades para a integração de estudantes com TEA.
4. Proposição de adaptações: sugestões de ajustes metodológicos e didáticos que tornem a unidade mais acessível e inclusiva, considerando a diversidade da turma e a integração dos estudantes com TEA.

Para analisar a unidade 5 do livro Teláris, elaborou-se, com ajuda de Inteligência Artificial, um checklist fundamentado nas especificidades de aprendizes com TEA níveis 1 e 2, levantadas na revisão bibliográfica deste trabalho. O instrumento metodológico contempla critérios relacionados à clareza das instruções, organização das atividades, presença de recursos visuais e multissensoriais, consideração dos interesses dos estudantes, flexibilidade para adaptações, às orientações ao professor e observações gerais, conforme apresentado a seguir:

Quadro 2: Quadro para Análise da Unidade Didática com base nas especificidades de aprendizes com TEA

Critério	Atende (✓/✗)	Observações
1. Clareza e Linguagem		
As instruções são simples, objetivas e segmentadas.		
Há cuidado com metáforas, expressões idiomáticas ou linguagem abstrata (com explicações visuais/contextuais).		
O vocabulário é apresentado em contexto claro, com apoio visual.		
2. Organização das Atividades		
As atividades são curtas, progressivas e têm objetivos explícitos.		
Há repetição e previsibilidade (rotinas claras).		
O material permite diferentes formas de participação (oral, escrita, visual, gestual).		
Há previsão de tempo extra ou flexibilização.		.
3. Recursos Visuais e Multissensoriais		
A unidade utiliza imagens, gráficos ou símbolos para apoiar a compreensão.		

São previstos recursos concretos e manipuláveis (flash cards, objetos, jogos).		
O material ativa diferentes canais sensoriais (visual, auditivo, cinestésico), respeitando sensibilidades individuais.		
4. Inclusão de Interesses e Motivação		
O material conecta-se a interesses específicos dos estudantes.		
Há atividades lúdicas, interativas e ligadas à música, jogos ou cultura.		
O conteúdo valoriza a diversidade e promove um ambiente inclusivo.		
5. Adaptações e Acessibilidade		
O material sugere adaptações metodológicas para estudantes com TEA.		
Há apoio visual para atividades auditivas (legendas, imagens, roteiros).		
O layout é limpo e organizado, sem excesso de estímulos visuais.		
6. Orientações ao Professor		
O manual traz orientações para trabalhar com alunos em diferentes níveis de suporte no TEA.		
Há incentivo ao planejamento colaborativo (professor regente, apoio especializado, família).		
São sugeridas estratégias de reforço positivo e valorização de progressos individuais.		
O material estimula a sensibilidade docente para flexibilizar práticas.		

Fonte: Elaborado pela autora e orientadora, com auxílio de IA

Esses critérios possibilitaram uma análise global da unidade didática, auxiliando na identificação das barreiras e pontos de flexibilização e acessibilidade para alunos com TEA nos níveis 1 e 2, além de indicar lacunas no material didático quanto ao suporte ao professor para trabalhar esse público específico.

Na próxima seção, aprofundamos a análise da unidade didática com base nesses critérios e apresentamos algumas sugestões de adaptação.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E SUGESTÕES DE ADAPTAÇÃO DA UNIDADE DIDATICA -UD

Nesta seção, são apresentadas, analisadas e comentadas as principais partes da Unidade Didática, com o objetivo de oferecer uma visão geral do material, refletir sobre suas propostas pedagógicas e sugerir possíveis adaptações conforme o contexto e as necessidades dos alunos. As unidades do livro didático são compostas de nove seções, quais sejam:

Warming-up: esta seção tem como objetivo introduzir o tema central da unidade e despertar o interesse dos estudantes. Essa seção apresenta, em um boxe, os oito objetivos principais da unidade, relacionados aos gêneros textuais e aos objetos de conhecimento. Por meio de imagens e perguntas disparadoras, busca estimular a curiosidade e a reflexão inicial sobre o tema, além de indicar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) correspondente. A língua portuguesa é utilizada para favorecer a participação e a expressão dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Também se propõe o preenchimento inicial do quadro KWLH (“What I think I KNOW” e “What I WANT to learn”), como parte do processo de autoavaliação.

Reading: esta seção tem como objetivo desenvolver as habilidades de leitura e interpretação dos alunos a partir de textos autênticos de diferentes gêneros, fontes e nacionalidades, sempre relacionados ao tema da unidade. Além disso, busca estimular a identificação e discussão das características dos gêneros apresentados, aproveitando o conhecimento prévio dos estudantes. Os textos incluem variados formatos, como legendas, listas, gráficos, mapas, receitas, biografias, romances e artigos, tanto de mídias impressas quanto digitais. A proposta também valoriza a diversidade linguística, apresentando variações regionais e de uso. Essa seção é

organizada em três partes — *Pre-reading*, *Reading* e *Post-reading* — e conta com boxes explicativos sobre o gênero textual e estratégias que facilitam a compreensão.

Listening: esta seção tem como objetivo desenvolver a compreensão e interpretação de textos orais autênticos de diferentes gêneros, fontes e nacionalidades, sempre relacionados ao tema principal da unidade. São utilizados gêneros como entrevistas, instruções, documentários, podcasts, noticiários, histórias e campanhas, entre outros. Busca-se expor os estudantes a situações comunicativas reais e a diferentes variações linguísticas — regionais, de contexto e de grupo social — valorizando a diversidade. A seção é organizada em três partes: *Pre-listening*, *Listening* e *Post-listening*.

Vocabulary in context: esta seção tem como objetivo apresentar o vocabulário de forma contextualizada, com base nos textos das seções *Reading* e *Listening*. O ensino das palavras está sempre ligado ao tema central da unidade, ajudando os alunos a se comunicarem com mais confiança e precisão. Todas as atividades dessa seção são realizadas em língua inglesa.

Grammar in context: tem como objetivo apresentar as estruturas gramaticais de forma contextualizada e indutiva, com base nos textos orais e escritos da unidade. A seção inicia com atividades que estimulam o reconhecimento e a percepção do uso das estruturas, seguidas de um boxe em português que orienta o aluno a descobrir o uso e a forma por meio da observação, reflexão e do conhecimento prévio. As demais atividades são conduzidas em inglês, promovendo a prática e o uso efetivo da língua.

Speaking: esta seção tem como objetivo desenvolver a produção oral dos estudantes, incentivando-os a planejar, falar e avaliar sua própria fala. A seção propõe situações comunicativas reais e motivadoras, que estimulam a participação e o engajamento em inglês. Reconhecendo os desafios dessa prática, busca oferecer suporte tanto para alunos quanto para professores. Está organizada em três partes: *Prepare*, *Your turn* e *Reflect*.

Writing: tem como objetivo dedicada à produção escrita, a seção orienta os estudantes a planejar, produzir e avaliar seus próprios textos. As atividades envolvem gêneros trabalhados na unidade, considerando conteúdo, propósito, público e formas de compartilhamento do texto final. Assim como na seção Speaking, as propostas buscam ser relevantes, estimulantes e próximas da realidade dos alunos, incentivando o engajamento nas interações escritas em inglês. A produção escrita é entendida como um processo que exige tempo e preparação, sendo organizada em três subseções: Prepare, Your turn e Reflect, que oferecem ferramentas para apoiar tanto estudantes quanto professores no desenvolvimento dessa habilidade

United Nations Sustainable Development Goals (ODS): esta seção tem como objetivo apresentar e trabalhar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, promovendo a compreensão de seu significado, relevância local e importância para a cidadania. Cada unidade relaciona um ODS ao tema central e a seção específica permite que os alunos explorem textos e ícones do ODS, interpretem informações e reflitam criticamente sobre o tema, discutindo com colegas e professores. A proposta busca incentivar a participação ativa dos estudantes na escola e na comunidade, com uso gradual da língua inglesa ao longo dos volumes.

Self-evaluation: esta seção tem como objetivo estimular a autoavaliação, levando os estudantes a refletir sobre os conteúdos da unidade e sobre seu próprio processo de aprendizado. A seção é dividida em dois momentos: primeiro, a análise de textos verbais, visuais ou verbo-visuais para refletir sobre sentimentos e atitudes; segundo a retomada do quadro KWLH para completar o registro do aprendizado. Busca-se desenvolver autonomia e responsabilidade, incentivando a reflexão sobre desafios, conquistas e estratégias de superação, em um ambiente seguro conduzido em língua portuguesa.

Cada uma dessas seções conta com explicações detalhadas sobre seus objetivos, indicação das habilidades da BNCC relacionadas e orientações didáticas para a condução das atividades em sala de aula. O manual do professor apresenta orientações para apoiar o trabalho docente de acordo com a BNCC. No início de cada unidade, são indicadas as competências gerais, específicas e habilidades de Língua Inglesa, além dos temas contemporâneos e possíveis articulações com outras áreas. As seções de avaliação trazem habilidades trabalhadas e orientações para o acompanhamento do aprendizado. O manual também oferece orientações pedagógicas com sugestões de condução das aulas, informações complementares para aprofundar os temas, atividades extras para ampliar o trabalho em sala e indicações de leitura que enriquecem o repertório e as práticas do professor.

A unidade 5 (ANEXO A) tem como proposta principal levar os alunos a refletirem sobre sua rotina diária e compreenderem como ela influencia diretamente na organização de suas atividades. Através de abordagens integradas, que envolvem leitura, escuta, produção oral e escrita, os alunos terão a oportunidade de ampliar seu vocabulário e desenvolver a fluência no uso do tempo presente — o *Simple Present* —, além de aprenderem a utilizar as preposições de tempo *in*, *on* e *at*.

A proposta também inclui a leitura de um diário ficcional e a análise das funcionalidades de um *digital planner*, ferramentas que contribuem tanto para o aprendizado da língua quanto para o desenvolvimento da autonomia e da organização pessoal dos estudantes. A unidade está em conformidade com os critérios estabelecidos pela BNCC.

Conforme discutido anteriormente, a análise da Unidade Didática foi orientada por um Quadro de Análise fundamentado nas especificidades de aprendizes com TEA. Apresenta-se, abaixo, uma visão geral da análise, na qual se explicitam os critérios atendidos e aqueles não contemplados pela unidade didática. Na sequência, desenvolve-se uma análise detalhada de cada um dos critérios avaliados.

Critério	**Atende (✓/✗)**	**Observações**
1. Clareza e Linguagem		
As instruções são simples, objetivas e segmentadas.	✓	As instruções são curtas e organizadas por etapas, mas em algumas atividades o professor precisa explicar melhor.
Há cuidado com metáforas, expressões idiomáticas ou linguagem abstrata (com explicações visuais/contextuais).	**X**	A unidade não apresenta orientações específicas para explicar a linguagem abstrata ou figurada.
O vocabulário é apresentado em contexto claro, com apoio visual.	✓	O vocabulário aparece em textos sobre rotina e é acompanhado por imagens.
2. Organização das Atividades		
As atividades são curtas, progressivas e têm objetivos explícitos.	✓	As atividades seguem uma sequência: observar, ouvir, ler, falar e escrever.
Há repetição e previsibilidade (rotinas claras).	✓	O tema rotina favorece repetição de estruturas e vocabulário.
O material permite diferentes formas de participação (oral, escrita, visual, gestual).	✓	Há atividades orais, escritas, de escuta e com apoio visual.

Há previsão de tempo extra ou flexibilização.	**X**	O livro não orienta diretamente sobre tempo extra ou flexibilização.
3. Recursos Visuais e Multissensoriais		
A unidade utiliza imagens, gráficos ou símbolos para apoiar a compreensão.	✓	Há imagens relacionadas às rotinas e às situações do texto.
São previstos recursos concretos e manipuláveis (flash cards, objetos, jogos).	**X**	O livro não sugere o uso de flash cards, objetos ou materiais manipuláveis.
O material ativa diferentes canais sensoriais (visual, auditivo, cinestésico), respeitando sensibilidades individuais.	✓	Há leitura, escuta, fala e atividades práticas, mas sem orientações sobre sensibilidades sensoriais.
4. Inclusão de Interesses e Motivação		
O material conecta-se a interesses específicos dos estudantes.	✓	O tema rotina se relaciona diretamente com a vida dos alunos.
Há atividades lúdicas, interativas e ligadas à música, jogos ou cultura.	X	
O conteúdo valoriza a diversidade e promove um ambiente inclusivo.	✓	As rotinas apresentadas mostram diferentes realidades e contextos.
5. Adaptações e Acessibilidade		
O material sugere adaptações metodológicas para estudantes com TEA.	**X**	Não há orientações específicas para alunos com TEA.
Há apoio visual para atividades auditivas (legendas, imagens, roteiros).	✓	As atividades de escuta são acompanhadas por imagens e textos.
O layout é limpo e organizado, sem excesso de estímulos visuais.	✓	As páginas são bem organizadas e não apresentam excesso de estímulos visuais.
6. Orientações ao Professor		
O manual traz orientações para trabalhar com alunos em diferentes níveis de suporte no TEA.	**X**	O manual não aborda especificamente o TEA.

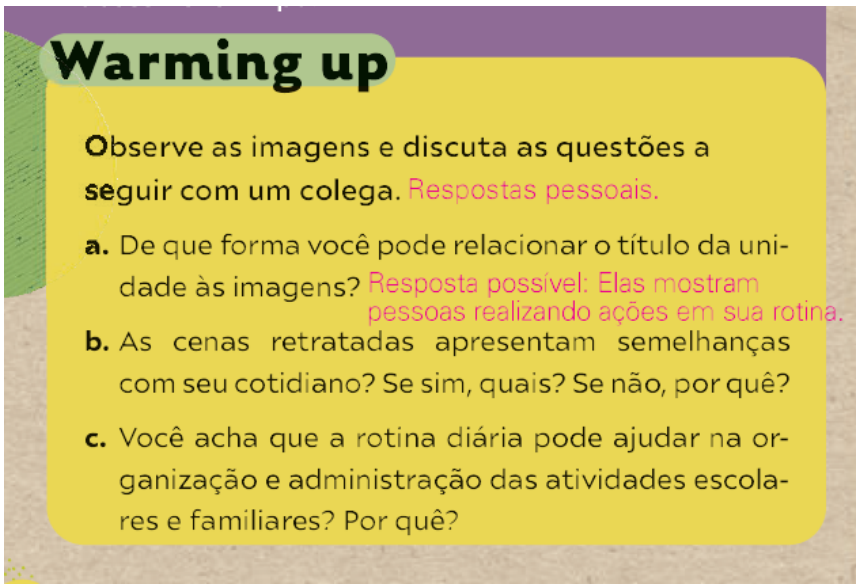
Há incentivo ao planejamento colaborativo (professor regente, apoio especializado, família).	**X**	Não há menção ao trabalho com equipe de apoio ou família.
São sugeridas estratégias de reforço positivo e valorização de progressos individuais.	**X**	O material não apresenta orientações explícitas sobre reforço positivo.
O material estimula a sensibilidade docente para flexibilizar práticas.	✓	Algumas propostas permitem adaptação pelo professor, embora isso não seja orientado diretamente.

4.1 Clareza e Linguagem

A unidade apresenta uma linguagem simples e direta, o que é positivo para alunos em geral e especialmente para os aprendizes com TEA. Porém, em algumas atividades os enunciados são longos o que pode dificultar a compreensão dos alunos.

Na atividade a seguir, por exemplo, as perguntas são relativamente longas e podem causar confusão.

Figura 1 -Atividade Warming up



Fonte.https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

Uma sugestão seria torná-los mais curtos e objetivos, como no exemplo a seguir:

a. O que você vê nas imagens?

b. Você faz essas coisas também no seu dia?

c. Ter uma rotina ajuda você no dia a dia? Por quê?

Os comandos são curtos e objetivos, como *"Look and say"*, *"Match the pictures to the sentences"* e *"Write about your daily routine"*. Esse tipo de instrução é adequado, pois oferece orientação clara e evita confusão.

O vocabulário trabalhado é concreto e ligado ao cotidiano, o que favorece o reconhecimento e o vínculo com experiências reais. O uso de figuras e exemplos visuais é um ponto forte para o aluno com TEA, que tende a compreender melhor por meio de estímulos visuais.

Nas atividades abaixo, por exemplo, as imagens trazem um apoio para ilustrar o vocabulário:

Figura 2 -Atividade Vocabulary in Context

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

Figura 3 -Atividade Grammar in Context

4. Look at the pictures and, in your notebook, write negative or affirmative sentences in the Simple Present using the cues given.

a. Martina – wake up – early

Martina doesn't wake up early.

d. Mandy – brush her teeth – three times a day

Mandy brushes her teeth three times a day.

b. Steve – teach – Spanish on Fridays

Steve teaches Spanish on Fridays.

e. The kids – play video game – on weekends

The kids don't play video game on weekends.

c. Jack and his sister – do homework – in the morning

Jack and his sister do their homework in the morning.

f. Nikolaos – fly to Greece – once a year

Nikolaos flies to Greece once a year.

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

Por outro lado, a UD não apresenta símbolos visuais para ajudar na compreensão de palavras novas. Também falta repetição das instruções, o que seria importante para tornar o material mais previsível e claro para alunos que precisam de apoio extra.

Por exemplo, em uma atividade de escrita: repetir a frase “Write three sentences about your routine” duas ou três vezes para garantir que todos entendam.

Em uma atividade de fala: repetir “Say what you eat every day” antes de cada aluno falar, reforçando a tarefa,o uso de gesto ou mímica também podem ser de grande apoio, em alguns casos também a tradução pode ser um recurso pedagógico, desde que não seja super utilizado.

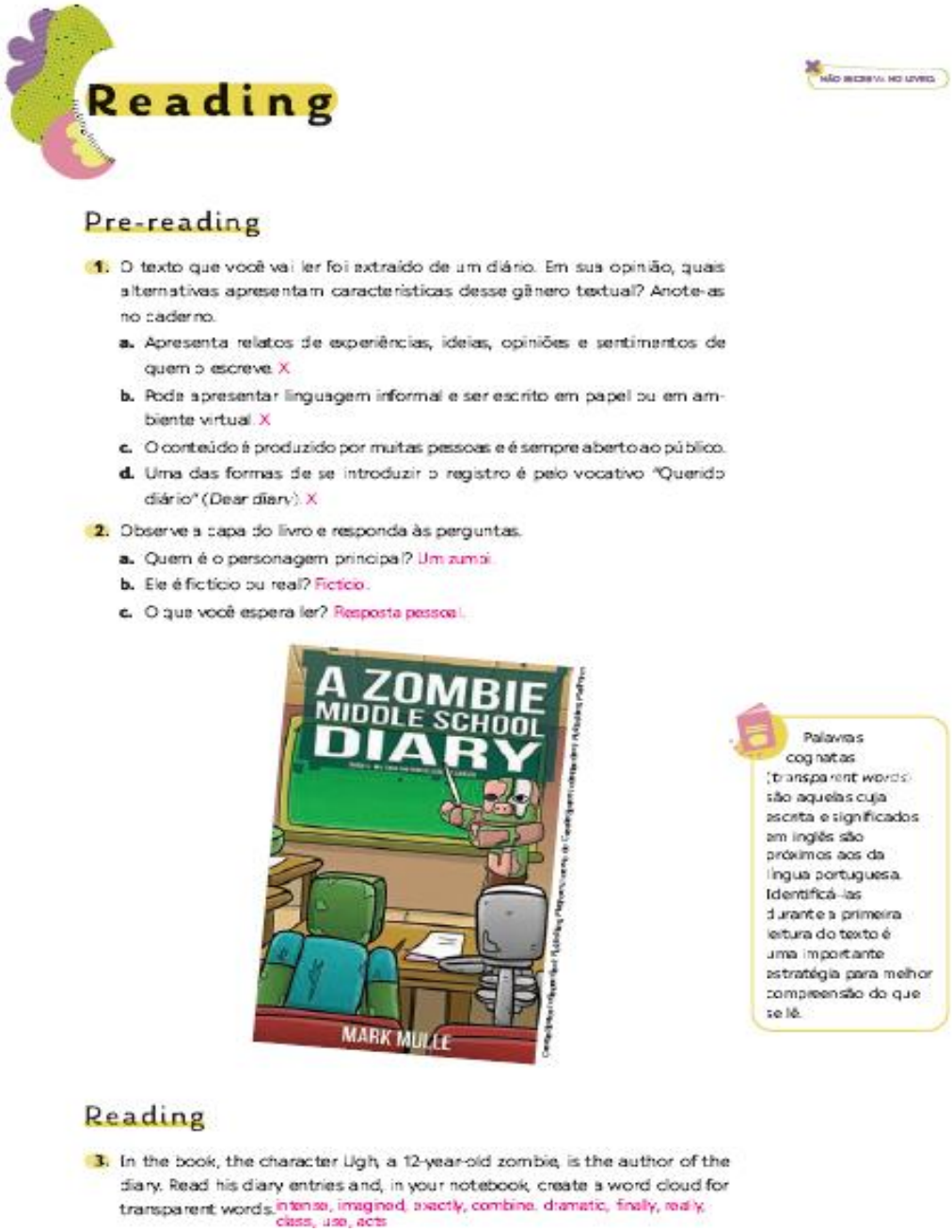
O tema ‘consumo consciente de energia e sustentabilidade’, abordado na seção *United Nations Sustainable Development Goals*, pode ser abstrato para estudantes com TEA. Para tornar o conteúdo mais acessível e significativo, o professor pode utilizar exemplos concretos do cotidiano, como apagar a luz da sala e depois fazer perguntas reflexivas, como: ‘de onde eles acham que vem essa luz? Qual a importância da eletricidade? Para que a utilizamos? Como a vida ficaria sem eletricidade?’, e, assim, ir construindo com os alunos uma concepção mais palpável dos termos ‘consumo consciente e sustentabilidade’.

4.2 Organização das Atividades

A sequência da unidade é bem estruturada e previsível, o que é um ponto positivo para alunos com TEA, que se beneficiam de rotinas claras e padronizadas. A ordem das seções — *Warming-up, Reading, Listening, Vocabulary, Grammar, Speaking e Writing* — se repete em todas as unidades, gerando familiaridade e segurança.

Nas imagens abaixo, é possível observar a sequência das seções Reading e Listening do livro didático, que são sempre subdivididas em ‘pre, while e post-reading/listening’, contemplando essas habilidades de forma processual:

Figura 4 -Atividade Reading



Reading

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Pre-reading

1. O texto que você vai ler foi extraído de um diário. Em sua opinião, quais alternativas apresentam características desse gênero textual? Anote-as no caderno.
   a. Apresenta relatos de experiências, ideias, opiniões e sentimentos de quem o escreve. X
   b. Pode apresentar linguagem informal e ser escrito em papel ou em ambiente virtual. X
   c. O conteúdo é produzido por muitas pessoas e é sempre aberto ao público.
   d. Uma das formas de se introduzir o registro é pelo vocativo "Querido diário" (*Dear diary*). X
2. Observe a capa do livro e responda às perguntas.
   a. Quem é o personagem principal? Um zumbi.
   b. Ele é fictício ou real? Fictício.
   c. O que você espera ler? Resposta pessoal.

Palavras cognatas (*transparent words*) são aquelas cuja escrita e significados em inglês são próximos aos da língua portuguesa. Identificá-las durante a primeira leitura do texto é uma importante estratégia para melhor compreensão do que se lê.

Reading

3. In the book, the character Ugh, a 12-year-old zombie, is the author of the diary. Read his diary entries and, in your notebook, create a word cloud for transparent words. intense, imagined, exactly, combine, dramatic, finally, really, class, use, acts

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

Figura 5 – Atividade Pré-Listening

Listening

Pre-listening

1. Observe a imagem a seguir para responder às questões propostas. Respostas pessoais.

a. Você vai ouvir o áudio de uma indiana chamada Kritica Goel, que tem um canal sobre estilo de vida e viagens. Observe a imagem e levante hipóteses sobre o tema que ela vai abordar no áudio.

b. Kritica Goel vive em Mumbai, na Índia. O que você gostaria de conhecer na rotina de uma garota indiana?

c. Você acha que entre a rotina de Kritica e a sua há algo em comum? E o que pode haver de diferente?

A **Índia** fica no continente asiático e é o sétimo maior país do mundo em área e o segundo em população. A capital do país é Nova Délhi. Mumbai é a maior cidade da Índia e uma das mais populosas do mundo. A Índia tem mais de vinte línguas nacionais, incluindo o inglês. A moeda oficial do país é a rúpia.

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

As atividades são breves, organizadas em pequenas etapas e acompanhadas de ilustrações. Essa forma de apresentação facilita o entendimento e evita sobrecarga. A sequência das tarefas é clara e segue uma ordem lógica: inicia com o reconhecimento de palavras e imagens, avança para a compreensão de textos e termina com produções simples sobre a rotina diária.

Entretanto, a UD não indica tempo aproximado para execução das atividades, nem apresenta opções de níveis de dificuldade. Isso pode gerar insegurança em alunos que precisam de mais tempo para responder. O material também não traz lembretes visuais ou marcadores de

etapa (como ícones de “listening”, “writing” ou “reading”), que poderiam ajudar na organização mental das tarefas.

Como sugestão, o professor pode oferecer tempo extra ou flexibilizar o tempo de execução das atividades, permitindo que o aluno conclua as tarefas em seu próprio ritmo. Essa adaptação é importante para estudantes com TEA, que podem precisar de mais tempo para compreender as instruções, processar as informações e organizar suas respostas.

Criar versões simplificadas ou desafiadoras da mesma atividade, permitindo que cada aluno trabalhe no seu ritmo, também é uma estratégia de práticas inclusivas. Por exemplo, para alunos com nível mais básico, pedir que complete as frases com o verbo mais adequado:

I _____ (wake up / go to school) at 7:00.
I _____ (eat breakfast / play football) at 8:00.

Já para alunos que tenham um nível intermediário, pedir que o estudante escreva 3 frases sobre sua rotina usando os horários que ele/ela acorda, estuda e faz atividades de lazer,como exemplificado abaixo.

I wake up at 7:00. I eat breakfast at 7:30. I go to school at 8:00.

Para alunos com um nível mais avançado pedir que escrevam um pequeno parágrafo descrevendo seu dia, incluindo horários, atividades e sentimentos.

ex.: “I wake up at 7:00. I like having breakfast because it’s tasty. Then I go to school…

Sugere-se, ainda,colocar um pequeno ícone ao lado de cada frase, como para horário, 🍽 para comer, 🏫 para escola.Usar ícones ou cores diferentes para cada tipo de atividade: 🎧 Listening, ✍ Writing, 📖 Reading.Isso facilita a organização mental e permite que o aluno saiba exatamente o que fazer em cada momento.

Para adaptar o ensino a estudantes com necessidades diversas, podemos usar a Instrução Diferenciada, que, como mencionado,tem se mostrado eficaz em turmas inclusivas, especialmente com alunos com TEA (Hidayah & Morganna, 2019; Sandra & Kurniawati, 2020, 2021). A ideia é ajustar conteúdos, atividades e formas de avaliação de acordo com o ritmo, os

interesses e as necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso ao aprendizado. Estratégias como aprendizagem ativa, tutoria entre pares, trabalho cooperativo e instrução direta ajudam na participação e na clareza das tarefas. Também é importante oferecer materiais em diferentes níveis de dificuldade, usar recursos visuais e concretos, dar apoio individual quando necessário e reforçar progressos de forma positiva (Feijó, 2016; Kirst, 2015). Essas práticas ajudam o aluno a entender melhor o conteúdo, se envolver nas atividades e se sentir mais seguro e incluído na sala de aula (Tonelli, 2012; Varella, 2011; Lange, 2009).

4.3 Recursos Visuais e Multissensoriais

O uso de imagens é um dos pontos mais positivos da unidade. Todas as páginas têm ilustrações coloridas, quadros e ícones que representam ações e situações reais. Isso é essencial para alunos com TEA, pois o estímulo visual facilita a associação entre palavras, gestos e significados. As imagens também funcionam como apoio para a compreensão de textos e atividades auditivas.

Figura 6 -Atividade Listening

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

Mesmo com pontos positivos, o material ainda é limitado no uso de diferentes sentidos. Não há atividades que envolvam toque, movimento ou objetos reais, que ajudam alunos com TEA a aprender de forma mais prática. Também faltam orientações no manual do professor sobre como usar esses recursos para apoiar a inclusão.

Por exemplo, na seção de vocabulário *"Everyday activities"*, antes de realizar a atividade proposta no livro, o professor pode usar mímicas para representar as ações, convidando os alunos a repetirem os gestos, o que estimula o movimento e facilita a memorização. O professor pode também levar objetos que representem ações diárias, como por exemplo, colher, escova, mochila, sabonete. Apresentar os objetos aos alunos e pedir para que ele diga a ação e peça que os alunos toquem e nomeiem (*brush teeth, eat, go to school*).

Outra sugestão seria o professor levar imagens com ações para que os alunos montem sua rotina diária colocando as imagens em uma cartolina e indicar em qual horário ele faz cada ação. Essa atividade também pode ser feita em grupo, os alunos também podem desenhar e fazer colagem.

I wake up → I brush my teeth → I go to school

Figura 7 -Imagem sobre rotina

Fonte: Imagem criada por IA

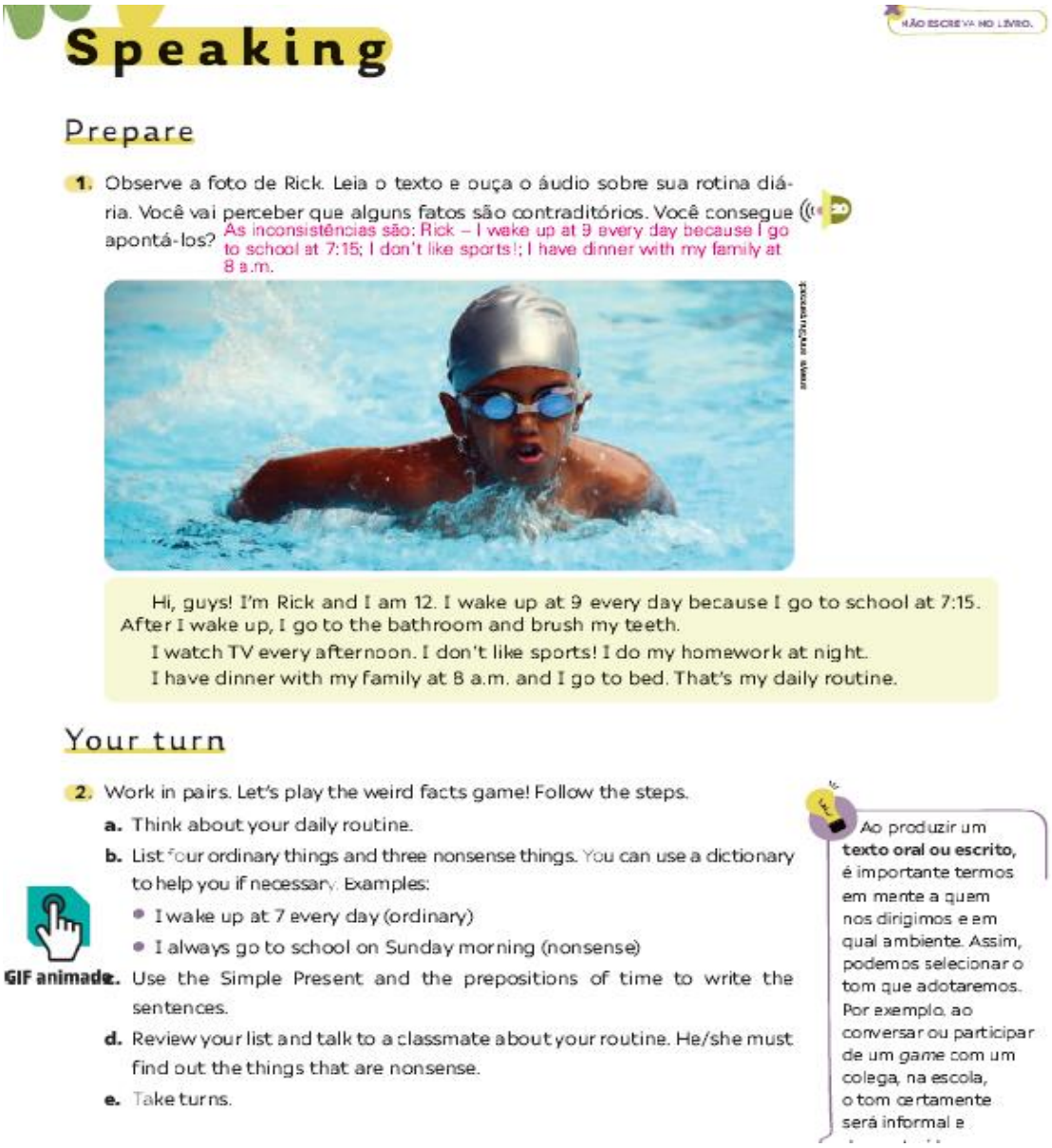
Ainda sobre a ativação de diferentes canais sensoriais, é preciso ponderar sobre as atividades de compreensão oral (listening). O estímulo auditivo pode ser super estimulante para algumas pessoas com TEA. Atenção à dimensão sensorial é essencial para garantir práticas realmente inclusivas. Determinadas propostas de escuta, especialmente aquelas com muitos ruídos de fundo, fala acelerada ou sobreposição de vozes, podem gerar desconforto ou dificultar a concentração. É preciso avaliar se essas atividades podem ser adaptadas para promover a participação de todos os alunos, por exemplo, oferecendo apoio visual, por meio de legendas e transcrições, controle de volume e de velocidade do áudio. Ou mesmo a possibilidade de repetição em um ambiente mais tranquilo, com o professor de apoio.

4.4 Inclusão de Interesses e Motivação

O tema “My Routine” é adequado porque faz parte da vida dos alunos e ajuda estudantes com TEA a entender e relacionar o conteúdo com sua própria experiência. Falar sobre a rotina pessoal traz identificação e sensação de segurança, já que muitos valorizam previsibilidade.

A imagem a seguir traz a rotina do personagem Rick que descreve suas ações diárias de forma simples e previsível, utilizando o tempo presente e vocabulário relacionado à rotina (*wake up, brush my teeth, go to school, watch TV, do homework, go to bed*). O professor pode levar imagens das ações e mostrar aos alunos enquanto faz a leitura da rotina diária do personagem.

Figura 8 -Atividade Speaking



Speaking

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Prepare

1. Observe a foto de Rick. Leia o texto e ouça o áudio sobre sua rotina diária. Você vai perceber que alguns fatos são contraditórios. Você consegue apontá-los? As inconsistências são: Rick – I wake up at 9 every day because I go to school at 7:15; I don't like sports!; I have dinner with my family at 8 a.m.

Hi, guys! I'm Rick and I am 12. I wake up at 9 every day because I go to school at 7:15. After I wake up, I go to the bathroom and brush my teeth.
I watch TV every afternoon. I don't like sports! I do my homework at night.
I have dinner with my family at 8 a.m. and I go to bed. That's my daily routine.

Your turn

2. Work in pairs. Let's play the weird facts game! Follow the steps.
   a. Think about your daily routine.
   b. List four ordinary things and three nonsense things. You can use a dictionary to help you if necessary. Examples:
      - I wake up at 7 every day (ordinary)
      - I always go to school on Sunday morning (nonsense)
   c. Use the Simple Present and the prepositions of time to write the sentences.
   d. Review your list and talk to a classmate about your routine. He/she must find out the things that are nonsense.
   e. Take turns.

GIF animado

Ao produzir um **texto oral ou escrito,** é importante termos em mente a quem nos dirigimos e em qual ambiente. Assim, podemos selecionar o tom que adotaremos. Por exemplo, ao conversar ou participar de um *game* com um colega, na escola, o tom certamente será informal e

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

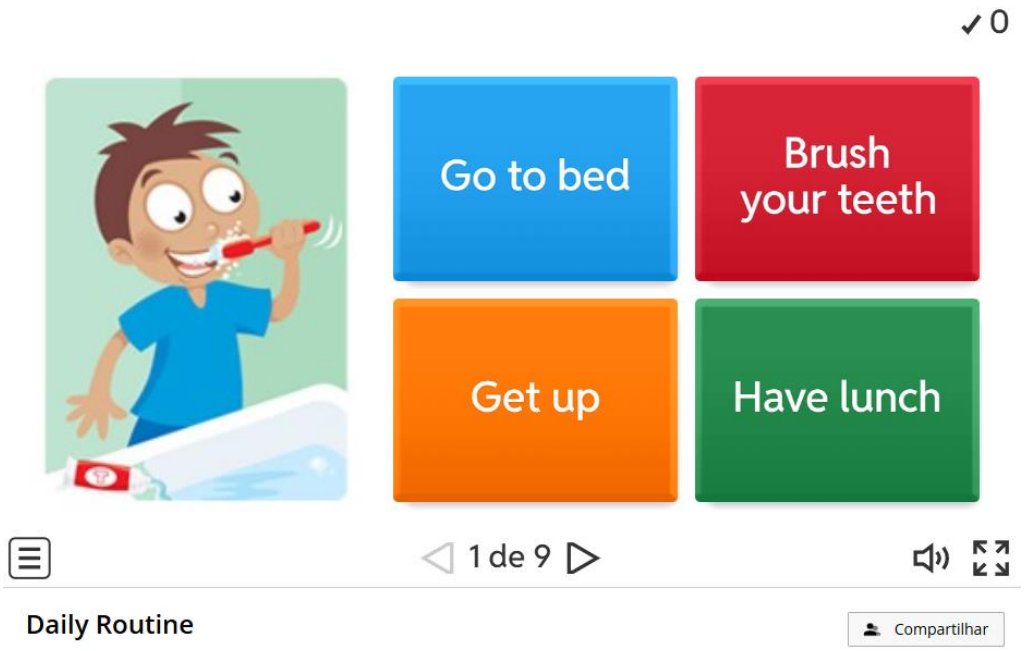
Porém, a unidade é pouco lúdica. Não há jogos, músicas ou desafios visuais, e as tarefas seguem um formato tradicional, o que pode diminuir o engajamento. Também faltam momentos que valorizem interesses específicos, que poderiam aumentar a motivação e vínculo com a aula.

O professor pode trazer jogos de vocabulário para sala, usando recursos visuais como o word wall [1] .O uso de recursos visuais e jogos de vocabulário torna o aprendizado mais

[1] O *Word Wall* é uma plataforma digital que permite a criação de atividades interativas e personalizadas, podendo ser utilizada em aulas presenciais ou remotas, com recursos visuais que auxiliam a aprendizagem e a participação dos alunos.

dinâmico e acessível, facilitando a compreensão e a memorização das palavras de forma lúdica e significativa.

Figura 9 Game



Fonte:https://wordwall.net/pt/resource/12617965/daily-routine

O uso de jogos da memória também pode apoiar alunos com autismo ao fortalecer a atenção, a concentração e a retenção de vocabulário, de maneira divertida e estruturada, além de promover a interação entre os alunos.

Figura 10. Jogo da memória

Fonte:https://www.playtolearn.com.br/product-page/daily-routine

4.5 Adaptações e Acessibilidade e Orientações ao Professor

A UD5 – “My Routine” tem um visual limpo e bem organizado, com cores suaves, margens amplas e boa separação entre texto e imagem. Esses aspectos tornam a leitura mais fácil e ajudam na concentração, o que é especialmente positivo para alunos com TEA, que podem se distrair com excesso de estímulos visuais.

Em relação a adaptações metodológicas e orientações ao professor, na introdução do material, ao tratar de ‘Contextos e desafios do Ensino Fundamental – Anos Finais’, os autores discorrem sobre diferentes perfis de estudantes, respeito e diversidade nas escolas e destacam a importância de reconhecer e valorizar os diferentes perfis de estudantes, incentivando o respeito à diversidade nas escolas, tomando por base os valores de tolerância e solidariedade, o diálogo, a mediação e a negociação como pilares para a resolução de problemas e ressaltam que promover diversidade não é igualar os alunos, mas compreender e valorizar as diferenças para garantir igualdade de direitos e convivência pacífica.

Assim, propõem uma série de tópicos para desenvolver com os estudantes o respeito à diversidade e promover a saúde social e mental por meio de uma cultura de paz dentro e fora da sala de aula.

Dentre eles, destacamos:

> Desenvolver o senso de cooperação, com projetos de mentoria, em que estudantes com mais facilidade em determinada disciplina possam cooperar com outros que apresentam dificuldade, ou, no caso de estudantes com deficiência física ou atípicos, possam receber um revezamento de auxílio na rotina diária escolar dos demais estudantes da sala. (SAPORITO *et al.*, 2022, p. XIX)

Percebe-se, portanto, uma preocupação explícita com a inclusão e a valorização das diferenças individuais. No entanto, observa-se que essas orientações permanecem em nível conceitual. Pelo menos na unidade analisada, não encontramos diretrizes práticas ou exemplos de como esses princípios podem ser efetivamente implementados em sala de aula; por exemplo, estratégias de adaptação de atividades, sugestões de recursos acessíveis ou orientações específicas para o trabalho com estudantes atípicos.

O manual do professor apresenta orientações gerais sobre o uso das atividades e o conteúdo cultural, mas não traz instruções específicas para o trabalho com alunos com TEA. Falta menção a planejamento conjunto com o professor de apoio ou a família, bem como orientações sobre reforço positivo e adaptações pedagógicas. Mesmo demonstrando preocupação com a diversidade, não detalha estratégias inclusivas. Assim, o atendimento a alunos com TEA acaba dependendo principalmente da sensibilidade e da iniciativa do professor em adaptar as práticas e o tempo de aprendizagem.

Uma ampliação necessária seria incluir, no manual do professor, propostas concretas de práticas inclusivas, como adaptações de linguagem, uso de diferentes canais sensoriais de aprendizagem (visual, tátil, auditivo), trabalho em pares ou grupos cooperativos e flexibilização de tarefas e avaliações, conforme nossa tentativa aqui neste trabalho. Essas orientações ajudariam os docentes a transformar os princípios de respeito e diversidade em ações pedagógicas reais e cotidianas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características, participem ativamente do processo de aprendizagem.

E pensamos que essas orientações precisam ser elaboradas por profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e especialistas em educação inclusiva, em diálogo com os professores da área de línguas. Essa colaboração interdisciplinar é essencial para que as propostas pedagógicas contemplem necessidades específicas e, ao mesmo tempo, mantenham a coerência com os objetivos curriculares. Assim, o manual do professor deixaria de ser apenas um guia de aplicação de conteúdos e passaria a funcionar também como um instrumento de formação continuada, promovendo uma prática docente mais reflexiva e inclusiva.

A seguir, podemos observar as partes específicas do Manual do Professor, conforme ilustrado na imagem abaixo.

Figura 11- Manual do Professor

3. Conheça a parte específica deste Manual do Professor

Livro do Estudante reduzido

A parte específica deste Manual do Professor, que você conhecerá nas páginas seguintes, reproduz, em tamanho reduzido, o Livro do Estudante com as respostas das atividades. Ao redor dessa reprodução, nas laterais e no pé da página, você encontra orientações para cada uma das seções, cujo objetivo é subsidiar seu trabalho com os estudantes. Veja como esse conteúdo foi organizado:

A fim de subsidiar seu trabalho com a BNCC, no início de cada uma das unidades e da seção *Connections*, você encontra uma lista com as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de Linguagens e as de Língua Inglesa, bem como as habilidades de Língua Inglesa e os Temas Contemporâneos Transversais desenvolvidos no Livro do Estudante. A fim de possibilitar um trabalho integrado com outras áreas do conhecimento, apontamos, também, as possíveis articulações com outros componentes curriculares.

Nas seções de avaliação, *Check-in*, *Checkpoint* e *Check-out*, também são listadas as habilidades de língua inglesa desenvolvidas nas atividades e há orientações específicas para o professor monitorar todo o processo.

Orientações pedagógicas

As orientações pedagógicas oferecem subsídios e dicas de como o trabalho com a BNCC e outros componentes curriculares podem ser conduzidos ao longo do estudo do Livro do Estudante. Também orienta como o conteúdo didático da página pode ser conduzido, por meio de dicas gerais, mas sempre respeitando a autonomia do professor, a realidade da escola e dos estudantes.

Informações adicionais

Apresenta informações complementares sobre os temas tratados no Livro do Estudante possibilitando, conforme a realidade da turma, enriquecer o conteúdo e aprofundar os estudos.

Atividade adicional/de expansão

Apresenta outras atividades, além das do Livro do Estudante, que podem ser usadas sempre que houver necessidade. Podem ser individuais, em dupla e em grupo e utilizar recursos variados para um trabalho com a análise de textos e imagens, pesquisas, debates, entre outras propostas.

Sugestões de leitura

Indica livros, artigos, estudos e outros materiais sobre os temas desenvolvidos no Livro do Estudante que podem ampliar o repertório dos professores e enriquecer as abordagens do docente para o trabalho com os estudantes.

Fonte:https://www.edocente.com.br/pnld/obra/telaris-essencial-lingua-inglesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/

As sugestões de adaptações metodológicas para estudantes com deficiência poderiam estar presentes no manual do docente e ser orientadas pela perspectiva da Instrução Diferenciada, que, conforme as pesquisas de Hidayah e Morganna (2019) e Sandra e Kurniawati (2020, 2021) demonstram, têm se mostrado bastante efetiva no ensino de inglês para esse público, especialmente para aprendizes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar criticamente uma unidade de um livro didático de língua inglesa utilizado na rede pública, à luz dos princípios da educação inclusiva, buscando identificar em que medida o material contempla as necessidades específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e propor adaptações pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. A análise realizada permitiu constatar que, embora o material apresente aspectos positivos quanto à organização, clareza e adequação temática, ainda revela lacunas significativas no que se refere à acessibilidade, à flexibilidade metodológica e às orientações voltadas ao atendimento de alunos com necessidades específicas.

As sugestões apresentadas neste trabalho, como o uso de recursos visuais e multissensoriais, atividades lúdicas, jogos de vocabulário, instruções segmentadas e reforços positivos, demonstram que pequenas adaptações podem tornar as aulas mais acessíveis e significativas, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas todo o grupo. Tal constatação reforça a perspectiva de que a inclusão não se limita a um público específico, mas também para tornar-se um ambiente mais acolhedor onde favoreça o aprendizado de todos.

Contudo essa pesquisa ainda apresenta limitações, uma vez que a análise se restringe apenas a uma unidade didática e contempla apenas os níveis 1 e 2 do espectro autista. Faz-se necessário pesquisas futuras, as quais poderão incluir observações de sala de aula, colaboração de docentes, equipe de apoio e até mesmo a família, no sentido de colaborar para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais consistentes.

Por fim, este trabalho reafirma que a inclusão escolar não deve permanecer apenas no campo do discurso, mas se concretizar nas ações cotidianas de planejamento, ensino e avaliação. Adaptar o ensino de língua inglesa para estudantes com TEA não significa simplificar o conteúdo, mas possibilitar condições reais de acesso e permanência, respeitando os diferentes modos de aprender e interagir. Promover uma educação inclusa é pensar na participação plena de todos os alunos, tornando assim um ambiente acolhedor para todos.

6 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

FEIJÓ, J. O ensino da língua inglesa para crianças autistas: uma possibilidade real. *Revista Educação Inclusiva*, v. 5, n. 2, p.564–576, 2016.

HIDAYAH, R.; MORGANNA, R. Differentiated instruction in inclusive EFL classrooms. *Journal of Inclusive Education Studies*, v. 7, n. 2, p. 45–58, 2019.

KIRST, M. *Autismo: compreender e agir na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LANGE, C. Produção de material didático na EJA: o papel do professor e a importância da contextualização. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 2, p.79, 2009.

PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANDRA, I.; KURNIAWATI, D. English language learning through differentiated instruction for students with ASD in higher education. *Indonesian Journal of Inclusive Pedagogy*, v. 5, n. 1, p. 12–28, 2020.

SANDRA, I.; KURNIAWATI, D. The impact of differentiated instruction on motivation and engagement of autistic learners. *Asian EFL Journal*, v. 23, n. 4, p. 87–103, 2021.

SILVA, R. C. da. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 138–153, set./dez. 2017. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index. Acesso em: 23 abr. 2025.

TOMLINSON, C. A. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

TONELLI, J. R. A. Inclusão e ensino de línguas: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 67–85, 2012.

VARELLA, M. Neuroplasticidade e aprendizagem de línguas. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 53, n. 2, p. 155–170, 2011.

VIANINI, C.; LIMA, H. H. de. Materiais didáticos com foco nos letramentos para o ensino de português como língua adicional no contexto acadêmico. In: BOTELHO, L.; VIANINI, C. (org.). *Letramentos e ensino: reflexões a partir da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

ANEXO A -UNIDADE 5 DO LIVRO DIDATICO TELÁRIS

Unit 5 – My routine

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais – 6, 7 e 10.

Específicas de Linguagens – 1 e 2.

Específica de Língua Inglesa – 2.

Habilidades – EF06LI01, EF06LI04, EF06LI05, EF06LI06, EF06LI07, EF06LI08, EF06LI09, EF06LI12, EF06LI14, EF06LI15, EF06LI17, EF06LI18, EF06LI19, EF06LI24.

Temas Contemporâneos Transversais: Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social e Educação em Direitos Humanos) e Meio Ambiente (Educação para o Consumo).

Possível articulação com: Arte.

A **Unidade 5** tem por objetivo abordar a rotina – especialmente a rotina escolar – dos estudantes, visando incentivar a valorização das experiências vividas nesse contexto. O desenvolvimento da habilidade leitora se dará do trabalho com o trecho de um diário de um estudante. Espera-se que as experiências comuns relatadas no trecho do texto e a realidade que vivenciam ao exercerem o papel social que cabem a eles na comunidade escolar ativem os conhecimentos prévios, aproximando-os do conteúdo a ser explorado. Por meio do depoimento de uma garota indiana, poderão ouvir a rotina de uma jovem pertencente a outra cultura, fomentando uma reflexão sobre possíveis diferenças na organização das atividades, por razões culturais.

Na produção oral, os estudantes participarão de uma dinâmica que possibilitará que pratiquem o que aprenderam em inglês de forma lúdica. Como produção escrita, eles terão a oportunidade de produzir um *weekly planner*, que vai ajudá-los a organizar a rotina escolar, sempre refletindo sobre os efeitos positivos desse comportamento.

Ao final da unidade, eles serão apresentados ao **ODS 7** da ONU: Energia acessível e limpa. Nesta seção, eles serão convidados a refletir sobre a responsabilidade de todos em relação ao consumo de energia.

My routine

Nesta unidade você vai:

- refletir sobre sua rotina diária e como ela impacta a organização de suas atividades;
- ler um excerto de um diário ficcional e identificar as características e as funcionalidades de um *digital planner*;
- ouvir um áudio sobre a rotina de uma garota indiana e identificar semelhanças com seu cotidiano;
- reconhecer as horas e descrever rotinas diárias;
- utilizar verbos no *Simple Present* nas formas afirmativas, interrogativas e negativas em narrativas sobre o cotidiano e utilizar as preposições de tempo *in*, *on* e *at*;
- participar de um game utilizando o *Simple Present* para descrever oralmente ações do cotidiano;
- reconhecer as características e produzir um *weekly planner*;
- conhecer e refletir sobre o ODS 7 da ONU: Energia acessível e limpa.

Warming up

Observe as imagens e discuta as questões a seguir com um colega. Respostas pessoais.

a. De que forma você pode relacionar o título da unidade às imagens? Resposta possível: Elas mostram pessoas realizando ações em sua rotina.

b. As cenas retratadas apresentam semelhanças com seu cotidiano? Se sim, quais? Se não, por quê?

c. Você acha que a rotina diária pode ajudar na organização e administração das atividades escolares e familiares? Por quê?

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A soccer-based social project taking place in Poxoréo (MT), 2015.

Classroom at indigenous municipal school Pau Brasil, in Aracruz (ES), 2019.

Children studying together.

Family having a meal at home.

unit 5

87

Warming up

Nesta seção, os estudantes devem analisar imagens que remetam à rotina dentro e fora da sala de aula, em realidades bastante plurais, e conversar sobre elas, ativando a habilidade **EF06LI01**.

Organizar os estudantes em pequenos grupos. Antes de começar a realizar a atividade, pedir que leiam todos os itens e, se necessário, explicar e/ou ampliar as proposições desta atividade. Orientá-los também para que ouçam os colegas respeitosamente, não os interrompam quando estiverem falando e usem tom de voz adequado para não atrapalhar os demais. Por fim, motivar os estudantes a compartilhar as respostas com a turma.

No **item a**, espera-se que os estudantes observem que as imagens retratam cenas comuns do cotidiano, como ir à escola, fazer refeições com familiares, desfrutar da convivência com amigos e estudar. Dessa forma, as imagens representam o título da unidade: a rotina diária.

No **item c**, espera-se que eles observem que a rotina pode contribuir para que as atividades cotidianas sejam realizadas de forma disciplinada.

Reading

Esta seção contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Linguagens 2**, pois propõe que os estudantes conheçam e explorem um gênero de linguagem por meio de leitura verbo-visual, instigando-os a inferir sentido de elementos extratextuais.

Atividade 1

Antes de iniciar a atividade, para a ativação do conhecimento prévio, perguntar aos estudantes se eles escrevem ou já escreveram um diário ou se conhecem alguém que o faça.

Atividade 2

Pedir aos estudantes que observem a imagem da capa do livro. Orientá-los a levantar hipóteses sobre o tema do livro e incentivá-los a fundamentar as respostas com base na leitura imagética e no reconhecimento de palavras cognatas (**EF06LI07**), reforçando a mensagem do boxe de estratégia de leitura.

Atividade 3

Antes de os estudantes realizarem a proposta da atividade, ler com a turma o conteúdo do boxe sobre estratégia de leitura. Em seguida, escrever na lousa algumas palavras cognatas e incentivar a turma a contribuir com exemplos (**EF06LI18**). Aproveitar a oportunidade e abordar a técnica *scanning* (**EF06LI08**) com os estudantes. Informá-los de que se trata de uma técnica de leitura bastante eficaz e que, provavelmente, já a utilizam.

Após a realização da atividade, pedir que contribuam com mais informações sobre as características do gênero textual **diário**. Você pode perguntar se já leram algum livro publicado em forma de diário, sobre o que ele tratava, se a história era verdadeira ou fictícia, se os eventos estavam relatados em ordem cronológica, etc.

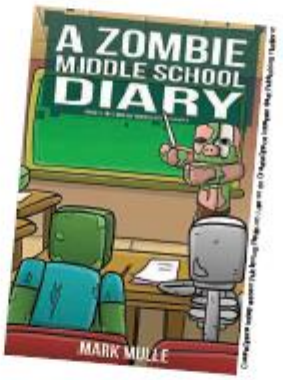
Fazer a leitura do boxe sobre o gênero textual e, em seguida, como exemplo, mencionar a obra *O diário de Anne Frank*, escrita pela alemã de origem judaica Annelies Marie Frank (1929-1945), que narra o período em que ela e outras sete pessoas judias passaram dois anos em um esconderijo em Amsterdã, Holanda, fugindo da invasão nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse esconderijo, ela escreveu um diário no qual registrou os momentos que viveu sob a perseguição nazista. Os relatos da menina no diário se tornaram importante documento histórico.

Para saber mais sobre a história de Anne Frank, consultar: Anne Frank House. Disponível em: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/. Acesso em: 22 mar. 2022.

Reading

Pre-reading

1. O texto que você vai ler foi extraído de um diário. Em sua opinião, quais alternativas apresentam características desse gênero textual? Anote-as no caderno.
   a. Apresenta relatos de experiências, ideias, opiniões e sentimentos de quem o escreve. X
   b. Pode apresentar linguagem informal e ser escrito em papel ou em ambiente virtual. X
   c. O conteúdo é produzido por muitas pessoas e é sempre aberto ao público.
   d. Uma das formas de se introduzir o registro é pelo vocativo "Querido diário" (*Dear diary*). X
2. Observe a capa do livro e responda às perguntas.
   a. Quem é o personagem principal? Um zumbi.
   b. Ele é fictício ou real? Fictício.
   c. O que você espera ler? Resposta pessoal.



Palavras cognatas (*transparent words*) são aquelas cuja escrita e significados em inglês são próximos aos da língua portuguesa. Identificá-las durante a primeira leitura do texto é uma importante estratégia para melhor compreensão do que se lê.

Reading

3. In the book, the character Ugh, a 12-year-old zombie, is the author of the diary. Read his diary entries and, in your notebook, create a word cloud for transparent words. intense, imagined, exactly, combine, dramatic, finally, really, class, usual, acts

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões de leitura

Se desejar ampliar os conhecimentos sobre gêneros textuais, consultar:

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. *Glossário Ceale*. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/roxane-rojo#:~:text=Autor%3A%20Roxane%20Rojo,-Institui%C3%A7%C3%A3o%3A%20Universidade%20Estadual&text=Dentre%20as%20distin%C3%A7%C3%B5es%20entre%20tipos,verbais%2C%20ela%C3%A7%C3%B5es%20l%C3%B3gicas)%E2%80%9D. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS, Hilana Alves dos. A importância da utilização do texto e a articulação entre as áreas de conhecimento. *Brasil Escola*. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

Day Two: The First Month of Middle School

Dear Diary,

Middle school is a lot more intense than I ever imagined it would be. Well, maybe intense isn't exactly the right word. I would have to combine a bunch of words if I wanted to be able to find the right word.

I would combine these words: cool, crazy, awesome, fun, hard, dramatic and intense.

[...]

The funniest teacher that I have is Mr. Nocab. [...] His class is really funny because a lot of the time he ends up eating the food that he's supposed to use to cook stuff, so he acts really weird about it.

[...]

Day Five: The weekend

Dear Diary,

It's finally the weekend, which means that I have time to hang out with my friends outside of a boring old classroom.

[...]

middle school: equivalente ao Ensino Fundamental – Anos Finais
would be: seria
to be able to find: ser capaz de encontrar
awesome: incrível, muito bom
the funniest: o mais engraçado
weird: esquisito, estranho

MULE, Mark. *A Zombie Middle School Diary (Book 1): My English Substitute Teacher: An Unofficial Minecraft Book for Kids Ages 9-12 (Preteen)*. A Zombie Summer School Diary). Charleston: CreateSpace Publishing, 2016. p. 9, 12.

Um **diário**, diary, é essencialmente o registro pessoal de eventos que ocorrem na vida de alguém. É comum ser narrado em primeira pessoa e apresentar registros cronológicos com páginas datadas. O diário pode ser verídico ou ficcional. Algumas vezes, ele se torna um documento de grande valor por registrar momentos importantes da história e servir de fonte de informação e pesquisa.

4. Match the questions to the correct answers. Answer in your notebook. a-II; b-I; c-III.

a. What is the first diary entry about?

b. Which words are used to define middle school?

c. Who is Mr. Nocab?

I. He is a teacher.

II. Cool, crazy, awesome, fun, hard, dramatic and intense.

III. Ugh's opinion about middle school.

5. Read the text again and choose the correct words to complete the sentences.

a. According to Ugh, middle school is **not easy** / **very easy** to define. not easy

b. Ugh **doesn't like** / **likes** Mr. Nocab's classes. likes

6. In your notebook, write **true**, **false** or **don't know**.

a. Ugh is a good student. Don't know.

b. Mr. Nocab class isn't funny. They are weird. False. His class is really funny because a lot of the time he ends up eating the food.

c. Ugh likes to spend weekends with his friends. True.

7. Which part of the text proves the true sentence in activity 6? Answer in your notebook. "It's finally the weekend, which means that I have time to hang out with my friends [...]."

Atividades 4 e 5

Reiterar com os estudantes que eles devem retomar ao texto ainda que a leitura pareça estar fresca na memória. Dessa forma, o conteúdo será reforçado e eles se sentirão mais seguros para realizar as atividades relacionadas ao texto, trabalhando aqui a técnica de *skimming* (**EF06LI09**).

Atividade 6

Estimular a localização de informação específica no texto, ativando a habilidade **EF06LI09**. Dizer aos estudantes que a frase do **Item a** não pode ser confirmada por meio de evidências do texto. O conceito de inferência será apresentado no boxe de estratégia de leitura, na seção *Vocabulary in context*.

Atividade 7

O objetivo desta atividade é incentivar os estudantes a buscar fundamentação para as respostas. Sempre que possível, perguntar a eles que elementos presentes no texto, incluindo imagens e pistas gráficas, explícitos ou implícitos, os levaram às respostas (**EF06LI09**).

Atividade 8

Incentivar os estudantes a analisar a imagem e levantar hipóteses sobre a finalidade do *planner* digital, ativando a habilidade **EF06LI07**. Aproveitar a oportunidade e levá-los a refletir sobre como essa tecnologia seria útil para eles.

Perguntas cujas respostas exigem maior coordenação de ideias e mais desenvolvimento na elaboração de frases podem ser realizadas em português até que os estudantes estejam seguros para escrevê-las em língua inglesa. No entanto, é importante sempre incentivá-los a respondê-las em inglês ainda que precisem de ajuda. Aceitar variações de respostas para os **itens b** e **c** desde que coerentes e fundamentadas.

Atividade 9

Orientar os estudantes a ler todas as alternativas com atenção e buscar por palavras-chave que estão presentes também nas alternativas quanto no texto (*homework*, *test*) trabalhando a habilidade **EF06LI08**. Nos **itens b** e **c**, as palavras *Geometry* e *Geography* não são mencionadas no texto, portanto as respostas serão dadas naturalmente. No entanto, os estudantes terão o desafio de decidir quando usar *yes* ou *no* considerando que uma das frases está na forma afirmativa e a outra, na negativa.

Atividade 10

Esta atividade ativa a habilidade **EF06LI12** ao proporcionar um momento para o debate sobre o texto lido. No **item a**, acolher as respostas dos estudantes e, se possível, listá-las na lousa. Fomente uma discussão sobre a importância de manter a saúde mental e como a adoção de uma postura empática por parte dos estudantes veteranos pode contribuir para isso. Nesse momento, é importante acolher todas as contribuições e respeitar as individualidades. Por fim, complementar perguntando como fazem para lidar com esse momento de ansiedade e superá-lo. Aproveitar a oportunidade e dizer para turma que as atividades físicas podem ajudar a controlar a ansiedade. Se julgar pertinente, pedir a contribuição do professor de Educação Física para complementar as informações.

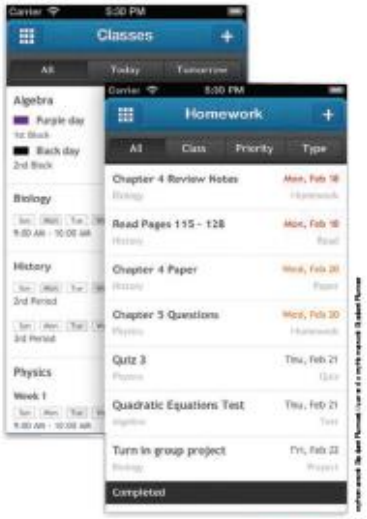
Sugestões de leitura

Para saber mais sobre ansiedade, acessar:

COMO a atividade física pode te ajudar a aliviar os sintomas da ansiedade. *Saúde Brasil*, 11 set. 2019. Disponível em: https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-quero-me-exercitar-mais/como-e-a-atividade-fisica-pode-te-ajudar-a-aliviar-os-sintomas-da-ansiedade. Acesso em: 22 mar. 2022.

Going Beyond

8. Read the following text, extracted from a digital-planning app. Reflect and answer the questions that follow in your notebook.



a. Who is the target audience of this planner? Students.

b. Can you relate the planner content to Ugh's diary? Justify your answer.

c. Can a digital-planning app help Ugh to write his diary? Why?

8. b. Possible answer: Yes, because both texts are about school life.

8. c. Possible answer: Yes, because he can organize his school routine and write his diary easily.

9. Read the planner again and write **yes** or **no**. Answer in you notebook.

a. There are seven homework activities in three days. No. In four days.

b. There are two Geometry activities. No.

c. There aren't Geography activities. Yes.

d. There is a test on February 21. Yes.

Post-reading

10. Em grupos, discutam as questões propostas. Respostas pessoais.

a. Em sua opinião, quais aspectos podem causar ansiedade e expectativa nos estudantes que iniciam uma nova etapa escolar?

b. Além do *planner* digital, existem outros recursos que auxiliam na rotina escolar, como agendas físicas ou blocos de anotações. Você utiliza algum deles para se organizar? Por quê?

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Listening

Pre-listening

1. Observe a imagem a seguir para responder às questões propostas. Respostas pessoais.

a. Você vai ouvir o áudio de uma indiana chamada Kritica Goel, que tem um canal sobre estilo de vida e viagens. Observe a imagem e levante hipóteses sobre o tema que ela vai abordar no áudio.

b. Kritica Goel vive em Mumbai, na Índia. O que você gostaria de conhecer na rotina de uma garota indiana?

c. Você acha que entre a rotina de Kritica e a sua há algo em comum? E o que pode haver de diferente?

A Índia fica no continente asiático e é o sétimo maior país do mundo em área e o segundo em população. A capital do país é Nova Délhi. Mumbai é a maior cidade da Índia e uma das mais populosas do mundo. A Índia tem mais de vinte línguas nacionais, incluindo o inglês. A moeda oficial do país é a rúpia.

Listening

2. Listen to **Part 1** and identify the transparent words. 9

a. routine X
b. ideal X
c. garage
d. hour X
e. family
f. habit X
g. social media X
h. night
i. gratitude X

3. Listen to **Part 2** and answer the questions in your notebook. 10

a. What is Kritica talking about? Her morning routine.
b. What do you think "a morning person" means? Possible answers: Someone that likes this part of the day. / Someone who is full of energy in the morning. / Someone who is in good mood in the morning.
c. Is she a morning person? No, she isn't.

Listening

Esta seção contribui para o desenvolvimento da **competência geral 6**, visto que valoriza a diversidade cultural ao apresentar aos estudantes uma rotina em parte semelhante, em parte distinta da deles.

Atividade 1

Antes de iniciar a atividade, incentivar os estudantes a explorar a imagem ativando a habilidade **EF06LI07**. Perguntar a eles onde está a garota, o que ela está fazendo, qual é a idade dela, em qual período do dia a foto foi tirada, etc. Antes da leitura do boxe sobre a Índia, perguntar a eles o que sabem sobre o país, de maneira a direcionar a discussão para o fato de o inglês ser um dos idiomas oficiais (**EF06LI24**), estimulando os estudantes a relacionaro uso do idioma com a colonização pelos ingleses.

Atividade 2

Retomar o conceito de *transparent words*. Solicitar aos estudantes que leiam as palavras listadas e, se necessário, leê-las em voz alta para que repitam cada uma delas (**EF06LI04**).

É comum que eles fiquem ansiosos nas atividades que envolvem compreensão oral. Para familiarizá-los com o áudio e permitir que se sintam mais seguros, fazer pausas para que tenham tempo de localizar as palavras que devem identificar. Se julgar adequado, fazer a atividade com a turma de forma coletiva. Reproduzir o áudio duas vezes, no mínimo, para que eles possam verificar as respostas. Para a correção, incentivar o trabalho cooperativo e pedir aos estudantes que comparem as próprias respostas com as de um colega.

Atividades 3 e 4

Estas atividades também promovem a ativação da habilidade **EF06LI04** ao estimular a compreensão oral de uma fala relacionada à rotina, um tema familiar aos estudantes. Antes de reproduzir o áudio, ler as perguntas com a turma e verificar se há dúvidas. Sugere-se que sejam aceitas variações de respostas desde que coerentes. Como os estudantes terão de elaborar as respostas escritas, sugerimos que as atividades sejam realizadas em duplas ou trios para que tenham a oportunidade de trocar ideias e compará-las antes da correção com a turma. Permitir que consultem dicionários impressos ou *online*, caso necessário.

Atividade adicional

Se desejar sistematizar a informação sobre **a.m.** e **p.m.** com os estudantes, propor uma atividade lúdica. Selecionar algumas atividades rotineiras e dizê-las em voz alta. A turma deverá relacioná-las ao período do dia em que ela é normalmente realizada e dizer **a.m.** ou **p.m.** Exemplos de atividades rotineiras: jantar, almoçar, tomar café da manhã, apagar as luzes, dizer bom dia, ir à escola, ir para a cama, ver novela, etc.

Em tiras de papel, escrever, em numeral, algumas horas que os estudantes possam reconhecer e explorar os termos *a quarter*, *half*, *past* e *to*. Colocar as tiras de papel com as horas em um saquinho.

Chamar um par de voluntários. Um estudante deverá tirar um papel do saquinho e dizer a hora em voz alta usando *a quarter*, *half*, *past* ou *to*. Por exemplo:

11:30: *It's half past eleven.*

O outro estudante deverá ir à lousa e escrever em numeral 11:30. Em seguida, devem inverter os papéis.

Proceder da mesma forma com outros pares de voluntários. Ajudá-los a dizer as horas corretamente, pois o mais importante é consolidar esse conteúdo.

Atividade 5

Se julgar pertinente, orientar os estudantes a trocar ideias sobre as duas tirinhas e observar o que a personagem faz em cada uma delas, incluindo expressões faciais.

É importante estimular o letramento imagético sempre que possível, trabalhando a habilidade **EF06LI07**. Para tanto, você pode fazer algumas perguntas que incentivem os estudantes. Se considerar adequado à turma, faê-las em inglês. Algumas sugestões: *What is the girl doing in the first panel? Is she happy? What is in her hands?* Eles podem responder às perguntas em português.

Depois de corrigir a atividade, informar aos estudantes que a palavra *journal* não significa "jornal". Trata-se de um sinônimo da palavra *diary*.

Pronunciation

Se julgar necessário, reproduzir o áudio mais de uma vez.

Grupo 1: *I* – /aɪ/; *kind* – /kaɪnd/; *ideal* – /aɪˈdiəl/.

Grupo 2: *Morning* – /ˈmɔːnɪŋ/; *this* – /ðɪs/; *is* – /ɪz/.

Após a identificação dos dois grupos referentes à pronúncia da vogal **I**, pedir aos estudantes que analisem se as pronúncias se assemelham ou não à pronúncia dessa vogal na língua portuguesa, ativando a habilidade **EF06LI18**.

Para ampliar um pouco mais a percepção dos estudantes acerca dos sons da vogal *i*, chamar a atenção deles para a pronúncia da vogal **I** em *routine* (ruˈtiːn), que não consta na atividade, mas está presente no áudio das atividades anteriores. Pronunciar a palavra em voz alta dando ênfase ao som longo de **I** e dizer que a pronúncia da vogal é mais alongada como se houvesse dois **I** seguidos.

Atividade 6

Pedir aos estudantes que respondam às perguntas individualmente antes de discuti-las em pares.

4. Listen to **Part 1** again. Then read the following sentences and mark them as **true** or **false** in your notebook.

a. Kritica sets her alarm two hours before she wants to wake up. False. She usually sets her alarm for an hour before.

b. After snoozing a million times, she finally wakes up at 9 a.m. True.

c. She spends a lot of time going through every social media possible. True.

5. Choose the strip that best illustrates what Kritica does after going through social media.

a.

X b.

Pronunciation

- Ouça a **Part 3** do áudio e fique atento à pronúncia da vogal **I** na frase a seguir. Em seguida, responda às questões.

> I'm not a morning person and this is kind of my ideal morning [...].

a. A vogal **I** tem a mesma pronúncia em todas as ocorrências? Não.

b. Quantas pronúncias diferentes você consegue identificar? Duas: /aɪ/ and /ɪ/ or /ɪ/.

- Ouça a **Part 3** do áudio novamente e organize as palavras que contêm a vogal **I** em grupos, de acordo com a pronúncia. Depois, ouça mais uma vez e recite as palavras.

I, kind, ideal, Morning, this, is.

Post-listening

6. Responda às perguntas e, depois, compare suas respostas com as do colega. Respostas pessoais.

a. Você identificou alguma semelhança entre a rotina de Kritica Goel e a sua? Se sim, qual?

b. Kritica crê na importância da gratidão e da positividade. Se você, assim como ela, fosse apontar coisas pelas quais é grato, quais seriam?

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Vocabulary in context

Telling the time

1. Read the following excerpt from Kritica's audio. Which expression shows that she wakes up at 9 in the morning? a.m.

> [...] After snoozing a million times I finally wake up at 9 a.m. although I spend a lot of time in bed going through every social media possible. [...]

fazer inferência significa chegar a uma conclusão por meio de informações que não estão explícitas. Para isso, é necessário estarmos atentos aos indícios presentes nos textos e, assim, relacionarmos os fatos.

2. Based on the excerpt, make some inferences, and complete the following definition using the words in the box.

abbreviation meio-dia morning post meridiem

a.m. – p.m.

We associate the term **a.m.** with the morning. This is an abbreviation of the Latin phrase *ante meridiem* that means "before midday". The term **p.m.** is an abbreviation of post meridiem, that means "after midday". The word **midday** means meio-dia in Portuguese.

3. Read the question and match the answers to the correct clock. Answer in your notebook. a-II; b-I; c-III; d-IV; e-VI; f-V.

What time is it?

a. 2:25 a.m. — II. It's two twenty-five.

b. 3:00 a.m. — I. It's three o'clock.

c. 7:45 a.m. — III. It's a quarter to eight.

d. 12:00 a.m. — IV. It's midnight.

e. 09:30 p.m. — V. It's a quarter past six.

f. 06:15 p.m. — VI. It's half past nine.

Para dizer as horas em inglês, podemos também usar expressões como **a quarter, half, past** e **to**. Observe:
- 2:15 **It's two and a quarter. / It's a quarter past two.**
- 2:30 **It's half past two.**
- 2:45 **It's a quarter to three.**

93

Vocabulary in context

Esta seção contribui para o **desenvolvimento das competências específicas de Linguagens 1** e **2**, visto que a construção de um repertório lexical relacionado a um tema familiar aos estudantes promove a identificação de seu lugar no mundo e fornece instrumentos para que eles se comuniquem. Ao fazê-lo, a seção trabalha e desenvolve a habilidade de construir repertório lexical relativo a rotina **EF06LI17**.

Atividade 1

Antes da realização da atividade, ler o boxe sobre a prática de inferência. Reitere que essa estratégia é uma importante ferramenta para a compreensão de textos e atividades.

Pedir aos estudantes que, individualmente, respondam à questão depois de lerem o excerto com bastante atenção. Antes da correção coletiva, oriente-os a confrontar as respostas com as de um colega e oferecer ajuda caso haja algum impasse. Nesse caso, não dê a resposta correta, mas incentive a capacidade de inferência dos estudantes dando dicas; por exemplo, diga a eles que a própria pergunta informa que a ação ocorre no período da manhã. Pergunte: Que expressão se refere a esse momento do dia?

Atividade 2

Após a correção da atividade, complementar a definição e dizer à turma que usamos **a.m.** e **p.m.** nas situações em que é importante ficar claro o período do dia ao qual nos referimos.

Atividade 3

Chamar a atenção dos estudantes para o fato de que **a.m.** e **p.m.** aparecem nos relógios e de que eles devem ter atenção a esses elementos para relacionar os horários às frases.

Informações adicionais

Relembrar os estudantes que, no Brasil, as horas são contadas de forma contínua, ou seja, 12h, 13h, e assim por diante.

Em alguns países de língua inglesa, como Estados Unidos e Canadá, usa-se **a.m.** ou **p.m.** depois da indicação de horas.

Atividade 4

Pedir aos estudantes que observem cada uma das imagens e perguntar a eles que tipo de atividades elas representam, se são rotineiras ou esporádicas e por quê. Provavelmente dirão que são atividades rotineiras, pois são comuns e muitas pessoas as realizam com frequência. Orientá-los a inidar a atividade observando as palavras conhecidas e as cognatas. Dessa forma, à medida que completem as sentenças com as palavras já conhecidas, será mais fácil inferir o significado e o contexto de uso das desconhecidas.

Atividade 5

Explicar aos estudantes que eles aplicarão o repertório lexical adquirido nesta seção em uma atividade em grupo (**EF06LI05**), abordando as próprias rotinas e, se desejarem, também aquelas apontadas no áudio de Kritica Goel. Para tanto, pedir aos estudantes que escrevam as frases em uma folha de papel avulsa. Circular pela sala de aula e supervisionar a produção escrita. Em seguida, orientá-los a formar grupos de quatro ou cinco estudantes. Orientá-los a não mostrar as frases elaboradas para o grupo. Então, um estudante deverá fazer uma mímica para cada frase e os demais devem tentar descobrir cada uma das *everyday activities*.

Para que a atividade fique ainda mais competitiva e divertida, pedir aos estudantes que fechem o livro, pois, assim, eles terão de se esforçar para memorizar as atividades. Geralmente, propostas mais dinâmicas e com caráter de jogo despertam maior interesse dos estudantes.

Everyday activities

4. Look at the pictures and use the words in the box to complete the sentences.

breakfast homework lunch school shower TV

a. Have breakfast.

d. Have lunch.

b. Take a shower.

e. Go to school.

c. Do your homework.

f. Watch TV.

Carrossel de imagens

5. Write three sentences about your everyday activities. Then follow your teacher's instructions to play a mime game. Personal answer.

94

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Grammar in context

Simple Present: affirmative, negative and interrogative

1. Read the excerpts, paying attention to the words in bold. In your notebook, choose the correct options.

a. The funniest teacher that I **have** is Mr. Nocab. [...] His class is really funny because a lot of the time he **ends up** eating the food that [...].
b. I usually **set** an alarm for an hour before I want to wake up because I **have** a bad habit of snoozing my alarm.

I. The verbs are in the **infinitive** / **present**. present
II. The word **usually** refers to something that **normally** / **rarely** happens. normally
III. What usually happens refers to a **routine** / **an isolated event**. a routine

2. Compare as frases a seguir e complete as explicações usando as palavras dos boxes.

a. • The funniest teacher that **I have** is Mr. Nocab.
• I usually **set** an alarm for an hour [...].
• [...] **he ends up** eating the food that [...].

brushes *ends* *flies* *goes*
have *she* *Simple Present*

Usamos o _____ para nos referirmos a fatos rotineiros ou permanentes. Em afirmativas na terceira pessoa do singular (*he*, _____, *it*), o verbo geralmente recebe a terminação *-s* como em _____. Nos verbos terminados em *-y* precedido de consoante, substituímos o *y* por *i* e acrescentamos *-es*, como ocorre com o verbo *fly* que passa a ser _____. Os verbos terminados em *o*, *s*, *z*, *x*, *sh*, *ch* recebem a terminação *-es*; isso ocorre com os verbos ***go*** e ***brush***, por exemplo, que passam a ser _____ e _____, respectivamente. Já o verbo _____ tem sua forma alterada para **has**.
Simple Present; she; ends; flies; goes; brushes; have

b. • We **don't wake up** at 9.
• He **doesn't go** to school on weekends.

abreviadas negativa we he

Com os pronomes *I*, *you*, _____ e *they*, usamos o auxiliar *do* seguido de **not** para a forma _____ do Simple Present. Já para os pronomes _____, *she*, *it*, usamos **does not**. As formas _____ são **don't** e **doesn't**. Quando usamos **doesn't**, o verbo volta para a forma nominal. *we; negativa; he; abreviadas*

Veja mais na seção Language Time desta unidade.

Grammar in context

Atividade 1

As frases-exemplos foram extraídas dos textos das seções *Reading* e *Listening*, respectivamente. Orientar a turma a realizá-las em seu contexto para responder à atividade. Antes de realizar a atividade, pedir aos estudantes que identifiquem as formas verbais (**EF06LI09**). Na sequência, solicitar que indiquem os pronomes pessoais relativos a cada uma delas.

Atividade 2

Sugerimos que a atividade seja feita em duplas para que os estudantes possam trocar ideias e, de forma colaborativa, realizá-la com mais segurança, dando início ao trabalho com a gramática prevista pela habilidade **EF06LI19**. Orientá-los a ler a proposta integralmente e certificar-se de que a compreenderam. Caso necessário, completar com eles um ou dois espaços. Se julgar pertinente, retomar os *subject pronouns*, apresentados na **Unidade 1**, e, sempre que possível, incentivá-los a consultar unidades anteriores caso precisem solucionar alguma dúvida.

Ao terminarem o **item a**, pedir às duplas que confrontem as respostas com as de outra dupla. Oferecer ajuda em caso de divergências. Em seguida, todos deverão fazer o **item b**.

Fazer correção coletiva certificando-se de que todos compreenderam o conceito apresentado. Se necessário, retome a atividade desde o início e ofereça mais exemplos que ilustrem o *Simple Present*.

Atividade 3

Antes da realização da proposta, perguntar aos estudantes se sabem o que é um cartum (*cartoon*). Ouvir suas colocações e acrescentar que esse gênero textual é uma forma de expressar ideias e opiniões de maneira ágil com humor e ironia. No cartum, há predomínio de imagens e pode ou não apresentar texto verbal, que geralmente é bem conciso. A linguagem costuma ser informal.

Incentivar os estudantes a explorar os detalhes dos cartuns, pois isso permitirá que compreendam melhor o conteúdo. Sobre o **cartum a**, perguntar a eles onde os personagens provavelmente estão, qual seria a provável relação entre eles, como o adulto parece se sentir e quais palavras do texto conhecem. Para o **cartum b**, perguntar onde os personagens parecem estar, o que estão fazendo e qual a provável relação entre eles. Na sequência, pedir que realizem a atividade (**EF06LI19**). Se necessário, permitir que utilizem dicionários.

Atividade 4

Para que os estudantes possam realizar a proposta com sucesso, é preciso que estejam atentos a alguns detalhes das imagens. Portanto, direcioná-los para o exemplo e apontar os elementos da imagem que permitem inferir que a frase deverá ser negativa: a menina ainda está dormindo e o relógio marca mais de 11 horas. Eles deverão inferir que a menina não acorda cedo e, portanto, a frase será negativa (**EF06LI19**).

Atividade adicional

Se desejar ampliar a aquisição de vocabulário e sistematizar o uso do *Simple Present* (**EF06LI19**), propor uma atividade desafiadora e divertida. Seguir os passos a seguir.

Organizar os estudantes em duplas ou trios.

Previamente, selecionar citações sobre temas diversos e pertinentes. Elas devem ter vocabulário adequado à turma e, também, privilegiar o *Simple Present*. As citações deverão ser em número suficiente à quantidade de duplas ou trios.

Dividir as citações em dois fragmentos e entregar às duplas ou aos trios a primeira parte delas.

Ler em voz alta a segunda parte de uma das citações. Se julgar pertinente, reproduzi-las na lousa e ajudar os estudantes a compreender o vocabulário.

A dupla ou trio que tiver o início da citação deverá levantar a mão e lê-la em voz alta. Se estiver correta, reproduzi-la na lousa, incluindo o nome do autor e o ano em que foi dita. Caso a dupla correta não se manifeste, passar para outra citação e, posteriormente, retomá-la até que a dupla ou o trio a reconheça.

3. In your notebook, complete the cartoons using the cues given.

a. have (**negative form**)

I ////// my homework. My dog deleted it.

don't have

CLASSERCEN. Homework. Glasbergen Cartoon Service, [c. l.], c2022. Available at: https://www.glasbergen.com/education-cartoons/homework/. Accessed on: Mar. 20, 2022.

b. say (**affirmative form**)

Grandma ////// it's important to use the proper fork when you eat in a restaurant. What's a fork? says

CLASSERCEN. Teen Cartoons. Glasbergen Cartoon Service, [c. l.], c2022. Available at: https://www.glasbergen.com/teen-cartoons/. Accessed on: Mar. 20, 2022.

4. Look at the pictures and, in your notebook, write negative or affirmative sentences in the Simple Present using the cues given.

a. Martina – wake up – early

Martina doesn't wake up early.

b. Steve – teach – Spanish on Fridays

Steve teaches Spanish on Fridays.

c. Jack and his sister – do homework – in the morning

Jack and his sister do their homework in the morning.

d. Mandy – brush her teeth – three times a day

Mandy brushes her teeth three times a day.

e. The kids – play video game – on weekends

The kids don't play video game on weekends.

f. Nikolaos – fly to Greece – once a year

Nikolaos flies to Greece once a year.

Reprodução da Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Prepositions of time: in, on, at

5. Leia as frases a seguir e analise as preposições destacadas. Elas indicam tempo ou lugar? Tempo.

I. [...] I try to stick to **on** most days.
II. After snoozing a million times I finally wake up **at** 9 a.m.
III. There are five homework activities **in** three days.

6. Observe novamente as preposições destacadas. Em seguida, no caderno, relacione-as com as regras correspondentes. a-I; b-III; c-II; d-IV; e-VI; f-V.

a. **On** Saturdays, Ugh hangs out with his friends.
b. My family travels to the beach **at** Christmas.
c. Her flight to Japan is **on** December 17.
d. My mother's birthday is **in** June.
e. You have to finish your homework **in** 10 minutes.
f. Jason loves skiing **in** winter.

Usamos a preposição...

I. *on* para dias da semana.
II. *on* para nos referirmos a dias ou datas especiais, por exemplo, *on my birthday*.
III. *at* para nos referirmos a um feriado ou uma celebração, sem mencionar a palavra ***day***.
IV. *in* para nos referirmos a meses, anos e séculos.
V. *in* para nos referirmos às estações do ano.
VI. *in* para nos referirmos à duração/período de tempo.

7. Agora, leia mais uma vez a frase-exemplo II da **atividade 5**. Para que usamos a preposição *at* nesse contexto? Para nos referirmos às horas.

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

8. Copy the sentences into your notebook and complete them with the correct prepositions.

a. The weather is terrible in New York ____ winter. in
b. I have Spanish classes ____ Tuesdays and Thursdays. on
c. Jillian's birthday party is ____ June 25 ____ 8 p.m. on, at
d. My sisters don't wake late ____ Sundays. They wake up ____ 7 a.m. on; at
e. The students have lunch ____ midday and they have to finish it ____ 50 minutes. at; in

A melhor forma de aprender as **preposições em inglês** é ler bastante e ficar atento às ocorrências desse elemento linguístico. Portanto, o hábito da leitura atenta é um grande aliado para que você possa aprender as preposições e muito mais.

Atividade 5

As frases-exemplos I e II foram extraídas do texto da seção *Listening*. Já a frase-exemplo III foi retirada da **atividade 9** da seção *Reading*. Orientar a turma a encontrá-las em seu contexto para responder à atividade. Antes de selecionarem a opção correta, incentivar a inferência e perguntar se há elementos nos trechos que remetam a tempo (*days* / *9 a.m.*) ou lugar.

Atividades 6 e 7

É necessário que os estudantes reconheçam os elementos presentes em cada uma das frases os quais indicam os contextos em que as preposições são utilizadas no *Simple Present* para falar sobre hábitos e rotina (**EF06LI19**). Portanto, guiá-los para que os identifiquem.

No item **a**, devem identificar o dia da semana (*Saturday*).

No item **b**, a data especial (*Christmas*).

No item **c**, o dia específico do mês (*December*).

No item **d**, o mês, sem especificar o dia (*June*).

No item **e**, o período de tempo (*10 minutes*).

No item **f**, a estação do ano (*winter*).

Esclarecer ainda que uma forma bastante eficiente de usarmos as preposições corretamente é prestar atenção às ocorrências nos textos que lemos ou ouvimos.

Atividade 8

Se julgar pertinente, pedir aos estudantes que, ao terminarem a atividade, troquem de caderno com um colega para que verifiquem as respostas (**EF06LI01**). Em seguida, eles devem conversar a respeito delas e, no caso de divergências, corrigir o que for necessário. Fazer correção coletiva e verificar se há alguma dúvida.

Speaking

Atividade 1

Antes de iniciar a atividade, pedir aos estudantes que observem a imagem como estratégia de antecipar informações. Após o primeiro contato com o texto, é provável que boa parte dos estudantes já encontre as inconsistências (como a impossibilidade de Rick acordar às 9:00 e ir para a escola às 7:15). No entanto, se notar dificuldades, sugerimos auxiliar a turma por meio de perguntas que incentivem a inferência e resolver dúvidas de vocabulário. Se necessário, pausar o áudio algumas vezes para que possam ter um momento para refletir sobre o que leram e ouviram.

Atividade 2

Dizer aos estudantes que eles colocarão em prática os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas (**EF06LI05**) por meio de um jogo.

Explicar que podem consultar e utilizar as atividades relacionadas à rotina diária que aprenderam na unidade e inventar outras que sejam divertidas e/ou estranhas. Se julgar adequado, dizer aos estudantes alguns fatos relacionados à sua rotina, para que eles descubram aqueles que são reais e os que parecem ser inconsistentes.

Para que os estudantes se sintam mais seguros, solicitar a eles que façam uma lista, como indicado no **item b**.

Durante a dinâmica entre os estudantes, ao identificarem as falas inconsistentes, incentivá-los a dizer o motivo pelo qual se chegou a essa conclusão. Se necessário, a justificativa pode ser dada em português.

Reiterar que se trata de um jogo e que, portanto, o ambiente deve ser de descontração e diversão, uma vez que atividades de Speaking costumam gerar certa ansiedade nos estudantes.

Se desejar desenvolver mais a atividade, troque as duplas algumas vezes para que possam jogar novamente com outros colegas.

Ao final, verificar com as duplas qual dos integrantes foi mais rápido em apontar os fatos estranhos e qual deles criou fatos mais divertidos. Essa atividade certamente renderá momentos descontraídos. Usar essa dinâmica com outros conteúdos.

Speaking

Prepare

1. Observe a foto de Rick. Leia o texto e ouça o áudio sobre sua rotina diária. Você vai perceber que alguns fatos são contraditórios. Você consegue (e é) sportá-los? As inconsistências são: Rick – I wake up at 9 every day because I go to school at 7:15; I don't like sports!; I have dinner with my family at 8 a.m.

Hi, guys! I'm Rick and I am 12. I wake up at 9 every day because I go to school at 7:15. After I wake up, I go to the bathroom and brush my teeth.
I watch TV every afternoon. I don't like sports! I do my homework at night.
I have dinner with my family at 8 a.m. and I go to bed. That's my daily routine.

Your turn

2. Work in pairs. Let's play the weird facts game! Follow the steps.
   a. Think about your daily routine.
   b. List four ordinary things and three nonsense things. You can use a dictionary to help you if necessary. Examples:
      - I wake up at 7 every day (ordinary)
      - I always go to school on Sunday morning (nonsense)

GIF animado.

   c. Use the Simple Present and the prepositions of time to write the sentences.
   d. Review your list and talk to a classmate about your routine. He/she must find out the things that are nonsense.
   e. Take turns.

Ao produzir um **texto oral ou escrito**, é importante termos em mente a quem nos dirigimos e em qual ambiente. Assim, podemos selecionar o tom que adotaremos. Por exemplo, ao conversar ou participar de um game com um colega, na escola, o tom certamente será informal e descontraído.

Reflect

3. Responda às questões e, depois, compartilhe suas respostas com a turma. Respostas pessoais.
   a. Você encontrou semelhanças entre sua rotina e a do colega? O que você pode concluir sobre isso?
   b. Embora tenha sido um game, você teve a oportunidade de pensar sobre sua rotina. Você acha benéfico refletir sobre ela? Por quê?

98

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão de leitura

Para saber mais sobre conteúdo de produção, acessar:

MARCUSCHI, Beth. Condições de produção do texto. Glossário Ceale. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto. Acesso em: 22 mar. 2022.

Writing

Prepare

1. Leia um *weekly planner* elaborado por um estudante. Qual é o objetivo do autor?

a. Organizar sua rotina doméstica. b. Organizar sua rotina escolar. X

2018	Monday 21/5	Tuesday 22/4	Wednesday 23/5
Class	Talk: rules & quotes: creative		STUDY!
Math	Activities workbook p.5		Read some historical fic
English	STUDY!	Ch. 1 & 2 quiz ch. 2 TEST	Email Reading
Social Studies	STUDY!	Start reading on book report	Make all book reports (Mat. will find 2/3!)
Science			Manage inventory slime recipe
Language		Digital diction!	
Other	Lab:	Lab:	Lab:
		Science book report	

2. Que recursos foram usados para a organização do *weekly planner*? Resposta possível: O uso de cores, símbolos (*check*: *no check*: comentários (*not all*), organização por categoria (disciplinas) na primeira coluna da esquerda e por datas na primeira linha, uso de letras maiúsculas e sontuação para demonstrar prioridade e/ou importância.

Your turn

3. Now create your weekly planner to organize your routine. Follow the steps.
   a. Think about your routine and list the essential activities in your school routine.
   b. Organize these activities according to the days of the week you should do them.
   c. On a sheet of paper, create a weekly planner providing spaces for the days of the week. If necessary, research other models to inspire you.
   d. Write the activities on the list in the spaces corresponding to the days of the week.
   e. Use some visual resources (colors, emojis, stickers), abbreviations and symbols to make it more personal.
   f. Show your text to a classmate and ask them:
      - Is my weekly planner organized?
      - Any suggestion?
      - Is the text clear and objective?
   g. If necessary, make adjustments and write the final version.
   h. In groups, present your weekly planner.

Reflect

4. Reflita sobre a atividade anterior e, em grupos, converse com os colegas sobre os seguintes pontos.
   a. Quais aprendizados você adquiriu ao produzir o *weekly planner*? Pretende solicitá-los em sua vida? Justifique. Resposta pessoal.
   b. Você acha que *weekly planners* e agendas serão cada vez mais necessários em sua vida escolar, pessoal e profissional? Por quê? Espera-se que os estudantes comentem que, com o passar dos anos, as exigências e complexidades dos compromissos pessoais provavelmente serão maiores que as do tempo presente. Por isso, fazer uso dessas ferramentas será ainda mais necessário para organizar os afazeres, melhorar o aproveitamento do tempo livre e remanejar atividades diante de imprevistos.

Writing

Atividades 1 e 2

Se julgar pertinente, permitir aos estudantes que realizem as propostas em duplas para que, juntos, possam identificar e analisar elementos visuais (**EF06LI07**), ler e compreender o texto (**EF06LI08**), refletir e responder às questões (**EF06LI09**).

Atividade 3

Orientar os estudantes a retomar o *weekly planner* apresentado na **atividade 1**. Reiterar que esse gênero textual geralmente apresenta espaços livres e horários, e pode ser personalizado. Os textos são concisos e diretos, pois o objetivo é que sejam checados e lidos rapidamente. Por esse motivo, é comum que sejam elaborados no modo imperativo. Como os estudantes ainda não viram esse modo, não é necessário nomeá-lo. Salientar que o estudo mais aprofundado ocorrerá na **Unidade 8**. Os textos também podem ser essencialmente nominais, como se fossem lembretes (*English test at 9:15. / Podcast about Africa at 4 a.m.*).

Providenciar folhas de papel A4 para que os estudantes elaborem seus *weekly planners* (**EF06LI15**). Chamar a atenção para a necessidade de selecionar as ideias e conteúdos que pretendem incluir considerando a estrutura e objetivo do texto (**EF06LI14**).

Após a realização da proposta, organizá-los em quartetos para que cada um compartilhe oralmente com os colegas seu *weekly planner* (**EF06LI06**). Incentivá-los a dizer a eles o que levaram em consideração no momento da elaboração.

Para que as produções dos estudantes circulem entre colegas de outras turmas da comunidade escolar, providenciar cópias dos diferentes *weekly planners* em branco produzidos e disponibilizá-las na biblioteca da escola ou em qualquer outro ambiente em que estudantes em geral tenham acesso e possam pegá-las. Alternativamente, publicar os planners no blogue da escola ou da turma, se houver.

Atividade 4

Sempre que possível, retomar as questões abordadas nesta atividade e perguntar quão útil os *planners* têm sido na jornada escolar, para reforçar a importância da proposta.

No *link* a seguir, há *planners* gratuitos que podem ser impressos e até mesmo editados. Disponível em: https://www.101planners.com/weekly-planner/#Vertical_Weekly_Planner. Acesso em: 22 mar. 2022.

United Nations Sustainable Development Goals

Esta seção contribui para o desenvolvimento das **competências gerais 7** e **10**, uma vez que possibilita aos estudantes argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis sobre consciência socioambiental, estimulando a ação com base em princípios sustentáveis, responsáveis e éticos. Ademais, ela promove o desenvolvimento da **competência específica de Língua Inglesa 2** ao ampliar perspectivas e possibilidade de valores para o exercício do protagonismo social dos estudantes por meio da elaboração de cartaxes sobre consumo consciente de energia.

Atividade 1

Propor aos estudantes que realizem a atividade em duplas e incentivá-los a discutir as questões propostas. Circular pela sala de aula e ouvir as discussões sem, no entanto, interrompê-los. Ao final, pedir às duplas que compartilhem as respostas com a turma.

Atividade 2

Incentivá-los a observar as imagens atentamente e perguntar qual delas mais choca e por quê. Pergunte também se, na opinião deles, as situações retratadas poderiam ser evitadas. Permitir que se expressem livremente e incentivá-los a adonar o conhecimento de mundo que possuem sobre temas relacionados à preservação, respeito ao planeta e aos recursos naturais. Se julgar pertinente, oriente-os a se organizarem em duplas para realizar a proposta. Permitir que utilizem dicionários. Ofereça ajuda e certifique-se de que todos compreenderam a proposta. Depois, incentivar os estudantes a compartilhar as respostas com a turma. Após a correção, complementar informando a eles que o uso de energia não renovável causa muitos prejuízos ao planeta, entre eles o aquecimento global, a ameaça à biodiversidade e o esgotamento de recursos naturais.

United Nations Sustainable Development Goals

Affordable and clean energy

1. Observe o símbolo do ODS 7 e leia o texto que o acompanha. Discuta as questões a seguir.
   a. Em sua opinião, qual é a principal meta desse objetivo?
   b. Por que você acha que o tema se tornou uma preocupação para a ONU?

a. Espera-se que os estudantes mencionem que a principal meta é garantir que todos tenham acesso à energia e que esta energia seja a "mais limpa possível".

b. Resposta possível. Há uma grande preocupação mundial com a preservação da natureza e de seus recursos. O acesso às energias limpas e demais formas de preservação do meio ambiente são fundamentais para manter a saúde do planeta e de todos os seres que vivem nele. Por isso, devemos refletir se todos os indivíduos de diferentes etnias e culturas têm, de fato, acesso à energia limpa.

7 AFFORDABLE AND CLEAN ENERGY

To ensure access to affordable and sustainable energy for all

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

GOAL 7: AFFORDABLE and clean energy. United Nations. In: United Nations Sustainable Development Goals. [S. l. : s. n.]. Available at: https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communication-material/. Accessed on: May 19, 2022.

2. Observe as imagens a, em seguida, leia o texto. Que relação é possível ser estabelecida entre eles?

Espera-se que os estudantes digam que as imagens mostram as consequências das mudanças climáticas, que estão diretamente relacionadas ao fato de as pessoas não terem acesso a energias limpas e renováveis, entre outros problemas ambientais.

Facts and figures

13 per cent of the global population still lacks access to modern electricity.

3 billion people rely on wood, coal, charcoal or animal waste for cooking and heating.

Energy is the dominant contributor to climate change, accounting for around 60 per cent of total global greenhouse gas emissions.

[...]

AFFORDABLE 7: Affordable and Clean Energy. Sustainable Development Goals, [s. l.], 2015. Available at: https://www.un.org/sustainabledevelopment/energy/. Accessed on: Mar. 20, 2022.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. As imagens e o texto da **atividade 2** nos convidam a refletir sobre quão necessário e urgente é o consumo consciente de energia. Com um colega, converse sobre os seguintes pontos.

   a. Se usarmos a energia de forma consciente, podemos contribuir para diminuir os impactos negativos que o consumo desordenado causa ao planeta. O que você pode mudar em sua rotina para evitar o mau uso de energia?

   b. Se você fosse um gestor escolar, o que você faria para incentivar a comunidade a se conscientizar sobre a importância de economizar energia e usá-la de forma responsável? Resposta pessoal.

3. a. Espera-se que os estudantes selecionem atividades rotineiras, como redução do tempo de banho, do uso de eletrodomésticos, de lâmpadas acesas.

Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- DICAS de consumo inteligente. CPFL Energia, [*s. l.*], 2021. Disponível em: https://www.cpfl.com.br/energias-sustentaveis/eficiencia-energetica/uso-consciente/dicas-de-consumo/Paginas/default.aspx.
- GLOBAL Action on Sustainable Energy. [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Nações Unidas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lSG8vKPDHik. Acesso em: 11 jan. 2022.

Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 5**. Olhe rapidamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

1. Observe os *memes* a seguir e escolha aquele que melhor representa você neste momento. Resposta pessoal.

a.

b.

c.

2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. Resposta pessoal.

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
HOW I learned		

Atividade 3

As questões propostas nesta atividade podem ser uma excelente oportunidade para que os estudantes compartilhem, para além das paredes da sala de aula, os conhecimentos adquiridos e as reflexões que fizeram. Uma sugestão é que trabalhem em grupos e desenvolvam cartazes alertando colegas de todas as turmas para o uso consciente de energia com dicas de economia, a importância das energias limpas e renováveis para o planeta e as consequências do desequilíbrio ambiental para o ser humano e a sociedade (**EF06LI15**). Incentivá-los a montar uma galeria de fotos com legendas em português e inglês. Os cartazes podem ser dispostos nas paredes da escola.

Uma vez que a unidade trata de ações relacionadas à rotina, pode-se estabelecer uma estreita relação com consumo consciente de energia, pois é possível inserir no dia a dia meios simples de economizar energia e usá-la de forma inteligente. Dizer aos estudantes que as imagens apresentadas na atividade anterior apresentam apenas parte das consequências do uso insadequado de recursos naturais tão necessários para a produção de energia. A falta de energia limpa e sustentável também impacta a saúde e a economia das sociedades, aprofundando as desigualdades sociais em todos os aspectos. Portanto, é responsabilidade individual e coletiva nos tornarmos consumidores conscientes, e o primeiro passo que podemos dar é organizarmos nossa rotina de forma responsável.

Para que elaborem a resposta de forma mais ampla, orientar os estudantes a pensar não apenas sob sua ótica, mas também pela ótica dos gestores escolares e, no caso do ambiente doméstico, pela ótica dos familiares. É importante que aprendam a se colocar em diferentes papéis sociais para que desenvolvam senso crítico mais apurado e abrangente.

Aceitar variações de respostas desde que coerentes e de acordo com o conhecimento de mundo e maturidade da turma. Valorizar as sugestões dos estudantes e, se possível, convidar gestores da escola para que também ouçam e valorizem o empenho deles.

Sugestão de leitura

FRASÃO, Lucas; BARRA, Mário; MENICONI, Tadeu. Entenda como a geração de energia elétrica afeta o meio ambiente. *G1*, São Paulo, 26 mar. 2011. Disponível em: http://G1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2011/03/entenda-como-geracao-de-energia-eletrica-afeta-o-meio-ambiente.html. Acesso em: 22 mar. 2022.

VIEIRA, Katiane. ODS: sugestões de ações para cada um dos 17 Objetivos. Instituto Nação de Valor, 8 out. 2018. Disponível em: https://institutonacaodevalor.org.br/sugestoes-de-acao-para-cada-um-dos-objetivos/. Acesso em: 22 mar. 2022.