



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

RENALY DA SILVA FERREIRA

**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INCLUSIVO DE INGLÊS: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA ADAPTADA PARA ALUNOS COM AUTISMO**

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

RENALY DA SILVA FERREIRA

**ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INCLUSIVO DE INGLÊS: SEQUÊNCIA
DIDÁTICA ADAPTADA PARA ALUNOS COM AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Faculdade de Linguística, Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras-Inglês.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Ms. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha.

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383e Ferreira, Renaly da Silva.

Estratégias para o ensino inclusivo de inglês: sequência didática adaptada para alunos com autismo [manuscrito] / Renaly da Silva Ferreira. - 2024.
67 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês)
- Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística, Letras e Artes, 2024.

"Orientação : Prof. Me. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha, Coordenador do Curso de Letras Inglês - FALLA".

1. Educação inclusiva. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Transtorno do Espectro Autista - TEA. I. Título

21. ed. CDD 370.115

RENALY DA SILVA FERREIRA

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO INCLUSIVO DE INGLÊS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA
ADAPTADA PARA ALUNOS COM AUTISMO

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado à Faculdade de
Linguística, Letras e Artes da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras-Inglês.

Área de concentração: Linguística
Aplicada.

Aprovada em: 21/11/2024
Média: 90

BANCA EXAMINADORA

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha
Prof. Ms. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Karyne Soares Duarte Silveira
Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rivaldo Ferreira da Silva
Prof. Ms. Rivaldo Ferreira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

AGRADECIMENTOS

Finalmente, alcancei a última etapa da minha graduação. Não consigo encontrar palavras para descrever esta jornada, foram cinco anos repletos de desafios e momentos inesquecíveis que tive a oportunidade de vivenciar. Sou eternamente grata pelo conhecimento adquirido ao longo desse período, que foi marcado por lutas e incertezas em relação ao exercício da profissão docente, mas também por um vasto aprendizado.

Ao iniciar o curso em 2019, jamais imaginei que chegaria tão longe. A pandemia se apresentou como um dos maiores desafios dessa jornada, dificultando a adaptação às aulas online e gerando uma sensação desmotivadora de que não estava aprendendo como deveria. O retorno às aulas presenciais também trouxe suas dificuldades, especialmente em relação à reintegração ao convívio social, que se mostrou um grande desafio. No entanto, este ciclo foi superado com muito esforço, e hoje me encontro na etapa final da conclusão do meu curso. Embora tenha enfrentado diversos obstáculos ao longo do caminho, consegui superá-los.

Minha gratidão é primeiramente direcionada a Deus, que não permitiu que eu desistisse. Também sou muito grata à minha mãe, Maria Lúcia, e à minha irmã, Laize Silva, que me apoiaram incondicionalmente em todas as minhas escolhas, me incentivando a persistir e a seguir em frente com a elaboração deste projeto. Elas acreditaram em meu potencial e me mostraram do que sou capaz de alcançar meus objetivos.

Agradeço também a todas as amigas que construí durante essa trajetória, todos deixaram uma marca significativa na minha vida acadêmica e as recordações desta jornada continuarão comigo por muito tempo. Também agradeço imensamente aos professores que compartilharam seu conhecimento comigo, permitindo que eu me tornasse uma profissional melhor ao longo do curso. Sou grata especialmente ao meu orientador, Thiago Rodrigo de Almeida Cunha, que auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa, e a UEPB, pois seria incapaz de me tornar quem sou atualmente sem esta instituição de ensino. Estou verdadeiramente feliz pela conclusão desta etapa e agradeço a todos os que contribuíram nesta jornada.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O número de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está aumentando no Brasil, tornando necessárias a realização de mudanças no sistema educacional e na prática pedagógica, tendo em vista que educação inclusiva (EI) deve considerar todas as Necessidades Educativas Especiais (NEE) do aluno. Apesar dos avanços nos direitos das pessoas com deficiência (PcD), persistem desafios como falta de material didática apropriado para implementar a EI no ensino regular. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma sequência didática (SD) de língua inglesa (LI) adaptada para alunos com TEA, considerando seu nível de suporte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020). Os objetivos específicos incluem: (i) listar atividades e práticas pedagógicas adaptadas para alunos com TEA à luz da teoria; e (ii) analisar as contribuições de cada atividade e práticas descritas com base na BNCC e Proposta Curricular do Estado da Paraíba. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória, descritiva e documental. A metodologia visa criar um espaço de aprendizagem que respeite as particularidades dos estudantes com TEA, facilitando a compreensão dos conteúdos. A SD e as atividades fundamentam-se em teorias sobre o TEA de Silva, Gaiato e Reveles (2012); Cunha (2020) e no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM), utilizando recursos da plataforma *Live Worksheets*. O aporte teórico permitiu analisar alternativas para o ensino inclusivo de LI em turmas heterogêneas, independentemente da condição neurológica dos alunos. Além disso, destacamos a importância da adaptação de uma SD, com base em resultados da análise. Conclui-se que a implementação de uma SD adaptada pode aumentar o engajamento dos alunos com TEA e contribuir para um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, demonstrando que é possível atender às NEE desses alunos.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino de língua inglesa; transtorno do espectro autista; adaptação de atividades.

ABSTRACT

The increasing number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil is making it necessary to change the educational system and pedagogical practice, since inclusive education (IE) must consider all the student's Special Educational Needs (SEN). Despite advances in the rights of people with disabilities (PwD), challenges remain, such as the lack of appropriate teaching materials to implement the inclusive education (IE) in regular education. Thus, this research aims to present a didactic sequence (DS) of English language (IL) adapted for students with ASD, considering their support level, the National Common Curricular Base (BNCC), and the Curricular Proposal of the State of Paraíba (2020). The specific objectives include listing activities and pedagogical practices adapted for students with ASD in accordance with the theory; and analyzing the contributions of each activity and practice described based on the BNCC and the Curricular Proposal of the State of Paraíba. The methodology aims to create a learning environment that respects the particularities of the students, facilitating content comprehension. The DS and the adaptation of activities are based on theories of ASD by Silva, Gaiato and Reveles (2012), Cunha (2020), and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), utilizing resources from the Live Worksheets platform. The theoretical framework allowed analyzing alternatives for inclusive EL teaching in heterogeneous classes, regardless of the students' neurological conditions. Furthermore, we emphasize the importance of adapting a DS, based on the results of the analysis. Concluding that implementing an adapted DS can increase the engagement of students with ASD and contribute to an environment conducive to their development, demonstrating that it is possible to address the students' SEN.

Keywords: inclusive education; English language teaching; autism spectrum disorder; adaptation of activities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EE – Educação Especial

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Inclusiva

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI– Lei Brasileira de Inclusão

LI – Língua Inglesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OAR – Organização de Pesquisa sobre o Autismo

OMS – Organização Mundial de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

PCD – Pessoa com deficiência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	APORTE TEÓRICO.....	12
2.1	A implementação da educação inclusiva (EI) no ensino regular brasileiro.....	12
2.2	Transtorno do espectro autista, níveis e características.....	16
2.3	Ensino e aprendizagem de língua inglesa a alunos com TEA, desafios e possibilidades.....	20
3	METODOLOGIA.....	25
4	ANÁLISE E RESULTADOS.....	27
4.1	Proposta de SD de LI adaptada para alunos com TEA — Análise da proposta de aula I.....	27
4.2	Análise da proposta de aula II.....	31
4.3	Análise da proposta de aula III.....	35
5	CONCLUSÃO.....	40
	REFERÊNCIAS.....	42
	APÊNDICE A – PROPOSTA DE AULA I.....	45
	APÊNDICE B – PROPOSTA DE AULA II.....	52
	APÊNDICE C – PROPOSTA DE AULA III.....	61

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva (EI) tem como objetivo assegurar o acesso e a participação de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesse contexto, é fundamental que indivíduos com modalidades atípicas de aprendizagem, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sintam-se acolhidos e usufruam de um ensino adaptado às suas particularidades. Para tanto, é imprescindível desenvolver práticas pedagógicas adaptadas para garantir a inclusão desses alunos no processo educacional.

Conforme dados do Censo Escolar (2024), a principal pesquisa estatística da Educação Básica no Brasil coordenada e realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), houve um aumento nas matrículas na Educação Especial (EE), grande maioria no Ensino Fundamental (EF), com 62,90% das matrículas, dentre esses, 35,9% correspondem a alunos com TEA. Esse crescimento evidencia a necessidade de uma transformação nas práticas de inclusão e no reconhecimento da diversidade presente em sala de aula.

A Constituição Federal Brasileira garante a integração e os direitos dos alunos com NEE na Educação Básica, assegurando atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). No entanto, Alves (2014) aponta que persistem obstáculos à EI de alunos com NEE no Brasil, o que também afeta o ensino de Língua Inglesa (LI). Nesse sentido, os alunos com TEA demandam atenção especial, pois suas NEE podem influenciar seu aprendizado. Entretanto, as lacunas no ensino regular dificultam que os professores da Educação Básica desenvolvam atividades de LI adaptadas para esses alunos.

A motivação para esta pesquisa decorre da experiência da autora, professora de inglês em formação inicial, ao lecionar em uma escola pública no interior da Paraíba, em turmas heterogêneas do Ensino Fundamental II, compostas por alunos com e sem NEE. Durante sua prática docente, enfrentou desafios na adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades de alunos com TEA, devido à diversidade nos níveis de suporte e aprendizagem. A falta de diretrizes claras e de recursos pedagógicos adequados evidenciou a necessidade de estratégias para adaptar o ensino de LI e promover a inclusão desses estudantes.

Dessa forma, torna-se evidente a importância da adoção de atividades e estratégias apropriadas para os alunos com TEA. Assim, é fundamental que o professor utilize uma sequência didática (SD) que considere as características individuais desses alunos, mantendo o mesmo conteúdo, mas adaptando os graus de dificuldade para promover um aprendizado inclusivo.

Nesse contexto, com relação à definição de SD, consideramos o parecer de Oliveira (2013), a autora afirma que:

Uma Sequência Didática é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem (Oliveira, 2013, p. 53).

Defendemos que utilizar uma SD adaptada ao nível de TEA de cada aluno pode ser uma proposta eficaz para melhorar o desempenho em LI, já que uma SD não adaptada pode ser incompatível com o nível de aprendizagem desses alunos. Desse modo, utilizar estratégias de ensino que adaptem a SD de LI com base nos aspectos do TEA podem promover a inclusão. Diante disso, visamos responder à pergunta: Como uma SD de LI adaptada pode contribuir para a criação de um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento dos alunos com TEA?

Nesse viés, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma sequência didática (SD) de LI adaptada para alunos com TEA, considerando o nível de suporte desses alunos, a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Os objetivos específicos da pesquisa incluem: (i) listar atividades e práticas pedagógicas adaptadas para alunos com TEA à luz da teoria; e (ii) analisar as contribuições de cada atividade e práticas descritas com base na BNCC e Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória, descritiva e documental com foco na análise de uma SD elaborada pela autora. A metodologia foca em criar um ambiente de aprendizagem que respeite os diferentes níveis de suporte de TEA dos alunos e suas particularidades, apresentando abordagens pedagógicas e atividades inclusivas para o ensino de LI. Entre os principais referenciais teóricos analisados, destacam-se Silva, Gaiato e Reveles (2012), Cunha (2020), a BNCC, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

O trabalho está organizado em cinco seções: (i) Introdução, que aborda uma breve contextualização sobre a temática da pesquisa, enfatizando sobre a importância de práticas pedagógicas voltadas para a EI. Em seguida, apresentamos o (ii) Aporte teórico, onde será discutida a teoria e prática da EI no ensino regular brasileiro, a definição e os aspectos do TEA e o ensino e aprendizagem de LI para alunos com TEA. Adiante, é apresentada a (iii) Metodologia da pesquisa, que descreve os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo, assim como o tipo da pesquisa. Logo em seguida, apresentamos a seção (iv) Análise e resultados, na qual havia sido apresentada uma SD de LI adaptada para o ensino aos alunos com TEA, explorando estratégias de aprendizagem que podem se adequar com o grau de TEA do aluno e suas NEE. Por fim, nas (v) Conclusões, abordamos nossas considerações finais e resultados da pesquisa.

2 APORTE TEÓRICO

Nesta seção, discorreremos sobre como a EI vem sendo implementada no Brasil. Logo após, foram apresentadas as características do TEA através de estudos sobre o transtorno. Por fim, debatemos sobre o ensino e o aprendizado de LI para alunos com TEA, enfatizando a importância da adaptação de atividades para a inclusão desses alunos em sala de aula.

2.1 A Implementação da Educação Inclusiva (EI) no Ensino Regular Brasileiro

O acesso à educação de qualidade é um direito fundamental a todos os indivíduos e a diversidade presente nas salas de aula ressalta a importância da implementação da EI para a construção de uma sociedade equitativa. O Brasil nem sempre foi exemplo quando se trata de leis e decretos que garantem os direitos das PcD.

Os debates para a criação de políticas públicas percorreram um longo caminho, sendo marcados por preconceitos e dificuldades. No entanto, esses esforços levaram à garantia de direitos básicos, com resultados que surgiram gradualmente ao longo do tempo. Em 1975, por exemplo, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas consagrou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que, ao abranger todas as deficiências, se tornou um marco na história da luta das PcD.

A resolução da Declaração dos direitos das pessoas deficientes afirma:

6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social. (Brasil, 1975, p.2).

Assim como consta no documento de 1975, a educação é incluída como um dos direitos básicos das PcD. Entretanto, durante muito tempo esse direito foi negligenciado na sociedade brasileira, pois foi somente em 1994, com a Declaração de Salamanca, que o conceito de EI entrou em vigor no Brasil, enfatizando a necessidade urgente de transformar as práticas educacionais.

A partir disso, algumas práticas e políticas públicas que abrangem os direitos ao

ensino inclusivo começaram a ser implementados no Brasil, como, por exemplo, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que determina a Política Nacional e reafirma os direitos humanos, enfatizando o acesso à educação para as PcD.

Conforme o Decreto n.º 3.298/1999, seção II:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (Brasil, 1999, Art. 25).

Dessa forma, podemos observar que com o passar do tempo, a concepção de EI começou a ganhar espaço nas políticas públicas brasileiras. Nesse contexto, o número de alunos diagnosticados com NEE em unidades básicas de ensino aumentou consideravelmente nos últimos anos, o que acarretou mudanças no sistema educacional brasileiro que necessita se adequar a diversidade dos estudantes.

Esse crescimento abrange várias categorias de identificação de deficiência, quando se trata de pessoas com TEA, considerando a recente familiarização acerca desse transtorno em nossa sociedade atual, ainda há um número relativamente pequeno de leis específicas para pessoas com TEA. Porém, podemos ressaltar a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que visa garantir os direitos das pessoas com TEA.

Com relação à educação, a Lei reafirma o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Além disso, o Artigo 7º da Lei relata que “O gestor escolar, [...], que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, [...], será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (Brasil, 2012, Art.7).”

Ademais, outras ações foram tomadas pelo governo para incluir as pessoas com TEA nos serviços públicos e privados, entre eles podemos citar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), que visa “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2012, Art. 3º-A)”.

Além disso, uma conquista significativa para a educação das PcD no Brasil foi a implementação da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei visa a inclusão da PcD e o exercício dos seus direitos, certificando a sua inclusão na sociedade e a cidadania. Com relação à educação a Lei relata que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

Assim, a inclusão de alunos com TEA no ensino regular é um direito assegurado pela Lei n.º 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que garante igualdade de acesso e permanência na escola para todas as PcD. Portanto, a promoção da EI torna-se essencial para que se reconheça o direito a uma educação de qualidade para todos, considerando as características específicas do TEA.

A implementação da LBI representou um marco significativo para garantir os direitos das PcD no Brasil, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais para os alunos independentemente de suas limitações ou habilidades. Desse modo, podemos observar alguns dos esforços governamentais para garantir o cumprimento dos direitos das PcD e das pessoas com TEA. Porém, quando se trata de EI, é imprescindível um empenho maior para assegurar o cumprimento dessas leis. Apesar dos avanços na inclusão, a implementação da EI ainda enfrenta diversos desafios na sociedade contemporânea.

Embora a lei brasileira abrace o ensino inclusivo e defenda a integração de alunos com TEA em redes escolares do ensino básico, diversos fatores indicam que a educação no Brasil continua longe de ser inclusiva. As práticas escolares nem sempre refletem as políticas públicas brasileiras, é preciso garantir que a EI englobe todas as escolas públicas e privadas brasileiras.

Segundo Vitaliano (2013), o objetivo da inclusão escolar é formar sociedades democráticas, que visam aceitar as diferenças e promover a igualdade entre os cidadãos. Durante muitos anos as PcD foram marginalizadas e taxadas de “incapazes”. Porém, Sanches e Teodoro (2013) destacam que a EI não se refere a supor incapacidade ou dificuldade de aprendizado do aluno, mas sim à criação de oportunidades complexas para garantir seu ensino efetivo.

A diversidade dos alunos corrobora para uma reestruturação necessária nas práticas escolares que estão sendo vivenciadas nas escolas regulares do Brasil (Vioto; Vitaliano, 2013). Assim, no contexto educacional, é necessário contemplar todos os alunos especiais e considerar suas necessidades educacionais para promover uma educação e uma aprendizagem relevante com níveis de dificuldade e estímulos adequados (Sanches; Teodoro, 2013).

Nesse contexto, Nozi e Vitaliano (2013) destacam que um professor especialista na deficiência do aluno não é necessário, pois a inclusão se faz quando o educador ensina o mesmo para todos os alunos. Ou seja, para a inclusão ser concretizada é necessário que todos os alunos aprendam independente de suas NEE.

De acordo com Alves (2014), o ensino regular precisa acolher integralmente os alunos com NEE, porque é necessário gerar condições para garantir que o ensino e a aprendizagem desses alunos seja concretizada. Dessa forma, as escolas precisam providenciar uma assistência para que alunos com TEA possam exercer o seu direito à educação de qualidade.

Assim, é crucial adotar métodos educacionais personalizados, considerando o nível de desenvolvimento e a condição de TEA de cada aluno. A inclusão desses alunos exige uma abordagem pedagógica adaptada, que não apenas promova sua participação nas aulas, mas também possibilite seu progresso e desenvolvimento de maneira significativa.

Apesar do avanço nas políticas públicas brasileiras com relação à EI, as escolas e os professores presentes no contexto escolar do Brasil ainda enfrentam muitos desafios, diversos aspectos precisam ser melhorados. Vitaliano (2013) afirma que a falta de investimento financeiro para disponibilizar as condições necessárias para implementar a EI, por exemplo, afeta o ensino, pois não é possível promover a aprendizagem de todos os alunos sem as condições adequadas.

Outro fator mencionado por Vitaliano (2013) é o despreparo dos professores para assumir a tarefa de educar todos os alunos, isso também impossibilita a EI e desfavorece o ensino a todos os alunos. Conforme a autora, é preciso aprimorar a formação de professores para que seja possível incluir alunos com NEE no processo de aprendizagem.

Além disso, Alves (2014) ressalta que há uma grande lacuna no cenário escolar, fatores como a falta de estrutura, material adequado e as salas lotadas dificultam a execução da EI. Segundo a autora, fatores como o auxílio da escola, da família do aluno, dos professores e também de um material didático apropriado são essenciais para que a EI seja aplicada no sistema educacional brasileiro. Porém, muitas escolas ainda falham em cumprir esses requisitos.

Dessa forma, é possível ver que ainda há lacunas no ensino inclusivo brasileiro. A cultura, a prática e as políticas das escolas precisam ser reestruturadas, é preciso considerar a diversidade dos alunos, pois a inclusão é uma questão que deve ter relevância no âmbito escolar (Vioto; Vitaliano, 2013).

Alves (2014) explica que um indivíduo com NEE deve ser considerado um sujeito capacitado e preparado para ser um cidadão perante a sociedade. Porém, no contexto escolar, ainda há uma série de preconceitos e crenças no que diz respeito à EI, podemos observar que o ensino inclusivo no Brasil ainda precisa de mudanças. Alunos com qualquer tipo de necessidade especial devem ser acolhidos e adaptados ao contexto escolar de acordo com sua condição especial. Para que isso ocorra, o sistema educacional precisa investir e providenciar assistência e material necessário para o atendimento desses alunos (Vioto; Vitaliano, 2013).

Segundo Alves (2014), o professor tem um papel importante nesse processo de inclusão. Por isso, é preciso focar no aperfeiçoamento da prática pedagógica e oferecer uma metodologia que seja inovadora e que ofereça um aprendizado efetivo que induza a participação do aluno com NEE qualitativamente.

Por outro lado, Vioto e Vitaliano (2013) relatam que a gestão pedagógica escolar é incapaz de prover uma EI sem o investimento financeiro necessário. Os professores devem ser agentes ativos no processo de educação e a gestão escolar deve proporcionar ações que os auxilie em desenvolver e aplicar métodos de ensino voltados para o ensino inclusivo.

Assim, às práticas pedagógicas precisam ser repensadas, deve haver uma reflexão sobre os métodos de ensino inclusivo. Para isso, é fundamental a participação de todos os colaboradores do ambiente escolar no planejamento, na elaboração de planos de ação para melhorar a EI nas escolas (Vioto; Vitaliano, 2013).

Em resumo, a EI registrou avanços notáveis com a implementação de políticas públicas que trouxeram diversos benefícios para as PcD. Entretanto, a implementação do ensino inclusivo ainda enfrenta alguns desafios. Assim, superar esses obstáculos é essencial para contribuir com a integração dos alunos com TEA nas escolas regulares.

2.2 Transtorno do Espectro Autista: Níveis e Características

O espectro do TEA é amplo, revelando níveis variados de habilidades e desafios. Compreender essa condição ainda é uma jornada contínua, pois sua diversidade ressalta a urgência de mais investigação e inclusão. Em 2023, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos realizou um levantamento sobre o número de diagnósticos de TEA ao nível global.

O levantamento do CDC revela um crescimento acelerado ao longo das

décadas; nos anos 1970 cerca de uma a cada dez mil crianças era diagnosticada com TEA, já em 2023, uma a cada trinta e seis crianças são diagnosticadas. Esse aumento enfatiza a importância de uma maior conscientização da sociedade para apoiar os indivíduos com esse espectro.

Silva, Gaiato e Reveles (2012, p.06) definem TEA como “um transtorno global do desenvolvimento infantil [...] e se prolonga por toda a vida.” As características específicas do TEA podem variar de acordo com cada indivíduo autista. O TEA começou a ser discutido por volta de 1940, logo, é um diagnóstico relativamente recente em termos de pesquisa e análise. Silva, Gaiato e Reveles (2012) citam esse fator e explicam que houve progressos significativos alcançados no diagnóstico e tratamento. Porém, o período de tempo ainda é considerado curto para que as pesquisas identificassem soluções e tratamento eficazes.

Apesar disso, pesquisas foram e estão sendo feitas para auxiliar na compreensão dos aspectos do TEA. Nesse contexto, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) relata que,

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (DSM-5, 2014, p. 31).

Nesse contexto, Silva, Gaiato e Reveles (2012) explicam que o TEA apresenta diversas variações que podem se manifestar no comportamento, na comunicação e na socialização do indivíduo autista. O modo como essas variações emergem depende de cada caso, podendo aparecer em conjunto ou separadamente. Ou seja, uma pessoa com TEA pode ter dificuldades na linguagem, mas não apresentar comportamento diferenciado.

Existem diferentes níveis de gravidade para o TEA; segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2023), este espectro apresenta três níveis de necessidade de suporte, que apresentam diferentes níveis de manifestação com relação à comunicação social e a comportamentos restritivos e repetitivos.

O nível um, definido pela necessidade mínima de apoio, é caracterizado por dificuldades sutis de comunicação e interação social. Neste caso, o indivíduo pode apresentar problemas de organização e planejamento, além de enfrentar desafios em contextos sociais mais complexos, apresentando falhas na comunicação e tentativas malsucedidas de fazer amizades. Apesar disso, são indivíduos capazes de se envolver na comunicação utilizando frases completas (DSM-5).

O nível dois, caracterizado pelo apoio substancial, envolve dificuldades mais evidentes, com déficits graves nas habilidades comunicativas verbais e não verbais, apresentando dificuldades evidentes na adaptação social. Características como respostas curtas e o interesse reduzido pela interação são frequentemente visíveis, há uma dificuldade em mudar o foco ou evitar a repetição excessiva de comportamentos que requerem um acompanhamento intensivo (DSM-5).

Por fim, o nível três, que apresenta o maior grau de complexidade, classificado como apoio muito substancial. Este refere-se a pessoas com graves dificuldades de comunicação e interação social, que necessitam muitas vezes de apoio significativo para realizar atividades diárias, além de intervenções contínuas para regular comportamentos e dificuldade extrema em lidar com mudanças (DSM-5).

A compreensão desses níveis é crucial para entender as necessidades educacionais dos indivíduos com TEA. Como podemos observar, o social é uma das áreas que mais difere no comportamento de pessoas com TEA, autistas possuem pouca curiosidade social, especialmente crianças, alguns indivíduos apresentam maior grau de dificuldade em interagir socialmente. Porém, todas essas variações partem do mesmo ponto, por isso autistas possuem atributos similares (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Vygotsky (2001) destacou a relevância da interação social no processo de aprendizagem, relatando que o progresso cognitivo de um indivíduo é moldado significativamente pelo ambiente social em que vive e pelas interações estabelecidas socialmente. Segundo o autor,

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida (Vygotsky, 2001, p. 351).

Assim, é possível observar a conexão entre interação e aprendizagem, tendo em vista que as experiências sociais se acumulam e desenvolvem o indivíduo com o passar do tempo. Pego (2013) também afirma que interagir socialmente é fundamental para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança.

Desse modo, é possível observar as diferenças do aprendizado do aluno autista. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), pessoas com TEA captam informações de maneira fragmentada, há uma certa dificuldade em unificar informações e perceber sua interconexão, mas com treinamento adequado, é possível aprender a processar informações de forma integrada.

Segundo Pego (2013), a aprendizagem de indivíduos com TEA é alcançada por meio de diversas situações e condições que surgem a partir de suas experiências. O conhecimento adquirido, de maneira mais específica, envolve a integração do que o indivíduo conquistou com o aprendizado em um sentido mais abrangente.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) relatam também que pessoas com TEA apresentam uma alteração no processamento da informação em diversos níveis, desde a percepção até o significado. Como resultado, há uma tendência a focar em detalhes específicos, em vez de compreender a essência geral da história.

Nesse contexto, os autores explicam que algumas pessoas autistas possuem um funcionamento mental que propicia um hiperfuncionamento em áreas específicas do cérebro, pois a integração dos sistemas cerebrais não ocorre de forma completa. Assim, Silva, Gaiato e Reveles (2012) mencionam que certas regiões do cérebro podem funcionar sem a interferência de outras, gerando habilidades excepcionais.

Dessa forma, a complexidade do funcionamento cerebral de uma pessoa com autismo é notável, exigindo uma compreensão profunda de seu pensamento e comportamento. Identificar uma única região cerebral responsável por sintomas tão diversos torna-se uma tarefa impossível. Os indivíduos afetados por essa condição enfrentam desafios nas interações sociais, apresentam interesses limitados, movimentos estereotipados e dificuldades na comunicação (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Apesar dessas especificidades, Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que autistas são capazes de cumprir as funções sociais e podem apresentar habilidades admiráveis. O hiperfoco é um exemplo, podendo se manifestar de diversas formas, por meio do qual o autista apresenta um foco extremo em alguma área ou objeto específico e uma atenção minuciosa voltada a detalhes nesse setor de interesse. Portanto, é preciso acabar com crenças e preconceitos acerca de pessoas com TEA, pois elas são capazes de aprender e de interagir socialmente.

Tendo em vista as particularidades do TEA, podemos observar que o ensino e o aprendizado de crianças autistas é diferenciado. Pego (2013) aponta que o processo de aprendizagem infantil ocorre naturalmente através do aumento da curiosidade e exploração do mundo ao seu redor. No entanto, considerando as disfunções sociais de pessoas com TEA, esse desenvolvimento pode precisar de um estímulo diferenciado.

Nesse contexto, adaptações personalizadas podem ser essenciais para criar um ambiente mais inclusivo, permitindo que indivíduos com TEA sejam acolhidos tanto no contexto escolar quanto na sociedade. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012),

ações motivadoras são cruciais para que os autistas se sintam acolhidos e incentivados a se desenvolver. Os autores relatam que, no processo de ensino, o professor deve analisar e conhecer os reais interesses do aluno com TEA para preparar materiais e atividades voltados a esses temas. Assim, o aluno poderá ser motivado e estimulado em aprender.

Em síntese, a complexidade do TEA exige um comprometimento por parte das escolas para garantir que os alunos autistas tenham acesso a um aprendizado inclusivo e personalizado. Ao entender as características e níveis de gravidade deste espectro, deve ser possível implementar práticas pedagógicas inclusivas para atender a essas necessidades e criar um ambiente de aprendizado acessível que favoreça o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

2.3 Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa a Alunos com TEA, Desafios e Possibilidades

O número de pesquisas acerca da educação para alunos com NEE vem aumentando no decorrer dos anos, com estudos relevantes como os de Vitaliano (2013) e Sanches e Teodoro (2013) destacando a importância da inclusão escolar. Porém, o diagnóstico de TEA ainda é relativamente recente, resultando em uma carência de estudos aprofundados sobre a educação de alunos autistas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que, entre os 200 milhões de habitantes do Brasil, aproximadamente 2 milhões têm TEA. Assim, considerar o aluno autista em sala e suas NEE é necessário para implementar a EI. É preciso garantir que o direito à educação seja cumprido, analisar e pesquisar sobre o ensino e aprendizagem do aluno autista no ensino regular brasileiro é essencial para nossa sociedade atual.

A pesquisa conduzida por Silva, Faciola e Pereira (2018) enfatiza a importância de compreender os alunos para desenvolver um plano de estratégias diferenciado. Nesse sentido, o professor deve estar consciente dos diversos graus do TEA, pois, como já foi mencionado, esse espectro se manifesta em vários graus, podendo ter nível de suporte 1, 2 ou 3.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares do Brasil demanda uma transformação das metodologias pedagógicas, enfatizando a flexibilidade e a adaptabilidade do currículo. Considerando as características do espectro, é evidente a necessidade de integrar crianças com TEA no ambiente educacional de maneira

cuidadosa.

É fundamental considerar os aspectos do autismo e adaptar o contexto de forma acolhedora, para que a escola se torne um espaço confortável, facilitando, assim, o aprendizado. Para que isso seja possível, Vitaliano (2013) destaca que os sistemas educacionais devem considerar as demandas escolares, especialmente no que diz respeito ao investimento em recursos humanos e materiais necessários para atender os alunos com NEE.

Nos últimos anos, o número de estudos que enfatizam a identificação precoce do desenvolvimento do TEA tem aumentado (Murari; Micheletto, 2015), o que ressalta a importância de um diagnóstico e uma intervenção precoces, pois esses fatores são essenciais para oferecer melhores condições educacionais. Além disso, a escola deve ter acesso ao diagnóstico realizado por profissionais qualificados, garantindo assim uma abordagem adequada e eficaz no processo educativo.

Dessa forma, o ensino precisa seguir as especificidades educacionais do aluno para assegurar a sua aprendizagem e realizar a EI. Segundo Vitaliano (2013), o professor precisa reconhecer a diversidade dos alunos para adaptar suas atividades pedagógicas, levando em consideração a avaliação, planejamento e intervenção.

A autora também ressalta que o profissional da educação precisa ter conhecimento sobre as características específicas dos alunos. Assim, para favorecer a aprendizagem de todos, a adaptação deve contemplar todo o contexto escolar, ou seja, as atividades propostas em sala de aula, a prática pedagógica do professor e os exercícios de verificação de aprendizagem.

Segundo Ferreira e Tonelli (2020), para permitir que os alunos se identifiquem como participantes ativos na sociedade e se reconheçam no ambiente escolar, os professores devem estar devidamente preparados para ensinar a todos os alunos, auxiliando e mediando a aprendizagem, devendo auxiliá-los a se tornarem seres humanos críticos e linguisticamente desenvolvidos. O papel dos educadores é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Proporcionar adaptações no modo de ensino é essencial, pois, como já foi discutido, as características do TEA podem influenciar diretamente a aprendizagem. Desse modo, o professor deve se atentar a esses traços do estudante. A escola e o profissional da educação devem ajustar suas metodologias para garantir o aprendizado do aluno autista em todas as disciplinas escolares.

De acordo com Nozi e Vitaliano (2013), no ensino regular, o aluno com NEE necessita de um professor capacitado para adequar seu ensino ao dos demais alunos

para incluí-lo no conteúdo em estudo. Nesse contexto, adaptar atividades e avaliações escolares considerando a necessidade especial do aluno com TEA é preciso para o proporcionar um ensino efetivo.

O aprendizado da LI ainda é considerado um desafio para grande parte dos estudantes. Entretanto, Tonelli e Rocha (2013) explicam que a conscientização é essencial para que os professores de LI enxerguem alunos com TEA como uma oportunidade e não como um desafio, tendo em vista que alguns alunos autistas podem apresentar habilidades surpreendentes, assim a EI não deve ser vista como um desafio, pois promove a valorização da diversidade e representa uma oportunidade para construir um sistema educacional mais justo e equitativo.

Segundo Ferreira e Tonelli (2020), no ensino de LI para alunos com TEA, é fundamental que os professores busquem utilizar materiais que sejam capazes de aproximar esses alunos dos temas abordados, a fim de promover a compreensão linguística dos estímulos apresentados. Dessa forma, é possível despertar o interesse do aluno pela LI.

De acordo com Rocha (2015), o professor deve buscar atividades que envolvam os alunos, proporcionando formas de internalização significativa das informações, assimilando o conteúdo estudado. Assim, o professor deve encontrar alternativas efetivas para ensinar o aluno autista. Vitaliano (2013) complementa que, para promover o processo educacional inclusivo, é essencial implementar ações específicas voltadas aos professores, a fim de auxiliá-los no uso de metodologias e estratégias de ensino diversificadas.

Sob essa perspectiva, Alves (2014) ressalta que o objetivo do professor deve ser oferecer um ensino de qualidade para portadores de NEE, oferecendo o apoio necessário para que eles conquistem seus ideais dentro da comunidade. Entretanto, a autora afirma que o processo inclusivo não é tarefa fácil, pois ainda existem muitos empecilhos que influenciam no aperfeiçoamento metodológico do professor de LI.

Conforme relatado por Alves (2014), o uso de um material didático adequado é imprescindível para fazer a inclusão acontecer. Nesse sentido, é fundamental que a escola, a família e os professores do aluno unam esforços e apoiem essa causa, trabalhando juntos para proporcionar uma educação de qualidade ao estudante com TEA e proporcionando materiais adequados para auxiliar na concretização da EI de LI no Brasil. Assim, é essencial manter um canal de comunicação para que pais e educadores acompanhem o progresso do aluno e façam ajustes nos recursos utilizados quando necessário.

A diversidade dos alunos revisita a necessidade de encontrar novas práticas e políticas escolares (Vioto; Vitaliano, 2013). Tendo em vista a necessidade de métodos efetivos para o ensino de LI aos alunos autistas, a adaptação de atividades de LI é necessária para ajudar os alunos a aprenderem.

Apesar das legislações e decretos que defendem a EI e a integração de alunos com TEA nas redes de ensino básico, a realidade nas salas de aula ainda não reflete a inclusão desejada. Ainda há falta de investimento, de recursos e de apoio governamental na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Um dos principais obstáculos é o despreparo dos professores de LI para lidar com alunos com TEA, tendo em vista a inexistência de uma formação inicial e continuada sobre a EI nos cursos de graduação voltados à licenciatura. Portanto, é necessário buscar alternativas para suprir essa lacuna. Como relatado por Alves (2014), os professores devem buscar meios para aperfeiçoar sua metodologia e estimular uma participação maior dos alunos em sala de aula.

A autora salienta que os educadores precisam inovar suas práticas para oferecer um ensino de qualidade a alunos com NEE, mas também aponta que a falta de estrutura nas escolas é um fator que dificulta o processo de inclusão. Os materiais disponíveis para os educadores, muitas vezes não oferecem alternativas específicas que considerem as características dos alunos com NEE.

Sendo assim, é essencial que os educadores busquem meios para proporcionar os recursos necessários que contemplem a educação de todos os alunos. Segundo Ferreira e Toneli (2020), os professores devem desempenhar o papel de facilitadores e mediadores do processo de aprendizagem, demonstrando estarem preparados para ensinar a todos.

Como podemos observar, os professores e as escolas ainda enfrentam muitos desafios para implementar a EI, como a grande quantidade de alunos em sala de aula, a falta de estrutura e a falta de recursos adequados são problemas que precisam ser solucionados. O material didático, frequentemente fornecido pela maioria das escolas, não é inclusivo na maioria dos casos, o que resulta na ausência de atividades adaptadas para alunos especiais e dificulta a realização da EI.

Nesse contexto, é preciso buscar alternativas específicas para atender alunos com NEE, tendo em vista que esse material pode não ser suficiente para atender aos critérios de inclusão. Dessa forma, a iniciativa de adaptar as atividades com foco nas necessidades desses alunos pode ser uma abordagem eficaz para promover um ensino inclusivo e acessível.

Os professores têm como alternativa adaptar atividades e modificá-las para cada aluno autista considerando seu nível, elaborando aulas que sejam inclusivas e individualizadas. Para tanto, é importante conhecer o nível do aluno com TEA e sua relação com a LI, para proporcionar um ensino adequado. Dessa forma, a preparação do professor para lidar com as características dos alunos com TEA é crucial para que a adaptação das atividades de LI sejam feitas conforme as necessidades do aluno. Entretanto, Cunha (2020) destaca que, mesmo com a criação de legislações adequadas para a EI, muitos profissionais que atuam nas escolas carecem da capacitação necessária.

Neste sentido, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) reforça a importância de implementar políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos educadores, além de definir metas claras que orientem o desenvolvimento do conhecimento e da proficiência na LI. Portanto, essas medidas são fundamentais para garantir que os educadores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios do ensino inclusivo e atender às demandas atuais.

É preciso considerar as características individuais de cada aluno para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e propício ao desenvolvimento. Pois, como menciona Cunha (2020), cada aluno possui um estilo de aprendizado único e habilidades distintas, especialmente os alunos com TEA que possuem NEE que se manifestam em níveis distintos. Portanto, a individualização do ensino é crucial. Através do exercício docente é possível observar essas características e adaptar o ensino de LI o tornando inclusivo para todos os alunos, garantindo que aprimorem seu domínio da língua e se habilitem a interagir em um mundo globalizado.

Com base no que foi exposto, podemos observar que o ensino de LI para alunos com TEA apresenta desafios específicos. Entretanto, métodos pedagógicos personalizados podem oferecer oportunidades para um aprendizado de LI mais eficaz, promovendo um avanço significativo no desenvolvimento desses alunos. Assim, a adaptação das atividades de LI, ajustadas ao nível de cada aluno autista, pode ser essencial para garantir o aprendizado.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, concentrando-se na análise e interpretação do fenômeno estudado (Gonçalves, 2001). Nessa perspectiva, esta pesquisa busca apresentar uma SD de LI adaptada para alunos com TEA, considerando o nível de suporte desses alunos, a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Assim, sugerimos estratégias para implementar a EI por meio de adaptações de uma SD tornando as atividades adequadas ao nível de TEA dos alunos.

Segundo Gil, (2008), esta pesquisa também possui natureza exploratória e descritiva, pois busca oferecer uma compreensão abrangente sobre o tema, esclarecer ideias e formular questões para investigações futuras, destacando a prática da EI. ¹Além disso, este estudo analisa uma Proposta de SD elaborada pela autora e disponível na plataforma Academia.edu, caracterizando-se também como documental, ao utilizar fontes primárias e secundárias para investigar o tema.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), a adaptação de atividades é fundamental para garantir o conforto e a motivação dos alunos com TEA, que devem participar das mesmas tarefas que seus colegas, embora possam precisar de recursos adicionais para acessar o mesmo conteúdo. Nesse contexto, planejamos apresentar sugestões sobre como um tópico em inglês pode ser trabalhado de forma inclusiva por meio de abordagens e atividades adaptadas.

Na busca de atender às necessidades de alunos com TEA, foi desenvolvido um protótipo de uma SD de LI adaptada para uma turma heterogênea de sexto ano do EF II, de uma escola pública do ensino regular, com alunos sem NEE e alunos diagnosticados com graus diferentes de TEA. A proposta de SD norteia-se nas ideias de Oliveira (2013) que considera a SD como uma proposta didático-metodológica com propostas pedagógicas, atividades e metodologias adequadas, visando a construção de uma aprendizagem significativa pelos estudantes, mediada pelos professores.

O presente protótipo de SD consiste em três encontros, cada um com duas aulas de 45 minutos, totalizando 90 minutos por encontro, conforme detalhado nos apêndices A, B e C (p. 45–68). Trata-se de um protótipo teórico fundamentado em documentos oficiais da educação e em sugestões teóricas sobre estratégias eficazes para o aprendizado de alunos com TEA. A proposta ampara-se na experiência

¹Proposta de Sequência Didática. Disponível em: https://www.academia.edu/125870090/PROPOSTA_DE_SEQU%C3%8ANCIA_DID%C3%81TICA. Acesso em: 26 nov. 2024.

pedagógica da autora, que atua como professora contratada em uma escola pública municipal do ensino regular no interior da Paraíba, trabalhando em turmas compostas por alunos com e sem TEA. Essa abordagem se caracteriza como uma proposta teórica que visa contribuir para a implementação da EI em contextos reais.

A seleção dos conteúdos, abordagens, habilidades e objetivos de aprendizagem da SD foram fundamentadas com base na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) e na BNCC, focando especificamente na seção do sexto ano do EF II. A escolha dessa turma pode ser justificada pela implementação do componente de LI, que ocorre a partir do sexto ano na maioria das escolas regulares brasileiras, conforme apontado pelo referencial.

Considerando esse contexto, buscamos promover a aquisição de vocabulário, a compreensão gramatical e o desenvolvimento de habilidades de interpretação textual em LI, visando construir uma base sólida de aprendizagem e proporcionar uma compreensão adequada para todos os alunos, independentemente das condições neurológicas. Para isso, apresentamos diferentes versões de atividades adaptadas para os alunos com TEA, com variação de níveis de dificuldade, a fim de tornar o ensino mais inclusivo. A utilização dessas três versões pode atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando seu nível de suporte.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba, que abrange a Educação Infantil e o EF, define as competências essenciais conforme a BNCC e destaca que, no ensino regular, é comum que alunos do sexto ano do EF não tenham tido contato prévio com LI. Como discutido na seção 2.2, a diversidade nas salas de aula exige uma abordagem inclusiva que atenda às diferentes necessidades de aprendizagem.

Nesse contexto, a Proposta Curricular enfatiza o ensino acessível e significativo da LI, promovendo a interação e a participação de todos os alunos. As estratégias pedagógicas apresentadas nesta SD podem ser essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. A implementação de uma SD adaptada e interativa é crucial para um aprendizado dinâmico, oferecendo suporte aos professores para adaptar atividades e facilitar a compreensão dos conteúdos para alunos com TEA.

As atividades adaptadas contidas na SD foram desenvolvidas a partir de recursos da *Live Worksheets* e fundamentadas nas ideias de Silva, Gaiato e Reveles (2012), Cunha (2020) e entre outros teóricos já mencionados. No entanto, ressaltamos que foram sugestões baseadas nas características do TEA, podendo auxiliar os professores a adaptar atividades. Portanto, é fundamental que os docentes tenham acesso ao diagnóstico individual de cada aluno para realizar adaptações no ensino.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção, realizamos uma análise detalhada de um protótipo de SD de LI adaptada para alunos com TEA, elaborada pela autora deste trabalho, alinhada à BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, com aulas sequenciadas que possuem estratégias que podem promover a inclusão dos alunos autistas. As sugestões de teóricos sobre o TEA foram incorporadas na SD através de estratégias pedagógicas e recursos que podem facilitar o aprendizado desses alunos de forma inclusiva.

A análise foi organizada em três tópicos, cada um discorre sobre uma proposta de aula do protótipo da SD e aponta os benefícios da utilização de abordagens lúdicas e dinâmicas, argumentando sobre a importância de diferentes versões de atividades adaptadas para providenciar uma EI para alunos com TEA. Os encontros são compostos por duas aulas de 45 minutos cada, organizadas em quatro ou cinco procedimentos: *warm-up*, apresentação de conteúdo, dinâmica e atividade final.

4.1 Proposta de SD de LI adaptada para alunos com TEA — Análise da proposta de aula I:

As atividades da SD foram planejadas para atender aos diferentes níveis de TEA dos alunos, por meio de estratégias consideradas favoráveis por teóricos para o ensino desse público específico, o que pode favorecer a fixação do conteúdo e a assimilação da LI. As aulas buscam apresentar os conteúdos iniciais da LI de forma acessível, promovendo a participação de todos os alunos e criando um ambiente educacional colaborativo.

Na primeira proposta de aula, percorrida no Apêndice A, o tema principal é a introdução ao vocabulário de cores e peças de roupas em inglês. A seguir, os procedimentos das aulas foram detalhados e analisados por meio dos quais procuramos apontar os benefícios da incorporação de abordagens interativas e atividades adaptadas, visando proporcionar um ensino inclusivo de LI para alunos com TEA matriculados em turmas heterogêneas do sexto ano do EF II.

1º Procedimento — *Warm-up*: Nesta etapa, visamos despertar a atenção e a motivação dos alunos para aprender sobre o tema proposto. Para este fim, sugerimos o uso de recursos gráficos, como imagens transmitidas via projetor, para facilitar a associação entre o vocabulário das cores e das peças de roupa em LI. Ao apresentar

a imagem de uma peça de roupa colorida, recomendamos a formulação de perguntas que incentivem os alunos a identificar e relacionar as cores e os itens, como, por exemplo: *“What is this? What color is it?”*

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) enfatiza que abordagens lúdicas são uma alternativa eficaz para dinamizar o ensino e melhorar a motivação e o engajamento dos alunos. Portanto, esta abordagem é indicada para alunos com TEA, uma vez que materiais concretos e visuais personalizados promovem a inclusão, as tarefas escolares podem ser representadas por imagens para facilitar a compreensão dos temas abordados (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Ademais, Cunha (2020) afirma que a visualização dos materiais em uso aumenta a concentração de alunos com TEA. Neste sentido, para introduzir o vocabulário relacionado a peças de roupas em LI, sugerimos a utilização de peças de roupas reais no *Warm-up*, o que pode promover um contato dinâmico com o vocabulário. Assim, propusemos que as peças fossem apresentadas aos alunos, tendo seus nomes em LI pronunciados em voz alta e escritos no quadro.

Segundo Cunha (2020), essa estratégia é eficaz para indivíduos com TEA, pois a apresentação constante de objetos e a verbalização dos seus nomes é um método indicado para a aprendizagem desse público. Para incentivar a repetição da pronúncia, propomos a utilização de perguntas e comandos diretos, como, por exemplo: *“This is a dress. Repeat after me.” “What color is it? It 's a Red Dress.”* Optamos por essa abordagem, pois, conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012), indivíduos com autismo tendem a ter uma interpretação literal do que é dito. Dessa forma, os autores afirmam que é fundamental que o professor esteja atento à maneira como se comunica, visando ser o mais direto e conciso possível.

2º Procedimento — Apresentação de conteúdo: Nesta seção, sugerimos a utilização de um vídeo para contextualizar os vocabulários em questão. O uso de recursos digitais apresenta resultados positivos, uma vez que elementos como cores, sons e jogos contribuem para manter o foco dos alunos, especialmente daqueles diagnosticados com TEA (Silva, Gaiato e Reveles (2012).

No vídeo, o narrador pratica a conversação de forma interativa ao mostrar a imagem de uma peça de roupa em LI, inicialmente sem cor, seguida da pergunta *“What is this?”* escrita na tela. Após um intervalo para os alunos responderem, a resposta com o vocabulário é apresentada, juntamente com a pergunta *“What color is it?”*. Em seguida, a imagem é colorida revelando a resposta. Esse padrão se repete, promovendo interação e aprendizagem participativa.

Neste momento, também sugerimos a leitura do vocabulário de forma pausada para incentivar os alunos a imitarem os movimentos labiais, visando aprimorar a pronúncia em LI. Essa abordagem está alinhada com as ideias de Gomes e Silveira (2016), que destacam a importância da imitação no desenvolvimento de crianças com TEA, recomendando métodos que envolvem imitação, movimentos motores, interações com objetos e sequências de movimentos.

3º Procedimento — Dinâmica: Para dar continuidade, propomos a realização de uma dinâmica em duplas que utiliza materiais concretos e personalizados. A dinâmica *Dress the doll* envolve colagem, pintura e recortes. Cada dupla recebe uma ilustração de uma boneca e uma peça de roupa em preto e branco, acompanhada do vocabulário em inglês. Por exemplo: “*Red dress.*” O objetivo é que os alunos pintem as roupas na tonalidade correta, recortem e colemb na ilustração; Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), a utilização de materiais concretos é especialmente eficaz para alunos autistas, devido à sua maior facilidade de abstração. Além disso, os autores destacam que a organização de trabalhos em duplas é uma estratégia eficaz, pois permite que o aluno autista estabeleça um contato mais próximo com o colega, recebendo o apoio quando necessário.

4º Procedimento — Atividade: A última etapa da primeira proposta de aula concentrou-se na atividade de verificação de aprendizagem para assegurar a aquisição do conteúdo lecionado. Para atender à diversidade dos alunos com TEA, sugerimos três versões de atividades, diferenciadas pelo nível de suporte. Esta abordagem é necessária, pois, assim como destaca Cunha (2020), o TEA é um espectro abrangente e pode se manifestar em diferentes níveis. Dessa forma, é essencial atender a esses níveis distintos e trabalhar com atividades adaptadas.

Buscamos incorporar recursos que auxiliassem na aprendizagem do aluno autista considerando suas NEE para auxiliar professores na adaptação de materiais. As atividades foram selecionadas com base na temática da aula e são provenientes da plataforma online *Live Worksheets*, que oferece recursos pedagógicos para professores. Algumas atividades foram modificadas pela autora desta pesquisa para melhor atender às necessidades dos alunos. Contudo, Silva, Gaiato e Reveles (2012) ressaltam que é fundamental reconhecer as habilidades e limitações de cada aluno para desenvolver um programa educacional individualizado.

A primeira versão, descrita no Anexo A, é sugerida a alunos sem NEE, ou alunos com TEA que apresentem altas habilidades. A atividade consiste na identificação de vocabulário, por meio da qual os alunos deveriam relacionar imagens

ao vocabulário correto, selecionando a resposta entre quatro alternativas. Este formato, que apresenta o vocabulário apenas em LI e inclui elementos gráficos, pode ser uma opção apropriada para alunos com maior autonomia.

As duas versões subsequentes, apresentadas nos Anexos B e C, são propostas para alunos com diferentes níveis de suporte TEA que podem demandar adaptações mais significativas. A versão no Anexo B envolve um exercício de recorte e colagem do vocabulário de peças de roupa em inglês. Esta versão pode ser sugerida para alunos com TEA de baixo nível de suporte, pois as instruções foram apresentadas em português e o uso de imagens e de cores auxiliam na relação entre palavras e figuras. Esses recursos adicionais foram incorporados pela autora nas atividades originais com base nas ideias de Silva, Gaiato e Reveles (2012), que destacam a importância de tais adaptações no processo de aprendizagem.

A terceira atividade, descrita no Anexo C, pode ser sugerida para alunos com grau de TEA elevado, com alto nível de suporte. A atividade proposta envolve a pintura de peças de roupa sem cor, acompanhada da prática da escrita do vocabulário em inglês. Os alunos devem pintar as peças com a cor correta e seguir o contorno das palavras em inglês, utilizando recursos visuais para facilitar a atividade. Essa abordagem estimula a caligrafia e favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina, uma habilidade frequentemente desafiadora para alunos com TEA, segundo Cunha (2020).

Ademais, no decorrer do primeiro encontro de aulas, sugerimos estratégias voltadas para a fala, escrita e leitura, habilidades considerados difíceis para alunos com TEA, conforme apontado por Cunha (2020). O autor destaca que é essencial que os professores desenvolvam atividades que trabalhem essas habilidades. A atividade de pintura, acompanhada da escrita dos nomes em inglês, pode melhorar a coordenação motora e a caligrafia por exigir controle e precisão.

Essas atividades foram selecionadas e sugeridas na tentativa de suprir a diversidade e as NEE dos alunos. De acordo com Cunha (2020), através do exercício docente é possível reconhecer que cada aluno tem um estilo de aprendizagem único e habilidades diferentes. Para personalizar o ensino é crucial utilizar diferentes versões de atividades, assim, buscamos criar um ambiente inclusivo no ensino de LI, oferecendo versões de atividades que trabalhem essas competências em diferentes níveis de dificuldade.

4.2 Análise da proposta de aula II:

Para o segundo encontro da SD, conforme o Apêndice B, abordamos o tópico gramatical de adjetivos em inglês, lecionado juntamente ao vocabulário dos membros da família em inglês. No decorrer de cinco procedimentos, visamos incorporar abordagens que retomam os conteúdos das aulas anteriores, focando em aprimorar a compreensão e a pronúncia do vocabulário.

1º Procedimento — Warm-up: Para dar início a essas aulas, consideramos o parecer de Silva, Gaiato e Reveles (2012), que afirmam que crianças com TEA geralmente têm um fascínio por música, especialmente pela melodia. Assim, sugerimos a utilização de uma música em LI que ensina os adjetivos através de imagens e repetição, aspectos favoráveis a compreensão desses alunos. Na música, os nomes dos adjetivos são repetidamente cantados, enquanto suas grafias aparecem na tela, acompanhadas de imagens e vídeos que refletem essas características. Para auxiliá-los a associar a escrita das palavras à pronúncia na música, sugerimos que as legendas em inglês do vídeo fossem ativadas.

2º Procedimento — Apresentação de conteúdo: Nesta etapa, recomendamos a explicação da definição e do uso gramatical dos adjetivos, destacando que essas palavras são usadas para caracterizar substantivos, como lugares, pessoas ou objetos. Sugerimos, para exemplificação, escrever os nomes dos membros da família no quadro e utilizar adjetivos para descrevê-los em inglês, relacionando os adjetivos com o vocabulário da família em frases contextualizadas, como, por exemplo: “*My mother is tall.*” Assim, os alunos podem relacionar os vocabulários das temáticas das aulas entre si, esta abordagem alinha-se aos objetivos de aprendizagem da habilidade EF06LI04 (Brasil, 2018), apresentada pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020), que visa reconhecer vocabulário relacionado aos temas trabalhados.

Adicionalmente, Cunha (2020) ressalta a importância da interação e comunicação no processo educativo. Com este propósito, sugerimos que fosse promovida a interação com os alunos, indicando o vocabulário escrito no quadro e solicitando que atribuam características a membros de suas famílias. As respostas dos alunos seriam registradas no quadro posteriormente, promovendo sua participação ativa. Nesse contexto, é possível trabalhar a habilidade EF06LI01 da BNCC, que incentiva a iniciativa dos alunos na utilização da LI em intercâmbios orais, alinhando-se também aos direitos de aprendizagem da Proposta Curricular, que

destaca a importância de usar a LI para falar sobre si, sua família ou comunidade.

Para facilitar a compreensão dos alunos sobre o tema, propomos a apresentação de figuras relacionadas às frases nos slides.²Conforme a Organização de Pesquisa sobre o Autismo (OAR, 2021, tradução nossa), o uso de suportes visuais é fundamental para melhorar o foco e reduzir a sobrecarga cognitiva em alunos autistas. Sugerimos a utilização de frases que abranjam o vocabulário de cores e roupas para revisar o tópico como, por exemplo: “*My sister has a red dress*”, além de retomar frases em inglês apresentadas no vídeo. Recomendamos o uso contínuo da LI, complementado pelo português nos momentos de dúvida, pois isso pode facilitar o entendimento e a inclusão dos alunos que ainda não se familiarizaram com a LI no processo de aprendizagem.

3º Procedimento — Apresentação das categorias dos adjetivos: Após a introdução do conteúdo inicial, propomos a explicação das categorias dos adjetivos, destacando que cada adjetivo pertence a uma categoria específica (*size, color, shape, appearance, taste*). Para ilustrar este tópico, recomendamos o uso de um vídeo da plataforma YouTube, que utiliza recursos audiovisuais para ilustrar a temática. Esta abordagem corrobora com as ideias de Ferreira e Tonelli (2020), que defendem a utilização de materiais que conectem os alunos com TEA aos temas das atividades para facilitar a compreensão e o interesse pelo idioma.

No vídeo, a narradora apresenta exemplos de adjetivos através de imagens e explica em LI que eles dão uma característica a um substantivo, podendo estar em uma categoria específica. Após a exibição, sugerimos que as frases escritas anteriormente no quadro fossem retomadas como forma de consolidar o conteúdo, questionando os alunos sobre a identificação do adjetivo e a categoria correspondente. Por exemplo, na frase com a imagem “*My sister has a red dress*”, propomos perguntar: “*What is the adjective?*” e, em seguida, questionar: “*What is the category of this adjective?*”. Essa interação visa promover a participação e o engajamento dos alunos.

Outrossim, como já foi mencionado, o processo de aprendizagem de alunos autistas exige que os comandos sejam diretos, objetivos e claros, a fim de evitar interpretações equivocadas (Cunha, 2020). Através dessas estratégias, é possível trabalhar as habilidades EF06LI16 e EF06LI17 da BNCC (Brasil, 2018), que visam assegurar que os alunos articulem e construam um repertório de expressões usadas socialmente em LI, considerando diversos contextos familiares, além de ampliar os

² Tradução nossa do original em inglês: “Visual supports help autistic students focus on the task at hand by providing clarity, supporting focus, and providing predictability (OAR, 2021).”

conhecimentos lexicais com novas formas de uso da língua.

4º Procedimento — Dinâmica: Nesta etapa do segundo encontro de aulas, sugerimos que os alunos fossem divididos em três grupos, cada grupo receberia uma lista com 10 adjetivos, dos quais cinco estão na imagem de uma família projetada nos slides. O objetivo da dinâmica era fazer com que os alunos identificassem e circulassem esses cinco adjetivos. Para facilitar a assimilação, sugerimos que a lista dos alunos com TEA de maior nível de suporte incluísse também emojis e tradução em português. Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012), dinâmicas em grupo são favoráveis para as relações sociais por enriquecerem amizades e vínculos afetivos, o que é essencial para que os alunos vejam a escola como um ambiente acolhedor, promovendo um aprendizado significativo.

5º Procedimento — Atividade: Em seguida, sugerimos novamente a utilização de versões diferentes de atividade para atender às NEE dos alunos e para promover um ambiente de aprendizagem equitativo. Assim como Silva, Gaiato e Reveles (2012) destacam em seu livro, as escolas devem adaptar sua estrutura, formação docente, relações com as famílias e metodologias de ensino para integrar todos os alunos no ensino regular, incluindo aqueles com deficiências ou transtornos.

A primeira versão, como consta no Anexo D, consiste em uma atividade da *Games4esl*, que foi adaptada apenas pela inclusão do enunciado em Língua Portuguesa. O exercício visava identificar a categoria de cada adjetivo, com uma tabela contendo diversos adjetivos em LI. Os alunos deveriam recortá-los e colá-los na categoria correta. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), alguns autistas podem apresentar movimentos repetitivos com as mãos, neste contexto, incentivá-los a pintar e recortar poderia redirecionar a atividade motora para fins produtivos, evitando o “movimento pelo movimento”. Esta versão é sugerida para estudantes sem NEE ou autistas que apresentam altas habilidades, pois contém apenas o vocabulário em LI.

A segunda versão, descrita no Anexo E, pode ser uma proposta para alunos com baixo nível de suporte e consiste em uma atividade lúdica da *Live Worksheets*. O exercício tem o objetivo de relacionar o adjetivo às imagens e circular a figura correta com base no adjetivo escrito em LI. Silva, Gaiato e Reveles (2012) mencionam que alunos com TEA podem não estar familiarizados com os símbolos gráficos da língua escrita, por isso, recomendam o uso de figuras e imagens para facilitar a compreensão. Com base nisso, adaptamos a atividade, optando pela caixa alta e pelo uso de imagens ao vocabulário para facilitar a associação pelos alunos.

Ademais, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020) enfatiza que a

transição para os anos finais do EF traz desafios devido às mudanças na organização curricular e ao aumento de professores e disciplinas. Isso torna essencial a implementação de intervenções que atendam às necessidades individuais dos estudantes para facilitar essa adaptação sem comprometer o aprendizado. Nesse contexto, propusemos o uso da língua portuguesa nas instruções de algumas atividades, considerando que uma parcela significativa dos alunos do sexto ano ainda se encontra em processo de adaptação ao reconhecimento da língua escrita em LI e à escrita cursiva.

A última versão, conforme o Anexo F, concentra-se em dois adjetivos: “*short*” e “*tall*”. A atividade foi desenvolvida pela autora desta pesquisa utilizando imagens do *Google Images*, essa é uma versão simplificada da atividade número dois, podendo ser apropriada para alunos com alto nível de suporte, dada sua inteligibilidade e objetividade. Além disso, em seu livro, Silva, Gaiato e Reveles (2012) relatam que atividades de combinação figura-palavra foram eficazes no auxílio à aprendizagem de uma criança autista, o que auxiliou no seu desenvolvimento escolar. Sugerimos também que eventuais dúvidas dos alunos em relação à atividade fossem esclarecidas.

O exercício foca na seleção e identificação da imagem correspondente ao vocabulário, baseando-se nas características dos membros da família. O vocabulário foi apresentado em LI, mas incluiu também a versão dos termos em Língua Portuguesa para auxiliar nesta atividade. A tradução foi considerada um recurso eficaz pela Proposta Curricular do estado da Paraíba (2020) para auxiliar na conclusão de exercícios escolares. Além disso, a atividade alinha-se aos objetivos de aprendizagem sugeridos pelo documento, que incluem relacionar figuras ou imagens com o vocabulário aprendido, circular, colorir ou marcar palavras, números ou ilustrações com contextos familiares.

Nesta etapa, propomos também a disponibilização de tempo adicional e suporte extra para aqueles que necessitarem de assistência na conclusão da atividade. Na aprendizagem de alunos com TEA, Silva, Gaiato e Reveles (2012) sugerem que a comunicação seja realizada em voz baixa, de forma calma, os autores afirmam que, para uma tarefa ser bem-sucedida, é preciso que o aluno com TEA receba o máximo de dicas possíveis.

4.3 Análise da proposta de aula III:

Para o terceiro e último encontro da SD, descrito no Apêndice C, sugerimos a utilização da interpretação textual para incentivar a leitura e compreensão textual em LI. Para consolidar o aprendizado dos alunos, optamos por explorar um texto em inglês que contenha os vocábulos estudados nos encontros anteriores. Além disso, planejamos introduzir o vocabulário de informações pessoais em inglês para motivá-los a descreverem lugares e pessoas utilizando a LI.

1º Procedimento — Warm-up: Para iniciar este encontro, sugerimos interagir brevemente com os alunos, questionando seu conhecimento sobre como realizar uma apresentação pessoal em inglês com frases, utilizando as perguntas: *"How do you introduce yourself in English? Do you know?"*. Após o retorno dos alunos, sugerimos que se faça uma apresentação em LI, exemplificando com informações como nome, idade e cidade, como, por exemplo: *"Hello, my name is Ana, I am 23 years old, and I live in Campina Grande"*.

Para revisar os conteúdos previamente abordados, sugerimos perguntar aos alunos como descrever a casa e a família em inglês, como: *"How do you describe your house and family?"*, que seria apresentada nos *slides* e lida para os alunos. Para exemplificar, sugerimos descrever a própria casa e família, utilizando os vocabulários estudados nas aulas anteriores. Por exemplo: *"My house is big and yellow, my family is small, my father is tall, my mom is short, and my sister has black hair."*

Neste momento, aconselhamos que as frases pronunciadas estivessem devidamente transcritas na apresentação de slides, para permitir que os alunos acompanhassem a leitura e compreendessem a pronúncia correta das palavras. Além disso, propomos que os alunos fossem incentivados a praticarem a pronúncia em voz alta por meio de exercícios de repetição.

Esta abordagem é importante, pois a oralidade é um dos eixos principais da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020), que destaca o desenvolvimento de habilidades verbais e orienta os professores a direcionar os alunos a utilizar a linguagem oral adequadamente em diferentes situações. Durante a prática da pronúncia, sugerimos que os alunos fossem questionados sobre o significado das palavras para estimular a reflexão e a compreensão do vocabulário apresentado.

2º Procedimento — Apresentação de conteúdo: Para facilitar a apresentação e descrição de informações pessoais em LI, sugerimos a utilização de um vídeo para exemplificar. Segundo a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2020), as tecnologias digitais podem suprir lacunas deixadas pelos livros didáticos, pois proporcionam um acesso mais abrangente à língua. O documento recomenda a

integração de vídeos, áudios, imagens e hipermídia nas práticas pedagógicas para enriquecer o aprendizado dos alunos e facilitar a assimilação do conteúdo.

No vídeo sugerido, a personagem emprega o vocabulário de informações pessoais em LI de forma simples e lúdica, enquanto figuras e imagens relacionadas ao vocabulário são apresentadas na tela. Um exemplo dessa abordagem ocorre quando a personagem menciona a profissão de sua mãe, associando a frase “*My mother is a teacher*” a uma imagem de uma educadora em sala de aula. Essa metodologia corrobora com as recomendações feitas pela Proposta Curricular.

Para promover um ensino interativo de LI, sugerimos que as informações apresentadas no vídeo no quadro fossem escritas no quadro, e que os alunos se apresentassem em inglês individualmente e em ordem alfabética. A partir desta abordagem é possível ampliar as experiências de comunicação em LI, promovendo a criatividade e um aprendizado lúdico e crítico, conforme indicado na Proposta Curricular. Durante esse processo, orientamos que aspectos como nome, idade, cidade, membros da família e cor favorita fossem abordados, revisitando os exemplos do vídeo, reforçando o vocabulário específico por meio da repetição e esclarecendo dúvidas conforme necessário.

3º Procedimento — Leitura e escuta: “*Reading and Listening*”. Para a próxima etapa, sugerimos que as habilidades de leitura e escuta dos alunos fossem trabalhadas, focando em auxiliá-los na identificação de informações específicas presentes no texto. Para tanto, sugerimos que a leitura do texto do Anexo G, presente na Atividade 1, fosse realizada, contendo apenas o texto, as imagens e o glossário, sem as perguntas. O texto retrata a apresentação pessoal de uma personagem, retomando os conteúdos estudados previamente como o vocabulário sobre informações pessoais, peças de roupa, adjetivos, cores e membros da família em LI.

Após a leitura, aconselhamos que a compreensão dos alunos fosse verificada através de perguntas, como “*What is the name of the character in the text? How old is she? Who does she live with?*”. Para facilitar o entendimento, recomendamos o uso de imagens relacionadas para ajudar a responder às perguntas, que o texto seja lido novamente e que as dúvidas dos alunos sejam esclarecidas.

Essa prática permite o desenvolvimento da habilidade EF06LI07 (Brasil, 2018), ao incentivar os alunos a utilizarem as pistas gráficas para formular hipóteses sobre o objetivo do texto. Com base na estrutura e organização textual, os alunos podem identificar o tópico principal e reconhecer vocabulários previamente estudados. As pistas gráficas, presentes nas figuras do Anexo I, complementam o conteúdo do texto

com ilustrações pertinentes e suas respectivas descrições

Assim como é mencionado por Silva, Gaiato e Reveles (2012), nomear figuras é importante para incentivar a repetição do vocabulário, ajudando a enriquecer o repertório verbal do aluno com TEA de forma gradual e natural. Dessa forma, essa abordagem inclusiva pode favorecer a conexão entre os alunos e o novo vocabulário apresentado. A habilidade EF06LI02 (Brasil, 2018) também é aprimorada, pois a atividade incentiva os alunos a obterem informações dos grupos sociais como a família, amigos e escola através de perguntas e respostas.

4º Procedimento — Atividade: Na etapa final, sugerimos que o exercício final fosse entregue aos alunos considerando suas diferentes habilidades e necessidades sensoriais. Propomos que o texto utilizado anteriormente fosse repetido, mas com versões distintas, na tentativa de adaptar o texto às características específicas dos alunos com TEA.

A primeira versão, conforme detalhado no Anexo G, apresenta a variante integral do texto, enfatizando informações por meio de sublinhados e incluindo um glossário com traduções de termos menos familiares. Essas estratégias procuram auxiliar na compreensão do texto. A atividade, composta por questões diretas e objetivas, visa extrair informações específicas e promover o desenvolvimento da escrita em LI. Esta versão pode ser recomendada para alunos sem NEE ou com altas habilidades, devido à complexidade do texto.

A segunda proposta de atividade, discorrida no Anexo H, pode ser sugerida para alunos com baixo nível de suporte de TEA, pois apresenta uma síntese do texto original. As informações principais foram destacadas com cores e sublinhados, o texto também foi formatado em caixa alta para facilitar a leitura das palavras. Imagens adicionais foram incluídas para oferecer uma representação visual do conteúdo. As questões de interpretação textual foram apresentadas em formato de múltipla escolha, utilizando tanto inglês quanto português para facilitar a assimilação dos termos, também utilizamos cores para facilitar a identificação do que é solicitado nas perguntas.

³Segundo a Organização para Pesquisa sobre o Autismo (OAR, 2021, tradução nossa), o uso de estratégias visuais adicionais, como a codificação por cores, pode aumentar a clareza das informações para alunos com TEA. Estas versões de atividade alinham-se com as estratégias sugeridas pela organização, que recomenda modificar atividades e incluir questões objetivas para permitir que os alunos destaquem

³ Tradução nossa do original em inglês: “Using additional visual strategies, such as color-coding, can help make the information even more clear (OAR, 2021).”

respostas diretamente em textos, ao invés de escrever respostas dissertativas.

A terceira variante da atividade, descrita no Anexo I, incorporou simplificações adicionais do texto e ampliou o uso de elementos visuais. Foram propostas questões de verdadeiro ou falso para promover a interação com o vocabulário apresentado, auxiliando na associação entre os termos do texto e as cores disponíveis nas alternativas.

Esta proposta pode ser sugerida para alunos com alto nível de suporte, uma vez que engloba diversos recursos como o uso de imagens, glossário, instruções em Língua Portuguesa, questões de verdadeiro ou falso e ênfase nas palavras-chave para assegurar a compreensão desses alunos. Contudo, enfatizamos a importância de reexplicar e oferecer assistência adicional individual a alunos que enfrentam maiores dificuldades, assegurando a participação efetiva de todos, independentemente de seu nível de aprendizagem.

A análise do protótipo da SD revelou sugestões de diversas estratégias pedagógicas que favorecem o aprendizado de alunos com TEA, conforme evidenciado pelo aporte teórico. As estratégias adotadas incluem o uso de músicas, legendas e vídeos digitais, que favorecem a compreensão e o engajamento. Dinâmicas em grupo promovem a socialização, enquanto ilustrações acompanhadas de descrições e questões diretas auxiliam na construção do vocabulário. Além disso, exercícios de verdadeiro ou falso e atividades que envolvem a imitação do movimento labial também contribuem para a prática linguística e interpretação textual.

As estratégias da SD podem contribuir para melhorar a implementação da EI e o aprendizado aos alunos com TEA no ensino regular de LI. Conforme destacado por Silva, Gaiato e Reveles (2012), é possível adaptar atividades para alunos com TEA utilizando abordagens e métodos diferenciados. Com a elaboração desta SD, pudemos evidenciar que a LI pode ser ensinada considerando as características individuais dos alunos com TEA. Ademais, o ensino individualizado da LI pode contribuir significativamente para o desenvolvimento linguístico desses alunos (Ferreira; Toneli, 2020).

A estrutura da SD valoriza a interatividade, essencial para promover a participação ativa dos alunos. Os recursos visuais não apenas facilitam a compreensão do conteúdo, mas também reduzem barreiras comunicacionais, permitindo que os alunos com TEA se sintam incluídos na realização das atividades. Essa adaptação curricular demonstra um compromisso com a diversidade e a personalização do ensino.

Dessa forma, adotar os métodos que englobam as características do TEA pode ser extremamente vantajoso para o aprendizado de LI. Esse material didático pode possibilitar um ambiente de aprendizagem que respeita as particularidades dos alunos autistas, pois considera os diferentes níveis de suporte. A variedade de dinâmicas e recursos pode possibilitar a adaptação das atividades de LI às necessidades dos alunos, facilitando a assimilação dos conteúdos e promovendo um repertório sólido, independentemente das suas NEE.

Em síntese, a SD desenvolvida pode atender às demandas dos alunos com TEA e promover um espaço de inclusão significativo, pois incorpora abordagens consideradas eficazes por diversos teóricos. As versões adaptadas das atividades podem oferecer aos professores alternativas para ajustar o ensino de LI, pois reconhecem as especificidades do TEA. Por outro lado, a avaliação contínua e os ajustes nas estratégias são fundamentais para que todos os alunos possam beneficiar-se plenamente da SD sugerida. Sendo assim, ressaltamos a importância de que o professor conheça as NEE dos alunos para direcioná-los a atividades adequadas para seu nível de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral apresentar uma SD de LI adaptada para alunos com TEA, considerando o nível de suporte desses alunos, a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Para isso, foram listadas atividades e práticas pedagógicas adaptadas para alunos com TEA à luz da teoria e foram analisadas as contribuições de cada atividade e prática descrita com base nesses documentos da educação brasileira.

Após analisar como as sugestões teóricas e as diretrizes educacionais vigentes podem ser apresentadas na SD, concluímos que adotar uma abordagem inclusiva e adaptada é essencial para promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da LI para alunos com TEA. A utilização de estratégias específicas, como recursos visuais, atividades lúdicas e abordagens personalizadas, pode ser eficaz no atendimento às necessidades individuais desses alunos, respeitando o espectro e suas particularidades.

As adaptações realizadas na SD, como a modificação do nível de dificuldade, o uso de imagens e elementos lúdicos, mostraram-se eficazes para a aprendizagem de alunos com TEA, conforme defendido por Silva, Gaiato e Reveles (2012) e Cunha (2020). Isso reforça a importância de práticas adaptadas para melhorar a qualidade do ensino desse público. A análise da SD demonstrou que é possível atender às necessidades educacionais especiais de alunos com TEA em turmas heterogêneas, promovendo o ensino inclusivo de conteúdos de LI, como vocabulário, interpretação textual e gramática.

A sugestão da implementação das habilidades EF06LI16, EF06LI17 e EF06LI07 (Brasil, 2018) ao longo da SD evidenciou a viabilidade de alinhar a adaptação do ensino de LI às diretrizes da BNCC, contribuindo para uma aprendizagem dinâmica e significativa, essencial para a efetivação da educação inclusiva. As adaptações realizadas, como o uso de atividades lúdicas, podem tornar o ensino mais prazeroso, promovendo a interação entre os alunos. Dessa forma, podemos observar que optar pela utilização de uma SD adaptada pode contribuir para a criação de um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento acadêmico desses alunos.

⁴Além disso, a Organização para Pesquisa sobre o Autismo (OAR, 2021, tradução nossa) afirma que realizar adaptações não isentam os alunos autistas de

⁴Tradução nossa do original em inglês: "Modifications and accommodations like these do not excuse the autistic student from completing their work or diminish the academic rigor. Rather, they are designed to give the student access to the content and/or skill at the center of the assignments (OAR, 2021)."

realizar suas atividades acadêmicas ou diminuam a exigência educacional. Em vez disso, essas intervenções promovem um ambiente escolar justo e inclusivo, permitindo acesso ao conteúdo e as atividades.

Embora a SD tenha sido desenvolvida com base nas contribuições dos teóricos que abordam os aspectos do TEA, observou-se que as estratégias apresentadas podem ser sugestões eficazes a serem utilizadas por professores de LI em diferentes contextos. Além disso, as atividades e estratégias propostas também podem servir como ferramentas diagnósticas, auxiliando os professores na identificação das abordagens mais adequadas ao grau de TEA de cada aluno. Essa abordagem diagnóstica possibilita um direcionamento mais preciso das práticas pedagógicas, favorecendo a implementação de um ensino inclusivo no ensino regular, adaptado ao nível de suporte dos alunos autistas.

Apesar disso, reconhecemos as limitações desta pesquisa, pois a SD apresentada é um protótipo teórico, derivado da experiência da autora desta pesquisa como professora de inglês em uma escola pública no interior da Paraíba, alinhado às diretrizes educacionais brasileiras. Embora tenha considerado os diferentes níveis de suporte do TEA, destacamos a importância de compreender as características individuais dos alunos para personalizar as atividades de acordo com suas necessidades e interesses. Assim, sugerimos a aplicação da SD no contexto escolar, com uma análise cuidadosa de cada aluno, contando com o apoio da escola, da família e de profissionais especializados, como médicos neurologistas, psiquiatras e psicopedagogos, para selecionar as estratégias mais adequadas ao grau específico de TEA e adaptar o ensino.

Em suma, esta pesquisa contribui para a identificação de estratégias pedagógicas eficazes, alinhadas à BNCC e à Proposta Curricular do Estado da Paraíba, que favorecem a inclusão e o aprendizado de alunos com TEA. Esta pesquisa demonstrou que, apesar dos desafios no ensino de LI para esse público alvo, uma abordagem planejada e personalizada é essencial para promover a inclusão e o aprendizado desses alunos.

Este estudo destaca a importância de práticas inclusivas e acessíveis, incentivando educadores a promoverem discussões e aprofundamentos sobre o tema. Os objetivos foram alcançados, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre o ensino inclusivo de LI. Esperamos que este estudo motive novas pesquisas sobre a adaptação do ensino que apoiem professores e escolas a tornar o ensino de LI mais inclusivo para alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ADJECTIVES SONG FOR KIDS. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Maple Leaf Learning. Disponível em: <https://youtu.be/3JZi2oDvPs4?si=FCGFqTgpzs3uhoce>. Acesso em: 2 nov. 2024.

ALVES, T. S. Ensino da língua inglesa voltado ao aluno surdo: inclusão que integra valor à experiência do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 1, p. 149–160, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**. 5. ed. S.L.: American Psychiatric Association, 2023.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição 1988] Constituição Federal de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 dez. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 05 jun. 2023

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jun. 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.

CÉSAR, M. Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. **Autismo afeta cerca de 1% da população**. Disponível em: [https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-da-populacao#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde,possuam%20algum%20grau%20do%20transtorno](https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-da-populacao#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Sa%C3%BAde,possuam%20algum%20grau%20do%20transtorno.). 2015. Acesso em: 19 jun. 2024.

CLOTHING AND COLORS. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Mark Kulek. Disponível em: https://youtu.be/4LC6Q6JLwHg?si=Q_HI1HAKnODRmbBA. Acesso em: 08 ago. 2024.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Digitaliza Conteúdo, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

FERREIRA, O.H. TONELLI, J.R. **Ampliando horizontes**: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. Revista Desenredo. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. **Ensino de Habilidades Básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 6. ed. São Paulo: Alínea, 2001.

INSTITUTO UNIBANCO. **Proposta curricular do estado da Paraíba**: educação infantil e ensino fundamental. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-proposta-curricular-do-estado-da-paraiba-educacao-infantil-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 18 ago. 2024.

LIMA, A. M.; VITALIANO, C. L.; ALTINO, F. C. MACHADO, R. P. (org.). **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. v. 1.

MURARI, S. C.; MICHELETTO, N. Transtorno do espectro do autismo e identificação precoce de seus sinais no contexto das Unidades Básicas de Saúde. **Psicologia e análise do comportamento**: saúde e processos educativos, p. 55–64, 2015.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes docentes e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: LIMA, A. M.; VITALIANO, C. L.; ALTINO, F. C.; MACHADO, R. P. (org.). **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, p. 28–36, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2013.

ORGANIZATION FOR AUTISM RESEARCH. **8 Academic Supports for Autistic Students** | OAR. Disponível em: <https://researchautism.org/blog/8-academic-supports-for-autistic-students/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PEGO, C. M. **O funcionamento do cérebro no autismo**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, F. R. DA. A ludicidade como método de ensino na língua inglesa. **Igapó**, v. 9, n. 2, 2015.

SANCHES, I; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SILVA, A. B. GAIATO, M. B. REVELES, L.T. **Mundo singular**. Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SILVA, C. L.; FACIOLA, R. A.; PEREIRA, R. R. O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. **REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 5, n. 2, p. 43–58, 21 dez. 2018.

SIMPLE SELF INTRODUCTION. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Learn Fast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2r2pYz3kD-k>. Acesso em: 06 ago. 2024.

TONELLI, J. R.; ROCHA, E. P. A síndrome de asperger e o ensino de língua inglesa: possibilidades e desafios. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 38–48, 2013.

VITALIANO, C. R.; Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M.; VITALIANO, C. L.; ALTINO, F. C.; MACHADO, R. P. (org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, p. 15–27, 2013.

VIOTO, J. R.; VITALIANO, C. R. Contribuições da gestão pedagógica no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: LIMA, A. M.; VITALIANO, C. L.; ALTINO, F. C.; MACHADO, R. P. (org.). **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, 2013. p. 37–52.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Trabalho original publicado em 1926)

WHAT ARE ADJECTIVES? [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Mind Blooming. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a2lneKl1dW4>. Acesso em: 06 ago. 2024.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APÊNDICE A — PROPOSTA DE AULA I

Encontro:	1
Disciplina:	Língua Inglesa
Série:	6º Ano do Ensino Fundamental II
Quantidade de alunos:	15
Duração:	2 aulas de 45 minutos
Conteúdo:	Introdução ao vocabulário de cores e peças de roupas em inglês.
Habilidades da BNCC:	EF06LI09: Localizar informações específicas em texto. EF06LI16: Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. EF06LI17: Construir um repertório lexical relativo a temas familiares, incluindo escola, família, rotina diária, atividades de lazer e esportes, entre outros.
Objetivo Geral:	Apresentar aos alunos o vocabulário das cores e roupas em inglês, juntamente com seu uso em frases.
Objetivos específicos:	• Apresentar aos alunos a pronúncia, escrita e definição do vocabulário específico. • Desenvolver a habilidade de identificar cores e roupas em inglês. • Auxiliar os alunos na construção de frases simples utilizando o vocabulário em inglês. • Explorar o uso do vocabulário no cotidiano por meio de imagens, vídeos e atividades desenvolvidas para o nível dos alunos.
Materiais pedagógicos:	Apresentação de slides, computador, quadro branco e marcadores, peças de roupa e folhas de atividades (versão geral e adaptada).

Avaliação:	Participação dos alunos nas atividades e dinâmicas promovidas durante a aula.
Referências:	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018. Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/codoc/detalhe/tf-proposta-curricular-do-estado-da-paraiba-educacao-infantil-e-ensino-fundamental . Acesso em: 04 ago., 2024.

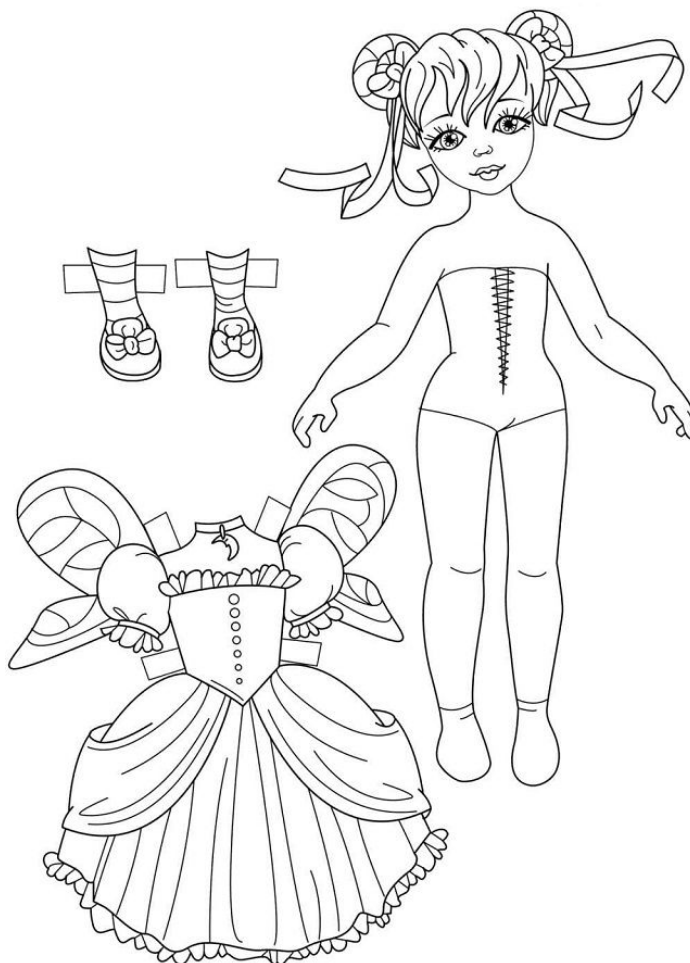
PROCEDIMENTOS	TEMPO ESTIMADO
1. Warm-up: Após cumprimentar os alunos, o professor irá perguntar aos alunos se eles sabem os nomes das cores em inglês, para avaliar o conhecimento dos alunos o professor irá utilizar imagens de algumas peças de roupas para que os alunos possam responder e interagir com o vocabulário de cores em inglês. Por exemplo: Suit = Black. As imagens serão exibidas via slide. O professor sempre irá interagir perguntando se os alunos podem traduzir a imagem para a língua inglesa. Por exemplo: “<i>What is this? What color is it?</i>” Sempre utilizando a Língua Portuguesa caso os alunos não compreendam as perguntas. Para apresentar o vocabulário de roupas em inglês, o professor irá usar recursos concretos, trazendo peças de roupas reais para facilitar a associação do objeto ao seu nome em LI. O professor irá mostrar a peça de roupa e perguntar aos alunos: “<i>What is this?</i>” Os alunos podem responder em língua portuguesa e o professor irá dizer o nome em LI, relatando também o nome da cor. Por exemplo: <i>What color is it? It's a Red Dress.</i>” Neste momento, o professor também irá apontar para peças que os alunos estejam utilizando e escrever no quadro o nome da peça de roupa em LI, pedindo para os alunos repetirem em voz alta a pronúncia do vocabulário dizendo: “<i>This is a dress. Repeat after me.</i>”	15 minutos
2. Apresentação de conteúdo: Após esse momento, o professor irá apresentar o vocabulário contextualizado em frases através do seguinte vídeo que explica e dá exemplos do uso do vocabulário de	30 minutos

cores e roupas em inglês: Disponível em: https://youtu.be/4LC6Q6JLwHg?si=Q_HI1HAknODRmbBA. Acesso em: 08 ago. 2024. No vídeo, o vocabulário de roupas e cores é apresentado aos alunos de forma interativa, fazendo as perguntas "<i>What is this?</i> e <i>What color is it?</i>" para os alunos interagirem oralmente utilizando o vocabulário em LI. Dessa forma, o professor irá pausar o vídeo e perguntar aos alunos a cor de cada peça de roupa e a tradução das palavras para o português que aparecem no vídeo, sempre utilizando a repetição da pronúncia como forma de ajudar os alunos a aprender o vocabulário e pedindo para os alunos imitarem seu movimento labial pausadamente. As legendas do vídeo serão ativadas para facilitar a assimilação da LI com a escrita.	
3. Dinâmica: <i>Dress the Doll</i>; Para esta dinâmica os alunos serão divididos em duplas e o professor irá distribuir para os alunos a imagem impressa de uma boneca, uma peça de roupa sem cor e o vocabulário em inglês. Por exemplo: "<i>Red dress</i>", a dupla deverá colorir as peças de roupa na cor correta, recortar e colar na personagem. Logo após, o professor irá corrigir as respostas dos alunos.	30 minutos
4. Atividade: A atividade final será distribuída para os alunos seguindo as necessidades educacionais dos estudantes, há três versões de atividades, uma direcionada para alunos sem NEE (Anexo 1), outra para alunos com baixo nível de suporte de TEA (Anexo 2) e a última para alunos com alto nível de suporte de TEA (Anexo 3). Os exercícios consistem em identificar o vocabulário de cores e peças de roupa com as imagens, porém, cada versão aborda estratégias diferentes para chegar neste objetivo. As atividades possuem níveis de dificuldade diversos para que se adequem às necessidades específicas dos alunos, englobando atividades de coordenação motora, pintura e associação de vocabulário e imagem.	15 minutos

EXEMPLOS DE MATERIAIS ADICIONAIS NECESSÁRIOS PARA AS AULAS

Fonte: Google Imagens

SHE WEARS A RED DRESS



Fonte: Google Imagens

ATIVIDADES ADAPTADAS SEGUINDO DIFERENTES NÍVEIS DE DIFICULDADE:

ANEXO A – ATIVIDADE 1: Proposta para alunos sem NEE ou com altas habilidades

2. Choose the correct one

- a. dress
- b. coat
- c. skirt
- d. stockings



- a. shirt
- b. skirt
- c. scarf
- d. plimsolls



- a. pants
- b. trousers
- c. stockings
- d. socks



- a. skirt
- b. shorts
- c. shirt
- d. shoes



- a. earrings
- b. shoes
- c. socks
- d. scarf



- a. coat
- b. waistcoat
- c. suit
- d. shirt



- a. suit
- b. handbag
- c. shirt
- d. T-shirt



- a. sweatshirt
- b. sweater
- c. shirt
- d. T-shirt



- a. pants
- b. purse
- c. poncho
- d. plimsolls



- a. trainers
- b. slippers
- c. flip-flops
- d. shoes



- a. T-shirt
- b. tights
- c. tank top
- d. blouse



- a. pants
- b. socks
- c. boots
- d. shorts



- a. jacket
- b. dress
- c. waistcoat
- d. jeans



- a. sweater
- b. shirt
- c. skirt
- d. blouse



- a. scarf
- b. skirt
- c. tie
- d. belt



- a. suit
- b. trousers
- c. coat
- d. socks



- a. hat
- b. cap
- c. head
- d. shoes



- a. trousers
- b. skirt
- c. stockings
- d. tights



- a. shoes
- b. socks
- c. stockings
- d. boots



- a. trainers
- b. shoes
- c. boots
- d. socks



- a. gloves
- b. socks
- c. shorts
- d. mittens



ANEXO B – ATIVIDADE 2: Proposta para alunos com baixo nível de suporte

RECORTE E COLE O
VOCABULÁRIO NA IMAGEM
CORRETA, SIGA AS CORES:

	SOCKS	
	SHIRT	
	T-SHIRT	
	JACKET	
	SWEATER	
	DRESS	
	SHOES	
	PANTS	
	HAT	
	SKIRT	

 LIVEWORKSHEETS

Fonte: Google Imagens. (Adaptado pela autora)

ANEXO C – ATIVIDADE 3: Proposta para alunos com alto nível de suporte

Fonte: Google Imagens. (Adaptado pela autora)

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APÊNDICE B — PROPOSTA DE AULA II

Encontro:	2
Disciplina:	Língua Inglesa
Série:	6º Ano do Ensino Fundamental II
Quantidade de alunos:	15
Duração:	Duas aulas de 45 minutos.
Conteúdo:	Introdução aos adjetivos e ao vocabulário de família em inglês.
Habilidades da BNCC:	EF06LI04: Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais e escritos, especialmente sobre temas familiares. EF06LI02: Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. EF06LI01: Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
Objetivo Geral:	Motivar os alunos a identificar e usar os adjetivos em inglês e o vocabulário de família corretamente, além de revisar o conteúdo estudado anteriormente.
Objetivos específicos:	• Apresentar aos alunos a definição, uso e regras gramaticais dos adjetivos. • Desenvolver a habilidade de descrever pessoas, lugares e objetos usando adjetivos em inglês. • Aprimorar a compreensão e a pronúncia de palavras e frases em inglês. • Apresentar o vocabulário dos membros da família em inglês. • Explorar o uso gramatical dos adjetivos por meio de imagens, vídeos e atividades desenvolvidas

	para o nível dos alunos.
Ferramentas pedagógicas:	Apresentação de slides, computador, quadro branco e marcadores, folhas de atividades (versão geral e adaptada).
Avaliação:	Participação dos alunos nas atividades e dinâmicas promovidas durante a aula.
Referências:	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018. Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/codoc/detalhe/tf-proposta-curricular-do-estado-da-paraiba-educacao-infantil-e-ensino-fundamental . Acesso em: 04 ago. 2024.

PROCEDIMENTOS	TEMPO ESTIMADO
1. Warm-up: Após cumprimentar os alunos, o professor irá apresentar o tema da aula através da música “Big, big, big”: Disponível em: https://youtu.be/3JZi2oDvPs4?si=FCGFqTgpzs3uhoc. Acesso em: 05 ago, 2024. O vídeo ensina os adjetivos em inglês através de imagens e repetição de palavras, as legendas em inglês do vídeo serão ativadas pelo professor para auxiliar os alunos a acompanhar a letra da música.	10 minutos
2. Apresentação de conteúdo: Após esse momento, o professor irá explicar a definição e o uso gramatical dos adjetivos, destacando que eles descrevem características de substantivos (pessoas, lugares e objetos). Para exemplificar, o professor irá apresentar o vocabulário da família em inglês, escrevendo os nomes dos membros da família no quadro e utilizando adjetivos para descrevê-los em inglês. Por exemplo: “<i>My mother is tall.</i>” O professor também irá pedir aos alunos para descreverem os membros de suas famílias com algum adjetivo ao apontar para o vocabulário escrito no quadro, escrevendo em LI o adjetivo dito pelo aluno. Para que os alunos possam compreender melhor,	20 minutos

uma figura relacionada a frase será apresentada nos slides, o professor também irá usar as frases em inglês apresentadas no vídeo como exemplo, além de retomar os vocabulários de cores e roupas lecionados anteriormente em frases, por exemplo: <i>"My sister has a red dress."</i> O professor deve utilizar a LI constantemente, porém, falar português pode ser necessário em momentos que os alunos tenham dúvidas, isso pode facilitar o entendimento dos alunos que ainda não possuem domínio na língua e incluí-los no processo de aprendizagem.	
3. Apresentação das categorias dos adjetivos: O professor então irá explicar sobre as categorias dos adjetivos, esclarecendo que cada adjetivo está dentro de uma categoria específica (size, color, shape, appearance, taste). Para isso, o professor irá utilizar o vídeo a seguir que ensina sobre as diferentes categorias dos adjetivos de forma lúdica e ilustrativa. Disponível em: https://youtu.be/a2lneKl1dW4?feature=shared. Acesso em: 23 ago. 2024. No vídeo a narradora apresenta exemplos de adjetivos através de imagens e explica que eles dão uma característica a um substantivo, podendo estar em uma categoria específica. Neste momento, o professor irá retomar as frases escritas anteriormente no quadro, perguntando aos alunos a categoria específica daquele adjetivo. Por exemplo, na frase: <i>"My sister has a red dress"</i>, o professor pode perguntar: <i>"What is the adjective?"</i> e aguardar a resposta dos alunos, perguntando em seguida: <i>"What is the category of this adjective?"</i> Assim o professor irá interagir com os alunos e ensinar sobre o tema de forma participativa.	20 minutos
4. Dinâmica: Os alunos serão divididos em 3 grupos, uma imagem com diversos membros da família caracterizados com algum adjetivo será apresentada no projetor e cada grupo receberá uma lista com 10 adjetivos, dentre eles, apenas 5 adjetivos estão presentes na imagem, os alunos devem identificar quais são esses adjetivos e circulá-los na folha que receberam. Em seguida, o professor irá verificar se as respostas dos alunos estão corretas. A lista dos alunos com TEA apresentará emojis além dos adjetivos em inglês e em português, visando adequar a dinâmica para um público específico.	25 minutos

5. Atividade: O professor irá distribuir versões diferentes de atividade seguindo as necessidades educacionais específicas dos alunos. Na primeira versão da atividade, (Anexo D), o objetivo é identificar a categoria a que cada adjetivo pertence. A segunda versão (Anexo E), é mais lúdica, os alunos precisam circular o adjetivo correto presente nas imagens. A última versão, (Anexo F) é uma versão mais específica da atividade dois, focando nos adjetivos “<i>short</i>” e “<i>tall</i>” e os alunos devem circular a imagem correta com base nas características dos membros da família. O professor também irá fornecer um tempo extra e suporte adicional para aqueles que precisarem de ajuda para completar a atividade.	15 minutos
--	--------------------------

EXEMPLOS DE MATERIAIS ADICIONAIS NECESSÁRIOS PARA AS AULAS

MY SISTER HAS A RED DRESS



Fonte: Google imagens.



Fonte: Google imagens.

ADJECTIVES LIST	ADJECTIVES LIST (ADAPTED)
1. OLD 2. SAD 3. SHORT 4. HOT 5. DIRTY 6. TALL 7. BIG 8. HAPPY 9. COLD 10. YOUNG	1. OLD (IDOSO/VELHO)  2. SAD (TRISTE)  3. SHORT (BAIXO)  4. HOT (QUENTE)  5. DIRTY (SUJO)  6. TALL (ALTO)  7. BIG (GRANDE)  8. HAPPY (FELIZ)  9. COLD (FRIO)  10. YOUNG (JOVEM) 

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

ATIVIDADES ADAPTADAS SEGUINDO DIFERENTES NÍVEIS DE DIFICULDADE:**ANEXO D – ATIVIDADE 1: Proposta para alunos sem NEE ou com altas habilidades**

NAME:

DATE:

Recorte e cole cada adjetivo na categoria correta

orange beautiful large ugly green narrow
tiny massive tall pointy red enormous long
crooked black white big handsome round
yellow purple curved straight small fat
thick sharp cute blue chubby pretty skinny
funny scary pink brown petite gray oval

color	shape	size	appearance

www.Games4esl.com

Fonte: Google imagens. (Adaptado pela autora)

ANEXO E – ATIVIDADE 2: Proposta para alunos com baixo nível de suporte

Name: _____

Adjectives

LEIA OS ADJETIVOS E CIRCULE A IMAGEM

CORRETA: BIG  	YELLOW  
OLD  	TALL  
SMALL  	RED  
YOUNG  	SHORT  

www.Games4esl.com

IVEWORKSHEETS

Fonte: Google imagens. (Adaptado pela autora)

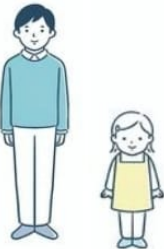
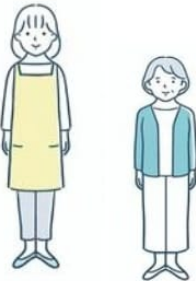
ANEXO F – ATIVIDADE 3: Proposta para alunos com alto nível de suporte

NAME: _____

SHORT OR TALL?

Baixo ou alto?

CIRCLE A IMAGEM CORRETA:

SHORT	TALL
 FATHER (PAI) DAUGHTER (FILHA)	 SON (FILHO) GRANDFATHER (AVÔ)
TALL	SHORT
 MOTHER (MÃE) GRANDMOTHER (AVÓ)	 SON (FILHO) FILHA (DAUGHTER)

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APÊNDICE C — PROPOSTA DE AULA III

Encontro:	3
Disciplina:	Língua Inglesa
Série:	6º Ano do Ensino Fundamental II
Quantidade de alunos:	15
Duração:	2 aulas de 45 minutos
Conteúdo:	Interpretação textual em inglês (<i>Introducing myself, my house and my family</i>)
Habilidades da BNCC:	EF06LI01: Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. EF06LI04: Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares. EF06LI05: Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e experiências. EF06LI12: Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. EF06LI07: Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
Objetivo Geral:	Motivar a interpretação textual em língua inglesa, revisar o vocabulário estudado anteriormente.

Objetivos específicos:	• Apresentar o vocabulário de informações pessoais em inglês. • Revisar o conteúdo estudado anteriormente (Family members, colors, clothes and adjectives) através do texto. • Desenvolver a habilidade de se apresentar e de descrever pessoas e lugares em inglês. • Incentivar a capacidade de interpretar textos simples em língua inglesa. • Auxiliar os alunos na identificação de informações específicas presentes no texto.
Materiais pedagógicos:	Apresentação de slides, computador, projetor, quadro branco e marcadores, folhas de atividades (versão geral e adaptada).
Avaliação:	Participação dos alunos nas atividades e dinâmicas promovidas durante a aula.
Referências:	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018. Proposta Curricular do Estado da Paraíba — Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/c edoc/detalhe/tf-proposta-curricular-do-estado-da-paraiba-educacao-infantil-e-ensino-fundamental. Acesso em: 04 ago. 2024.

PROCEDIMENTOS	TEMPO ESTIMADO
1. Warm-up: Após cumprimentar os alunos, o professor irá iniciar a aula com uma breve conversa, perguntando se os alunos sabem como se apresentar em inglês, a pergunta “<i>How do you introduce yourself in English?</i>” serão apresentadas no slide. Assim, o professor irá se apresentar em inglês para os alunos, dizendo o nome, idade e cidade onde mora. Por exemplo: “<i>Hello, my name is Ana, I am 23 years old, and I live in Campina</i>”	15 minutos

<i>Grande</i>”. A sentença será apresentada nos slides, o professor irá reler e pedir para que os alunos repitam o vocabulário em voz alta. Logo após, a pergunta “<i>How do you describe your house and family?</i>” será apresentada e lida pelo professor, que irá descrever a própria casa e família usando os vocabulários estudados nas aulas anteriores, questionando se os alunos conseguiram identificar o significado de alguma palavra. Por exemplo: <i>My house is big and yellow, my family is small, my father is tall, my mom is short, and my sister has black hair.</i>	
2. Apresentação de conteúdo: Em seguida o professor irá apresentar o seguinte vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=2r2pYz3kD-k. Acesso em: 06 ago. 2024. O vídeo apresenta o vocabulário de informações pessoais de forma simples e lúdica. As informações presentes no vídeo serão destacadas pelo professor que as escreverá no quadro e solicitará que os alunos se apresentem em inglês para a turma, um de cada vez em ordem alfabética. O professor irá focar nas informações escritas no quadro, que foram retiradas do vídeo, como nome, idade, cidade, membros da família e cor favorita, sempre retomando os exemplos do vídeo oralmente e auxiliando os alunos na repetição do vocabulário específico.	25 minutos
3. Leitura e escuta: <i>Reading and Listening</i>; Nesta etapa, o professor irá apresentar um texto que contém os vocabulários de informações pessoais, peças de roupa, adjetivos, cores e membros da família em inglês. Primeiramente, o texto será entregue aos alunos para que todos acompanhem a leitura, contendo o glossário e as imagens apresentadas na atividade descrita no Anexo G. Então, o professor irá ler o texto em voz alta e irá solicitar a atenção dos alunos para informações específicas do texto. Após a leitura, o professor irá fazer perguntas sobre o texto para verificar a compreensão dos alunos. Por exemplo: “<i>What is the name of the character in the text? How old is she? Who does she live with?</i>” sempre esclarecendo dúvidas e retomando o texto quando necessário para facilitar o entendimento dos alunos. Para auxiliar na compreensão do texto, o professor também pode utilizar as imagens como	25 minutos

pistas gráficas e ajudar os alunos a responder às perguntas.	
4. Atividade: Após esse momento de interação, os alunos irão receber uma atividade com o texto em versões diferentes, as atividades serão distribuídas considerando as diferentes habilidades e necessidades sensoriais dos alunos, podendo conter adaptações no texto, questões de múltipla escolha, imagens, perguntas diretas e de verdadeiro e falso, além de tradução de termos para o português. Dessa forma, todos os alunos, de nível intermediário até o nível básico, conseguirão responder à atividade.	15 minutos

ATIVIDADES ADAPTADAS SEGUINDO DIFERENTES NÍVEIS DE DIFICULDADE:

ANEXO G – ATIVIDADE 1: Proposta para alunos sem NEE ou com altas habilidades

INTRODUCING MYSELF

Hello, my name is Ana, I am 10 years old, and I live in Sydney, a beautiful city, my favorite color is blue. I am short, my hair is orange and my eyes are black, my house is big and red. I live with my parents, and my brother. My mom is short, she has blonde hair and green eyes like my brother, and my dad is tall. He has black eyes and brown hair. I have an orange cat named Moon. It is small and fat. I am an intelligent student, and I am studying to be a doctor. Nice to meet you.

Glossário:

live: moro
city: cidade
my: meu/minha
has: tem
named: chamado
studying: estudando



Atividade de Interpretação Textual

Responda as perguntas em inglês com base no texto:

1. Qual é o nome e a idade da personagem do texto?
2. Onde e com quem ela mora?
3. Qual é a cor favorita dela? O que ela quer ser no futuro?
4. Quais adjetivos são usados para descrever a mãe da personagem?
5. Como a personagem descreve seu animal de estimação?
6. Como é a casa da personagem? Descreva usando as informações do texto.
7. Escreva 6 adjetivos presentes no texto:

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

ANEXO H – ATIVIDADE 2: Proposta para alunos com baixo nível de suporte

NAME: _____

INTRODUCING MYSELF

HELLO, MY NAME IS **ANA**, I AM **10 YEARS** OLD, AND I LIVE IN SYDNEY, MY FAVORITE COLOR IS **BLUE**, MY HAIR IS **ORANGE** AND MY EYES ARE **BLACK**, MY HOUSE IS **BIG** AND **RED**. MY MOM AND MY BROTHER HAVE **BLONDE** HAIR AND **GREEN** EYES, AND MY DAD HAS **BROWN** EYES AND **BLACK** HAIR. I HAVE AN **ORANGE** CAT NAMED MOON. I AM AN INTELLIGENT STUDENT, AND I AM STUDYING TO BE A DOCTOR.

ANNA'S FAMILY:

GLOSSÁRIO:

NAME: NOME
COLOR: COR
LIVE: MORO
HOUSE: CASA
MY: MEU/MINHA
HAS: TEM
NAMED: CHAMADO



ANA ANA'S CAT ANA'S MOM ANA'S DAD



ANA'S HOUSE

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

- MARQUE A RESPOSTA CORRETA:

1. A CASA DE ANA É:

- A) **BLUE**
B) **RED**
C) **YELLOW**

2. O GATO DE ANA É:

- A) **ORANGE**
B) **GREEN**
C) **BROWN**

3. A MÃE DE ANA É:

- A) **BRUNETTE**
B) **RED-HAIRED**
C) **BLONDE**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

ANEXO I – ATIVIDADE 3: Proposta para alunos com alto nível de suporte

NAME: _____

INTRODUCING MYSELF

HELLO, MY NAME IS ANA, I AM 10 YEARS OLD, AND I LIVE IN SYDNEY, MY FAVORITE COLOR IS BLUE. MY HAIR IS ORANGE AND MY EYES ARE BLACK. MY HOUSE IS BIG AND RED. MY MOM AND MY BROTHER HAVE BLONDE HAIR AND GREEN EYES, AND MY DAD HAS BROWN EYES AND BLACK HAIR. I HAVE AN ORANGE CAT NAMED MOON.

ANNA'S FAMILY:

GLOSSÁRIO:

NAME: NOME
COLOR: COR
LIVE: MORO
HOUSE: CASA
MY: MEU/MINHA
HAS: TEM
NAMED: CHAMADO



ANA



ANA'S CAT



ANA'S MOM

ANA'S DAD



ANA'S HOUSE



ANNA'S CITY

ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

1. LEIA O TEXTO E MARQUE VERDADEIRO (TRUE) OU FALSO (FALSE):

- A) A CASA DE ANA É AZUL: TRUE FALSE
- B) O GATO DE ANA É LARANJA: TRUE FALSE
- C) A MÃE DE ANA LOIRA: TRUE FALSE
- D) A CASA DE ANA É VERMELHA: TRUE FALSE

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.