

SE LIGA NA LÍNGUA INGLESA

NEW BEYOND WORDS

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa
Luciana Maria Almeida de Freitas
Rogério da Costa Neves
ORGANIZADORES

8⁰
ANO

**MANUAL DO
PROFESSOR**

Componente curricular:
LÍNGUA INGLESA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0006 P24 01 00 200 090

 MODERNA



MODERNA

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (Organizadora)

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Mestra em Letras/Literatura Brasileira, licenciada em Letras e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Atua na graduação, na pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional.

Luciana Maria Almeida de Freitas (Organizadora)

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Mestra em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Licenciada em Letras pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade (RJ).
Licenciada e bacharela em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Atua na graduação, na qual leciona disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa para as Licenciaturas em Letras, e na pós-graduação, em Estudos de Linguagem.

Rogério da Costa Neves (Organizador)

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado e bacharel em Letras (Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Colégio Pedro II, onde atua na Educação Básica e no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.



Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2022



Elaboração dos originais:

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras/Literatura Brasileira, licenciada em Letras e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na graduação, na pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional.

Luciana Maria Almeida de Freitas

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade (RJ). Licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua na graduação, na qual leciona disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa para as Licenciaturas em Letras, e na pós-graduação, em Estudos de Linguagem.

Rogério da Costa Neves

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado e bacharel em Letras (Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Colégio Pedro II, onde atua na Educação Básica e no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras/Linguística e licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Déborah Senfft

Mestra em Estudos de Linguagem e licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Inglesa da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

João Paulo Xavier

Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Mestre em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada e licenciado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER-PR). Professor efetivo de Língua Inglesa do Departamento de Formação Geral do CEFET-MG.

Joel Austin Windle

Doctor of Philosophy pela University of Melbourne (Doutor em Educação, Conhecimento e Inclusão Social de acordo com reconhecimento de título estabelecido pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Graduated in Education pela University of Melbourne (Licenciado em Letras, Habilitação em Língua Inglesa de acordo com revalidação junto à Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP). Professor de Inglês na Universidade Federal Fluminense (UFF) e de Educação na University of South Australia.

Juliana da Fonseca Hermes Velloso

Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Letras e especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ). Professora de Língua Inglesa nos ensinamentos fundamental e médio do Colégio Pedro II.

Ricardo Almeida

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Leciona disciplinas de Prática de Ensino para o curso de Letras. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Lecionou Língua Inglesa durante dez anos na rede municipal do Rio de Janeiro, período em que também atuou na graduação e na pós-graduação de universidades particulares. Desenvolve pesquisas nas áreas de Políticas Linguísticas e Formação Docente.

Verenna Klein

Licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora em escola particular bilíngue.

Coordenação editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Amanda Silva Leal

Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Amanda Silva Leal

Assistência editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Preparação de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Coordenação de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Bruno Tonel, Noctua Art, Alexandre Saes

Capa: Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

Foto: Museu Oscar Niemeyer, Curitiba, janeiro de 2014.

© Gregorio Koji/Shutterstock

Coordenação de arte: Mônica Maldonado

Edição de arte: Leandro Cataldo

Editoração eletrônica: Teclas Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana P. Felipe, Estilo Edição de Livros, Thiago Dias

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Neuza Faccin, Pâmela Nogueira

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin,

Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga,

Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Se liga na língua inglesa new beyond words : 8º ano : manual do professor / Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (organizadora), Luciana Maria Almeida de Freitas (organizadora), Rogério da Costa Neves (organizador). -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua inglesa.
ISBN 978-85-16-13796-0

1. Inglês (Ensino fundamental) I. Marins-Costa, Elzimar Goettenauer de. II. Freitas, Luciana Maria Almeida de. III. Neves, Rogério da Costa.

22-114890

CDD-372.652

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino fundamental 372.652

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

ORIENTAÇÕES GERAIS - CONVERSA ENTRE PROFESSORES	IV	<i>Páginas de abertura</i>	XXIX
Pressupostos teórico-metodológicos	IV	<i>Time to think</i>	XXIX
Concepção de educação linguística	IV	<i>Reading</i>	XXIX
Concepção de língua	V	<i>Listening</i>	XXX
Letramento crítico e multiletramentos	VI	<i>Language in action</i>	XXX
Argumentação e inferência	VIII	<i>Speaking/Writing</i>	XXXI
Ludicidade e educação linguística	IX	<i>Pit stop</i>	XXXI
Termos e conceitos	IX	<i>Think it over</i>	XXXI
Documentos orientadores da educação brasileira	XI	<i>Eyes on grammar</i>	XXXI
Competências gerais da Educação Básica	XI	<i>Did you know?</i>	XXXII
Temas Contemporâneos Transversais	XII	<i>Projetos</i>	XXXII
Anos finais do Ensino Fundamental	XIV	<i>There is more</i>	XXXII
<i>Culturas juvenis e projeto de vida</i>	XIV	<i>Up to you</i>	XXXII
Área de Linguagens	XVI	<i>List of irregular verbs</i>	XXXII
Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental	XVIII	Sugestões de cronograma	XXXII
<i>Englishes e o descentramento da língua inglesa</i>	XXI	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	XXXIII
<i>O ensino da Língua Inglesa e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas</i>	XXI	TEXTO DE APROFUNDAMENTO	XLI
Interdisciplinaridade e transversalidade	XXII	The Postmethod Teacher, B. Kumaravadivelu	XLI
Avaliação	XXIII	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	XLIV
Estrutura da coleção	XXV	SUGESTÕES DE RESPOSTAS E OBJETIVOS DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES	XLVIII
Gêneros do discurso: eixo condutor	XXVI		
Organização das unidades	XXIX		

Professor/a,

O trabalho docente em uma escola se constitui de uma sequência ininterrupta de escolhas. Nesta **Conversa entre professores**, apresentamos a proposta desta obra, dirigida aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que você possa compreender melhor nossas escolhas.

Esperamos que as ideias e as elucidações aqui expostas sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos e sobre a organização da coleção contribuam para a adequação deste material às especificidades de suas aulas, uma vez que consideramos que as práticas docentes jamais se desvinculam de seus contextos educativos, isto é, da realidade dos sistemas de ensino e das escolas, além das características dos estudantes e dos professores. Portanto, os encaminhamentos didáticos que propomos são apenas sugestões, cabendo ao professor licenciado em Língua Inglesa a decisão final a respeito de suas escolhas educativas em conformidade com as necessidades locais.

Um dos desafios de elaborar uma coleção didática consiste no fato de não conhecermos em detalhes a multiplicidade de experiências, informações e reflexões que caracterizam os contextos escolares nem a formação dos docentes que usarão a obra. Entretanto, como professores, estamos atentos a essa diversidade e sabemos que a apresentação de nossas escolhas pedagógicas pode auxiliar na tomada de decisões de cada docente que optou por trabalhar com a presente coleção.

Desse modo, esperamos que esta **Conversa entre professores** seja um espaço profícuo de troca de experiências e reflexão sobre as possibilidades de uso deste material didático no contexto escolar, supondo que venha a ser mais uma ferramenta de apoio em sala de aula, além das outras que são usadas habitualmente pelos docentes.

Nas páginas subsequentes, discorreremos sobre os pressupostos teórico-metodológicos da coleção destacando conceitos e noções que pautam nosso trabalho. Em seguida, tratamos da adequação desta coleção aos documentos orientadores da educação no Brasil, atentando para aspectos gerais da Educação Básica e para especificidades do Ensino Fundamental com ênfase na área de Linguagens. Posteriormente, apresentamos a organização da obra expondo as seções que compõem a estrutura desta coleção didática. Por fim, incluímos um texto de aprofundamento, embora também haja diversas sugestões de leituras comentadas sobre questões de educação linguística e sobre noções teóricas ao longo de toda esta **Conversa entre professores**.

Concluimos esta seção de abertura sublinhando que a elaboração desta coleção didática zelou pela correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos de acordo com as produções científicas da área dos estudos da linguagem e, mais especificamente, da educação em línguas adicionais.

Também foram seguidas as regras ortográficas e gramaticais vigentes da língua portuguesa e da língua inglesa.

Além disso, a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano orientou a elaboração desta coleção, que, em sua completude, segue todos os preceitos legais quanto à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação em nosso país. Os princípios constitucionais (BRASIL, 1988) da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Constituição de 1988, art. 206) atuaram constantemente em toda a coleção (no conjunto de textos, atividades, exercícios, ilustrações, imagens, referências etc.), bem como no tipo de interação que buscamos estabelecer com os professores licenciados em Língua Inglesa e com os estudantes do Ensino Fundamental que utilizarão este material.

Pressupostos teórico-metodológicos

A educação linguística está atrelada a um conjunto de fatores socioculturais que afetam a maneira de conhecer a própria língua e também as demais, bem como a relação com o mundo social. Pode-se dizer que ela se dá desde o nascimento, estabelecendo uma “cultura da linguagem” indissociável do meio social em que se vive (BAGNO; RANGEL, 2005). É na escola, entretanto, que ocorre a formalização, a sistematização e a institucionalização da educação linguística.

Assim, buscamos elucidar aqui o projeto de **educação linguística** que compartilhamos nesta coleção de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, julgamos imprescindível explicitar a concepção que adotamos de **língua**, de **letramento crítico** e de **multiletramentos**. Também é importante explicar o **papel do lúdico** neste material didático. Por fim, trataremos de conceitos e noções basilares desta coleção, cuja compreensão poderá facilitar seu uso no dia a dia da sala de aula.

► Concepção de educação linguística

Há mais de duas décadas, aproximadamente, como desdobramento de um conjunto de pesquisas que já vinham sendo realizadas no Brasil, especialmente no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), foram traçados contornos mais definidos para os propósitos das línguas adicionais na escola. Os documentos curriculares nacionais ecoavam a necessidade de mudança nesse âmbito. Referimo-nos especificamente aos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* – PCN-LE (BRASIL, 1998), que defendiam a superação de uma visão meramente instrucional em prol de uma perspectiva educativa para o ensino de línguas na escola.

Mais que oferecer um novo instrumento de comunicação e expressão aos estudantes, a língua adicional passou a assumir,

no âmbito do currículo escolar, o papel de promover o engajamento discursivo do alunado, contribuindo mais amplamente para sua formação cidadã. Com esse propósito, defendia-se nos PCN-LE (BRASIL, 1998) o princípio sociointeracionista de que a construção de sentidos se dá pela interação entre conhecimento sistêmico da língua, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual.

Desde então, a tradição do ensino de línguas, predominantemente gramatical e muitas vezes restrita à memorização de frases e palavras isoladas, vem sendo repensada. Cada vez mais é fortalecida a perspectiva de que o estudo de uma língua adicional, ao viabilizar aos estudantes o acesso a diferentes textualidades e discursividades, contribui para a formação de um sujeito com maior competência para atuar discursivamente no mundo em diferentes línguas, inclusive na própria.

Essa visão de educação linguística vai ao encontro da perspectiva de “educação integral” defendida na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017). Esse documento define a educação integral como aquela voltada ao acolhimento, ao reconhecimento e ao desenvolvimento pleno do estudante, nas suas singularidades e diversidades. Segundo essa perspectiva, a escola é um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva e, portanto, deve fortalecer-se na prática de não discriminação, de não preconceito e de respeito às diferenças e às diversidades (BRASIL, 2017). Tal visão aproxima-se da indicada por Arroyo (2012, p. 44) sobre educação integral, garantindo “o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”.

A concepção de educação linguística em língua inglesa, que visa a proporcionar ao estudante novas possibilidades de participação no mundo, vai ao encontro do que as pesquisas no ensino de Língua Portuguesa vinham apontando desde as últimas décadas do século XX. Essa é a perspectiva que encontramos, por exemplo, nos trabalhos do educador linguístico João Wanderley Geraldi (1997, 2006, 2009, 2010), cuja visão de educação linguística buscamos seguir nesta coleção.

Apoiado na concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldi participou, na década de 1980, de um movimento de pesquisadores que buscou repensar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, rejeitando o uso do texto como mero pretexto ou suporte para o ensino de conteúdos gramaticais. Segundo Geraldi (2006), professores devem indagar-se: Para que ensinamos o que ensinamos? Para que os estudantes aprendem o que ensinamos? De acordo com o autor, questionamentos de ordens política e ética são basilares e devem orientar as práticas docentes.

Compartilhando dessa perspectiva, também nos indagamos o que esperamos que esta coleção didática propicie aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Resumidamente, pode-se afirmar que objetivamos propiciar-lhes o desenvolvimento de práticas de linguagem em língua inglesa, tanto de compreensão quanto de produção, em diferentes

esferas de interação social, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

O uso efetivo da língua é, portanto, o eixo central da coleção, embora não se abra mão da reflexão sobre a linguagem e sobre a língua. Essa perspectiva coincide com o que a BNCC (BRASIL, 2017) define para o ensino de Língua Inglesa:

É a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (BRASIL, 2017, p. 243)

Consideramos que, com base no uso concreto da língua, conduzimos indutivamente os estudantes a fazer indagações e reflexões sobre seu funcionamento. Dessa maneira, depois da etapa de reflexão, os estudantes podem voltar às práticas de uso com mais desenvoltura. Essa orientação uso-reflexão-uso (GERALDI, 2006) evita o risco de um estudo descontextualizado, pautado na memorização de conteúdos e, conseqüentemente, sem desdobramentos significativos à ampliação da participação social do estudante, mediante o uso da língua inglesa, na sala de aula e nos espaços além da escola. Portanto, nesta coleção, em vez de partirmos de uma tradicional exposição de conteúdos seguida de atividades, nossa abordagem apoia-se nessa noção de uso-reflexão-uso: inicia-se com atividades de compreensão e de produção discursivas e, por meio delas, por indução, os estudantes são levados à reflexão sobre a língua e sobre a linguagem; ao final, especialmente nas práticas de produção, promove-se uma reelaboração dos textos.

Referências complementares comentadas

Caso queira aprofundar-se nos debates sobre educação linguística, sugerimos os trabalhos de Geraldi (2006), Britto (1997, 2006, 2012) e, especificamente sobre línguas adicionais, Garcez e Schlatter (2012). O livro de Geraldi (2006) deve estar disponível na biblioteca de sua escola, pois foi distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Também recomendamos que procure na biblioteca escolar duas obras publicadas pelo Ministério da Educação sobre ensino de línguas: Rangel e Rojo (2010), sobre o português, e Barros e Costa (2010), sobre o espanhol. Essas indicações se justificam pelo fato de considerarmos que estudos sobre a educação em outras línguas também podem trazer contribuições para a prática educativa em língua inglesa. Para uma reflexão sobre esse componente curricular na educação básica, o livro de Lima (2011) tem interessantes contribuições de diversos autores.

► Conceção de língua

Além de apresentar nossa visão sobre educação, julgamos necessário precisar a concepção de língua privilegiada nesta coleção. Do ponto de vista teórico, a obra filia-se à concepção bakhtiniana da linguagem, segundo a qual a interação humana ocorre mediante a produção de enunciados concretos entre sujeitos.

Para Bakhtin (2003, p. 267), a oração é a “unidade da língua”, e o enunciado é entendido como a “unidade real da comunicação discursiva”. A oração, ao contrário do enunciado, não possui uma significação plena, não está em contato com a realidade e, portanto, não é capaz de suscitar uma resposta do interlocutor (BAKHTIN, 2003).

Contrapondo-se à ideia de língua como sistema abstrato de regras, para Bakhtin (2003) ela é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada em um tempo e em um lugar. É, portanto, uma atividade social.

Sob essa perspectiva, o estudo de uma língua não pode ser reduzido a orações e a palavras isoladas, pois deve abranger a compreensão e a produção de enunciados concretos. Para tanto, valemo-nos de um repertório de gêneros do discurso. Segundo a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. O mesmo autor (BAKHTIN, 2003, p. 262) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se vinculam a diferentes esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam (por exemplo, educativa, jornalística etc.). Cada uma dessas esferas comporta um repertório de gêneros do discurso escritos e orais que vivem transformações à medida que a própria esfera se desenvolve.

Nesse sentido, conhecer os gêneros e saber usá-los é indispensável para a interação entre interlocutores em diferentes contextos, além de gerar novos conhecimentos. O entendimento de que a interação verbal se dá por meio dos gêneros justifica o lugar central que eles ocupam na educação linguística tanto no âmbito da língua portuguesa (BARBOSA; ROJO, 2015; ROJO, 2005), quanto das línguas adicionais (GARCEZ; SCHLATTER, 2012; ROCHA, 2012; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015).

Em consonância com esse princípio orientador, escolhemos cuidadosamente os gêneros escritos e orais que compõem a coleção e os textos que integram as unidades. Como não poderia ser diferente, atentamos para o fato de que a transposição dos textos dos seus contextos de produção e de circulação para os livros didáticos implica um deslocamento de sentidos inevitável. Consequentemente, as atividades propostas aos estudantes foram elaboradas considerando a necessidade de recontextualização e, portanto, ressignificação dos textos. Ressaltamos que tal transposição foi feita sem adaptações e tentando evitar, sempre que possível, o uso de fragmentos dos textos, especialmente nas atividades de leitura. No entanto, todos os textos da coleção, inclusive a maioria dos usados em questões que envolvem a prática de gramática e de vocabulário, circularam no mundo social extraescolar e não foram criados para fins didáticos, preservando-se, assim, a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica da obra. Considerando que os textos, organizados em gêneros discursivos, são os objetos de ensino desta coleção, a criação de um texto para fins didáticos seria incoerente, pois significaria a criação de um conteúdo artificial isolado do contexto sócio-histórico.

Para Richards e Rodgers (1986), método é um modo sistemático de ensinar línguas que inclui: um enfoque (teoria sobre a língua e sobre a aprendizagem); um desenho (objetivos, programa, tipos de atividades, papel dos estudantes, do professor e dos materiais); e um conjunto de procedimentos (técnicas, práticas e condutas). Sabemos que as práticas de educação alinhadas à perspectiva bakhtiniana, embora se fundamentem em uma teoria sobre língua e linguagem, especialmente o conceito de gênero do discurso, não constituem um “método” na definição de Richards e Rodgers (1986), uma vez que não compartilham uma única perspectiva sobre a aprendizagem, um desenho e um conjunto de procedimentos. Essas práticas educativas se aproximam do que Kumaravadivelu (1994) nomeia “situação pós-método”. Segundo o autor, cabe ao professor tomar as decisões adequadas e saber como proceder em seu contexto de atuação, ainda que haja limitações diversas procedentes das instituições, dos documentos curriculares e dos materiais didáticos. Para Kumaravadivelu (1994), é imprescindível que o professor tenha autonomia para teorizar por meio de sua prática e praticar sua teoria.

Recordemos que a presença de gêneros na escola não é uma novidade, ela existe há mais de um século (ROJO, 2008). A questão é: Que tipo de uso dos gêneros fazemos nas aulas de Língua Inglesa? Defendemos, nesta proposta, que os gêneros do discurso são, ao mesmo tempo, objeto e “megainstrumentos” de ensino (SCHNEUWLY, 2004). Portanto, mais do que simplesmente trazer um leque variado de gêneros orais e escritos para a sala de aula, em nossa proposta, são os gêneros escolhidos que determinam a seleção dos outros conteúdos (conteúdos relativos ao conhecimento linguístico-gramatical, aos saberes interculturais, às estratégias metacognitivas de compreensão e de produção textual etc.) presentes ao longo dos quatro volumes da coleção.

Referências complementares comentadas

Sugerimos, se for do seu interesse avançar na reflexão sobre a concepção de língua que pauta este material, a leitura do capítulo “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003). Também recomendamos, no que diz respeito ao debate sobre o conceito de método no ensino de línguas adicionais, o texto de Kumaravadivelu (1994). Uma breve amostra da reflexão desenvolvida pelo autor encontra-se na seção **Texto de aprofundamento**.

▶ Letramento crítico e multiletramentos

Os estudos sobre letramento integram reflexões e propostas práticas de educação linguística. Definimos letramento como o estado ou a condição de quem não apenas **sabe** ler e escrever, mas também **exerce** as práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2002). O letramento, portanto, implica a vivência dessas práticas em diferentes contextos.

Quando nos debruçamos, inicialmente, sobre os estudos do letramento, somos interpelados por uma série de concepções teóricas. Esta coleção está afinada à perspectiva do letramento crítico.

Segundo Green (1998, p. 163):

Implicit in the most significant sense of literacy, there must be a critical dimension: one that enables the individual not simply to participate in the culture but also, in various ways, to transform and actively produce it.

Pensando no contexto escolar, especificamente, segundo a perspectiva do letramento crítico, a língua deve ser tratada como discurso na sala de aula para que se possam problematizar verdades tidas como absolutas, aceitando-as ou refutando-as (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Outra definição similar de letramento crítico nos é apresentada por Lankshear e McLaren (1993), que o consideram como as formas e o nível em que as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita capacitam os indivíduos a compreender e a se engajar em políticas da vida diária à procura de uma ordem social mais democrática.

É, portanto, sob o viés do letramento crítico que selecionamos textos e temáticas e encaminhamos as atividades propostas aos estudantes nesta coleção. Objetivamos levá-los à análise dos diferentes pontos de vista que permeiam os textos, de modo que possam participar mais ativamente de eventos discursivos nas mídias às quais têm acesso, produzindo novas práticas e novos sentidos no meio social em língua inglesa.

Em conformidade com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), também lançamos mão da perspectiva dos multiletramentos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 239), o “caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”, tem algumas implicações, entre as quais está a ampliação da visão de letramento:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017, p. 240).

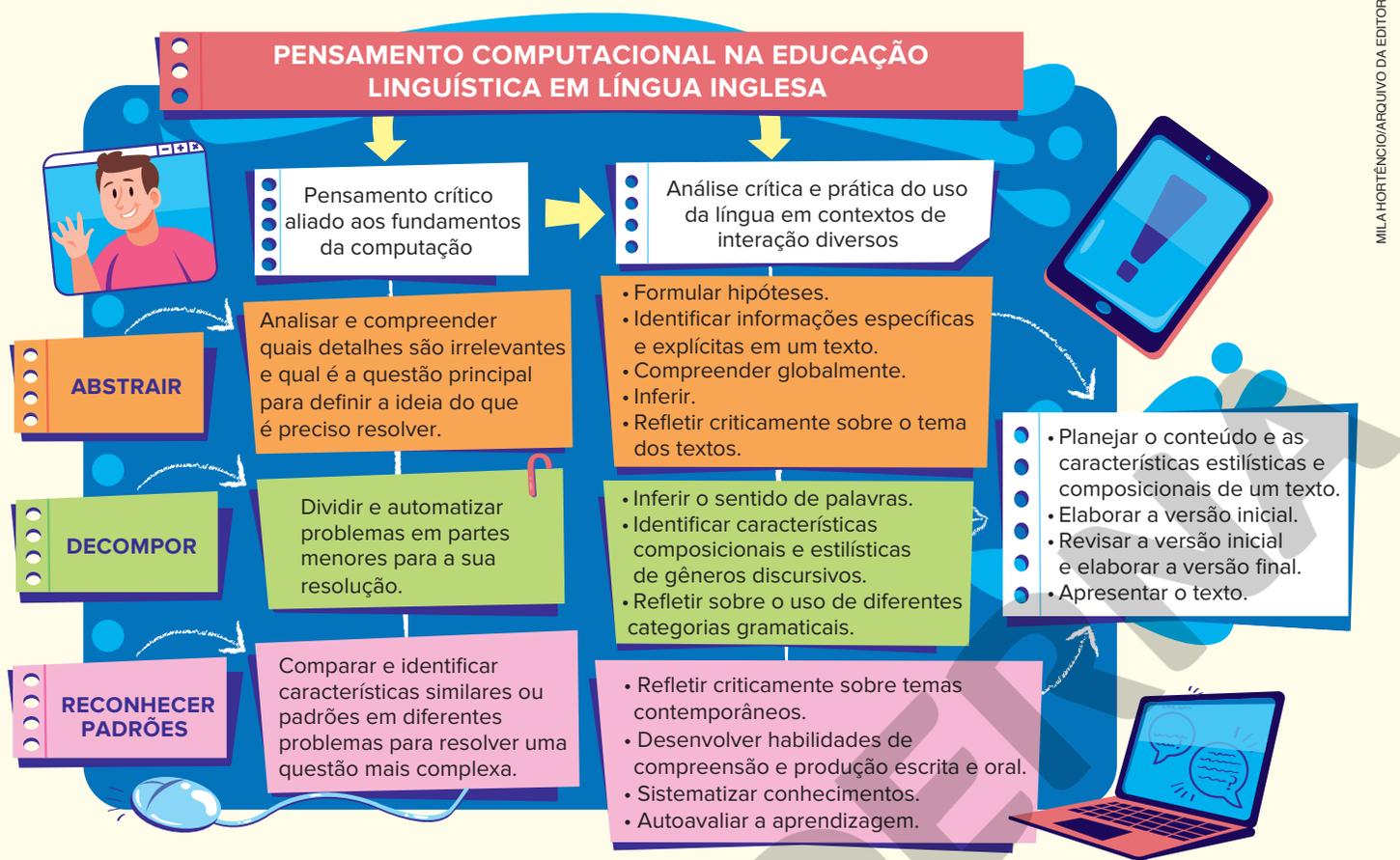
Hoje, não podemos deixar de levar em consideração a participação dos estudantes nas práticas do mundo digital, que é potencializada pelo estudo da língua inglesa. Barbosa e Rojo (2015) alertam-nos para as mudanças relativas aos meios de comunicação e circulação de informações provocaram o surgimento de novos gêneros discursivos e de novos textos. Assim, a linguagem digital, congregando multisssemioses, passou a convocar novos letramentos. Por essa razão, inserimos neste material didático textos multimodais contemporâneos, que exploram a articulação entre diferentes semioses e linguagens, por exemplo, infográficos, *memes*, mapas e capas de jornais e revistas.

Reconhecemos, ainda, a importância de trazer à tona nesta coleção, além dos chamados letramentos dominantes, os letramentos locais e marginalizados pelas instituições oficiais (STREET, 2003; ROJO, 2009; ROCHA, 2012; SOUZA, 2011b), como a arte de rua. Assim, com base na abordagem do letramento crítico e dos multiletramentos, esperamos que os estudantes possam, nas aulas de Língua Inglesa, problematizar discursos hegemônicos e questionar significados petrificados.

Outra questão que não pode ser ignorada diz respeito às transformações provocadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como suas implicações na vida social. Atualmente, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Essas mudanças afetam diretamente o mundo do trabalho, demandando nova formação às juventudes, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), relacionadas à compreensão, ao uso e à criação de tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2017, p. 9). A relevância da articulação do uso das novas tecnologias e de novas linguagens com as práticas de letramento em língua adicional é inclusive reconhecida pelas competências específicas do componente Língua Inglesa na BNCC (BRASIL, 2017, p. 244).

É de extrema importância que, como criadores e participantes da cultura juvenil, os estudantes do Ensino Fundamental aprendam a processar e transmitir informações em artefatos digitais físicos e virtuais de forma crítica e segura. Portanto, as diversas aprendizagens relativas às tecnologias digitais, inclusive a proposição de soluções para problemas envolvendo noções de pensamento computacional (identificação de padrões), podem ser desenvolvidas também nas aulas de Língua Inglesa. Com base nesse entendimento, empenhamo-nos em trazer temas, textos e atividades que favoreçam a ampliação do saber/fazer relacionado às tecnologias, como as propostas de trabalho com mensagens eletrônicas, *memes*, *podcasts*, entre outros. Devemos considerar que o reconhecimento dos elementos relativamente estáveis dos gêneros discursivos é uma das possibilidades de identificação de padrões.

Outro assunto relevante refere-se ao desenvolvimento do pensamento computacional, que buscamos garantir em diversas unidades, de forma sistemática, por meio de diferentes processos cognitivos (analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções). Como exemplo, remetemo-nos ao **Project 1**, *Food for health*, integrante do volume do 9º ano, que articula o tema saúde e hábitos alimentares com os gêneros postagens e comentários em fórum *on-line* sobre alimentação. Nesse mesmo volume, na **Unit 3**, o tema é a influência da tecnologia digital na vida das pessoas. Nele são abordados gêneros como *meme*, postagem em rede social e em vlog. Na **Unit 3** do volume do 6º ano, em **Read to learn more**, o gênero discursivo explorado é o *quote poster*. As atividades possibilitam que os estudantes reflitam sobre a estrutura, o funcionamento e a função social do gênero de uso corrente, em especial no que diz respeito à intertextualidade como prática inerente ao processo de interação verbal.



Referências complementares comentadas

Acerca do ensino de línguas sob a perspectiva dos novos letramentos e dos multiletramentos, sugerimos a leitura de Monte Mór (2010, 2012). Ainda a respeito dos temas letramento, letramento crítico e multiletramentos, recomendamos também os trabalhos de Soares (2002), Souza (2011a) e Rojo (2009).

Argumentação e inferência

Destacamos, nesta coleção didática, a capacidade de argumentar, levando em consideração a sua importância na formação de cidadãos críticos. Com base no ponto de vista da educação linguística, que atribui aos textos/discursos lugar central, o desenvolvimento da competência argumentativa em textos orais e escritos é de extrema importância para o protagonismo juvenil e para o exercício da cidadania. Por essa razão, em várias unidades, optamos pelo trabalho com gêneros argumentativos, como cartaz de campanha (**Unit 3** do volume do 6º ano), anúncio publicitário (**Unit 8** do volume do 7º ano), comentário crítico (**Unit 7** do volume do 8º ano), debate oral (**Unit 8** do volume do 9º ano), entre outros.

Apesar da importância do trabalho com gêneros argumentativos, não podemos perder de vista que a argumentação é uma atividade estruturante dos enunciados. De acordo com Koch (1983, p. 7), “o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais

ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito...”. A concepção de que não existe neutralidade na linguagem, mas permanente embate entre diferentes posicionamentos e valores, vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana (2003), segundo a qual as práticas argumentativas e a capacidade de persuadir não se limitariam aos textos com estrutura organizativa da argumentação. Por conseguinte, além da inclusão de gêneros argumentativos na coleção, tivemos o cuidado de selecionar temáticas socialmente relevantes que despertem o interesse de estudantes de diferentes perfis, estimulando o engajamento deles no âmbito da compreensão e da produção discursiva. No **Project 1** do volume do 9º ano, por exemplo, a proposta é que os estudantes façam postagens e comentários em fórum *on-line* sobre alimentação. A ideia é que, estimulados pelas temáticas, possam debater e defender seus posicionamentos.

Além da argumentação, a capacidade de fazer inferências é trabalhada recorrentemente nos quatro volumes que compõem esta coleção. De acordo com Dell’Isola (2014),

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido.

Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita.

Ao desenvolvimento da compreensão leitora, portanto, é indispensável que se faça um trabalho sistemático com inferências. Nesta coleção didática, há diversas atividades de compreensão leitora e auditiva que promovem o desenvolvimento de inferências atentando para os diferentes perfis dos estudantes. É o que acontece, por exemplo, no **Listening da Unit 1** do volume do 7º ano. Na pré-audição em **Before listening**, as atividades são voltadas à sensibilização para o contexto da audição. Os estudantes são motivados a observar o título do telejornal e a inferir a natureza das notícias por ele veiculadas. Na **Unit 1** do volume do 9º ano, **Reading**, tanto na **Task 1** quanto na **Task 2**, na subseção **Constructing meanings**, a questão 1 exercita a capacidade de fazer inferências sobre os infográficos apresentados anteriormente. Inferências lexicais e também de fragmentos ou do texto em sua totalidade são apresentadas sistematicamente nas unidades didáticas.

Como em qualquer outro propósito pedagógico, focar a argumentação e a inferência requer observação e análise do perfil dos estudantes, de suas características de aprendizagem, de seu conhecimento prévio e até mesmo de seus gostos e preferências. Assim, é possível avaliar a viabilidade de um aprofundamento dessas questões ou se é necessário dar um suporte inicial mais intenso à turma ou a determinados grupos de estudantes.

► Ludicidade e educação linguística

Subjazem aos processos de aprender e ensinar uma língua adicional, além das visões sobre educação linguística e sobre o funcionamento da língua, anteriormente tratadas, teorias da aprendizagem. Nesta coleção, partilhamos a visão sócio-histórica vygotskyana, que dialoga com os princípios bakhtinianos (JOBIM; SOUZA, 1995).

Para Vygotsky (1987; 1998), o processo de desenvolvimento é mediado pelo outro, isto é, resulta da interação do sujeito com o meio social. Sob essa perspectiva, a colaboração entre os indivíduos é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem, pois é pela orientação de um par mais competente que o indivíduo aprende. Levando em consideração que, na escola, aprendemos continuamente por meio da socialização com colegas e professores, as atividades propostas nesta coleção foram pensadas visando a estimular ao máximo a troca de ideias, o trabalho em grupo com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos no processo educativo.

Consideramos, também, a relevância das vivências lúdicas para a formação do indivíduo e da sociedade, um dos pilares da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998). Pioneiro na psicologia do desenvolvimento, o autor defende que brincar é muito mais que sentir prazer imediato ou realizar um caminho de menor esforço. Paradoxalmente, o brincar cria novas formas de desejo para além da ação impulsiva. É precisamente no brincar que uma regra se torna desejo para o indivíduo.

Por meio do jogo, também aprendemos a agir de maneira contrária da que gostaríamos de agir (VYGOTSKY, 1998).

A importância do lúdico na vida escolar é reafirmada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* – DCNEF (BRASIL, 2013). O documento enfatiza a impossibilidade de separar a área cognitiva das áreas afetiva e emocional, sublinhando que o prazer, a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Entretanto, as DCNEF (BRASIL, 2013) alertam-nos de que o prazer a ser impulsionado na escola não deve ser reduzido ao prazer hedonista ligado à mera satisfação pessoal e alimentado hoje pela sociedade de consumo. Na verdade, trata-se do prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de ideias, da solução de um problema (BRASIL, 2013).

No âmbito do ensino de Língua Inglesa para crianças, Rocha (2008) ressalta a importância da afetividade e da necessária adequação da escolha de gêneros que circulem em eventos sociais significativos para o desenvolvimento do estudante. “Gêneros que fazem brincar” é um dos agrupamentos de gêneros destacados pela autora (ROCHA, 2008) para o ensino de Língua Inglesa para crianças. Considerando que é nos anos finais do Ensino Fundamental que se dá a passagem da infância para a adolescência, nesta coleção valorizamos os elementos lúdicos como ferramenta educacional também nesse segmento escolar, especialmente no 6º ano, pois acreditamos em sua contribuição para as mais diversas faixas etárias. Com isso, esperamos que as experiências lúdicas propiciadas nas atividades didáticas atuem como estímulos no cotidiano pedagógico, tornando as aulas mais prazerosas e desafiadoras.

► Termos e conceitos

Alguns dos conceitos usados nesta coleção precisam ser definidos, visto que, dependendo da perspectiva teórica, os mesmos termos podem ter sentidos diferentes. Ressalta-se, contudo, que, embora esses conceitos sejam empregados no **Livro do Estudante**, optamos por não usá-los, salvo exceções, termos e nomenclaturas do campo científico que, a nosso ver, dificultariam desnecessariamente o processo educativo. Apresentar uma linguagem dialógica e interativa, acessível aos professores e, principalmente, aos estudantes, preservando a riqueza e a precisão conceitual, é indispensável nesta coleção didática.

Iniciamos, então, pelo conceito de **gênero do discurso**, por sua centralidade nesta coleção. Conforme já adiantamos anteriormente, quando abordamos a concepção de língua que fundamenta este material, os gêneros são modelos-padrão de construção verbal culturalmente organizados e de diversidade infinita (BAKHTIN, 2003). Essa diversidade de gêneros justifica-se pelo fato de existirem múltiplas esferas das atividades humanas, com necessidades de interação distintas e em constante mudança. Em outras palavras, podemos dizer que a criação, a preservação e, inclusive, a transformação dos gêneros discursivos estão ligadas às necessidades sociais constituídas historicamente.

Por exemplo, todos os inúmeros gêneros surgidos após a popularização da internet seriam impensáveis há trinta anos. Igualmente, nos dias atuais, a correspondência em papel, como em telegramas e cartas pessoais, é cada vez mais rara.

Vejam a definição do conceito de gênero do discurso retirada de Bakhtin (2003, p. 261-262):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Essa citação também apresenta outros conceitos importantes para a proposta teórico-metodológica deste material: **conteúdo temático, estilo, construção composicional** e **enunciado**. Os três primeiros são considerados por Bakhtin (2003) os pilares que, intrinsecamente relacionados, compõem o gênero do discurso. O **estilo** é concebido como a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261). A **construção composicional** corresponde à organização do texto e aos papéis assumidos pelos interlocutores. O **conteúdo temático**, por sua vez, resulta dos sentidos construídos com base no enunciado concreto e na interação. Os elementos que compõem os gêneros são trabalhados ao longo da coleção, nas questões de compreensão e de produção oral e escrita. Especialmente o estilo é aprofundado na seção **Language in action** e no apêndice **There is more**.

O **enunciado**, conceito que também aparece na citação anterior, é uma unidade da comunicação discursiva ancorada em uma situação específica de enunciação, ou seja, é uma prática de linguagem (seja de compreensão, seja de produção) que ocorre em um lugar e em um momento específicos e que demarca uma relação entre dois sujeitos. Esse aspecto vale mesmo que a interação não seja imediata, como costuma acontecer com textos escritos: a produção do texto ocorre em um momento e a leitura, em outro. No **Livro do Estudante**, evitamos, sempre que possível, usar esses termos.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é sempre um fato único, ainda que possa ser recuperado em outra situação de enunciação, ou seja, em outros momentos e lugares. Dessa forma, ao

ser recuperado, mesmo que reproduzido literalmente, torna-se um novo enunciado, porque assume outros sentidos (BAKHTIN, 2003). Essa transposição de enunciados retirados de outros contextos é uma prática inevitável na elaboração de materiais didáticos. Entretanto, ao transpormos textos orais e escritos de outros contextos para integrarem esta coleção, tomamos o devido cuidado para oferecer, a estudantes e professores, elementos suficientes para uma recontextualização, visando a uma possível reconstrução de sentidos sobre esses textos no contexto escolar.

Cuidado semelhante foi tomado no que diz respeito às expectativas de respostas dos estudantes às atividades propostas. Sabemos que os sistemas de referência e as interações entre sujeitos são singulares, conseqüentemente, as respostas esperadas indicadas no **Livro do Estudante** podem não ser as únicas corretas. É possível que, com base em novas interações com os textos e em outros contextos sociais, surjam novos sentidos igualmente aceitáveis, desde que sejam devidamente justificados e ancorados na materialidade dos textos.

Para Bakhtin (2003), os enunciados não existem isoladamente, mas são respostas a enunciados anteriores ou antecipação de respostas a enunciados posteriores. Essa afirmação nos ajuda a compreender outro pilar do seu pensamento filosófico: o **dialogismo**. Essa noção é, para Bakhtin (2003), inerente à linguagem, visto que todo enunciado se vincula a uma rede complexa de outros, sejam anteriores, sejam ainda por vir. Ao conceito de dialogismo, estão relacionadas outras noções que nos ajudam a analisar os textos e que, por essa razão, são utilizadas ao longo desta coleção: **intertextualidade** e **interdiscursividade**.

Para distinguir **intertextualidade** de **interdiscursividade**, seguimos a proposta de Fiorin (1994; 2010). O autor identifica a interdiscursividade com o conceito de dialogismo, ou seja, trata-se de uma característica constitutiva de todos enunciados que não é necessariamente marcada de forma explícita. A intertextualidade, diferentemente, é concebida como uma forma de manifestação da interdiscursividade representada efetivamente com marcas explícitas na concretude do texto (FIORIN, 2010). Desenvolver o olhar atento dos estudantes para a constituição dessa rede de enunciados e discursos, de marcas explícitas e implícitas, que fazem parte das construções discursivas e textuais, é um dos propósitos das diversas atividades que elaboramos ao longo das unidades.

Referências complementares comentadas

Caso queira se aprofundar nos conceitos aqui mencionados, além do próprio Bakhtin (2003), o livro de Barbosa e Rojo (2015) apresenta uma discussão sobre o conceito de gênero discursivo e sobre a concepção bakhtiniana de linguagem. Além disso, na biblioteca da escola deve estar disponível o livro de Marcuschi (2008), que foi distribuído pelo PNBE. Se julgar necessário conhecer o debate sobre os conceitos de gênero discursivo – nossa opção – e gênero textual – como prefere Marcuschi (2008) –, sugerimos o texto de Rojo (2005).

Documentos orientadores da educação brasileira

Nesta parte da **Conversa entre professores**, aludimos à legislação, às diretrizes e às normas oficiais referentes à educação brasileira. Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 02/2017 (BRASIL, 2017), que institui a BNCC como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, ao longo das etapas da Educação Básica os estudantes devem desenvolver competências gerais e específicas.

Na próxima seção, contemplamos as Competências Gerais da Educação Básica e abordamos os Temas Contemporâneos Transversais. Em seguida, trazemos à tona questões que particularizam o Ensino Fundamental. Comentamos brevemente a importância da promoção das culturas juvenis, dos projetos de vida e da cultura de paz. Logo depois, expomos as competências relativas à área de Linguagens e, posteriormente, tratamos das especificidades da Língua Inglesa nesse segmento escolar. Também discutimos o tratamento dado nesta coleção a aspectos abordados nos referidos documentos sobre a interdisciplinaridade, a transversalidade e a avaliação.

► Competências gerais da Educação Básica

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9-10), em atendimento à LDB (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), ao longo das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), deve ser assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo

as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Espera-se que, durante a Educação Básica, as aprendizagens de cada etapa escolar e de cada componente curricular consolidem as competências citadas. Por essa razão, esta coleção didática, além de atentar para as especificidades da educação linguística em língua inglesa, harmoniza-se com os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento que as referidas competências gerais visam a garantir aos estudantes.

Tanto na definição dos temas e dos textos dos quatro volumes da coleção quanto na elaboração das atividades que compõem cada unidade, contemplamos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que propiciam o desenvolvimento das dez competências gerais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017). Essas, a nosso ver, são indispensáveis para que os estudantes possam resolver problemas da vida cotidiana, com uma leitura de mundo complexa e reflexiva, exercer plenamente a cidadania e lidar com futuras demandas do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Por essa razão, contemplamos todas as competências gerais citadas nos quatro volumes que integram a presente coleção didática, conforme explicitaremos mais adiante, atentando para as especificidades da educação linguística em língua inglesa. Por exemplo, a **competência geral 3**, que diz respeito à valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e abrange a participação de práticas diversificadas

da produção artístico-cultural, é trabalhada em várias unidades da obra, como na **Unit 1** do volume do 8º ano. Nessa unidade, propõe-se como tema central a influência das artes visuais na cultura, identidade e sociedade. O propósito é promover a reflexão sobre o papel das artes visuais no que diz respeito a seu caráter estético, ético, político, social e inclusivo com base na conexão percebida entre as manifestações artísticas e as características identitárias e culturais dos povos. Na **Unit 4** desse mesmo volume, propõe-se como tema as dimensões criativas e transformadoras da leitura e da escrita. O foco da unidade recai sobre o gosto e o interesse dos estudantes pela leitura literária, favorecendo a construção de um repertório cultural de diferentes partes do mundo. A **competência geral 5**, relacionada à compreensão e ao uso das tecnologias digitais, está presente em várias unidades, como na **Unit 5** do volume do 8º ano, cujo tema estudado são as tecnologias do futuro. Na **Unit 5** do volume do 9º ano, também identificamos a presença da **competência geral 5**. Nessa unidade, o debate temático gira em torno da influência da tecnologia digital na vida das pessoas.

➤ Temas Contemporâneos Transversais

Um elemento facilitador do desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica é a definição de temas centrais das unidades, os quais, nesta coleção, são diversificados e atualizam, sob diferentes vieses, os **Temas Contemporâneos Transversais** (TCTs) propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). Estes são definidos como aqueles que “afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19), cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-los de forma contextualizada. Entendemos que, ao trazer à tona os referidos temas, esta coleção didática, além de ampliar o conhecimento dos estudantes sobre diferentes contextos sociais, históricos e geográficos no mundo, aporta representações da diversidade brasileira, com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade em nosso país.

Destacam-se, na introdução da BNCC (BRASIL, 2017, p. 18-19), quinze TCTs envolvendo as seguintes leis ou normativas educacionais: os direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990); a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), a educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução

CNE/CP nº 2/2012), a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural, educação financeira (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003).

Quase todos os TCTs elencados anteriormente são trabalhados nesta coleção didática de forma central nas unidades. Tomando como exemplo a **Unit 1** do volume do 9º ano, ao trabalhar o tema do direito à saúde, abrange-se diretamente o TCT referente à saúde, à educação alimentar e nutricional na escola e à diversidade cultural. Na **Unit 6** do volume do 8º ano, o tema da desigualdade social ao redor do mundo estabelece relações com os seguintes TCTs: Diversidade cultural e Educação em Direitos Humanos. É importante mencionar que os TCTs, além de estabelecerem constante diálogo com as competências gerais, também estão relacionados às competências específicas e habilidades que veremos com mais detalhes em seção posterior. À guisa de exemplo, na **Unit 1** do volume do 6º ano, o tema Identidade e cidadania viabiliza o desenvolvimento do TCT Vida familiar e social, entre outros, ao proporcionar aos estudantes o contato com documentos de identificação, como carteira de identidade e certidão de nascimento, e promover o debate sobre questões identitárias. Nessa unidade, viabiliza-se a possibilidade de identificação do lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, contemplando uma das competências específicas da Língua Inglesa e diversas habilidades, por exemplo, construir repertório lexical relativo a temas familiares.

Sugerimos que o aprofundamento de cada um desses temas, para além do já proposto na coleção, depende de sua avaliação, professor/a, de acordo com os diferentes perfis de estudantes de suas turmas e do seu contexto educativo.

A seguir, mapeamos no Quadro 1 a presença dos TCTs nesta coleção didática. Além disso, explicitamos os temas e as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017) desenvolvidos nos volumes e nas unidades desta obra.

Quadro 1 - Temas Contemporâneos Transversais na coleção

Volume	Unidade	Temas Contemporâneos Transversais (TCT)
6º ano	Unit 1	Vida familiar e social; Diversidade cultural; e Educação alimentar e nutricional
6º ano	Unit 2	Diversidade cultural; e Educação para o consumo
6º ano	Unit 3	Vida familiar e social
6º ano	Unit 4	Diversidade cultural
6º ano	Project 1	Vida familiar e social

Volume	Unidade	Temas Contemporâneos Transversais (TCT)
6º ano	Unit 5	Vida familiar e social; e Trabalho
6º ano	Unit 6	Vida familiar e social; Diversidade cultural; e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
6º ano	Unit 7	Vida familiar e social; e Diversidade cultural
6º ano	Unit 8	Vida familiar e social; Diversidade cultural; Educação ambiental; Educação para o trânsito; Saúde; Educação para o consumo; e Ciência e tecnologia
6º ano	Project 2	Vida familiar e social; e Educação ambiental
7º ano	Unit 1	Diversidade cultural; e Ciência e tecnologia
7º ano	Unit 2	Diversidade cultural; e Vida familiar e social
7º ano	Unit 3	Direito da Criança e do Adolescente; Educação em Direitos Humanos; Diversidade cultural; e Vida familiar e social
7º ano	Unit 4	Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; e Diversidade cultural
7º ano	Project 1	Diversidade cultural
7º ano	Unit 5	Educação em Direitos Humanos
7º ano	Unit 6	Vida familiar e social; e Diversidade cultural
7º ano	Unit 7	Vida familiar e social; e Diversidade cultural
7º ano	Unit 8	Vida familiar e social; Diversidade cultural; Educação ambiental; Saúde; e Ciência e tecnologia
7º ano	Project 2	Vida familiar e social; Educação em Direitos Humanos; e Saúde
8º ano	Unit 1	Diversidade cultural
8º ano	Unit 2	Diversidade cultural; Vida familiar e social
8º ano	Unit 3	Educação ambiental; Diversidade cultural; e Educação para o consumo
8º ano	Unit 4	Diversidade cultural
8º ano	Project 1	Diversidade cultural; e Ciência e tecnologia
8º ano	Unit 5	Ciência e tecnologia
8º ano	Unit 6	Vida familiar e social; e Diversidade cultural
8º ano	Unit 7	Diversidade cultural; e Educação em Direitos Humanos
8º ano	Unit 8	Diversidade cultural
8º ano	Project 2	Vida familiar e social; Educação em Direitos Humanos; e Saúde
9º ano	Unit 1	Saúde; Educação alimentar e nutricional; e Diversidade cultural
9º ano	Unit 2	Diversidade cultural; Educação em Direitos Humanos; e Vida familiar e social
9º ano	Unit 3	Educação Ambiental; Diversidade cultural; Vida familiar e social; e Educação para o consumo
9º ano	Unit 4	Diversidade cultural
9º ano	Project 1	Diversidade cultural; e Educação alimentar e nutricional
9º ano	Unit 5	Ciência e tecnologia; e Diversidade cultural
9º ano	Unit 6	Trabalho, Vida familiar e social; e Diversidade cultural
9º ano	Unit 7	Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
9º ano	Unit 8	Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; e Diversidade cultural
9º ano	Project 2	Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; e Diversidade cultural

Além das competências gerais da Educação Básica, a BNCC (2017) apresenta-nos competências específicas da área de Língua e do componente Língua Inglesa, conforme poderá ser visto nas próximas seções. Antes, entretanto, faremos breves considerações sobre questões importantes que fazem parte das demandas dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

► Anos finais do Ensino Fundamental

Uma formação escolar que viabilize o exercício da cidadania e proporcione meios para progredir no trabalho e nos estudos superiores é um direito de todos os estudantes da Educação Básica, assegurado pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (BRASIL, 1996). Sancionada há mais de duas décadas, a LDB estabelece como um dos princípios da educação promover a articulação entre a escola e o que está além dela. Dessa forma, espera-se que aos saberes escolares sejam acrescidos os saberes oriundos da experiência, do cotidiano, da vivência fora da escola. Também é estabelecido como princípio educacional a articulação entre os saberes escolares com o mundo do trabalho e com outras práticas sociais.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* – DCNGEB (BRASIL, 2013, p. 70), explicita-se como uma necessidade do Ensino Fundamental a garantia da aprendizagem dos conteúdos curriculares para que os estudantes desenvolvam interesses e sensibilidades que lhes permitam usufruir dos bens culturais disponíveis em sua comunidade e na sociedade em geral e que lhes possibilitem, ainda, reconhecer-se como produtores valorizados desses bens.

Ao pensar especificamente sobre a faixa etária dos estudantes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, perceberemos que, nessa etapa, surgem, com o início da adolescência, novos desafios. Na BNCC (BRASIL, 2017) destaca-se que, além de vivenciarem intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas e sociais, os jovens dos anos finais do Ensino Fundamental se deparam com mais especialização do conhecimento e com diferentes lógicas de organização dos saberes disciplinares:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2017, p. 58).

Nesta coleção didática, apoiados na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003), unimo-nos a uma visão de educação que leva em consideração o contexto sócio-histórico de que fazemos parte, cuja compreensão é essencial para tornar a experiência escolar um processo mais significativo e proveitoso. Portanto, consideramos imprescindível que os textos e as temáticas escolhidos, bem como as atividades propostas, despertem o interesse e a participação dos estudantes.

Outro princípio que tomamos como fundamento neste material didático é a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2008). Buscamos, ao

longo das unidades, selecionar textos e atividades que contemplessem a diversidade inerente à anglofonia, rompendo com uma visão homogeneizadora da língua inglesa e de seus falantes, sejam aqueles que a usam como primeira ou segunda língua, sejam os que têm o inglês como língua adicional. Conforme exemplos em seções subsequentes, defendemos que a representação e o debate crítico sobre temáticas relativas aos grupos socialmente minorizados no âmbito do ensino de língua adicional são um caminho político-pedagógico necessário para que os estudantes brasileiros possam reconhecer a diversidade que marca o seu entorno social na sala de aula, na escola, no bairro, na família etc. e, ao mesmo tempo, entender o(s) lugar(es) que ocupam socialmente.

Assim, espera-se que as aulas de Língua Inglesa também estimulem os estudantes do Ensino Fundamental a (re)conhecer o outro, a (re)conhecer sua singularidade e, sobretudo, a assumir uma postura em defesa dos direitos humanos e dos princípios democráticos conforme os preceitos da legislação e normas vigentes. De acordo com o art. 32 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Sob essa perspectiva, a presente coleção didática abrange, nos seus quatro volumes, temáticas, textos e atividades que contribuem para o processo de formação cidadã dos estudantes, assegurando um percurso contínuo de aprendizagens do pensar, do sentir e do agir para que possam, no futuro, progredir no trabalho e em estudos superiores. Consideramos de extrema relevância atentar para o fato de que o papel da língua inglesa se insere em um contexto educativo mais amplo no espaço escolar. Consideramos que o estudo da língua inglesa, portanto, além do desenvolvimento linguístico-discursivo, deve estar articulado aos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelo art. 5º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* (BRASIL, 2013).

Culturas juvenis e projeto de vida

Tomamos como ponto de partida a ideia de que, durante os anos finais do Ensino Fundamental, a adesão aos padrões de comportamento dos estudantes, que transitam da infância à adolescência, é frequente, cabendo aos professores a tentativa de entendimento e de diálogo com formas próprias das **culturas juvenis**. É justamente nesse contexto que se insere, por exemplo, o mundo digital, que tem propiciado mudanças sociais significativas e atraído a participação dos adolescentes não apenas como consumidores, mas frequentemente como protagonistas da cultura digital.

Não perdemos de vista, entretanto, que o estímulo ao protagonismo juvenil vai além da esfera digital, abrangendo diferentes temáticas e áreas de interesse. Apenas como exemplos, podemos

citar os dois projetos que integram o volume do 6º ano, intitulados *Our school in comic strips* e *The place we belong to*. Ambos propõem tarefas que tematizam, sob viés crítico, a escola e o lugar onde vivem os estudantes, mediante a elaboração de tirinhas e de um blogue, respectivamente. Os dois projetos consideram modos de os estudantes impactarem positivamente suas comunidades, além de promover práticas e vivências que possibilitem, de forma sistêmica, o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da relação com a comunidade escolar.

Atividades voltadas para cultura juvenil são indispensáveis no desenvolvimento dos **projetos de vida** dos estudantes. Em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania, os textos e as atividades recorrentes neste material didático estão voltados para uma formação integral e visam ao exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto de que o público dessa etapa escolar não é homogêneo e que, por conseguinte, as diversas culturas juvenis devam ser consideradas, incentivando o desenvolvimento da empatia e cooperação entre os estudantes. Por essa razão, buscamos diversificar as propostas de projetos e de atividades ao longo das unidades e volumes, favorecendo o processo de reflexão sobre o que cada jovem deseja ser no futuro, bem como de planejamento de ações para construir esse futuro (BRASIL, 2017), tendo em vista as dimensões possíveis de uma turma, incluindo grupos com mais de 45 estudantes.

Além das atividades que integram as oito unidades de cada volume, contamos com os projetos que auxiliam ainda mais o atendimento da diversidade de interesses e das singularidades dentro de grupos grandes de estudantes, que, inevitavelmente, possuem diferenças significativas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, bem como perfis diversos de aprendizado e de conhecimento prévio. Como exemplo, temos, no volume do 8º ano, a sugestão de realização do **Project 1 #PeopleAndArts**, cujo objetivo principal é envolver os estudantes em uma tarefa colaborativa de produção de postagens para promover eventos de arte popular no entorno escolar. A proposta articula a dimensão da arte popular com o uso dos gêneros digitais, mobilizando interesses de natureza distinta no cumprimento de suas etapas de execução. Nesse mesmo volume, os estudantes são estimulados a desenvolver o **Project 2 More than words**, que tem como objetivo principal envolvê-los em uma tarefa colaborativa de produção de um jornal multicultural. Eles são levados a observar a interação entre culturas diversas, a aceitar as singularidades identitárias e a valorizar o convívio entre os povos.

Vale destacar, igualmente, a importância dos procedimentos de pesquisa estimulados por projetos. Além de ampliar os saberes linguísticos, o ato de pesquisar favorece a autonomia, o agenciamento crítico dos estudantes e, por conseguinte, contribui para o exercício da cidadania. As etapas dos projetos que compõem esta coleção, bem como as demais atividades ao longo das unidades, possuem orientações claras e precisas, propiciando que estudantes

de diferentes perfis possam analisar criticamente os textos utilizados, fazer proposições, argumentar e desenvolver a criatividade. Conforme explicaremos mais adiante, o desenvolvimento de práticas orais e escritas de argumentação bem fundamentadas por dados científicos e princípios éticos é um objetivo recorrente nas propostas didáticas desta coleção.

Desse modo, espera-se contribuir com uma educação integral que acolha a diversidade dos estudantes, para que estes possam, então, definir seus projetos de vida e atuar de maneira autônoma e crítica no mundo. Coaduna-se com essa perspectiva o combate ininterrupto da violência dentro e fora do contexto escolar que, simbolicamente, impõe normas, valores e conhecimentos tidos como verdadeiros e universais (BRASIL, 2017, p. 61). Na próxima seção, discorreremos sobre a relevância da **cultura de paz** na comunidade escolar.

A Resolução nº 53/243, de 6 de outubro de 1999, da Organização das Nações Unidas (ONU), inaugurou oficialmente a Cultura de Paz. Esta é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que se baseiam em diferentes princípios, como no respeito à vida, no fim da violência, na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, na promoção do direito ao desenvolvimento, na proteção do meio ambiente, no fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens, entre outros (ONU, 1999).

Concordamos com a perspectiva de que a educação desempenha um papel importante para a promoção da Cultura de Paz. Por essa razão, a escolha cuidadosa dos temas das unidades desta coleção foi feita pensando em corroborar a formação cidadã e o fortalecimento do princípio do diálogo democrático. As unidades dos quatro volumes decorrem da seleção de temáticas que estabelecem conexões com a cultura juvenil e resultam da preferência por abordagens que estimulam o pluralismo de ideias, o pensamento crítico e o compromisso dos jovens com o desenvolvimento da Cultura de Paz.

A perspectiva de educação linguística que assumimos está coadunada com a promoção da Cultura de Paz e, portanto, ao combate com as práticas de violência dentro e fora da escola. No volume do 6º ano, por exemplo, encontramos na **Unit 3**, na **Unit 5** e no **Project 1 Our school in comics strips** propostas de atividades que promovem reflexões sobre o cotidiano, no espaço escolar sob vieses diferentes, estimulando a resolução de problemas e uma leitura de mundo complexa e reflexiva. Ao trazer para o centro do debate questões identitárias e a interação com o outro na escola, as atividades podem colaborar na prevenção e no combate aos diversos tipos de violência no ambiente escolar, como a intimidação sistemática (*bullying*), que é um problema real nessas instituições.

Consideramos que, para além do desenvolvimento cognitivo e intelectual, promover a saúde mental dos estudantes é também uma das prioridades da educação e por isso a incorporamos à proposta deste material. Na **Unit 8** do volume do 7º ano, com o propósito de provocar a reflexão sobre o gênero campanha social,

apresenta-se o folheto de uma campanha antibullying, propiciando uma aproximação acerca dessa temática. No **Project 2** *Let's play "No bullying!"*, desse mesmo volume, aprofunda-se o tema. Esse projeto busca potencializar a produção dos estudantes em língua inglesa e seu engajamento na criação de um jogo de tabuleiro com finalidade educativa sobre o tema. Outro exemplo de possibilidade de trabalho contra o *bullying* está no volume do 8º ano, **Unit 4**. A leitura do texto "The Shoes" da seção **Reading** é um momento oportuno para propiciar reflexão sobre esse tema.

Além dos cuidados com as relações do cotidiano escolar, esta coleção didática propõe temáticas e atividades pautadas no reconhecimento da diversidade social, dos Direitos Humanos e na importância do convívio social republicano, visando à erradicação das desigualdades que estimulam mais práticas de violência no mundo. Alinhadas com os princípios éticos, imprescindíveis à construção da cidadania e ao convívio social, todas as unidades desta coleção, de forma continuada, estão livres de estereótipos, preconceitos, doutrinação religiosa, política ou ideológica. Buscamos o pluralismo de ideias, a representação da diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural brasileira, bem como a representação das diferenças de outros povos com o intuito de desvelar a existência de múltiplas formas de existência. Como exemplo, podemos citar a proposta da **Unit 7** do volume do 9º ano. O principal objetivo dessa unidade, por meio da familiarização com os gêneros discursivos *science news article*, *pop-science article*, *testimony* e resumo, é sensibilizar os estudantes quanto à importância das matrizes dos povos originários na construção histórica, social, econômica e cultural do Brasil. No decorrer da unidade, espera-se o reconhecimento da formação multiétnica de nosso país, que, inclusive, pode ser vista nas comunidades escolares da maioria das escolas, de modo a valorizar os padrões culturais não ocidentalizados. Assim, esta coleção se aproxima das pedagogias decoloniais que, segundo Walsh (2013), buscam combater práticas cristalizadas que privilegiam culturas eurocêntricas e marginalizam as demais. As pedagogias decoloniais, de acordo com a autora (WALSH, 2013), caracterizam-se como práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. A prática da decolonialidade confronta o pensamento hegemônico silenciador da diversidade de perspectivas sobre o mundo, impondo narrativas únicas eurocentradas produzidas por meio da dominação colonial. É uma prática que evidencia outras narrativas possíveis, como as dos afrodescendentes e dos povos originários, implicando outros modos de estar e de perceber o mundo.

Também são propósitos desta coleção didática promover positivamente, além dos povos indígenas, a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos do campo, assim como a imagem dos afrodescendentes e da mulher. Diversos exemplos de textos e atividades podem ser encontrados nos volumes e, em algumas unidades, identificamos maior ou menor grau de aprofundamento acerca de cada uma dessas questões. Por exemplo, na **Unit 6** do volume 8º ano, desenvolve-se o tema da desigualdade social no mundo com ênfase na reflexão sobre os estereótipos e na necessidade de combatê-los. Na **Unit 7** do volume

de 6º ano, cujo tema principal é a família, são apresentados distintos agrupamentos familiares, reforçando a amplitude do conceito de família de acordo com os diferentes grupos étnicos e sociais ao redor do mundo. Na **Unit 2** do volume do 7º ano, por meio do estudo dos gêneros linha do tempo e biografia escrita e oral, a temática busca incitar a reflexão sobre a importância da trajetória de mulheres que contribuíram positivamente para a história da humanidade por meio de lutas, superação de obstáculos e dedicação a diferentes causas. Nesse mesmo volume, a **Unit 4** aborda os laços culturais e históricos que unem o continente africano, o Brasil e a população negra, ampliando-se, desse modo, a discussão de questões relacionadas à diversidade e aos direitos humanos que são indispensáveis para a promoção da cultura de paz dentro e fora da escola.

Na próxima seção, apresentaremos o que dizem os documentos oficiais sobre as competências da área de Linguagens no Ensino Fundamental e como dialogam com esta coleção didática.

► Área de Linguagens

O Ensino Fundamental comporta cinco áreas do conhecimento: as áreas de Linguagens; de Matemática; de Ciências da Natureza; de Ciências Humanas e de Ensino Religioso. A Língua Inglesa é apenas um dos componentes curriculares da área de Linguagens, que também abrange Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. À continuação, elencamos as competências específicas cujo desenvolvimento deve ser garantido pela área de Linguagens (BRASIL, 2017, p. 65).

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da

produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Podemos observar que as competências específicas explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam na área. É de extrema importância que compreendamos que as linguagens, ainda que sejam segmentadas na escola em componentes curriculares e que tenham especificidades próprias, estão articuladas nas atividades de interação humana e participam de um processo de constante transformação. Por essa razão, nesta coleção didática, ao priorizarmos o estudo da língua inglesa, evitamos perder a visão do todo e, ao estudarmos as práticas sociais de uso da língua, estabelecemos constantemente relações interdisciplinares e transversais, conforme explicaremos mais adiante.

Nesta coleção, atentamos para o desenvolvimento de todas as competências da área de Linguagens. Em relação à **Competência 1 da Área de Linguagens**, que abrange a compreensão das linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, encontramos diversos exemplos nos quatro volumes da coleção. A concepção das linguagens como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades vai ao encontro dos pressupostos teórico-metodológicos desta obra didática, que promove o estudo da língua inglesa por meio de enunciados concretos, levando em consideração as relações que se estabelecem com as condições sócio-históricas de produção deles. Na **Unit 8** do volume do 9º ano, propõe-se uma reflexão sobre a descolonização como centro do debate sobre o uso do inglês no mundo. Destaca-se uma visão de língua inglesa alternativa à hegemônica, evidenciado a multiplicidade da língua apropriada e modificada pelos grupos sociais em diferentes contextos. Nessa unidade, podemos destacar, por exemplo, a questão 1 da seção **Time to think**, que promove reflexão e ativa conhecimento prévio sobre a colonização britânica e o processo de descolonização mediante a análise de bandeiras que sinalizam a afirmação de identidades nacionais independentes.

A atividade descrita anteriormente, ao contemplar elementos imagéticos no processo de compreensão de sentidos sobre os processos de independência política, também está relacionada ao desenvolvimento da **Competência 2 da Área de Linguagens**. Esta se volta para o conhecimento e a exploração de práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana visando à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No volume do 8º ano, **Unit 7**, o tema principal é a música, sua presença e importância no nosso dia a dia. A presença da letra de *Three Little Birds*, do cantor e compositor jamaicano Bob Marley, na atividade de compreensão leitora, além de favorecer o debate

sobre questões étnico-raciais, permite aos estudantes reconhecer a variedade da língua inglesa no mundo.

A **Competência 3 da Área de Linguagens** abrange o uso de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Identificamos alguns exemplos na **Unit 1** do volume do 8º ano, cujo objetivo é provocar reflexão sobre o papel das artes visuais no que diz respeito ao seu caráter estético, ético, político e social. Ao considerar as *molas* do Panamá como produção artística criada originalmente pelas mulheres indígenas de Kuna em atividades de compreensão leitora dessa unidade, sugere-se ao professor inclusive o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar com Arte, de modo que os estudantes possam reproduzir imagens inspiradas nos painéis confeccionados pelas mulheres Kuna. Ao tematizar sobre os esportes em diversas unidades, a linguagem corporal também é trabalhada na coleção. Na questão 1, **Before reading, Task 1**, propõe-se leitura de imagens em que os gestos corporais são imprescindíveis para a compreensão dos sentidos dos textos.

Podemos localizar várias atividades didáticas que permitem o desenvolvimento da **Competência 4 da Área de Linguagens**. Conforme a citação anterior, esta consiste na utilização de diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. A **Unit 3** do volume do 8º ano, por exemplo, trata do tema do consumo consciente. O direito à saúde é o tema da **Unit 1** do volume do 9º ano, e o objetivo da **Unit 3** desse mesmo volume é trabalhar as temáticas do meio ambiente, da sustentabilidade e da política social. Na **Unit 3** do volume do 8º ano, o foco é o consumo consciente.

A **Competência 5 da Área de Linguagens** contempla o desenvolvimento do senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Essa competência também pode ser desenvolvida em todos os volumes da coleção, tendo em vista que os aspectos artísticos e culturais são elementos imprescindíveis no âmbito da perspectiva de educação linguística que priorizamos na presente obra. Como exemplo, tomamos a **Unit 7** do volume 8º ano, que aborda o tema da música, sentimentos e identidades. Nesse mesmo volume, propõe-se o tema da arte e cultura popular no **Project 1 #PeopleAndArts**.

Por fim, expomos exemplos de atividades que promovem o desenvolvimento da **Competência 6 da Área de Linguagens**, que consiste na compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Na **Unit 5** do volume do 8º ano, o tema abordado é tecnologias do futuro. Nessa unidade,

os estudantes poderão refletir sobre inovações tecnológicas e os seus impactos na vida e no ambiente. O uso das mídias digitais também faz parte da discussão proposta pela **Unit 1** do volume do 7º ano. Nessa unidade, o estudante terá a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre gêneros digitais.

Na seção seguinte, trataremos das especificidades da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Demonstraremos a diferença de trabalhar com competências gerais, com competências específicas e com habilidades por meio de exemplos concretos da coleção, que buscou, por sua vez, distribuir ao longo dos seus volumes e unidades diferentes competências, habilidades e objetivos. Procuraremos explicitar as relações entre as competências específicas do componente Língua Inglesa e suas habilidades, bem como a articulação estabelecidas com os objetivos e justificativas das unidades que integram esta coleção didática.

► Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Desde o final da década de 1990, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1998), o ensinar e o aprender uma língua adicional no contexto escolar receberam novos olhares. O estudo da língua adicional passou a ser visto como uma possibilidade de contribuição significativa no desenvolvimento dos estudantes como agentes críticos e transformadores na sociedade.

Nesta coleção, tendo como propósito o desenvolvimento integrado de competências gerais e específica, acolhemos as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), segundo as quais o ensino de Língua Inglesa deve abarcar práticas de linguagem relativas à oralidade, à leitura e à escrita, acrescidas do conhecimento linguístico e da dimensão intercultural.

No que tange à oralidade, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca o trabalho com práticas de linguagem em situações de uso oral, incluindo a compreensão (escuta) e a produção (fala). Nesse âmbito de estudo da língua, podem ser explorados diversos elementos relativos às características dos gêneros discursivos, aos traços identitários dos falantes, aos itens lexicais, às construções linguísticas, à pronúncia, à entonação, ao ritmo empregado, entre outros.

Cabe ressaltar que, embora saibamos da dificuldade do trabalho com a oralidade em turmas muito grandes, com 45 estudantes ou mais, as propostas de produção oral feitas na coleção podem ser realizadas em grupos de acordo com seu contexto.

O eixo da leitura, por sua vez, envolve práticas de linguagem relativas à interação leitor/texto escrito. Assim, sugere-se o trabalho com um leque variado de gêneros pertencentes a diversos campos e esferas da sociedade, com foco na construção de sentidos. Sublinha-se, do ponto de vista metodológico, a importância do uso das etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Quanto à prática da produção escrita, na BNCC (BRASIL, 2017), considera-se a sua natureza processual e colaborativa. As etapas de planejamento, produção e revisão são tidas como inerentes ao

ato de escrever. Enfatiza-se, ainda, o caráter social e transformador da escrita, que amplia as possibilidades de os estudantes agirem criticamente no mundo.

Constituem também um dos eixos da BNCC (BRASIL, 2017) os conhecimentos linguísticos. O documento defende que esses saberes estejam a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. Menciona-se, além disso, a importância de que sejam contempladas noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, visando a uma reflexão mais ampla sobre os usos da língua inglesa.

O último, mas não menos importante, eixo apresentado na BNCC (BRASIL, 2017) é a dimensão intercultural. Entende-se que refletir criticamente sobre “os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica” (BRASIL, 2017, p. 243) faz parte do processo de aprender inglês.

Os cinco eixos expostos anteriormente (oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural) são amplamente contemplados ao longo dos quatro volumes desta coleção. Conforme proposto na BNCC (BRASIL, 2017), eles são tratados de forma articulada e com base em uma visão do estudo da língua adicional em suas práticas de uso.

A perspectiva de que o estudo da língua adicional deve contribuir para a formação educativa dos estudantes, e não para uma mera instrumentalização, é retomada na BNCC (BRASIL, 2017). Define-se como propósito da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental propiciar a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social globalizado e plural. O estudo da língua adicional pode possibilitar o agenciamento crítico dos estudantes para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar suas possibilidades de interação e mobilidade (BRASIL, 2017).

Para tanto, segundo a BNCC (2017, p. 244), ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes devem desenvolver as seguintes competências referentes ao componente Língua Inglesa:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais

distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Esta obra desenvolve todas as competências específicas elencadas anteriormente em todas as unidades (de 1 a 8) dos quatro volumes, salvo a **Competência Específica 6**, que é trabalhada em apenas algumas delas em função de suas particularidades. A seguir, daremos alguns exemplos, buscando explicitar as relações delas com as competências gerais, bem como com as habilidades, objetivos e justificativas que integram as unidades da coleção.

Antes disso, é importante enfatizar que, ao assumir a perspectiva dialógica da linguagem e ao priorizar os gêneros do discurso como eixos condutores desta proposta, contemplamos um leque variado de textos e de linguagens em diálogo com diferentes esferas da vida social ao longo dos quatro volumes. Desse modo, conseguimos propor atividades de uso e reflexão da língua que, além de dialogarem com a cultura juvenil e com os projetos de vida dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, viabilizam o desenvolvimento efetivo de habilidades determinadas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino da Língua Inglesa.

É justamente por meio de um trabalho diversificado com todas as habilidades correspondentes aos eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural que conseguimos desenvolver todas as competências gerais e específicas previstas pela BNCC (BRASIL, 2017), distribuindo proporcionalmente essas competências entre as unidades e os quatro volumes da coleção. Consideramos que as habilidades representam as aprendizagens que são essenciais aos estudantes e, portanto, devem estar asseguradas nas atividades propostas ao longo das unidades didáticas, cujas páginas iniciais explicitam os objetivos, também reproduzidos no Quadro das páginas XXVII e XXVIII. Estes abarcam o desenvolvimento do conhecimento/uso de gêneros discursivos e, ao mesmo tempo, das temáticas socialmente relevantes abordadas.

Os objetivos relativos ao estudo dos gêneros possibilitam aos estudantes a ampliação do conhecimento sobre a função social, a estrutura composicional, os recursos estilísticos e, por conseguinte, o conhecimento e o uso efetivo desses gêneros. Os objetivos relacionados ao desenvolvimento das temáticas também são de extrema importância, pois expandem o conhecimento de mundo e a perspectiva crítica dos estudantes, dando-lhes subsídios para fazer análises críticas, criativas e propositivas da realidade. A constante combinação entre determinados gêneros discursivos

e temáticas em cada uma das unidades visa a amplificar a autonomia, o protagonismo, a criticidade e o engajamento discursivo dos estudantes do Ensino Fundamental. É importante frisar que, nas páginas de abertura de cada unidade, são explicitados os objetivos e listados os gêneros estudados, bem como a temática central. A correspondência entre esses elementos pode ser vista no Quadro 4.

A **Competência Específica 1 de Língua Inglesa** é amplamente trabalhada na **Unit 4** do volume do 6º ano, cujo tema é a presença da língua inglesa ao redor do mundo. Nessa unidade, em que são valorizados países anglófonos possivelmente menos conhecidos pelos estudantes, trabalha-se, entre outras, a habilidade de investigar o alcance da língua inglesa no mundo, como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua) (EF06LI24). Por exemplo, na seção **Reading, Task 1** desse volume, propõe-se atividade com o mapa-múndi, cujo objetivo é trabalhar a identificação dos países falantes de língua inglesa e, ao mesmo tempo, desenvolver o conhecimento do gênero mapa. Em seguida, é apresentado o gênero dados e fatos (*facts and figures*). Ao promover o trabalho desses gêneros e da compreensão leitora, além da habilidade citada anteriormente, que, na BNCC (2017) pertence ao eixo da dimensão intercultural, a seção **Reading** também viabiliza o trabalho com outras diferentes habilidades (EF06LI07; EF06LI08; EF06LI09; EF06LI12).

Atentos à articulação de habilidades e competências, percebemos que, no exemplo anterior, na atividade de reconhecimento dos países anglófonos e do estudo do gênero mapa, são contempladas mais diretamente as **Competências Específicas 1, 2 e 3 da Área de Linguagens**. Em relação às **Competências Gerais da Educação Básica**, sobressaem-se as de número 1 e 4.

Observamos que o desenvolvimento das competências e das habilidades nesta obra relaciona-se com os objetivos principais definidos em cada uma das unidades e em suas seções particularmente, que estão sempre associados ao estudo de um gênero do discurso e de uma dada temática. Tanto a seleção dos temas quanto a escolha dos gêneros se justificam pela relevância que possuem na vida social e também na cultura juvenil. Com o propósito de termos um mapeamento mais detalhado desses elementos, em cada volume desta coleção, apresentamos o Quadro 4, que explicita, por cada unidade, a organização dos gêneros, temas, objetivos, Competências Gerais, Competências Específicas da Área de Linguagens, Competências Específicas do componente Língua Inglesa e habilidades.

A **Competência Específica 2 de Língua Inglesa** é desenvolvida extensamente em todas as unidades da coleção, visto que todas elas propõem o uso concreto da língua em práticas de compreensão e de produção. Como exemplo, podemos citar a **Unit 4** do volume do 9º ano, cuja temática principal é a relação entre a difusão do conhecimento científico e a expansão global da Língua Inglesa, debatendo seus aspectos positivos e negativos. O objetivo da unidade é trabalhar os gêneros resenha de livro, coluna de opinião e conferência. Nas seções **Listening** e **Speaking**, o foco recai sobre a

compreensão e a produção de uma conferência versando sobre a Língua Inglesa como a língua de comunicação da ciência. As habilidades trabalhadas são: (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação; (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo; (EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto; (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito. No que diz respeito às **Competências da Área de Linguagens**, o exemplo anterior abrange as competências **2, 3 e 4**. Ao mesmo tempo, são contempladas as **Competências Gerais 2, 4 e 7**.

Todas as unidades que integram esta coleção didática também contribuem para o desenvolvimento da **Competência Específica 3 de Língua Inglesa**. Na **Unit 2** do volume do 6º ano, ela é trabalhada enfaticamente, tendo em vista que a unidade se dedica ao tema da presença e do uso da língua inglesa na vida cotidiana dos brasileiros mediante o estudo dos gêneros tirinhas, verbetes de dicionários e vídeo informativo. As atividades da seção **Time to think**, por exemplo, têm como propósito levar os estudantes a pensar sobre a presença da língua inglesa no seu dia a dia, cogitando os motivos dessa presença. Na questão 1 dessa seção, são apresentados um cartaz e uma foto de um homem com uma camiseta, ambos com dizeres que misturam a língua inglesa e a língua portuguesa. Sobre os dois textos de natureza verbo-visual são feitas perguntas que viabilizam o desenvolvimento das seguintes habilidades: (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica; (EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado; (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade. No exemplo dado anteriormente, viabiliza-se o desenvolvimento das **Competências 1, 2 e 3 da Área de Linguagens** e as **Competências Gerais 1 e 4**.

Ao assumirmos nesta coleção didática a perspectiva de que não existe uma única língua inglesa “correta” e o reconhecimento da validade de múltiplas variedades, desenvolve-se a **Competência Específica 4 de Língua Inglesa** recorrentemente ao longo de todas as unidades por intermédio da presença de textos oriundos de diferentes países e grupos sociais, bem como de atividades que estimulam a reflexão sobre a diversidade linguística. Vale destacar, como exemplo, a **Unit 4** do volume do 6º ano, que propicia reflexão sobre a presença da língua inglesa em outras regiões do mundo ao propor trabalho com os gêneros dados e fatos (*facts and figures*) sobre países, programas educativos e anotações de aula. Na seção **Listening**, apresenta-se a audição de um programa educativo

sobre as línguas mais faladas do mundo. Diversas habilidades são trabalhadas nas atividades de compreensão auditiva, entre elas a que consiste em investigar o alcance da língua inglesa no mundo como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua) (EF06LI24). O desenvolvimento dessa habilidade nos remete à **Competência Específica 1 da Área de Linguagens** e está relacionada às **Competências Gerais 1 e 4**.

A **Competência Específica 5 de Língua Inglesa** é trabalhada na maioria das unidades desta coleção didática, seja por incentivar o uso de novas tecnologias para o desenvolvimento de tarefas, seja pelo trabalho com gêneros discursivos da esfera digital, seja pela abordagem da temática acerca do impacto das tecnologias. Para exemplificar, recuperamos aqui a **Unit 5** do volume do 9º ano, cujo objetivo está articulado ao estudo dos gêneros postagens, cartas do leitor em vlogues e *memes*. Levar estudantes a refletir sobre o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea é um dos propósitos dessa unidade, além de desenvolver o conhecimento linguístico-discursivo acerca dos gêneros citados. Como habilidades trabalhadas nessa unidade, destacamos, entre outras, a habilidade de (EF09LI12) produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, *memes*, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. Essa habilidade vai ao encontro da **Competência 6 da Área de Linguagens** e da **Competência Geral 5**.

A **Competência Específica 6 de Língua Inglesa** é trabalhada em diversas unidades desta coleção. No volume do 8º ano, encontramos vários exemplos nas unidades 1, 2 e 4 que abordam a arte e a cultura. O objetivo da **Unit 1** do mesmo volume é levar os estudantes a refletir sobre o papel das artes visuais no que diz respeito ao seu caráter estético, ético, político, social e inclusivo. A unidade também trabalha os gêneros agenda cultural, *press release* e notícia cultural. Na **Unit 4** desse volume, o foco recai sobre o estudo dos gêneros *flash fiction* escrito, romance e *flash fiction* oral. O convite à inserção no mundo da literatura é uma das possibilidades de ampliar o contato com manifestações artístico-culturais relacionadas à língua inglesa. Em **Reading** dessa unidade, os estudantes terão acesso a textos literários cuja leitura contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, como: (EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa; (EF08LI07) explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa; (EF08LI18) construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas, entre outros. Essas habilidades contribuem para o desenvolvimento das **Competências 1, 2, 3 e 5 da Área de Linguagens** e das **Competências Gerais 1 e 3**.

Referências complementares comentadas

Recomendamos, se for de seu interesse, uma releitura dos documentos orientadores da educação brasileira. Uma leitura em ordem cronológica, incluindo aqueles documentos que não estão mais vigentes, pode ser enriquecedora: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (BRASIL, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* – PCN-LE (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* – DCNGEB (BRASIL, 2013), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* – DCNEF (BRASIL, 2013) e a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), especialmente a seção dedicada à Língua Inglesa.

► **Englishes e o descentramento da língua inglesa**

O ensino que concebia a Língua Inglesa como pertencente exclusivamente ao “estrangeiro” proveniente de países hegemônicos é, na atualidade, amplamente criticado. Na BNCC (BRASIL, 2017), defendem-se o acolhimento e a legitimidade dos usos que falantes de diversas partes do mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, fazem da língua inglesa. Busca-se, nesse documento curricular, desconstruir a visão de que o único Inglês “correto” seria o falado por estadunidenses ou por britânicos.

A língua inglesa encontra-se em uma situação jamais vivida por qualquer outra língua em toda a história. Não podemos ignorar que, hoje, há mais falantes de Inglês como segunda língua ou como língua adicional do que como primeira língua. Em decorrência do processo de expansão do domínio econômico e militar – primeiro do Reino Unido e, em seguida, dos Estados Unidos – sobre praticamente todas as regiões do globo, o Inglês gradativamente passou de uma língua do poder, do colonizador, do imperialismo a uma língua internacional ou língua franca e, finalmente, a uma multiplicidade do que tem sido chamado por diversos estudiosos de *world Englishes* ou *global Englishes*.

O uso do termo *Englishes*, no plural, sugere, por si só, um deslocamento em relação às visões tradicionais de língua, que descartavam toda sua variação constitutiva em favor de um padrão, supostamente equivalente à sua forma “correta”. Tradicionalmente, apenas as variedades consideradas padrão das regiões em que a língua inglesa figura como língua primária, especialmente as do Reino Unido e dos Estados Unidos, eram consideradas “corretas” e dignas de serem ensinadas. O multiculturalismo que hoje caracteriza boa parte do globo, entretanto, demanda o reconhecimento da validade de outras variedades, a começar pelas desenvolvidas nas regiões em que a língua inglesa, não sendo a primeira língua, tornou-se uma segunda língua, com características próprias, utilizada em domínios específicos (como o jurídico ou o universitário) ou para comunicação entre as diversas etnias locais (por exemplo, na Índia e na Nigéria). Também as variedades emergentes de regiões onde a língua

inglesa, ainda que na condição de língua adicional, é regularmente utilizada para comunicação internacional (como na China, na Rússia, no Japão e na Europa) passam a ser tratadas como parte do pluralismo que hoje caracteriza a língua. As implicações político-pedagógicas dessa mudança de perspectiva são profundas e favorecem um trabalho de empoderamento local.

Hoje, o ensino de Língua Inglesa não se restringe a ensinar um idioma que pertence a esse ou àquele povo, a essa ou àquela potência econômica e militar, nem a transmitir sua cultura hegemônica. A proposta, pelo contrário, é auxiliar os estudantes a se apropriar da língua para cumprir propósitos estabelecidos por eles mesmos, levando em conta necessidades, interesses e possibilidades de uso em seu próprio contexto, que tende a ser ampliado à medida que se estabelece e se aprofunda o contato dialógico com diferentes povos e culturas, para além daqueles de origem anglo-estadunidense. É essa a postura que buscamos adotar nesta coleção.

Referências complementares comentadas

Professor/a, caso deseje se aprofundar nas reflexões sobre a língua inglesa como língua franca, *world* ou *global Englishes* e demais concepções relacionadas ao tema, sugerimos as leituras de Crystal (2007), Galloway e Rose (2015) e Kachru (1992).

O ensino da Língua Inglesa e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (CONSELHO DE EUROPA, 2001) oferece uma base comum para a elaboração de programas para o ensino e referenciais de línguas na Europa. O CEFR (*Common European Framework of Reference*), na sigla em inglês, defende uma abordagem direcionada para a ação e voltada sobretudo para o que o estudante deve desenvolver de maneira ativa e autônoma. Segundo essa perspectiva, que está em harmonia com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017), a aprendizagem da língua adicional contempla a construção de atitudes, saberes e capacidades que possibilitem aos aprendizes tornarem-se mais independentes e cooperantes em suas relações com o outro.

Além disso, estipula seis níveis de competência que possibilitam identificar o progresso da aprendizagem em etapas. Cada um dos níveis abarca um repertório de conhecimentos e capacidades, abrangendo também o contexto cultural da língua. Esta coleção didática contempla os dois primeiros níveis, A1 e A2. As atividades aqui propostas convergem para que, ao término do Ensino Fundamental, os estudantes consigam: elaborar pequenos textos orais e escritos sobre temas cotidianos; descrever pessoas, lugares e rotinas; falar de si e apresentar informações pessoais; compreender expressões isoladas relativas à descrição de pessoas, lugares e rotinas; reconhecer informações concretas específicas utilizadas cotidianamente; compreender questões e afirmações simples sobre temáticas concretas; compreender textos simples e curtos

sobre temáticas cotidianas; compreender textos simples e curtos, utilizando nomes familiares, palavras e expressões frequentes; reconhecer palavras e símbolos acompanhados de figuras e construir reflexões e intertextualidades.

Nesta coleção, buscamos aliar a proposta do CEFR (CONSELHO DE EUROPA, 2001) às especificidades do contexto educativo brasileiro e às características de seus estudantes. Para tanto, aliamos a aquisição das Competências Gerais, Específicas e Habilidades relacionadas à Língua Inglesa previstas na BNCC (BRASIL, 2017) com o desenvolvimento dos níveis A1 e A 2 do CEFR (CONSELHO DE EUROPA, 2001). Ambos os documentos assumem o ponto de vista de que o estudo de outras línguas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Além disso, também estão afinados no que tange à concepção de que o estudante ocupa lugar central do processo de aprendizagem e que, por conseguinte, as escolhas educativas devem levar em conta as necessidades e motivações dos estudantes, atentando para os seus diferentes perfis e recursos.

Ao assegurar o desenvolvimento dos níveis do CEFR (CONSELHO DE EUROPA, 2001), bem como das competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), por meio da educação promovida nos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro poderão ser cumpridos os objetivos de aprendizagem de Língua Inglesa assimilados de outros países e, por conseguinte, de avaliações internacionais, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Sugestão de leitura

Recomendamos, caso queira aprofundar o assunto, a leitura do *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que está disponível *on-line*, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa.

► Interdisciplinaridade e transversalidade

Em conformidade com os documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 2013, 2017) e visando à formação integral dos estudantes, sublinhamos a importância de uma prática pedagógica pautada na **interdisciplinaridade** e na **transversalidade**. Consideramos fundamental que haja uma constante interlocução entre as diferentes disciplinas e campos do conhecimento no percurso formativo dos estudantes.

Segundo as DCNGEB (BRASIL, 2013), “transversalidade” refere-se à organização do trabalho didático-pedagógico em eixos temáticos que integram as disciplinas e áreas ditas convencionais, ao passo que a interdisciplinaridade diz respeito à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Para a BNCC (BRASIL, 2017), suas proposições devem ser adequadas aos contextos escolares específicos, por meio de estratégias que favoreçam a organização interdisciplinar dos componentes curriculares.

Nesta coleção, ao compreendermos o uso da língua como prática social historicamente situada, também assumimos uma perspectiva interdisciplinar, pois entendemos que a construção

de sentidos no âmbito discursivo, tanto relativos à compreensão quanto à produção de textos, envolve saberes diversos das esferas linguística e extralinguística. Sob esse viés, o ensino de línguas não pode deixar de lado os conhecimentos oriundos de outras disciplinas, tanto aquelas contempladas pelos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental quanto outras que costumam estar ausentes dessa etapa educativa, como a Sociologia e a Filosofia. Os múltiplos saberes disciplinares e transdisciplinares são vistos como imprescindíveis no processo de desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Entre os componentes curriculares, não podemos deixar de destacar as constantes aproximações que se estabelecem entre o ensino da Língua Inglesa e o ensino da Língua Portuguesa ou de outras línguas, visto que todos têm o mesmo objeto de estudo: a língua. Além disso, muitas vezes, essas práticas compartilham dos mesmos fundamentos teóricos e metodológicos. Salvaguardadas as especificidades de cada uma delas, essas disciplinas visam à ampliação da competência discursiva dos estudantes, tanto no que tange às práticas de compreensão quanto às de produção nas modalidades oral e escrita.

Nesta coleção, portanto, ao promovermos a interdisciplinaridade com diferentes disciplinas e áreas do conhecimento tanto pela escolha dos textos quanto pela abordagem das atividades, damos atenção especial aos saberes relativos à Língua Portuguesa. Assim sendo, ao destacarmos as disciplinas com as quais a coleção dialoga no **Manual do Professor** de cada unidade, não citamos Língua Portuguesa porque compreendemos que essa relação interdisciplinar é constante e constitutiva. Esperamos que o estudo da Língua Inglesa sob o viés discursivo traga contribuições significativas para o processo de multiletramentos dos estudantes, incluindo, evidentemente, o estudo da sua própria língua.

Em consonância com o que é apresentado nas DCNGEB (BRASIL, 2013), e que já fora exposto inclusive nos anos 1990 nos PCN-LE (BRASIL, 1998), a **transversalidade** complementa a interdisciplinaridade no processo educacional. Ela consiste na organização do trabalho em temas integrados às disciplinas de forma a promover a articulação entre os saberes escolares e os saberes extraescolares, também chamados de saberes da “vida real”. Não restam dúvidas sobre o papel que as práticas transversais na escola, ao trazerem à tona temas relevantes, desempenham na difusão de valores fundamentais ao interesse social e aos direitos e deveres dos cidadãos (BRASIL, 2013).

Nesta coleção didática, acreditamos que, devido à presença de temas transversais, como todos aqueles citados nos TCTs e outros, são trazidas questões da vida real para a sala de aula, viabilizando-se a integração entre saberes escolares e extraescolares. Essa combinação é de extrema importância, considerando-se a contribuição que exerce sobre a construção de conhecimento contextualizado e entendido em seu processo histórico. Em observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio republicano em prol da democracia, a abordagem dos referidos temas

prezou por estar livre de estereótipos, de doutrinação religiosa, de preconceitos ou de qualquer outra forma de discriminação.

Por meio da atualização de temas como identidade, cidadania, não discriminação, educação, família, entre outros, e das atividades propostas nas unidades, almejamos contribuir para a formação cidadã, consciente, crítica e participativa dos estudantes brasileiros. A relevância social e a abrangência dos referidos temas viabilizam parcerias entre o ensino da Língua Inglesa e outras áreas do conhecimento. Na **Unit 3** do volume do 9º ano, por exemplo, a temática é o meio ambiente, sustentabilidade e política social. Trata-se de uma oportunidade para fazer articulação com a área de Ciências da Natureza. A **Unit 6** do volume do 8º ano pode ser uma oportunidade de trabalho em conjunto com componentes das Ciências Humanas ao tratar do tema da desigualdade social ao redor do mundo. A tentativa de compreender como essas diferentes temáticas se atualizam em textos em língua inglesa pode estimular o planejamento de aulas de natureza interdisciplinar e transversal no contexto escolar.

Referências complementares comentadas

Caso tenha interesse em aprofundar a leitura sobre esse tema, sugerimos o trabalho de Nicolescu (2000).

► Avaliação

A avaliação de caráter contínuo da aprendizagem, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e classificatórios, está prevista na LDB (BRASIL, 1996). Essa concepção de avaliação é retomada nas DCNGEB (BRASIL, 2013) e na BNCC (BRASIL, 2017), que explicitam a importância da construção e da aplicação de procedimentos de avaliação formativa que sirvam não só para mensurar resultados, mas, sobretudo, para acompanhar os processos, levando em consideração os contextos e as condições de aprendizagem. As DCNGEB (BRASIL, 2013) reforçam, ainda, a necessidade da avaliação como reconhecimento não apenas de conhecimentos e habilidades, mas também de atitudes, valores e emoções.

Outro ponto relativo à avaliação diz respeito à sua função diagnóstica, que possibilita a estudantes e a professores criar e recriar os processos de aprendizagem, pensar e repensar as formas de interação entre “professor, estudante, conhecimento e vida” (BRASIL, 2013).

Compartilhando da visão de avaliação formativa que integra o processo educacional, sugerimos, a seguir, algumas possibilidades que podem ser incorporadas a outros procedimentos de avaliação da preferência de cada professor e instituição escolar.

A primeira delas é a autoavaliação. Nessa modalidade de avaliação, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver mais autonomia sobre o percurso da aprendizagem. Desse modo, contribui-se para o processo do “aprender a aprender”, além de preparar os estudantes para outras modalidades de avaliação. Ao final de cada unidade, encontra-se uma proposta de autoavaliação

na seção **Think it over**. Você pode orientar os estudantes na definição de critérios de qualificação para cada tópico apresentado (por exemplo: satisfatório, parcialmente satisfatório, insatisfatório). Para estabelecer os critérios da autoavaliação, é importante discutir questões sobre aspectos variados, como o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura, à escrita e à oralidade, de saberes relacionados à reflexão linguístico-gramatical e ao conhecimento cultural, de atitudes relativas à convivência social na sala de aula e ao empenho na realização das tarefas e de muitos outros.

Também consideramos, como ferramenta de avaliação, a análise comparativa das produções dos estudantes. Assim, nas atividades de produção oral e escrita, propomos sempre que eles construam uma versão inicial e uma versão final dos textos. Sugerimos, então, que essas duas versões sejam comparadas, uma vez que esse procedimento possibilitará a verificação do desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes. Para esse tipo de comparação, pode ser útil o uso de grades de correção com diferentes critérios que envolvam saberes relativos tanto ao conhecimento linguístico-gramatical quanto ao gênero do discurso, à pronúncia, à entonação etc.

No âmbito da compreensão de textos escritos e orais, sugerimos que as etapas de pré-leitura/pré-audição, leitura/audição e pós-leitura/pós-audição dos textos sejam momentos propícios para observar atitudes, valores e emoções envolvidos na reflexão sobre os textos e temas trabalhados nas unidades. Reforçamos que a refação das atividades de compreensão, como as de produção, pode ser uma prática profícua para a avaliação do desenvolvimento das competências leitora e auditiva dos estudantes.

Por meio dessas avaliações, é possível estabelecer estratégias de trabalho com estudantes que tenham apresentado dificuldades em algum aspecto do processo de aprendizagem. Uma possibilidade é o uso, como instrumento para reforço, das **Atividades complementares**, disponibilizadas ao final desta introdução do **Manual do Professor**, e do apêndice **There is more** relativo a cada unidade. Tais materiais, se não utilizados para reforço, podem ser usados como instrumentos alternativos de avaliação ou de revisão. A existência de estudantes com diferentes perfis demanda-nos a diversificação das atividades de avaliação. Portanto, sugerimos que você considere aspectos variados no que se refere ao desempenho dos estudantes durante o processo educativo, como a participação nas atividades; a recepção de ideias e a comunicação com os colegas nas atividades em dupla, em grupo e com toda a turma; a iniciativa para propor ideias e realizar atividades; a contribuição e o respeito demonstrado nas aulas; o engajamento na realização das tarefas. Isso indica que as atitudes e os valores manifestados pelos estudantes nas aulas não podem ser desconsiderados no processo avaliativo.

No Quadro 2 a seguir, pautando-nos nas Competências Gerais da Educação Básica e nas Específicas da Língua Inglesa, elaboramos perguntas que podem colaborar com o processo de aprendizagem desde que, evidentemente, sejam levadas em consideração as singularidades dos contextos escolares e os perfis dos estudantes.

Quadro 2 - Questões para orientar a avaliação formativa

Questões para orientar a avaliação		
Competências gerais	Competências específicas	O estudante...
1	1, 2	<ul style="list-style-type: none"> valoriza e utiliza os conhecimentos adquiridos na escola ou em outros contextos nas práticas de uso da língua inglesa? compreende, sob viés crítico, o papel da aprendizagem da língua inglesa para a participação do mundo globalizado, inclusive no mundo do trabalho? usa a língua inglesa como ferramenta de acesso a conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital? utiliza os conhecimentos adquiridos para entender criticamente a realidade, explicá-la e exercer o protagonismo social?
2	2, 5	<ul style="list-style-type: none"> demonstra interesse pela investigação e pela criação de soluções para problemas mobilizando o uso da língua inglesa e de linguagens diversas? associa novas tecnologias à língua inglesa para fazer pesquisas de forma crítica, ética e responsável? articula os saberes relativos à língua inglesa com os de outras áreas do conhecimento e de outros componentes curriculares para a resolução de problemas?
3	6	<ul style="list-style-type: none"> demonstra interesse e conhecimento sobre manifestações artísticas e culturais relacionadas à língua inglesa? participa de manifestações artísticas e culturais relacionadas à língua inglesa?
4	2, 4, 5	<ul style="list-style-type: none"> produz textos em diferentes linguagens e temáticas por meio da ativação de repertórios linguístico-discursivos em língua inglesa? compartilha informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos utilizando a língua inglesa? reconhece e valoriza a variedade linguística relativa à língua inglesa como forma de expressão identitária, pessoal ou coletiva?
5	1, 5	<ul style="list-style-type: none"> compreende e usa as tecnologias digitais de informação e comunicação de modo associado ao uso da língua inglesa? expressa atitude crítica, reflexiva e ética em relação às tecnologias digitais? utiliza tecnologias digitais associadas ao uso da língua inglesa para estudar, produzir novos conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva?
6	1	<ul style="list-style-type: none"> demonstra, associando o uso da língua inglesa, interesse por saberes e vivências diversos e pelas suas possíveis relações com o mundo do trabalho? apropria-se de saberes e de vivências para fazer escolhas, com liberdade, autonomia, crítica e responsabilidade, alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida?
7	3, 2	<ul style="list-style-type: none"> argumenta, formula, negocia e defende ideias em língua inglesa? manifesta posicionamentos críticos baseando-se em informações e argumentos consistentes em língua inglesa? expressa interesse e promove questões relacionadas aos direitos humanos, à consciência socioambiental e ao consumo responsável em diálogo com o uso da língua inglesa?
8	–	<ul style="list-style-type: none"> associa o conhecimento da língua inglesa aos cuidados da sua saúde física e emocional? tem capacidade de compreender a diversidade humana, reconhecendo as suas emoções e as dos outros? demonstra atitudes de autocrítica e capacidade de lidar com empatia?
9	2	<ul style="list-style-type: none"> ao interagir em língua inglesa, tenta ser cooperativo(a) e solidário(a)? durante as atividades das aulas de Língua Inglesa, coopera para resolver relações de conflitos com base em princípios e valores democráticos? usa os conhecimentos de língua inglesa para combater preconceitos, resolver possíveis conflitos, respeitar e se fazer respeitar?
10	–	<ul style="list-style-type: none"> realiza coletivamente as atividades propostas pelo docente de Língua Inglesa? procura ter atitudes éticas, democráticas e solidárias nas aulas de Língua Inglesa? toma decisões durante as aulas de Língua Inglesa mantendo-se flexível e resiliente?

Durante o processo de avaliação formativa, também é indispensável verificar o desenvolvimento tanto das Competências Gerais da Educação Básica quanto das Competências Específicas da Língua Inglesa definidas na BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo, podemos ter referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens definidas no documento oficial e, conseqüentemente, a preparação dos estudantes para exames de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Pisa. Ressaltamos, entretanto, que até o momento da elaboração desta coleção, tais exames não contemplavam o componente curricular Língua Inglesa. O componente está previsto como um dos Eixos do Conhecimento da Matriz de Linguagens do Saeb (BRASIL, 2022, p. 12) para o 9º ano do Ensino Fundamental, que reproduziremos a seguir.

Quadro 3 - Habilidades da Matriz de Linguagens - 9º ano do Ensino Fundamental

Eixos cognitivos				
Eixos do conhecimento	Reconhecer	Analisar	Avaliar	Produzir
Língua inglesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual, pistas gráficas e/ou aspectos linguísticos. 2. Identificar o assunto de um texto, a partir de sua organização, de palavras cognatas e/ou de palavras formadas por afixação. 3. Localizar informações específicas, a partir de diferentes objetivos de leitura, em textos em língua inglesa. 4. Reconhecer elementos de forma e/ou conteúdo de textos de cunho artístico-cultural (artes, literatura, música, dança, festividades, entre outros) em língua inglesa. 5. Identificar os recursos verbais que contribuem para a construção da argumentação em textos em língua inglesa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contrapor perspectivas sobre um mesmo assunto em textos em língua inglesa. 2. Distinguir fatos de opiniões em textos em língua inglesa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar o uso do léxico (tais como palavras polissêmicas ou expressões metafóricas) em textos em língua inglesa. 2. Avaliar a qualidade e a validade das informações veiculadas em textos em língua inglesa, incluindo textos provenientes de ambientes virtuais. 3. Avaliar a presença, no mundo globalizado, da língua inglesa e/ou de produtos culturais de países de língua inglesa. 	

Fonte: elaborado pelo Daeb/Inep (BRASIL, 2022, p. 12).

Todos os Eixos Cognitivos mencionados no documento estão presentes nos quatro volumes desta coleção, ainda que alguns deles sejam trabalhados com maior intensidade em algum ano específico. Por exemplo, no eixo do “Reconhecer”, o item 4 (“Reconhecer elementos de forma e/ou conteúdo de textos de cunho artístico-cultural (artes, literatura, música, dança, festividades, entre outros) em língua inglesa.”) é abordado de forma mais aprofundada no volume do 8º ano. No 9º ano, o foco recai no item 5 do “Reconhecer”, relativo à argumentação (“Identificar os recursos verbais e/ou não verbais que contribuem para a construção da argumentação em textos em língua inglesa.”) e no item 2 do eixo “Analisar” (“Distinguir fatos de opiniões em textos em língua inglesa.”). No que diz respeito ao eixo do “Avaliar”, no 6º ano há um profícuo trabalho sobre o item 3 (“Avaliar a presença, no mundo globalizado, da língua inglesa e/ou de produtos culturais de países de língua inglesa.”). Assim sendo, entendemos que o trabalho desenvolvido, especialmente na seção **Reading**, permite uma boa preparação para o Saeb.

Referências complementares comentadas

Caso deseje aprofundar suas reflexões sobre avaliação, indicamos os livros de Esteban (2003) e de Marcuschi e Suassuna (2007). Especificamente sobre a avaliação de produção escrita, sugerimos o trabalho de Antunes (2006); embora a autora enfoque o Ensino Médio em suas reflexões, entendemos que elas são igualmente significativas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Estrutura da coleção

Esta coleção é composta de quatro volumes que se destinam a cada um dos anos finais do Ensino Fundamental: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. Todos os volumes dispõem de **Livro impresso do Estudante, Manual impresso do Professor, Livro digital-interativo do Estudante e Manual digital-interativo do Professor**.

Cada Livro impresso do Estudante tem oito unidades didáticas e dois projetos. Nas unidades, encontram-se uma seção introdutória (**Time to think**), atividades de compreensão leitora (**Reading**) e auditiva (**Listening**) e de produção escrita (**Writing**) ou oral (**Speaking**), além das páginas de abertura e de uma seção que enfoca suas imagens e finaliza as discussões da unidade (**Pit stop**). Há, ainda, seções destinadas ao aprofundamento de categorias léxico-gramaticais relacionadas aos gêneros estudados na unidade, em formato de questões (**Language in action**) e de síntese (**Eyes on grammar**), bem como uma proposta de autoavaliação (**Think it over**).

Os projetos têm a finalidade de promover práticas contextualizadas de produção de gêneros escritos e orais, buscando integrar os temas e gêneros abordados ao longo das unidades e envolvendo, sempre que possível, a comunidade escolar e o seu entorno com um produto final a ser elaborado pela turma. Por fim, ao final de cada volume, encontra-se um apêndice com atividades suplementares (**There is more**) relativas a cada uma das unidades, com foco na gramática e no léxico, sugestões de livros, filmes, vídeos, *sites* e museus (**Up to you**) e uma lista de verbos irregulares (**List of irregular verbs**). Mais adiante, em **Organização das unidades**, apresentaremos mais detalhes sobre a organização e os objetivos de cada uma dessas seções.

A coleção também oferece, no **Manual impresso do Professor**, além dessas orientações gerais, informações específicas acompanhando cada unidade ou apêndice do Livro impresso do Estudante. A ideia é criar um espaço de troca entre nós, professores-autores, e vocês, professores/as que usam a coleção, apresentando respostas esperadas/possíveis e os objetivos das questões, as competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) trabalhadas em cada unidade e em cada seção, respectivamente, além de comentários e sugestões sobre as atividades propostas, incluindo recomendações de leitura para seu aprofundamento sobre diferentes temas.

No **Livro digital-interativo do Estudante** e no **Manual digital-interativo do Professor**, estão os textos orais das atividades de **Listening** e de algumas questões da seção **Language in action** e do apêndice **There is more**. Tivemos o cuidado de selecionar textos de falantes de diferentes países e continentes, sejam eles falantes de inglês como primeira língua ou como língua adicional, inclusive brasileiros.

Ainda no **Livro digital-interativo do Estudante** e no **Manual digital-interativo do Professor** há infográficos e carrosséis de imagens, em todos os volumes, para ampliação do trabalho das unidades.

➤ Gêneros do discurso: eixo condutor

Nesta subseção, apresentaremos a organização das unidades desta coleção. Entretanto, afirmamos de antemão que, embora a disposição e a progressão propostas dos conteúdos tenham justificativas teórico-metodológicas, entendemos que caberá

sempre a você, professor/a, com base na situação e nas demandas de seu contexto escolar, tomar as principais decisões sobre a organização do trabalho. Por essa razão, nossa proposta de progressão não é uma possibilidade única e pode ser alterada caso julgue necessário. Essa flexibilidade de adequação aos contextos locais também se aplica, evidentemente, aos modos de uso e à condução das atividades.

É importante sublinhar que o eixo condutor das unidades didáticas desta coleção são os gêneros do discurso. A seleção dos gêneros, como não poderia ser diferente, levou em consideração a adequação ao público central desta obra: estudantes pré-adolescentes e adolescentes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental. Pensando nesse perfil, selecionamos gêneros para as atividades de compreensão leitora e auditiva e de produção escrita e oral tendo em vista a relevância de cada um deles para o desenvolvimento discursivo dos estudantes em diferentes esferas da vida social.

A seleção dos referidos gêneros segue as indicações da BNCC (BRASIL, 2017), em conjunto com nossas próprias escolhas. Sua disposição pelas unidades e pelos volumes foi feita de acordo com os temas propostos pela coleção e pela necessidade de manter a progressão do processo de ensino-aprendizagem. No volume do 6º ano, por exemplo, trabalhamos, na **Unit 1**, os gêneros documento pessoal (leitura) e apresentação pessoal escrita (leitura) e oral (audição e fala). Essa escolha deve-se ao fato de entendermos que esses gêneros apresentam menor complexidade fraseológica, gramatical e textual. Além disso, são gêneros já familiares aos estudantes, que, possivelmente, estarão iniciando o estudo da língua inglesa e, por isso, precisam primeiro entrar em contato com textos que remetam aos conhecimentos de mundo e de gêneros discursivos que já têm no repertório.

Também buscamos selecionar gêneros que pertencem a diferentes esferas da atividade humana, como escolar, jornalística, social, cultural, de lazer e institucional. Alguns dos gêneros escolhidos circulam, inclusive, em mais de uma esfera, como os pôsteres e os infográficos.

Além disso, em algumas unidades, usamos o recurso de apresentar aos estudantes um texto em língua portuguesa do mesmo gênero discursivo que será posteriormente trabalhado em Língua Inglesa. Concordamos com Maingueneau (2004, p. 41) quando afirma que o componente essencial da competência comunicativa é “o domínio das leis do discurso e dos gêneros discursivos”, ou seja, o que o autor chama de “competência genérica”. Assim, no 6º ano do Ensino Fundamental, a compreensão leitora na língua adicional torna-se mais produtiva quando há um trabalho prévio consistente com as competências genérica e enciclopédica (ou de mundo).

No Quadro 4, a seguir, pode-se observar melhor a organização das unidades e dos projetos do volume do 6º ano, com seus títulos, gêneros, temas e competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 4 - Gêneros, objetivos, competências e habilidades na coleção

Starting point					
Objetivos		Competências		Habilidades	
<ul style="list-style-type: none"> Explorar estratégias de leitura de textos que combinam linguagem verbal e não verbal; formular hipóteses e inferências. 		Gerais: 2, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 2, 3		EF07LI01 EF07LI09 EF07LI06 EF07LI11	
Unit 1 - Art is freedom					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Gêneros discursivos agenda cultural, <i>press release</i> e notícia cultural.	A influência das artes visuais na cultura, na identidade e na sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar os estudantes com os gêneros discursivos agenda cultural, <i>press release</i> e notícia cultural; refletir sobre a influência das artes visuais na cultura, enfatizando seu papel na expressão da identidade cultural, bem como nos aspectos políticos e sociais. 	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5, 6	EF08LI01 EF08LI09 EF08LI02 EF08LI10 EF08LI03 EF08LI17 EF08LI05 EF08LI18 EF08LI08 EF08LI19	
Unit 2 - Just having a good time!					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Gêneros discursivos resenhas de filmes e de peças teatrais.	Cultura e lazer.	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros resenha de filme e resenha de peças teatrais; refletir sobre atividades e eventos culturais. 	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5, 6	EF08LI01 EF08LI11 EF08LI02 EF08LI13 EF08LI03 EF08LI15 EF08LI05 EF08LI16 EF08LI08 EF08LI18 EF08LI10	
Unit 3 - Let's go green!					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Gêneros discursivos pôster e anúncio de campanha educativa.	Consumo consciente.	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos pôster e anúncio de campanha educativa; refletir sobre consumo consciente. 	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5	EF08LI01 EF08LI05 EF08LI02 EF08LI08 EF08LI03 EF08LI13	
Unit 4 - The art of reading and writing					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Gênero discursivo (escrito e oral) e romance.	As dimensões criativas e transformadoras da escrita e da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros do discurso <i>flash fiction</i> (escrito e oral) e romance; refletir sobre como o mundo pode ser visto de perspectivas diferentes por meio da leitura para obter informação e para fruição. 	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5, 6	EF08LI01 EF08LI08 EF08LI02 EF08LI09 EF08LI03 EF08LI11 EF08LI05 EF08LI13 EF08LI06 EF08LI18	
Project 1 - #PeopleAndArts					
Produto final	Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades
Postagens de blogue sobre cultura popular e arte.	Gênero discursivo postagem de blogue, <i>tweet</i> e mensagem instantânea.	Cultura popular e arte.	<ul style="list-style-type: none"> Criar postagens de blogue sobre cultura popular e arte; familiarizar-se com diferentes expressões de cultura popular e arte; praticar a compreensão e a criação de postagens de blogue, <i>tweets</i> e mensagens instantâneas; pensar criticamente sobre a relação entre arte, cultura e sociedade. 	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5, 6	EF08LI01 EF08LI09 EF08LI02 EF08LI11 EF08LI07 EF08LI18 EF08LI08

Unit 5 - Technology in the future						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Gênero discursivo "science news article"	Futuras tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos "science news article", palestra e apresentação oral; refletir sobre o papel da ciência e da tecnologia em moldar o futuro. 	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5	EF08LI01	EF08LI05 EF08LI08 EF08LI12 EF08LI14	
Unit 6 - Is the world a fair place?						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Gêneros discursivos notícia, reportagem e entrevista.	Desigualdade social no mundo.	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos: notícia, reportagem e entrevista; refletir sobre as formas e as consequências da desigualdade social. 	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5	EF08LI01	EF08LI09 EF08LI10 EF08LI11 EF08LI12 EF08LI08 EF08LI14	
Unit 7 - Music all around						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Gênero discursivo letra de canção e comentário crítico oral	Música, sentimentos e identidades	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos letra de música e comentário crítico oral; refletir sobre a forma como a música, ao longo da história, afetou os sentimentos e as identidades das pessoas em todo o mundo. 	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5, 6	EF08LI01	EF08LI11 EF08LI12 EF08LI14 EF08LI15 EF08LI18	
Unit 8 - Living in a multicultural world						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Gênero discursivo relato escrito e cena de filme.	Diversidade cultural e mal-entendidos.	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos relato escrito e cena de filme; refletir sobre o papel da cultura na interpretação do comportamento das pessoas. 	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5	EF08LI01	EF08LI09 EF08LI10 EF08LI11 EF08LI19 EF08LI06 EF08LI20 EF08LI08	
Project 2 - More than words						
Produto final	Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Jornal multicultural	Gêneros jornalísticos, como notícia, reportagem, entrevista, resenha de filme e agenda cultural.	Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> Criar um jornal multicultural; familiarizar-se com fatores relacionados à interculturalidade; praticar a compreensão e a criação de gêneros jornalísticos, como notícia, reportagem, entrevista, resenha de filme e agenda cultural; pensar criticamente sobre diversidade cultural. 	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5, 6	EF08LI01	EF08LI11 EF08LI19 EF08LI20 EF08LI09

A coleção está organizada com base na **progressão gradativa do nível de complexidade dos gêneros**. Os demais conteúdos – lexicais, gramaticais, fraseológicos, sintáticos, textuais – são desenvolvidos de acordo com os gêneros de cada unidade.

Essa escolha teórico-metodológica rompe com algumas práticas consolidadas, como a de que para ensinar e aprender uma língua adicional é necessário estudar "todos" os elementos linguístico-gramaticais em uma sequência uniforme e preestabelecida,

tradicionalmente presente em materiais didáticos para o ensino daquela língua. Nesta coleção, os saberes linguístico-gramaticais surgem por meio das características e das necessidades definidas pelos próprios gêneros e, conseqüentemente, pelas situações de interação verbal às quais eles se relacionam.

Além da disposição dos gêneros conforme sua complexidade, **a progressão também é demarcada pela natureza das atividades** propostas aos estudantes. A organização das atividades leva

em conta o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico que vai sendo aprofundado no decorrer das unidades de cada um dos quatro volumes desta obra. Também atentos à progressão do conhecimento, optamos, fundamentalmente nos volumes iniciais, por atividades de produção coletivas, visando, de acordo com a perspectiva vygotskyana (1987; 1998), à colaboração entre sujeitos com diferentes níveis de competência. No volume final, reforçamos as atividades de produção individuais, tendo em vista que, nessa etapa, os estudantes, em geral, possuem mais autonomia para a realização das tarefas. É fundamental que os estudantes possam, por meio do trabalho individual, conscientizarem-se acerca de suas possibilidades e desenvolver estratégias de estudo para ampliá-las cada vez mais.

O mesmo ocorre com o uso da língua inglesa nos comandos das questões: no volume do 6º ano, optamos por elaborar comandos gerais nessa língua e comandos específicos em português; no volume do 7º ano, iniciamos como no ano anterior, mas, a partir da **Unit 5**, a subseção **Constructing meanings**, tanto da seção **Reading**, quanto da seção **Listening**, passa a ser integralmente em língua inglesa; no volume do 8º ano, aumenta-se a presença da língua adicional e permanecem em língua portuguesa as seções/subseções **Time to think**, **Think a little more** (das seções **Reading** e **Listening**), **Tool box** (das seções **Writing** e **Speaking**), **Think it over** e **Eyes on grammar**; e, no volume do 9º ano somente, permanecem em língua inglesa as seções/subseções de pós-leitura/pós-audição (**Think a little more**), a de autoavaliação (**Think it over**) e a síntese gramatical (**Eyes on grammar**). Independentemente dessa progressão no uso da língua inglesa na coleção, sugerimos que você avalie a necessidade de lançar mão de explicações em português ou de estimular o uso da língua adicional nas discussões e na elaboração das respostas das questões, tanto orais como escritas. Em algumas situações, como em **Time to think** do volume do 8º ano, os comandos estão em português, mas em algumas questões as respostas esperadas ou possíveis estão em inglês, caso isso seja viável em seu contexto educativo.

► Organização das unidades

Cada unidade foi elaborada considerando, idealmente, quatro semanas de aulas, o que possibilita uma mudança mensal de temas e gêneros a serem estudados. Reconhecemos, entretanto, que há muita diversidade entre os contextos escolares e que sempre caberá a cada professor usar este material conforme as especificidades e as necessidades das turmas. Dessa maneira, a sugestão de aproximadamente um mês de trabalho por unidade é somente uma recomendação que pode ser ou não viável em seu contexto e se adequar ou não a seu planejamento. Sabemos que é muito difícil mensurar o número de atividades e de questões que podem ser realizadas no tempo de uma aula, inclusive porque esse tempo pode variar de uma escola à outra. Por essa razão e em decorrência das especificidades de cada contexto, pode ser que algumas unidades se estendam por mais tempo que o previsto e outras, ao contrário, necessitem de menos tempo.

Por isso, inclusive, a obra apresenta apêndices que podem ser usados em aula caso as turmas apresentem maior celeridade no trabalho com as unidades.

A seguir, descreveremos as seções e subseções que constituem as unidades.

Páginas de abertura

Nas duas primeiras páginas de cada unidade, os estudantes encontrarão informações sobre os gêneros do discurso que serão trabalhados, sobre os temas desenvolvidos e também sobre objetivos gerais a serem alcançados na unidade. Nessa parte inicial, são apresentadas imagens diversas com o objetivo de estimular a reflexão sobre as temáticas que serão abordadas e, ao mesmo tempo, aproximar os estudantes brasileiros de elementos relacionados ao mundo anglófono.

Time to think

Após as páginas de abertura, essa é a primeira seção da unidade. Ela precede a seção de leitura (**Reading**), e seu propósito é ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema a ser tratado na unidade e, em alguns casos, iniciar a reflexão sobre os gêneros que serão explorados.

Esta seção é também a oportunidade para verificar os conhecimentos prévios, além das habilidades, atitudes e valores dos estudantes e, com isso, prever os pontos da unidade que poderão requerer mais aprofundamento e replanejamento das aulas seguintes.

Reading

Em **Reading**, o objetivo principal é estimular o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tanto, apresentamos textos representativos de diferentes gêneros do discurso, que atualizam temáticas relevantes para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Buscamos trazer para a sala de aula diversas variedades da língua inglesa e propiciar, por meio da leitura, discussões sobre aspectos sociais, culturais e políticos que atravessam as comunidades anglófonas, o Brasil e o mundo.

Os textos desta coleção não são pretextos para o ensino de determinados conteúdos. Ao contrário, eles têm destaque nas unidades e são entendidos como os objetos de ensino de Língua Inglesa. Eles são trabalhados por meio de atividades variadas que envolvem a interação leitor-texto, visando ao desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura. Espera-se que os estudantes, por meio das questões propostas, possam ir além da superfície do texto, percebendo também os sentidos implícitos, os posicionamentos discursivos e as relações contextuais que se instituem nos textos estudados.

A seção **Reading** conta, em cada unidade, com duas ou três **Tasks**. As atividades de leitura são compostas das subseções **Before reading**, **Read to learn**, **Constructing meanings** e **Think a little more**.

Before reading corresponde à etapa de pré-leitura; por isso, visa a ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero discursivo e o tema do texto trabalhado na subseção **Read to learn**, além de estimular a construção de hipóteses sobre o que será lido, com base em algum elemento do texto. Na subseção **Read to learn**, apresenta-se o texto. Nessa etapa, propõe-se que os estudantes façam a leitura observando alguns objetivos. Tivemos o cuidado de preservar, na medida do possível, a caracterização visual dos textos, pois reconhecemos que ela tem um importante papel na construção de sentidos durante a leitura. Não realizamos adaptações, apenas alguns cortes nos textos. Em determinadas unidades, em virtude de sua extensão, o mesmo texto foi trabalhado ao longo de duas ou três **Tasks**.

Constructing meanings é a subseção nuclear para o desenvolvimento da compreensão leitora e do (re)conhecimento do gênero discursivo. Nela, propomos questões sobre o texto com objetivos diferentes, visando ao desenvolvimento de estratégias de leitura diversas, como: identificação de informações explícitas e implícitas, produção de inferências, compreensão global e detalhada, identificação de relações entre elementos verbais e não verbais etc. Também estimulamos os estudantes a pensarem sobre o contexto de produção dos textos, suas esferas de circulação, os papéis dos seus interlocutores e outras questões discursivas relevantes. Os objetivos estão indicados em cada questão, apenas no **Manual do Professor**, com as respostas esperadas ou possíveis.

Após as leituras, há sempre uma pós-leitura (**Think a little more**) abrangendo todos os textos trabalhados na seção **Reading**. O objetivo dessa subseção é promover a reflexão, sob os princípios do letramento crítico, a respeito dos textos lidos. Espera-se também que os estudantes levem em consideração a experiência pessoal e o próprio contexto ao discutir sobre o tema abordado.

A seção **Reading** é sempre a maior em todas as unidades. Especialmente no contexto pós-pandêmico, o fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes ganham ainda mais relevo.

Referências complementares comentadas

São referências importantes para o estudo da compreensão leitora os trabalhos de Kleiman (2001, 2008), Koch e Elias (2006) e Solé (1998). Também traz contribuições interessantes o livro de Colomer e Camps (2002). O texto de Amorim (1997) apresenta também uma síntese da perspectiva interativa de leitura.

Listening

Após o **Reading**, as unidades apresentam uma atividade de audição. Os textos orais utilizados no **Listening** foram todos extraídos do mundo social, isto é, não foram criados para fins didáticos. Ao transpor os áudios para o livro, tivemos de fazer alguns cortes e adaptações. É o caso, por exemplo, das atividades com textos audiovisuais veiculados em meios digitais, no cinema e na televisão, dos quais usamos apenas os áudios, considerando

a impossibilidade técnica de apresentá-los em sua versão original. Apesar de reconhecermos as perdas que essa adaptação acarreta, mesmo com as estratégias para minimizá-las usadas nas atividades, consideramos que, hoje, os textos audiovisuais são muito mais recorrentes que os exclusivamente auditivos, o que reforça a importância de sua presença na sala de aula, ressaltada, inclusive, em habilidades de produção oral da BNCC (BRASIL, 2017).

O **Listening** sempre abarca as etapas de pré-audição (**Before listening**), audição (**Listen to learn**), compreensão auditiva (**Constructing meanings**) e pós-audição (**Think a little more**).

Em **Before listening**, a exemplo do que ocorre em **Before reading**, as questões propostas buscam ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, sobre o gênero e sobre o texto oral a ser trabalhado. Também é exercitada a formulação de hipóteses sobre o texto que será ouvido.

Na subseção **Listen to learn**, os estudantes ouvem os textos. A quantidade de repetições dessa audição dependerá das necessidades de cada turma. Também fica a seu cargo, professor/a, decidir se a leitura das questões deverá ser feita antes ou depois da escuta. As informações sobre o título, a fonte e a data de publicação do texto auditivo estão disponíveis nessa subseção. Ressaltamos que, em algumas unidades, optamos por fragmentar os textos em mais de uma *track*, com a finalidade de promover uma compreensão mais sólida sobre eles, em especial quando são mais longos.

Constructing meanings é a parte dessa seção em que os estudantes realizam questões diversas sobre os textos auditivos. A proposta é que desenvolvam diferentes estratégias de compreensão auditiva: identificação de informações explícitas e implícitas, produção de inferências, compreensão global e detalhada etc., bem como (re)conhecimento do gênero discursivo.

Em seguida, em **Think a little more**, são propostas questões de pós-audição com a finalidade de estimular reflexões sobre os textos, valorizando a experiência e o entorno social dos estudantes.

Language in action

Nesta seção, são trabalhados os elementos gramaticais e lexicais dos gêneros abordados na unidade. Nesse momento, os estudantes poderão aprofundar a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e da língua inglesa por meio de questões elaboradas de forma a promover indutivamente uma sistematização do conteúdo. No entanto, de acordo com a turma, uma consulta prévia à seção **Eyes on grammar** pode ser necessária.

As categorias linguístico-gramaticais trabalhadas em **Language in action** foram selecionadas de acordo com as especificidades dos gêneros presentes na unidade. Portanto, conforme mencionamos antes, a proposta não é abarcar todas as categorias vistas em uma gramática, mas priorizar as que se destacam nos gêneros estudados na coleção.

O trabalho léxico-gramatical, em geral, é feito por meio de reflexão seguida de prática. Com a inserção da etapa de reflexão sobre o uso efetivo dessas categorias, evita-se o risco de um estudo limitado à memorização de conteúdos. Por conseguinte, a prática dos conteúdos estudados mediante a realização de questões diversificadas é sempre antecedida pela etapa de reflexão sobre o funcionamento linguístico-gramatical no uso da língua inglesa. Com isso, promove-se uma articulação entre teoria e prática, sempre estimulando a inferência do estudante e a sua capacidade de compreender e sistematizar os conhecimentos para, em seguida, aplicá-los na escola e na vida cotidiana.

Speaking/Writing

Esta seção tem como foco a produção discursiva do estudante nas modalidades escrita ou oral. Em quatro unidades de cada volume, há uma proposta de **Writing** e, em outras quatro, uma atividade de **Speaking**. Nos dois casos, entretanto, o encaminhamento da seção é idêntico. Por isso, faremos uma única descrição.

A seção se organiza em três subseções. Na primeira delas, **Hit the road**, apresenta-se a proposta de produção discursiva. Todas elas foram pensadas levando em conta que o texto a ser criado precisa ser significativo para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Também se levou em consideração que o estudo da produção por meio de etapas auxilia os estudantes não só a chegar a determinado resultado, mas também a compreender quais caminhos devem seguir para fazer novas produções. Para tanto, recuperamos, com as devidas adaptações ao contexto escolar brasileiro e à perspectiva discursiva desta coleção, a noção de sequência didática para a produção de gêneros orais e escritos (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

Partimos da ideia de que, para produzir um texto escrito ou oral, é imprescindível conhecer previamente as características e as finalidades do gênero a ser elaborado e os parâmetros comunicativos da interação verbal em questão. Para tanto, expõe-se, nessa subseção do livro, informações imprescindíveis sobre o texto a ser produzido, como: gênero discursivo, tema, objetivo, a quem se dirige, como e onde será divulgado e quem participará da produção.

É importante ressaltar que o gênero a ser produzido, com algumas exceções, foi analisado anteriormente em atividades de compreensão. Nos raros casos em que isso não ocorreu, há um trabalho de apresentação do gênero nesta seção.

Na segunda subseção, **Tool box**, trabalha-se o planejamento de uma versão inicial da produção. Para tanto, estimula-se a preparação dos conteúdos e a reflexão sobre os elementos composicionais e estilísticos do gênero. Em seguida, na última subseção, **Step back**, os estudantes serão estimulados à revisão da tarefa. É fundamental que eles façam uma versão final do texto oral ou escrito e possam efetivamente apresentá-lo aos interlocutores previstos.

Referências complementares comentadas

Para o aprofundamento a respeito do estudo da oralidade, recomendamos os textos de Figliolini (2004) e Cavalcante e Melo (2006); mesmo que não digam respeito ao Ensino Fundamental, apresentam reflexões relevantes para o trabalho com a oralidade. Sobre a produção escrita, trazem contribuições interessantes os trabalhos de Koch e Elias (2009), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Bunzen (2006). Apesar de este último focar o Ensino Médio, o debate que apresenta é importante para os diversos níveis educativos. Destacamos também o livro de Marcuschi e Dionísio (2005) para uma compreensão mais ampla sobre a relação entre oralidade e escrita.

Pit stop

No final das unidades, há a seção **Pit stop**. Nela, propomos sempre uma atividade de encerramento relacionada ao tema trabalhado na unidade, estabelecendo relação com as imagens presentes nas páginas de abertura. Consideramos interessante que os estudantes possam fazer uma releitura das imagens vistas inicialmente. Após os conhecimentos desenvolvidos ao longo da unidade, terão a oportunidade de fazer novas reflexões sobre elas.

Think it over

Por último, encontra-se a seção **Think it over**, cujo objetivo é dar aos estudantes a oportunidade de realizarem uma autoavaliação com base nas questões propostas. Essas questões envolvem diferentes aspectos relativos aos conteúdos da unidade e ao próprio percurso da aprendizagem. Nesse momento, você pode verificar, por meio das respostas dos estudantes, os diferentes níveis de conhecimento alcançados e avaliar a necessidade de retomar algum ponto, propor a refação de alguma questão ou atividade, usar as **Atividades complementares**, presentes ao final desta introdução do **Manual do Professor**, o apêndice **There is more**, ou elaborar questões específicas.

Eyes on grammar

Sabemos que muitos estudantes não dispõem de recursos e materiais para o estudo como gramáticas e dicionários. Nesses contextos, infelizmente, o livro didático assume o papel de única ou principal fonte de consulta. Pensando nessas situações, incluímos a seção **Eyes on grammar** ao final das unidades, com o propósito de apresentar uma síntese léxico-gramatical com base em fragmentos de textos da unidade e, excepcionalmente, outros textos dos mesmos gêneros.

Além disso, como já foi dito, nem sempre o professor consegue levar adiante, em todas as ocasiões, o procedimento indutivo, que busca por meio de textos e atividades levar o estudante a ter condições de sistematizar os conhecimentos. Nessas situações, a consulta à seção **Eyes on grammar** pode ser necessária ao longo das atividades de produção e de compreensão e também na realização das questões de **Language in action**.

Did you know?

Não se trata de uma seção, mas de um quadro que aparece em diferentes seções da unidade e oferece aos estudantes informações diversas, como: o significado de uma palavra, uma minibiografia, a explicação de algum assunto sobre o qual inferimos que eles não tenham conhecimento prévio etc.

Projetos

Cada volume da coleção inclui dois projetos didáticos, apresentados após as **Units 4 e 8**. Eles propõem a elaboração de um produto, como uma revista de tirinhas ou um jogo de tabuleiro, que requer a produção contextualizada de diferentes gêneros do discurso previamente trabalhados ao longo da coleção. É importante que, na medida do possível, os projetos envolvam a comunidade escolar e ultrapassem o espaço da sala de aula. Além de aproximar diferentes sujeitos, os projetos didáticos propiciam a articulação de saberes interdisciplinares e, igualmente, o amadurecimento de temas socialmente relevantes entre os estudantes.

Um dos aspectos favoráveis à realização dos projetos escolares está no fato de que os estudantes são estimulados a assumir o papel de protagonistas da construção do conhecimento por meio da prática de pesquisa, da formulação de perguntas e da busca de respostas.

Referências complementares comentadas

Embora esta coleção não se baseie na pedagogia de projetos, pode ser interessante conhecer essa proposta por meio da leitura de Hernández (1998a; 1998b) e do texto de Suassuna, Melo e Coelho (2006). O livro em que este último texto foi publicado foi distribuído pelo PNBE.

There is more

Trata-se de um apêndice presente ao final de cada volume, com questões diversas que abarcam compreensão, produção e, principalmente, práticas léxico-gramaticais. Pode ser usado, por exemplo, como trabalho de casa ou até mesmo como instrumento de avaliação.

Up to you

É um apêndice que apresenta sugestões de livros, filmes, vídeos, *sites* e museus para estimular o contato com materiais e espaços educativos não escolares.

List of irregular verbs

Trata-se de um apêndice com uma lista de verbos irregulares usuais na língua inglesa para consulta dos estudantes.

➤ **Sugestões de cronograma**

Sugerimos que sejam trabalhadas duas unidades por bimestre, incluindo-se o **Starting Point** no primeiro bimestre de cada ano. Caso o calendário escolar seja trimestral, outras organizações podem ser feitas, como trabalhar quatro unidades no primeiro trimestre e apenas três unidades nos dois últimos. Sendo o calendário semestral, quatro unidades podem ser trabalhadas em cada semestre. Na verdade, a depender dos perfis dos alunos, você, professor/a de Língua Inglesa, poderá, inclusive, optar por trabalhar mais tempo algumas unidades que, por alguma razão, julgue necessário.

Referências complementares comentadas

Para aprofundar discussões sobre diferentes temáticas relativas a diversas questões abordadas até aqui, como educação linguística, ensino de línguas no Brasil e Linguística Aplicada, recomendamos o *site* de Vilson Leffa (2022) e o *site* da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – Alab (2022), especialmente a Biblioteca Digital. O Canal de vídeos da Alab na internet conta com muito material sobre as mais diferentes temáticas, muitas delas envolvendo a educação linguística ou temáticas que podem contribuir para o trabalho docente. Outra associação acadêmica que conta com um excelente canal de vídeos sobre linguagem, incluindo alguns sobre ensino e educação linguística, é a Associação Brasileira de Linguística – Abralín (2022).

ABRALIN. *Abralin*. [S. l.]: Abralin – Associação Brasileira de Linguística, 2018. Canal de vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Abralin/>. Acesso em: 9 maio 2022.

Pelo canal da Associação Brasileira de Linguística na internet, é possível acompanhar conferências e mesas-redondas com pesquisadores do Brasil e do exterior.

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Fortaleza, [2019?]. *Site*. Disponível em: <http://www.alab.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

No *site* da Associação de Linguística Aplicada do Brasil são encontrados diversos recursos relevantes, com especial destaque para a Biblioteca Digital.

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Fortaleza, [2019?]. Canal de vídeos. Disponível em: https://www.youtube.com/c/alab_oficial/videos. Acesso em: 9 maio 2022.

Além de reunir vídeos de eventos acadêmicos, o canal disponibiliza uma série de entrevistas com importantes nomes da área no cenário internacional.

AMORIM, M. Ensinando leitura na sala de aula de Inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997. p. 74-92.

O texto apresenta o modelo interativo de leitura, contrastando-o com outras perspectivas anteriormente predominantes no ensino de língua estrangeira.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O texto recomenda que se considerem elementos linguísticos, de textualização e pragmáticos na avaliação escolar de textos escritos.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

O texto desenvolve uma reflexão sobre os programas de educação integral, especialmente por seu potencial de assegurar direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 2005, v. 5, n. 1, p. 63-81.

O artigo estabelece seis áreas de ação para uma política de educação linguística adequada às demandas brasileiras e alinhada ao conhecimento científico do campo.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

O capítulo é uma referência fundamental para as reflexões sobre os gêneros do discurso, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados ligados aos diversos campos da ação humana.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. (Explorando o Ensino, 16).

A obra destina-se a professores de Espanhol; no entanto, aborda temas de caráter teórico-metodológico, importantes também para a formação crítica de professores de outras línguas.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 14, de 6 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 15 jun. 2012.

Constitui parecer de sustentação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, com contextualização do tema e apoio em documentos internacionais.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Conhecida como Constituição Cidadã, o sétimo texto constitucional da história brasileira é um marco da redemocratização, após mais de duas décadas de regime militar.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 22 dez. 2009.

O decreto aprova a criação de um programa fundamental, que apresenta temas de discussão e de interesse social visando à ampliação dos direitos humanos.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEB; Dicei, 2013b.

Texto oficial que dá orientações referentes ao Ensino Fundamental. A ampliação dessa etapa de 8 para 9 anos foi uma das principais razões de atualização das diretrizes curriculares.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matrizes de referência de Língua Portuguesa do Saeb – BNCC*. Brasília, DF: Inep, 2022.

A obra descreve as habilidades de Língua Portuguesa para o 2º ano e de Linguagens para o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental, a serem consideradas nas avaliações de larga escala.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

Principal instrumento legal de proteção de crianças e adolescentes no Brasil. Vigente há mais de 30 anos, é constantemente atualizado por novas leis federais.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

Define normas a serem seguidas na educação escolar em todo o país. É esporadicamente atualizada para incluir novas determinações.

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 21201, 24 set. 1997.

Dispõe sobre organização e à segurança do trânsito nas vias terrestres brasileiras, com normas a serem observadas pelos órgãos responsáveis, bem como por motoristas e pedestres.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

Estabelece determinações legais referentes à educação ambiental tanto no ensino formal quanto em práticas educativas não formais.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 3 out. 2003.

Estabelece direitos específicos da população brasileira com idade superior a 60 anos, buscando assegurar um envelhecimento saudável e em condições de dignidade.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

Amplia a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileiras nas escolas, passando a incluir também a história e a cultura dos povos indígenas.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 2, 17 jun. 2009.

Define como “gêneros alimentícios básicos” aqueles “indispensáveis à promoção de uma alimentação saudável” e lança a obrigatoriedade de que um mínimo de 30% dos recursos financeiros transferidos pelo Governo Federal sejam destinados à compra direta de gêneros alimentícios da agricultura familiar.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

Estabelece 20 metas que abrangem todos os níveis da educação brasileira e que devem ser cumpridas até 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

Principal documento curricular nacional por mais de uma década. Pautaram o ensino de línguas em uma perspectiva sociointeracionista.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEB; Dicei, 2013a.

Atualização das diretrizes curriculares nacionais, consonante com novas políticas educacionais implementadas nos anos anteriores.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 19 maio 2004.

O documento oferece uma análise contundente das motivações da Lei nº 10.639/2003, bem como orientações para sua implementação pelos sistemas de ensino.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 8/2012, de 6 mar. de 2012. Assunto: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 30 maio 2012.

Apresenta princípios, fundamentos e objetivos que estiveram na base da formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 9 dez. 2010.

Oferece contextualização e justificativas para as diretrizes referentes aos currículos do Ensino Fundamental, considerando sua ampliação de 8 para 9 anos.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

Desenvolve as determinações da Lei nº 10.639/2003, especificando medidas para sua efetivação.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2012, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 31 maio 2012.

Documento nacional de referência para estabelecer a educação em direitos humanos como processo sistemático e integrado às dinâmicas escolares.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

Aprofunda as orientações sobre a educação ambiental para os sistemas de ensino formal, com implicações, por exemplo, para a organização dos currículos.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

Apresenta orientações para a implementação da BNCC em redes de ensino e escolas.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010.

Orienta a organização dos currículos e projetos político-pedagógicos do Ensino Fundamental, visando a formação ética, política e estética dos alunos dessa etapa educacional.

BRITISH Council: Brasil. *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* (CEFR).

Padrão da União Europeia para referência à proficiência em idiomas, distinguindo três níveis, com subdivisões: Básico (A1 e A2), Independente (B1 e B2) e Proficiente (C1 e C2).

- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB, 1997.
O livro propõe repensar o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa centrado-o na escrita.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006. p. 117-126.
O texto faz considerações sobre as atividades de escrita de redações escolares, que seriam dominadas pela descaracterização do emprego natural da língua.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
A obra oferece uma perspectiva inovadora e questionadora para a formação de leitores ao questionar certos lugares comuns referentes à leitura.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
O capítulo apresenta contextualização histórica do ensino de produção textual no Brasil e defende que as práticas nesse campo sejam pautadas na interação e no uso dos gêneros.
- CAVALCANTE, M.; MELO, C. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.
O estudo defende que a abordagem à oralidade na escola deve partir do reconhecimento da diversidade e da complexidade dos usos da língua nessa modalidade.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
A obra propõe uma reflexão sobre o ensino da leitura que valoriza a participação e a interação dos estudantes na construção da interpretação do texto.
- CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
A obra busca analisar as condições históricas, políticas e culturais da emergência do Inglês como língua global.
- DELL'ISOLA, R. Inferência na leitura. In: FRALDE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: Ceale; FAE/UFMG, 2014.
Verbete sobre o processo inferencial na leitura, ligado à capacidade de relacionar informações explícitas de um texto com conhecimentos de mundo, possibilitando a compreensão leitora.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
A obra propõe um ensino da escrita que parta da identificação de dificuldades e capacidades dos estudantes, com conteúdo adaptado ao contexto brasileiro e exemplos.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
O capítulo apresenta uma proposta geral para o trabalho com sequências didáticas, buscando valorizar a autonomia do professor na apropriação das sugestões.
- ESTEBAN, M. T. A. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
A obra reúne seis reflexões sobre as avaliações escolares, pensadas em relação com as concepções de educação a elas subjacentes.
- FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 109-129.
O texto, com base em um estudo com graduandos de duas faixas etárias distintas, busca identificar as estratégias de aprendizagem daqueles com melhor desempenho nas habilidades investigadas.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.
O estudo oferece reflexões sobre as relações intertextuais e interdiscursivas, segundo a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 29-36.
O artigo discute diferentes possibilidades de realização de um aspecto elementar da linguagem: a presença de outros dizeres na constituição de todo discurso.
- GALLOWAY, N.; ROSE, H. *Introducing global Englishes*. Abingdon: Routledge, 2015.
A obra parte do reconhecimento da importância do contato entre línguas e da variação linguística para apresentar um panorama da língua inglesa sob uma perspectiva global.

- GARCEZ, P. de M.; SCHLATTER, M. As línguas adicionais na formação do cidadão. *In*: GARCEZ, P. de M.; SCHLATTER, M. (org.). *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012. p. 43-61.
O texto apresenta uma proposta de ensino da Língua Inglesa de modo contextualizado à vida dos estudantes, tendo como princípios a interdisciplinaridade e o autoconhecimento.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
A obra propõe que o ensino de língua materna seja pautado pela aprendizagem e pela compreensão da linguagem como atividade de interação entre sujeitos.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
A obra reúne textos apresentados por João Wanderley Geraldi em eventos, com reflexões sobre ensino, leitura e produções textuais de alunos.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2006.
Livro constituído por coletânea de textos publicada pela primeira vez nos anos 1980, com reflexões instigantes – muitas, ainda atuais – sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
A obra propõe reflexões sobre o ensino que trazem para o centro do debate as ações com a linguagem e os conhecimentos linguísticos de professores e estudantes.
- GREEN, B. Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, Australia: SAGE, 1988. v. 32, p. 156-169.
O artigo aborda o letramento com destaque para as práticas de escrita, em relação com os aprendizados específicos ligados aos campos do conhecimento trabalhados na escola.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.
O livro apresenta o relato de uma experiência de inovação curricular, contada da perspectiva de professores que participaram do processo, em uma escola de Barcelona, na Espanha.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.
A obra tematiza a mudança e a transgressão das concepções tradicionais de aprendizagem, do currículo e da própria finalidade da educação escolar.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
A obra discute o lugar da infância nas Ciências Humanas e na contemporaneidade, estabelecendo um diálogo com teorias, excertos literários e dizeres de crianças.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.
O texto aborda a elaboração de materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do letramento crítico.
- KACHRU, B. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, [Cambridge], 1992, v. 25, p. 1-14.
O texto apresenta análises das discussões em torno do conceito de *world englishes*.
- KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
O livro apresenta resultados de pesquisas e propostas para o ensino que tomam a leitura como objeto, compreendendo-a como processo multifacetado e como atividade cognitiva primordial.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
A obra é destinada a professores de todas as áreas e reúne atividades trabalhadas em cursos de formação docente sobre leitura ministrados pela autora.
- KOCH, I. V. A argumentatividade no discurso. *Letras de hoje*, Porto Alegre, 1983, v. 16, n. 2, p. 5-158.
Edição especial do periódico científico dedicada a pensar a construção linguística da argumentação, considerando aspectos como a pressuposição e os tempos verbais.

- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
A obra apresenta e exemplifica as estratégias a que o leitor recorre para construir sentidos durante a leitura.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
A obra apresenta as principais estratégias empregadas na produção textual, considerando o texto como lugar de interação.
- KUMARAVADIVELU, B. The tostmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, [S. l.], 1994, v. 28, n. 1, p. 27-48.
O artigo investiga as potencialidades educacionais por meio da discussão acerca da concepção tradicional de método.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
A obra aprofunda a discussão de que a profissão docente vive um momento de transição dos métodos a uma condição pós-método.
- LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York, 1993.
O texto apresenta um conjunto de estudos no campo do letramento crítico, perspectiva que enfoca a dimensão política das práticas de leitura e escrita e seu potencial de transformação social.
- LEFFA, V. J. [Homepage]. [S. l.]: Vilson J. Leffa, [2019?]. Site. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.
O site reúne mais de 5 mil textos acadêmicos do campo da linguística aplicada, com destaque para o repositório do projeto Tela.
- LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? – Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
A obra apresenta a reflexão de vários especialistas sobre uma mesma narrativa de aprendizagem: o relato de um ex-estudante de escola pública que se torna professor de Inglês.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
A obra aborda conceitos e categorias analíticas de diferentes correntes linguísticas para a análise de textos, com exemplos de textos veiculados na França.
- MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
A obra é constituída por reflexões sobre a avaliação no ensino de Língua Portuguesa envolvendo eixos diversos, como a alfabetização, a oralidade e a análise linguística.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
Obra composta de materiais usados em uma disciplina da graduação em Letras da UFPE, ministrada por um dos principais nomes da linguística textual brasileira.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
O livro é constituído por reflexões teóricas e sugestões práticas que partem da compreensão de fala e escrita como modos de funcionamento de um mesmo sistema, a língua.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
A obra convida o leitor a um desenvolvimento prático de temas relativos ao ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro, por meio de tarefas ao fim de cada capítulo.
- MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras* [Uberlândia.], 2010, v. 26, p. 469-478.
O artigo propõe mudanças curriculares ligadas a uma nova epistemologia, para que a multimodalidade seja efetivamente incorporada ao ensino de línguas.
- MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 37-50.
O texto defende que mudanças educacionais, com base em necessidades colocadas pelas transformações sociais, sejam orientadas pela reflexão sobre letramentos.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *In: NICOLESCU, B. et al. Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 9-25.

O artigo apresenta uma proposta de metodologia para a transdisciplinaridade e estabelece suas diferenças em relação à pluri e à interdisciplinaridade.

ONU. Resolução nº 53/243, de 6 de outubro de 1999. Proclama sobre uma cultura de paz, para que os governos e organizações internacionais e a sociedade civil possam orientar suas atividades com base em suas sugestões.

A Resolução das Nações Unidas estipula orientações para que os Estados-membros promovam ações em favor de uma cultura de paz nos planos regional, nacional e internacional.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. (org.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. v. 19 (Coleção Explorando o Ensino).

A obra propõe reflexões sobre as demandas do trabalho escolar com a língua materna, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

A obra apresenta características de oito métodos de ensino de línguas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento de professores sobre o tema, auxiliando-os em suas escolhas.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. *In: BASSO, E. A.; ROCHA, C. H. (org.). Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 15-34.

O capítulo propõe um ensino de língua estrangeira pautado na formação cidadã e crítica dos estudantes, organizado com base em gêneros discursivos.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre a língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

A obra apresenta proposta de ensino de línguas em uma perspectiva bakhtiniana e com atenção a questões atuais.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

A obra discute a concepção de gênero do discurso com base em textos do Círculo de Bakhtin e apresenta, com sugestões de aplicação para o ensino, considerando aspectos da contemporaneidade.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In: SIGNORINI, I. (org.). [Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

O estudo discute as implicações didáticas de práticas pedagógicas centradas nos gêneros discursivos/textuais como objetos de ensino.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

O texto aborda a discussão sobre as diferenças entre teorias que trabalham com gêneros do discurso, enfatizando o contexto, e com gêneros textuais, privilegiando a materialidade linguística.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

A obra propõe que os conceitos de gêneros discursivos e esferas de circulação social dos textos orientem o trabalho com letramentos múltiplos na escola.

SCHERER, A.; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. *In: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 79-106.

O texto faz uma proposta de análise que associa diferentes teorias da linguagem, com possibilidades de aplicação ao ensino.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

O texto apresenta uma compreensão dos gêneros como instrumentos que dão suporte às atividades de linguagem, fundamentando-se em reflexões de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

Coleção didática desenvolvida com base no conceito de letramento, cuja introdução no Brasil se deu principalmente por meio de obras da autora.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A obra apresenta parâmetros a serem seguidos para o ensino de estratégias de leitura, apresentadas como fundamentais segundo uma concepção de leitura como processo interativo.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência*. – Poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

A obra analisa o *hip-hop* como uma agência de letramento, por suas práticas singulares de uso da linguagem, produtoras de identidades ligadas ao movimento cultural.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paço Editorial, 2011b. v. 1, p. 1-250.

O texto discute uma proposta de concepção do letramento crítico com ênfase nas produções de significação implicadas na leitura, entendida como processo naturalmente conflitante.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, [New York], 2003, v. 5, n. 2, p. 77-91.

O texto é um balanço de estudos desenvolvidos em uma perspectiva etnográfica, que buscam compreender o letramento como prática social.

SUASSUNA, L.; MELO, I.; COELHO, W. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, produção textual e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-244.

O texto apresenta os projetos didáticos como ferramentas pedagógicas que favorecem a atuação conjunta de estudantes e de professores como produtores de significados.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Obra mais popular de Lev Vygotsky, destaca o papel especial da linguagem no desenvolvimento das funções mentais humanas.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Coletânea de ensaios que introduzem as teorizações de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Coletânea de textos que versam sobre práticas pedagógicas baseadas nas ideias de decolonialidade e resistência, com apoio nas obras de Frantz Fanon e Paulo Freire.

À continuação, compartilhamos um texto de aprofundamento sobre o pós-método no âmbito do trabalho docente. A proposta é que a sua leitura possa trazer subsídios para o aprofundamento dessa temática e servir como um dos pontos de partida para o debate entre os professores de Língua Inglesa da escola.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 178-181.

The postmethod teacher

B. Kumaravadivelu
San Jose State University (USA)

The postmethod teacher is considered to be an autonomous teacher. Teacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy. Method-based pedagogy “overlooks the fund of experience and tacit knowledge about teaching which the teachers already have by virtue of their lives as students” (Freeman, 1991, p. 35). Postmethod pedagogy, on the other hand, recognizes the teachers’ prior knowledge as well as their potential to know not only how to teach but also know how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks. It also promotes the ability of teachers to know how to develop a reflective approach to their own teaching, how to analyze and evaluate their own teaching acts, how to initiate change in their classroom, and how to monitor the effects of such changes (Wallace, 1991). Such an ability can evolve only if teachers have a desire and a determination to acquire and assert a fair degree of autonomy in pedagogic decision making.

In the field of L2 education, most teachers enter into the realm of professional knowledge, with very few exceptions, through a “methods” package. That is, they learn that the supposedly objective knowledge of language learning and teaching has been closely linked to a particular method which, in turn, is closely linked to a particular school of thought in psychology, linguistics, and other related disciplines. When they begin to teach, however, they quickly recognize the limitations of such a knowledge base, and try to break away from such a constraining concept of method. In the process, they attempt, as we saw earlier, to develop their own eclectic method. In order to do that, they have to increasingly rely on their prior and evolving personal knowledge of learning and teaching.

Personal knowledge “does not simply entail behavioral knowledge of how to do particular things in the classroom; it involves a cognitive dimension that links thought with activity, centering on the context-embedded, interpretive process of knowing what to do” (Freeman, 1996, p. 99). Personal knowledge does not develop instantly before one’s peering eyes, as film develops in an instant camera. It evolves over time, through determined effort. Under these circumstances, it is evident that teachers can become autonomous only to the extent they are willing and able to embark on a continual process of self-development.

Facilitating teacher self-development, to a large extent, depends on what we know about teacher cognition which is a fairly new, but a rapidly growing, professional topic in L2 teacher education. Teacher cognition, as Borg (2003) said, refers to “what teachers know, believe, and think” (p. 81). According to his recent state-of-the-art review, teacher cognition has been the focus of 47 research studies since 1996. Some of these studies have shed useful light on how teachers interpret and evaluate the events, activities, and interactions that occur in the teaching process, and how these interpretations and evaluations can help them enrich their knowledge, and eventually enable them to become self-directed individuals. These and other studies on teacher cognition reveal “greater understanding of the contextual factors – e.g., institutional, social, instructional, physical – which shape what language teachers do are central to deeper insights into relationships between cognition and practice” (Borg, 2003, p. 106).

A study conducted in Australia by Breen and his colleagues (Breen, Hird, Milton, Oliver, & Thwaite, 2001) clearly brings out the possible relationship between teacher beliefs, guiding principles, and classroom actions, and their unflinching impact on immediate, ongoing thinking and decision making. Consider Fig. 8.1.

Studying a group of 18 Australian teachers of English as a second language (ESL) whose teaching experience varied from 5 to 33 years, Breen *et al.* (2001) found that teachers' beliefs comprise a set of guiding principles that, in turn, "appeared to derive from underlying beliefs or personal theories the teachers held regarding the nature of the broader educational process, the nature of language, how it is learned, and how it may be best taught" (pp. 472-473). According to them, the pedagogic principles mediate between the experientially informed teacher beliefs and the teacher's ongoing decision making and actions with a particular class of learners in a particular teaching situation. These principles are "reflexive in both shaping what the teacher does whilst being responsive to what the teacher observes about the learners' behavior and their achievements in class" (p. 473). Over time, teachers evolve a coherent pedagogic framework consisting of core principles that are applied across teaching situations. What postmethod pedagogy assumes is that this kind of personal knowledge teachers develop over time will eventually lead them to construct their own theory of practice.

While the above-mentioned authors provide teachers' articulated encounters with certain aspects of particularity and practicality, scholars such as Clarke (2003), Edge (2002), and Johnston (2003) showed more recently how teachers can enlarge their vision by embracing aspects of possibility as well. Their contributions demonstrate once again that "language teachers cannot hope to fully satisfy their pedagogic obligations without at the same time satisfying their social obligations" (Kumaravadivelu, 2001, p. 544). In other words, teachers cannot afford to remain sociopolitically naive.

Sociopolitical naiveté commonly occurs, as Hargreaves (1994) wisely warned us,

when teachers are encouraged to reflect on their personal biographies without also connecting them to broader histories of which they are a part; or when they are asked to reflect on their personal images of teaching and learning without also theorizing the conditions which gave rise to those images and the consequences which follow from them. (p. 74)

He argued, quite rightly, that when divorced from its surrounding social and political contexts, teachers' personal knowledge can quickly turn into "parochial knowledge".

In pursuing their professional self-development, postmethod teachers perform teacher research involving the triple parameters of particularity, practicality, and possibility. Teacher research is initiated and implemented by them, and is motivated mainly by their own desire to self-explore and self-improve. Contrary to common misconception, doing teacher research does not necessarily involve highly sophisticated, statistically laden, variable-controlled experimental studies for which practicing teachers have neither the time nor the energy. Rather, it involves keeping one's eyes, ears, and minds open in the classroom to see what works and what doesn't, with what group(s) of learners, for what reason, and assessing what changes are necessary to make instruction achieve its desired goals. Teachers can conduct teacher research by developing and using investigative capabilities derived from the practices of exploratory research (Allwright, 1993), teacher-research cycle (Freeman, 1998), and critical classroom discourse analysis (Kumaravadivelu, 1999a, 1999b).

The goal of teacher research is achieved when teachers exploit and extend their intuitively held pedagogic beliefs based on their educational histories and personal biographies by conducting a more structured and more goal-oriented teacher research based on the parameters of particularity, practicality, and possibility. Most part of such teacher research is doable if, as far as possible, it is not separated from and is fully integrated with day-to-day teaching and learning. As Allwright (1993) argued, language teachers and learners are in a privileged position to use class time for investigative purposes as long as the activities are done through the medium of the target language being taught and learned. To successfully carry out investigative as well as instructional responsibilities thrust on them by the postmethod condition, teachers, no doubt, need the services of committed teacher educators.

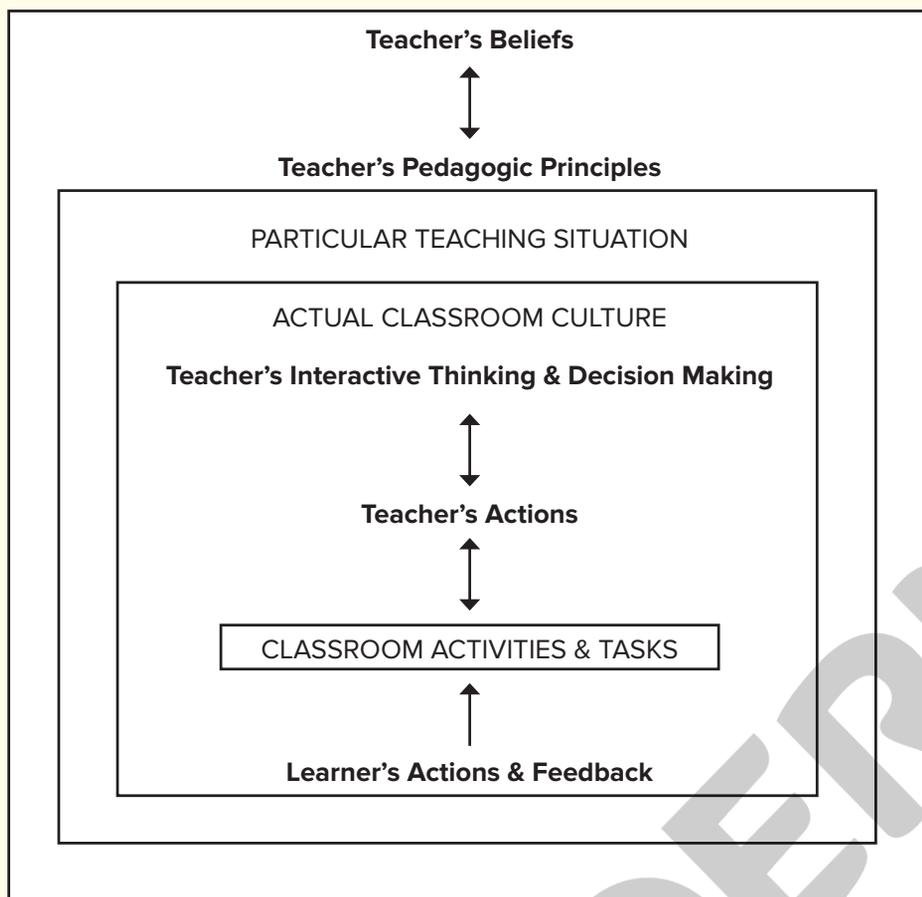


FIG 8.1. Teacher conceptualizations and classroom practices (Breen *et al.*, 2001, p. 473).

References

- ALLWRIGHT, R. L. Integrating "research" and "pedagogy": Appropriate criteria and practical problems. *In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (ed.). Teachers Develop Teachers Research*. Londres: Heinemann, 1993. p. 125-135.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *In: Language Teaching*, v. 36, p. 81-109, April 2003.
- BREEN, M. P. *et al.* Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *In: Applied Linguistics*, v. 22, p. 470-501, 2001.
- CLARKE, M. A. *A Place to Stand*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- EDGE, J. *Continuing Cooperative Development*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.
- FREEMAN, D. Mistaken constructs: Reexamining the nature and assumptions of language teacher education. *In: ALATIS, J. (ed.). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Linguistics and language pedagogy: The state of the art. Washington: Georgetown University Press, 1991. p. 25-39.
- FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. *In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (ed.). Voices from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.
- FREEMAN, D. *Doing teacher research*. Boston: Heinle & Heinle, 1998.
- JOHNSON, K. *Designing Language Teaching Task*. Londres: Palgrave, 2003.
- HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. *In: TESOL Quarterly*, v. 33, p. 453-484, 1999a.
- KUMARAVADIVELU, B. Theorizing practice, practicing theory: The role of critical classroom observation. *In: TRAPPES-LOMAX, H.; MCGRATH, I. (ed.). Theory in language teacher education*. Londres: Longman, p. 33-45, 1999b.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *In: TESOL Quarterly*, v. 35, p. 537-560.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

1 Answer the following questions.

- a Have you ever been to a cultural festival? If so, what did you see there? If not, what do you think it would be like?
- b What do you know about African culture?

2 Which of the following words do you think will appear in the text about AfricaFest in question 3?

- a culture
- b history
- c dancing
- d community
- e celebration

3 Now read the text and do the following.



VICTORIA AFRICAN CULTURAL SOCIETY-AFRICAFEST

HOME UPCOMING EVENTS FEATURED PERFORMERS ARTISTS MEDIA BHM

AFRICAN CULTURAL WEEK & AFRICAFEST – SEMAINE CULTURELLE AFRICAINE

AfricaFest is a vibrant festival whose objective is intimately aligned with the spirit of Canadian Heritage and of Canadian culture as a whole. Our purpose since our inception in 2012 has been to build the Victoria and British Columbia community through the celebration and awareness of African and Caribbean arts, culture and heritage. AfricaFest is quickly becoming one of BC's largest cultural fairs which brings together British Colombians from all cultures and background to celebrate the tastes, smells, sights, rhythms and sounds of Africa and the Caribbean. The many activities planned aim to ensure a diverse representation of various regions of Africa and the Caribbean, encourage people to feel a sense of community pride and showcase the artistic and culinary talents of African and Caribbean participants. [...]

SEMANA Cultural Africana & AfricaFest – *Semaine Culturelle Africaine*. *Africal Artes & Cultural Society*, [s. l.], [2019?]. Disponível em: <https://vaccsociety.blogspot.com/2016/06/african-cultural-week-africafest.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

- a What is the main purpose of the AfricaFest?
- b How long has the festival taken place?
- c Identify an excerpt from the text which implies that food and music are among the things included in the festival.
- d What part in the text conveys the idea that the festival contributes to developing awareness of multicultural issues within a community?

4 Read the text in question 3 again and answer the following questions.

- a In your opinion, how can this kind of event arouse interest and a taste for knowledge of Latin American cultural aspects?
- b Do you agree that addressing the issue of cultural diversity in Latin American countries and their cultural heritage from Africa contributes to the strengthening of anti-discrimination practices in our society? Justify your answer.

5 Read the text and do the following.

EMPIRE MOVIES NEWS REVIEWS FEATURES GAMING PILOT EMPIRE LIVE AWARDS

Christopher Robin review

Helen O'hara
2 Aug 2018 17:50
Last updated: 3 Aug 2018 03:00

Release date
17 Aug 2018

Movie
Christopher Robin

[...]

Winnie-the-Pooh is a giant of children's literature for a reason. His mixture of naivety and a strange sort of wisdom is enchanted [...]. And he is (A) ♦ (delight) here, voiced again by Jim Cummings 30 years after he first took the role. Sadly, the rest of the film doesn't have that (B) ♦ (complex) or lightness of touch, making its whimsy aggressive rather than charming.

The plot is overly familiar, from *Hook*, *Mary Poppins*, *Elf* and a million other tales of families fixed by (C) ♦ (magic) means. Now a stressed-out father, Christopher Robin (Ewan McGregor) has abandoned his family to deal with an office crisis. He needs someone to remind him what's important: so in steps Pooh. The animated bear's reappearance causes minor household disasters and threatens social embarrassment, but there are no high stakes to his (D) ♦ (arrive) beyond his muddling the line between (E) ♦ (real) and fantasy (Pooh appears, for the purposes of this film, to be real but slightly removed from the everyday world). Low stakes can, of course, work for a Winnie-the-Pooh film: witness 2011's utterly delightful hand-drawn (F) ♦ (animate). But here there's a sense that Marc Foster is reaching for more and simply not finding it. [...]

AGE FOTOSTOCK/EASYPIX BRASIL

EMPIRE

O'HARA, H. Christopher Robin Review. *Empire*. [S. l.], 2 ago. 2018. Disponível em: <https://www.empireonline.com/movies/christopher-robin/review/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

- a Use the suffixes *-al*, *-ful*, *-ity* and *-ation* and the words in parentheses to form nouns and adjectives.
- b Now classify your answers from A to F according to the function of the suffixes.
 - I Added to nouns to mean "full of" or "characterized by".
 - II Added to nouns or adjectives to indicate condition or quality.
 - III Added to verbs to indicate an action, process, state, condition or result.
 - IV Added to nouns to mean "relating to" or to verbs to mean an action, process or state of.
- c Look at the underlined word in the first paragraph and choose the best option according to the meaning it conveys in the text. Something enchanted is
 - I attractive and pleasing.
 - II active and enthusiastic.
 - III dull and very depressing.

- 6 Read the following excerpts from the first part of the science news article. Do some research to solve any vocabulary doubts.

in a recent study

no matter how much advance warning we have

the building blocks of proteins

from the end of the Earth to the end of the universe

conceivably providing us with sufficient time to pre-empt catastrophe

- 7 Now read the first part of the science news article and use the excerpts in question 7 to complete it.

What Does the Future of the Universe Hold?

By Lawrence Krauss
Smithsonian Magazine
January 2014

The collision of our galaxy with the Andromeda galaxy is billions of years away, but it's never too early to wonder what will happen

It is remarkable how often the origin of things is tied to the very same phenomena that ultimately lead to their demise—a fact that is especially evident when we ponder cosmic endings, (A) ♦.

For instance, planetary scientists increasingly suspect that comets (frozen balls of dust and ice) and ice-laden meteorites crashing into the primordial Earth probably provided most of the planet's water—and perhaps much of the organic material—necessary for life. Organic molecules have been detected in comets such as the Hale-Bopp, and, (B) ♦, researchers simulated those cosmic crash landings by using a gas gun to fire metal projectiles at 16,000 miles per hour into blocks of ice containing some of the same chemicals that make up comets. The shock wave and heat generated by the impact created molecules that formed amino acids, (C) ♦.

Yet the very same objects that gave this planet life could also spell its demise. Astronomers predict that a comet or asteroid large enough to cause global devastation will smash into the Earth about every 100 million years or so. Fortunately, if such a comet or asteroid were to arrive sooner than expected, we are constructing observational systems to discover and track near-Earth objects, (D) ♦.

Other cosmic smash-ups, however, cannot be averted, (E) ♦. The inexorable tug of gravity that enabled the formation of the Milky Way has also put us on a collision course with our neighboring galaxy, Andromeda. Recent observations confirm that Andromeda is heading straight toward us at about 60 miles per second, and will traverse the 2.5 million light-year distance currently separating our galaxies in about four billion years.

KRAUSS, L. *Smithsonian Magazine*. Washington, D.C., jan. 2014.

- 8 Read the science news article again and do the following.

- a Read the following excerpts from the text. Then choose the best option to replace the underlined words according to the meaning they convey.

SUGESTÕES DE RESPOSTAS E OBJETIVOS DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- 1** Respostas pessoais.
Objetivo: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.
- 2** Respostas pessoais.
Objetivos: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.
- 3** **Objetivos:** compreender globalmente; identificar informação explícita e implícita; ler criticamente o texto.
 - a** Resposta esperada: to raise awareness of African and Caribbean arts, culture and heritage within the Victoria and British Columbia community.
 - b** Resposta esperada: since 2012.
 - c** Resposta esperada: “AfricaFest is quickly becoming one of BC’s [British Columbia] largest cultural fairs which brings together British Colombians from all cultures and background to celebrate the tastes, smells, sights, rhythms and sounds of Africa and the Caribbean.”
 - d** Resposta esperada: “[...] ensure a diverse representation of various regions of Africa and the Caribbean [...]”.
- 4** Respostas pessoais.
Objetivos: refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com o contexto brasileiro.
- 5** **Objetivos:** praticar e identificar a função dos sufixos; inferir o sentido de palavra no texto.
 - a** Respostas esperadas: **(A)** delightful; **(B)** complexity; **(C)** magical; **(D)** arrival; **(E)** reality; **(F)** animation.
 - b** **I** Resposta esperada: A.
II Respostas esperadas: B; E.
III Resposta esperada: F.
IV Respostas esperadas: C; D.
 - c** Resposta esperada: I
- 6** Resposta pessoal.
Objetivo: pesquisar vocabulário do texto.
- 7** Respostas esperadas: **(A)** from the end of the Earth to the end of the universe; **(B)** in a recent study; **(C)** the building blocks of proteins; **(D)** conceivably providing us with sufficient time to pre-empt catastrophe; **(E)** no matter how much advance warning we have.
Objetivo: compreender globalmente o texto.
- 8** **Objetivo:** inferir o sentido de palavras e expressões no texto.
 - a** **I** Resposta esperada: to think about something.
II Resposta esperada: linked to.
III Resposta esperada: For example.
IV Resposta esperada: maybe.
 - b** Respostas esperadas: crashing into; smash into.
- 9** **Objetivos:** identificar formas e usos de verbos no futuro e identificar informações específicas explícitas no texto.
 - a** Respostas esperadas: **(A)** will be; **(B)** will – collide; **(C)** will cease; **(D)** will slide; **(E)** will lose; **(F)** will – continue.
 - b** Resposta esperada: “they will have had to find another home. By that time, the increasing luminosity of our sun will have rendered Earth uninhabitable.”
 - c** Respostas esperadas: I, III, IV.

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (Organizadora)

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Mestra em Letras/Literatura Brasileira, licenciada em Letras e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Atua na graduação, na pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional.

Luciana Maria Almeida de Freitas (Organizadora)

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Mestra em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Licenciada em Letras pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade (RJ).
Licenciada e bacharela em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Atua na graduação, na qual leciona disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa para as Licenciaturas em Letras, e na pós-graduação, em Estudos de Linguagem.

Rogério da Costa Neves (Organizador)

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado e bacharel em Letras (Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Colégio Pedro II, onde atua na Educação Básica e no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.



Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

1ª edição
São Paulo, 2022



Elaboração dos originais:

Elzimar Goettenauer de Marins-Costa

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras/Literatura Brasileira, licenciada em Letras e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na graduação, na pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional.

Luciana Maria Almeida de Freitas

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade (RJ). Licenciada e bacharela em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua na graduação, na qual leciona disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa para as Licenciaturas em Letras, e na pós-graduação, em Estudos de Linguagem.

Rogério da Costa Neves

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado e bacharel em Letras (Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Colégio Pedro II, onde atua na Educação Básica e no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Letras/Linguística e licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Déborah Senfft

Mestra em Estudos de Linguagem e licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de Língua Inglesa da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

João Paulo Xavier

Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Mestre em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada e licenciado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER-PR). Professor efetivo de Língua Inglesa do Departamento de Formação Geral do CEFET-MG.

Joel Austin Windle

Doctor of Philosophy pela University of Melbourne (Doutor em Educação, Conhecimento e Inclusão Social de acordo com reconhecimento de título estabelecido pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Graduated in Education pela University of Melbourne (Licenciado em Letras, Habilitação em Língua Inglesa de acordo com revalidação junto à Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP). Professor de Inglês na Universidade Federal Fluminense (UFF) e de Educação na University of South Australia.

Juliana da Fonseca Hermes Velloso

Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra em Letras e especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ). Professora de Língua Inglesa nos ensinos fundamental e médio do Colégio Pedro II.

Ricardo Almeida

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Leciona disciplinas de Prática de Ensino para o curso de Letras. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Lecionou Língua Inglesa durante dez anos na rede municipal do Rio de Janeiro, período em que também atuou na graduação e na pós-graduação de universidades particulares. Desenvolve pesquisas nas áreas de Políticas Linguísticas e Formação Docente.

Verenna Klein

Licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora em escola particular bilingue.

Organização dos objetos digitais: Andressa Munique Paiva

Coordenação editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Amanda Silva Leal

Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Amanda Silva Leal

Assistência editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Preparação de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais

Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Bruno Tonel, Noctua Art, Alexandre Saes

Capa: Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

Foto: Museu Oscar Niemeyer, Curitiba, janeiro de 2014.

© Gregorio Koji/Shutterstock

Coordenação de arte: Mônica Maldonado

Edição de arte: Leandro Cataldo

Editoração eletrônica: Teclas Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana P. Felipe, Glória Cunha, Palavra Certa, Thiago Dias

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Neuza Faccin, Pâmela Nogueira

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan

Maraschin, Denise Feitosa Maciel, Marina M. Buzzinato, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner

Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Se liga na língua inglesa new beyond words :
8º ano / Elzimar Goettenauer de Marins-Costa
(organizadora), Luciana Maria Almeida de Freitas
(organizadora), Rogério da Costa Neves
(organizador). -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,
2022.

Componente curricular: Língua inglesa.
ISBN 978-85-16-13794-6

1. Inglês (Ensino fundamental) I. Marins-Costa,
Elzimar Goettenauer de. II. Freitas, Luciana Maria
Almeida de. III. Neves, Rogério da Costa.

22-114881 CDD-372.652

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino fundamental 372.652

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Olá!

Esta é a coleção didática escolhida por seu/sua professor/a para as aulas de Língua Inglesa. Com este material, procuramos promover a educação linguística em Língua Inglesa, ou seja, propor atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais com o fim de ampliar sua reflexão sobre a linguagem e sobre as diversas práticas sociais que envolvem a língua. Por meio de tais propostas, consideramos que é possível ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo/a, elemento fundamental para sua formação como cidadão/cidadã.

Nesta obra, o texto é o objeto do ensino de Língua Inglesa. As atividades têm como foco os textos escritos e orais que circularam no mundo antes de ser escolhidos para estar aqui, com o intuito de que possam contribuir para sua educação linguística. Para você entender melhor esses textos, há elementos nas atividades que lhe possibilitam ter acesso a informações sobre sua circulação: o formato original, quem os elaborou, a quem estavam dirigidos e quando foram produzidos.

Os temas escolhidos para as unidades são todos relevantes, contribuindo para sua educação e para a ampliação de seu conhecimento de mundo. Além disso, procuramos aproximar esses temas de seus interesses e de seu contexto, bem como de outros componentes curriculares. Com Língua Portuguesa, nosso diálogo é permanente, por ser uma disciplina com a qual a Língua Inglesa compartilha o mesmo objetivo — a educação linguística — e o mesmo objeto — o texto.

Convidamos você a ir além das palavras em Língua Inglesa!

Um abraço,

Os/As organizadores/as

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

Paulo Freire

three

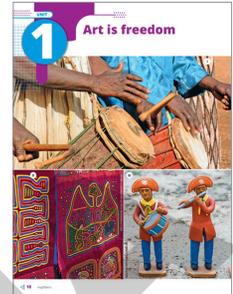


COMO SE ORGANIZA ESTE LIVRO

Este volume da coleção é composto de oito unidades, precedidas de uma unidade de introdução intitulada **Starting point**. Com exceção de **Starting point**, as demais unidades se organizam da seguinte forma:

Páginas de abertura

Apresentam o título, os gêneros discursivos, o tema e os objetivos gerais da unidade, além de imagens, especialmente fotografias, relacionadas ao tema que será abordado. Assim, você pode ter seu primeiro contato com o trabalho a ser desenvolvido.



Time to think

Contém questões que vão proporcionar algumas reflexões iniciais sobre o tema e, em alguns casos, sobre os gêneros discursivos da unidade. Nesta seção, você será estimulado também a recuperar o que já conhece sobre o conteúdo explorado.

Reading

Traz duas ou três **Tasks** de compreensão leitora. Cada uma se inicia com **Before reading**, cujo propósito é recuperar seus conhecimentos prévios e estimular a formulação de hipóteses sobre o tema e o gênero do texto que você vai ler em **Read to learn**. As questões de compreensão encontram-se em **Constructing meanings**. E, ao final, **Think a little more** promove uma reflexão sobre o que foi lido e, sempre que possível, conexões com o contexto.

Listening

Apresenta uma atividade de compreensão auditiva. Inicia-se com **Before listening**, para ativar seus conhecimentos prévios e motivar você a construir hipóteses sobre o texto oral que vai ouvir em **Listen to learn**, segue com **Constructing meanings**, em que se encontram as questões de compreensão, e finaliza com **Think a little more**, em que se propõe a reflexão sobre o texto e sobre as relações entre ele e seu contexto, sempre que possível.

Language in action

Apresenta questões sobre vocabulário e gramática relativas a gêneros discursivos trabalhados na unidade.

Speaking / Writing

Propõe atividades de produção oral (**Speaking**) ou escrita (**Writing**), de maneira alternada entre as unidades, com as seguintes subseções: **Hit the road**, em que é definida a proposta da atividade e são explicitados os itens relacionados às condições de produção do texto – o gênero, o tema, o objetivo, os interlocutores, a forma, o meio de circulação e a autoria; **Toolbox**, onde são apresentados e discutidos alguns recursos para a produção textual; e, finalmente, **Step back**, que orienta você a revisar seu texto e apresentar a versão final dele.

Pit stop

Promove uma atividade de síntese do tema trabalhado na unidade, relacionando-o com as imagens presentes nas páginas de abertura.

4 four

Think it over

Apresenta uma proposta de autoavaliação da aprendizagem. Compõe-se de itens relativos à compreensão e à produção dos gêneros discursivos que são os eixos da unidade, bem como à reflexão sobre o tema e sobre seu engajamento nas atividades desenvolvidas.

Eyes on grammar

Sistematiza, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos aos gêneros trabalhados na unidade.

Este volume apresenta ainda dois projetos e as unidades são seguidas dos apêndices.

Projetos

Localizados após as Unidades 4 e 8, propõem a produção de diferentes textos de gêneros discursivos previamente trabalhados ao longo da coleção, culminando na elaboração de um produto final.

Apêndices

There is more

Apresenta questões complementares ao que foi trabalhado nas unidades.

Up to you

Apresenta sugestões de livros, filmes, *sites* e museus relacionados aos temas das unidades.

List of irregular verbs

Oferece uma lista de verbos irregulares de uso mais frequente em língua inglesa.

References

Apresenta as referências bibliográficas comentadas das unidades.

Transcrição dos áudios

Apresenta todos os áudios propostos nas unidades.

Ícones



Indica as questões a que você pode responder apenas oralmente.



Indica as questões a que você deve responder por escrito no caderno.



Indica gravação do texto oral, que poderá ser acessada por meio de ícone apresentado ao lado da atividade.

Eyes on grammar EXAMPLE

Mostra que algum aspecto da gramática ou do vocabulário de determinado texto encontra-se na seção **Eyes on grammar**.

Quadros

Did you know?

Apresenta informações complementares para contextualizar alguns textos e temas, além de ampliar os sentidos de algumas palavras e expressões.

five



CONTENTS

Starting point	10	2 Just having a good time!	38
1 Art is freedom	18	Gêneros discursivos: resenhas de filmes e de peças teatrais.	
Gêneros discursivos: agenda cultural, <i>press release</i> e notícia cultural.		Tema: cultura e lazer.	
Tema: a influência das artes visuais na cultura, na identidade e na sociedade.		Time to think	40
Time to think	20	Reading	41
Reading	22	Task 1 (movie review).....	41
Task 1 (cultural calendar).....	22	• Before reading.....	41
• Before reading.....	22	• Read to learn.....	42
• Read to learn.....	23	• Constructing meanings.....	43
• Constructing meanings.....	24	Task 2 (movie review).....	44
Task 2 (press release).....	25	• Before reading.....	44
• Before reading.....	25	• Read to learn.....	45
• Read to learn.....	26	• Constructing meanings.....	46
• Constructing meanings.....	27	Think a little more.....	47
Think a little more.....	28	Listening	47
Listening	28	• Before listening.....	47
• Before listening.....	28	• Listen to learn.....	48
• Listen to learn.....	29	• Constructing meanings.....	48
• Constructing meanings.....	29	Think a little more.....	49
Think a little more.....	30	Language in action	50
Language in action	30	Writing	53
Speaking	34	• Hit the road.....	53
• Hit the road.....	34	• Toolbox.....	53
• Toolbox.....	35	• Step back.....	54
• Step back.....	35	Pit stop	54
Pit stop	36	Think it over	54
Think it over	36	Eyes on grammar	55
Eyes on grammar	36	• Word formation (nouns) – suffixes.....	55
• Prepositions.....	37	• Word formation (adjectives) – suffixes.....	55
• Relative pronouns.....	37	• Quantifiers.....	56
		• Superlative forms of adjectives.....	57

3 Let's go green! 58

Gêneros discursivos: pôster e anúncio de campanha educativa.

Tema: consumo consciente.

Time to think.....	60
Reading.....	62
Task 1 (brochure).....	62
• Before reading.....	62
• Read to learn.....	63
• Constructing meanings.....	64
Task 2 (brochure).....	64
• Before reading.....	64
• Read to learn.....	65
• Constructing meanings.....	65
Think a little more.....	66
Listening.....	67
• Before listening.....	67
• Listen to learn.....	67
• Constructing meanings.....	68
Think a little more.....	69
Language in action.....	70
Speaking.....	72
• Hit the road.....	72
• Toolbox.....	72
• Step back.....	73
Pit stop.....	73
Think it over.....	74
Eyes on grammar.....	74
• Word formation (adverbs) – suffixes.....	75
• Zero conditional sentences.....	75
• Connectors.....	75

4 The art of reading and writing76

Gêneros discursivos: *flash fiction* (escrito e oral) e romance.

Tema: as dimensões criativas e transformadoras da escrita e da leitura.

Time to think.....	78
Reading.....	79
Task 1 (written flash fiction).....	79
• Before reading.....	79
• Read to learn.....	79
• Constructing meanings.....	81
Task 2 (novel).....	82
• Before reading.....	82
• Read to learn.....	83
• Constructing meanings.....	84
Think a little more.....	85
Listening.....	86
• Before listening.....	86
• Listen to learn.....	86
• Constructing meanings.....	87
Think a little more.....	88
Language in action.....	88
Writing.....	90
• Hit the road.....	90
• Toolbox.....	90
• Step back.....	91
Pit stop.....	91
Think it over.....	92
Eyes on grammar.....	92
• Word formation – suffixes.....	92
• Word formation – prefixes.....	93
• Past perfect.....	93

1 #PeopleAndArts 94

Produto final: postagens de blogue sobre cultura popular e arte.

Tema: cultura popular e arte.

Getting started.....	94	Hands on.....	98
Preparing the project.....	97	Step back.....	99
		Joining the ideas.....	99

5 Technology in the future 100

Gêneros discursivos: *science news article*, palestra e apresentação oral.

Tema: futuras tecnologias.

Time to think.....	102
Reading.....	103
Task 1 (science news article).....	103
• Before reading.....	103
• Read to learn.....	105
• Constructing meanings.....	106
Task 2 (science news article).....	106
• Before reading.....	106
• Read to learn.....	106
• Constructing meanings.....	107
Task 3 (science news article).....	108
• Before reading.....	108
• Read to learn.....	108
• Constructing meanings.....	109
Think a little more.....	110
Listening.....	110
• Before listening.....	110
• Listen to learn.....	111
• Constructing meanings.....	111
Think a little more.....	112
Language in action.....	112
Speaking.....	115
• Hit the road.....	115
• Toolbox.....	115
• Step back.....	117
Pit stop.....	117
Think it over.....	117
Eyes on grammar.....	118
• Future time – <i>will</i>	118
• Future time – <i>be going to</i>	118
• Future time expressions.....	119
• Reflexive pronouns.....	119

6 Is the world a fair place? 120

Gêneros discursivos: notícia, reportagem e entrevista.

Tema: desigualdade social no mundo.

Time to think.....	122
Reading.....	124
Task 1 (news article).....	124
• Before reading.....	124
• Read to learn.....	124
• Constructing meanings.....	125
Task 2 (feature article).....	126
• Before reading.....	126
• Read to learn.....	126
• Constructing meanings.....	128
Task 3 (feature article).....	128
• Before reading.....	128
• Read to learn.....	129
• Constructing meanings.....	130
Think a little more.....	131
Listening.....	131
• Before listening.....	131
• Listen to learn.....	132
• Constructing meanings.....	132
Think a little more.....	133
Language in action.....	133
Writing.....	134
• Hit the road.....	134
• Toolbox.....	135
• Step back.....	135
Pit stop.....	136
Think it over.....	136
Eyes on grammar.....	136
• Connectors.....	137
• Reporting speech.....	137

7 Music all around 138

Gêneros discursivos: letra de canção e comentário crítico oral.

Tema: música, sentimentos e identidades.

Time to think.....	140
Reading.....	141
Task 1 (song lyrics).....	141
• Before reading.....	141
• Read to learn.....	142
• Constructing meanings.....	142
Task 2 (song lyrics).....	143
• Before reading.....	143
• Read to learn.....	144
• Constructing meanings.....	145
Task 3 (song lyrics).....	146
• Before reading.....	146
• Read to learn.....	148
• Constructing meanings.....	148
Think a little more.....	149
Listening.....	149
• Before listening.....	149
• Listen to learn.....	150
• Constructing meanings.....	150
Think a little more.....	150
Language in action.....	151
Speaking.....	153
• Hit the road.....	153
• Toolbox.....	153
• Step back.....	154
Pit stop.....	154
Think it over.....	154
Eyes on grammar.....	155
• Future time – <i>be going to (gonna)</i>	155
• Comparative forms of adjectives.....	155

8 Living in a multicultural world 156

Gêneros discursivos: relato escrito e cena de filme.

Tema: diversidade cultural e mal-entendidos.

Time to think.....	158
Reading.....	160
Task 1 (written account).....	160
• Before reading.....	160
• Read to learn.....	160
• Constructing meanings.....	161
Task 2 (written account).....	161
• Before reading.....	161
• Read to learn.....	162
• Constructing meanings.....	163
Task 3 (written account).....	163
• Before reading.....	163
• Read to learn.....	164
• Constructing meanings.....	164
Think a little more.....	165
Listening.....	166
• Before listening.....	166
• Listen to learn.....	167
• Constructing meanings.....	167
Think a little more.....	168
Language in action.....	168
Writing.....	170
• Hit the road.....	170
• Toolbox.....	171
• Step back.....	171
Pit stop.....	172
Think it over.....	172
Eyes on grammar.....	172
• Frequently used reporting verbs.....	173
• Prepositions.....	173

Project 2 More than words 174

Produto final: jornal multicultural.

Tema: interculturalidade.

Appendices.....	181
There is more.....	182
Up to you.....	196

Getting started.....	174
Preparing the project.....	178
Hands on.....	178
Step back.....	179
Joining the ideas.....	179

List of irregular verbs.....	198
References.....	200
Transcrição dos áudios.....	203

STARTING POINT

Professor/a,

Esta unidade tem como objetivos a exploração de estratégias de leitura de textos que combinam linguagens verbal e não verbal, a formulação de hipóteses e a inferência, estimulando os estudantes a valorizar o que já sabem, a observar como as novas informações ampliam as possibilidades para a construção de sentidos e a realizar uma breve revisão de alguns assuntos estudados no volume do 7º ano.

Cabe lembrar que esta unidade não tem a mesma extensão nem a mesma organização que as demais, devido ao caráter introdutório. Assim como no **Starting point** dos 6º e 7º anos, as questões estão divididas em duas partes. Na primeira, há um trabalho voltado para a leitura de imagens e sua relação com a linguagem verbal, evidenciando as inferências necessárias à compreensão. Na segunda parte, há uma breve revisão de conteúdo do 7º ano, com atividades de leitura, de gramática, com destaque para o *past simple* e os modais *can* e *could*.

Na questão 1, busca-se despertar a atenção da turma para “ler imagens”, ou seja, identificar seus elementos e estabelecer relações entre eles, como quando estamos diante de um texto escrito. Não há exatamente respostas certas ou erradas, mas hipóteses mais prováveis do que outras: a mãe e a filha esperando o metrô; o gesto da mulher olhando o relógio pode indicar que o metrô está atrasado ou que ela tem pressa; talvez já seja muito tarde ou devido ao distanciamento social, não há mais pessoas na estação; os traços da mulher e da criança indicam características de pessoas oriundas do continente asiático; e o uso de máscara certamente indica respeito às medidas sanitárias adotadas durante a pandemia de covid-19, já que a revista foi publicada em abril de 2021.

Starting point

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

PRIMEIRA PARTE

No 7º ano, você aprendeu muitas coisas novas em Língua Inglesa! Agora, você consegue ler e entender com mais facilidade textos escritos e orais. Também já sabe escrever e falar um pouco em inglês. Neste ano, você vai continuar aprendendo e, nesta seção, vai perceber que conhecimentos diversos ajudam muito a compreensão de textos nessa língua.

- 1 Do you know how to read pictures? Look closely at the cover of the magazine and think about what it represents. Then discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais.
Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; formular hipóteses e fazer inferências.



THE NEW YORKER. Nova York: Condé Nast, 5 abr. 2021.

10 ten

Competências gerais desenvolvidas em Starting point

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas em **Starting point** são 2, 10.

- a Que lugar é representado na capa da revista?
- b Que relação pode haver entre a mulher e a criança?
- c O que elas estão fazendo?
- d Qual é a provável nacionalidade delas?
- e O que pode significar o gesto da mulher?
- f Por que não há outras pessoas nesse lugar?
- g O que indica o uso de máscaras pela mulher e pela criança?
- h Que informação escrita na capa contribui para contextualizar a imagem? Por quê?

2 Take into account the previous questions and reflect on the following.

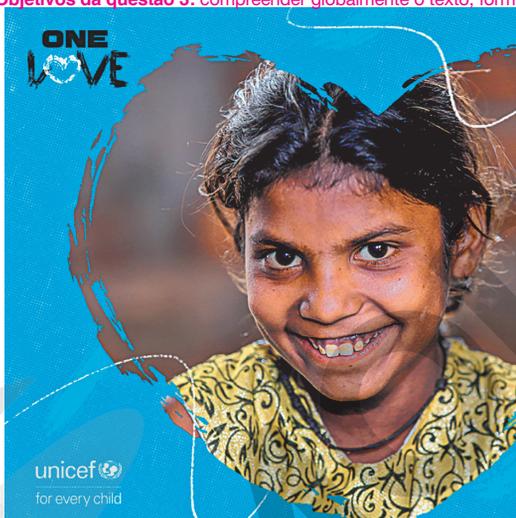
2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: refletir sobre o uso de estratégias de leitura de imagens.

- a Os conhecimentos que você já tinha antes e que ajudaram você a ler a capa da revista.
- b A informação escrita na capa que contribuiu para contextualizar a imagem.

Você já tinha pensado sobre leitura de imagens?
Vamos a outro desafio?

3 Look closely at the campaign poster and discuss the questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. Objetivos da questão 3: compreender globalmente o texto; formular hipóteses e fazer inferências.



- a O que vocês sabem sobre o Unicef?
- b Que relação vocês acham que existe entre o Unicef, a imagem da criança e a frase “for every child”?
- c O que pode significar a frase “One love” na campanha promovida pelo Unicef?
- d Na opinião de vocês, por que há um desenho em forma de coração na palavra “love”?
- e Considerando o pôster e as respostas anteriores, qual pode ser o objetivo da campanha?

Todas essas possibilidades de interpretação dependem de conhecimentos prévios – conhecer uma estação de metrô, por exemplo. Se houver dificuldade, sugerimos que você avalie a necessidade de acrescentar outras perguntas para orientar a leitura da capa. O percurso feito ao longo da discussão das perguntas pode ser comentado detalhadamente na resolução da questão 2, de modo que a turma reflita sobre as estratégias usadas para realizar o processo de compreensão.

As questões 3, 4 e 5 giram em torno da campanha *Reimagine*, promovida pelo Unicef em 2020, no contexto da pandemia de covid-19. O propósito é levar a turma a perceber que as linguagens verbal e não verbal se complementam no pôster.

Competências específicas desenvolvidas em Starting point

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas em **Starting point** são 2, 3.

Usando conhecimentos já adquiridos, os estudantes serão capazes de atribuir sentidos aos diversos elementos, relacionando-os, e de formular hipóteses sobre a finalidade da campanha. Por outro lado, as informações disponibilizadas sobre a campanha e a canção usada para promovê-la contribuem para a formulação das hipóteses e, ao mesmo tempo, para expandir a compreensão do pôster. Essas reflexões podem ser aprofundadas durante a resolução da questão 6, que propicia a conscientização sobre o uso de estratégias de leitura.

Caso haja condições, sugerimos trabalhar as letras das canções "One love" (Bob Marley) e "Imagine" (John Lennon), incentivando a turma a interpretar as ideias que elas transmitem. Se esse trabalho for feito, é importante falar do contexto em que foram criadas.

Como o procedimento nessa primeira parte é indutivo, pode ser importante reforçar a autoestima dos estudantes, mostrando que seus conhecimentos prévios são importantes para sedimentar a compreensão de textos, favorecendo a realização de inferências tanto relativas aos sentidos das palavras quanto a respeito dos elementos imagéticos.

4 Read about the campaign and comment on how the information relates to the answers given in question 3. 4 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 4:** compreender globalmente o texto e refletir sobre o uso de estratégias de leitura.

A campanha *Reimagine* foi lançada pelo Unicef em julho de 2020 com o objetivo de repensar o mundo acometido pela covid-19 e torná-lo menos discriminatório para as crianças, já que a pandemia aguçou as desigualdades entre os países e dentro deles. A música "One love", de Bob Marley, lançada em 1977, foi regravada pela família do cantor para promover a campanha.

Informações baseadas no *release* da campanha, disponível em: <https://www.unicef.org/press-releases/marley-family-releases-reimagined-one-love-single-worldwide-support-unicef>. Acesso em: 14 maio 2022.

5 Read the first lines of Bob Marley's song and discuss the following questions with a classmate. 5 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 5:** compreender globalmente o texto e relacionar linguagens verbal e não verbal.

One love

One love, one heart
Let's get together and feel all right.

ONE love. Intérprete: Bob Marley & The Wailers.
Compositores: B. Marley. *In:* TRENCHTOWN Days: The Birth Of A Legend. Intérprete: Bob Marley & The Wailers. Kingston, Jamaica: Calla Records, 1977. 1 CD, faixa 2.

- Considerando esses versos, como vocês explicariam o desenho do coração no pôster da campanha?
- Qual palavra do segundo verso reforça a ideia contida no primeiro? Por quê?
- Na opinião de vocês, por que a canção de Bob Marley foi escolhida como tema da campanha *Reimagine*?



Did you know?

- O título *Reimagine* da campanha do Unicef dialoga com a famosa canção "Imagine", composta por John Lennon. Se você não a conhece, pesquise a letra e procure os versos que transmitem uma ideia semelhante aos versos da canção "One love".

6 Take into account the previous questions and reflect on the following. 6 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 6:** refletir sobre o uso de estratégias de leitura de texto verbovisual.

- O que você aprendeu sobre a leitura de imagens e sobre a relação entre linguagens verbal e não verbal?
- De que forma o que você aprendeu pode ajudar na leitura de outros textos que têm imagens?
- Além das imagens, quais outros elementos da linguagem não verbal podem facilitar a leitura de um texto? **6c Resposta possível:** o uso de cores, o tamanho das letras, destaque com negrito, a forma como o texto é organizado na página etc.
- Como você relacionou os conhecimentos novos com os que já tinha antes?

12 twelve

Habilidades desenvolvidas em Starting point

- (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

SEGUNDA PARTE

Que tal revisar alguns assuntos estudados no 7º ano? Vamos lá!

1 Read the news and definitions. Then identify the corresponding parts of the text.

Objetivo da questão 1: identificar elementos composicionais de notícias.

The robots are coming, and Sweden is all for it

GARPENBERG, SWEDEN

Technology is embraced by workers who see their job prospects improve

BY PETER S. GOODMAN

From inside the control room carved into the rock more than half a mile underground, Mika Persson can see the robots on the march, supposedly coming for his job here at the New Boliden mine.

He's fine with it.

Sweden's famously generous social welfare system makes this place a not prone to fretting about automation – or much else, for that matter. [...]

THE NEW YORK TIMES, Nova York, 29 dez. 2017.

I **Headline:** a heading at the top of an article.

1 I Resposta esperada: "The robots are coming, and Sweden is all for it".

II **Lead:** the opening paragraph of an article.

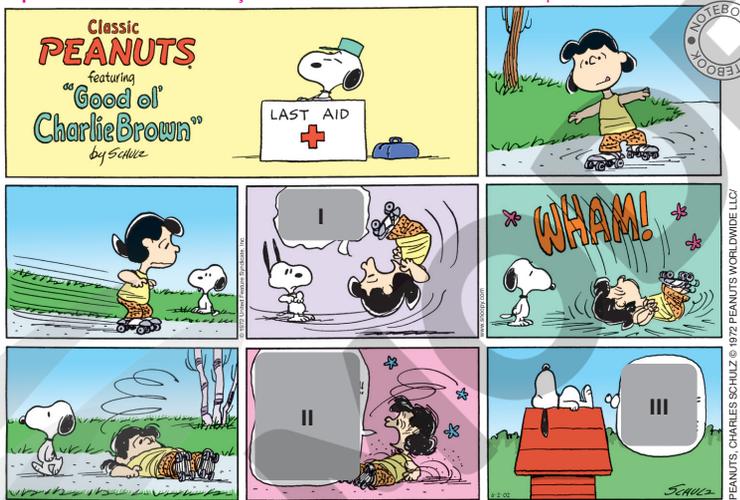
1 II Resposta esperada: "From inside the control room [...] at the New Boliden mine".

III **Standfirst:** a brief introductory summary of an article.

1 III Resposta esperada: "Technology is embraced by workers who see their job prospects improve".

2 Read the following comics and choose the text that best completes each speech balloon. Remember they should correspond to the images.

Objetivo da questão 2: identificar a função de balões de fala em história em quadrinhos.



a Well, aren't you gonna help me?! You stupid beagle!! Are you gonna just walk away, and let me suffer? Aren't you gonna help me?! **2a: II**

b AARGH **2b: I**

c I have no desire to leave myself open for a malpractice suit. **2c: III**

thirteen **13**

A segunda parte, conforme mencionado antes, apresenta uma breve revisão de assuntos abordados no livro do 7º ano. São exploradas algumas características composicionais dos gêneros notícia, reportagem e história em quadrinhos; a polissemia; o *past simple* e os modais *can* e *could*. Para ampliar os aspectos dos gêneros focalizados, se for viável e pertinente, sugerimos explorar mais textos ou pedir à turma que apresente outros exemplos. Reservar um tempo da aula para um breve noticiário ao vivo, propiciando aos estudantes que apresentem notícias recentes em inglês; possivelmente isso os estimulará a pesquisar e se informar.

Do mesmo modo, os elementos gramaticais podem ser aprofundados com a proposição de questões orais, tais como contar algo que aconteceu no fim de semana, dizer como cada um pode fazer a sua parte em diversas situações que demandam um esforço coletivo para encontrar soluções, assim como quais poderiam ser as consequências de diferentes atitudes em prol do meio ambiente.

Caso sua turma requeira uma revisão mais detalhada, uma alternativa é usar as **Atividades Complementares** presentes no Manual do Professor do volume do 7º ano, caso não as tenha usado com essa turma no ano passado.

-  **3** Complete the encyclopedia entry with the verbs in the past tense. Then locate the requested information in the text.

Objetivos da questão 3: utilizar o passado simples e identificar informação específica no texto.

Events of the 1960s

In 1960 the civil rights movement (I) ♦ **(begin)** using a form of protest (II) ♦ **(call)** the sit-in. Protesters (III) ♦ **(sit)** down in a place where they (IV) ♦ **(know)** they would not be served, such as a segregated lunch counter, and (V) ♦ **(refuse)** to leave. Though the protesters (VI) ♦ **(be)** often harassed or arrested, they (VII) ♦ **(remain)** peaceful, which (VIII) ♦ **(create)** sympathy for their cause. A group called the Student Nonviolent Coordinating Committee (IX) ♦ **(organize)** many sit-ins.

In 1961 a group called the Congress of Racial Equality (X) ♦ **(begin)** sponsoring Freedom Rides through the South. African Americans and whites (XI) ♦ **(travel)** together to make sure buses and stations (XII) ♦ **(be)** integrated. Some Freedom Riders (XIII) ♦ **(be)** beaten or arrested. In Alabama a bus (XIV) ♦ **(be)** bombed.

In August 1963 about 250,000 people (XV) ♦ **(gather)** in Washington, D.C., to urge Congress to pass a civil rights law. The people (XVI) ♦ **(sing)** "We Shall Overcome," and King (XVII) ♦ **(deliver)** a powerful speech known for the phrase "I Have a Dream." The event (XVIII) ♦ **(be)** called the March on Washington.

The civil rights movement (XIX) ♦ **(win)** major victories with the passage of new laws in 1964 and 1965. The Civil Rights Act of 1964 (XX) ♦ **(be)** the most extensive civil rights law in U.S. history. It (XXI) ♦ **(outlaw)** discrimination in public places, in hiring, and in government programs. It also (XXII) ♦ **(end)** registration requirements and other obstacles to voting. The Voting Rights Act of 1965 (XXIII) ♦ **(end)** other voting restrictions and (XXIV) ♦ **(lead)** to a great increase in the number of black voters.

[...]
3: I-began; II-called; III-sat; IV-knew; V-refused; VI-were; VII-remained; VIII-created; IX-organized; X-began; XI-traveled; XII-were; XIII-were; XIV-was; XV-gathered; XVI-sang; XVII-delivered; XVIII-was; XIX-won; XX-was; XXI-outlawed; XXII-ended; XXIII-ended; XXIV-led

EVENTS of the 1960s. In: BRITANNICA Student Encyclopedia.
Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 2015. p. 129-131.

- a** The name of the movement that took place in 1960.
3a Resposta esperada: The sit-in.
- b** The attitude that provoked sympathy for that movement.
3b Resposta esperada: Though the protesters were often harassed or arrested, they remained peaceful.
- c** The phrase from Martin Luther King's 1963 speech that became famous.
3c Resposta esperada: "I have a dream".
- d** The event that made it possible for black voters to increase their voting participation.
3d Resposta esperada: The Voting Rights Act of 1965.

 **14** fourteen

4 Read the feature article and do the following.

Objetivos da questão 4: identificar informações específicas e características composicionais e estilísticas do gênero reportagem.

The screenshot shows a web browser window with the Metro news site. The header includes the Metro logo and navigation tabs for HOME, NEWS, SPORT, ENTERTAINMENT, SOAPS, LIFESTYLE, VIDEO, and MORE. Under the SPORT tab, there are sub-tabs for FOOTBALL, TENNIS, CRICKET, and BOXING. The article title is "Who won the Battle of the Sexes tennis match between Billie Jean King and Bobby Riggs?". The author is Avinash Bhunjun, dated Wednesday 22 Nov. 2017 4:12 p.m. The main text describes the "Battle of the Sexes" tennis match between Bobby Riggs and Billie Jean King on September 21, 1973, at the Houston Astrodome, which was a landmark event for women's tennis.

BHUNJUN, A. Who won the Battle of the Sexes tennis match between Billie Jean King and Bobby Riggs? *Metro: news... but not as you know it*, Londres, 22 nov. 2017.

a Uma reportagem, assim como uma notícia, geralmente se organiza em torno de perguntas básicas. Tente localizar no texto as respostas para as seguintes perguntas.

- I Quem? **4a I:** Bobby Riggs e Billie Jean King.
- II O quê? **4a II:** Uma partida de tênis conhecida como "Batalha dos Sexos".
- III Quando? **4a III:** 21 de setembro de 1973.
- IV Onde? **4a IV:** Houston Astrodome.
- V Por quê? **4a V:** Porque Bobby Riggs desafiou jogadoras de tênis e venceu-lo.

b Observe o início da reportagem. Quais são as diferenças gráficas entre o título, o subtítulo e o texto principal? **4b Resposta esperada:** o título e o subtítulo têm letras maiores e mais destacadas que o texto principal da reportagem, sendo a letra do subtítulo menor que a do título.

c Identifique duas características da linguagem usada na reportagem. **4c:** I, III.

- I direta
- II indireta
- III objetiva
- IV subjetiva

d Como as reportagens abordam eventos já ocorridos, quase sempre os verbos estão conjugados no *past simple*. No entanto, é possível encontrar um verbo no *present simple* nesse texto. Qual é esse verbo? Em que parte da reportagem ele se encontra e por que é usado? **4d Respostas esperadas:** "describes"; ele se encontra no subtítulo e é usado para apresentar o significado de "Battle of the Sexes".

5 Read the social campaign ad and do the following. **Objetivos da questão 5:** compreender globalmente o texto; inferir sentido de palavras e praticar o uso do verbo modal *can*.



STELLA DIMOKO KORRUS

"Eradicating Malaria in the nation is a lot easier than it seems. All you have to do is take a stand. Sleep inside a net for a Malaria free Nigeria. Take a stand. Play your part."

- a Qual é o assunto do texto? **5a Resposta esperada: a erradicação da malária.**
- b A palavra "net" tem diferentes significados, como os representados pelas imagens a seguir. Relacione estas imagens com as frases correspondentes, considerando os sentidos dessa palavra em seu contexto de uso.



- A Some people use a net to catch butterflies. **5b A: imagem II**
- B You could use a net to prevent mosquito bites while sleeping. **5b B: imagem III**
- C Some games are played with a net separating the opponents. **5b C: imagem I**

- c A palavra "net" também pode ser usada como verbo, conforme se observa no texto. Que sentido ela tem em "I net!"?

- I Capturar peixes. II Usar mosquiteiro. **5c: II** III Acessar a internet.

- d Como a imagem contribui para a eficácia da campanha? **5d Resposta esperada:** a imagem mostra que usar o mosquito/cortinado é simples.
- e Reescreva as frases a seguir usando o verbo modal *can*, de modo que elas expressem a ideia de possibilidade. Se tiver dúvidas, consulte a seção **Eyes on grammar**.
- I Take a stand. **5e I:** You can take a stand.
- II Play your part. **5e II:** You can play your part.

6 Leia a seguinte capa de revista e responda às perguntas. **Objetivos da questão 6:** compreender globalmente o texto e identificar formas e usos de *subject pronouns* e *noun phrases*.



MAKE, v. 43, fev./mar. 2015. Capa.

- a Observando a capa, qual é o tema principal da revista? **6a Resposta esperada:** tecnologia.
- b Na manchete “How I made my \$250 robotic arm”, a quem se refere o pronome “I”? **6b Resposta esperada:** refere-se à pessoa que criou o braço robótico.
- c Em “robotic arm” e “smart watch”, quais são as palavras principais e quais são as que as qualificam? **6c Resposta esperada:** “robotic” e “smart” qualificam as palavras principais, que são “arm” e “watch”, respectivamente.

UNIT 1

Professor/a,

O objetivo desta unidade é levar os estudantes a refletir sobre o papel das artes visuais no que diz respeito a seu caráter estético, ético, político, social e inclusivo a partir da conexão percebida entre as manifestações artísticas e as características identitárias e culturais dos povos. Em relação aos gêneros discursivos explorados, objetiva-se promover a construção de conhecimento e desenvolver as habilidades dos estudantes relativas à compreensão de agendas culturais, *press releases* e notícias culturais e à produção de um texto desse último gênero.

É importante destacar que os textos selecionados apresentam características semelhantes quanto ao caráter informativo sobre eventos e atividades culturais, em especial no que se refere à descrição de conteúdo, data, hora e local de realização.

Ao longo da unidade, promove-se a interdisciplinaridade por meio de práticas que estabelecem um diálogo com os componentes curriculares Arte, História e Geografia ao tratar de manifestações artísticas oriundas de culturas diversas, incluindo as indígenas. Nessa perspectiva, consideramos que pode ser enriquecedor discutir sobre o contexto das artesãs panamenhas das ilhas de San Blas que criam as *molos*, apresentado em **Reading**, buscando o estabelecimento de paralelos com culturas indígenas brasileiras, o que favorece o cumprimento da Lei nº 11 645/2008, com aspectos da história e da cultura indígena no mundo.

Consideramos que trabalhar determinados aspectos de similaridade entre o Brasil e outros países em desenvolvimento da América Latina, tendo em vista as características geopolíticas e históricas compartilhadas, como o predomínio de processos de colonização por povos europeus, contribui para a compreensão de questões econômicas, sociais e culturais que nos caracterizam como um povo latino. Também pode haver favorecimento da compreensão de tradições indígenas e do contexto multilíngue, muitas vezes não evidentes em países onde são faladas primordialmente línguas românicas.

UNIT

1

Art is freedom



II

III

18 eighteen

Competências gerais desenvolvidas na unidade

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: agenda cultural, *press release* e notícia cultural.

Tema: a influência das artes visuais na cultura, na identidade e na sociedade.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos agenda cultural, *press release* e notícia cultural;
- refletir sobre a influência das artes visuais na cultura, enfatizando seu papel na expressão da identidade cultural, bem como nos aspectos políticos e sociais.



Lembramos, ainda, que é recomendável ir além dos exemplos que privilegiam as artes visuais dos espaços urbanos de países desenvolvidos. É importante buscar sensibilizar os estudantes para a necessidade de preservar manifestações artísticas tradicionais de outras regiões, mantendo viva a diversidade cultural e identitária de comunidades frequentemente ameaçadas pela indústria cultural global.

Nesse sentido, as imagens das páginas de abertura da unidade apresentam desde artefatos populares tradicionais, produzidos por comunidades indígenas, populações ribeirinhas e periféricas, até artes visuais que têm ganhado cada vez mais destaque nos murais das grandes metrópoles, embora também sejam oriundas de regiões periféricas. Há, entre essas imagens, exemplos da cerâmica produzida no Norte e no Nordeste do Brasil, de instrumentos musicais de origem africana, das tradicionais *molás* das mulheres indígenas Kuna, da pintura corporal de indígenas brasileiros e de um grafite.

Pode-se dizer, assim, que todas essas manifestações contribuem para a formação integral dos estudantes, pois representam formas genuínas de arte, aliando o belo ao traço identitário-cultural. Elas se constituem, portanto, em formas particulares de expressão, um olhar sobre si e sobre o outro, uma maneira de se comunicar, refletir e retratar o mundo. Desse modo, os estudantes poderão construir repertório cultural e valorizar a diversidade entre as culturas, conforme preconizado pela BNCC.

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio sobre artes visuais e sua relação com cultura, identidade e diversidade.

As questões da seção trabalham com imagens e afirmações que se referem ao fazer artístico propriamente dito e à recepção das obras de arte, visando levar os estudantes a refletir sobre o papel da arte em seu cotidiano. É um momento bastante propício para investigar se eles estão familiarizados com essas formas de estética, se têm alguma habilidade artística e o que entendem por artes visuais.

É importante destacar que, muitas vezes, a arte é vista como algo a que nem todos têm acesso. Sendo assim, já na questão 1 buscamos romper com essa falsa premissa, pois, ainda que possa haver estudantes que nunca tenham tido a oportunidade de visitar um museu ou uma galeria de arte, o exemplo de *street art* apresentado favorece a aproximação entre a arte visual e a realidade dos estudantes de áreas urbanas. O mesmo se aplica às imagens que retratam o fazer da cerâmica e da tecelagem em relação àqueles de comunidades rurais. Dessa forma, busca-se auxiliar os estudantes a perceber a função da arte enquanto parte de nossa cultura, despertando neles o desejo e o interesse pela observação atenta das obras de arte visuais presentes nos diferentes espaços ao seu redor.

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1** Take a look at these images and discuss the following questions with a classmate.
1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a O que essas imagens representam? **1a Resposta possível:** they represent different artistic skills.
- b De qual manifestação artística representada nessas imagens vocês mais gostam? Por quê?
- c Vocês praticam alguma dessas manifestações artísticas? Qual(is)? Se não, escolham uma delas e expliquem por que gostariam de praticá-la. Justifiquem sua resposta.
- d Vocês já foram a uma exibição de arte? Quando e onde foi isso? Vocês gostaram? Se não, gostariam de visitar alguma?
- e Vocês acreditam que arte é uma parte importante da cultura? Justifiquem sua resposta.

20 twenty

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

2 Go around the classroom and talk to your classmates. Find a person who has each of the following characteristics.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.

Class survey on artistic abilities and interests

Find someone who

- ▶ loves animations;
- ▶ is good at painting;
- ▶ can draw pretty well;
- ▶ goes to art exhibitions;
- ▶ would like to learn about graffiti art.

3 Read and do the following with a classmate or in small groups. Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade; relacionar linguagens verbal e não verbal e fazer inferências.

a Relacione cada imagem da questão 1 à arte visual que ela representa.

- I** photography **3a I:** imagem VI **III** drawing **3a III:** imagem V **V** painting **3a V:** imagem I
- II** ceramics **3a II:** imagem II **IV** graffiti art **3a IV:** imagem III **VI** tapestry **3a VI:** imagem IV

b Relacione cada trecho a uma função da arte.

educational personal social spiritual

- I** “Artists create art to express personal feelings.” **3b I:** personal
- II** “Artists may create art to express spiritual beliefs about the destiny of life controlled by the force of a higher power. Art produced for this purpose may reinforce the shared beliefs of an individual or a human community.” **3b II:** spiritual
- III** “Artists may produce art to reinforce and enhance the shared sense of identity of those in a family, community or civilization. [...] Art produced for this purpose also may be used in celebrations and displayed on festive occasions.” **3b III:** social
- IV** “In the past, many people could not read and art was often created to provide visual instruction. Artists produced artworks, such as symbols painted on signs, to impart information. Viewers could learn from their artworks.” **3b IV:** educational

RAGANS, R. *ArtTalk*. Woodland Hills, California, Estados Unidos: Glencoe/McGraw-Hill, 2005. p. 7-8.

4 Read the following book extract about street art in Yogyakarta, Indonesia. Then discuss with a classmate and choose the option that does not reflect the benefits that street art offers to the city.

Objetivos da questão 4: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade e estabelecer relações de intertextualidade.

“Benefits of street art are visible at different mutually interlinked levels. Those are visual, socio-political, cultural and economic benefits deriving from street art activities that contribute to the people of the city, even though all of them are not equally represented.”

- a** “Ultimately, [street] art is being used as a vehicle and a tool for messaging about social, economic and political injustices.”
- b** “Sometimes messages are wrapped into decorative patterns, which make the message indirect, but still stimulating critical thinking of the audience.”
- c** “Street art is an ever-changing phenomenon and its techniques are almost countless. The most common in Yogyakarta are posters, stencils and murals.” **4: c**

LUPINŠEK, P. Street art in Yogyakarta, Indonesia: messages of the streets. In: COSTA, P.; GUERRA, P.; NEVES, P. S. *Urban intervention, street art and public space*. Lisboa: Urban Creativity, 2017. p. 100-112.

Além de refletirem sobre as imagens e as afirmações sobre o fazer artístico e a função da arte, os estudantes são instigados a interagir com os colegas em busca de informações acerca de suas habilidades artísticas. Esse tipo de atividade possibilita a prática do vocabulário que será explorado, de modo intuitivo, ao longo da unidade, pois os estudantes são desafiados a compartilhar com os colegas suas preferências e aptidões artísticas, bem como seus interesses.

Como você deve ter observado, professor/a, nas questões 2 e 3 optamos por deixar o quadro e as opções em língua inglesa. Entendemos que, no caso de palavras cognatas, a compreensão é mais fácil. Nos outros casos, por exemplo, *draw*, pode ser uma oportunidade para aprendizado do vocabulário que estará presente na unidade.

Sugerimos que você aproveite as questões dessa seção para avaliar o interesse dos estudantes pelo tema e a eventual necessidade de aprofundar a discussão de algum aspecto das manifestações artísticas abordadas. Consideramos que esse procedimento pode favorecer a participação da turma nas demais atividades propostas na unidade.

Para ler

Caso queira ampliar suas leituras sobre artes visuais, sugerimos o livro organizado por Ragans (2005), além das obras de Marks (2016) e de Costa, Guerra e Neves (2017).

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver da competência leitora por meio do uso de diferentes estratégias no trabalho com textos dos gêneros discursivos agenda cultural e *press release*.

Task 1

Na **Task 1**, ao abordar a temática da arte urbana/de rua, optamos por trabalhar com o gênero discursivo agenda cultural por ser mais sintético que o *press release*, que será trabalhado na **Task 2**.

Uma vez que o tema abordado pode ser mais conhecido nos meios urbanos que nos rurais, as questões propostas em **Before reading** foram elaboradas de forma a servir tanto à ativação de conhecimento prévio quanto à construção do conhecimento necessário para a leitura.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate.

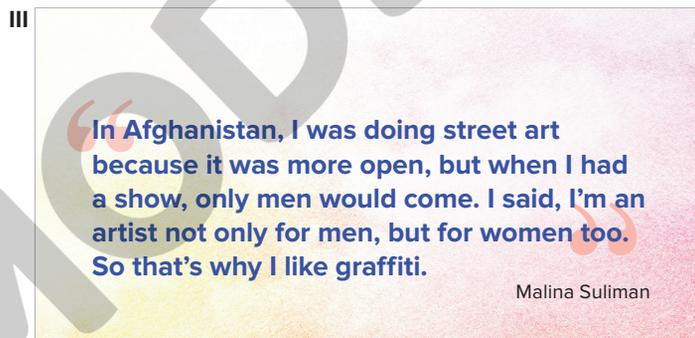
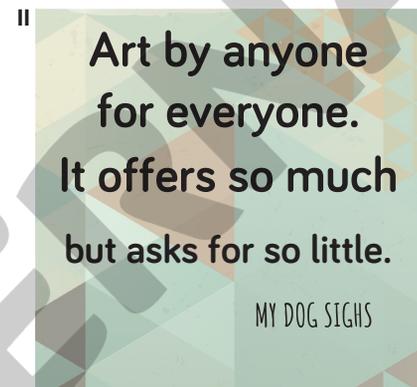
1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- When you think of urban and street art, what ideas come to mind?
- Have you ever seen a wall covered in graffiti? Tell your classmate what message you think it conveyed or try to find someone in your classroom who has already seen one and ask him or her to let you know his or her impressions of it.

2 Read the following quote posters. Then, choose the option(s) that, in your opinion, present(s) the purposes of graffiti street art. 2 Resposta pessoal.

Objetivos da questão 2: refletir sobre o tema do texto e fazer inferências.

Eyes on grammar EXAMPLE 1



- To help new artists.
- To address political issues.
- To promote a famous artist.
- To redecorate old buildings.
- To make art available to anyone.
- To share one's ideas and feelings.

22 twenty-two

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

3 Take a look at this image and read this extract from Brandeis University Newsletter. Then do the following with a classmate. 3 Respostas pessoais.

Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.



Eyes on grammar EXAMPLE 1

II April 11-15
LALS Graffiti Week. Student painted on the graffiti wall throughout the week.

LALS 2015-2016. Waltham/Boston, Massachusetts, Estados Unidos: Brandeis University, n. 25, outono 2016.

3a Resposta possível: the extract is a piece of information about the wall displayed in the image; students painted it throughout the LALS Graffiti Week.

- What connection can you make between image I and excerpt II?
- Discuss what the previous information tells you about LALS Graffiti Week.
- Based on image I and excerpt II, try to predict and list some topics that will appear in the text you are going to read in **Read to learn**.

Read to learn Leitura

1 Read the following cultural calendar with these objectives in mind:

- to make connections between graffiti art and socio-political issues;
- to identify characteristics of cultural calendars.

Eyes on grammar EXAMPLE 1

LALS Graffiti/Youth Culture Week

April
11-15

Generous funding from: Latin American and Latino Studies, African and Afro-American Studies, Mandel Center, Louis Brandeis 100 Celebration and Bernstein Creative Arts Festival.

Questions? Email lcbrown@brandeis.edu

Monday, 4/11, 2 p.m.: Graffiti Wall open for painting/tagging contest, between Volen Science Center and Chapel's Field (open M, T, F 2-5, W, Th 12-3).
Tuesday, 4/12, 11 a.m.: "The Youth Movement, Urban Art and Puerto Rico's Economic Catastrophe" talk by photographer Pablo Delano, Mandel G003.
Wednesday, 4/13, 3:30 p.m.: [...] Roundtable "Between Free Speech and the Spray Can: Graffiti as Social Protest from the Margin" with Greg Childs and Brazilian graffiti artist Marcelo Ment, Low 2 (room not accessible).
Thursday, 4/14, 4 p.m.: "Digital Cuba: Contemporary Screen Cultures" talk by Paloma Duong (MIT), Mandel Reading Room 303.
Friday, 4/15, 3 p.m.: Graffiti Demonstration by Marcelo Ment, between Volen Science Center and Chapel's Field. Graffiti contest prize awarded!

LALS 2015-2016. Waltham/Boston, Massachusetts, Estados Unidos: Brandeis University, n. 25, outono 2016.

twenty-three 23

A escolha do texto apresentado em **Read to learn** se deu não apenas em virtude do gênero a ser trabalhado, mas também em função de sua estreita relação com o contexto latino-americano, o qual, de formas diversas, atravessa algumas questões desta unidade.

As atividades de compreensão em **Constructing meanings**, por sua vez, transitam por um amplo espectro de estratégias e procedimentos, partindo da verificação de hipóteses para alcançar a leitura crítica e a relação entre as linguagens verbal e não verbal. A presença de um artista brasileiro no evento focalizado no texto pode ser explorada para facilitar o engajamento dos estudantes, mesmo em escolas rurais.

Professor/a, a discussão proposta sobre as conexões entre o grafite e a expressão daqueles que se encontram no contexto político-social das periferias urbanas pode gerar identificação e contribuições genuínas dos estudantes, especialmente se sua escola estiver situada em uma comunidade semelhante. Caso isso aconteça, convém valorizar as contribuições dos estudantes para a discussão. A percepção de que você também se interessa pelas questões de identidade cultural e expressão artística caras a eles pode gerar ótimos frutos no aprofundamento de uma relação dialógica de ensino-aprendizagem.

Constructing meanings Compreensão leitora

 **1 After reading the text, what can you say about your predictions in question 3c of Before reading? Were they correct?**

1 Resposta pessoal. Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e comprovar hipóteses.

 **2 Choose the excerpt that best relates to the image in question 3 of Before reading. Objetivo da questão 2:** relacionar linguagens verbal e não verbal.

- a “Graffiti Wall open for painting/tagging contest, between Volen Science Center and Chapel’s Field (open M, T, F 2-5, W, Th 12-3).” **2: a**
- b “Digital Cuba: Contemporary Screen Cultures’ talk by Paloma Duong (MIT), Mandel Reading Room 303.”
- c “[...] Roundtable ‘Between Free Speech and the Spray Can: Graffiti as Social Protest from the Margin’ with Greg Childs and Brazilian graffiti artist Marcelo Ment, Lown 2 (room not accessible).”

 **3 Answer the following questions about the text.**

Objetivos da questão 3: identificar informações explícitas e implícitas e ler criticamente o texto.

- a Which Latin American countries are going to be represented in the event?
 - I Colombia, Cuba and Peru.
 - II Bolívia, Brazil and Nicaragua.
 - III Brazil, Cuba and Puerto Rico.
 - IV Argentina, Mexico and Puerto Rico. **3a: IV**
- b What is the name of the Brazilian artist invited to take part in the event? What kind of art does he do? **3b Respostas esperadas:** his name is Marcelo Ment; he is a graffiti artist.
- c Choose all the correct alternatives in which the activities mentioned in the text can be associated with socio-political messages. **3c: II, III**
 - I “Graffiti Wall open for painting/tagging contest, between Volen Science Center and Chapel’s Field.”
 - II “The Youth Movement, Urban Art and Puerto Rico’s Economic Catastrophe.”
 - III “Between Free Speech and the Spray Can: Graffiti as Social Protest from the Margin.”
 - IV “Digital Cuba: Contemporary Screen Cultures.”
 - V “Demonstration by Marcelo Ment, between Volen Science Center and Chapel’s Field.”

 **4 Choose the piece of information that is not in the cultural calendar. Objetivos da questão 4:** identificar características composicionais do gênero agenda cultural e identificar informações específicas no texto.

- a location
- b date and time
- c contact details
- d title of the event
- e description of the artworks **4: e**

 **24** twenty-four

Task 2

Before reading

1 Answer the following questions.

- 1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar conhecimento prévio sobre o tema do texto.
- Do you know any art made by indigenous peoples? Which? If you don't know, ask your classmates.
 - Do you think that art produced by indigenous peoples should have the same importance in society as art made by non-indigenous peoples? Justify your answer.

2 Take a look at this image and do the following with a classmate. 2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e relacionar linguagens verbal e não verbal.



- What does the image show? **2a Resposta esperada:** mulher indígena usando blusa com uma aplicação de trabalho artesanal típico, tendo ao fundo outros exemplares desse artesanato.
- Do you like what the picture shows? Justify.
- Take a look at the title of the **Read to learn** text. What does it mean? If you can't understand it, talk to other classmates. If necessary use a dictionary.
- Read the following quote and try to imagine the subject of the text.

Eyes on grammar EXAMPLE 2

"Mola are probably the most famous type of art produced in Panama and parts of northern Colombia [...], made by generations of Kuna women [...].
The mola blouse does, however, serve to identify who is Kuna and who is not."

DEACON, D.A.; CALVIN, P. *An international study of weaving, knitting, sewing, quilting, rug making and other fabric arts*. Jefferson: McFarland, 2014, p. 116-117.

twenty-five 25

Task 2

Esta Task apresenta como tema as chamadas *molos* do Panamá, criadas originalmente pelas mulheres indígenas Kuna, habitantes das ilhas de San Blas. A questão 2 de **Before reading** se apoia na reflexão por meio de uma imagem das *molos*, de forma a facilitar a construção de referências sobre o tema do *press release* que será apresentado em **Read to learn**.

Professor/a, sugere-se enfatizar que as *mol*s, feitas cuidadosamente à mão, têm se tornado cada vez mais conhecidas mundialmente, de forma que hoje é possível encontrar colecionadores dessa requintada manifestação artística em diversas partes do mundo. Sugere-se, se possível, desenvolver a atividade por meio de um trabalho interdisciplinar com o componente curricular Arte, cogitando-se a possibilidade de que os estudantes venham a reproduzir, em formato de tela, cartazes etc., imagens inspiradas nos painéis confeccionados pelas mulheres Kuna, culminando em uma exposição ou intervenção com instalações (como móveis) aberta às famílias e à comunidade.

Read to learn Leitura

1 Read the following press release with these objectives in mind:

- to increase knowledge about an art form made by indigenous women;
- to identify characteristics of press releases.

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 2

TMC art in life Textile Museum of Canada
 PLAN YOUR VISITS EXHIBITIONS PROGRAMS COLLECTIONS & RESEARCH EDUCATION
 PAST EXHIBITIONS

DRAWING WITH SCISSORS: MOLAS FROM KUNA YALA

Date: Jul 21, 2010 – Feb 13, 2011
 Curated by: Max Allen

After Panama became an independent nation in 1903, a law was passed that said the “wild indigenous tribes”, notably the Kuna, had to be “compelled to lead civilized lives”. Women’s blouses called *mola*, with their geometric and pictorial patterns that articulated the Kuna understanding of the world, were banned. At this point, the Kuna had had enough of colonial interference, and the result was their 1925 Revolution. Following a period of negotiation, the Kuna established the right to practice their traditions as well as gaining virtual autonomy over their own territory in the San Blas Islands, now called Kuna Yala.

ADDITIONAL INFORMATION

The graphic panels on the *mola* blouses [...] depict everything the Kuna see around them, from ancient plant and animal spirits to reimagined television news and Disney characters. *Drawing with Scissors* includes nearly 200 *mol*s that are among the earliest known and those that were made yesterday, some by Domitila Deleon de Fernandez, the granddaughter of the leader of the 1925 Revolution. Photos in the exhibition show the matrilineal Kuna world of the San Blas Islands where, in order to protect old and successful traditions from the negative impacts of globalization, no outsider may own property.

DRAWING with Scissors: Mol

s from Kuna Yala. Disponível em: <https://textilemuseum.ca/event/drawing-with-scissors-molas-from-kuna-yala/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 What does the text tell us about the Kuna indigenous people and the *mola* art?

Decide whether the following statements are **T** (true) or **F** (false).

Objetivo da questão 1: compreender informações específicas no texto.

- a The Kuna live on the San Blas Islands (Panama). **1a: T**
- b The *mola* art is mainly used in women's blouses. **1b: T**
- c The Kuna are famous for a traditional art called *mola*. **1c: T**
- d The *mola* art has been recognized in Panama since the country's independence. **1d: F**

2 Which of the following information can be inferred from the text?

Objetivo da questão 2: fazer inferências.

- a Cloth panels are elaborately decorated.
- b Kuna indigenous women begin making *molos* at a very early age.
- c *Molas* have a fascinating history that encompasses tradition and resistance. **2: c**
- d *Mola* making is a unique and very personal handicraft ability, and that is why we can say no two *molos* are ever alike.

3 Read the text again and do the following. **Objetivos da questão 3:** compreender globalmente o texto, identificar características do gênero *press release* e informação explícita no texto e inferir o público-alvo do texto.

Objetivo da questão 3: compreender globalmente o texto, identificar características do gênero *press release* e informação explícita no texto e inferir o público-alvo do texto.

- a Why is the title of the text "Drawing with Scissors"? **3a Resposta esperada:** porque a arte das *molos* são desenhos feitos com tesouras.
- b "Drawing with Scissors: Molas from Kuna Yala" is a text that
 - I informs readers about a specific topic (informative). **3b: I**
 - II tells stories to entertain the readers, focusing on specific characters (narrative).
 - III discusses a subject from different angles, giving one's opinions about a topic (argumentative).
- c Is it possible to know who is responsible for organizing the exhibition? Justify your answer. **3c Resposta esperada:** yes, it is; at the top of the text, we can find the name of the exhibition's curator, Max Allen.
- d A person who chooses to read this text is probably
 - I looking for information about Panama.
 - II interested in knowing more about an art exhibition. **3d: II**
 - III trying to find out some specific details about Canada.
- e Take a look at the website's heading "PAST EXHIBITIONS". What does it tell about the text? **3e Resposta esperada:** it lets the reader know that the featured exhibitions are no longer available.
- f Identify the true statements. In the excerpt, the reader **3f: I, III, IV, V**
 - I finds out what *molos* are.
 - II can find further information about the artists.
 - III learns who is responsible for the art exhibition.
 - IV has access to the release date of the art exhibition.
 - V can find information about a specific kind of indigenous artwork from Panama.
 - VI can see photos of an exhibition showing the matrilineal Kuna world of the San Blas Islands.

É importante, também, que os estudantes consigam identificar características do gênero *press release* durante a **Task**, inclusive inferindo o interlocutor ao qual se dirige o texto e seu caráter informativo. Em razão disso, as questões em **Constructing meanings** não se limitam às informações que podem ser obtidas pela leitura do texto, incluindo também reflexão sobre elementos composicionais do gênero em foco.

► Think a little more

As questões em **Think a little more** visam a incentivar a reflexão crítica sobre o que foi lido, estabelecendo relações entre os temas e buscando aproximações entre os textos.

Espera-se que, por meio das relações de interdiscursividade presentes nos textos das **Tasks 1 e 2**, os estudantes percebam que os temas abordados em ambos, ainda que distintos, mantêm relação estreita com o contexto latino-americano. Além disso, também optamos por propor algumas questões que visam identificar os conhecimentos novos proporcionados pelos textos, além de outras que, ao mesmo tempo que buscam motivar a reflexão crítica sobre os temas dos textos, oferecem aos estudantes a oportunidade de relacioná-los ao contexto brasileiro.

Professor/a, embora as questões de gênero não estejam no centro do debate proposto na seção, consideramos pertinente trazer à tona algumas reflexões sobre o papel da mulher, que aparece como protagonista na comunidade indígena Kuna, retratada na **Task 2**. Muitas pesquisas de cunho acadêmico, mencionadas em **Para ler**, têm buscado evidenciar a relevância do papel desempenhado pela mulher nas comunidades tradicionais, reconhecendo-as como fundamentais para a conservação e a proteção da cultura de seu povo contra os impactos da globalização. Tais reflexões podem partir dos itens **1b** e **1c** e continuar no item **1d**.

Para ler

No que tange à relevância do papel desempenhado pela mulher junto às comunidades tradicionais, indicamos os trabalhos de Bertoldi e Braga (2013) e de Torres, Barros e Torres Neto (2017).

Listening

Objetivo da seção

Trabalhar o gênero discursivo notícia cultural por meio de atividade de compreensão auditiva.

3h Resposta esperada: sim, pelo fato de os painéis mostrarem não apenas temas tradicionais, mas também temas contemporâneos. "The graphic panels on the mola blouses [...] depict everything the Kuna see around them, from ancient plant and animal spirits to reimagined television news and Disney characters."

- g** In which paragraph(s) can you find _____
- I an account of a historical fact? **3g I: first paragraph**
 - II a reference to a major figure in Panamanian history? **3g II: second paragraph.**
 - III an explanation about the technique used to make the *mola*? **3g III: second paragraph**
- h** Although Kuna women try hard to keep their traditions, are they receptive to new trends? Justify your answer with a text excerpt.

Think a little more

1 Discuss the following questions with a classmate.

- a** Que relação pode ser estabelecida entre os textos das **Tasks 1 e 2 (Reading)**? Justifiquem sua resposta. **1a** Resposta possível: ambos têm como tema de fundo tópicos relacionados à arte no contexto latino-americano.
- b** Em sua opinião, por que a globalização pode representar uma ameaça para as tradições indígenas?
- c** Vocês consideram que as populações indígenas brasileiras fazem esforços semelhantes aos dos Kuna para manter suas tradições? Justifiquem sua resposta.
- d** Em sua opinião, de que forma(s) a obra de arte de um artista reflete sua identidade e herança cultural?

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** identificar relações de interdiscursividade nos textos; refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com o contexto brasileiro.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

1 Take a look at this poster and answer the following questions.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



- a** What does the poster show?
- b** Where does the event take place? **1b: at a park**
- c** How are the scenes shown related to a weekend?
- d** How do you think this poster relates to the audio excerpt you are going to listen to in **Listen to learn**? Justify your answer.
- e** Make a list of the activities you can see in the poster. Then compare it to a classmate's. Add any missing activities to your list.

28 twenty-eight

Habilidade desenvolvida em Listening

- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

- 2 Look back at the poster and do the following. 2 Respostas pessoais.**
Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto; fazer inferências e formular hipóteses.
- a** Choose the different kinds of services and activities you think visitors might find in a street market. Use the Greenfield District Central Park, in the Philippines, as an example.
- I live art III sports attractions V outdoor activities
 II playground IV food truck services VI local or international souvenirs fair
- b** Which of the options in question **2a** do you think will be mentioned in the audio excerpt you are going to listen to?

Listen to learn Audição

1 Listen to the following culture news with these objectives in mind:

- to check the content of the audio excerpt and relate it to the theme of this unit;
- to identify characteristics of culture news.



Culture news - Parts I and II

Title: A Mix of Food, Culture and Arts at the Greenfield Weekend Market
Published on: August 14, 2014
Source: Daybreak, 9TV Philippines

A MIX of Food, Culture and Arts at the Greenfield Weekend Market.
 Daybreak. 9TV Philippines, Filipinas, 14 ago. 2014.

Constructing meanings Compreensão auditiva

1 Listen to the culture news carefully and answer the following questions. Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas no texto e identificar formas e usos de conector.

- a** Based on the culture news you have just heard, what kind of people might be interested in visiting the Greenfield Weekend Market?
- I Everyone who likes outdoor activities. II People who are interested in art, culture and food. **1a: II**
- b** Which of the following phrases was not used to talk about the Greenfield Weekend Market?
- I food place II open space III ordinary market **1b: III**
- c** Which of the following connectors can substitute “aside from” in this context?
 “**Aside from** restaurants and stores, this hotspot in the metro also offers the host of other activities that promote arts and culture.”
- I because II besides **1c: II** III but

2 Listen to the culture news again and decide whether the following statements are T (true) or F (false).

- Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas no texto.
 Greenfield Weekend Market is
- a** a hotspot for lovers of usual malls and restaurants. **2a: F**
b a fair where art and food lovers can find what they like. **2b: T**
c an open space where people are expected to have fun. **2c: T**
d a nonconventional market place for food, art and culture. **2d: T**
e a place that promotes lots of activities, but none related to arts or culture. **2e: F**

twenty-nine **29**

Os fragmentos de áudio em **Listen to learn** apresentam dois trechos selecionados sobre a programação cultural do Greenfield Weekend Market, um lugar onde se pode ter acesso tanto a restaurantes quanto a atividades artístico-culturais. As questões em **Before listening** se apoiam na leitura de uma imagem relacionada ao evento e visam tanto à ativação de conhecimento prévio quanto à formulação de hipóteses sobre o texto. Avalie a necessidade de ampliar a pré-audição, caso entenda que os estudantes terão dificuldades com algum vocabulário, expressão ou enunciado.

Já as questões de compreensão auditiva em **Constructing meanings** foram organizadas de modo que os estudantes possam compreender globalmente o texto e identificar informações explícitas e específicas.

Uma sugestão seria trazer imagens de lugares brasileiros semelhantes ao Greenfield Weekend Market. Embora não haja locais com esse perfil em todas as cidades, pelo menos nas capitais dos estados costuma haver algo semelhante.

► Think a little more

Em **Think a little more**, buscamos estruturar as questões de modo a possibilitar o aprofundamento do tema do texto por meio da reflexão crítica e do estabelecimento de relações entre ele e a experiência pessoal dos estudantes.

Language in action

Objetivo da seção

Praticar recursos léxico-gramaticais dos gêneros *press release* e agenda cultural, tais como pronomes relativos e preposições.

As atividades propostas buscam identificar o uso e a função de pronomes relativos, bem como praticá-los. Não se pode afirmar que esse é um recurso léxico-gramatical fundamentalmente característico dos gêneros em estudo; entretanto, observa-se que os pronomes relativos, em maior ou menor grau, costumam aparecer em textos de caráter informativo. No caso dos gêneros abordados, sua ocorrência é maior no *press release* que na agenda cultural, em função do caráter mais enxuto desta última.

Inclui-se também uma questão sobre preposições. A seção **Eyes on grammar** pode ser consultada para ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes acerca desse conteúdo gramatical.

3 Choose the correct statements about the Greenfield Weekend Market.

Objetivo da questão 3: identificar informações específicas no texto (compreensão detalhada).

- a The Greenfield Weekend Market is located in the metro. **3: a, d**
- b The Greenfield Weekend Market is open on Sundays from 4 a.m. to 12 p.m.
- c People who want to break away from the usual malls and restaurants are not going to enjoy the Greenfield Weekend Market.
- d The Greenfield Weekend Market is a place where people can find not only restaurants and stores, but also activities that promote arts and culture.

Think a little more Pós-audição

1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais.

Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

- a Como lugares ao ar livre e com atividades de lazer podem contribuir para a promoção da arte e da cultura na cidade?
- b Na cidade de vocês, existem lugares a céu aberto onde as pessoas se reúnem para se divertir? O que as pessoas costumam fazer nesses locais e em que horários eles podem ser visitados? Caso não haja, tentem pensar no motivo dessa ausência.
- c Existem locais em sua cidade aonde você possa ir para desfrutar de manifestações de arte e eventos culturais? Quais? Caso não os conheçam, digam como pensam que esses locais devam ser.
- d A notícia cultural sobre o Greenfield Weekend Market foi veiculada na televisão em meio à grade da programação diária. Vocês acham que isso aconteceria no Brasil? Por quê?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the fragments of a few texts about culture and arts and answer the questions.

Objetivo da questão 1: identificar usos dos pronomes relativos.

I "Artists are creative individuals **who** use imagination and skill to communicate in visual form." (RAGANS, R. *ArtTalk*. Woodland Hills, Califórnia, Estados Unidos: Glencoe/McGraw-Hill, 2005. p. 6, 11.)

II "After Panama became an independent nation in 1903, a law was passed **that** said the 'wild indigenous tribes', notably the Kuna, had to be 'compelled to lead civilized lives'" (p. 26)

III "Lauren [Brevner] is most notably connected to her Japanese roots, **which** can be seen in the female subjects, their clothing, her choice of materials and the overall compositions." (*Artlink Canada*. February, 2016.)

IV "The People **That** Time Forgot – Edgar Rice Burroughs wrote this thrilling adventure-story as a sequel to his famous novel "*The Land **That** Time Forgot*". (CARTER, L. Foreword. In: BURROUGHES, E. R. *The people that time forgot*. Cambridgeshire, Reino Unido: Gateway, 2013. p. 8.)

30 thirty

Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who, which, that, whose*) para construir períodos compostos por subordinação.

- a What (or who) do the highlighted words refer to?
- I “who” **1a I:** Resposta esperada: “creative individuals” ou “artists”.
 - II “that” **1a II:** Resposta esperada: “a law”.
 - III “which” **1a III:** Resposta esperada: “her (ou Lauren’s) Japanese roots”.
 - IV “that” **1a IV:** Resposta esperada: “The People” and “The Land”.
- b Which of the highlighted words refer to
- I people? **1b I:** Resposta esperada: “who” e “that”.
 - II things? **1b II:** Resposta esperada: “which” e “that”.

 **2 Read the excerpt of a book review and mark the correct alternative.**

Objetivo da questão 2: identificar usos dos pronomes relativos.

Keaton seems to have been one of those comic geniuses **who**, when not working, never felt entirely alive. He fulfilled the Flaubertian idea of the artist as someone **whose** whole existence is poured into his art [...]

GOPNIK, Adam. Silent treatment: The case for Buster Keaton. *The New Yorker*. Nova Iorque, Estados Unidos: Condé Nast, 31 jan. 2022. p. 65.

- a The word “who” refers to
- I Flaubert.
 - II Keaton. **2a: II**
 - III the artist.
- b The word “whose” indicates
- I possession. **2b: I**
 - II space.
 - III time.

 **3 Look at the Eyes on grammar and choose the correct answers.**

Objetivo da questão 3: identificar usos e funções de pronomes relativos.

- a In the sentence “Women’s blouses called *mola*, with their geometric and pictorial patterns **that** articulated the Kuna understanding of the world, were banned” (p. 26), extracted from the text in **Task 2 (Reading)**, the relative pronoun “that” refers to
- I *mola*.
 - II women’s blouses.
 - III geometric and pictorial patterns. **3a: III**
- b What can we say about the relative pronoun “which” in the following statement, extracted from question 1?

Eyes on grammar EXAMPLE 2 ||||

“Lauren is most notably connected to her Japanese roots, **which** can be seen in the female subjects, their clothing, her choice of materials and the overall compositions.”

Artlink Canada. February, 2016.

- I It is used to express possession.
- II It refers back to a person already mentioned.
- III It enables us to combine clauses without repetitions. **3b: III**

 **5 See the Eyes on grammar and choose the correct answers.**

Objetivo da questão 5: identificar usos de preposições.

- a Taking into consideration the sentence “Student painted on the graffiti wall throughout the week” (p. 23), extracted from question 3 in **Before reading, Task 1**, how long did it take the student to paint the graffiti?

I a day II a week **5a: II** III a month

- b The preposition “on” is used in different contexts for different purposes. Read two sentences and choose the option that describes its purpose in each of them, respectively.

“The graphic panels **on** the *mola* blouses [...]” (p. 26)

“Greenfield Weekend Market is open **on** Saturdays from 4 p.m. to twelve midnight.” (p. 29)

- I To refer to a position on a surface and to refer to an address.
II To refer to a position on a surface and to talk about a particular day. **5b: II**
III To talk about direction or movement to a position on a surface and to refer to a date.

 **6 What idea does “by” express in the following sentences?**

Objetivo da questão 6: identificar o uso e o sentido de preposição no texto.

“The Youth Movement, Urban Art and Puerto Rico’s Economic Catastrophe” talk **by** photographer Pablo Delano, Mandel G003. (p. 23)

“Digital Cuba: Contemporary Screen Cultures” talk **by** Paloma Duong (MIT), Mandel Reading Room 303. (p. 23)

- a It describes how to do something.
b It refers to a person who is going to do something. **6: b**
c It refers to arrangements and deadlines, meaning “not later than”.

 **7 Match the sentences to the appropriate senses of “for” in each of them.**

Objetivo da questão 7: identificar usos e sentidos de preposição no texto.

- a I said, I’m an artist not only **for** men, but **for** women too. (p. 22) **7a: I**

- b Graffiti Wall open **for** painting/tagging contest, between Volen Science Center and Chapel’s Field. (p. 23) **7b: II**

- I “having the purpose of”
II “to the benefit of”

Speaking

Objetivo da seção

Trabalhar o gênero discursivo notícia cultural por meio de atividade de planejamento e de produção de apresentação oral.

Nesta seção, os estudantes produzirão uma notícia cultural sobre a agenda de eventos local, passando pelas etapas de planejamento, pesquisa, escrita e apresentação oral. Recomendamos que lembre os estudantes da importância de elaborar a notícia cultural com atividades relacionadas a seu contexto, ao cotidiano de seu bairro ou de sua cidade, como forma de valorização de manifestações e espaços culturais da localidade. Os estudantes podem, por exemplo, falar sobre feiras, festas, festivais, exposições, *shows* ou qualquer outro evento relacionado à cultura.

Além da divulgação em sala de aula, se houver possibilidade, pode ser planejada a gravação de um vídeo ou de um áudio, simulando a apresentação de um jornal de TV ou de rádio, para publicar no *site* da escola ou postar em um blogue. A iniciativa serviria para estimular a participação dos estudantes e contribuiria para criar um contexto adequado de circulação da notícia cultural.

8 What does “from” indicate in the sentences below?

Objetivo da questão 8: identificar o uso e o sentido de preposição no texto.

“Benefits of street art are visible at different mutually interlinked levels. Those are visual, socio-political, cultural and economic benefits deriving **from** street art activities that contribute to the people of the city, even though all of them are not equally represented.” (p. 21)

“Generous funding **from**: Latin American and Latino Studies, African and Afro-American Studies, Mandel Center, Louis Brandeis 100 Celebration and Bernstein Creative Arts Festival.” (p. 23)

- a destination. b origin. **8: b** c purpose.

9 Read the excerpts and write T (true) or F (false) in the sentences below. Correct the false ones.

Objetivo da questão 9: identificar usos de preposições.

“Graffiti Wall open for painting/tagging contest, **between** Volen Science Center and Chapel’s Field”. (p. 23)

“Roundtable ‘**Between** Free Speech and the Spray Can: Graffiti as Social Protest from the Margin’ with Greg Childs and Brazilian graffiti artist Marcelo Ment, Lown 2 (room not accessible)”. (p. 23)

“*Drawing with Scissors* includes nearly 200 *molos* that are **among** the earliest known and those that were made yesterday, some by Domitila Deleon de Fernandez, the granddaughter of the leader of the 1925 Revolution.” (p. 26)

- a Both “between” and “among” refer to something or someone that is in the middle of other things. **9a: T**
b “Among” indicates that someone or something is right in the middle of just two elements. **9b: F** “Between” indicates that someone or something is right in the middle of just two elements.
c “Between” indicates that someone or something is surrounded by a lot of things. **9c: F** “Among” indicates that someone or something is surrounded by a lot of things.

SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to create a piece of culture news on things to see and do around your neighborhood. Remember you have already seen an example of this in **Listening**.

1 Before preparing your culture news, pay close attention to the following chart.

Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto oral a ser produzido.

For the oral production	
What is the genre?	Culture news.
What is the theme?	Arts and culture around the city.
What is the objective?	To provide information about artistic and cultural activities.
At whom is it aimed?	The whole class.
How and where is it going to be presented?	Through an oral presentation in class.
Who is going to participate?	The whole class, organized into pairs.

34 thirty-four

Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

Toolbox

Objetivos da questão 1: planejar os conteúdos da notícia cultural; refletir sobre a linguagem adequada ao gênero notícia cultural; preparar o roteiro e a notícia cultural.

1 Follow these steps. They will help you prepare your culture news. 1 Respostas pessoais.

-  **a** Pensem em atividades artísticas e culturais para ver e participar em seu bairro ou sua cidade e façam uma lista dos eventos que estão acontecendo. Vocês podem buscar informações em um guia cultural, na seção de arte e cultura de um jornal, em um livro de referência da área ou na internet. Lembrem-se de organizar as atividades, de acordo com suas características, em diferentes categorias e assuntos, e de dispô-las em um quadro no estilo de uma agenda cultural semanal, que será usada durante a apresentação oral para toda a turma.
-  **b** Pensem na melhor maneira de expressar suas ideias em inglês. Observem que existem aspectos de nossa cultura (nomes próprios, nomes de pratos culinários, estilos musicais, estilos de dança, tradições etc.) que não podem ou não devem ser traduzidos, porque isso os descaracterizaria. Verifiquem, também, se estão usando a melhor expressão/palavra em inglês para descrever as atividades.
-  **c** Façam um rascunho de sua notícia cultural para usar como roteiro durante a apresentação. Não se esqueçam de incluir o local onde as atividades acontecerão, bem como a data e o horário dos eventos. Vocês também podem incluir informações como a biografia do(s) artista(s), o público-alvo, meios de contato e outras informações que julgarem pertinentes. Considerem, também, a possibilidade de usar imagens para ilustrar os eventos artísticos e culturais. Caso tenham dúvidas, peçam ajuda ao professor.
-  **d** Ensaiem sua apresentação, prestando atenção, particularmente, ao texto e à pronúncia das palavras para que vocês consigam se comunicar de forma eficaz. Apresentem o conteúdo a outra dupla, para que uma ajude a outra a identificar o que está bom e o que pode ser melhorado.
-  **e** Caso os colegas tenham achado necessário que vocês expliquem melhor alguma informação, reescrevam trechos da versão inicial ou elaborem novos trechos que contenham as sugestões deles.
-  **f** Preparem-se bem, pois, no momento da apresentação final, vocês devem estar prontos para se autocorrigirem e reformularem algum trecho se necessário, bem como ter cuidado ao usarem gestos e expressões faciais, uma vez que a apresentação é um momento mais formal.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your culture news has the following characteristics:

Objetivo da questão 1: revisar a produção inicial da notícia cultural.

- presents a variety of artistic and cultural events;
- displays date, time and location of those events;
- uses language and vocabulary consistent with an informative text;
- uses correct pronunciation and a good performance during the presentation.

2 Now present your culture news to the whole group.

Objetivo da questão 2: apresentar a versão final da notícia cultural.

thirty-five 35 

Professor/a, sugerimos incentivar os estudantes a fazer uso da língua inglesa durante as apresentações orais, sem medo de errar, partindo de expressões mais simples e conhecidas. É importante auxiliá-los com relação a pronúncia, entonação e ritmo quando for conveniente. Recomendamos, portanto, criar um clima acolhedor para que eles se sintam à vontade, menos inibidos e mais motivados para a prática da oralidade.

Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens apresentadas na abertura da unidade para articular o conhecimento prévio que elas mobilizam e as temáticas desenvolvidas ao longo da unidade.

As perguntas propostas nesta seção buscam aprofundar a reflexão sobre manifestações culturais e, ao mesmo tempo, possibilitam verificar de que maneira os pontos de vista dos estudantes sobre esse tema podem ter se enriquecido com as leituras e as discussões realizadas durante o trabalho com a unidade.

As respostas às questões da seção foram mantidas em inglês. Sugerimos que, caso esteja de acordo com seus objetivos, incentive os estudantes a responder essas perguntas em língua inglesa. Entretanto, se considerar ainda desafiador para a turma, as respostas de alguns itens poderiam ser dadas em português.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar o aprendizado, sobretudo acerca do tema da unidade e dos gêneros agenda cultural, *press release* e notícia cultural.

Professor/a, recomendamos que você observe as respostas dadas, especialmente as relacionadas aos conteúdos considerados mais fáceis e mais difíceis, para avaliar a necessidade de fazer uma revisão ou aprofundar algum assunto. Considere a possibilidade de usar o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor, com essa finalidade.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Abordar o uso de pronomes relativos e de preposições.

PIT STOP

1c Resposta pessoal. Respostas possíveis: the *mola* is typical of Panamanian indigenous people, body painting is traditional in various indigenous cultures, the drums and the masks are part of African culture and the clay figures and the naïf art are examples of Brazilian culture.

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Look back at the introductory pages of this unit (18-19) and answer the questions.

Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre as imagens de abertura e sua relação com o tema da unidade.

- What do the opening images of this unit have in common? **1a** Resposta esperada: all of them depict forms of art.
- How do they relate to the theme developed in this unit? **1b** Resposta pessoal.
- Look at the images and give examples of art forms that express social and cultural values from traditional indigenous African or Brazilian cultures.
- Which work of art depicted in this unit did you like the most? Justify your answer. **1d** Resposta pessoal.



2 You are going to make a wallchart to display in class. To prepare it, go for a walk around your neighborhood and take pictures of as much street art as you can find on your way. You should only go with adult supervision. Then talk about the pictures with your classmates.

2 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 2:** relacionar o tema da unidade com o contexto do estudante.

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. Give examples and explain your answers. **1** Respostas pessoais.

- Consigno ler uma agenda cultural e um "press release"?
I 😊 II 😐 III 😞
- Consigno entender bem uma notícia cultural?
I 😊 II 😐 III 😞
- Sou capaz de produzir uma notícia cultural sobre um evento da minha comunidade?
I 😊 II 😐 III 😞
- O que você aprendeu sobre artes visuais? Cite alguns exemplos.
- Que conhecimentos novos sobre a língua inglesa você adquiriu nesta unidade? Esses aspectos são semelhantes em língua portuguesa? Justifique sua resposta.

EYES ON GRAMMAR

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"Art **by** anyone **for** everyone." (p. 22)

"Student painted on the graffiti wall **throughout** the week." (p. 23)

"[...] **Between** Free Speech and the Spray Can: Graffiti as Social Protest **from** the Margin' **with** Greg Childs and Brazilian graffiti artist Marcelo Ment [...]" (p. 23)

36 thirty-six

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
- (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

"The graphic panels **on** the *mola* blouses [...].
Drawing with Scissors includes nearly 200 *molos* that are **among** the earliest known and those [...]"

(p. 26)

PREPOSITIONS / PREPOSIÇÕES	MEANINGS / SIGNIFICADOS
among	in the middle of or surrounded by other things
between	at, into or across the space that separates two places, people or objects
by	used to identify the person or thing that does something
for	to the benefit of; having the purpose of
from	used to refer to the origin of something or someone
on	supported by a surface; being held by; specific date when something happens
throughout	during the whole period of time
with	accompanied by someone or something

- As preposições podem ter diferentes sentidos dependendo do contexto.

Example 2

"The *mola* blouse does, however, serve to identify **who** is Kuna and **who** is not."

(p. 25)

"*Drawing with Scissors* includes nearly 200 *molos* **that** are among the earliest known and those **that** were made yesterday [...]"

(p. 26)

"Lauren is most notably connected to her Japanese roots, **which** can be seen in the female subjects, their clothing, her choice of materials and the overall compositions."

(p. 31)

RELATIVE PRONOUNS / PRONOMES RELATIVOS

Lauren Brevner (person)	is a young Canadian artist of mixed heritage	who (pronoun)	is most notably connected to her Japanese roots.
Lauren Brevner (person)	is a young Canadian artist of mixed heritage	that (pronoun)	is most notably connected to her Japanese roots.
The <i>mola</i> blouses, (object)	which (pronoun)	you can see at the exhibition	were made by the same group of women.
The <i>mola</i> blouses (object)	that (pronoun)	you can see at the exhibition	were made by the same group of women.
Lauren is most notably connected to her	Japanese roots, (thing)	which (pronoun)	can be seen in the female subjects [...].
Lauren Brevner is a young Canadian artist	whose (pronoun)	exhibition (possessive relationship)	reflects the artist's mixed heritage, as well as her take on the cultural and contemporary ideals.

thirty-seven 37

Pode-se dizer que há certa familiaridade quanto ao emprego dos pronomes relativos em inglês nos períodos compostos por subordinação se comparados à maneira como eles operam em língua portuguesa. Dessa forma, consideramos que isso tende a ser um ganho para os estudantes durante a prática do uso desses pronomes nas orações.

São também apresentadas algumas preposições que apareceram em textos da unidade. Caso julgue conveniente, proponha aos estudantes que pesquem em outros textos mais exemplos de uso das preposições focalizadas, especialmente porque seus sentidos podem mudar em enunciados diferentes.

Referências bibliográficas

BERTOLDI, M. R.; BRAGA, F. R. O papel das mulheres das comunidades tradicionais como vetor na promoção do desenvolvimento sustentável. In: PAGLIARINI, A. C.; RIBEIRO, M. C. P. (org.). *Sociedades e direito*. Rio de Janeiro: GZ, 2013. v. 1, p. 317-347.

BRASIL. *Lei nº 11 645*, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".

COSTA, P.; GUERRA, P.; NEVES, P. S. *Urban intervention, street art and public space*. Lisboa: Urban Creativity, 2017.

MARKS, D. *Molas: Dress, Identity, Culture*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2016.

RAGANS, R. *Art Talk*. Woodland Hills, Califórnia: Glencoe/McGraw-Hill, 2005.

TORRES, I. C.; BARROS, R. A. V.; TORRES NETO, D. G. *Epifanias da Amazônia*. 2. ed. Manaus: Grafisa, 2017, v. 1.

Habilidade desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who, which, that, whose*) para construir períodos compostos por subordinação.

UNIT 2

Professor/a,

Esta unidade tem como objetivo principal familiarizar os estudantes com os gêneros de filme em fórum *on-line*, resenha de filme e resenha oral de teatro, dando continuidade ao trabalho realizado na Unidade 1 com gêneros que circulam nas esferas da arte, cultura e lazer. Os assuntos predominantes nos textos são as relações entre a opinião pessoal e o conteúdo de filmes, espetáculos ou outras atividades culturais. Para explorar essas relações, as atividades propostas enfocam tanto o conteúdo das obras propriamente ditas quanto o de suas fontes (no caso de adaptações ou transposições de uma mídia para outra). Acreditamos que esses procedimentos contribuem para despertar e manter o interesse e a curiosidade dos estudantes em relação ao tema da unidade, a saber, o envolvimento em atividades culturais como opção de lazer.

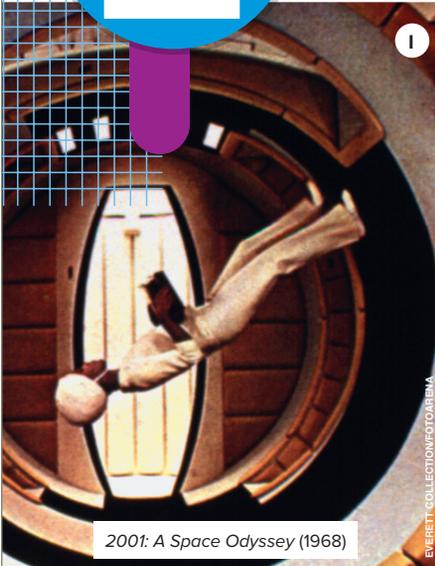
A amplitude do tema, em consonância com o que foi desenvolvido na unidade anterior, possibilitou que fossem trabalhados textos sobre filmes e sobre um musical. As atividades de leitura, compreensão oral e produção escrita promovem a interdisciplinaridade com o componente curricular Arte.

Professor/a, ainda que o cinema, o teatro e outros espetáculos artísticos possam não fazer parte das experiências de seus estudantes, convém aproveitar a oportunidade para ajudá-los a refletir sobre sua importância e relevância em termos de ampliação de horizontes. O lazer e o acesso à arte são direitos dos cidadãos e, como tais, devem ser reivindicados e valorizados.

UNIT

2

Just having a good time!



I

© EVERETT COLLECTION/FOOTARENA

2001: A Space Odyssey (1968)



II

NELSON H. RAGDOLLO/FILMES

O Auto da Compadecida (2000)



III

© SONY PICTURES CLASSICS/CORBISIA EVERETT COLLECTION/FOOTARENA

Central do Brasil (1998)



IV

EVERETT COLLECTION/FOOTARENA

Black Girl (1966)

38 thirty-eight

Competências gerais desenvolvidas na unidade

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: resenhas de filmes e de peças teatrais.

Tema: cultura e lazer.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros resenha de filme e resenha de peças teatrais;
- refletir sobre atividades e eventos culturais.



City Lights (1931)



Gone with the Wind (1939)



King Kong (1933)

thirty-nine 39

As imagens das páginas de abertura apresentam cenas de filmes famosos, alguns mais antigos e outros nem tanto, e foram escolhidas por suscitar reflexões relacionadas não apenas ao tema proposto, mas também às transformações vividas pela indústria cinematográfica. Avalie a conveniência de usar as imagens (que serão trabalhadas explicitamente, como de hábito, na seção **Pit stop**) para suscitar um debate capaz de ativar o conhecimento prévio sobre o assunto.

Professor/a, apesar de as páginas de abertura focalizarem cenas de filmes, a unidade não se limita ao cinema, aborda também outras produções artístico-culturais, como espetáculos circenses e musicais.

Com essa organização, buscamos favorecer a construção de repertório cultural por meio do contato com manifestações artísticas vinculadas à língua inglesa, valorizando a diversidade entre culturas, conforme preconizado pela BNCC.

Esta unidade também reforça a importância do cinema como arte e ressalta a relevância da valorização da produção brasileira. Cabe lembrar que a Lei nº 13.006/2014 (BRASIL, 2014) obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio e iniciar a reflexão sobre o tema cultura e lazer.

As questões e as imagens da seção fomentam a reflexão sobre lazer e cultura por meio da identificação de alguns eventos e atividades culturais. Assim, inicia-se um movimento em direção às experiências e ao conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema com o intuito de engajá-los na construção de sentidos dos textos que serão trabalhados na unidade.

Ainda nesta seção, são introduzidas atividades que visam propiciar a discussão em torno do hábito de assistir a filmes e ir ao cinema. As imagens escolhidas para compor a questão 2 apresentam diferentes tipos de cinema: ao ar livre, em uma sala de projeção e em um *drive-in*. Sabemos que nem todas as cidades brasileiras possuem salas de exibição de filmes. Caso esse seja seu contexto de trabalho, essa pode ser uma oportunidade para discutir com os estudantes as opções de lazer e cultura em sua localidade. Discuta alternativas como assistir a filmes e *shows* em casa; o que eles pensam sobre e por quê. Considere a pertinência de promover um momento de compartilhamento de experiências culturais vividas em espetáculos circenses, *shows* de música ou outras apresentações a que eles tenham assistido.

Visto que nas seções **Listening** e **Writing** desta unidade será introduzido o trabalho com algumas características da língua falada, como hesitações, pausas e reformulações, sugerimos que desde agora haja menções a essas características como constitutivas da língua falada, e não somente de quando usamos uma língua adicional, de forma a encorajar os estudantes a se utilizar dessas características nos momentos em que eles forem responder às questões em inglês.

Também com o objetivo de ampliar o uso oral da língua inglesa pela turma, as respostas esperadas às questões desta seção estão em inglês, caso isso seja viável em seu contexto educacional.

“ TIME TO THINK ”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Take a look at these images and discuss the questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.



- O que as pessoas estão fazendo em cada uma das imagens?
- Na opinião de vocês, as pessoas estão se divertindo? Como vocês percebem isso?
- Você já teve essas experiências? De qual gostou mais? Qual delas gostaria de ter? Por quê? **1a** Resposta esperada: **I playing sports; II watching a movie at the cinema; III visiting a museum; IV enjoying a music concert.**
- O que você costuma fazer no seu tempo livre?

2 Now take a look at these images and answer the questions.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.



40 forty

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

- a Vocês já foram a um cinema? O que vocês assistiram? Vocês gostaram dessa experiência? Caso nunca tenham ido a um cinema, gostariam de ir? Por quê? Como vocês esperam que seja esse cinema?
- b Quais diferenças vocês conseguem perceber entre os cinemas mostrados nas imagens?
- c Na opinião de vocês, por que as pessoas gostam de assistir a filmes?
- d Antes de ir ao cinema, vocês costumam pesquisar sobre os filmes aos quais irão assistir? Por quê?

2b Resposta esperada: the images show different kinds of cinemas: I an open-air cinema; II a traditional cinema (movie theater), in a closed space; III a drive-in cinema.

3 Escolham da lista abaixo os dois gêneros de filmes de que vocês mais gostam e os dois de que vocês menos gostam. Compartilhem suas preferências com os colegas e expliquem por quê.

3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.

- | | | |
|---------------|----------------|--------------------|
| I action | IV drama | VII fantasy |
| II animation | V comedy | VIII mystery |
| III adventure | VI documentary | IX science fiction |

READING

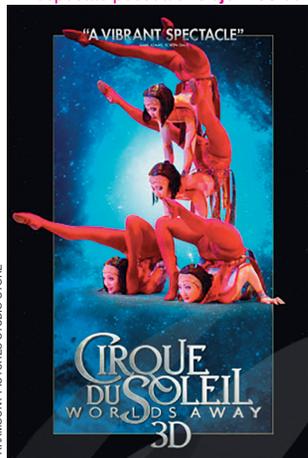
Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Read this movie poster and answer the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.



1a Resposta possível: a circus show.

- a What do you think this movie is about?
- b After watching the movie, what might people say about it?
- c If you wanted to know more about this movie before watching it, what would you do?

2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o gênero comentário de filme em fórum on-line.

2 Discuss the following questions with a classmate.

- a Where do you think you can read movie reviews?
- b What effect do these reviews have on the reader?

2a Resposta possível: on internet forums and blogs, in magazines etc.

2b Resposta possível: they can persuade the reader to go or not to go and watch the movie and provide him or her with some details about it.

- c Do you usually share your opinion about the movies you see? Why?

forty-one 41

Caso considere pertinente, mostre à sua turma, títulos de filmes, imagens de cartazes promocionais, que provavelmente sejam de conhecimento dos estudantes e peça que falem de seus favoritos ou dos gêneros de que mais gostam, sempre que possível em inglês.

Para ler

Caso seja do seu interesse ler mais sobre características da língua falada, indicamos o texto de Koch (2006) e, sobre a relação entre fala e escrita, o livro de Marcuschi e Dionísio (2005).

Reading

Objetivo da seção

Construir sentidos por meio da interação com textos do gênero comentário de filme em fórum on-line e resenha de filme.

Task 1

Nesta seção, o gênero focalizado é comentário de filme em fórum on-line. Chamamos a atenção para a designação do gênero em inglês e em português, visto que a palavra *review*, relacionada a textos que contêm análises e opiniões sobre atividades culturais, pode ser associada tanto a “comentário” quanto a “resenha” em português. Assim, os textos presentes em **Read to learn** possuem características de comentários de filme em fórum on-line, já que se configuram como opiniões mais vinculadas ao gosto pessoal que a uma argumentação em torno de aspectos técnicos do filme, como acontece no texto da **Task 2**, cujos elementos nos permitem designá-lo como resenha.

As questões em **Before reading** iniciam-se com a leitura de um pôster do filme *Cirque du Soleil: Worlds Away* (*Cirque du Soleil: outros mundos*), dirigido por Andrew Adamson e lançado em 2012 no Tokyo International Film Festival. Tais questões foram elaboradas com o intuito de contextualizar os comentários de filme em **Read to learn** considerando o conteúdo e o gênero discursivo.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Professor/a, caso julgue apropriado, curiosidades sobre o Cirque du Soleil podem ser discutidas neste momento, como o fato de que em seus espetáculos não há números com animais e de que sua trupe é composta de artistas de etnias e nacionalidades diversas. Sugerimos explicar que o filme apresenta um espetáculo da companhia, repleto de *performances* acrobáticas e contorcionismos, que permeia uma história ficcional sobre o romance entre a protagonista e um trapezista que desaparece misteriosamente após sua apresentação. Com o intuito de encontrá-lo, a protagonista embarca em uma jornada cheia de surpresas, deparando-se com mundos diferentes e maravilhosos. Ao mesmo tempo que introduz o universo artístico e performático explorado no filme, a imagem do pôster possibilita, mesmo que brevemente, uma reflexão sobre os diferentes tipos de arte. Se possível, considere a pertinência de promover um momento de compartilhamento de experiências culturais vividas em espetáculos circenses a que eles tenham assistido, suas semelhanças e diferenças.

Read to learn Leitura

1 Read these movie reviews on an online forum with these objectives in mind:

- to observe the different opinions about the movie;
- to identify characteristics of movie reviews on online forums.

Eyes on grammar EXAMPLES 1, 2, 3 AND 4

The screenshot shows the Rotten Tomatoes website interface. At the top, there's a search bar and navigation links for 'MOVIES & DVDS', 'TV', and 'NEWS'. The main content area is titled 'CIRQUE DU SOLEIL: WORLDS AWAY REVIEWS'. On the left, there's a movie poster for 'CIRQUE DU SOLEIL: WORLDS AWAY' with the text 'A GORGEOUS MOVIE' and 'TIME'. Below the poster, it says 'CIRQUE DU SOLEIL: WORLDS AWAY', 'PG, 1 hr. 37 min.', and lists genres: 'Documentary, Kids & Family, Art House & International, Science Fiction & Fantasy'. It also mentions 'Directed By: Andrew Adamson', 'In Theaters: Dec 21, 2012 Wide', 'On DVD: Mar 12, 2013', and 'Paramount Pictures'. The right side of the page displays a list of user reviews with their names, star ratings, dates, and text. A large 'NOTES' watermark is overlaid on the page.

CIRQUE DU SOLEIL: WORLDS AWAY REVIEWS

All Critics Top Critics My Critics DVD Audience

[...]

Robert T ★★★★★ February 2, 2014
It's a shame that a number of these reviews seem to be about Cirque du Soleil itself, suggesting that the viewer should go to a "real circus", missing the point of the art form Cirque employs. If one doesn't live somewhere they can see their acts live, this is a wonderful opportunity.

Eric H ★★★ January 27, 2014
There was the lack of dialogue. Maybe there were a hundred spoken words in the beginning of the movie. That combined with the hypnotic music and what seemed to be no script at all also presented a problem for me. The best way to describe it as it just had the ultimate "weird factor". Complete sleeper. You are better off seeing them live.

Cody L ★★★★★ January 24, 2014
An amazing movie and very visually stunning, and you cannot miss it in 3D. It had very little dialogue and it was more of a concert movie but had a nice storyline that tied the acts and shows together.

[...]

Kristin R ★★★ December 2, 2013
While this is visually stunning, it just does not have the same feel as the live performances. [...]

Gary S ★★★ November 19, 2013
Magical experience of a movie. Felt like I wanted to clap. Be more amazing if you were able to watch this live. [...]

Ratih A ★★★★★ October 30, 2013
It's beautiful, this is modern day circus. The performance of everyone was stunning, the costume and the creativity in this is crazy. Your imagination will be running wild when you see this movie. But there's some scene that I found not quite entertaining. Other than that, it's like a vacation for your imagination. [...]

REVIEWS. Rotten Tomatoes, 2013-2014. Disponível em: https://rtv2-production-2-6.rottentomatoes.com/m/cirque_du_soleil_worlds_away/reviews/?page=2&type=user&sort=. Acesso em: 17 jun. 2022.

Did you know?

- Os **fóruns on-line** costumam ser usados para que as pessoas possam postar seus comentários sobre um determinado assunto. Os comentários normalmente são ordenados em páginas, por data. Por essa razão, o número da página em que um comentário aparece pode variar à medida que mais usuários postam suas opiniões.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 After reading the movie reviews from an online forum, answer the questions.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente os textos e fazer inferências.

Which person

- a thinks the movie is unmissable in 3D? **1a:** Cody L
- b wanted to applaud throughout the movie? **1b:** Gary S
- c did not like the movie and recommends the live performance instead? **1c:** Eric H
- d thinks the movie is good for your imagination and is an excellent pastime? **1d:** Ratih A
- e thinks the movie is an excellent option for those unable to see the live performance? **1e:** Robert T

2 Read the movie reviews again and choose the correct answers.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas nos textos.

- a According to Ratih's review, the movie **2a:** I, III, IV
 - I is beautiful.
 - II has only very entertaining scenes.
 - III has some stunning performances.
 - IV gives total freedom for your imagination.
- b For Kristin, the visual effects are stunning,
 - I just like in the live performance.
 - II but the live performance is better. **2b:** II

3 Read Eric's movie review again and match each excerpt to the topic it evaluates.

Objetivo da questão 3: identificar informações específicas no texto.

- a "There was the lack of dialogue. Maybe there were a hundred spoken words in the beginning of the movie." **3a:** I
- b "[...] the hypnotic music [...]" **3b:** IV
- c "[...] what seemed to be no script at all [...]" **3c:** III
- d "You are better off seeing them live." **3d:** II
 - I dialogues in the movie
 - II movie vs live performance
 - III script
 - IV soundtrack

4 Read Ratih's movie review again and identify its characteristics.

Objetivo da questão 4: identificar características composicionais do gênero comentário de filme em fórum on-line.

- I evaluation
 - II personal opinion
 - III recommendation
 - IV information about the cast
 - V information about the duration
- 4:** I; II; III

Em **Constructing meanings**, além de trabalhar a compreensão global e detalhada dos textos, as questões propõem a identificação de características dos comentários feitos por leitores em fóruns *on-line*, onde são compartilhadas suas opiniões e percepções sobre a obra. Nesse sentido, tais questões enfocam a função social do gênero e a linguagem nele usada.

Dois outros objetivos importantes das questões propostas são o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos estudantes, por meio da exposição às diferentes opiniões dos espectadores do filme, e a discussão sobre até onde as percepções ou avaliações dos outros são capazes de influenciar nossas decisões, além de despertar ou desestimular nosso interesse por algo.

► Task 2

A **Task 2** apresenta, em **Read to learn**, uma resenha sobre o filme de 2005 *As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (*The Chronicles of Narnia: the Lion, the Witch and the Wardrobe*), baseado no livro homônimo de C. S. Lewis, o primeiro de uma série publicada entre 1950 e 1956. A obra conta as aventuras e desventuras de quatro irmãos que descobrem uma passagem para o universo paralelo de Nárnia através de um guarda-roupa, enquanto convida o leitor a uma conversa sobre como os seres humanos veem a si mesmos e como lidam com suas particularidades. Esse texto relaciona-se com o da **Task 1** por meio da função social do gênero, que visa informar o leitor sobre uma obra cinematográfica.

Professor/a, caso julgue conveniente, aproveite as imagens da questão 2 em **Before reading** para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os filmes apresentados, seus roteiros, personagens, elenco, entre outras características. Conversar sobre seus gêneros de filmes preferidos também pode contribuir para o engajamento na reflexão sobre o tema da unidade.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate.

Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema e o gênero do texto.

- a Do you enjoy watching fantasy movies? Why? Do you have a favorite fantasy movie? If so, what is it? **1a Resposta pessoal.**
- b When you are looking for a movie to watch, what characteristic is really decisive? **1b Resposta pessoal.**
- c Do you know what a movie review is? Look at the following characteristics and choose the one it must have.
- I Mention of the cast.
 - II Revelation of the ending.
 - III Recommendation (or not) of the movie. **1c: III**
 - IV Information about the “behind the scenes”.

2 Look at some scenes taken from movies that were based on famous books.

Then do the following. **Objetivo da questão 2:** formular hipóteses sobre o texto.

- a Match the scenes to the corresponding book titles.



- A *O menino no espelho*, by Fernando Sabino **2a A: imagem IV**
- B *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, by J. K. Rowling **2a B: imagem II**
- C *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*, by J. R. R. Tolkien **2a C: imagem I**
- D *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*, by C. S. Lewis **2a D: imagem III**
- b Have you ever read any of these books or seen these movies? Which one(s)? Did you like it (them)? If you have both read the books and seen the movies, which did you like most? Why? If you have not read these stories or seen the movies, would you like to do so? Why? **2b Respostas pessoais.**

44 forty-four

- c Some people consider that reading a book is better than watching a movie based on it. Do you agree with them? Why? **2c Resposta pessoal.**
- d In your opinion, what are the benefits of reading the book of a certain story instead of watching the movie based on it? **2d Resposta pessoal.**

Read to learn *Leitura*

1 Read a review of the movie *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* with these objectives in mind:

- to identify different opinions about the movie;
- to identify characteristics of movie reviews.

Eyes on grammar **EXAMPLES 2 AND 4**

movie & TV reviews

**The Chronicles of Narnia:
The Lion, the Witch and the Wardrobe**

The Chronicles of Narnia is an awesome family movie. People of all ages will enjoy it, since it immediately grabs your attention and pulls you right in.

This movie is based on the first of C. S. Lewis's seven novels in the *Chronicles of Narnia* series and the plot remains true to the original. It begins as the four Pevensie children (Peter, Susan, Edmund and Lucy) lose their home during World War II and are sent to live with a professor in a gigantic mansion. While playing hide-and-seek, Lucy, the youngest girl, finds a mystical land beyond the back wall of the wardrobe.

The four kids somehow end up in the land of Narnia where they encounter good and evil talking beasts. The children learn that this astonishing land is ruled by

the hideous White Witch. To complement the remarkable story of these four children, *The Chronicles of Narnia* is filled with magnificent visuals.

The graphics are mind-blowing. During the battles between Aslan, The Lion, and the White Witch, everything seems incredibly realistic. With every slash of a sword and gouge of a knife, the battle feels authentic. [...]

Along with the astonishing graphics, the audience is entertained by an enthusiastic cast. William Moseley, Anna Popplewell, Skandar Keynes and Georgie Henley are remarkable as the children. The voices of the animated characters also add greatly to this film. [...]

If you enjoy watching fantasy movies, you will absolutely love *The Chronicles of Narnia*. I highly recommend



that you take time to view this heart-warming film. I am almost positive that everyone who watches it will have no regrets. They may, in fact, even look at their wardrobe in a different way! †

By Corie A., Oshkosh, WI

TEEN INK MAGAZINE

Teen Ink, United States, summer 2005.

Já em **Constructing meanings**, a questão 2 pode ser utilizada para reforçar as funções centrais do gênero resenha de filme: descrever a obra abordada, fornecer informações sobre ela e apresentar uma avaliação sobre seus aspectos positivos e negativos, de maneira a influenciar a decisão do leitor de assistir ou não ao filme.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the movie review.

Objetivo da questão 1: identificar informações explícitas no texto.

- a Who wrote this review? **1a:** Resposta esperada: Corie A.
- b Where does the author live? **1b:** Resposta esperada: in Oshkosh (Wisconsin, the United States).
- c Who wrote the original story of the movie? **1c:** Resposta esperada: C. S. Lewis.

2 Read the following excerpts and identify their function in the text. In your notebook, write **P** for presenting; **D** for describing and **R** for recommending.

Objetivo da questão 2: identificar características composicionais do gênero resenha de filme.

- a “This movie is based on the first of C. S. Lewis’s seven novels in the *Chronicles of Narnia* series and the plot remains true to the original.” (2nd paragraph) **2a:** P
- b “If you enjoy watching fantasy movies, you will absolutely love *The Chronicles of Narnia*. I highly recommend that you take time to view this heart-warming film.” (6th paragraph) **2b:** R
- c “During the battles between Aslan, The Lion, and the White Witch, everything seems incredibly realistic. With every slash of a sword and gouge of a knife, the battle feels authentic.” (4th paragraph) **2c:** D

3 Read the movie review again and choose the best option to complete each statement.

Objetivo da questão 3: identificar informações específicas no texto.

- a According to the review, this movie is suitable for
 - I children and adults. **3a:** I
 - II young people and children.
- b *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* was
 - I the best of the seven books.
 - II the first of a series of seven books. **3b:** II
- c The cast of the movie is considered to be
 - I amazing. **3c:** I
 - II ordinary.

4 Read this excerpt from the movie review again. Pay attention to the underlined words and choose the best option according to the context.

Objetivo da questão 4: inferir o sentido de palavras no texto.

“Along with the astonishing graphics, the audience is entertained by an enthusiastic cast. William Moseley, Anna Popplewell, Skandar Keynes and Georgie Henley are remarkable as the children. The voices of the animated characters also add greatly to this film.”

- a “Astonishing” is something that
 - I makes you afraid.
 - II makes you surprised. **4a:** II

 **46** forty-six

- b “Enthusiastic” means
 - I excited about something. **4b: I**
 - II discouraged from something.
- c “Remarkable” is something that you cannot
 - I forget. **4c: I**
 - II remember.

5 Identify in the movie review the excerpt that indicates

Objetivo da questão 5: identificar informações explícitas no texto.

- a who governs Narnia. **5a** Resposta esperada: “The children learn that this astonishing land is ruled by the hideous White Witch.”
- b who is involved in the battle. **5b** Resposta esperada: “During the battles between Aslan, The Lion, and the White Witch [...].”
- c who found the back door of the wardrobe. **5c** Resposta esperada: “[...] Lucy, the youngest girl, finds a mystical land beyond the back wall of the wardrobe.”

6 Was the movie review positive or negative? Justify your answer with one or more

Objetivo da questão 6: compreender globalmente o texto. **6** Resposta esperada: it was positive; “The Chronicles of Narnia is an awesome family movie. People of all ages will enjoy it, since it immediately grabs your attention and pulls you right in.”; “I highly recommend that you take time to view this heart-warming film. I am almost positive that everyone who watches it will have no regrets.”.

Think a little more

Pós-leitura

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-los com o contexto brasileiro e com a experiência pessoal.

1 Discuss the following questions with a classmate.

- a O que vocês aprenderam sobre os filmes, os espetáculos e as performances mencionados nos textos?
- b A que filme vocês prefeririam assistir: ao *Cirque du Soleil: Worlds Away* ou ao *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe*? Por quê?
- c Além de proporcionar diversão, vocês acham que o cinema pode ser educativo? Justifiquem sua resposta.
- d Em sua opinião, por que muitos brasileiros nunca foram ao cinema?

LISTENING

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening

Pré-audição

1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- a Choose, from the cultural activities listed, the ones you like going to. What other cultural activities do you enjoy?
 - I parks
 - II movie theaters
 - III theaters
 - IV museums
 - V art galleries
- b When did you last go to these places?

forty-seven **47**

Think a little more

Em **Think a little more**, buscamos levar os estudantes a pensar sobre a eficácia dos textos trabalhados quanto aos seus propósitos, partindo da reflexão sobre os efeitos provocados por sua leitura.

Ao final do trabalho na seção, espera-se que os estudantes estejam mais familiarizados com a função social e a organização dos gêneros comentário de filme em fórum *on-line* e resenha de filme, sendo capazes de identificar e refletir criticamente acerca de seus elementos, como descrições, avaliações e opiniões neles imbuídas.

Para ler

Caso sinta a necessidade de obter mais informações acerca das implicações e dos efeitos das diferentes formas de capital cultural no desempenho escolar, recomendamos a leitura do artigo de Bonamino *et al.* (2010).

Listening

Objetivo da seção

Promover a compreensão do gênero resenha oral de teatro.

A questão 1 de **Before listening** propõe aos estudantes que compartilhem suas opiniões, seus interesses e suas experiências a respeito de atividades culturais e de lazer, ampliando o trabalho já realizado a respeito da importância desses tipos de atividade para o enriquecimento cultural e o bem-estar.

Habilidade desenvolvida em Listening

- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

As questões 2 e 3 buscam ativar o conhecimento prévio sobre o desenho animado que inspirou a produção avaliada em **Listen to learn**, além de trabalhar com o levantamento de hipóteses acerca dela.

O texto a ser trabalhado é uma resenha oral sobre um musical baseado no desenho animado *Bob Esponja Calça Quadrada* (*SpongeBob SquarePants*), feita pelo ator pré-adolescente Iain Armitage. Além de explicar detalhes sobre a produção, Iain compartilha suas impressões sobre o espetáculo. Talvez seja importante alertar os estudantes, antes da audição propriamente dita, que estar familiarizado com a série animada não é suficiente para garantir a compreensão da resenha, uma vez que ela traz as impressões de Iain sobre uma adaptação do desenho para outra linguagem: a do teatro musical. Mesmo que a resenha fosse sobre a animação em si, o ponto de vista do enunciador não necessariamente coincidiria com o de seu interlocutor, sendo, portanto, necessária uma escuta atenta, para que a compreensão seja de fato construída sobre a resenha, e não sobre a produção da qual ela trata. Além disso, as questões propostas em **Constructing meanings** também auxiliarão os estudantes no processo de compreensão.

- 2** These images are scenes from the same cartoon. Take a look at them and answer the following questions with a classmate. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



- a Do you recognize this cartoon? What is its title? If you don't know, find out if any of your classmates know it. **2a** Resposta pessoal. Resposta esperada: *Bob Esponja Calça Quadrada* (*SpongeBob SquarePants*).
b Where does the story take place? **2b** Resposta esperada: *under the sea/in Bikini Bottom*.

- 3** In **Task 1 (Reading)**, you read reviews of a circus show that was turned into a movie. Now you will hear an oral review about a theater show featuring *SpongeBob SquarePants*. What kind of show do you think it will be: a musical or a drama? Do you think the critic enjoyed the show?
3 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

Listen to learn Audição

- 1** Listen to the oral theater review with these objectives in mind:

- to identify the main information in the text;
- to verify characteristics of oral theater reviews.

Unit 2 - Oral theater review - Part I

Unit 2 - Oral theater review - Part II

Eyes on grammar **EXAMPLE 3**

Oral theater review – Parts I and II

Title: Iain reviews *SpongeBob SquarePants* (Broadway)
Published on: December 16, 2017
Source: Iain Armitage: Iain Loves Theatre

Iain reviews *SpongeBob SquarePants* (Broadway). 2017. 1 vídeo (4 min 16 s).
Publicado pelo canal Iain Armitage: Iain Loves Theatre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHBjAgXYgpM>.
Acesso em: 14 abr. 2022.

Constructing meanings Compreensão auditiva

- 1** Listen to the oral theater review carefully and do the following.

Objetivo da questão 1: identificar informações explícitas no texto.

- a According to Iain Armitage,
I he was a huge fan of *SpongeBob SquarePants*.
II he had never seen the cartoon *SpongeBob SquarePants*. **1a: II**
- b How was Iain feeling before watching the musical?
I Afraid he would not understand the story. **1b: I**
II Excited about everything he read about the musical.
- c The musical is
I difficult to follow, but people get it. **1c: II**
II easy to follow and understand.

48 forty-eight

Habilidade desenvolvida em Listening

- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

2 Decide whether the following statements are T (true) or F (false)?

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

- a Phoebe is Iain's sister. **2a: F**
- b The show is only for kids. **2b: F**
- c It was easy for Iain to understand the show. **2c: T**
- d There were many grown-ups in the audience. **2d: T**
- e It is not necessary to have watched *SpongeBob* before to understand the musical. **2e: T**

3 Read the following excerpts and identify their functions. In your notebook, write

D for describing, E for evaluating, P for presenting and R for recommending.

Objetivo da questão 3: identificar características composicionais do gênero resenha oral de teatro.

- a "This is Iain and tonight I've seen *SpongeBob SquarePants*." **3a: P**
- b "There were so many grown-ups in the audience! So, it is for kids and grown-ups [...]" **3b: R**
- c "And you hear they say, like, 'hey *SpongeBob*' or something. Like, you get to hear their names and you really understand it." **3c: D**
- d "[...] it's incredible." **3d: E**

4 Listen to the theater review again and do the following.

Objetivo da questão 4: identificar características composicionais e estilísticas do gênero resenha oral de teatro.

- a Was he reading a written text? Justify your answer.
4a Resposta esperada: no, he wasn't; because there are hesitations and pauses in his text, like when we are talking.
- b Point out the characteristics of Iain's speech.
 - I Silent pause.
 - II Brief rephrasing of sentences.
 - III Repetitions of words or expressions. **4b: III**

5 Listen to the oral theater review and do the following activities.

Objetivo da questão 5: compreender globalmente o texto.

- a Iain Armitage gives
 - I a positive review of the show. **5a: I**
 - II a negative review of the show.
- b According to what you heard, how many stars would Iain give to *SpongeBob*?
 - I ★
 - II ★★ ★
 - III ★★ ★★ ★★ **5b: III**

Think a little more Pós-audição

1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

- a Vocês consideram que a crítica de Iain foi bem feita? Por quê?
- b Vocês conhecem alguém que faça críticas parecidas com a que ouviram? Quem? Caso não conheçam, onde procurariam por esse tipo de crítica?
- c De que forma resenhas escritas e orais podem ser úteis?
- d Sobre quais filmes ou espetáculos vocês gostariam de fazer resenhas? Por quê?

Think a little more

Professor/a, caso considere pertinente, as questões de **Think a little more** podem ser utilizadas para gerar uma discussão sobre as contribuições e os impactos que resenhas e comentários orais e escritos veiculados em portais e fóruns na internet têm sobre as decisões dos leitores. Além de servir como ponte entre as discussões e atividades das seções de **Listening** e a de **Writing**, esse pode ser um momento para conversar com os estudantes sobre os usos da internet, com ênfase em suas próprias vivências como adolescentes. Aqui se apresenta, ainda, mais uma boa oportunidade para se discutir diversidade e respeito às diferenças de opiniões, encorajando a reflexão sobre como os estudantes se comportam diante de quem tem opiniões e percepções diferentes das suas.

Language in action

Objetivo da seção

Explorar recursos léxico-gramaticais dos gêneros comentário de filme em fórum *on-line* e resenha, especialmente o uso de sufixos, de superlativos e de quantificadores.

As atividades propostas na seção trabalham principalmente itens lexicais (a sufixação e o emprego de quantificadores), em virtude de sua importância para o desenvolvimento de repertório linguístico aplicável a diversos gêneros. Contudo, não negligencia o uso do superlativo, aspecto mais diretamente relacionado aos gêneros comentário de filme em fórum *on-line* e resenha, com o efeito de enfatizar avaliações acerca do filme ou espetáculo abordado.

Nesta seção, a ênfase será dada ao estudo e à prática da língua. Nos exercícios 1 e 2 daremos continuidade à prática contextualizada de sufixos formadores de substantivos e adjetivos. Caso ache necessário, apresente aos estudantes alguns sufixos em língua portuguesa e peça-lhes exemplos de outras palavras que possuem sufixos em sua formação.

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Read the excerpts and do the following.

Objetivos da questão 1: identificar as palavras formadas por sufixação e os significados de sufixos.

"It's a shame that a number of these reviews seem to be about Cirque du Soleil itself, suggesting that the viewer should go to a 'real circus', missing the point of the art form Cirque employs. If one doesn't live somewhere they can see their acts live, this is a wonderful opportunity." (p. 42)

"It's beautiful, this is modern day circus. The performance of everyone was stunning, the costume and the creativity in this is crazy. Your imagination will be running wild when you see this movie." (p. 42)

"William Moseley, Anna Popplewell, Skandar Keynes and Georgie Henley are remarkable as the children." (p. 45)

- a What do the underlined words have in common?
- I They are formed by adding a prefix.
- II They are formed by adding a suffix. **1a: II**
- b Write down the base words from which the underlined words were formed.
- 1b Resposta esperada:** "view", "wonder", "beauty", "creative", "imagine", and "remark".



2 Use the suffixes from the box and the words in parentheses to complete the excerpts from the reviews below. Check Eyes on grammar (p. 55) for further information.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de palavras formadas por sufixação.

-al -ation -ful -ity

- a "The posters have been plastered around the London Underground for years – long enough for this show to become the most ♦ **(success)** musical of all time [...]." **2a: successful**
- b "For a ♦ **(globe)** blockbuster, *The Lion King's* absolute theatricality is astonishing." **2b: global**
- c "It's perfect for a ♦ **(music)**, allowing both distinct flavours and an eclectic carnival spirit."
2c: musical
- d "Kgositsile and his songs of ♦ **(self-examine)** have grown more and more cryptic."
2d: self-examination

WALTERS, B. *The Lion King*. *TimeOut*, Londres, 4 fev. 2020.

PEARCE, S. Earl Sweatshirt: "Sick!". *The New Yorker*, Nova York, 31 jan. 2022.

50 fifty

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
- (EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
- (EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*.

3 Read the excerpts and mark the correct alternative.

Objetivo da questão 3: identificar o uso de superlativos.

"The best way to describe it as it just had the ultimate 'weird factor'." (p. 42)

"While playing hide-and-seek, Lucy, the youngest girl, finds a mystical land beyond the back wall of the wardrobe." (p. 45)

"The most dramatic shift is emotional."

RUTTENBERG, J. Jake Xerxes Fussell:
"Good and Green Again". *The New Yorker*,
Nova York, 31 jan. 2022.

- a "Best", "youngest" and "most dramatic" are forms of
- I verbs.
 - II nouns.
 - III adjectives. **3a: III**
- b The underlined expressions imply
- I a comparison between two elements.
 - II a comparison with all the other elements in a group. **3b: II**

4 Read the excerpts from movie reviews and provide the superlative form of the adjectives in parentheses. See the Eyes on grammar section for further information.

Objetivo da questão 4: praticar o uso do superlativo.

- a Richard Corliss: "[...] the year's **◆** (**inventive**) comedy." **4a: most inventive**
- b Peter Hartlaub: "Their **◆** (**fine**) is a charming and thoughtful movie about people making a charming and thoughtful movie." **4b: 'Finest'**

CORLISS, Richard. Toy Story: they're alive! *Time*, 27 nov. 1995.

HARTLAUB, P. 'Finest' a charming war movie about making war movies. *San Francisco Chronicle*, Califórnia, 19 abr. 2017.

5 In the fragment "Some shows, like, when you... when you think about it, some people will be like 'well, that's for kids, clearly, it's a show about a cartoon, it's for kids, not for grown-ups'", extracted from the audio in Listening, the underlined word means

Objetivo da questão 5: praticar o uso de quantificadores.

- a a specific group.
- b a precise amount.
- c an unspecified number. **5: c**

6 Read the Eyes on grammar section and explain why it is not possible to use "any" instead of "some" in the fragment from question 4.

Objetivo da questão 6: praticar o uso de quantificadores.

6 Resposta esperada: because "any" is used only in negative and interrogative sentences.

fifty-one **51**

No exercício **3**, o foco é a prática de superlativos, primeiramente seu conceito, levando o estudante a inferir, a partir da observação de resenhas de filmes, qual a razão para seu uso. Em seguida, na atividade **4**, a turma é convidada a fornecer o superlativo de alguns adjetivos, mais uma vez em resenhas de filmes.

Usando-se da mesma abordagem, ou seja, indutivamente, os quantificadores serão mais uma vez apresentados e praticados de forma contextualizada. Para garantir o sucesso no desempenho dos estudantes, a leitura atenta da seção **Eyes on grammar** é incentivada.

 **7 Read the excerpts of the reviews and mark the correct alternative.**

Objetivo da questão 7: identificar e analisar quantificadores.

"It had very little dialogue [...]". (p. 42)

"She also did a lot of explaining, I think that helped." (p. 48, *Oral theater review - Part I*)

"There were so many grown-ups in the audience." (p. 48, *Oral theater review - Part II*)

"[...] much of what Leda is thinking, feeling or considering remains a mystery [...]."

TRIFONE, Lisa. Review: Maggie Gyllenhaal adapts *The Lost Daughter* into a compelling, devastating exploration of motherhood. *Third Coast Review*, 19 dez. 2021. Disponível em: <https://thirdcoastreview.com/2021/12/19/film-review-the-lost-daughter/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

"In the spirit of giving credit where credit is due, there are a few jokes that genuinely land."

WEISS, M. Movie Review: *Don't Look Up*. *Baltimore*, Baltimore, 27 dez. 2021.

a The underlined words or expressions express

I quality.

II quantity. **7a: II**

b "Many" and "a few" are used with

I countable nouns. **7b: I**

II uncountable nouns.

 **8 Choose the appropriate quantifier to complete the following movie reviews from online forums. See the **Eyes on grammar** section for further information.**

Objetivo da questão 8: praticar o uso de quantificadores.

a Jens S.: "Its biggest assets, a huge beating heart and a great sense of humor, still work so **many** / **much** years later and let you forget about the sometimes flat textures. [...]" **8a: many**

REVIEWS. *Rotten Tomatoes*. Disponível em: https://www.rottentomatoes.com/m/toy_story. Acesso em: 16 mar. 2022.

b Carlos Magalhães: "This classic landmark of huge advance and innovation in animation is an amazing roller coaster that blends so well **many** / **a lot of** entertaining adventure and delightful humor [...]" **8b: a lot of**

REVIEWS. *Rotten Tomatoes*. Disponível em: https://www.rottentomatoes.com/m/toy_story. Acesso em: 16 mar. 2022.

c Jeff Beck: "I expected another short, simple kids' film with **(I) a few** / **much** jokes and maybe **(II) a few** / **much** loud noises to keep the children interested, but, to my surprise, it ended up being much more than that." **8c: I - a few, II - a few**

REVIEWS. *Rotten Tomatoes*. Disponível em: https://www.rottentomatoes.com/m/1214097-despicable_me/reviews?intcmp=rt-what-to-know_read-critics-reviews. Acesso em: 9 jul. 2022.

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, write a movie review about a Brazilian movie to post on an online forum. Remember you have already seen examples of movie reviews on online forums in **Task 1 (Reading)**.

1 Before preparing your movie review, pay close attention to the following chart.

Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto escrito a ser produzido.

For the written production

What is the discursive genre?	Movie review on online forum.
What is the theme?	A Brazilian movie.
What is the objective?	To express opinion about a movie.
At whom is it aimed?	The whole class.
How and where is it going to be published?	It will be posted on an online forum or on the classroom board.
Who is going to participate?	The whole class, organized into pairs.

Toolbox

Objetivos da questão 1: planejar a publicação, o conteúdo, as versões inicial e definitiva do comentário de filme em fórum *on-line*; refletir sobre o conteúdo e a linguagem adequados ao comentário de filme em fórum *on-line*.

1 Follow these steps. They will help you prepare your movie review.

- Seu professor criará um fórum *on-line* sobre filmes. Se não for possível acessar a internet em sua escola, vocês podem criar um mural em formato de fórum, no qual podem colar imagens de filmes e escrever comentários sobre eles.
- Escolham um filme a que vocês tenham assistido e sobre o qual gostariam de escrever.
- Caso tenham assistido a esse filme há muito tempo ou não se lembrem de muitos detalhes da história, talvez seja interessante assistir novamente, pesquisar sobre ele e definir informações que considerem importantes e relevantes para o comentário de filme.
- Pensem nas informações que o comentário de filme deve conter. Vocês podem se basear na lista a seguir.
 - Nome do filme.
 - Quando vocês assistiram a ele.
 - Qual é a história contada nele.
 - A avaliação que fazem do filme.
 - Se recomendariam esse filme para os leitores.
- Voltem às **Tasks 1 e 2 (Reading)** e observem as funções das diferentes partes dos comentários e da resenha de filme que ali estão: apresentar, descrever, avaliar e recomendar. Usem esses textos como exemplos para escrever seu comentário sobre o filme escolhido.
- Escrevam a primeira versão do comentário com informações sobre o filme e sobre sua experiência ao assistir a ele.
- Revisem o comentário de filme. Troquem ideias com seus colegas e mudem qualquer aspecto que considerarem necessário. Nesse momento, vocês podem conferir a ortografia, a pontuação, as escolhas de vocabulário, as construções do texto e as ideias e opiniões que decidiram compartilhar.

fifty-three 53

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
- (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

Writing

Objetivo da seção

Ampliar a familiarização com comentário de filme em fórum *on-line* por meio da produção escrita de um texto desse gênero.

Nesta seção, os estudantes deverão criar um fórum *on-line* para escrever comentários sobre um ou mais filmes brasileiros a que tenham assistido. Eles poderão postar imagens desses filmes e utilizar outras ferramentas digitais que possibilitem um trabalho diversificado e lúdico. Se em seu contexto não houver recursos como computadores ou internet, uma alternativa é a criação de um mural que siga o *layout* de um fórum. Assim, os estudantes poderão decorar o mural com imagens, adicionar informações e curiosidades sobre os filmes e reservar um espaço para escrever seus comentários. Embora essa seja uma oportunidade de estimular a criatividade dos estudantes, é importante lembrá-los de que o principal objetivo da atividade é a produção de um comentário sobre o filme assistido.

Professor/a, caso julgue conveniente e isso seja possível em seu contexto de atuação, sugerimos exibir um dos filmes trabalhados na subseção **Read to learn** das **Tasks 1 e 2** para os estudantes. Nesse momento, eles poderão compartilhar suas percepções, suas opiniões e seus gostos com os colegas. Vale lembrar que há a possibilidade de surgirem comentários desrespeitosos ou ofensivos a algum filme ou artista e, conseqüentemente, a seus fãs. Caso isso aconteça, cabe discutir, uma vez mais, a importância do respeito às opiniões e aos gostos diferentes dos nossos. Além disso, como a atividade solicita aos estudantes que criem um comentário sobre uma produção cinematográfica brasileira, também pode ser interessante debater a importância e a qualidade do cinema nacional, que, em alguns contextos, é alvo de comentários preconceituosos.

Ao final do trabalho com a seção, os estudantes deverão estar mais familiarizados com resenhas e comentários em fórum *on-line* sobre filmes ou espetáculos, sendo capazes de expressar seus gostos e fazer comparações.

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens das páginas de abertura e fazer sua releitura com base nos conhecimentos construídos por meio das reflexões realizadas ao longo da unidade.

A discussão sobre filmes de outras décadas e as transformações pelas quais a indústria cinematográfica passou com o avanço das tecnologias digitais possibilita não apenas resgatar conhecimentos históricos, mas também aguçar a curiosidade dos estudantes a respeito de filmes consagrados na história do cinema.

Professor/a, avalie a pertinência de abordar as novas formas de acesso à diversidade cultural proporcionadas pela tecnologia digital. Caso haja tempo e seja relevante em seu contexto, essa pode ser uma oportunidade para debater a legalidade de algumas plataformas de *streaming* utilizadas para a distribuição de filmes e músicas.

Avalie a possibilidade de levar a turma a uma sessão de cinema. Alguns locais oferecem ingressos a preços populares ou gratuitamente. Caso não seja possível, uma sessão de cinema no pátio da escola, caso haja um projetor ou uma televisão disponível, pode ser uma excelente proposta, com a turma anunciando em inglês, por meio de cartazes, a projeção do filme.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar o aprendizado, especialmente com relação à compreensão dos gêneros comentário de filme em fórum *on-line*, resenha de filme e resenha oral de teatro e à produção do gênero comentário de filme em fórum *on-line*.

Caso os estudantes demonstrem dificuldade, sugerimos que você considere retomar alguma questão ou solicitar a realização das questões propostas no apêndice **There is more** e nas **Atividades complementares** da introdução do Manual do Professor.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your movie review has the following characteristics:

Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial do comentário de filme em fórum *on-line*.

- basic information about the movie: title, when you saw it and a brief description of the main story;
- your evaluation of the movie: if you liked the movie or not, if you liked only parts of it;
- recommendation: if you would recommend the movie to the reader or not.

2 Check also if:

Objetivo da questão 2: revisar as características estilísticas do comentário de filme em fórum *on-line*.

- the ideas are clear enough;
- the sentences are correctly written (spelling and vocabulary).

3 Now write the final version of your movie review and post it on the online forum or on the school board. Then read your classmates' movie reviews and, if possible, choose one of the movies to watch at home.

Objetivos da questão 3: escrever, publicar e apresentar a versão final do comentário de filme em fórum *on-line*.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (38-39) and answer the following questions.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema da unidade.

- What relationship can you establish between these images and the topics discussed in this unit?
- The images show scenes from old movies. Which of them have you heard of before?
- In your opinion, how different are today's movies from those shown in the images?
- One of these movies has been made again. Do you know any movies that have been remade? Have you seen any of these remakes? Would you like to see any of them? Which one(s)?
- What other old movies have you heard of? Have you seen them? Share your experience.

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

- O que você aprendeu sobre atividades e eventos culturais? Dê exemplos.
- Desenhe em seu caderno um *emoji* (😊 😞 😟) que represente seu desempenho em cada um dos seguintes tópicos.
 - Leitura de comentários e resenhas de filmes.
 - Compreensão de uma resenha de teatro oral.
 - Produção escrita de um comentário de filme em fórum *on-line*.
 - Participação ao longo das aulas.

54 fifty-four

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Sistematizar as formas e os usos de sufixos e quantificadores e do grau superlativo de adjetivos, tomando como referência os textos trabalhados na unidade.

EYES ON GRAMMAR ..

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"It's a shame that a number of these reviews seem to be about Cirque du Soleil itself, suggesting that the **viewer** should go to a 'real circus' [...]. The performance of everyone was stunning, the costume and the **creativity** in this is crazy. Your **imagination** will be running wild when you see this movie."

(p. 42)

WORD FORMATION (NOUNS) – SUFFIXES / FORMAÇÃO DE SUBSTANTIVOS – SUFIXOS

Suffix	Meaning	Added to	Noun
-ation	indicating an action, process, state, condition or result	verbs (imagine)	imagination
-er	a person or thing that performs a specified action; a person engaged in a profession	verbs (view)	viewer
-ity	indicating condition or quality	adjectives (creative)	creativity

- Um sufixo é uma letra ou um grupo de letras que, quando adicionado ao fim de uma palavra, forma uma nova palavra. Em geral, a nova palavra pertence a uma classe gramatical diferente da palavra original.

Example 2

"It's **beautiful**, this is modern day circus."

(p. 42)

"To complement the **remarkable** story of these four children, *The Chronicles of Narnia* is filled with magnificent visuals. [...] The furry friends that live throughout the **magical** land of Narnia even look real."

(p. 45)

WORD FORMATION (ADJECTIVES) – SUFFIXES / FORMAÇÃO DE ADJETIVOS – SUFIXOS

Suffix	Meaning	Added to	Adjective
-able	capable of, suitable for or deserving of	verbs (remark)	remarkable
-al	of; related to; connected with	nouns (magic)	magical
-ful	full of or characterized by; able to	nouns (beauty)	beautiful

fifty-five 55

Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
- (EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
- (EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*.

Para aprofundar os conteúdos presentes nessa sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades, inclusive de caráter lúdico, como um caça-palavras relacionado ao tema da unidade ou um dominó para praticar o vocabulário trabalhado. É possível encontrar *sites* gratuitos com cruzadinhas e caça-palavras em inglês, inclusive que ofereçam a possibilidade de criá-los. Também pode ser interessante que os próprios estudantes, em grupos, produzam esses jogos para compartilhar com os colegas. Sugerimos a realização de atividades que levem os estudantes a se expressar sobre sua própria realidade, falando, por exemplo, sobre seus gostos pessoais referentes a filmes, músicas e outras atividades culturais, comparando livros, filmes, lugares que conhecem etc.

Example 3

"Some shows, like, when you... when you think about it, some people will be like, 'well, that's for kids, clearly, it's a show about a cartoon, it's for kids, not for grown-ups'. [...]
There were so many grown-ups in the audience! So, it is for kids and grown-ups, and it's incredible."

(p. 48; *Oral theater review - Part II*)

QUANTIFIERS / QUANTIFICADORES	
With countable nouns / Com substantivos contáveis	
(a) few	A few examples of musicals are: <i>The Lion King</i> , <i>Mamma Mia!</i> , <i>SpongeBob SquarePants</i> , etc.
many	Many stories told in movies, TV shows or books become successful theatrical plays and musicals.
With uncountable nouns / Com substantivos incontáveis	
(a) little	"It had very little dialogue and it was more of a concert movie [...]" (p. 42)
much	People have spent so much money to produce this movie.
With countable and uncountable nouns / Com substantivos contáveis e incontáveis	
a lot of (lots of)	"[...] she also did a lot of explaining, I think that helped." (p. 48; <i>Oral theater review - Part I</i>)
some	"Some shows, like, when you... when you think about it [...]" (p. 48; <i>Oral theater review - Part II</i>)
any	Have you seen any of these movies? We have not seen any of these shows.

- Os quantificadores *much*, *many*, *a lot of*, *lots of*, *(a) little* e *(a) few* são utilizados para falar de quantidades e grau. Eles podem ser empregados com substantivos (como modificadores) ou sem substantivos (como pronomes).
- Tanto *(a) little* como *(a) few* significam "um pouco". *Little* e *few* têm significado negativo e são empregados para expressar "não tanto quanto esperado".
- *A lot of* e *lots of* podem ser utilizados com substantivos contáveis e não contáveis.
- Os quantificadores *some* e *any* são empregados para designar uma quantidade não exata de algo. Podem ser utilizados com substantivos contáveis e não contáveis. Usa-se *some* em frases afirmativas e *any* em frases negativas e interrogativas.

Example 4

"The **best** way to describe it as it just had the ultimate 'weird factor.'" (p. 42)

"It begins as the four Pevensie children (Peter, Susan, Edmund and Lucy) lose their home [...]. [...] Lucy, the **youngest** girl, finds a mystical land beyond the back wall of the wardrobe." (p. 45)

"Its **biggest** assets, a huge beating heart and a great sense of humor, still work [...]" (p. 52)

SUPERLATIVE FORMS OF ADJECTIVES / FORMA SUPERLATIVA DE ADJETIVOS

Adjectives	Form	Superlative
one-syllable adjectives	the + adjective + -est	the youngest (young)
three-or-more-syllable adjectives	the most + adjective	the most successful (successful)

SUPERLATIVE FORMS OF ADJECTIVES / FORMA SUPERLATIVA DE ADJETIVOS

Exceções		
irregular adjectives	good bad far	the best the worst the farthest/furthest
one-syllable adjectives ending in e	the + adjective (drop the final e) + -est	the largest (large)
one-syllable adjectives ending in consonant + vowel + consonant	the + adjective (double final consonant) + -est	the biggest (big)
one- or two-syllable adjectives ending in y	the + adjective (change y for i) + -est	the busiest (busy)
two-syllable adjectives ending in le	the + adjective (drop the final e) + -est	the simplest (simple)
two-syllable adjectives ending in er	the + adjective + -est	the tenderest (tender)

- O superlativo é utilizado em frases cujo sujeito é comparado a todos os outros membros de um grupo.
- O superlativo de adjetivos com duas sílabas terminados em *le* e *er* estão em processo de mudança linguística. É possível encontrar variações com *the most*. Por exemplo: *the tenderest* = *the most tender*.

Referências bibliográficas

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 13006*, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

KOCH, I. G. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas, SP: Unicamp, 2006. p. 39-46.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio e ampliar a discussão, iniciada nas páginas de abertura, sobre a importância da preservação ambiental e do consumo consciente.

Nesta seção, o conhecimento prévio dos estudantes sobre campanhas educativas, especialmente aquelas sobre consumo consciente, é ativado por meio de diversas imagens. Caso julgue necessário aprofundar a discussão, considere a possibilidade de apresentar algumas campanhas em língua portuguesa impressas, digitais ou veiculadas no rádio e na televisão, para facilitar a abordagem do tema. Caso haja acesso à internet em sua escola, sugerimos buscar algumas campanhas sobre a melhor maneira de descartar o lixo, sobre a preservação de recursos naturais e sobre o consumo consciente que tenham sido criadas por organizações não governamentais ou por entidades públicas.

As campanhas abordadas provocam uma reflexão sobre assuntos relevantes no que diz respeito à preservação do planeta e de seus recursos, tão necessários para a sobrevivência humana. Servem não só para incitar a discussão, mas também motivar a mudança de atitudes.

Consideramos importante incentivar a reflexão sobre o desperdício de alimentos, sobretudo porque, enquanto a comida é descartada em alguns contextos, em muitas regiões famílias inteiras vivem em situação de insegurança alimentar. Sugerimos avaliar o perfil de sua turma antes de aprofundar esse tema. É recomendável, sempre que possível, estabelecer relações mais concretas entre o tema da unidade e a realidade dos estudantes. Para tanto, avalie a conveniência de incentivá-los a pensar em campanhas educativas que poderiam ser realizadas para conscientizar a comunidade escolar sobre problemas específicos, bem como a refletir criticamente sobre a relevância do conceito de comércio justo (*fair trade*) para sua comunidade ou região.

“TIME TO THINK.”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Read the text and do the following with a classmate.
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- a Escolham a melhor imagem para representar o conceito de “waste” no texto.
1a: Resposta pessoal.



60 sixty

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

b Que mensagem(ns) o texto busca transmitir? Escolham a melhor opção. Justifiquem sua resposta considerando, especialmente, a situação de países como o Brasil.

1b: IV. Resposta pessoal.

- I A população deveria parar de produzir lixo.
- II A sociedade deveria combater o uso de embalagens recicláveis.
- III As pessoas deveriam lutar contra o excesso de lixo.
- IV Os indivíduos deveriam se preocupar com o desperdício de alimentos.

2 Discuss and answer the questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- a Por que é importante reduzir a quantidade de lixo que produzimos?
- b O que as pessoas podem fazer para contribuir com essa causa? Façam uma lista de ações e comparem com a lista de outros colegas.

3 Look at this image and answer the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



3a Resposta pessoal. Resposta possível: the action of considering the social, environmental and ecological impacts when buying products and services.

a O que vocês entendem por “consumo consciente”?

b Como consumo consciente e ser “green” estão relacionados?

c Quais atitudes devem ser tomadas por consumidores conscientes?

Escolham as melhores opções. 3c: I, III, IV.

- I Reutilizar e optar por produtos ecológicos.
- II Pensar “green” e usar produtos processados.
- III Apoiar a igualdade e desprezar a sustentabilidade.
- IV Ser socialmente responsável e consumir produtos que não prejudiquem os animais.

3b Resposta pessoal. Resposta possível: besides choosing ecological products, a conscious consumer reuses materials, picks sustainable products, donates what is no longer being used, recycles the trash etc., reducing residues and producing less waste.

d Vocês acham que o consumo consciente é uma forma de garantir os direitos humanos?

Justifiquem. 3d Resposta pessoal.

As discussões propostas, também podem propiciar uma oportunidade para observar o engajamento dos estudantes na discussão e os conhecimentos prévios que têm a respeito de campanhas educativas e de atitudes compatíveis com o consumo responsável e a preservação do meio ambiente. De acordo com a maior ou menor heterogeneidade da turma quanto a esses conhecimentos, avalie se é necessário retomar alguns pontos abordados nas questões. Um assunto que pode requerer aprofundamento é a relação entre consumo consciente e respeito aos direitos humanos, pois essa relação pode não ser evidente para os estudantes. Consumidores conscientes, além de se preocuparem com a preservação da natureza, procuram estar atentos ao sistema de produção, observando a qualidade de vida de todos os seus envolvidos.

Sugerimos que as discussões ocorram, neste momento, em língua inglesa, pois os estudantes possivelmente já têm condições de explorar recursos linguísticos e paralinguísticos diversos nas interações orais, bem como emitir opiniões e resolver mal-entendidos. Caso ainda não consigam, recomendamos que tente dar o suporte necessário para que avancem nesse aspecto do uso da língua.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a competência leitora por meio do trabalho com textos do gênero discursivo fôlder de campanha educativa.

Task 1

O gênero apresentado nas duas **Tasks do Reading** é fôlder de campanha educativa sobre a conservação de recursos biológicos. Em **Before reading**, os estudantes são motivados a refletir e discutir sobre recursos biológicos e sua preservação, bem como formular hipóteses com base em uma primeira observação do fôlder.

Se julgar pertinente, amplie o debate para averiguar o conhecimento prévio dos estudantes acerca dos recursos biológicos da região onde vivem que precisam ser cuidados e sobre o gênero discursivo focalizado, visto que fôlderes costumam ser utilizados não só para a difusão de campanhas, mas também para a divulgação de produtos e serviços.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Discuss the questions with a classmate.

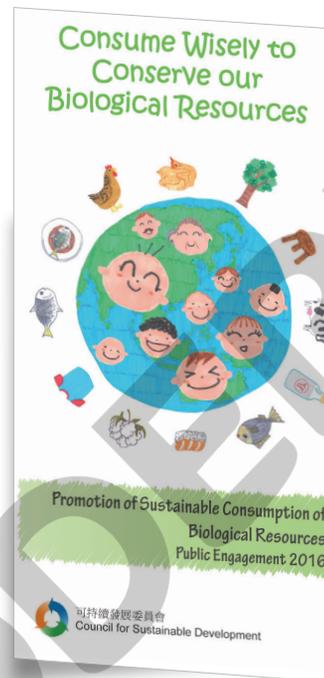
1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- In your opinion, what are the benefits of being a conscious consumer?
- Do you think it is important to carry out educational campaigns to make people aware of conscious consumption? Why?

2 Take a look at the brochure cover and answer the questions.

Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

Eyes on grammar EXAMPLE 1



2c Resposta pessoal. Resposta esperada: the symbol of this organization, formed by arrows of different colors put together into a circle, reminds us of the recycling symbol, which is composed of arrows forming a triangle.

- According to the image of the Earth, which of the following items are examples of biological resources?
I Wood and plastic. II Textiles and acrylic. III Animals and plants. **2a: III**
- In your opinion, what can people do to preserve biological resources? **2b** Resposta pessoal.
- Take a look at the round symbol next to “Council for Sustainable Development”, on the brochure cover. Does it remind you of any other symbol you have seen in this unit?
- How can you associate this symbol with the image of the Earth? **2d** Resposta esperada: both the symbol and the image of the Earth are circles and, thus, have no beginning and no end.

62 sixty-two

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

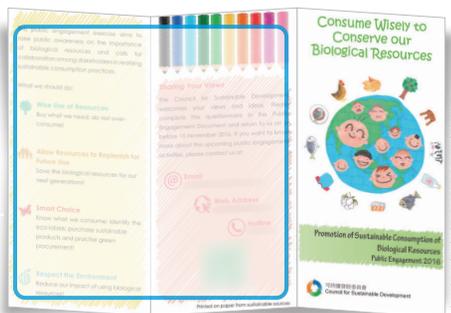
Read to learn Leitura

1 Read the outer pages of this brochure with the following objectives in mind:

- to recognize the relationship between verbal and nonverbal languages;
- to identify characteristics of educational campaign brochures.

Professor/a, reproduzimos o fôlder completo para que ele pudesse ser observado pelos estudantes. No entanto, a leitura deve ser feita nas partes destacadas.

Eyes on grammar EXAMPLE 2



Em *Read to learn*, apresenta-se a parte externa do fôlder de uma campanha divulgada em Hong Kong, na China. A leitura poderá despertar a atenção dos estudantes para uma questão relevante, que afeta a vida das pessoas no mundo inteiro: o consumo consciente de recursos biológicos. Como esses recursos podem se extinguir se não forem conservados, os cuidados com a natureza devem ser amplamente explorados no contexto escolar, com o objetivo de promover atitudes ecologicamente responsáveis. Tais atitudes não se restringem a medidas de preservação do meio ambiente, mas abarcam também hábitos de consumo consciente. Por essa razão, avalie a pertinência de aprofundar a discussão sobre o assunto, incentivando os estudantes a pesquisar sobre produtos sustentáveis ou ecologicamente corretos.

As questões trabalhadas em **Constructing meanings** focam a construção dos sentidos do texto, assim como as características composicionais do gênero explorado. As atividades visam, portanto, à compreensão gradual do texto, focalizando as diversas informações veiculadas, e à identificação de elementos comumente encontrados em folhetos de campanhas educativas. Caso considere viável, estimule o debate sobre como uma campanha similar, se realizada na escola, poderia contribuir para a conscientização sobre o consumo sustentável tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

Task 2

Esta **Task** apresenta a parte inter- na do folheto trabalhado na **Task 1**. Em **Before reading**, a ativação do conhecimento prévio acontece por meio da exploração de um texto não verbal. Espera-se que os estudantes possam associá-lo ao que foi discutido até este ponto da unidade.

Além disso, prossegue-se com o trabalho de conscientização sobre os impactos da má utilização de recursos biológicos por meio da reflexão e da discussão sobre seu uso excessivo. Por fim, há um encaminhamento à formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido em **Read to learn**. Sugerimos que você avalie a necessidade de pedir aos estudantes que voltem à **Task 1** para recordarem o conteúdo da parte externa do folheto.

O meio ambiente é um importante tema transdisciplinar e possibilita aos professores de componentes curriculares diversos contribuir para a formação de cidadãos conscientes. Por essa razão, se houver oportunidade, pode ser interessante propor uma interação com Geografia e Ciências, verificando a viabilidade de que a mesma discussão seja pautada também nesses componentes ou, inclusive, de que seja realizado um trabalho em conjunto. Assim, os estudantes poderão ampliar seus conhecimentos por meio de outras perspectivas, o que os habilita a enxergar a realidade socioambiental de maneira mais comprometida com a sustentabilidade.

Constructing meanings Compreensão leitora

- 1** Read the outer pages of the brochure again and do the following. **Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e específicas no texto e fazer inferências.
- What is the objective of the educational campaign? **1a** Resposta esperada: to promote sustainable consumption of biological resources.
 - Who is responsible for the campaign? **1b** Resposta esperada: the Council for Sustainable Development.
 - According to the text, it is a person's responsibility to contribute to the preservation of biological resources. What individual actions can be taken? Choose the best options. **1c:** I, II, III.

I To think about other people.	III To read the label of products.
II To buy only what is necessary.	IV To choose industrialized products.
 - One of the suggestions given in the brochure is "practise green procurement". What can you infer from this sentence?

I Individuals should eat green vegetables.	III Consumers shouldn't use animal-friendly goods.
II People should buy sustainable products.	1d: II

- 2** Read the text one more time and answer the following questions. **Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas no texto e refletir sobre características composicionais do gênero folheto de campanha educativa.
- If you want to get more information about future engagement activities, what should you do? **2a** Resposta esperada: send an e-mail, visit the website or call the hotline.
 - What sentence is used to introduce this information?
 - The brochure suggests some ways to conserve biological resources. How are they presented to the reader? **2b** Resposta esperada: "If you want to know more about upcoming public engagement activities, please contact us at: ".

I In the form of questions.	III In items with different colors. 2c: III
II In a short explanatory text.	
 - What is the effect of this kind of presentation? **2d** Resposta esperada: this kind of presentation makes it easier for the reader to get the message of the educational campaign.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

- 1** Look at the image and do the following with a classmate.
- What do you believe this image is connected to? **1a** Resposta pessoal. Resposta possível: to the conservation of nature.
 - How can this image relate to the educational campaign in **Task 1 (Reading)**?

I It could show that children like to preserve nature and plant trees.	III It could draw attention to the urgency of a reforestation campaign.
II It could make people reflect on the preservation of biological resources. 1b: II	



2 Discuss the questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** refletir criticamente sobre o tema do texto e formular hipóteses.

- a In your opinion, what are the impacts of overusing biological resources?
Make a short list and compare it to other classmates' lists.
- b You will read the inner pages of the brochure from **Task 1 (Reading)**.
What kind of information do you think you will find?

Read to learn Leitura

1 Read the inner pages of the brochure with the following objectives in mind:

- to learn about measures that contribute to the conservation of biological resources;
- to identify characteristics of educational campaign brochures.

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 3

Biological Resources and Us

Plant Resources **Animal Resources** **Microbial Resources**

Biological resources provide for our daily needs and the society's development. They are the fundamental elements for our clothing, food and feed, shelter, fuel, paper, medicine etc.

However, our current over-consumption pattern has various impacts on the ecosystems and the environment, including species depletion and extinction, and the destruction to habitats etc. These impacts in turn will affect the provision of biological resources.

Do You Know the Impact of Over-exploitation of Biological Resources?

- Scientists predict that world fisheries and seafood populations will collapse by 2048 if current trends in overfishing and habitat destruction are to continue.
- Partly due to overfishing in South China Sea, the catches of a common fish consumed by Hong Kong people, i.e. Golden Threadfin Bream, has declined by 30% over the past 10 years.
- The number of Yellow-breasted Buntings fell by nearly 90% from 1980 to 2013 due to our eating habits and industrial-scale hunting.
- Globally, an estimated 70,000 km² of forests are lost each year due to the huge demand for timber and wood products, equivalent to the size of 20 football fields every minute.
- About 35,000 km² of rainforests in Indonesia, Malaysia and Papua New Guinea were lost for oil palm plantations between 1990 and 2010, causing destruction of natural habitats which were homes for many endangered species, such as rhinos, elephants, tigers and orangutans.

COUNCIL FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Professor/a, reproduzimos o pôster completo para que ele pudesse ser observado pelos estudantes. No entanto, a leitura deve ser feita nas partes destacadas.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the inner pages of the brochure.

Objetivo da questão 1: identificar informações explícitas e específicas no texto.

- a What three categories are the biological resources classified into?
1a Resposta esperada: plant, animal and microbial resources.
- b What is the importance of biological resources to humans? **1b Resposta esperada:** they are essential elements for the production of clothing, food and feed, shelter, fuel, paper, medicine, etc.

sixty-five

65

As questões de **Constructing meanings** exploram a construção de sentidos por meio da ênfase em diferentes aspectos do pôster. Primeiro, busca-se destacar o conteúdo da parte interna, que especifica ações prejudiciais à natureza e os diversos impactos provocados por elas. A questão 2 incide sobre o vocabulário como meio de ampliar o repertório lexical dos estudantes e de aprofundar a conscientização acerca da interferência humana sobre o meio ambiente em contextos distintos.

Depois, o foco recai em algumas características composicionais do gênero discursivo. Quanto a esse aspecto, é fundamental enfatizar as relações que são estabelecidas entre as linguagens verbal e não verbal em pôsters. As imagens são relevantes na divulgação de campanhas educativas, pois são uma forma de chamar a atenção dos leitores, colocando visualmente em evidência o objeto da campanha. Vale a pena, ainda, levar os estudantes a observar a distribuição das informações no pôster, considerando que o formato indica a possibilidade de fazer duas dobras no material impresso. Nesse caso, é recomendável propor a observação também da parte externa do pôster na **Task 1**. Se você julgar conveniente e se houver acesso à internet, sugerimos uma pesquisa de outras campanhas educativas em língua inglesa, divulgadas por meio de pôsters de mesmo formato, para que os estudantes possam verificar as características relativamente estáveis do gênero.

► Think a little more

O propósito das questões é suscitar a reflexão crítica acerca dos assuntos focalizados nos textos e da função social das campanhas educativas. Assim, os estudantes têm a oportunidade de expressar suas opiniões e, ao mesmo tempo, manifestar como as leituras que fizeram interferiram no modo como veem questões relativas ao meio ambiente em sua realidade mais próxima.

Espera-se que, ao final do trabalho com esta seção, os estudantes tenham ampliado a consciência cidadã e ambiental e se sintam motivados a adotar atitudes ecológicamente responsáveis.

Para ler

Caso queira ler mais sobre educação ambiental, sugerimos o artigo de Sauv  (2005), o livro de Bomfim (2015) e o texto de Trein e Barreto (2013).

2 Read the text again and match the columns.

Objetivo da questão 2: identificar informa es específicas no texto.

- a Two impacts of over-consumption. **2a:** III
- b Three examples of over-exploitation. **2b:** II
- c Some species threatened by the destruction of rainforests due to oil palm plantations. **2c:** I
 - I Rhinos, elephants, tigers and orangutans.
 - II Overfishing, industrial-scale hunting and deforestation.
 - III Species depletion and extinction and the destruction of habitats.

3 Read the text again and answer the questions.

Objetivos da questão 3: refletir sobre características composicionais do gênero fôlder de campanha educativa e relacionar linguagens verbal e n o verbal.

- a How is the information presented in the inner pages of the brochure? **3a:** II, IV
 - I It is written in plain text.
 - II It is accompanied by data.
 - III It is organized without examples.
 - IV It is structured into items or numbers. **3b Resposta esperada:** to illustrate the different types of biological resources and the impacts of their over-exploitation.
- b What is the function of the images displayed on the inner pages of the brochure?
- c Which alternative corresponds to what is presented on the inner pages?
 - I Information about what biological resources are, what impact their overuse has on nature and what actions can be taken. **3c:** I
 - II Information on how to get in contact with the organization that is running the campaign and raises awareness of the actions it promotes.

Think a little more P s-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate. **1** Respostas pessoais.

Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-lo com a experiência pessoal.

- a Por que as campanhas educativas como a apresentada nesta unidade são importantes para nossa sociedade? **1a Resposta possível:** porque elas contribuem para conscientizar as pessoas sobre atitudes que podem ser tomadas para preservar o meio ambiente e, conseqüentemente, garantir o bem-estar de todos.
- b Na opinião de vocês, por que as pessoas desperdiçam recursos biológicos? **1b Resposta possível:** por falta de conhecimento sobre os impactos do desperdício, por pensarem que os recursos biológicos nunca v o acabar etc.
- c Que atitudes sustentáveis vocês têm no dia a dia? Que outras medidas vocês poderiam tomar para se tornarem mais sustentáveis?
- d Sua escola é um ambiente sustentável? Observem ao seu redor. O que vocês reduzem, reusam e reciclam?
- e Considerando as **Tasks 1 e 2 (Reading)**, o que é feito na comunidade de vocês para contribuir para a conserva o dos recursos biológicos?
- f Vocês acham que a falta de consciência ecológica contribui para um aumento da pobreza e da fome? Justifiquem.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

1 Discuss and do the following with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

- a Look at the diagram and answer: how can you relate the concept of fair trade to the words presented in it? **1a Resposta pessoal. Resposta possível:** fair trade is a type of business from which the people and the planet profit equally.



Did you know?

- **Fair trade** é um movimento global que busca melhorar as condições de transações comerciais para produtos originários de países em desenvolvimento.

- b Fair trade is a system in which developed and developing countries participate. Identify the developing and the developed countries.
- I Afghanistan, Bolivia and Haiti. **1b I: developing countries**
- II Canada, Germany and the United States. **1b II: developed countries**
- c In your opinion, what role do developing and developed countries play in fair trade?
- I Developed countries sell products at a low price to developing countries.
- II Developed countries buy products from developing countries at a fair price. **1c: II**
- d What are nonprofit organizations? Do you know any? **1d Respostas pessoais. Resposta possível:** institutions that are dedicated to a social cause and that do not seek profits.
- e In **Listen to learn**, you will hear an educational advertisement about fair trade. Based on the previous discussion, what information do you think the advertisement will give? **1e Resposta pessoal.**

Listen to learn Audição

1 Listen to the educational advertisement by a nonprofit organization with these objectives in mind:

- to verify the objective of the organization;
- to identify characteristics of educational advertisements.

Unit 3 - Educational advertisement - Part I

Unit 3 - Educational advertisement - Part II

Educational advertisement – Parts I and II

Title: What is Fairtrade?

Published on: July 12, 2017

Source: Fairtrade ANZ

WHAT is Fairtrade? 12 jul. 2017. 1 vídeo (1min46s). Publicado pelo canal FairtradeANZ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JolZWd2q2Ec>. Acesso em: 23 fev. 2022.

sixty-seven 67

Listening

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento sobre o gênero anúncio de campanha educativa por meio da compreensão auditiva de um anúncio sobre comércio justo (*fair trade*).

Apresentamos, nesta seção, um anúncio de campanha educativa sobre o tema comércio justo ou comércio solidário. Para levar os estudantes a ativar conhecimentos prévios sobre o tema do anúncio e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o vocabulário novo, o conceito de comércio justo (*fair trade*) é explorado em **Before listening**. A reflexão sobre as relações entre o significado da imagem e o das palavras destacadas favorece que os estudantes formulem hipóteses sobre o texto. Se você achar conveniente, oriente-os a voltar a **Time to think** para recordar o que foi discutido naquela seção.

Em **Listen to learn**, recomendamos, antes de passar às questões de compreensão, pedir aos estudantes que se manifestem sobre o que escutaram. Desse modo, você pode verificar se eles identificaram o propósito do anúncio, que é, além de explicar como funciona o comércio justo, convencer os interlocutores a apoiar esse tipo de comércio.

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

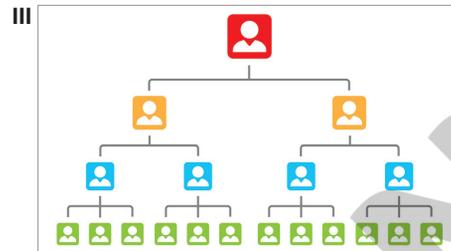
Nas questões de **Constructing meanings**, procura-se explorar o conteúdo do anúncio, evidenciando primeiro a noção de comércio justo e, em seguida, algumas características composicionais e estilísticas do gênero.

Constructing meanings Compreensão auditiva

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; relacionar linguagens verbal e não verbal; identificar informações explícitas no texto e fazer inferências.

1 Listen to the educational advertisement carefully and answer the following questions.

a Which of the following images represents this nonprofit organization's system?



b Which of these aspects is not mentioned in the educational advertisement as a factor that influences people's decision on what to buy?

- I price II taste III quality IV packaging **1b: IV**

c What product is used as an example to explain how this nonprofit organization's system works?

- I banana II beans III coffee **1c: III** IV rice

d In your opinion, what does "the power is in your hands" mean? **1d Resposta pessoal. Resposta possível: it means that people have the power to make a difference by choosing products that are part of the fair trade system.**

2 Listen to the educational advertisement again and answer the following questions.

Objetivo da questão 2: compreender globalmente o texto.

a What is the main objective of this nonprofit organization?

- I To make money in a sustainable manner in developed countries.
 II To give farmers and producers in developing countries better living and working conditions. **2a: II**
 III To create cooperatives in developing countries in order to sell products to developed countries.

b What is the purpose of this educational advertisement?

- I To obtain donations from producers.
 II To make people more aware of conscious shopping. **2b: II**
 III To create cooperatives to help producers sell their products.

 **3 Which of the following are characteristics of the language used in the educational advertisement?** **Objetivo da questão 3:** identificar características estilísticas do gênero anúncio educativo.

3: b, c

- a Verbs in the past simple.
- b Verbs in the present simple.
- c Short and simple sentences.
- d Long and abstract sentences.

 **4 Listen to the educational advertisement one more time. Which of the following words can you identify in it?** **Objetivo da questão 4:** identificar informações explícitas no texto.

4: b, d, e, f, h.

- a employee
- b farmers
- c industry
- d price
- e producer
- f products
- g profit
- h workers

 **Unit 3 - Educational advertisement - Part I**

 **Unit 3 - Educational advertisement - Part II**

 **5 Number the following information in the order it appears in the educational advertisement.**

Objetivo da questão 5: identificar informações específicas no texto.

- a There are many advantages to farmer cooperatives. **5a: 3**
- b Consumers can choose fair trade products, which change lives. **5b: 5**
- c The minimum price is a central component of the fair trade system. **5c: 4**
- d Consumer decisions on what to buy are based on taste, quality and price. **5d: 1**
- e Families in developing countries receive the benefits of fair trade products. **5e: 2**

Think a little more Pós-audição

 **1 Thinking about what you have just heard, discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

- a Qual é a importância do sistema de negócios proposto no áudio?
- b O comércio justo também é chamado de comércio solidário. Por quê?
- c Vocês acham que as pessoas geralmente levam em consideração questões sociais ao fazer compras? Justifiquem sua resposta.
- d Vocês costumam refletir sobre atitudes que podem contribuir para um mundo mais justo? Por quê?
- e Vocês sabiam que o Brasil participa do comércio justo exportando produtos? Façam uma pesquisa para saber quais são esses produtos.
- f Vocês já ouviram falar sobre iniciativas de comércio justo/solidário no mercado interno brasileiro? Em caso afirmativo, compartilhem o que sabem sobre essas iniciativas. Em caso negativo, procurem informações a esse respeito.

sixty-nine **69** 

Na questão 3, algumas palavras empregadas no anúncio são ressaltadas com o propósito de facilitar a familiarização com o vocabulário. Como os estudantes terão de escutar o áudio novamente, considere a possibilidade de destacar outras palavras e de, inclusive, explorar a estratégia de inferir sentidos com base no contexto e recomendar a consulta a dicionários caso alguma dúvida persista. Para a realização da última questão, sugerimos que os estudantes ordenem as opções e, posteriormente, ouçam o áudio novamente para conferir as respostas.

Think a little more

As questões objetivam a reflexão crítica acerca da importância das ideias vinculadas ao comércio justo, assim como sobre atitudes individuais que podem fazer a diferença em um contexto mais amplo. Espera-se que a discussão proposta motive a solidariedade nos estudantes, promovendo a consciência cidadã e sustentável. Caso haja tempo e condições para tal, considere a pertinência de discutir, em atividade conjunta com os componentes curriculares Geografia e Ciências, as propostas de comércio solidário e a agricultura orgânica e familiar em contraste com algumas práticas econômicas pouco conscientes e ecologicamente irresponsáveis, como as monoculturas e o uso de sementes transgênicas.

Objetivo da seção

Resolver questões para a reflexão linguística e o uso de advérbios, enunciados construídos com orações condicionais e conectores.

As primeiras questões da seção focalizam a formação e o uso de advérbios. Esse tema gramatical não deve gerar dificuldades para os estudantes, já que tem semelhanças com o português. Para introduzir o assunto, pode ser interessante lembrar como ocorre nessa língua a formação dos advérbios com o acréscimo do sufixo “-mente”. Para ampliar a prática em inglês, sugerimos apresentar alguns adjetivos (*careful, frequent, happy, perfect, quick, rare...*) para que a turma apresente os advérbios correspondentes e indique situações em que eles poderiam ser usados.

“LANGUAGE IN ACTION”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the phrases from the poster *The Power of Conscious Consumption* (p. 61) and answer the questions. **Objetivo da questão 1:** identificar usos e funções do sufixo “-ly”.

“socially responsible”

“eco-friendly”

- a What word part do these expressions have in common? **1a** Resposta esperada: (the suffix) -ly.
- b What is expressed by that word part?
 - I Frequency. **1b: I**
 - II Manner.
 - III Time.

2 Complete the excerpts from the brochure with the appropriate alternatives.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de advérbios de modo formados pelo sufixo -ly.

- a “An (I) ♦ (environmental/environmentally) green school is a school that upholds the values of good (II) ♦ (environmental/environmentally) management.” **2a:** I - environmentally; II - environmental.
- b “It would be (I) ♦ (ideal/ideally) if the school’s principal could be (II) ♦ (direct/directly) involved to ensure that the project receives full support from management.” **2b:** I - ideal; II - directly.
- c “Avoid buying products with ♦ (excessive/excessively) packaging.” **2c:** excessive.

HOW to start a school recycling programme. Department of Environmental Affairs. Republic of South Africa.

3 Read the outer pages from the brochure *Consume Wisely to Conserve our Biological Resources* (p. 63) again and do the following.

Objetivo da questão 3: identificar usos e formas de orações condicionais do tipo zero.

- a What is the role of this sentence in the text?

“If you want to know more about the upcoming public engagement activities, please contact us [...]”

- I It gives instructions. **3a: I**
 - II It expresses a general truth.
 - III It describes something that is likely to happen.
- b The verbs in the *if clause* (“want”) and in the main clause (“contact”) are
 - I in the *present simple* and in the *past*, respectively.
 - II in the *present simple* and in the *imperative*, respectively. **3b: II**

- c What about the sentence below?

If you only buy what you use, you do not overconsume.

- I It gives instructions
 - II It expresses a general truth. **3c: II**
 - III It describes something that is likely to happen.
- d The verbs in the *if clause* (“buy”) and in the main clause (“do not overconsume”) are both
 - I in the *imperative*.
 - II in the *present simple*. **3d: II**

70 seventy

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

4 Respostas esperadas: If you heat water to 100 °C, it boils. If you need more information, call us / send us an e-mail. Water turns to ice if you cool it to 0 °C. Send us an e-mail if you want the job. / If you want the job, call us.

4 Combine the clauses to make conditional sentences. Take a look at the **Eyes on grammar** section if you need to. **Objetivo da questão 4:** praticar o uso de orações condicionais do tipo zero.

you want the job	you cool it to 0 °C	call us	it boils
you heat water to 100 °C	You need more information	send us an e-mail	water turns to ice

5 In your notebook, write zero conditional sentences using the sentences from the box. Check the **Eyes on grammar** section for further information.

Objetivo da questão 5: praticar orações condicionais do tipo zero.



6a Resposta esperada: "Biological resources provide for our daily needs and the society's development. They are the fundamental elements for our clothing, food and feed, shelter, fuel, paper, medicine, etc." (p. 65).

- a Have a green school. **5a:** If you want to have a green school, reduce waste.
- b Prevent waste. **5b:** If you want to prevent waste, reuse materials.
- c Reduce the amount of garbage. **5c:** If you want to reduce the amount of garbage, avoid buying products with excessive packaging.
- d Set up a waste recycling program at your school. **5d:** If you want to set up a waste recycling program at your school, take responsibility for the project.
- e Make your school greener. **5e:** If you want to make your school greener, spread the values of good environmental management.

6 Read the excerpts from the text in **Task 2 (Reading)** and answer the following questions. **Objetivo da questão 6:** refletir sobre o uso de conectores.

a What idea does the underlined connector oppose in this excerpt?

"However, our current over-consumption pattern has various impacts on the ecosystems and the environment [...]"

(p. 65)

b Which of the following options could replace the underlined connectors in this excerpt?

"Partly due to overfishing in South China Sea, the catches of a common fish consumed by Hong Kong people, i.e. Golden Threadfin Bream, has declined by 30% over the past 10 years."

(p. 65)

- I in addition; so
- II on the contrary; but
- III because of; that is **6b: III**

c What does the underlined connector below indicate?

"[...] homes for many endangered species, such as rhinos, elephants, tigers and orangutans."

(p. 65)

- I Reason.
- II Explanation.
- III Exemplification. **6c: III**

seventy-one **71**

As questões seguintes exploram as condicionais de tipo zero. Uma vez mais os conhecimentos prévios desse elemento gramatical em português podem auxiliar os estudantes a compreender a relação entre a oração condicional e a oração principal, identificando que, dadas certas condições, determinadas consequências ou ações são esperadas. Para aprofundamento, de modo lúdico, sugerimos que a turma seja dividida em dois grupos: um grupo elabora uma lista de condições para que determinado efeito ocorra e o outro, uma lista de resultados esperados mediante determinadas condições. Os dois grupos trocam as listas e as completam com a parte que está faltando. É importante chamar a atenção para as formas verbais empregadas de modo que os estudantes assimilem os efeitos de sentido provocados pelo uso do *present simple* e do *imperative* nas orações principais.

A questão 5, por sua vez, focaliza a produção de orações condicionais do tipo zero por meio da transformação de orações imperativas em orações subordinadas. Ressaltamos que as respostas esperadas se baseiam no fôlder da questão 1, porém é possível associar as frases e os itens do boxe de outros modos, desde que haja coerência nas frases formadas. Essa questão pode ser ampliada com transformações semelhantes, feitas com informações contidas em outros textos da unidade.

Speaking

Objetivo da seção

Desenvolver expressão oral por meio da produção de um anúncio de campanha educativa.

Nesta seção, os estudantes são orientados a produzir um anúncio de campanha educativa, similar àquele apresentado na **Task 1**, com o tema *Going green*. Recomendamos retomar os conteúdos trabalhados na unidade até agora para buscar os elementos necessários à elaboração do anúncio.

As orientações em **Toolbox** ressaltam as características composicionais mais relevantes do gênero. Caso haja possibilidade, sugerimos a gravação dos anúncios em vídeo ou áudio, para que possam ser veiculados em um blogue ou no *site* da escola, se houver. Eles também podem ser apresentados em uma semana cultural ou em outro evento escolar semelhante. Espera-se que, ao final desta etapa, os estudantes estejam familiarizados com a compreensão e a produção de anúncios de campanha educativa.

SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In small groups, you are going to create an educational campaign advertisement. Remember you listened to an example in **Listening**.

-  **1 Before preparing your educational campaign advertisement, pay close attention to the following chart. Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto oral a ser produzido.**

For the oral production	
What is the discursive genre?	Educational campaign advertisement (on video or audio).
What is the theme?	Going green.
What is the objective?	To persuade people to become green or greener.
At whom is it aimed?	The school community.
How and where is it going to be presented?	On blogs, on the school website or as an oral presentation in class.
Who is going to participate?	The whole class, organized into small groups.

Toolbox

1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: planejar o conteúdo do anúncio, refletindo sobre suas características composicionais e estilísticas; praticar a apresentação e preparar uma versão inicial do anúncio.

- 1 Follow these steps. They will help you prepare your educational campaign advertisement.**

-  **a** A campanha deve estimular atitudes ecologicamente responsáveis. É importante que o anúncio seja informativo, de modo que as pessoas entendam o que é ser sustentável. Considerem as seguintes questões:
- Que ações sustentáveis a campanha deve promover?
 - Quais atitudes ecologicamente responsáveis devem ser incentivadas no anúncio? Como?
 - Quais vantagens de adotar atitudes ecologicamente responsáveis convém destacar?
-  **b** Para definir as informações e as sugestões para mudanças de atitude a serem apresentadas no anúncio, leiam novamente os textos das **Tasks 1 e 2 (Reading)**. Se for necessário, façam uma pesquisa para obter mais dados.
-  **c** Pensem em frases ou *slogans* para a campanha que possam incentivar a realização de ações em defesa do meio ambiente. Recordem alguns exemplos vistos nesta unidade:
- “Love food. Don’t waste it!”
 - “The power is in your hands.”
-  **d** Escrevam o texto do anúncio usando linguagem clara e objetiva. Lembrem-se de que é um texto para ser falado (e não lido silenciosamente) e, por isso, as frases não devem ser longas. Consultem dicionários para usar vocabulário adequado.

 **72** seventy-two

Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

- e** Se o anúncio for em vídeo, pensem também em quais imagens podem ser usadas para compô-lo. É importante que elas tenham relação com o tema do anúncio e sejam uma forma de ilustrar ou complementar o texto verbal.
- f** Quando o texto estiver pronto, ensaiem a leitura em voz alta antes de fazer a gravação. Decidam se cada integrante do grupo falará uma parte do texto ou se haverá apenas um narrador. Observem atentamente a pronúncia das palavras e o ritmo da fala.
- g** Quando considerarem que o texto está bem ensaiado, apresentem a primeira versão do anúncio para outro grupo e peçam a seus integrantes que indiquem como o trabalho pode ser melhorado. Anotem os comentários dos colegas para reformular os pontos que precisam de ajustes.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your educational campaign advertisement has the following characteristics:

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: revisar a produção inicial do anúncio educativo.

- informações claras sobre o que são atitudes ecologicamente responsáveis;
- sugestões de atitudes ecologicamente responsáveis que podem ser adotadas por todos;
- *slogan* ou frases expressivas que incentivem essas ações;
- linguagem clara e frases curtas, que facilitem a compreensão;
- imagens relacionadas com o conteúdo do anúncio, se for em vídeo.

2 Now record your educational advertisement or prepare your oral presentation. When it's ready, post it on a blog/the school website or present it to your classmates.

Objetivos da questão 2: preparar a versão final do anúncio educativo e publicá-lo ou apresentá-lo.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (58-59) and answer the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1:

- a What can you say about this image? How are the elements connected in it?
- b How can you relate this image to the campaigns presented in this unit?
- c How effective are the texts in this unit? Do you think they can help convince people to become greener?

2 Taking the texts in this unit into consideration, answer the following questions with a classmate or present it to your classmates and check their reactions.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: refletir criticamente sobre o tema da unidade.

- a What did you learn about educational campaigns?
- b Did you like discussing them? Which one did you like the most? Why?
- c What other kind of educational campaigns would you like to discuss? Why?

seventy-three 73

Pit stop

Objetivo da seção

Fazer a releitura das páginas de abertura com base nas discussões propostas ao longo da unidade.

Professor/a, se você considerar pertinente ampliar a discussão sobre as imagens e suas implicações para os estudantes, recomendamos aprofundar a reflexão com foco na realidade vivida por eles em seus contextos escolar e familiar. Caso julgue conveniente, sugerimos a criação de cartazes incentivando atitudes ecologicamente responsáveis na escola, conscientizando sobre a importância do consumo responsável e evidenciando o fator transformador de práticas sustentáveis que começam com pequenas mudanças de hábitos. Desse modo, é possível valorizar o avanço na construção cidadã dos estudantes.

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar a autoavaliação da aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura de pôsteres e à compreensão e produção oral de anúncios de campanhas educativas.

Como momento propício para o diagnóstico da aprendizagem relativa ao conteúdo desta unidade, a autoavaliação permite verificar se são necessárias atividades extras em função dos diferentes níveis de conhecimento alcançados pelos estudantes. Sugerimos que o foco recaia na compreensão e na produção dos gêneros estudados; para isso, recomendamos usar o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor. Outra proposta seria a criação de uma campanha educativa na escola com difusão por meio de pôster e anúncio educativo. Desse modo, os estudantes terão a oportunidade de retomar os conteúdos estudados.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os usos do sufixo “-ly” para a formação de advérbios, de orações condicionais do tipo zero e de conectores.

Para aprofundar os conteúdos dessa sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades de caráter lúdico. Sugerimos o jogo “Dominó” para praticar o uso de orações condicionais do tipo zero. Para prepará-lo, você pode escrever dez orações condicionais do tipo zero em uma folha de papel e cortá-las, separando a oração principal da oração subordinada, por exemplo: “If you are sick” e “go to the hospital”. Em seguida, você pode organizar a turma em pequenos grupos e entregar a cada um as dez frases cortadas para que eles as montem, de modo que todos os enunciados façam sentido.

“ THINK IT OVER .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. Give examples and explain your answers.

1 Respostas pessoais.

a Consigo ler pôsteres de campanhas educativas?



b Entendo anúncios educativos de organizações não governamentais?



c Consigo criar anúncios educativos?



d Adquiri novos conhecimentos sobre campanhas educativas?



e Participei das aulas, colaborando com o professor e com os colegas?



“ EYES ON GRAMMAR .”

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

“Consume **Wisely** to Conserve our Biological Resources”

(p. 62)

“**Partly** due to overfishing in South China Sea, the catches of a common fish consumed by Hong Kong, i.e. Golden Threadfin Bream, has declined by 30% over the past 10 years.

[...]

Globally, an estimated 70,000 km² of forests are lost each year [...].”

(p. 65)

74 seventy-four

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

WORD FORMATION (ADVERBS) – SUFFIXES / FORMAÇÃO DE PALAVRAS (ADVÉRBIOS) – SUFÍXOS

Suffix / Sufixo	Meaning / Significado	Added to / Adicionado a	Adverbs / Advérbios
-ly	expresses the manner in which something is done or happens	nouns adjectives	wise + -ly = wisely part + -ly = partly global + -ly = globally

Example 2

"If you want to know more about the upcoming public engagement activities, please contact us [...]"

(p. 63)

ZERO CONDITIONAL SENTENCES / ORAÇÕES CONDICIONAIS DO TIPO ZERO

If + present (condition) / presente (condição)	imperative (instruction) / imperativo (instrução)
If you want to know more about the upcoming public engagement activities,	please contact us.
If + present (condition) / presente (condição)	present (result) / presente (resultado)
If we consume wisely,	we conserve our biological resources.

- As orações condicionais do tipo zero são usadas para falar sobre os resultados previsíveis de determinadas ações ou circunstâncias.

Example 3

"However, our current over-consumption pattern has various impacts on the ecosystems and the environment, including species depletion and extinction, and the destruction to habitats, etc."

(p. 65)

"Partly due to overfishing in South China Sea, the catches of a common fish consumed by Hong Kong people, i.e. Golden Threadfin Bream, has declined by 30% over the past 10 years. [...]"

About 35,000 km² of rainforests in Indonesia, Malaysia and Papua New Guinea were lost for oil palm plantations between 1990 and 2010, causing destruction of natural habitats which were homes for many endangered species, such as rhinos, elephants, tigers and orangutans."

(p. 65)

CONNECTORS / CONECTORES

Clarification / Explicação	*i.e. (that is)
Contrast / Contraste	however
Exemplification / Exemplificação	such as
Reason / Razão	due to

* i.e. – é abreviação da expressão latina *id est*, que significa "isto é", "ou seja".

Já para praticar o sufixo "-ly", recomendamos outra atividade, que pode ser aplicada individualmente ou em grupos: crie dez frases com três opções de resposta para que os estudantes escolham a palavra mais adequada, por exemplo: "The students waited patience/patient/patiently for the results of the exams." / "Newspapers are published daily/weekly/monthly. They are distributed every day."

Referências bibliográficas

BOMFIM, A. M. et al. (org.). *A questão ambiental na Educação Básica*. Rio de Janeiro: Publit, 2015.

BRASIL. *Lei nº 9 795*, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

BRASIL. *Resolução nº 2*, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC; CNE, 2012. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

TREIN, E. S.; BARRETO, M. Os desafios do século XXI e a educação ambiental crítica. In: NAJJAR, J.; CASTAÑO, L. V.; GARZÓN DIAZ, F. A. (org.). *Desafios e perspectivas na Educação para Brasil e Colômbia/Algunos desafíos y retos de la educación para Brasil y Colombia*. Niterói: Intertexto, 2013. p. 15-26.

UNIT 4

Professor/a,

O objetivo desta unidade é despertar o gosto e o interesse dos estudantes pela leitura literária, reconhecendo a língua inglesa como elemento enriquecedor de seu repertório cognitivo e estético. Para alcançar esse objetivo, buscamos promover atividades relacionadas à compreensão dos gêneros discursivos *flash fiction* (escrito e oral) e romance, sendo este último trabalhado por meio de excertos. O enfoque das atividades de produção textual recaiu sobre o gênero *flash fiction*, mais adequado ao contexto escolar, em virtude de sua breve extensão, especialmente se comparado a outros gêneros narrativos ficcionais, como o conto, a novela e o romance.

Consideramos que o convite à inserção no mundo da literatura leva o leitor a utilizar sua imaginação e sensibilidade como elementos de ligação entre a realidade criada pelo autor, seu próprio mundo e o novo horizonte a ser construído. Assim, é viável estimular o envolvimento dos estudantes com o texto estético e com os mundos que ele possibilita criar e fruir. A literatura cumpre, então, um papel fundamental na vida de crianças, jovens e adultos ao favorecer que se vivencie “a liberdade de um mundo de palavras ao mesmo tempo que nos oferece palavras para dizer o mundo e a nós mesmos” (BARBOSA, 2014, p. 132).

Cabe ressaltar, neste momento, que a escolha dos textos para esta unidade se deu com base em sua relevância para o trabalho com um público formado basicamente por adolescentes. Por esse motivo, buscamos enfatizar a literatura juvenil. Ao possibilitar o contato com textos como esses, a escola

UNIT

4

The art of reading and writing

II
“If you don’t like someone’s story, you write your own.”

Chinua Achebe (1930-2013)
Nigerian novelist, poet, professor and critic

I
“[...] a historian and a poet do not differ from each other because the one writes in verse and the other in prose [...]. But they differ in this: that the one speaks of things which have happened, and the other of such as might have happened.”

Aristotle (384-322 B.C.)
Greek philosopher

IV
“Words – so innocent and powerless as they are, as standing in a dictionary, how potent for good and evil they become in the hands of one who knows how to combine them.”

Nathaniel Hawthorne (1804-1864)
North American novelist and short story writer

III
“Writing fiction is the act of weaving a series of lies to arrive at a greater truth.”

Khaled Hosseini (1965)
Afghan medicine doctor, biologist and novelist

ART: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA; PHOTOS: I. AVAILON, STUDIOISTOCKPHOTOGETTY IMAGES; IV. PANAFISO/PHOTO, BACKGROUND: SEANMARTINISTOCKPHOTOGETTY IMAGES.

76

seventy-six

Competências gerais desenvolvidas na unidade

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: *flash fiction* (escrito e oral) e romance.

Tema: as dimensões criativas e transformadoras da escrita e da leitura.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros do discurso *flash fiction* (escrito e oral) e romance;
- refletir sobre como o mundo pode ser visto de perspectivas diferentes por meio da leitura para obter informação e para fruição.

V
"WE WRITE FROM LIFE AND
CALL IT LITERATURE, AND
LITERATURE LIVES BECAUSE
WE ARE IN IT."

FRANCISCO SIONIL JOSÉ (1924)
FILIPINO WRITER

VI
"Suit the action to
the word, the word
to the action."

William Shakespeare (1564-1616)
English poet and playwright

VII
"The best novels are those
that are important without
being like medicine; they
have something to say, are
expansive and intelligent,
but never forget to be
entertaining and to have
character and emotion at
their centre."

Chimamanda Ngozi Adichie
(1977)
Nigerian novelist and writer

Quotes on reading and writing

VIII
"I write for the unseen
and the unsung, for the
displaced, against the
shackles of history. I write
to find a place of belonging
through the shared ritual
of poetry. I write as a
matter of survival."

Safiya Sinclair (1981)
Jamaican poet and librettist

seventy-seven

77

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6.

desempenha um importante papel social na formação do leitor, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico de cidadãos reflexivos e transformadores da sociedade. Como nos lembra Cosson (2009, p. 23), é preciso "compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola".

As citações apresentadas nas páginas de abertura são de escritores de diferentes partes do mundo e se relacionam às práticas de leitura e escrita literária com o objetivo de aguçar a curiosidade para as questões que serão trabalhadas ao longo da unidade. Além disso, embora na seção **Pit stop**, ao final da unidade, sejam propostas questões para explorar essas citações, elas podem ser utilizadas inicialmente para ativar o conhecimento prévio dos estudantes e levá-los a uma reflexão sobre o papel social e histórico da leitura literária. A literatura se constitui como forma de "acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação" (ANTUNES, 2009, p. 193).

A temática explorada nesta unidade procura, portanto, favorecer o desenvolvimento da competência específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental presente na BNCC relativa à construção de repertório cultural por meio de contato com manifestações artísticas. Paralelamente, o tema também reforça, especialmente em **Reading**, a não discriminação de pessoas com deficiência e, portanto, cumpre a Resolução CNE/CP nº 1/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio acerca do tema da unidade e refletir sobre as práticas de produção de sentidos na leitura de textos literários.

Na questão 1, busca-se ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da unidade, além de fazê-los refletir sobre ele, por meio de algumas imagens que retratam diferentes suportes de livros. A proposta é fomentar uma discussão sobre o modo como os recursos tecnológicos digitais têm impactado os processos de leitura e de escrita. Cabe, portanto, salientar que, com o avanço da tecnologia, essas práticas de linguagem assumem novos formatos, pois passam a circular em meios contemporâneos de difusão do conhecimento, o que contribui para novos modos de construção de sentidos no contexto de produção e no de leitura dos textos.

Já nas questões 2 e 3, pretende-se levar os estudantes a emitir opiniões e fornecer informações sobre seu contato com a leitura, bem como sobre as relações que eles estabelecem com os textos literários.

Professor/a, considere a possibilidade e a conveniência de realizar uma roda de conversa para que os estudantes possam compartilhar seus gostos, hábitos de leitura, livros e histórias favoritas com os colegas. Recomendamos que, se for possível, as discussões ocorram em língua inglesa, uma vez que a turma provavelmente já têm condições de se manifestar nesse idioma, podendo, inclusive, explorar recursos paralinguísticos nas interações e empregar estratégias discursivas para resolver mal-entendidos, tal como fazem em língua portuguesa. Caso se sintam inseguros, sugerimos encorajá-los.

Para ler

Sobre a leitura de textos literários na escola e sobre como o/a professor/a pode fomentar práticas de tratamento literário, recomendamos o livro de Cosson (2009), além do texto complementar escrito por Cosson e Souza (2011).

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Take a look at these images and discuss with a classmate the following questions.

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- O ato de ler está presente no nosso dia a dia. Vocês concordam? Por quê?
- Mencionem pelo menos cinco tipos de textos que vocês leem no dia a dia.
- Vocês acham que os brasileiros leem pouco? Justifiquem a resposta.

2 Discuss these questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- Vocês têm livros em casa além dos que usam para estudar? Quais? Se não têm, quais gostariam de ter?
- Vocês gostam de ler livros de contos, poesias ou romances? Por quê?
- Se vocês precisassem recomendar um livro para seu melhor amigo, que tipo de livro seria? Por quê?
- Vocês conseguem se lembrar de um livro que foi transformado em filme ou série? Qual é o título dele? Se não se lembram, encontrem um(a) colega que se lembre e peçam a ele(a) para contar a vocês um pouco sobre a história.

3 You are going to interview a classmate about his or her reading habits.

Do the following. 3 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade e sobre seu próprio contexto.

- Preparem-se para a entrevista. Usem as questões abaixo e adicionem outras três na lista.
 - Do you like reading books?
 - How many hours a week do you spend reading books?
 - Have you ever been to a library?
 - How do you choose the books you are going to read?

78 seventy-eight

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

- V How important is the cover of the book when choosing what to read?
 - VI What is the best story you have read or listened to?
 - VII If you were a writer, what would you write about?
- b Escolha um(a) colega de sala para realizar a entrevista.
- c Compartilhem as respostas com a turma toda. Discutam e comparem suas opiniões com a dos outros.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

- 1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero *flash fiction* e fazer inferências.
- a In your opinion, is it more exciting to read short or long texts? Justify your answer.
 - b Do you think it is possible to tell a fascinating story in just a few sentences? Why?
 - c Why do you think some people prefer writing stories with few words instead of long narratives?
 - d How important is the title to a story? 1d Resposta possível: the title is an important part of the text because it can convey the main topics covered in the plot and help attract readers.
- 2 Look at this image and discuss the following questions with a classmate. 2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** formular hipóteses sobre o texto.



- a What do you think the expression “for sale” means?
- b This expression will appear in one of the texts you are going to read in **Read to learn**. What do you expect this text to be about?

Read to learn Leitura

1 Read the flash fiction texts with these objectives in mind:

- to identify fictional elements in flash fictions;
- to verify characteristics of flash fictions.

For sale: baby shoes, never worn.

O'BRIEN, E. J.; COOK, A. E.; LORCH JR., R. F. (ed.). *Inferences during Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 220.

Did you know?

- O texto I, que data dos anos 1920, é geralmente atribuído a Ernest Hemingway (1899-1961), romancista, escritor de microcontos e jornalista estadunidense.

seventy-nine 79

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver habilidades de leitura por meio do trabalho com textos dos gêneros discursivos *flash fiction* e romance.

Task 1

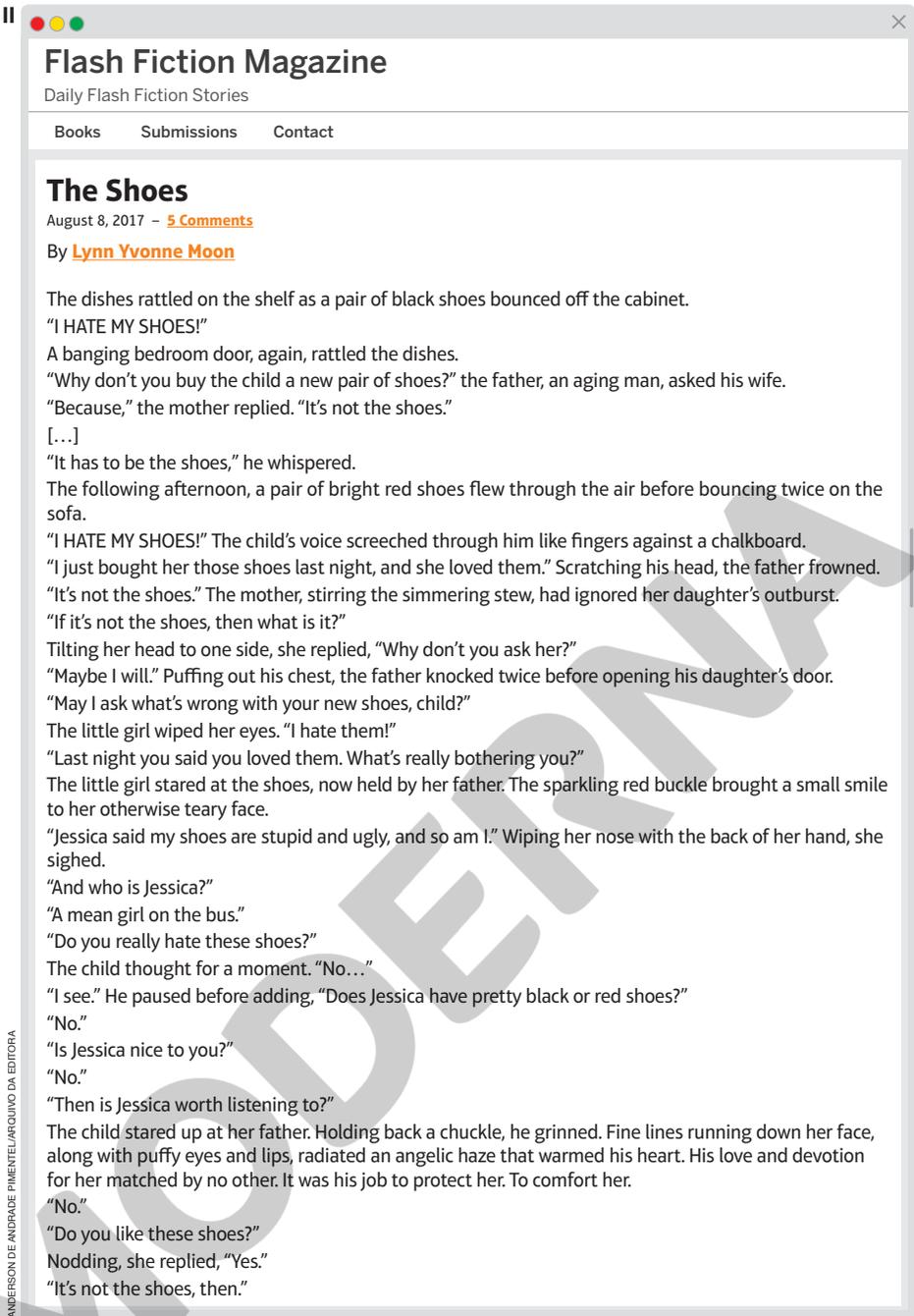
Na **Task 1**, optamos por trabalhar com dois textos do gênero discursivo *flash fiction*, em virtude das particularidades do processo de produção e de circulação de textos dessa natureza. É necessário levar ao conhecimento dos estudantes que se trata de um gênero cuja extensão é curta, mas que pode variar de produção para produção.

Outro aspecto que pode ser destacado é a multiplicidade de nomes comumente atribuídos a esse gênero em inglês: *sudden fiction*, *microfiction*, *micro-story*, *postcard fiction* e *short short story*. Além disso, alguns formatos podem ser considerados categorias específicas, subgêneros dentro do gênero. É o caso do texto I, cuja origem data dos anos 1920 e que é geralmente atribuído ao renomado romancista, escritor de microcontos e jornalista estadunidense Ernest Hemingway (1899-1961). Trata-se de uma *six-word novel* ou *six-word story*. Pode ser interessante mencionar que o texto em questão tem recebido diferentes interpretações ao longo dos anos, sendo possível encontrar, em ambientes virtuais, suposições sobre o que teria acontecido com o bebê, cujos sapatos nunca usados estão à venda, sugerindo, inclusive, que ele tenha morrido ou que tenha nascido morto, para citar algumas.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

O texto II se relaciona com o primeiro tanto no que se refere ao aspecto composicional do gênero, ainda que sua extensão seja maior, quanto no que diz respeito à menção aos sapatos de uma criança. No entanto, a abordagem é completamente diferente, contribuindo, assim, para mostrar aos estudantes que textos de um mesmo gênero podem ter seus conteúdos desenvolvidos de forma totalmente diversa, mesmo havendo um diálogo interdiscursivo entre eles.



II

Flash Fiction Magazine

Daily Flash Fiction Stories

Books Submissions Contact

The Shoes

August 8, 2017 – 5 Comments

By [Lynn Yvonne Moon](#)

The dishes rattled on the shelf as a pair of black shoes bounced off the cabinet.

“I HATE MY SHOES!”

A banging bedroom door, again, rattled the dishes.

“Why don’t you buy the child a new pair of shoes?” the father, an aging man, asked his wife.

“Because,” the mother replied. “It’s not the shoes.”

[...]

“It has to be the shoes,” he whispered.

The following afternoon, a pair of bright red shoes flew through the air before bouncing twice on the sofa.

“I HATE MY SHOES!” The child’s voice screeched through him like fingers against a chalkboard.

“I just bought her those shoes last night, and she loved them.” Scratching his head, the father frowned.

“It’s not the shoes.” The mother, stirring the simmering stew, had ignored her daughter’s outburst.

“If it’s not the shoes, then what is it?”

Tilting her head to one side, she replied, “Why don’t you ask her?”

“Maybe I will.” Puffing out his chest, the father knocked twice before opening his daughter’s door.

“May I ask what’s wrong with your new shoes, child?”

The little girl wiped her eyes. “I hate them!”

“Last night you said you loved them. What’s really bothering you?”

The little girl stared at the shoes, now held by her father. The sparkling red buckle brought a small smile to her otherwise teary face.

“Jessica said my shoes are stupid and ugly, and so am I!” Wiping her nose with the back of her hand, she sighed.

“And who is Jessica?”

“A mean girl on the bus.”

“Do you really hate these shoes?”

The child thought for a moment. “No...”

“I see.” He paused before adding, “Does Jessica have pretty black or red shoes?”

“No.”

“Is Jessica nice to you?”

“No.”

“Then is Jessica worth listening to?”

The child stared up at her father. Holding back a chuckle, he grinned. Fine lines running down her face, along with puffy eyes and lips, radiated an angelic haze that warmed his heart. His love and devotion for her matched by no other. It was his job to protect her. To comfort her.

“No.”

“Do you like these shoes?”

Nodding, she replied, “Yes.”

“It’s not the shoes, then.”

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

MOON, L. Y. The shoes. *Flash Fiction Magazine*. 2017. Disponível em: <https://flashfictionmagazine.com/blog/2017/08/08/the-shoes-2/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

80 eighty

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Read text I and do the following. **Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; fazer inferências; analisar o efeito de sentido das palavras e ler criticamente o texto.

a Choose the option that best describes this kind of text.

- I A story told in few words. **1a: I**
- II A work of fiction based on real facts.
- III A story whose protagonist is the narrator.

b Who do you think is selling the baby shoes? **1b: Resposta pessoal. Resposta possível: the baby's parent(s).**

c What image shows “never worn” shoes?

I



1c: I

II



1d Resposta pessoal. Resposta possível: os sapatos nunca usados estão sendo vendidos porque não couberam no bebê ou porque a criança faleceu antes de usá-los.

d In your opinion, why were “never worn” shoes being sold?

2 Now read text II and do the following. **Objetivos da questão 2:** identificar informações implícitas e específicas e identificar características composicionais do gênero *flash fiction*.

a Decide if these statements are *T* (true) or *F* (false).

- I The little girl wishes she had nicer shoes. **2a I: F**
- II The child does not seem to have high self-esteem. **2a II: T**
- III Someone's opinion has influenced the child's dissatisfaction. **2a III: T**
- IV Jessica is annoyed because her parents did not buy her new shoes. **2a IV: F**
- V The father seems to be very understanding toward his young daughter. **2a V: T**

b Find another way to express the ideas in the following statements from the text. Match them to the sentences from I to V.

- | | |
|---|--|
| I “A banging bedroom door [...]” 2b I: E | A The girl stopped crying. |
| II “The little girl wiped her eyes.” 2b II: A | B The little girl's father smiled widely. |
| III “[...] she sighed.” 2b III: C | C The little girl let out a long deep breath. |
| IV “The child stared up at her father.” 2b IV: D | D The kid looked up at her father for a long time. |
| V “[...] he grinned.” 2b V: B | E The door of the bedroom was closed with a loud noise. |

c Match the following information based on the narrative.

- | | |
|---------------------------|---|
| I where 2c I: A | A Probably a room in the family's house. |
| II who 2c II: C | B The shoes seem to bother the little girl. |
| III what 2c III: B | C The little girl, her parents and Jessica, a mean girl on the bus. |
| IV how 2c IV: D | D Her father makes her realize that she has no reason to hate her shoes. |

eighty-one **81**

Professor/a, caso considere pertinente em seu contexto, sugerimos trazer à discussão a questão do *bullying* verbal praticado pela personagem Jessica, como mostra o trecho “*Jessica said my shoes are stupid and ugly, and so am I.*”. Consideramos este um momento oportuno para trabalhar atividades voltadas à reflexão sobre práticas dessa natureza, que devem ser repudiadas não apenas em ambiente escolar, mas também além dos muros da escola.

Task 2

A partir de um capítulo do livro *Wonder*, de autoria de Raquel Jaramillo – que o assinou como R. J. Palacio –, esta **Task** destaca como temas norteadores a gentileza, a amabilidade e o respeito. Dito de outra forma, o texto trabalhado mobiliza valores e atitudes capazes de humanizar o convívio social.

Professor/a, caso ache pertinente, convide professores de outros componentes curriculares para desenvolver em conjunto ações e projetos que promovam esses valores e atitudes no ambiente escolar. Sugerimos, por exemplo, o contato com trabalhos que têm sido desenvolvidos na Austrália e na Nova Zelândia como parte da campanha internacional *Choose Kind*, livremente inspirada no livro *Wonder*, cuja versão cinematográfica ganhou as telas do cinema em 2017 e foi aclamada em diferentes partes do mundo. De acordo com a proposta do movimento, suas atividades têm buscado produzir e espalhar ações com valores positivos, provocando, assim, transformações sociais por meio da prática da amabilidade. Mais informações sobre a campanha podem ser encontradas na internet.

3 What can we say about the texts in **Read to learn?** Match texts I and II to the following statements.

Objetivo da questão 3: identificar características composicionais do gênero *flash fiction*.

- a It presents its characters. **3a:** Text II.
- b It builds a story with very few words. **3b:** Text I.
- c It explains a problem and offers a solution. **3c:** Text II.
- d It organizes the events by when they occurred. **3d:** Text II.
- e It uses literary techniques to tell a fictional short story. **3e:** Text I and Text II.

4 Decide if the following statements are **T** (true) or **F** (false) according to text II. Then correct the false ones.

Objetivos da questão 4: compreender globalmente e identificar informações específicas no texto.

- a The girl comes into conflict with her parents. **4a:** F; she and her father talk in a friendly way about what bothered the girl.
- b The mean girl on the bus is the antagonist of the story. **4b:** T
- c Jessica is mentioned in the story, but she is not the main character. **4c:** T
- d The story was written from the perspective of a first-person narrator. **4d:** F; the story was written from the perspective of a third-person narrator.
- e The girl doesn't change her attitude and behavior throughout the story. **4e:** F; the girl liked her shoes when they were bought. After talking to Jessica, she disliked them. After talking to her father, she realized that listening to Jessica was not worth it.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Read these quotes, which are related to the text you are going to read in **Read to learn**. Then discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

I "When given the choice between being right or being kind, choose kind."

Mr. Browne, character in PALACIO, R. J. *Wonder*. New York: Alfred A. Knopf Books, 2012. p. 311.

II "In a world where you can be anything, be kind."

Unknown author.

- a Why is it important to be kind?
- b Give some examples of kind behaviors.
- c How can our behavior influence others positively?
- d What is the most important lesson you learned from your family and friends?
- e What do you usually do to be a good person toward the people around you?

2 Read this quote and discuss the questions with a classmate.

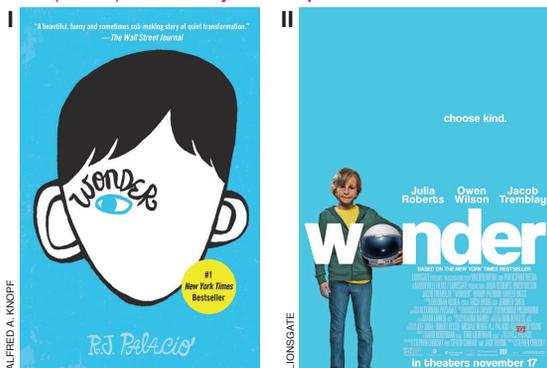
2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e fazer inferências.



- a How can society influence the way we feel about how we look?
- b In your opinion, how important is a person's appearance? Can it affect his or her everyday life? Justify your answer.
- c Can you guess how this quote relates to the text you are about to read? Take notes and compare your answers with your classmate.

3 Take a look at these images and do the following.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



- Do you know this book and this movie? What do you know about them? Consult your classmates if you don't know.
- You are going to read "Chapter 3 — How I Came to Life", from *Wonder*, a book that tells the life of a boy named Auggie. What do you think the subject of the text will be?

Did you know?

- O livro *Wonder*, escrito por Raquel Jaramillo, que assina R. J. Palacio, conta a história de Auggie Pullman, um menino que, por causa de uma síndrome rara, nasceu com uma deformidade facial. Quando começa sua vida escolar, Auggie tenta demonstrar que é uma criança igual a todas as outras. O livro mostra como a aceitação e a gentileza podem criar relações melhores entre as pessoas. No Brasil, o livro foi publicado com o título *Extraordinário*.

Read to learn Leitura

1 Read this excerpt from a novel with these objectives in mind:

- to recognize the theme of the narrative;
- to identify characteristics of novels.

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 2

CHAPTER 3 — How I Came to Life

I like when Mom tells this story because it makes me laugh so much. It's not funny in the way a joke is funny, but when Mom tells it, Via and I just start cracking up.

So when I was in my mom's stomach, no one had an idea I would come out looking the way I look. Mom had had Via four years before, and that had been such a "walk in the park" (Mom's expression) that there was no reason to run any special tests. About two months before I was born, the doctors realized there was something wrong with my face, but they didn't think it was going to be bad. They told Mom and Dad I had a cleft palate and some other stuff going on. They called it "small anomalies."

There were two nurses in the delivery room the night I was born. One was very nice and sweet. The other one, Mom said, did not seem at all nice or sweet. She had very big arms and (here comes the funny part), she kept farting. [...] Mom says it was unbelievable because the nurse never even said excuse me! Meanwhile, Mom's regular doctor wasn't on duty that night, so Mom got stuck with this cranky kid doctor she and Dad nicknamed Doogie after some old TV show or something [...]. But Mom says that even though everyone in the room was kind of grumpy, Dad kept making her laugh all night long.

When I came out of Mom's stomach, she said the whole room got very quiet. Mom didn't even get a chance to look at me because the nice nurse immediately rushed me out of the room. Dad was in

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

eighty-three

83

Caso seja possível em seu contexto escolar, sugerimos apresentar para a turma o filme *Wonder* na versão original em inglês, com legendas em português, para trabalhar a compreensão auditiva.

such a hurry to follow her that he dropped the video camera, which broke into a million pieces. And then Mom got very upset and tried to get out of bed to see where they were going, but the farting nurse put her very big arms on Mom to keep her down in the bed. They were practically fighting, because Mom was hysterical and the farting nurse was yelling at her to stay calm, and then they both started screaming for the doctor. But guess what? He had fainted! Right on the floor! So when the farting nurse saw that he had fainted, she started pushing him with her foot to get him to wake up, yelling at him the whole time: "What kind of doctor are you? What kind of doctor are you? Get up! Get up!" And then, all of a sudden, she let out the biggest, loudest, smelliest fart in the history of farts. Mom thinks it was actually the fart that finally woke the doctor. Anyway, when Mom tells this story, she acts out all the parts – including the farting noises – and it is so, so, so, so funny! Mom says the farting nurse turned out to be a very nice woman. She stayed with Mom the whole time. Didn't leave her side even after Dad came back and the doctors told them how sick I was. Mom remembers exactly what the nurse whispered in her ear when the doctor told her I probably wouldn't live through the night. [...] And the next day, after I had lived through the night, it was that nurse who held Mom's hand when they brought her to meet me for the first time. Mom says by then they had told her all about me. She had been preparing herself for the seeing of me. But she says that when she looked down into my tiny mushed-up face for the first time, all she could see was how pretty my eyes were. Mom is beautiful, by the way. And Dad is handsome. Via is pretty. In case you were wondering.

PALACIO, R. J. *Wonder*. Nova York: Alfred A. Knopf Books, 2012. p. 6-7.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Read the text and do the following. Objetivos da questão 1: compreender globalmente; ler criticamente; refletir sobre o sentido de expressão no texto; identificar informações explícitas e fazer inferências.

- a** The purpose of the text is to narrate Auggie's
- I birth. **1a: I**
 - II first months of life.
 - III mother's pregnancy.
- b** What doctors mean by "small anomalies" before Auggie's birth?
- I Auggie would probably be born with some facial problems. **1b: I**
 - II Auggie's prenatal development was impacted by certain medical conditions.
 - III Auggie's mother had needed special attention due to her uncommon pregnancy.
- c** The following fragments refer to
- "[...] Mom got stuck with this cranky kid doctor [...]"

"[...] she and Dad nicknamed Doogie [...]"
- I the doctor's lack of experience due to his young age. **1c: I**
 - II the incompetence of the hospital staff.
- d** What can we infer about Auggie's mother not being allowed to see him right after his birth?
- I The doctors and nurses were afraid of the way she would react to her baby's anomaly. **1d: I**
 - II The doctors wanted to avoid his mother seeing the baby right away because she was hysterical.
 - III The nurses had to rush the baby out of the room to prepare him to his first contact with his mother.

- e Which character became a good person throughout the chapter?
- I The nurse. **1e: I** II The father. III The doctor.

2 Decide if the following statements are T (true) or F (false). Then correct the false ones with passages taken from the novel.

Objetivos da questão 2: compreender globalmente e identificar informações explícitas no texto.

- a Doctors told Auggie's mom the real situation of the baby. **2a: F;** "They told Mom and Dad I had a cleft palate and some other stuff going on. They called it 'small anomalies'."
- b The mother was shocked when she looked at August for the first time. **2b: F;** "[...] when she looked down into my tiny mushed-up face for the first time, all she could see was how pretty my eyes were."
- c His father was so anxious about seeing Auggie that he even dropped his camera while running after the nurse. **2c: T**

3 Choose the option that substitutes the underlined words without changing the meaning of the sentences from the novel.

Objetivo da questão 3: inferir o sentido de palavra no texto.

- a "[...] but when Mom tells it, Via and I just start cracking up."
- I laughing **3a: I** II clapping our hands III crying our eyes out
- b "[...] everyone in the room was kind of grumpy, [...]."
- I unreliable II enthusiastic III bad-tempered **3a: III**
- c "[...] the farting nurse was yelling at her to stay calm [...]."
- I complaining II saying loudly **3a: II** III asking patiently

4 Read the excerpt from the novel one more time and do the following.

Objetivos da questão 4: identificar informação específica e compreender globalmente o texto.

- a In the fragment "Mom is beautiful, by the way. And Dad is handsome. Via is pretty. In case you were wondering." Who is "you"?
- I The nurse. II The reader. **4a: II** III The doctor.
- b Choose the option that shows a piece of information we can associate with the text in **Read to learn**.
- I It reveals how the characters feel or behave toward each other. **4b: I**
- II It tells several episodes of the protagonist's life.
- c What can we say about Auggie's personality? Does he seem like a sad or happy boy? Why?
- 4c Resposta esperada:** ele parece um menino feliz, pois trata com leveza e humor um momento difícil de sua vida.

Think a little more Pós-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

- a Após terem lido os textos da **Task 1 (Reading)**, como vocês definiriam *flash fiction*?
- b Vocês acham que devemos deixar de usar uma roupa ou um calçado por causa da opinião dos outros? Por quê?
- c Por causa de uma síndrome, Auggie nasceu com uma deformidade no rosto. Como devemos agir para que crianças assim não se sintam excluídas?

eighty-five **85**

Think a little more

Em **Think a little more**, as questões propostas visam a fomentar a reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência, como preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). De acordo com esse documento, em seu artigo 27, "é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015).

Professor/a, caso ache pertinente, cabe aqui, também, abordar a questão do *bullying*, visando a criar uma consciência contrária a esse tipo de prática, seja em relação a pessoas com deficiência ou não. Para refletir especificamente sobre o *bullying* direcionado a pessoas com deficiência, recomendamos partir de indagações sobre como seria o dia a dia de uma criança como Auggie em nossa sociedade. Vale informar que, no romance, por conta das cirurgias pelas quais passou e de seu estado de saúde frágil nesse período, Auggie estuda em casa do primeiro ao quarto ano e, passada essa fase, seus pais decidem matriculá-lo em uma escola para cursar o quinto ano. Apesar de o texto trabalhado na unidade não trazer informações sobre como foi a experiência do personagem no contato com outras crianças e demais pessoas no ambiente escolar, recomenda-se levar os estudantes a formular hipóteses sobre essas relações.

Para ler

Se desejar ampliar seu conhecimento acerca do gênero *flash fiction* e, em especial, das *six-word novels*, indicamos Fershleiser e Smith (2009). Sobre a literatura infantojuvenil, recomendamos Cosson (2009). Para compreender melhor as questões envolvidas nos direitos assegurados às pessoas com deficiência em nossa sociedade, sugerimos conferir a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Listening

Objetivo da seção

Trabalhar o gênero discursivo *flash fiction* por meio de atividade de compreensão auditiva.

Os áudios da seção apresentam uma *flash fiction* oral chamada *Free as a Bird*, da sueca Annika Sjödahl. Pode ser interessante ressaltar que se trata de um texto produzido por uma falante de inglês como língua adicional, já que sua língua materna é, provavelmente, o sueco.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

- 1** Take a look at these images. They can be associated with a story you are going to hear. Talk about them with a classmate. Then create a short story in your notebook.

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.



- 2** The title of the flash fiction you are going to hear is *Free as a Bird*. With that in mind, discuss the questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.

- Why is the bird a symbol of freedom?
- How can a person be free as a bird?
- Who do you think the main character of the flash fiction is?
- Do you think this character feels free or imprisoned? Why?

Listen to learn Audição

- 1** Listen to the oral flash fiction with these objectives in mind:

- to find the relationship between title and story;
- to identify characteristics of oral flash fictions.

Eyes on grammar EXAMPLE 1

Oral flash fiction – Parts I and II

Title: Free as a Bird
Date: April 30, 2015
Source: Annika Sjödahl

SJÖDAHL, A. *Free as a Bird*.
[S.l.]: [s.n.], 2015.

86 eighty-six

Habilidade desenvolvida em Listening

- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

Constructing meanings Compreensão auditiva



1 Answer the following questions about the oral flash fiction. Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; comprovar hipóteses e identificar informações explícitas e implícitas.

- a In **Before listening**, you created a story based on four images. Does your story have anything in common with the oral flash fiction you have just heard? Justify your answer. **1a Resposta pessoal.**
- b How many characters are there in the story? Who are they? **1b Respostas esperadas: there are three characters: the narrator (the main character), her mother and a bird.**
- c How would you describe the conflict in that story?
- I The bird taught the protagonist that freedom was the most important thing in life.
 - II The protagonist has a hard time trying to set herself free to experience happiness in life. **1c: II**
- d And how would you describe the resolution in that story?
- I Before her mother's death, the protagonist managed to free herself from her problems.
 - II After her mother's death, she had to learn how to take care of herself and become independent. **1d: II**



2 Listen to the oral flash fiction carefully and do the following.

Objetivos da questão 2: compreender globalmente o texto e identificar informações específicas.

- a Which of these options best represents the oral flash fiction you have just heard?
- I It presents only animals as characters.
 - II It tells an adventure in a distant place.
 - III It shows changes in a person's behavior. **2a: III**
 - IV It describes action scenes to entertain the listeners.
- b Which of the following topics can be associated with the story? **2b: II, III, IV**
- I Learning to be insensitive.
 - II Dealing with loss in life.
 - III Learning to be strong.
 - IV Reflecting on the importance of family.
- c Decide if the following statements are *T* (true) or *F* (false) about the main character of the story.
- I She listened to her mother singing. **2c I: F**
 - II Her mother had died of skin cancer. **2c II: F**
 - III She really wanted to live free like a bird. **2c III: T**
 - IV Her umbrella fell from her hand with the wind. **2c IV: T**



3 Listen to the text again and put the events in the order they happened.

Objetivo da questão 3: identificar informações específicas no texto.

- a She wanted to feel joy. **3a: 1**
- b She heard a bird sing a lullaby. **3b: 5**
- c She heard her mother in a faraway distance. **3c: 4**
- d She didn't leave her umbrella after her mother died. **3d: 3**
- e She had a protective umbrella that omitted the real life from her. **3e: 2**

Como atualmente a circulação de vídeos tem sido cada vez maior entre crianças e adolescentes, sugerimos que avalie a possibilidade de usar, em sala de aula, textos literários em formato audiovisual. Isso pode despertar ou aumentar o interesse da turma por literatura.

► Think a little more

Em **Think a little more**, os estudantes são incentivados a refletir mais amplamente sobre o texto ouvido.

Professor/a, consideramos necessário abordar a questão da perda de entes queridos, levantada pelo texto ouvido, como parte do processo de amadurecimento. Sendo a morte uma característica inescapável de todos os seres humanos, conversar sobre os sentimentos que a ideia da morte provoca em cada um pode se constituir em uma estratégia preciosa para a construção de uma relação mais saudável e natural com esse aspecto da condição humana. É preciso, contudo, estar atento a situações que possam tornar a discussão pouco produtiva ou até prejudicial, como aquelas em que uma perda recente possa provocar sofrimento excessivo e desnecessário em algum estudante da turma. Nesse caso, confiando em seu discernimento, recomendamos manter a discussão em um nível mais impessoal, direcionando as questões mais ao texto ouvido que às experiências pessoais. Em casos extremos, pode-se considerar o adiamento ou mesmo a suspensão das atividades relacionadas mais diretamente a esse tema.

Language in action

Objetivo da seção

Identificar formas e usos, bem como desenvolver a prática do *past perfect*, do *past simple* e de afixos.

Professor/a, saber identificar o uso e o valor de prefixos e sufixos na formação de palavras em inglês tem relevância especial para a compreensão de textos pelo que eles sinalizam tanto do ponto de vista semântico quanto do gramatical. Portanto, pode ser de grande valia explicitar essa e outras aplicações do conhecimento trabalhado na seção.

4 Decide which statements are correct according to the text. **Objetivo da questão 4: compreender globalmente o texto.**

4: c, e, f

- a The protagonist is an animal.
- b An object represents freedom.
- c A character tells her own story.
- d Two characters fight each other.
- e Some events have a special meaning.
- f The plot is about an emotional conflict.

5 Think about these words from the text and do the following.

Objetivo da questão 5: identificar os sentidos de palavras no texto.

- a Choose the meanings of “stuck”, the past form of “to stick”, in these sentences:

“I was stuck under my umbrella” and “I stuck my hand out into the sunlight”.

- I to cause something to become fixed; to put something somewhere
- II to stop moving; to push a pointed object into or through something
- III to be put or set in a specified position or place; to put something somewhere **5a: III**

- b In the sentence “A bird sang a lullaby”, the underlined word means

- I a noise made by some animals.
- II a sound produced in the woods.
- III a song used to help a child go to sleep. **5b: III**

- c The word “umbrella” is commonly used in the sense of cover for protection from the rain or sun. Is this the meaning the word has in the text? Why? **5c Respostas esperadas: no, it isn't; “umbrella”, in the text, means something that protects from both bad and good things in life.**

Think a little more Pós-audição

1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre o tema do texto.

- a Em sua opinião, por que o título do texto é “*Free as a Bird*”?
- b Que palavras vocês associam com liberdade? Por quê?
- c Como vocês entendem a frase “*Let the sun ray into your life*”?

“LANGUAGE IN ACTION”

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Flash fiction and novels are narratives, so it is common to use verbs in the past in them. Read the text you heard in **Listening** and complete it with the past tense form of the verbs in parentheses. **Objetivo da questão 1: revisar formas e usos do past simple.**

Free as a Bird

I (I) ♦ (**want**) to feel joy. Should I have the courage to leave my comfort zone? I (II) ♦ (**have**) a protective umbrella that omitted the real life from me. I was stuck under my umbrella.

I stuck my hand out into the sunlight. It was warm and I (III) ♦ (**feel**) courageous. I remember what my mom (IV) ♦ (**tell**) me as a child. “Stay away from the sun. It will give you skin cancer.”

Then my mother (V) ♦ (**die**) and I never left my umbrella. My umbrella was part of my everyday life. But it left me with sadness and a huge lack of vitamin D.

A gust of wind left my hand empty and I shivered as a leaf. The raindrops left my skin and I (VI) ♦ (**hear**) my mother in a faraway distance, “You are now a free soul. Let the sun ray into your life and live a long and happy life. I will guard you.” A bird (VII) ♦ (**sing**) a lullaby.

1: I - wanted; II - had; III - felt; IV - told; V - died; VI - heard; VII - sang SJÖDAHL, A. *Free as a Bird*. [S.l.]: [s.n.], 2015.

88 eighty-eight

Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

-  **2** Read this excerpt from the text in **Task 2 (Reading)** again and consider the verb forms in bold. Which event happened first? **Objetivo da questão 2:** identificar formas e usos do *past perfect*.
2 Resposta esperada: first the doctor fainted, then the farting nurse saw him and started pushing him with her foot.

“So when the farting nurse saw that he **had fainted**, she **started pushing** him with her foot to get him to wake up, yelling at him the whole time: ‘What kind of doctor are you? What kind of doctor are you? Get up! Get up!’” (p. 84)

-  **3** Read another excerpt from the text in **Task 2 (Reading)** and take a look at the verb forms in bold. They are in the past perfect tense. Based on these examples, answer: when do we use this verb tense? **Objetivo da questão 3:** identificar formas e usos do *past perfect*.

“And the next day, after I **had lived** through the night, it was that nurse who held Mom’s hand when they brought her to meet me for the first time. Mom says by then they **had told** her all about me.” (p. 84) **3 Resposta esperada:** when there are two actions in the past and one of them (the one in past perfect) happened before the other (the one in past simple).

-  **4** Now read one more excerpt from *Wonder*. Then complete it with the correct form (past simple or past perfect) of the verbs in parentheses. **4:** I - noticed; II - turned; III - had gone; IV - had stayed/stayed; V - was
Objetivo da questão 4: praticar o *past simple* e o *past perfect*.

“While she was talking, I (I) **◆ (notice)** Julian staring at me out of the corner of his eye. This is something I see people do a lot with me. They think I don’t know they’re staring, but I can tell from the way their heads are tilted. I (II) **◆ (turn)** around to see where Jack (III) **◆ (go)** to. He (IV) **◆ (stay)** in the back of the auditorium, like he (V) **◆ (be)** bored.”

PALACIO, R. J. *Wonder*. Nova York: Alfred A. Knopf Books, 2012. p. 27.

-  **5** Take a look at the word in bold in this sentence from the text in **Task 2 (Reading)** and answer the questions.
Objetivo da questão 5: identificar formas e usos de afixos.

“Mom says it was **unbelievable** because the nurse never even said excuse me!” (p. 83)

- a This word is formed from a verb. What verb is it? **5a Resposta esperada:** to believe.
b What does this verb mean? **5b Resposta esperada:** to think that something is true, correct or real.
c What does “unbelievable” mean? **5c Resposta esperada:** extremely surprising; unlikely to be believed.
d Give examples of Portuguese words formed in the same way.
5d Resposta pessoal. Resposta possível: inacreditável, inimaginável, incontrolável.

-  **6** Consider the word formation process of “unbelievable” and write the adjectives formed from the following verbs.

Objetivo da questão 6: praticar o uso de afixos.

- a enjoy **6a:** unenjoyable
b read **6b:** unreadable
c suit **6c:** unsuitable
d wash **6d:** unwashable

Consideramos o uso da língua portuguesa como um ponto de partida de grande valia para a apresentação de afixos. É possível levar exemplos em português para sala de aula e mostrar a relevância de conhecermos a finalidade dos afixos para lidar com itens lexicais desconhecidos.

Writing

Objetivo da seção

Aprofundar o conhecimento sobre o gênero discursivo *flash fiction* por meio do planejamento e da produção escrita de um texto do mesmo gênero, com temática associada ao próprio contexto.

A produção de uma *flash fiction* envolve as etapas de planejamento, pesquisa, escrita e compartilhamento dos textos entre os colegas de turma.

Sugerimos que você, professor/a, auxilie os estudantes durante o desenvolvimento da prática proposta, consolidando-se como mediador/a do processo. Recomendamos lembrar a relevância de levar em conta as características composicionais, temáticas e estilísticas do gênero discursivo em questão ao produzir um texto do gênero proposto.

É importante considerar a pertinência de divulgar a produção dos estudantes para toda a comunidade escolar ou mesmo para públicos mais amplos como forma de valorizar a criatividade e o potencial artístico eventualmente demonstrado na realização da atividade. A exibição em cartazes ou murais durante eventos escolares abertos à comunidade ou, ainda, a publicação das *flash fictions* em um blogue criado para esse fim são possibilidades a ser consideradas.

 **7** Consider these examples of other word formation processes and complete the charts.
Objetivo da questão 7: praticar o uso de afixos.

Noun		Adjective		Adverb	
courage		courageous		courageously	
fame		(I)		famously	
fury		furious		(II)	

Verb	Noun	Adjective	Verb	Noun	Adjective
protect	protection	protective	digest	digestion	digestible
product	(IV)	productive	percept	(VI)	perceptible
(III)	(V)	reflective	exhaust	(VII)	(VIII)

7: I - famous; II - furiously; III - reflect; IV - production; V - reflection; VI - perception; VII - exhaustion; VIII - exhaustible

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to create a piece of flash fiction to compose an anthology. Remember you have already read and listened to examples of flash fiction in this unit.

1 Before preparing your flash fiction, pay close attention to the following chart.

Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto escrito a ser produzido.

For the written production /

What is the discursive genre?	Flash fiction.
What is the theme?	An interesting situation or reflection.
What is the objective?	To write an interesting story of extreme brevity.
At whom is it aimed?	At all students.
How and where is it going to be published?	In a flash fiction anthology in the school library.
Who is going to participate?	The whole class, organized into pairs.

Toolbox

 **1** Follow these steps. They will help you prepare your flash fiction. **Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo e as características composicionais e estilísticas da *flash fiction*; preparar uma versão inicial do texto.

- Pensem em um tema interessante para sua *flash fiction*. Pensem sobre estas sugestões:
 - escolher algo com base em uma situação real e refletir sobre a possibilidade de transformar em ficção;
 - procurar uma notícia interessante em jornais e revistas e criar o enredo com base nela;
 - lembrar-se de algo significativo que aconteceu com vocês e transformar em uma história.
- Decidam onde a história se passará e pensem nos elementos que podem caracterizar o cenário. Se tiverem dúvidas, leiam novamente o texto II da **Task 1 (Reading)**. Observem quais informações sobre o ambiente aparecem no texto e como elas são introduzidas na narrativa.
- Definam quantos e quais serão os personagens da história. Lembrem-se de que a *flash fiction* é uma narrativa breve e que, por isso, não deve ter muitos personagens. Conforme o enredo, verifiquem se alguma característica física ou psicológica do(s) personagem(ns) será destacada.

 **90** ninety

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
- (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

- d É importante que a *flash fiction* retrate um momento especial na vida de um personagem. Uma boa ideia é começar a história com uma ação ou um sentimento que desperte o interesse do leitor e inserir os elementos do enredo de modo criativo para que ele se sinta motivado a continuar lendo.
- e Pensem na melhor maneira de expressar as ideias em inglês. Verifiquem quais palavras podem ser usadas para representar sentimentos e situações, assim como os termos *bird* e *umbrella* foram usados na *flash fiction* ouvida na seção **Listening**.
- f Para finalizar a *flash fiction*, uma estratégia interessante é levar o leitor a se envolver com o desfecho da história, provocando alguma reflexão e estimulando-o a continuar pensando sobre o que leu.
- g Escrevam uma primeira versão da *flash fiction* e, em seguida, leiam-na, tentando posicionar-se como leitores. Avaliem se gostaram do que escreveram.
- h Peçam a outra dupla que leia e comente a versão inicial da sua *flash fiction*. Anotem os comentários para melhorar o texto.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your flash fiction has the following characteristics:

Objetivo da questão 1: revisar a produção inicial da *flash fiction*.

- extensão curta;
- poucos personagens;
- enredo interessante e envolvente;
- palavras expressivas;
- linguagem adequada.

2 After all the flash fictions are ready, arrange the anthology to be displayed in the school library.

Objetivos da questão 2: fazer a versão final da *flash fiction* e organizar a antologia.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (76-77) and discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as citações e sua relação com o tema da unidade.

- a In your opinion, how inspiring are the quotes that open this unit?
- b Which quote did you like the most? Justify your answer.
- c How do the quotes relate to the theme developed in this unit?
- d Can we say that quotes like those encourage people to express their own views and feelings through writing? Justify your answer.
- e How can you explain the following saying by Khaled Hosseini: "Writing fiction is the act of weaving a series of lies to arrive at a greater truth."?
- f Two images show different formats of books. Do you think there is any difference when using each of these media to read? Justify your answer.

ninety-one 91

Pit stop

Objetivo da seção

Recuperar as citações apresentadas na abertura da unidade e articular o conhecimento prévio que elas mobilizam e as temáticas desenvolvidas ao longo da unidade.

Professor/a, caso considere pertinente, é possível complementar as questões propostas na unidade sugerindo aos estudantes que pesquisem e tragam outras citações de obras literárias que considerem relevantes em relação a algum aspecto de suas vidas. O objetivo seria compartilhá-las com a turma, explicando as razões de suas escolhas e respondendo às perguntas e observações dos colegas em uma interação coletiva capaz de gerar crescimento ético e estético para todo o grupo. Outra possibilidade interessante seria sugerir a produção de textos curtos semelhantes, em formato e função, às citações observadas.

Para ler

Com o intuito de estabelecer uma melhor compreensão acerca de diferentes processos de leitura ao longo dos tempos, sugerimos a leitura dos trabalhos de Chartier e Cavallo (1998; 1999), em que os autores apresentam as diversas maneiras de ler que caracterizaram as sociedades ocidentais.

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar o próprio aprendizado, especialmente com relação à compreensão de textos literários escritos e orais e à produção de uma *flash fiction*.

Caso os estudantes consigam demonstrar suas possíveis dificuldades, este pode ser um bom momento para reavaliar alguns procedimentos a fim de implementar mudanças no próximo semestre. Se houver estudantes com dificuldades pontuais, sugerimos que você considere retomar alguma questão ou solicitar a realização das questões propostas no apêndice **There is more** e nas **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da unidade acerca dos afixos em língua inglesa e do uso do passado perfeito.

Professor/a, como já indicado na seção **Language in action**, recomenda-se lembrar aos estudantes que o sentido atribuído aos prefixos e sufixos nos auxilia a compreender o significado dos termos aos quais eles são anexados. Se você considerar pertinente, sugerimos pedir aos estudantes que releiam os textos das unidades anteriores em busca de palavras formadas pelo acréscimo de afixos e promova uma conversa acerca do que se pode inferir sobre os sentidos de cada uma delas.

A presença do *past perfect* pode tornar necessária uma retomada do *past simple*, de seus usos e suas características.

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. Give examples and explain your answers.

1 Respostas pessoais.

- O que você considerou fácil nesta unidade? E o que achou difícil?
- O que você pode falar sobre o tema da unidade?
- O que você aprendeu sobre *flash fictions*? E sobre romances?
- Quais estratégias você usou para compreender os textos apresentados?
- O que você achou da experiência de escrever uma *flash fiction*?

EYES ON GRAMMAR

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"It's not **funny** in the way a joke is **funny**, but when Mom tells it, Via and I just start cracking up. [...] Mom says it was **unbelievable** because the nurse never even said excuse me! [...] Mom didn't even get a chance to look at me because the nice nurse immediately rushed me out of the room. [...] They were practically fighting, because Mom was **hysterical** and the farting nurse was yelling at her to stay calm, and then they both started screaming for the doctor. [...] Mom is **beautiful**, by the way. And Dad is handsome. Via is pretty. In case you were wondering."

(p. 83-84)

"I had a **protective** umbrella that omitted the real life from me. I was stuck under my umbrella. I stuck my hand out into the sunlight. It was warm and I felt **courageous**. [...] But it left me with **sadness** and a huge lack of vitamin D."

(p. 86; *Oral flash fiction - Parts I and II*)

WORD FORMATION – SUFFIXES/ FORMAÇÃO DE PALAVRAS – SUFIOS

Suffix / Sufixo	Meaning / Significado	Added to / Adicionado a	New word / Palavra nova
-able	having the quality of	verbs (believe)	unbelievable
-ful	full of, having the quality of	nouns (beauty)	beautiful
-y	full of, having the characteristic of	nouns (fun)	funny
-ness	the state or quality of	adjectives (sad)	sadness
-al/-ical	related to, connected with	nouns (hysterics)	hysterical
-ation/-ion	the action or state of	verbs (devote)	devotion
-ive	tending to, having the nature of	verbs (protect)	protective
-ous	the nature or quality of	nouns (courage)	courageous

92 ninety-two

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

WORD FORMATION – PREFIXES / FORMAÇÃO DE PALAVRAS – PREFIXOS

Prefix / Prefixo	Meaning / Significado	Added to / Adicionado a	New word / Palavra nova
dis-	not, lack of, the opposite of	nouns (order) adjectives (loyal) verbs (appear)	disorder disloyal disappear
in-/im-/il-/ir-		adjectives (patient)	impatient
un-		adjectives (believable) verbs (tie)	unbelievable untie

Example 2

“So when I **was** in my mom’s stomach, no one **had** an idea I would come out looking the way I look. Mom **had had** Via four years before, and that **had been** such a ‘walk in the park’ (Mom’s expression) that there was no reason to run any special tests. [...] [...] and then they both **started** screaming for the doctor. But guess what? He **had fainted!**”

(p. 83-84)

PAST PERFECT / PASSADO PERFEITO

Past event / Evento no passado	Past perfect event / Evento no passado perfeito
“So when I was in my mom’s stomach, no one had an idea I would come out looking the way I look.”	“Mom had had Via four years before, and that had been such a ‘walk in the park’ (Mom’s expression) that there was no reason to run any special tests.”
“[...] and then they both started screaming for the doctor.”	“He had fainted! ”

- O *past perfect* é usado para expressar um evento que aconteceu antes de outro evento no passado.

“So when I **was** in my mom’s stomach, no one **had** an idea I would come out looking the way I look. Mom **had had** Via four years before [...]”



“[...] and then they both **started** screaming for the doctor. But guess what? He **had fainted!**”



Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, B. T. Entrevista com Rildo Cosson. In: *Revista Práticas de Linguagem*. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13 146*, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 23 de janeiro de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 2. São Paulo: Ática, 1999.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R.; SOUZA, R. J. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: Caderno de formação: formação de professores, didática de conteúdos*. v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-108.

FERSHLEISER, R.; SMITH, L. (ed.). *I can't keep my own secrets: six-word memoirs by teens famous + obscure*. New York: HarperTeen, 2009.

UN. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Genebra: UN, 1994.

PROJECT 1

Este projeto tem como objetivo principal envolver os estudantes em uma tarefa colaborativa de produção de postagens de blogue para promover eventos de arte popular ocorrendo no entorno escolar. O tema cultura e arte popular será abordado também em *tweets* e mensagens instantâneas, com a finalidade de comentar e divulgar essas postagens. Se não houver recursos para a execução do projeto conforme ele foi idealizado, sugerimos fazer as adaptações necessárias de acordo com o contexto de sua escola. Por exemplo, caso não haja a possibilidade de acesso à internet ou de uso de computadores, os estudantes podem divulgar seus textos em um mural na escola.

A importância da arte popular como expressão da identidade de um povo, sua dimensão global e seu caráter de diversidade devem ser enfatizados. O tema demarca a finalização de questões relativas à arte e à cultura presentes nas Unidades 1, 2 e 4 deste volume. Além disso, retoma o gênero postagem de blogue, já apresentado aos estudantes nos volumes do 6º e do 7º anos, caso eles tenham usado esta coleção nos anos anteriores. Os gêneros digitais trabalhados possibilitam a compreensão e a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação. Além disso, a atividade de pesquisa, fundamental para a execução do projeto, é de grande relevância em uma concepção de pesquisa como princípio pedagógico. Assim, a proposta do projeto amplia a formação digital dos estudantes e seu discernimento para a seleção de informações disponíveis na rede, filtrando fontes confiáveis e descartando *fake news* e demais dados incorretos ou inadequados.

Project 1

#PeopleAndArts

Produto final: postagens de blogue sobre cultura popular e arte.

Gênero discursivo: postagem de blogue, *tweet* e mensagem instantânea.

Tema: cultura popular e arte.

Os objetivos deste projeto são:

- criar postagens de blogue sobre cultura popular e arte;
- familiarizar-se com diferentes expressões de cultura popular e arte;
- praticar a compreensão e a criação de postagens de blogue, *tweets* e mensagens instantâneas;
- pensar criticamente sobre a relação entre arte, cultura e sociedade.

GETTING STARTED

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio; refletir sobre o tema do projeto e relacioná-lo ao contexto brasileiro.
- Vocês sabem o que é arte popular?
1a Resposta possível: arte feita por pessoas comuns.
 - O que vocês sabem sobre arte popular brasileira? Conseguem citar exemplos?
1b Resposta possível: samba, carnaval, figuras de Olinda, artesanato, danças típicas.
 - Na opinião de vocês, qual é a importância da cultura popular?
1c Resposta possível: ela representa a identidade das pessoas que a fazem.
 - Vocês gostam de grafite? O que vocês sabem sobre isso?
1d Respostas possíveis: é um tipo de arte de rua; grafiteiros pintam murais nas paredes de ruas e prédios.
 - O que vocês sabem sobre *hip-hop*? Como vocês podem relacionar *hip-hop* e samba?
 - Vocês acham que brasileiros apreciam arte urbana, como grafite e *hip-hop*? Por quê?
 - Existem festivais de arte popular na sua cidade? Vocês conseguem citar algum?
1e Respostas possíveis: *hip-hop* é um tipo de música; *hip-hop* e samba são formas de cultura popular criadas por pessoas comuns.
- 2 Read this encyclopedia entry and do the following with a classmate. Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas e específicas no texto; compreender globalmente e ler criticamente o texto.

Hip-hop

Hip-hop is a type of music. It is also a culture, or way of life. It includes many types of expression – for example, rapping, deejaying, dancing and graffiti painting. Fans of hip-hop culture also wear certain styles of clothing. Hip-hop music often has heavy beats and electronic sounds. It may also include other

musical styles, such as jazz or rock and roll. Rap is usually set to hip-hop music. Rap is speech that has a rhythm and rhymes. Another part of hip-hop music is deejaying. Deejays change the sound of recorded music in various ways. They may mix songs together or speed up or slow down a song's beat.

HIP-HOP. In: BRITANNICA Student Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 2010. p. 58-59.

- Find in the text
 - a visual art related to hip-hop.
2a I Resposta esperada: "graffiti painting".
 - a definition for the word "rap".
2a II Resposta esperada: "Rap is speech that has rhythm and rhymes".
- Based on the text, what is the relationship between hip-hop and rap?
2b Resposta esperada: "Rap is usually set to hip-hop music".

94 ninety-four

Competências gerais desenvolvidas no projeto

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas neste projeto são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

- c According to the text, is hip-hop just a type of music? Why? **2c Resposta esperada: no, it isn't; because it is also a culture, a way of life.**
- d Do you agree with the text when it says that “fans of hip-hop culture also wear certain styles of clothing”? Why? **Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do projeto e sobre o gênero postagem de blogue; compreender globalmente os textos; identificar informações explícitas e específicas; refletir sobre as características composicionais do gênero postagem de blogue e relacionar textos do mesmo gênero.**

3 Read these blog posts about street art and do the following.

The screenshot shows a web browser window with the URL 'graffiti street'. The page title is 'The First CURA Street Art Festival in Belo Horizonte, Brazil 2017'. The post is by Donna, dated 7th August, 2017, and is categorized under 'From the Street'. The main text describes the festival, which took place from July 26th to August 6th, 2017. It mentions that Belo Horizonte was named for its view of nearby mountains and is the third largest and first planned modern city in Brazil. The text highlights the city's cultural diversity and the festival's significance as a first-time event for residents. Three images are included: a wide view of the city skyline, a close-up of a mural on a building facade, and a mural of a colorful figure. The page footer includes the name 'GRAFFITISTREET' and the number '95'.

HADEN, D. The First CURA Street Art festival in Belo Horizonte, Brazil 2017. *GRAFFITISTREET*, 2017. Disponível em: <https://www.graffitistreet.com/the-first-cura-street-art-festival-in-belo-horizonte-brazil-2017/>. Acesso em: 3 maio 2022.

ninety-five 95

Ao abordar relações entre arte, identidade, cultura e sociedade, o tema do projeto também valoriza o caráter formativo da educação linguística em língua inglesa, em uma perspectiva crítica. Dessa forma, ele leva os estudantes a observar a interação entre culturas diversas, aceitar as singularidades identitárias e valorizar o convívio entre os povos.

O tema e os gêneros focalizados propiciam o desenvolvimento da leitura, da escrita e da dimensão intercultural. No eixo da leitura, são trabalhadas questões que possibilitam inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito nos textos para a construção de sentidos, bem como analisar criticamente o conteúdo dos textos, comparando diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto.

Competências específicas desenvolvidas no projeto

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas neste projeto são 1, 2, 3, 4, 5, 6.

No eixo da escrita, como já foi dito, podemos destacar o objetivo central deste projeto, que é produzir postagens de blogs, além de tweets e mensagens instantâneas. No eixo da dimensão intercultural, destaca-se o desenvolvimento do repertório cultural dos estudantes por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa e a outras culturas, valorizando a diversidade.

Trabalhar o tema do projeto com gêneros digitais possibilita, também, a produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano de muitos estudantes brasileiros. As questões propostas têm por objetivo construir com a turma as etapas de elaboração de postagens de blogue, bem como oferecer as ferramentas necessárias para o planejamento e a criação do gênero, que envolve o uso das linguagens verbal e não verbal, contribuindo, ainda, para a ampliação da visão de multiletramentos, segundo a qual o processo de significação é fruto do entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens – verbal e não verbal, nesse caso.



BOURGEON, Charlotte. Pictures from North West Walls festival. *Street Art Bio*, 2016. Disponível em: <https://www.streetartbio.com/news/2016/07/11/pictures-from-north-west-walls-festival/>. Acesso em: 3 maio 2022.

3c Resposta esperada: "In March 2009, the Brazilian government passed law 706/2007, which decriminalised street art [...]".

- a** What events are the blog posts about?
3a Resposta esperada: the blog posts are about a street art festival and a street art project.
- b** Where did the events take place?
3b Resposta esperada: the festival from blog post I happened in Brazil (Belo Horizonte, Minas Gerais); the project from blog post II, in Belgium.
- c** What fragment from blog post I indicates that graffiti was considered illegal in Brazil?
- d** Read the texts again and decide whether these statements refer to blog post I or II.
- I** The introductory paragraph describes the project. **3d I Resposta esperada:** blog post II.
- II** The concluding paragraph gives additional information about the festival. **3d II Resposta esperada:** blog post I.
- III** The introductory paragraphs describe the city where the festival happened. **3d III Resposta esperada:** blog post I.
- IV** The concluding paragraph gives additional information about the graffiti works. **3d IV Resposta esperada:** blog post II.
- e** Copy the following chart in your notebook and complete it with information from blog posts I and II.

3e I: Pictures from North West Walls festival
3e II: Talk about a graffiti festival.
3e III: The first edition of a street art festival that happened in Belo Horizonte (MG), Brazil.

	Blog post I	Blog post II
Title	The First CURA Street Art Festival In Belo Horizonte, Brazil 2017	(I)
Purpose	(II)	Talk about a street art project.
Theme	(III)	The third edition of a street art project that happened in Belgium.
Author	Donna	(IV)
Date	August 7, 2017	(V)

3e IV: Charlotte Bourgeon
3e V: July 11, 2016

96 ninety-six

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em língua inglesa.

4 Read the text and do the following with a classmate. Objetivos da questão 4: relacionar textos de diferentes gêneros discursivos; compreender globalmente e ler criticamente o texto.



MUNDANO. *Porque a Amazônia grita socorro!* 5 set. 2018. Twitter: @mundano_sp. Disponível em: https://twitter.com/mundano_sp/status/1037340830758064128. Acesso em: 3 maio 2022.

- a Which environmental problem does the painting show? **4a Resposta esperada: deforestation.**
- b The artist's objective is to
- I promote tourism in the Amazon.
 - II say that the Amazon forest is Brazilian.
 - III use the painting to protest against the deforestation of the Amazon. **4b: III**
- c Comparing this tweet and the blog posts in question 3, what can you say about their purpose and characteristics?

4c Resposta esperada: the purpose of the blog posts is to talk about events, ideas and personal experiences; the purpose of the tweet is to make a short comment on various subjects. The blog posts are longer texts, organized into paragraphs; the tweet is a short text, up to 280 characters.

PREPARING THE PROJECT

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 You are going to write blog posts to promote local popular culture events. Read the instructions and do the following.

Objetivos da questão 1: conhecer a proposta do projeto e começar a planejar sua execução.

- a In this project, you and your classmates are going to promote popular culture events happening in your school neighborhood by posting on the school or class blog. If this is not possible, use a school bulletin board. Each group should search the city cultural calendar and select an event to write about. To do a good job, you need careful planning. Discuss the following topics with your classmates and your teacher:
- I where and how the class will work on the posts;
 - II what event each group will cover;
 - III what the basic contents of the posts (type of event, date, place, tickets) will be;
 - IV what the deadline to present the posts will be.

ninety-seven 97

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
- (EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

Na seção **Getting started**, os estudantes primeiramente têm contato com informações sobre *hip-hop*, por meio de um verbebo enciclopédico. Em seguida, há duas postagens de blogue com o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre o tema e o gênero em questão, além de prover repertório linguístico e inspirá-los na tarefa de produção do seu próprio material.

Sugerimos que você, professor/a, explore o conteúdo dessas postagens da maneira que julgar apropriada, com perguntas, debates e apoio linguístico e tecnológico, se necessário, envolvendo a turma no tema e contribuindo para a experiência pessoal. Durante as discussões, seria interessante que, sempre que viável, os estudantes fossem estimulados a interagir em inglês. Na questão 4, há um exemplo de *tweet* com uma imagem artística para análise.

No encaminhamento para a execução das etapas do projeto, encontram-se orientações relativas aos elementos do gênero postagem de blogue, tais como conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Professor/a, se julgar conveniente, oriente a turma a retomar as unidades e os volumes anteriores, caso tenham usado esta coleção no 6º e 7º anos, para revisar os elementos lexicais, gramaticais e estilísticos necessários para a preparação das postagens de blogue. Seria interessante, também, reforçar a importância da linguagem não verbal selecionada e o seu papel na construção de sentidos.

Ao final da elaboração das postagens, os estudantes encontram a subseção **Step back**, cujo objetivo é, como já feito nas unidades, revisar a primeira versão do texto, detalhadamente, para preparar a versão final.

Após a conclusão do trabalho das postagens de blogue, sugere-se que uma aula seja usada para a elaboração dos *tweets* e das mensagens instantâneas. Você, professor/a, pode aproveitar mais essa oportunidade para estimular a interação em inglês, sempre que possível.

-  **b** After the planning, copy the following chart in your notebook and complete it with the missing information. **1b Respostas pessoais.**

For the written production /	
What is the final product?	Blog posts about popular culture and art.
What is the discursive genre?	Blog post.
What is the objective?	To promote popular culture events in the school neighborhood.
What is the theme?	Popular culture.
At whom is it aimed?	At the school community and the students' families.
How and where is it going to be published?	It will be published on the school or class blog or on a school bulletin board.
Who is going to participate?	The whole class, organized into groups.
What materials/resources are going to be used?	
When is it going to be published?	



- c** Before starting to prepare the project, observe the following tips:
- I you can use the texts in **Getting started** as ideas and models for your posts;
 - II you should use reliable sources of information for your research, such as university websites, leaflets from governmental institutions or encyclopedias;
 - III while preparing the posts, you should use instant messages to communicate with your classmates.

HANDS ON

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Answer the following questions with your classmates.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: planejar os conteúdos da postagem de blogue.

- a** Qual forma de arte popular – por exemplo, murais de grafite, *hip-hop*, samba, imagens de arte brasileira regional – vocês pretendem promover na sua postagem de blogue?
- b** Vocês gostaram das postagens de blogue na questão 3 de **Getting started**? De qual postagem vocês gostaram mais: **I** ou **II**? Que tipo de informação dos textos vocês gostariam de incluir na postagem de vocês?
- c** Como vocês podem dar detalhes sobre o evento (data, localização, horário e ingressos) de uma forma pessoal e criativa?
- d** Como vocês podem organizar as informações na postagem de vocês? Quais elementos visuais (fotos, ilustrações, memes, GIFs, infográficos) podem ser usados?



2 List the information you consider important about the expression of popular art and the event that you are going to talk about in your post. Use the following questions to guide you.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: planejar os conteúdos da postagem de blogue.

- a** Como e quando foi criada essa expressão artística?
- b** Onde ela é popular?
- c** Onde e quando será o evento?
- d** Quanto custam os ingressos?



98 ninety-eight

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

 **3 Plan the blog post.** 3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** planejar as características composicionais e estilísticas da postagem de blogue.

- a Qual será o título?
- b Em que tipo de informação vocês irão focar para atrair pessoas para o evento?
- c Como vocês vão organizar a informação nos parágrafos?
- d O que vocês vão escrever no parágrafo de abertura?
- e O que vocês vão escrever no parágrafo de conclusão?

 **4 Think about the visual language. Use your creativity to make an attractive blog post. Take a look at the following tips.**

Objetivo da questão 4: planejar os elementos não verbais da postagem de blogue.

- a Procurem imagens relacionadas à expressão artística escolhida para a postagem.
- b Lembrem-se de que a linguagem não verbal precisa ser coerente com a linguagem verbal da postagem.

 **5 Write the blog post.**

Objetivo da questão 5: preparar a versão inicial da postagem de blogue.

- a Escrevam um rascunho. Considerem todos os detalhes mencionados até agora: informação relevante para audiência, organização, linguagem verbal apropriada e elementos visuais atraentes.
- b Usem letras de diferentes fontes, tamanhos e cores para destacar informações. Vocês também podem usar imagens, ilustrações, memes, GIFs, infográficos etc.

Step back

 **1 Review the draft. Check with your group if your blog post has the following characteristics:**

Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial da postagem de blogue.

- título interessante e adequado;
- informações corretas e relevantes;
- imagens relacionadas ao tema;
- texto revisado cuidadosamente.

 **2 Write the final version of the blog post with your group.**

Objetivo da questão 2: fazer a versão final da postagem de blogue.

JOINING THE IDEAS

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

 **1 Write tweets and instant messages to comment on and promote the blog posts.**

Objetivo da questão 1: preparar o meio de divulgação das postagens de blogue.

- a Depois de criar a postagem, criem um prazo para que você e seus colegas produzam *tweets* e mensagens instantâneas para divulgar as postagens.
- b Apresente seus *tweets* e mensagens instantâneas para os outros grupos e para o/a professor/a, que podem fazer sugestões para corrigi-los ou melhorá-los.
- c Compartilhem seus *tweets* e mensagens na internet ou convidem estudantes de outras turmas para ler seus textos no mural da escola.

ninety-nine 99 

Caso sua escola possua um laboratório de informática, pode ser interessante levar a turma para pesquisar mais sobre blogues do mesmo tema. Outra sugestão seria propor a organização, pelos próprios estudantes, de um festival de arte popular na escola, o qual poderia ser divulgado por meio das postagens, dos *tweets* e das mensagens instantâneas. Talvez uma articulação com o componente curricular Arte possibilite essa ideia.

Sugerimos que verifique o tempo necessário e o modo de realização do projeto – durante as aulas ou como atividade extraclasse –, considerando as características da turma e o tempo disponível. Pode ser interessante o trabalho em grupos de três ou quatro estudantes a fim de permitir uma maior interação entre eles.

Para ler

Professor/a, para saber mais sobre a noção de letramento de reexistência, sugerimos a leitura do livro de Souza (2011) sobre manifestações da arte de rua.

Referência bibliográfica

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

UNIT 5

Professor/a,

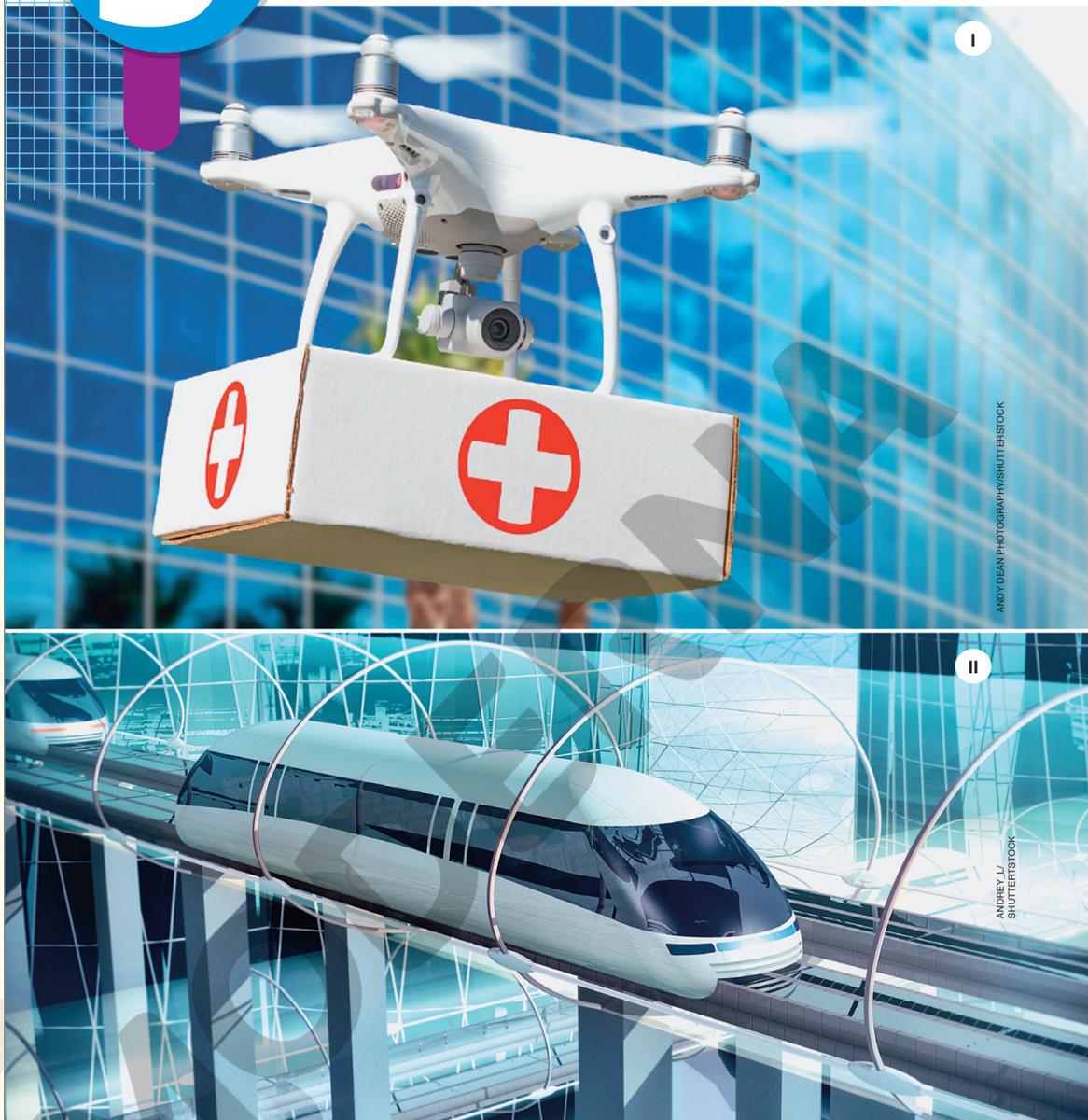
O principal objetivo desta unidade é familiarizar os estudantes com os gêneros *science news article*, palestra e apresentação oral. O tema explorado se concentra em previsões para o futuro feitas por cientistas, no que diz respeito tanto às inovações tecnológicas quanto ao seu impacto na vida e no ambiente. Cabe destacar que, em relação ao gênero escrito *science news article*, optamos por usar apenas sua designação em inglês por não haver em português uma terminologia específica que faça a correspondência adequada. Em inglês, a designação se aplica a textos da esfera jornalística cujos temas estão relacionados com a ciência. Esses textos podem se assemelhar ora a uma notícia, ora a uma reportagem.

A inclusão de um gênero da esfera jornalística que tematiza a ciência e de uma palestra de divulgação científica visa fomentar o espírito investigativo e a curiosidade sobre o mundo que cerca os estudantes. Busca, ainda, levá-los a valorizar o uso da razão e de procedimentos desenvolvidos pelas ciências como forma de construir conhecimento acerca das diversas facetas da realidade. Desse modo, as atividades, os temas e os textos propostos favorecem a interdisciplinaridade com o componente curricular Ciências. Consideramos que a referência, por parte dos estudantes, a obras de ficção científica provavelmente acontecerá ao longo da unidade, já que esse gênero costuma situar suas tramas em algum período do futuro em que tecnologias ainda não desenvolvidas em nosso tempo fazem parte do cotidiano das personagens. No que diz respeito ao conhecimento sistêmico da língua inglesa, esta unidade se relaciona diretamente com as que a sucedem, ao iniciar o trabalho o tempo futuro em inglês: suas formas verbais e seus usos.

UNIT

5

Technology in the future



100 one hundred

Competências gerais desenvolvidas na unidade

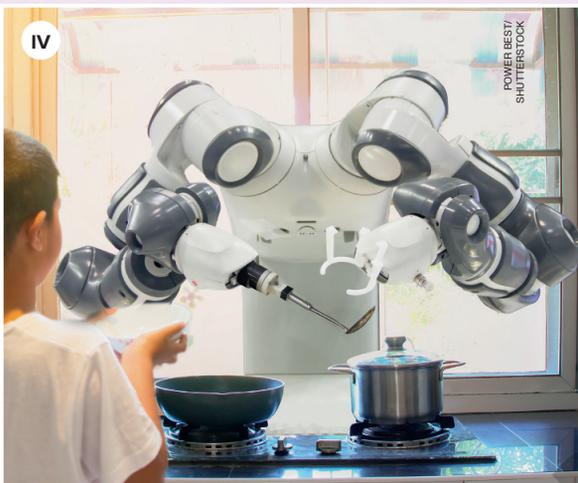
- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: *science news article*, palestra e apresentação oral.

Tema: futuras tecnologias.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos *science news article*, palestra e apresentação oral;
- refletir sobre o papel da ciência e da tecnologia em moldar o futuro.



one hundred and one 101

As imagens das páginas de abertura podem ser utilizadas, caso você julgue conveniente, como forma de ativar o conhecimento prévio e introduzir o tema da unidade, facilitando, assim, o trabalho que se seguirá na seção **Time to think**. Se optar por utilizá-las dessa maneira, sugerimos pedir aos estudantes que as relacionem a alguma obra (livro, filme ou série) de ficção científica que conheçam. A partir daí, pode-se iniciar um breve debate sobre como muitas vezes esse gênero ficcional pode anteciper, ainda que com algumas imprecisões, inovações tecnológicas que só farão parte da realidade muito tempo depois. Se julgar adequado, professor/a, você pode apresentar exemplos que comprovem essa afirmação, como as menções a submarinos e viagens à Lua na obra de Júlio Verne. Se for conveniente, a conversa poderia, ainda, passar da ficção ao exercício de projeções de cientistas e pensadores, como é o caso de Leonardo da Vinci, cujo conhecimento acerca de diversas áreas de estudo concorreu para o acerto de seus esboços.

Dessa maneira, esta unidade pode favorecer a construção de repertório cultural advindo do contato com manifestações artísticas, conforme preconiza a BNCC, ainda que esse não seja o seu enfoque principal. Sua temática, contudo, contribui inequivocamente para a formação de atitudes favoráveis ao pensamento científico, fomentando uma cultura de curiosidade epistemológica e de investigação acerca do mundo em que vivemos.

Para ler

Caso deseje saber mais sobre os gêneros de divulgação científica, sugerimos Ferraz (2007).

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5.

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio acerca do tema da unidade e refletir sobre as práticas de produção de sentidos na leitura de textos literários.

Além de ativar conhecimentos relevantes sobre o tema da unidade, esta seção busca estimular a reflexão crítica acerca das relações existentes, em uma sociedade de consumo, entre o desenvolvimento tecnológico e a produção de lixo. A desigualdade de acesso aos avanços tecnológicos é enfocada com base na percepção da realidade dos próprios estudantes e de sua comunidade no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias.

Professor/a, caso considere adequado, é possível aprofundar a reflexão sobre as tensões entre consumismo e sustentabilidade, fazendo, inclusive, referência à Unidade 3 deste volume. Nesse sentido, uma sugestão seria propor aos estudantes que trabalhem em grupos para discutirem a questão e que criem cartazes associando as ideias de inovação tecnológica, reciclagem e consumo sustentável, de forma a reconhecerem sua necessidade para o desenvolvimento da humanidade.

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Take a look at these images and answer the following questions with a classmate.**
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



cell phone evolution



electronic waste

- a** Qual é a relação entre as imagens?
1a Resposta esperada: à medida que os telefones celulares se desenvolvem, as pessoas compram aparelhos mais modernos e descartam os antigos, gerando lixo eletrônico.
- b** Em sua opinião, existe uma maneira de evitar que o desenvolvimento tecnológico produza desperdício e consequentemente poluição? O que poderia ser feito a esse respeito?
1b Respostas pessoais.
- c** Vocês se consideram otimistas ou pessimistas sobre esse assunto? Por quê?
1c Respostas pessoais.

- 2 Discuss the following questions about the role that modern technology plays in your community with a classmate.**
2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade e sobre seu próprio contexto.

- a** Como se dá o acesso à internet onde vocês vivem?
- b** É comum o uso de celulares pelas pessoas em sua vizinhança? E o uso de *tablets* e computadores?
- c** É comum as pessoas possuírem TV a cabo ou serviços de transmissão de vídeos e áudios *on-line* na sua vizinhança? Qual(is)?
- d** Vocês diriam que a tecnologia moderna faz parte da vida de vocês? Comentem.
- e** De que forma vocês acham que futuras inovações tecnológicas afetarão a vida em suas comunidades?

- 3 Consider your expectations for the future of means of transportation. Then answer the following questions with a classmate.**

- 3 Respostas pessoais. Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.
- a** Como vocês acham que as pessoas se deslocarão de um lugar para outro no dia a dia? De que meios de transporte elas se utilizarão?
- b** Em sua opinião, as pessoas vão preferir meios de transporte públicos ou privados? Por quê?
- c** Os engarrafamentos ainda existirão? Como? Por quê?
- d** Que tipo de combustível será usado no futuro? Por que vocês pensam desse modo?
- e** Como vocês imaginam que o espaço será explorado? As viagens espaciais serão comuns para toda a população?
- f** O que vocês sabem sobre teletransporte? Acham que o teletransporte será algo real? Justifiquem sua resposta.

102 one hundred and two

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.

Did you know?

- **Teleportation (teletransporte)** refere-se, na ficção científica, a um meio de transportar um objeto ou uma pessoa de um lugar a outro instantaneamente, sem que seja necessário percorrer a distância entre os dois pontos.

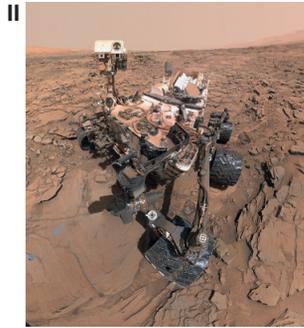
READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

- 1 Take a look at these images. Discuss with a classmate and match them to their corresponding captions. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



- a Mars rover **1a: II**
b Man on the Moon **1b: I**
c Space shuttle launch **1c: III**

- 2 Read and do the following with a classmate.

Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- a What do you know about space exploration? Are these statements *T* (true) or *F* (false)?
- I Robots have landed on Mars. **2a I: T**
 - II Robots have landed on Jupiter. **2a II: F**
 - III Humans have landed on Mars. **2a III: F**
 - IV Humans have been to the Moon. **2a IV: T**
 - V Space probes have been sent to explore Jupiter and Saturn. **2a V: T**
- b What do you think should be the next logical step in space exploration? Choose the option that best represents your opinion. **2b Resposta pessoal.**
- I Sending robots to another planet.
 - II Sending humans to another planet.
 - III Establishing a human colony on the Moon.

one hundred and three **103**

A relevância de hipóteses teóricas ainda sem possibilidade de verificação, bem como de sua concretização na ficção científica, para sonhar o futuro, também pode ser tematizada por meio das informações introduzidas pelo box **Did you know?**, ao final da seção.

Recomendamos que, respeitando as características de cada grupo de estudantes, as discussões sejam realizadas em língua inglesa, mesmo que não exclusivamente. Também consideramos que este é um momento propício para avaliar a necessidade de reforçar o conhecimento prévio da turma ou de alguns estudantes sobre os assuntos apresentados nesta unidade.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão leitora, concebida como um processo ativo de produção de sentidos, por meio da interação com um texto do gênero *science news article* cujo tema gira em torno de previsões cientificamente embasadas sobre o futuro.

Nesta unidade, decidimos explorar a leitura de um único *science news article*, dividindo-o entre as três **Tasks**, como forma de possibilitar o trabalho com o texto na íntegra. Esse procedimento já foi adotado em unidades anteriores e visa permitir a leitura de textos mais extensos, evitando o uso de fragmentos, o que poderia comprometer a consistência do texto.

Task 1

As questões em **Before reading** buscam ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto a ser lido, valendo-se tanto do uso de imagens quanto de perguntas diretas aos estudantes. Além disso, enfocam também o conhecimento sobre o gênero discursivo *science news article*, a partir de manchetes de outros textos de jornalismo científico, culminando na elaboração de hipóteses sobre ambos os aspectos do texto a ser lido.

Habilidades desenvolvidas em Reading

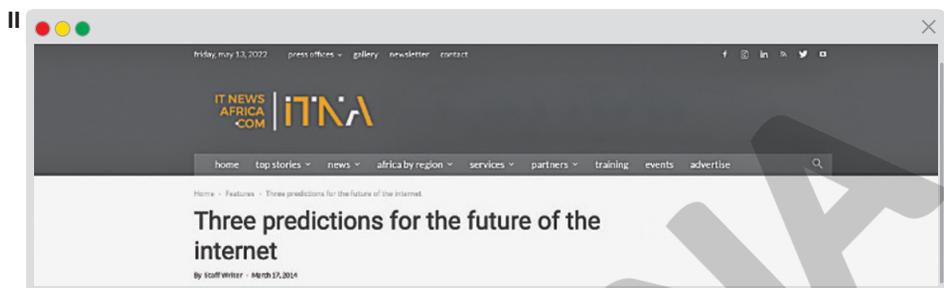
- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

É importante notar que as manchetes apresentadas na questão 3 possibilitam aos estudantes vislumbrar o gênero discursivo a ser trabalhado em **Read to learn**: um artigo de jornalismo científico. Desse modo, busca-se facilitar uma interação adequada para maior fluência na construção de sentidos.

3 Read these headlines and do the following with a classmate.
Objetivo da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero e o tema do texto.



BURSTON, J. 5 predictions for energy in 2030. *World Economic Forum*, 10 nov. 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/11/5-predictions-for-energy-in-2030/>. Acesso em: 22 abr. 2022.



THREE predictions for the future of the internet. *It News Africa.com*, 17 mar. 2014. Disponível em: <http://www.itnewsafrika.com/2014/03/three-predictions-for-the-future-of-the-internet/>. Acesso em: 22 abr. 2022.



GEFTER, A. Top scientists predict the future of science. *New Scientist*, 9 jun. 2009. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/dn17256-top-scientists-predict-the-future-of-science/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

a These headlines introduce

- I articles. **3a: I**
- II reviews.
- III interviews.

b What else do these headlines have in common?

3b Resposta esperada: they are all about predictions for the future.

4 With a classmate, consider questions 1, 2 and 3 and guess:

4 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 4:** formular hipóteses sobre o texto.

a the genre of the text that you are going to read.

4a Resposta possível: science news article.

b its main theme.

4b Resposta possível: predictions about the future of space exploration.

104 one hundred and four

Read to learn Leitura

1 Read the first part of this science news article with these objectives in mind:

- to recognize its main theme;
- to identify characteristics of science news articles.

Eyes on grammar EXAMPLES 1, 2 AND 4



The screenshot shows a web browser window displaying an article from Inverse. The article title is "Michio Kaku Predicts the Future of Humans on Mars by 2100" by Neel V. Patel, dated April 21, 2017. The article is categorized under "Science, NASA, Space Travel & SpaceX". The main text discusses Kaku's predictions for human settlement on Mars by 2100, mentioning NASA's and SpaceX's goals for crewed trips. An image of a futuristic Mars colony with domes and habitats is included. The article is watermarked with "BRYAN VEISTEG/SNAGELABS.COM" and "INVERSE".

INVERSE
NEEL V. PATEL
4.21.2017 1:03 PM

Michio Kaku Predicts the Future of Humans on Mars by 2100

By Neel V. Patel on April 21, 2017

Filed Under Science, NASA, Space Travel & SpaceX

No one can accurately predict what Mars is going to look like as the rest of the century unfolds. We just know humans are going to make it to the red planet – and the plan is to stick
5 around and make a new home for ourselves. When it comes to making predictions about the future, few are in better shape to correctly anticipate what's next than Michio Kaku. The famed theoretical physicist already has an idea
10 of what Mars is going to transform into soon enough.

"If you take a look at a timeline, we're talking about the 2030s before we have the first basic settlements on Mars," Kaku tells *Inverse*. He's talking primarily about NASA's and SpaceX's goal to have regular crewed trips to Mars occurring during that decade. Meanwhile, NASA is aiming for a 2033 deadline for sending humans to the red planet, while SpaceX may succeed
15 in as little as seven or eight years.

Those settlements are going to be bare bones habitats – structures meant to provide life support systems that enable astronauts to live for several months at a time, but nothing that you could really call self-sustaining. It's going to take a lot of time and hard work to get to that point. Thankfully, we're going to have a big cadre of robots to help build everything and provide much-
20 needed manufacturing and construction support.

But, "By 2050, 2060," says Kaku, "we're beginning to have not just a few astronauts but a little colony – a beginning of a colony." These communities, or series of small communities, will probably have mastered a few of the necessities that will make living on Mars sustainable and largely independent of Earthly resources. We'll probably see bigger greenhouses developed to
25 grow fruits and vegetables for hungry colonists. Energy infrastructure will be up and running, as well as water treatment and recycling facilities. Communications equipment may finally be advanced enough to send faster transmissions between Mars and Earth.

BRYAN VEISTEG/SNAGELABS.COM
INVERSE

PATEL, N. V. Michio Kaku predicts the future of humans on Mars by 2100. *Inverse*, 21 abr. 2017. Disponível em: <https://www.inverse.com/article/30610-michio-kaku-predicts-future-humans-mars-2100>. Acesso em: 22 abr. 2022.

one hundred and five **105**

Em **Constructing meanings**, as questões focalizam não somente a compreensão global, seletiva e detalhada do texto, mas também a percepção e a reflexão sobre algumas características do gênero e suas marcas textuais. Entre as últimas, encontram-se a utilização de aspas e de verbos específicos para indicar a reprodução de falas atribuídas a determinadas pessoas. Consideramos de especial importância, também, a inferência do público a quem se dirige o texto, pois essa compreensão tende a contribuir muito para a distinção entre um texto propriamente científico (*scientific paper*) e um texto que se propõe a divulgar a ciência para um público leigo e mais amplo (*science news article*).

► Task 2

Em **Read to learn** os estudantes são apresentados à segunda parte do *science news article*. As questões propostas em **Before reading** não apenas remetem ao conteúdo presente na primeira parte do *science news article*, como também visam a ativar o conhecimento construído por essa leitura inicial e a guiar os estudantes na formulação de hipóteses para a leitura da segunda parte do texto.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Choose the best option to complete these statements about the text.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e identificar informação explícita.

- a The main purpose of this science news article is to present predictions about
- I what Mars is going to look like.
 - II how humans are going to get to Mars.
 - III how human colonies are going to be established on Mars. **1a: III**
- b According to the science news article, we know that, during this century,
- I Mars is going to look like Earth.
 - II humans are going to land on Mars. **1b: II**



2 Answer the following questions according to the text.

Objetivos da questão 2: identificar informações específicas no texto e inferir seu interlocutor.

- a Who is Neel V. Patel?
2a Resposta esperada: he is the author of the science news article.
- b Who is Michio Kaku? **2b Resposta esperada:** he is the famed theoretical physicist who made the predictions mentioned in the science news article.
- c According to the predictions, what will happen during the 2030s?
2c Resposta esperada: the first basic settlements on Mars will be established.
- d And what will happen by 2050 or 2060? **2d Resposta esperada:** there will be the beginning of a colony on Mars.
- e Who would you say is the target reader of this article: people in general or scientists? Justify your answer. **2e Resposta esperada:** people in general, because it is not written in technical language and does not give details about scientific research.



3 Find the following in the text.

Objetivo da questão 3: identificar características estilísticas do gênero "science news article".

- a The excerpts in which Kaku's literal words are reproduced. **3a Resposta esperada:** "If you take a look at a timeline, we're talking about the 2030s before we have the first basic settlements on Mars" and "By 2050, 2060 [...] we're beginning to have not just a few astronauts, but a little colony – a beginning of a colony."
- b Two verbs that indicate that those are Kaku's words.
3b Resposta esperada: "tells" and "says".

Task 2

Before reading Pré-leitura



1 Think of what you read in Task 1 (Reading) and discuss the questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

- a Do you think the predictions were right?
- b Why should we believe in Michio Kaku's predictions? **1b Resposta possível:** because he is a famous physicist.
- c Would you like to see our planet Earth from outer space? Is this possible today?
- d Would you like to live in these first colonies in Mars? Why?
- e What information do you think you are going to find in the second part of the text?

Read to learn Leitura

1 Now read the second part of the science news article that you started reading in Task 1 (Reading) with these objectives in mind:

- to verify the new information provided in the text;
- to identify characteristics of science news articles.



106 one hundred and six

INVERSE
NEEL V. PATEL
4.21.2017 1:03 PM

In order for a colony on Mars to truly be sustainable, it will probably need about 160 inhabitants. That's enough hands to help run things, but not too many mouths to feed and provide oxygen for.

And finally, "by the end of the century," says Kaku, "perhaps the first [large-scale] settlements ... if Elon Musk has his way, he wants a fleet of 1,000 Falcon Heavy rockets, each one with 100 passengers each, to create the first cities on Mars, perhaps early in the next century." Kaku is referring to SpaceX's plan to send 100 to 200 people to Mars on a single ship. After 1,000 trips, made over the course of 40 to 100 years, the company hopes to have sent over one million people to Mars in order to help establish a real, major Martian city. Perhaps that city will be the one the United Arab Emirates wants to finish building by 2117.

"After a certain point, these colonies become self-sufficient," says Kaku. "They'll have mining operations. They'll be able to create their own infrastructure. They won't need a life support from the planet Earth. They'll be able to create wealth, and then, if they harvest asteroids, they'll be able to even make money doing this. Think about that. Platinum inside the asteroids could be valued up to hundreds of billions of dollars per small asteroid. That would help to pay for itself, to create an infrastructure on Mars."

PATEL, N. V. Michio Kaku predicts the future of humans on Mars by 2100. *Inverse*. 21 abr. 2017. Disponível em: <https://www.inverse.com/article/30610-michio-kaku-predicts-future-humans-mars-2100>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Choose the best option to complete these statements about the text.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informações específicas no texto.

- a Most of the second part of the article is dedicated to
- I describing plans to send people to Mars.
 - II talking about future sustainable colonies on Mars. **1a: II**
 - III explaining how people are going to make money on Mars.
- b Elon Musk plans to
- I create the first cities on Mars. **1b: I**
 - II make small colonies on Mars.
 - III send one Falcon Heavy rocket to Mars.

2a Respostas esperadas: about 160 people; because 160 people are enough to get the work done, but not too many to demand a lot of food and oxygen.

2 Answer the questions according to the text.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas e explícitas no texto.

- a How many people are necessary for a colony on Mars to be sustainable? Why?
- b What does "be sustainable" mean in this context? **2b Resposta esperada:** to survive without life support provided by Earth.
- c How could people living in future Martian cities generate lots of money? **2c Resposta esperada:** by mining/harvesting asteroids.

one hundred and seven **107**

Além de trabalhar com referência textual, as questões propostas em **Constructing meanings** visam à compreensão global, seletiva e detalhada do texto. O objetivo desse trabalho é desenvolver a habilidade de estabelecer relações entre partes do texto, o que é essencial para uma leitura fluente e coerente.

Professor/a, o texto faz algumas referências a fatos e pessoas que podem não ser do conhecimento dos estudantes. Ainda que isso não impeça a compreensão do texto, pode ser enriquecedor fornecer à turma informações complementares. Assim, avalie a relevância de compartilhar com eles as seguintes informações: 1) a SpaceX é uma empresa privada estadunidense, fundada pelo empresário Elon Musk em 2002, com o objetivo de explorar comercialmente as viagens espaciais, diminuindo seus custos. Entre as atividades que Musk deseja viabilizar por meio da SpaceX estão o turismo espacial e a colonização do planeta Marte; 2) em 2017, os Emirados Árabes Unidos anunciaram planos de construir uma cidade em Marte nos próximos 100 anos. Seu propósito é que a cidade abrigue cerca de 600 mil habitantes e esteja pronta em 2117. Sugerimos que essa informação seja compartilhada ao discutir a questão 1c em **Before reading**, se assim for necessário.

► Task 3

Esta **Task** apresenta, em **Read to learn**, a terceira e última parte do *science news article*. A seção **Before reading** é composta de questões que recapitulam o que foi lido nas duas partes anteriores do texto. Após a ativação desse conhecimento, aproveitamos o fato de esse ser um artigo sobre previsões para o futuro para estimular os estudantes a fazer previsões sobre a conclusão do texto. Professor/a, caso considere adequado, você pode pedir a algum(ns) estudante(s) que faça(m) oralmente um breve resumo do que foi lido nas **Tasks** anteriores.



3 Find in the text what the words in bold refer to.

Objetivo da questão 3: estabelecer relações entre diferentes partes do texto.

- “**That’s** enough hands to help run things [...]” (line 29) **3a** about 160 inhabitants
- “[...] **he** wants a fleet of 1,000 Falcon Heavy rockets [...]” (line 32) **3b** Elon Musk
- “[...] **the company** hopes to have sent over one million pool to Mars [...]” (lines 35-36) **3c** SpaceX
- “**They’ll** have mining operations.” (lines 38-39) **3d** these colonies

Task 3

Before reading Pré-leitura



1 Think about what you have read so far and choose the best options.

Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o texto.

- The text that you are reading makes predictions about
 - finding alien life on Mars.
 - sending humans to asteroids.
 - establishing human colonies on Mars. **1a: III**
- According to the predictions, when will we have the first Martian cities?
 - In 2030.
 - Around 2050/2060.
 - By the beginning of the next century. **1b: III**
- The prediction is that Martian colonies will
 - get life support from asteroids.
 - always depend on life support from Earth.
 - become self-sufficient after a certain period of time. **1c: III**



2 Try to make predictions about what you are going to read in the last part of the text. Choose the options that best express your guesses.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: formular hipóteses sobre o texto.

- Other experts will comment on Kaku’s predictions.
- Neel V. Patel will disagree with some of Kaku’s predictions.
- Kaku will make predictions about humans on Mars by 2200.
- Kaku’s predictions will be compared with predictions made in the past.
- Another expert will compare Kaku’s predictions with the colonization of some regions on Earth.

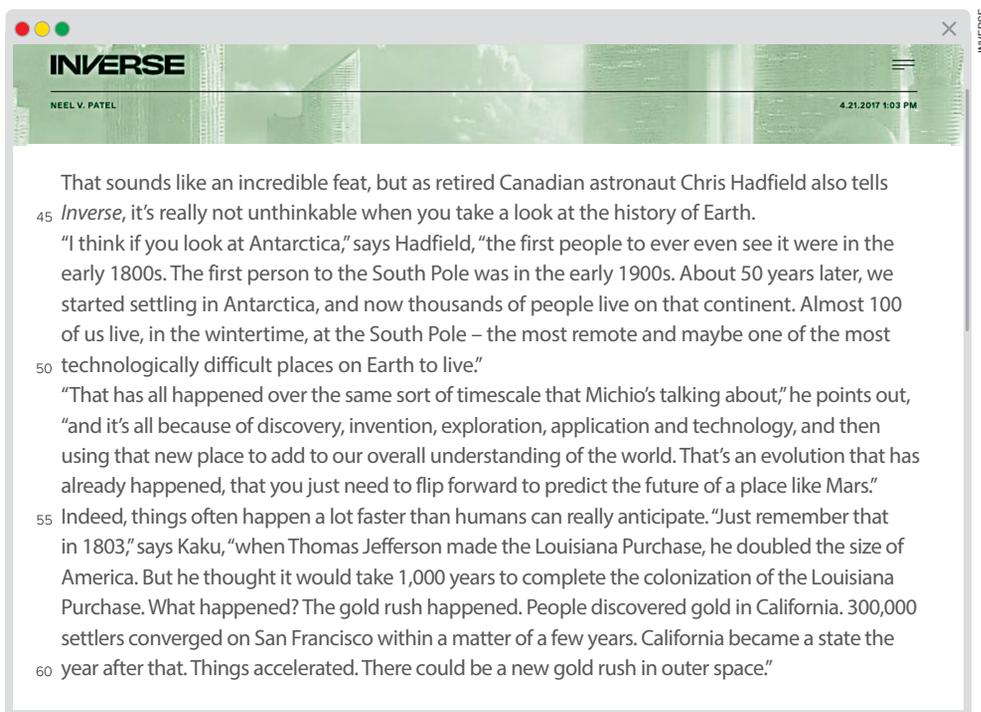
Read to learn Leitura

1 Read the last part of the science news article that you started reading in Task 1 (Reading) with these objectives in mind:

- to verify how the science news article evaluates the predictions made in its first and second parts;
- to identify the resources used to convince the reader of the plausibility of the predictions.



108 one hundred and eight



PATEL, N. V. Michio Kaku predicts the future of humans on Mars by 2100. *Inverse*, 21 abr. 2017. Disponível em: <https://www.inverse.com/article/30610-michio-kaku-predicts-future-humans-mars-2100>. Acesso em: 2 abr. 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Choose the best option to complete these statements about the text.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

- a The main purpose of the last part of the article is to evaluate Kaku's predictions as
- I plausible. **1a: I** II improbable. III not plausible.
- b The argumentative resources used to justify this evaluation include comparing the predictions with
- I the history of space travel. III the colonization of some areas in the USA. **1b: III**
 II the scientific exploration of the Moon.

2 Answer the following questions according to the text.

Objetivos da questão 2: identificar informações explícitas no texto e fazer inferências.

- a Who is Chris Hadfield?
2a Resposta esperada: he is a retired Canadian astronaut.
- b Why is his opinion relevant for the science news article? **2b Resposta esperada: because, as he is an astronaut, he is supposed to know about the topic of the text better than ordinary people.**
- c When did the first person make it to the South Pole?
- I in the late 1800s II in the early 1800s III in the early 1900s **2c: III**
- d How many people live on Antarctica now? **2d Resposta esperada: thousands of people.**
- e Why did the colonization of California happen a lot faster than expected?
2e Resposta esperada: because people discovered gold there.

one hundred and nine **109** 

Tanto os objetivos de leitura em **Read to learn** quanto as questões em **Constructing meanings** enfocam, principalmente, a identificação e a reflexão sobre as estratégias utilizadas no texto para legitimar as previsões feitas sobre a colonização de Marte nas duas partes anteriores. Consideramos de extrema importância para a formação do leitor crítico o desenvolvimento da habilidade de reconhecer estratégias de persuasão. Perceber o papel desempenhado pelas analogias propostas e pela relevância dada às vozes presentes no texto pode auxiliar os estudantes a ler além da suposta objetividade dos gêneros discursivos considerados predominantemente informativos.

► Think a little more

Dando prosseguimento a esse viés crítico, as questões apresentadas em **Think a little more** propõem uma reflexão, com base no que foi lido, sobre as relações entre a inovação tecnológica, a colonização de Marte e a sustentabilidade no próprio planeta Terra. Propõem, ainda, a problematização do acúmulo de riqueza como motivação para as ações humanas.

Para ler

Professor/a, caso deseje se atualizar sobre o tema da exploração espacial, recomendamos a leitura de Gontijo (2018) e de Seedhouse (2013). Sobre a diferença entre jornalismo científico e divulgação científica, recomendamos o artigo de Rojo (2008).

Listening

Objetivo da seção

Familiarizar-se com o gênero palestra por meio da compreensão auditiva.

Esta seção trabalha a compreensão oral de um trecho de uma palestra de divulgação científica. As questões em **Before listening** buscam ativar o conhecimento prévio acerca do passado e do presente de computadores, telefones celulares e energia elétrica no que diz respeito às suas funcionalidades e ao acesso da população a tais tecnologias, de forma a facilitar a criação/adoção de um contexto interacional adequado à audição. A formulação de hipóteses, proposta por meio da leitura do título da palestra, inclui a antecipação do tema, gênero, público-alvo e enunciador. Uma forma de dinamizar a atividade é direcionar a escuta com base nas hipóteses formuladas. Se considerar essa uma boa ideia, escreva no quadro as previsões feitas pelos estudantes quanto ao assunto a ser tratado e outros detalhes do texto a ser ouvido. Depois da escuta, incentive a reflexão sobre o que conseguiram ou não acertar.

Think a little more Pós-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto.

- O texto diz que se pretende colonizar Marte. O que vocês acham disso? Quais seriam os benefícios para a humanidade de ocupar outro planeta?
- Vocês podem imaginar aspectos negativos dessa colonização? Quais seriam eles?
- O texto enfatiza a importância de as colônias e cidades em Marte serem sustentáveis. O que vocês sabem sobre sustentabilidade? Qual é a importância da sustentabilidade para o nosso planeta?
- Quando levamos em consideração nossos recursos naturais e a própria água que consumimos, estamos caminhando para a sustentabilidade? Justifiquem sua resposta.
- O que vocês pensam sobre a possibilidade de enriquecimento com a conquista do espaço? As ações humanas deveriam ser motivadas pelo desejo de ganhar dinheiro? Por quê? Relacionem suas respostas às discussões realizadas nos itens anteriores.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

1 Discuss the following questions with a classmate and decide if the statements are T (true) or F (false). Then correct the false ones.

Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- What do you know about computers in the 1960s?
 - Computers were cheap in the 1960s. **1a I: F; computers were very expensive in the 1960s.**
 - They were huge, enormous machines. **1a II: T**
 - Almost everybody had a computer back then. **1a III: F; almost nobody had a computer back then.**
- What do you know about electricity generation and distribution in the present day?
 - Every home in Brazil has access to electricity. **1b I: F; not every home in Brazil has access to electricity.**
 - Most homes are equipped with a machine that generates electricity. **1b II: F; most homes are not equipped with a machine that generates electricity.**
 - Many people use electrical devices without thinking about where electricity comes from. **1b III: T**
- What do you know about cell phones?
 - Modern cell phones can control cars. **1c I: F; modern cell phones can connect to the Internet.**
 - Cell phones are used by a lot of people nowadays. **1c II: T**
 - The first cell phones were very expensive and did not have apps. **1c III: T**

110 one hundred and ten

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

2 You are going to listen to an excerpt from an oral text entitled “Are governments ready for dynamic future?” Choose the option that best represents your predictions about it.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: formular hipóteses sobre o texto.

- a What do you think the oral text will be about?
- I Advantages and disadvantages of systems of government in the 21st century.
 - II Projections of how technological development will affect human life in the future.
 - III Predictions about space travel and how to establish dynamic governments for future colonized planets.
- b You will probably listen to
- I a lecture for world leaders.
 - II a documentary movie for the general public.
 - III a piece of political propaganda for young voters.
- c Who will you probably listen to?
- I A scientist
 - II A politician
 - III A journalist

Listen to learn *Audição*

1 Listen to the lecture with these objectives in mind:

- to check your hypotheses about the text;
- to identify characteristics of lectures.

Eyes on grammar EXAMPLE 1

Lecture – Parts I and II

Title: Are governments ready for dynamic future? – Prof. Michio Kaku – WGS 2018
Date: February 12, 2018
Source: World Government Summit

ARE governments ready for dynamic future? – Prof. Michio Kaku – WGS 2018. World Government Summit. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_QELCh5uvlo. Acesso em: 22 abr. 2022.

 **Unit 5 – Lecture - Part I**

 **Unit 5 – Lecture - Part II**

Constructing meanings *Compreensão auditiva*

1 After listening to Prof. Michio Kaku, choose from the options the topics he talks about in his speech. Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

1: I, II, IV, VI

- I doctors
- II computers
- III televisions
- IV astronauts
- V outer space
- VI artificial intelligence

one hundred and eleven **111**

O fragmento apresentado em **Listen to learn** dá continuidade a alguns aspectos do texto lido na seção anterior. Por exemplo, mais uma vez se trata de previsões e projeções para o futuro com base na análise do desenvolvimento e do estágio atual de teorias científicas e de sua aplicação. As predições são novamente de autoria de Michio Kaku; no entanto, seu enfoque, no fragmento selecionado, não é sobre a colonização de Marte, mas sim sobre como a evolução da ciência e da tecnologia afetará diversas áreas da vida humana no futuro.

Em **Constructing meanings** são apresentadas, além de questões voltadas para a compreensão global, seletiva e de inferências, outras com foco no gênero e na situação comunicativa. Estas vão desde a comprovação de hipóteses acerca de enunciador, interlocutor e gênero até a reflexão sobre características comuns aos gêneros orais, como a autocorreção imediatamente após um equívoco.

Professor/a, este pode ser um bom momento para desconstruir algumas crenças sobre a correção em textos orais. Uma breve discussão acerca de características da oralidade, como a autocorreção, a reformulação do que foi dito, a elipse de determinados fonemas ou grupos de fonemas, a interrupção de uma frase antes de sua conclusão entre outras, pode ser de grande utilidade para a superação da ideia de que a fala seria um espelho da escrita. Esta também pode ser uma boa oportunidade para questionar preconceitos linguísticos e valorizar a diversidade, contribuindo para a educação linguística da turma. Para tanto, vale chamar a atenção para o fato de que mesmo pessoas com alto grau de instrução, ao falarem português no cotidiano, tendem a omitir o *r* final dos verbos no infinitivo, por exemplo.

Fatos semelhantes acontecem em todas as línguas e não decorrem de seu desconhecimento; ao contrário, são simplesmente marcas da oralidade.

► Think a little more

A proposta nesta seção é promover uma reflexão crítica acerca das previsões de Kaku e de seus pressupostos. Para tanto, estimulamos a relação entre o que foi ouvido e o contexto dos estudantes, de forma a levar em conta questões de desigualdades regionais e sociais, não consideradas na fala do cientista. Vale ressaltar que o trecho é apenas um recorte de uma palestra mais longa, na qual, posteriormente, o cientista discute se os governantes estão preparados para lidar com o acesso a tecnologias.

Language in action

Objetivo da seção

Praticar a expressão de ações no futuro com *will* e *going to*, bem como o uso de pronomes reflexivos.

Os estudantes são levados a identificar e praticar o uso de *will* e de *going to* para expressar o futuro por meio de fragmentos de artigos de jornalismo científico, compreendendo seus usos mais característicos.

No que diz respeito à expressão de reflexividade, acreditamos ser conveniente chamar a atenção para o fato de que ela não se limita aos pronomes, mas pode também ser indicada por palavras compostas ou expressões que contenham o elemento *self*. Conversar sobre o uso do termo *self-service* adotado por alguns restaurantes pode ser uma boa estratégia para facilitar a compreensão, caso esse tipo de estabelecimento seja comum em sua localidade.

2 Decide if the following statements are T (true) or F (false) according to the lecture. Then correct the false ones.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas no texto.

- a Computers will be very expensive in the future.
2a: F; computers will be extremely cheap.
- b Computer power will completely disappear from the world.
2b: F; computer power will be everywhere, but computers will disappear.
- c Doctors already have access to the Internet in the operating room today. **2c:** T
- d A computer, as we know it today, will no longer be necessary to access Artificial Intelligence systems. **2d:** T

3 Listen to the lecture again and answer the following questions. **Objetivos da questão 3:** comprovar hipóteses sobre o tema do texto, o gênero discursivo, o interlocutor e o enunciador do texto e refletir sobre estratégias de reformulação e correção.

- a Was your prediction about the topic of the text in question 2a of Before listening correct? Why? **3a** Respostas pessoais.
- b Which word was mispronounced by the speaker? What did he do after making the mistake? **3b** Respostas esperadas: "cheap" was mispronounced as "chip"; after making the mistake, the speaker immediately corrected himself.
- c Can you do the same thing when you are writing a text? Why? **3c** Resposta esperada: No, we can't. We only do it when we are speaking.

Think a little more Pós-audição

1 Discuss the following questions with a classmate. **1** Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com o contexto brasileiro e a experiência pessoal.

- a O que vocês acham das previsões de Michio Kaku sobre o preço dos computadores no futuro? Vocês conhecem outro item de consumo que tenha passado por esse processo?
1a: Respostas possíveis: televisão, rádio etc.
- b Os celulares podem ser comprados por todas as pessoas de uma sociedade. Discutam a afirmação.
- c Vocês imaginam que a maior parte da população terá à sua disposição o uso de inteligência artificial durante a realização de cirurgias, como previsto? Justifiquem a resposta.
- d Vocês acham que as previsões realizadas na palestra consideram as diferenças sociais e geográficas? Por quê?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the excerpt from the science news article "Michio Kaku predicts the future of humans on Mars by 2100" (p. 105) and choose the correct answers.

Objetivo da questão 1: identificar formas e usos de verbos para expressar o futuro: *be going to*.

"No one can accurately predict what Mars is going to look like as the rest of the century unfolds. We just know humans are going to make it to the red planet – and the plan is to stick around and make a new home for ourselves."

ANDERSON DE ANDRADE
PIMENTEL/ARQUIVO
DA EDITORA

112 one hundred and twelve

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

- a The highlighted fragments refer to the
 I past. II future. **1a: II** III present.
- b The time is expressed through the use of
 I "can". II "will". III "be going to". **1b: III**

2 Complete the excerpt of a news post below using the verbs in parentheses in the verb forms that were highlighted in question 1.

Objetivo da questão 2: praticar usos e formas do futuro *be going to*.

[...] Dr. Robert Strang, Nova Scotia's chief medical officer of health.
 'At some point in time, we (I) **◆ (have)** to say we have to move away and accept that the virus that causes COVID (II) **◆ (be)** around with us,' Strang said in an interview airing Saturday on CBC's The House.
 [...]
 "No matter what our age is, if we're out and about and in our communities, there's a strong likelihood that we' (III) **◆ (be)** exposed and may well get COVID. We have to accept that reality," he said.

- 2:** I - are going to have;
 II - is going to be;
 III - 're going to be

LEARNING to live with COVID: why some experts say it's time to "manage" the virus. CBC-Radio Canada. 8 jan. 2022. Disponível em: <https://www.cbc.ca/radio/thehouse/covid-pandemic-vaccine-omicron-1.6307272>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/
 ARQUIVO DA EDITORA

3 Read another excerpt from the sequence of the same science news article (p. 107) and choose the best options to complete the statements.

Objetivo da questão 3: identificar formas e usos de *will* para expressar previsões para o futuro.

"They'll be able to create their own infrastructure."

- a The sentence expresses the
 I past. II future. **3a: II** III present.
- b The time is expressed through the use of
 I "will". **3b: I** II "might". III "be going to".
- c The sentence expresses a
 I plan. II request. III prediction. **3c: III**

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/
 ARQUIVO DA EDITORA

4 Take a look at these predictions taken from another science news article. Mark the predictions that you think will not come true and rewrite them in the negative form.

4 Respostas pessoais. Objetivo da questão 4: praticar o uso de *will* na forma negativa.

"We will have the ability to communicate through thought transmission."

"Space elevators will make space travel cheap and easy."

"We will be able to control the weather."

"Deserts will become tropical forests."

TWENTY top predictions for life 100 years from now. *BBC News*, 16 jan. 2012. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-16536598>. Acesso em: 22 abr. 2022.

4 Respostas possíveis: "We will not be able to control the weather."; "Deserts will not become tropical forests." one hundred and thirteen

- 5** Complete the excerpt of the science news article below using the verbs in parentheses in the verb form that you identified in question 3.
Objetivo da questão 5: praticar o uso de *will* para expressar previsões para o futuro.

Back To The Future Day: six experts predict life in 2045

What (I) ♦ life (I) ♦ (be) like in 30 years' time? We asked six forecasters to do better than *Back to the future II*'s predictions

By James Titcomb, Madhumita Murgja
 [...]

With that in mind, we asked five experts what the world of 2045 will look like:

Alex Ayad, head of Imperial College London's Tech Foresight Practice

You' (II) ♦ (be able) to purchase high-quality emotions online.
 [...]

We (III) ♦ (use) invisibility cloaks to "disappear" ugly objects.
 [...]

Oren Etzioni, chief executive of the Allen Institute for Artificial Intelligence

AI [Artificial Intelligence] (IV) ♦ (find) the answers to many of the humanity's biggest questions.
 [...]



Back to the Future II made several predictions about 2015, with varying success.

Tamar Kasriel, founder and MD of Futoreal, future-focused strategy consultancy

You (V) ♦ (not/be able) to tell the difference between VR [virtual reality] hoverboards and real hoverboards.
 [...]

Driverless cars (VI) ♦ just (VI) ♦ (be) ... cars.

TITCOMB, J.; MURGIA, M. Back to the future day: six experts predict life in 2045. *The Telegraph*. Londres, 21 out. 2015.
 5: I - will... be; II - ll be able; III - will use; IV - will find; V - will not/won't be able; VI - will... be.

- 6** Find expressions that indicate future time in these excerpts from "Michio Kaku Predicts the Future of Humans on Mars by 2100".

Objetivo da questão 6: identificar "future time expressions".

- a "And finally, 'by the end of the century,' says Kaku, 'perhaps the first [large-scale] settlements...'" (p. 107) **6a Resposta esperada:** "by the end of the century".
- b "[...] he wants a fleet of 1,000 Falcon Heavy rockets, each one with 100 passengers each, to create the first cities on Mars, perhaps early in the next century." (p. 107) **6b Resposta esperada:** "(early) in the next century".
- c "Perhaps that city will be the one the United Arab Emirates wants to finish building by 2117." (p. 107) **6c Resposta esperada:** "by 2117".

- 7** What do the words in bold refer to in the sentences below?

Objetivo da questão 7: identificar formas e usos de pronomes reflexivos.

- a "We just know humans are going to make it to the red planet – and the plan is to stick around and make a new home for **ourselves**." (p. 105) **7a Resposta esperada:** "We".

114 one hundred and fourteen

ART: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA; FOTO: UNIVERSAL/ALBUMFOTORENA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

- b “Humans will upgrade **themselves** continuously.” (*The Telegraph*. Londres, 21 out. 2015)
7b Resposta esperada: “Humans”.
- c “Solar panels will be built into lots of different building materials, so the whole of Hill Valley can quietly and cleanly power **itself**.” (*The Telegraph*. Londres, 21 out. 2015)
7c Resposta esperada: “(the whole of) Hill Valley”.

 **8 Complete the sentences with the appropriate reflexive pronoun. Consult the Eyes on grammar section if necessary. Objetivo da questão 8: praticar o uso de pronomes reflexivos.**

- a “Buildings will power **◆**.” (*The Telegraph*. Londres, 21 out. 2015) **8a: themselves**
- b “Machines will be able to sense and then adapt **◆** to the emotional state of an individual user.” (*The Telegraph*. Londres, 21 out. 2015) **8b: themselves**
- c “If the car decides you are angry and in danger of driving unsafely it might adapt **◆** to make things safer.” (*The Telegraph*. Londres, 21 out. 2015) **8c: itself**

SPEAKING

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to produce an oral presentation of your predictions for the future of means of communication. Remember you have already listened to an example of an oral presentation (a lecture) in **Listening**.

 **1 Before preparing your oral presentation, pay close attention to the following chart. Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto oral a ser produzido.**

For the oral production	
What is the discursive genre?	Oral presentation.
What is the theme?	The future of means of communication.
What is the objective?	To present your predictions about means of communication for the next century.
At whom is it aimed?	The whole class.
How and where is it going to be presented?	Through an oral presentation in class.
Who is going to participate?	The whole class, organized into pairs.

Objetivos da questão 1: planejar o conteúdo, as características estilísticas e composicionais da apresentação oral; identificar formas e usos de verbos para expressar o futuro; preparar uma versão inicial do roteiro; praticar pronúncia, ritmo e entonação necessários e preparar uma versão inicial da apresentação oral.

Toolbox

1 Follow these steps. They will help you prepare your oral presentation.

-  **a** Imaginem como serão os meios de comunicação no próximo século. Vocês acham que todos eles surgirão de aperfeiçoamentos dos meios que já existem hoje ou imaginam que surgirá algo totalmente novo? Se desejarem, busquem informações em trabalhos de cientistas como Michio Kaku publicados na internet. **1a Resposta pessoal.**

one hundred and fifteen **115** 

Speaking

Objetivo da seção

Planejar e realizar uma apresentação oral de acordo com as características do gênero.

Nesta seção, os estudantes deverão produzir, em duplas, uma apresentação oral – gênero bastante difundido no meio acadêmico e muito próximo, em termos de objetivos e temática, do gênero trabalhado em **Listening**. As duplas devem planejar, elaborar, revisar e fazer uma apresentação de suas previsões acerca de inovações tecnológicas nos meios de comunicação para o próximo século. Consideramos recomendável pedir aos estudantes que revejam as questões 2 e 3 da seção **Time to think**. Sugere-se também orientar as duplas a tentar corrigir ou esclarecer pontos da apresentação sempre que sentirem necessidade, sem que para isso seja preciso interrompê-la ou recomeçá-la.

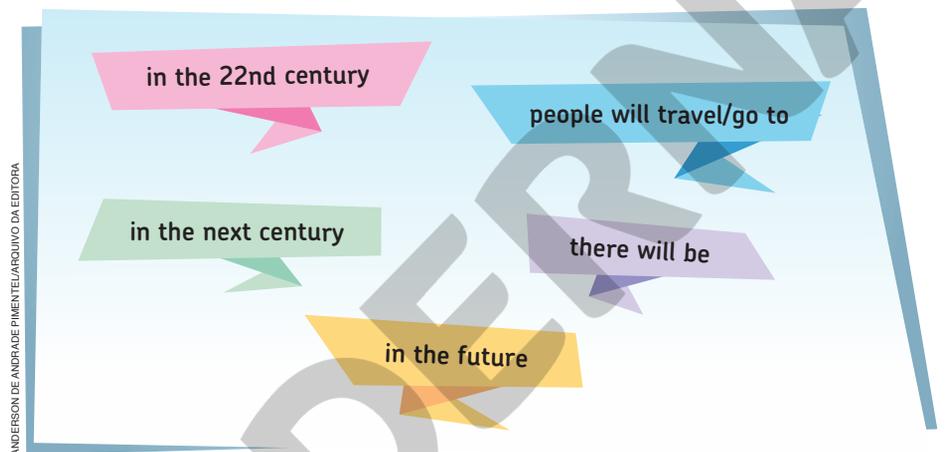
Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

Para ler

Para uma discussão acerca das aproximações e dos distanciamentos entre fala e escrita em língua portuguesa, mas que traz reflexões relevantes para todas as línguas, recomendamos o livro organizado por Marcuschi e Dionísio (2005).

-  **b** Pensem em quais benefícios os meios de comunicação do futuro trarão para as pessoas e para o meio ambiente. Todas as pessoas serão beneficiadas? O acesso aos meios de comunicação e os dispositivos que o possibilitam serão mais baratos? O meio ambiente sofrerá menos impacto com sua produção e descarte? **1b Respostas pessoais.**
-  **c** Pensem em ao menos três exemplos de meios de comunicação do futuro. Que nomes eles teriam? Que expressões vocês usariam para descrevê-los? Se tiverem dúvidas, consultem dicionários monolíngues e bilingües impressos e *on-line* para pesquisar o vocabulário necessário. **1c Respostas pessoais.**
-  **d** Nas frases a seguir, retiradas do texto lido na seção **Reading**, identifiquem os verbos utilizados para expressar o tempo futuro. Em seguida, consultem a seção **Eyes on grammar** e decidam se gostariam de utilizar construções semelhantes em sua apresentação oral.
- I** “We’ll probably see bigger greenhouses developed to grow fruits and vegetables for hungry colonists.” (p. 105) **1d I: Resposta esperada: 'll (will) see.**
- II** “Energy infrastructure will be up and running, as well as water treatment and recycling facilities.” (p. 105) **1d II: Resposta esperada: will be.**
-  **e** Observem as seguintes expressões e decidam se gostariam de utilizar alguma delas em sua apresentação.



-  **f** Estabeleçam a sequência em que os meios de comunicação imaginados serão apresentados. Decidam se vocês utilizarão imagens para ilustrar sua apresentação. Em caso afirmativo, busquem imagens adequadas ou façam desenhos.
-  **g** Façam um rascunho de sua apresentação oral para usar como roteiro.
-  **h** Ensaiem a versão inicial de sua produção, prestando atenção à pronúncia, ao ritmo e à entonação de frases e palavras, visando garantir que sua apresentação seja compreendida por todos.

 **116** one hundred and sixteen

- i Apresentem a primeira versão do texto para outra dupla e peçam sugestões a respeito do que pode ser melhorado. Anotem os comentários dos colegas para reformular os pontos que precisam de ajustes.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your oral presentation has the following characteristics:

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** revisar a produção inicial da apresentação oral.

- conteúdo adequado ao tema proposto;
- diversidade de meios de comunicação futurísticos, adequadamente nomeados e descritos;
- previsão dos benefícios e das possíveis desvantagens desses meios para as pessoas;
- harmonia entre os elementos verbais e os não verbais (se houver);
- uso adequado de construções para expressar o futuro;
- correção e adequação de linguagem, pronúncia, ritmo e entonação.

2 Now present your predictions to your classmates.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final da apresentação oral.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (100-101) and do the following with a classmate.

Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre o tema da unidade.

- a What is represented in each of these images? **1a Resposta esperada:** a flying car, a home robot, a flying drone, a superfast train, a humanoid robot and a cyborg.
- b Do you think all the technologies represented in these images will become part of our daily lives in the future? Justify your answers. **1b Resposta pessoal.**
- c "People, no matter where they live, are equally benefitted by technological innovations." Comment on the statement. **1c Resposta pessoal.**
- d Interview an elderly member of your family to find out about technological devices that are common nowadays, but did not exist during the time of his or her youth.

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

1 Respostas pessoais.

- a O que foi mais fácil nesta unidade? O que foi mais difícil? Dê exemplos e justifique suas respostas.
- b O que você pensa sobre as previsões feitas ao longo da unidade?
- c Como você lidou com eventuais dificuldades de compreensão ao longo da unidade?
- d Comente seu desempenho com relação ao planejamento e à realização da apresentação oral.
- e De que modo você colaborou com o professor e com os colegas durante as aulas?

one hundred and seventeen 117

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Pit stop

Objetivo da seção

Reler as imagens das páginas de abertura à luz dos conhecimentos construídos ao longo da unidade.

Esta seção retoma questões de reflexão crítica acerca das relações entre desigualdade social e acesso a inovações tecnológicas. Incentiva, ainda, a escuta de membros mais idosos da comunidade como forma de aprender sobre a vida e as tecnologias do passado.

Professor/a, pode ser importante incentivar, de acordo com a realidade da turma, o uso da língua inglesa durante as discussões. Caso haja necessidade, essa é uma oportunidade de auxiliar os estudantes a utilizar estratégias comunicativas, como o uso de paráfrases ou gestos, para compensar eventuais carências de vocabulário ou para esclarecer algum ponto que não tenha sido bem compreendido pelos colegas.

Este pode ser também um bom momento para uma visita a museus de ciências que tematizem a tecnologia (ou a seus sites), como o Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, o Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS, em Porto Alegre, e o Museu de Ciência e Tecnologia, em Salvador.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar uma autoavaliação da aprendizagem, especialmente no que diz respeito à compreensão escrita de *science news articles*, à compreensão oral de palestra de divulgação científica e à produção de apresentação oral.

Sugerimos que o foco recaia na compreensão e na produção dos gêneros estudados. Para isso, recomendamos aproveitar o apêndice **There is more** e as atividades complementares, presentes na introdução do Manual do Professor, para suprir necessidades de reforço e aprofundamento tanto para toda a turma quanto para estudantes específicos.

Seria interessante aproveitar este momento para verificar a aprendizagem da expressão do futuro em inglês, assunto que será ampliado nas duas próximas unidades.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar as formas e os usos de *will* para expressar futuro, as expressões de tempo que indicam futuro e os pronomes reflexivos.

Avalie a conveniência de utilizar jogos para facilitar o trabalho com os conhecimentos sistêmicos desta seção. Uma sugestão é utilizar um jogo com cartas que indiquem um momento no futuro (por exemplo, *tomorrow, next week, next month, next year*): cada estudante tira uma carta e formula uma frase sobre o futuro com essas palavras ou expressões. Para diversificar a atividade você poderá propor sugestões de sujeito para essas frases, como: nome de um dos estudantes, *the world, my city, my friends, computers, medicine*, entre outras possibilidades. Isso evitaria o uso do futuro para falar apenas de si mesmos.

EYES ON GRAMMAR..

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"We'll probably **see** bigger greenhouses developed to grow fruits and vegetables for hungry colonists. Energy infrastructure **will be** up and running, as well as water treatment and recycling facilities." (p. 105)

"In order for a colony on Mars to truly be sustainable, it **will** probably **need** about 160 inhabitants." (p. 107)

"Computers, for example, **will become** so [chip] cheap that they will cost maybe a penny a piece. [...] In fact, the word 'computer' **will disappear** from the English language." (p. 111; Lecture - Parts I and II)

FUTURE TIME – WILL / FUTURO – WILL

Affirmative form / Afirmativo	Negative form / Negativo	Interrogative form / Interrogativo
I will see it.	I won't (will not) need it.	Will I disappear?
You will see it.	You won't (will not) need it.	Will you disappear?
He/She/It will see it.	He/She/It won't (will not) need it.	Will he/she/it disappear?
We will see it.	We won't (will not) need it.	Will we disappear?
You will see it.	You won't (will not) need it.	Will you disappear?
They will see it.	They won't (will not) need it.	Will they disappear?

- O verbo "will" é usado para fazer previsões gerais sem evidências e para se referir a eventos futuros habituais. Ele também pode ser usado para expressar intenções do falante, além de fazer pedidos e convites.

Example 2

"No one can accurately predict what Mars **is going to** look like as the rest of the century unfolds. We just know humans **are going to** make it to the red planet – and the plan is to stick around and make a new home for ourselves." (p. 105)

FUTURE TIME – BE GOING TO / TEMPO FUTURO – BE GOING TO

Affirmative form / Afirmativo	Interrogative form / Interrogativo	Negative form / Negativo
I'm gonna be all right.	Am I gonna be all right?	I'm not gonna be all right.
You're gonna be all right.	Are you gonna be all right?	You're not be all right.
He's gonna be all right. She's gonna be all right. It's gonna be all right.	Is he gonna be all right? Is she gonna be all right? Is it gonna be all right?	He's not gonna be all right. She's not gonna be all right. It's not gonna be all right.
We're gonna be all right.	Are we gonna be all right?	We're not gonna be all right.
You're gonna be all right.	Are you gonna be all right?	You're not gonna be all right.
They're gonna be all right.	Are they gonna be all right?	They're not gonna be all right.

118 one hundred and eighteen

Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

- Em linguagem coloquial, a forma verbal “going to” é usualmente substituída pela contração “gonna”.
- A omissão do verbo “to be” é menos comum, mas pode acontecer em algumas variedades da língua inglesa.
- A forma verbal “be going to” é usada para falar sobre o futuro. Ela é comumente utilizada para apresentar planos e fazer previsões.
- As contrações do verbo “to be” podem ser usadas nas formas afirmativa (*am = 'm; are = 're; is = 's*) e negativa (*am not = 'm not; are not = 're not, aren't; is not = 's not, isn't*).

Example 3

“[...] ‘by the end of the century,’ says Kaku, ‘perhaps the first [large-scale] settlements. [...] he wants a fleet of 1,000 Falcon Heavy rockets [...] to create the first cities on Mars, perhaps early in the next century.”

(p. 107)

FUTURE TIME EXPRESSIONS / EXPRESSÕES DE TEMPO FUTURO	
by the end of the decade/century	early in the next decade/century
in 20 years' time	in the (near) future
in the next decade/century	soon

Example 4

“We just know humans are going to make it to the red planet – and the plan is to stick around and make a new home for ourselves.”

(p. 105)

“Solar panels will be built into lots of different building materials, so the whole of Hill Valley can quietly and cleanly power itself.”

(p. 115)

REFLEXIVE PRONOUNS / PRONOMES REFLEXIVOS	
Subject pronouns / Pronomes pessoais	Reflexive pronouns / Pronomes reflexivos
I	myself
you	yourself
he	himself
she	herself
it	itself
we	ourselves
you	yourselves
they	themselves

- Uma das funções dos pronomes reflexivos é indicar que o resultado de uma ação recai sobre o próprio sujeito que a realizou.

Referências bibliográficas

CORREA, M. C; BETING, G. Júlio Verne: a incrível viagem. *In: Scientific American Brasil* (edição especial), v. 1, p. 1-105, 2006.

FERRAZ, F. S. M. *Gêneros da divulgação científica na internet*. 2007. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GONTIJO, I. *A caminho de Marte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SEEDHOUSE, E. *SpaceX: making commercial spaceflight a reality*. New York: Springer, 2013.

UNIT 6

Professor/a,

O objetivo desta unidade é levar os estudantes a refletir sobre a desigualdade social nos planos local e global, com ênfase na reflexão sobre os estereótipos e na necessidade de combatê-los, por meio do trabalho com os gêneros notícia, reportagem e entrevista.

A fim de garantir que textos mais extensos possam ser integralmente trabalhados, escolhemos uma reportagem multimídia, que contém texto verbal, imagens e vídeo, como o texto principal da unidade. O trabalho com essa reportagem está dividido entre duas subseções de leitura (**Tasks 2 e 3 de Reading**) e uma de audição.

A temática ajuda os estudantes a atuar como cidadãos ativos e a respeitar uns aos outros. Assim, terão a oportunidade de repensar suas próprias identidades, valorizando a diversidade cultural e social.

Ao abordar tais questões, a unidade dialoga com a área de Ciências Humanas, especialmente com Geografia. Promove-se, ainda, a interdisciplinaridade com Matemática, principalmente na compreensão dos dados estatísticos sobre a desigualdade.

As páginas de abertura reproduzem manchetes de jornais de diversos países, todas tendo a desigualdade como tema. Elas foram escolhidas para demonstrar que esse é um fenômeno mundial. Pode ser interessante pedir aos estudantes que tragam exemplos de manchetes em português que falem sobre o mesmo tema para comparar com as presentes nas páginas de abertura e, assim, ampliar a discussão. Caso julgue conveniente, é possível antecipar as perguntas propostas na seção **Pit stop**.

UNIT

6

Is the world a fair place?

HOW INEQUALITY IS AFFECTING NATIONS' ECONOMIC GROWTH

NOLAN, B. How inequality is affecting nations' economic growth. *World Economic Forum*, 7 ago. 2018. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2018/08/inequality-and-ordinary-living-standards-in-rich-countries>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Retirement incomes will become more unequal, study finds

NOVA, A. Retirement incomes will become more unequal, study finds. *CNBC*. Englewood Cliffs, Nova Jersey, 7 ago. 2018. Disponível em: <https://www.cnbc.com/2018/08/07/retirement-income-inequality-is-expected-to-get-worse.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Inequality has fallen, says IFS, but levels of grinding poverty are unchanged

MOORE, J. Inequality has fallen, says IFS, but levels of grinding poverty are unchanged. *The Independent*. Kensington, Londres, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/business/comment/inequality-has-fallen-says-ifs-but-levels-of-grinding-poverty-are-unchanged-a7848561.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Rising economic inequality should worry us

RISING economic inequality should worry us. *Bangor Daily News*. Bangor, Maine, EUA, 11 mar. 2018.

Courts must fight poverty and inequality in society

OMBOGO, G. Courts must fight poverty and inequality in society. *The Saturday Standard*. Nairóbi, Quênia, 19 ago. 2018.

120 one hundred and twenty

Competências gerais desenvolvidas na unidade

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: notícia, reportagem e entrevista.

Tema: desigualdade social no mundo.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos notícia, reportagem e entrevista;
- refletir sobre as formas e as consequências da desigualdade social.

How rising inequality hurts everyone, even the rich

INGRAHAM, C. How rising inequality hurts everyone, even the rich. *The Washington Post*. Washington D.C., EUA, 6 fev. 2018.

Study: Minorities Labeled Learning Disabled Because of Social Inequalities

LARDIERI, A. Study: minorities labeled learning disabled because of social inequalities. *U.S. News*. Washington, D.C., EUA, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.usnews.com/news/education-news/articles/2018-08-21/study-minorities-labeled-learning-disabled-because-of-social-inequalities>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Inequality is under attack – but what should equality really look like?

LITTLER, J. Inequality is under attack – but what should equality really look like? *The Guardian*. Londres, 4 jan. 2018.

Economic stagnation and inequality writ large in the school of monopoly capital

ABOUBAKER, A. Economic stagnation and inequality writ large in the school of monopoly capital. *Business Day*. Joanesburgo, 4 ago. 2018.

Inequality falls as low earners' wage growth outstrips the rich

WALLACE, T. Inequality falls as low earners' wage growth outstrips the rich. *The Telegraph*. Londres, 26 jul. 2018.

Headlines about inequality around the world.

one hundred and twenty-one **121**

Pode-se ressaltar a extensão global do fenômeno da desigualdade, a relevância de reflexões sobre desigualdades entre países e as relações coloniais e pós-coloniais de exploração e opressão que são parte da explicação para a diferença econômica entre os diversos países do mundo. Tais reflexões podem contribuir para uma visão crítica que fuja da supervalorização dos países desenvolvidos, enquanto os países em desenvolvimento e, principalmente, suas populações, são desvalorizados. Portanto, é importante mostrar como o estigma social pode ser consequência das desigualdades. Acreditamos que a abordagem dessas questões, proporcionada pelo tema da unidade, pode contribuir para que os estudantes tenham um comportamento mais respeitoso em relação ao outro e uma visão mais positiva de si e de sua comunidade.

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5.

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio sobre a desigualdade social.

Os gráficos presentes nesta seção visam a mostrar em números a desigualdade social. Neste momento, é importante verificar se os estudantes conseguem compreender os dados apresentados nos textos. Caso tenham dificuldades, avalie a necessidade de dar apoio para a leitura dos gráficos em forma de pirâmide e com dois eixos. Alguns símbolos matemáticos são usados, como < (menor que), > (maior que), % (porcentagem), e a turma pode tentar identificar esses elementos antes de passar às perguntas. O objetivo dessas representações é mostrar que a riqueza está concentrada nas mãos de um grupo muito pequeno, e que países com maior desigualdade sofrem diversas consequências, como problemas sociais e de saúde.

Recomendamos aproveitar esta seção para tentar perceber as principais dificuldades dos estudantes e avaliar a necessidade de ampliar conhecimentos que serão requeridos em outros momentos da unidade.

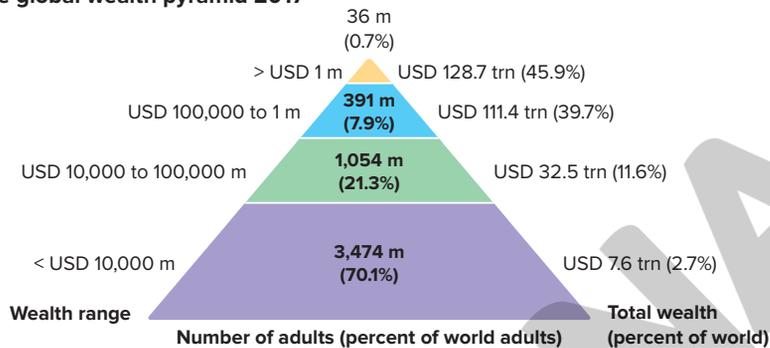
“ TIME TO THINK .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Take a look at these graphs and do the following with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

I The global wealth pyramid 2017

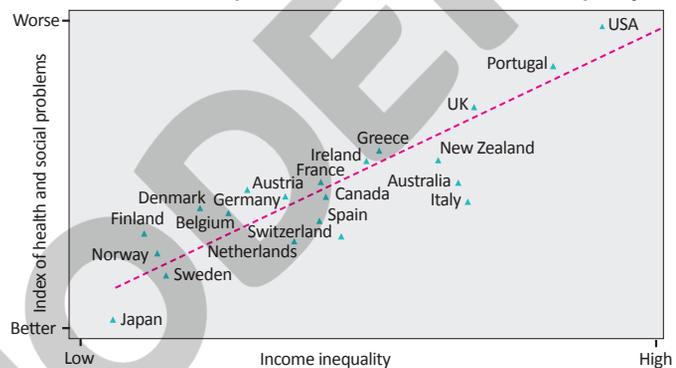


DAVIES, J.; LLUBERAS, R.; SHORROCKS, A. *Global Wealth Report 2017*. Zurique: Credit Suisse Research Institute, 2017. p. 21.

Did you know?

• Trn equivale a trillion e m equivale a million.

II Index of health and social problems in relation to income inequality in rich countries



WILKINSON, R.; PICKETT, K. *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. Londres: Allen Lane, 2009.

a Decidam se as frases são T (true) ou F (false).

- I O gráfico I mostra como se distribui a renda nos EUA. **1a I: F**
- II O gráfico II compara os níveis de saúde e de problemas sociais em diferentes países. **1a II: T**
- III O gráfico II compara países que apresentam níveis semelhantes de desigualdade de renda. **1a III: F**
- IV O gráfico I revela que há uma pequena diferença de renda entre o topo e a base da pirâmide. **1a IV: F**
- V O gráfico I mostra que a riqueza está concentrada nas mãos de um pequeno grupo de milionários. **1a V: T**

122 one hundred and twenty-two

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

- b De acordo com o gráfico II, quais são os três países
- I que revelam maior desigualdade de renda?
 - II que possuem o maior número de problemas sociais e de saúde?
- 1b I: Resposta esperada: Estados Unidos, Portugal e Reino Unido.**
1b II: Resposta esperada: Estados Unidos, Portugal e Reino Unido.
- c O que as respostas à questão 1b revelam sobre a relação entre desigualdade, saúde e problemas sociais? **1c Resposta esperada: países com maiores níveis de desigualdade de renda possuem mais problemas sociais e de saúde.**
- d Na opinião de vocês, qual(is) recurso(s) e oportunidade(s) é/são distribuído(s) de forma desigual no Brasil? Comparem as suas respostas com as dos colegas. **1d Respostas pessoais.**
- | | | |
|-------------|----------------------|-------------------------------|
| I lazer | IV educação | VII instalações esportivas |
| II comida | V transporte público | VIII oportunidades de emprego |
| III moradia | VI tratamento médico | |
- e Como vocês diriam em inglês os itens listados na questão 1d? Caso não saibam, consultem um dicionário ou peçam ajuda aos colegas ou ao professor. **1e Resposta esperada: leisure, food, housing, education, public transportation, medical treatment, sporting facilities, employment opportunities.**

2 Read the text and answer the question with a classmate: who are “the connected” and “the disconnected” in Brazil?

Objetivo da questão 2: identificar informação específica no texto.
2 Resposta esperada: classes A and B are “the connected”, as they have internet access; classes C, D and E are “the disconnected”.

Eyes on grammar EXAMPLE 1

RioOnWatch
 COMMUNITY REPORTING ON RIO

Broken Connection Part 1: When There Is No Internet Access

Martina [rapper MC Martina, who lives in Complexo do Alemão, Rio de Janeiro] is not alone. The disconnected reality in which she lives is very common in Brazil: 70 million people in the country do not have internet access. This lack of connectivity affects both rural and urban areas and is experienced mainly by the poorest population. [...]

Cetic's 2015 Household ICTs study conducted interviews about internet access with people from different classes. You can see their answers below:

Does your household have internet access?

CLASS	YES	NO	N/A	Doesn't know	No answer
A	97%	3%			
B	80%	20%			
C	47%	53%			
D/E	15%	85%			

Source: TIC Domicílios 2015 (Cetic)

DATA_LABEL. Broken Connection Part 1: When There Is No Internet Access. *RioOnWatch*: community report on Rio. Rio de Janeiro, 22 jan. 2018. Disponível em: <https://rioonwatch.org/?p=40863>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Did you know?

- Há muitas maneiras de classificar economicamente a população. No Brasil, é usado um sistema que agrupa as pessoas em classes A, B, C, D e E. Esse sistema, desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, classifica os domicílios brasileiros de acordo com variáveis como grau de instrução do chefe de família, acesso a serviços públicos (água encanada, rua pavimentada) e número de eletrodomésticos (como máquina de lavar roupa, geladeira etc.) na residência.

one hundred and twenty-three **123**

Apesar desta seção se apresentar em língua portuguesa, o que facilita a troca de informações e a ativação do conhecimento prévio sobre o tema da unidade, sugerimos que você, professor/a, caso considere pertinente, aproveite esta oportunidade para apresentar itens lexicais que possam ser do interesse de seus estudantes, e que venham a aparecer nos textos da seção **Reading** ou que pertençam ao campo lexical da unidade. Tal escolha poderá aumentar as chances de retenção do vocabulário e facilitar a compreensão dos textos a serem trabalhados.

Para ler

Caso queira ler mais sobre a desigualdade e as respostas de moradores de favelas a esse problema, sugerimos Meirelles e Athayde (2014). Recomendamos também o livro organizado por Lara e Limberti (2015), que apresenta artigos de Maingueneau, Charaudeau e Possenti, entre outros autores, sobre questões discursivas e desigualdade social.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a competência leitora e diferentes estratégias para ler textos dos gêneros discursivos notícia e reportagem.

Task 1

Os gêneros jornalísticos focalizados têm em comum características típicas de textos informativos, como descrições, relatos de eventos passados e a apresentação de informações por meio de discurso relatado, seja direto ou indireto. Mas há distinções relevantes entre os dois gêneros, como o foco em um evento principal, no caso da notícia, e a apresentação mais detalhada de contexto, histórico e múltiplas perspectivas, no caso da reportagem.

Nesta seção, ao abordar o crescimento das desigualdades sociais, optamos por trabalhar com o gênero notícia, por ser mais sucinto e menos complexo linguisticamente do que a reportagem. Esse texto foi escolhido por tratar de um relatório elaborado por uma organização que atua na luta contra desigualdades e de sua intervenção em um encontro de empresários e políticos de países ricos, o Fórum Econômico Mundial. A notícia, publicada em 2015, aborda um relatório que seria apresentado no Fórum com uma previsão sobre a desigualdade social em 2016 (naquele momento, um tempo futuro), propiciando um primeiro contato de seus estudantes com as formas de se referir ao futuro e com o contexto em que são usadas.

As questões propostas em **Before reading** ativam o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero notícia, já trabalhado na Unidade 5 do volume do 7º ano, e propõem a construção de hipóteses sobre o texto a ser lido. Sugerimos que avale se seria pertinente introduzir, já na questão 2, uma discussão acerca do termo “favela”. Em alguns contextos, o seu uso tem sido evitado, sendo considerado pejorativo. Discutir se essa leitura seria preconceituosa pode ser válido, uma vez que apresenta o termo usado desde princípios do século XX para associar tais comunidades a algo negativo.

3 Read the text again and discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 3: identificar informação explícita no texto; ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- Onde moram os brasileiros “desconectados”? **3a** Resposta esperada: tanto em áreas rurais quanto em áreas urbanas.
- Na opinião de vocês, quais são as desvantagens de ser “desconectado” da internet para artistas como a MC Martina? **3b** Resposta pessoal. Resposta possível: dificuldade de divulgar o próprio trabalho, falta de acesso à informação e a serviços.
- Quais são as consequências de ser “desconectado” da internet para pessoas comuns? **3c** Resposta pessoal. Resposta possível: falta de acesso à informação e a serviços.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Take a look at the text in **Read to learn**. Which of these characteristics are present in the text? **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero notícia.

- a headline
- journalistic style
- questions and answers
- an image illustrating the text

2 Read the headline in **Read to learn** and try to guess which of the following ideas will appear in the text.

2 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 2:** formular hipóteses sobre o texto.

- Inequality cannot be changed.
- Global inequality is increasing.
- The super-rich are losing wealth.
- The concentration of wealth is decreasing.

Read to learn Leitura

1 Read this news article with these objectives in mind:

- to identify the theme of the text;
- to analyze characteristics of news articles.

Eyes on grammar EXAMPLE 2

The screenshot shows a Reuters news article interface. At the top, there are navigation tabs for 'World', 'Business', 'Markets', 'Politics', and 'TV'. Below these are several topic filters: 'Detained in Myanmar', 'Energy & Environment', 'Brexit', 'North Korea', 'Charged: The Future of Autos', 'Future of Money', and 'Breakingviews'. The main headline reads 'BUSINESS NEWS JANUARY 19, 2015 / 8:02 AM Richest 1 percent will own more than the rest by 2016: Oxfam'. Below the headline, the text begins with '1 LONDON (Reuters) – More than half the world’s wealth will be owned by just one percent of the population by next year as global inequality soars, anti-poverty charity Oxfam said on Monday.'

124 one hundred and twenty-four

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

- 2 In a report released ahead of this week's annual meeting of the international elite at Davos in Switzerland, Oxfam said the top tier had seen their share of wealth increase from 44 percent in 2009 to 48 percent in 2014.
 - 3 On current trends, it will exceed 50 percent in 2016.
 - 4 The charity's executive director, Winnie Byanyima, who is co-chairing the World Economic Forum meeting in Davos, said an explosion in inequality was holding back the fight against poverty.
 - 5 "Do we really want to live in a world where the one percent own more than the rest of us combined?" she said on Monday.
 - 6 "Business as usual for the elite isn't a cost-free option. Failure to tackle inequality will set the fight against poverty back decades. The poor are hurt twice by rising inequality – they get a smaller share of the economic pie and because extreme inequality hurts growth, there is less pie to be shared around."
 - 7 Oxfam said it would call for action to tackle rising inequality at the Davos meeting, which starts on Wednesday, including a crackdown on tax dodging by corporations and progress toward a global deal on climate change.
 - 8 The richest 80 individuals in the world had the same wealth as the poorest 50 percent of the entire population, some 3.5 billion people, Oxfam said. This was an even bigger concentration at the top than a year ago, when half the world's wealth was in the hands of 85 of the ultra-rich. [...]
- Reporting by Paul Sandle; editing by Crispian Balmer

RICHEST 1 percent will own more than the rest by 2016: Oxfam. *Reuters*. Londres, 19 jan. 2015.
Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-davos-meeting-inequality/richest-1-percent-will-own-more-than-the-rest-by-2016-oxfam-idUSKBN0KS0SW20150119>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the text. Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e inferir o sentido de expressão no texto.

- a What is the event mentioned and where would it be held?
1a Resposta esperada: World Economic Forum in Davos, Switzerland.
- b What is the position occupied by Winnie Byanyima?
 - I editor of the article
 - II Oxfam's international executive director
 - III co-chair of the World Economic Forum meeting in Davos **1b: III**
- c According to the text published in 2015, the proportion of global wealth owned by the richest 1% is

<ol style="list-style-type: none"> I 44% 1c I: in 2009 II 48% 1c II: in 2014 III more than 50% 1c III: in 2016 	<ul style="list-style-type: none"> • in 2009 • in 2014 • in 2016 (projection)
--	--
- d What is the effect of rising inequality for the poor, according to Winnie Byanyima?
 - I The poor get less chances to fight inequality and greater chances to get a part of the economic growth.
 - II The poor are hurt twice: they get a smaller share of the economic pie and there is less pie to be shared around. **1d: II**

one hundred and twenty-five **125**

As questões presentes em **Constructing meanings** cobrem várias dimensões da compreensão, incluindo a identificação das principais pessoas e organizações mencionadas no texto e da representação de falas por meio de discurso direto e indireto. Professor/a, considere a possibilidade de aprofundar a discussão sobre essa característica composicional de gêneros informativos, chamando a atenção para sua função de dar credibilidade às informações e motivando a reflexão sobre quem tem voz no texto. Também é importante ressaltar os efeitos de sentido decorrentes da reprodução literal ou da paráfrase do que foi dito.

Já que a reportagem trata de um contexto internacional, pode ser interessante comparar esse contexto com alguma situação brasileira, de preferência algo que seja recente no momento da utilização desta unidade com a turma.

Task 2

Esta seção destaca o contexto brasileiro e o estigma sofrido por moradores de favelas. A questão 1 de **Before reading** provoca uma discussão sobre a definição da palavra *stigma* e constrói, assim, as bases para a compreensão da pesquisa apresentada na reportagem de **Read to learn**. Na questão 2, busca-se romper com a lógica de representações negativas das favelas, levando os estudantes a refletir sobre tais representações como formas de preconceito. A questão também estimula os estudantes a pensar sobre os espaços *on-line* e *off-line* como campos de participação social, partindo da reflexão sobre uma *hashtag*.



2 Read the text again and do the following.

Objetivos da questão 2: identificar informações explícitas e inferir sentido de expressão no texto.

a Match the individuals and organizations from the box to the following descriptions.

Oxfam Paul Sandle World Economic Forum

- I A charity that fights poverty. **2a I Resposta esperada: Oxfam.**
- II The reporter who wrote the article. **2a II Resposta esperada: Paul Sandle.**
- III A meeting for the international elite. **2a III Resposta esperada: World Economic Forum.**
- b What is meant by the expression “top tier” (2nd paragraph)?
- I The poor. **2b: II**
- III 3.5 billion people.
- II The richest 1%. **2b: II**
- IV 50% percent of the entire population.

Task 2

Before reading Pré-leitura



1 According to the following definition, do you think the word “stigma” has a positive or a negative meaning? Why? **1 Respostas esperadas: a negative meaning, because it has to do with disapproval. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema do texto.**

stigma *noun* If you say that something has a stigma attached to it, you mean that people consider it to be unacceptable or a disgrace, and you think this is unfair.
... the stigma attached to mental illness.

STIGMA. In: COLLINS Cobuild New Student's Dictionary. 2. ed. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2002.



2 Read this hashtag and do the following with a classmate. **2 Respostas pessoais.**

Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio; refletir sobre o tema e formular hipóteses sobre o texto.

#StopFavelaStigma

- a What could the word “stigma” refer to in a feature article about favelas?
- b In your opinion, what are the most common kinds of stigma that residents of favelas suffer?
- c Where could the #StopFavelaStigma campaign be promoted? **2c Resposta possível: social networks, schools, buses.**
- d Taking the headline of the text in **Read to learn** into consideration, think of what kind of people and organizations might be mentioned in the feature article.
2d Resposta possível: NGOs, artists, youths, music groups.

Read to learn Leitura

1 The feature article that you are going to read is divided into two parts. Read the first one with these objectives in mind:

- to identify contrasts between negative and positive representations of favelas;
- to analyze characteristics of feature articles.



126 one hundred and twenty-six

RioOnWatch

COMMUNITY REPORTING ON RIO

Favela NGOs rewrite social identities and combat stigma, affirms new LSE study

1 Nongovernmental organizations in Rio's favelas that work with art, culture, sport and civic engagement provide structures that allow young people to escape a career of crime and, by actively showing that drugs, violence and crime are far from dominant elements in favela culture, challenge dominant stereotypes in mainstream society. These are some of the findings of Underground Sociabilities, an inter-institutional research project from London School of Economics with AfroReggae and CUFA. Sociability refers to the "play-form of social life and the joy and imagination that accompany the experience of the social."

2 The study examines favela life and focuses on how bottom-up NGOs can "rewrite favela environments and establish lines of communication and exchange between marginalized communities and mainstream society."

3 Led by LSE social and cultural psychology professor Sandra Jovchelovitch, the ethnographic and multi-method study based on extensive fieldwork in Cantagalo (South Zone), City of God (West Zone), Madureira and Vigário Geral (North Zone), was conducted between October 2009 and April 2010. The research identifies various facets of favela life: life stories marked by hardship, suffering and hard work; the centrality of the drug trade; the police as the only face of the state; family as central yet unstable; the importance of religion & faith and conviviality & enjoyment; and the necessary role played by organizations that provide support structures and protect against marginalization.

4 Strong social cohesion in favelas and the paradox that, although residents live in fear of the drug gangs and police, they feel safer in their own communities than in the city and are reluctant to cross favela/asphalt borders are striking findings that point to the stigma and discrimination faced by favela residents. According to Underground Sociabilities, NGOs provide models of resistance, providing the possibility for self-development and pushing positive favela representations into the mainstream.

CLARKE, Felicity. Favela NGOs rewrite social identities and combat stigma, affirms new LSE study. *RioOnWatch*: Community report on Rio. Rio de Janeiro, 17 set. 2012. Disponível em: <https://rioonwatch.org/?p=5130>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Did you know?

- A **CUFA** (Central Única das Favelas), fundada em 1999 no Rio de Janeiro, é uma organização que promove atividades nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania em favelas.
- O Grupo Cultural **AfroReggae**, fundado em 1993 no Rio de Janeiro, é uma organização que tem o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e combater o preconceito, utilizando a arte e a cultura como instrumentos para a transformação social.

one hundred and twenty-seven 127

Conforme mencionado anteriormente, o texto de **Read to learn** é extenso, como é característico do gênero reportagem; por essa razão, optamos por dividi-lo em duas **Tasks**. Escolhemos uma reportagem produzida no Brasil, retratando a situação brasileira, para facilitar o engajamento ativo da turma com o texto.

As questões de **Constructing meanings** buscam evidenciar aspectos do conteúdo da reportagem e retomam uma das características próprias de gêneros jornalísticos, focalizando a fonte das informações e sua identificação no texto. Considere a possibilidade de discutir com os estudantes a relevância que o fato de as informações apresentadas serem baseadas em uma pesquisa coordenada pela professora Sandra Jovchelovitch pode ter para a credibilidade da reportagem.

► Task 3

Esta **Task** apresenta a segunda parte da reportagem cuja leitura foi iniciada na **Task 2**, e a questão de **Before reading** busca explorar a construção de hipóteses sobre a continuidade do texto.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 The first sentence of the text states that NGOs (nongovernmental organizations) in favelas **Objetivo da questão 1: identificar informações específicas no texto.**

- 1: c; d; e; f
- a replace the police.
 - b publish data on inequalities.
 - c challenge common stereotypes.
 - d work with culture, art and sports.
 - e keep young people away from crime.
 - f show that drugs, violence and crime do not dominate favela culture.

2 Answer the following questions about the text.

Objetivos da questão 2: identificar informações explícitas no texto e características composicionais do gênero reportagem.

- a A source is a document, person or organization that provides information. What is the main source of the information presented in this feature article? **2a Resposta esperada: the London School of Economics research project.**
- b Who is Sandra Jovchelovitch?
2b Resposta esperada: LSE social and cultural psychology professor.

3 Match the words from the feature article to their definitions.

Objetivo da questão 3: inferir o sentido de palavras no texto.

- a hardship **3a: II**
 - b marginalization **3b: IV**
 - c marginalized communities **3c: III**
 - d suffering **3d: I**
- I The experience of pain.
 - II Difficult living conditions.
 - III Groups excluded from society at large.
 - IV Treatment of a person, group or concept as insignificant or unimportant.

4 Answer the following questions according to the text.

Objetivo da questão 4: identificar informações específicas no texto.

- a What do favela residents fear? **4a Resposta esperada: drug gangs and the police.**
- b Why do favela residents feel safer in their own communities than in the city?
4b Resposta esperada: because in the city they suffer from stigma and discrimination.

Task 3

Before reading Pré-leitura

1 What kind of information do you expect to find in the second part of the feature article?

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

- a Personal experiences.
- b Historical background.
- c Advice on how to play the drums.
- d News from other parts of the city.
- e Instructions on how to get to a favela.
- f In-depth information about organizations in favelas.

 **128** one hundred and twenty-eight

A parte apresentada em **Read to learn** acrescenta detalhes sobre movimentos culturais e sociais das favelas.

Read to learn Leitura

1 Now read the second part of the feature article that you started to read in **Task 2 (Reading)** with these objectives in mind:

- to identify the roles played by NGOs in favelas;
- to analyze characteristics of feature articles.

Eyes on grammar **EXAMPLES 1 AND 2**

5

RioOnWatch
COMMUNITY REPORTING ON RIO

Both AfroReggae and CUFA promote social inclusion through a variety of cultural and social activities. They were founded in the 1990s, at the height of violence in Rio's favelas, and work to provide opportunities, transform social realities through culture, mediate conflicts and communicate to wider society. Members include hip hop artists (CUFA was founded by MV Bill) and former drug gang members who frequently speak of their experiences and the route to positive self-fulfillment offered by the organizations and their activities.



6

At the study launch in Cantagalo on Thursday of last week, members of both organizations spoke along with academics from different disciplines, police officials and security specialists to a mixed audience of favela residents, intellectuals, NGO workers and others. AfroReggae's Washington Rimas (Feijão) and José Júnior and CUFA's Nega Gizza and Celso Athayde all inspired with individual stories of resistance and hope delivered with the affable humor and playfulness that the study identifies as a central feature of favela culture.

7

While recognizing the problems and challenges faced by Rio's favela residents, the seminar's speakers reflected an overall sentiment of hope as represented in the activities to make visible the hidden sociabilities of marginalized communities and how residents and organizations are actively reshaping the dominant image of the favela. As LSE urban geography professor Gareth Jones said in the Urban Borders, Mediations and New Social Actors section of the seminar, these communities "are not just rejecting the social identity given, but moving towards the social identity they want."

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

MARCELO CORTEZ/FOTORENA

RIO ON WATCH

CLARKE, F. Favela NGOs rewrite social identities and combat stigma, affirms new LSE study. *RioOnWatch*: Community report on Rio. Rio de Janeiro, 17 set. 2012. Disponível em: <https://rioonwatch.org/?p=5130>. Acesso em: 23 abr. 2022.

one hundred and twenty-nine **129**

Em **Constructing meanings**, busca-se suscitar a reflexão sobre o impacto do trabalho feito por ONGs em favelas, tanto para os participantes dos projetos quanto para a modificação do senso comum acerca da cultura dessas comunidades. As questões também convidam os estudantes a identificar o vínculo entre o texto verbal e a imagem que o acompanha. As reflexões se baseiam também na atuação desses movimentos dentro e fora das favelas, sendo parte de seu trabalho fazer uma ponte entre esses dois mundos separados pela desigualdade social.

Pretende-se, ainda, retomar os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero reportagem. Professor/a, se julgar conveniente, proponha uma discussão sobre as principais características dos gêneros notícia e reportagem, com base nos textos trabalhados em **Reading**, buscando identificar, de um lado, os elementos que os distinguem e, de outro, os elementos em comum. Cabe salientar, no entanto, que no jornalismo contemporâneo nem sempre esses dois gêneros são separados de forma rígida.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Match each question to the correct answer.

Objetivos da questão 1: identificar informações específicas no texto e fazer inferências.

- a** How do the organizations help favela residents? **1a: II**
- b** How can MV Bill change perceptions in society? **1b: I**
- c** Who participated in the launch of the research study? **1c: IV**
- d** Why it was important to have a mixed audience to hear the experiences of AfroReggae and CUFA workers? **1d: III**
- I** He speaks of his experiences and the route to positive self-fulfillment offered by the organizations and their activities.
- II** They provide opportunities, encourage social transformation through culture, mediate conflicts and communicate to wider society.
- III** Because they want to change perceptions and fight marginalization in society and, in order to do that, they need their stories to be heard by a wide audience.
- IV** Members of AfroReggae and CUFA, academics from different disciplines, police officials, security specialists, favela residents, intellectuals, NGO workers and others.



2 Answer the following questions. 2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: fazer inferências.

2a Resposta possível: because they are changing perceptions, building new social identities, resisting, transforming lives.

- a** Why do you think the speakers at the event believe things are going to get better?
- b** Where do you think the image in the text was taken? Who are the people depicted? What kind of music do you think they are playing?
- 2b Respostas possíveis:** at a community center or a place for events; AfroReggae; samba, reggae.



3 Which of the following extracts taken from the feature article focus on personal stories?

Objetivo da questão 3: identificar características composicionais do gênero reportagem. **3: c; d**

- a** “Both AfroReggae and CUFA promote social inclusion [...]” (5th paragraph)
- b** “They were founded in the 1990s, at the height of violence in Rio’s favelas [...]” (5th paragraph)
- c** “Members [...] frequently speak of their experiences and the route to positive self-fulfillment [...]” (5th paragraph)
- d** “[...] all inspired with individual stories of resistance and hope [...]” (6th paragraph)



4 Why does this feature article use personal stories rather than statistics to illustrate the work of NGOs in favelas? Objetivo da questão 4: refletir sobre características composicionais do gênero reportagem. 4 Resposta pessoal. Resposta possível: because it draws the attention of the reader, better showing the impact of the NGOs' work.



5 Identify characteristics of feature articles according to the text you have read.

Objetivo da questão 5: identificar características composicionais do gênero reportagem.

- a** The overall length is
- I** brief. **II** extensive. **5a: II**
- b** The paragraphs are
- I** long. **5b: I** **II** short.

130 one hundred and thirty

- c There is/are
 I multiple sources. **5c: I** II one main source.
- d The text contains
 I background information. **5d: I** II one central piece of information.

Think a little more Pós-leitura

- 1 Answer the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema do texto e sobre o gênero reportagem e relacionar o texto com a experiência pessoal.**
- a Em que países vocês acham que a desigualdade social é mais acentuada? Por quê?
- b Como a discriminação está associada à desigualdade social?
- c Quais ações vocês consideram válidas para combater a desigualdade social? Justifiquem sua resposta.
- d Vocês conhecem organizações que promovam atividades sociais em sua região? Quais? Vocês consideram essas atividades importantes? Por quê?

LISTENING

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

- 1 Match the following keywords to their definitions. Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.**
- a community solution **1a: I**
 b favela culture **1b: III**
 c participation **1c: II**
- I Answers given by people from inside the community.
 II Involvement in community groups and cultural activities.
 III Artistic expressions such as music, dance and art in favelas.
- 2 In an oral description of places, which of the following expressions do you expect to hear? 2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: formular hipóteses sobre o texto.**
- a They have...
 b I disagree with you...
 c They are known for...
 d There are places where...
 e I think that you are right...
- 3 You are going to listen to an interview about culture in Rio de Janeiro's favelas. Which of the following words and expressions do you expect to hear? Discuss with a classmate. 3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: formular hipóteses sobre o texto.**
- a grassroots organizations
 b intense social life
 c mainstream
 d painting
 e politicians
 f violence

one hundred and thirty-one **131**

Think a little more

As questões de **Think a little more** focam o desenvolvimento de reflexões que relacionam o conteúdo dos textos com a experiência pessoal dos estudantes, procurando colocá-los como protagonistas na identificação das desigualdades na sociedade brasileira e na luta contra elas, principalmente no que se refere às diversas formas de discriminação associadas a elas.

Para ler

Caso queira ampliar seus conhecimentos sobre os gêneros jornalísticos, sugerimos os livros de Garrison (2009) e de Granato (2002), bem como o texto de Bonini (2009). Para uma abordagem discursiva dos gêneros jornalísticos, recomendamos o capítulo de Charaudeau (2013).

Listening

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão oral por meio da audição de uma entrevista sobre o tema da unidade descrevendo o trabalho desempenhado pelo AfroReggae e pela CUFA.

As questões de **Before listening** visam a explorar principalmente a construção de hipóteses e o vocabulário relacionado ao tema do texto como forma de preparar os estudantes para o conteúdo que vai ser ouvido.

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

O texto de **Listen to learn** é uma entrevista que integra a reportagem trabalhada nas **Tasks 2 e 3 de Reading**. Uma especificidade desse texto, como nos anteriores, é o uso de vocabulário menos corrente e de conceitos da área de Ciências Humanas relacionados à pesquisa relatada, o que contribui para a ampliação e a diversificação dos conhecimentos dos estudantes e para demarcar sua progressão no processo de ensino-aprendizagem em um momento que representa o final do 3º ano de estudo escolar da Língua Inglesa.

Sugerimos explicar, antes da audição, que a entrevistada é uma pesquisadora brasileira que atua na London School of Economics and Political Science (LSE) e que, ao falar em inglês, ela apresenta marcas de sua língua de origem. É relevante ressaltar esse aspecto como algo natural, pois marca a identidade de origem do falante de uma língua adicional e, portanto, não deve ser visto negativamente. Também é importante alertar a turma sobre a ausência das perguntas no texto, ou seja, a entrevista foi divulgada originalmente com uma edição que mostra apenas as respostas da entrevistada.

As questões de **Constructing meanings** enfocam aspectos da entrevista que propiciam aos estudantes ampliar sua competência auditiva e sua reflexão sobre o tema abordado.

Listen to learn Audição

1 Listen to the interview with these objectives in mind:

- to identify how the speaker constructs a positive image of the favela culture;
- to analyze characteristics of interviews.

 [Unit 6 - Interview - Part I](#)

 [Unit 6 - Interview - Part II](#)

 [Unit 6 - Interview - Part III](#)

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**

Interview – Parts I, II and III

Title: LSE Research: Underground Sociabilities – Identity and Culture in Rio’s Favelas

Date: August 1st, 2012

Source: London School of Economics and Political Science (LSE)

CLARKE, F. Favela NGOs rewrite social identities and combat stigma, affirms new LSE study. *RioOnWatch*: Community report on Rio. Rio de Janeiro, 17 set. 2012. Disponível em: <https://rioonwatch.org/?p=5130>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Did you know?

- **Social capital** se refere aos valores e interesses compartilhados em sociedade e que facilitam a cooperação dentro de um grupo ou entre grupos.

Constructing meanings Compreensão auditiva

1 Listen to the interview carefully and identify the positive and the negative characteristics connected to favelas.

Objetivo da questão 1: identificar informações específicas no texto.

a positive characteristics **1a:** I; II; IV; VI; VII

I trust	III respect	V comfort	VII intense sociability/ social life
II culture	IV rich life	VI conviviality	

b negative characteristics **1b:** II; III; IV; V

I conflict	III exclusion	V drug trade
II poverty	IV violence	VI lack of social services

2 Listen to the interview again and answer the questions.

Objetivos da questão 2: fazer inferências e identificar informações específicas, explícitas e implícitas no texto.

a What result have new initiatives been producing in favelas?

I cultural activities II social development **2a:** II III communitary initiative

b How does the interviewee know about the living conditions in favelas?

I She has studied two grassroots organizations that work in the favelas. **2b:** I
2e Resposta pessoal. Resposta possível: people inside and outside the favelas, people from different social classes and ethnic groups, people with different beliefs.

II She was born and raised in a favela.

c What are the names of the organizations studied? **2c** Resposta esperada: AfroReggae and CUFA.

d The interviewee says that the organizations are hybrid because they are a mixture of

I NGOs III cultural groups V social movements
II samba schools IV religious groups VI governmental organizations

e The interviewee says that both organizations “connect to all kinds of cultural groups in the city”. What kind of cultural groups do you think she refers to?

f What does Sandra Jovchelovitch say about where bands from CUFA and AfroReggae perform? **2f** Resposta esperada: they perform in the favelas and in the mainstream.

 **132** one hundred and thirty-two

Think a little more Pós-audição

- 1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com o contexto brasileiro.
- O texto discute respostas positivas à desigualdade idealizadas dentro das favelas, mas o que as pessoas que vivem fora das favelas podem fazer?
 - Quais problemas podem surgir quando pessoas de fora das favelas propõem intervenções nessas comunidades?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Read the news article “Richest 1 percent will own more than the rest by 2016: Oxfam” (p. 124-125) again and do the following.**

Objetivo da questão 1: identificar formas e usos de discurso relatado.

- a Find in the text two examples of

I literal reproduction of what a person said. **1a I Respostas esperadas:** “Do we really [...] the rest of us combined?”; “Business as usual for the [...] less pie to be shared around.”

II reporting what a person said, using other words. **1a II Respostas esperadas:** “More than half the world’s wealth [...] said on Monday.”; “The charity’s executive director, Winnie Byanyima, [...] the fight against poverty.”

- b Complete the sentences with the appropriate alternative.

I Literal reproduction of a person’s words is called **◆ speech (direct / indirect). 1b I: direct**

II Reporting what was said using other words is called **◆ speech (direct / indirect). 1b II: indirect**

- 2 In the following extracts, taken from the text in Tasks 2 and 3 (Reading), identify which ones are examples of direct speech and indirect speech.**

Objetivo da questão 2: identificar formas e usos de discurso relatado.

- “The research identifies various facets of favela life: life stories marked by hardship, suffering and hard work [...]” (p. 127) **2a Resposta esperada: indirect speech.**
- “According to Underground Sociabilities, NGOs provide models of resistance [...]” (p. 127) **2b Resposta esperada: indirect speech.**
- “As [...] Gareth Jones said in the Urban Borders, Mediations and New Social Actors section of the seminar, these communities ‘are not just rejecting the social identity given [...]’” (p. 129) **2c Resposta esperada: direct speech.**

- 3 Read the excerpts of the feature article and the interview taken from RioOnWatch and match the connectors in bold to what they express.**

Objetivo da questão 3: identificar e refletir sobre conectivos de adição e contraste.

I Addition.

II Contrast.

- “[...] **although** residents live in fear of the drug gangs and police, they feel safer in their own communities than in the city [...]” (p. 127) **3a: II**
- “**Both** AfroReggae **and** CUFA promote social inclusion through a variety of cultural and social activities.” (p. 129) **3b: I**
- “**While** recognizing the problems and challenges faced by Rio’s favela residents, the seminar’s speakers reflected an overall sentiment of hope [...]” (p. 129) **3c: II**
- “[...] these communities ‘are **not just** rejecting the social identity given, **but** moving towards the social identity they want’.” (p. 129) **3d: I**

one hundred and thirty-three **133**

Think a little more

Em **Think a little more**, propõe-se refletir sobre os problemas que podem surgir no modelo assistencialista e pensar nas possibilidades de participação em um trabalho de desestigmatização por parte de pessoas que não moram em favelas.

Language in action

Objetivo da seção

Observar e praticar alguns elementos composicionais e estilísticos de reportagens, como o emprego de discurso relatado e conectores.

As questões 1 e 2 buscam identificar o uso de citações em gêneros jornalísticos e os recursos linguísticos usados para caracterizar os discursos direto e indireto.

Nesta seção, incluem-se também questões sobre conectivos de adição e contraste, muito presentes nos gêneros abordados nesta unidade, o que estabelece uma relação entre os dois assuntos mais trabalhados nesta seção.

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

Writing

Objetivo da seção

Desenvolver habilidades de escrita por meio da produção de uma reportagem.

Nesta seção, propõe-se uma atividade de produção escrita que envolve planejamento, pesquisa e organização coletiva de uma reportagem. Sugerimos que você, professor/a, auxilie os estudantes durante o desenvolvimento da atividade, chamando a atenção para as informações sobre o Fórum Social Mundial apresentadas em um dos textos da seção **Language in action**.

- e “They are not people who come from the outside with a proposal to intervene in the favelas, **but** they were produced by the favelas [...]” (p. 132) **3e: II**

4 Complete the excerpts of feature articles and interviews below with the words from the box.

Objetivo da questão 4: praticar usos e formas de conectivos de adição e contraste.

and (3x) but (3x) not just

- a “The World Social Forum 2016 in Montreal will bring together tens of thousands of people (I) ♦ hundreds of groups (II) ♦ movements from around the world [...]” **4a: I – and; II – and**
- b “Each forum is unique, Mac Lorin said, (I) ♦ the goals remain the same: to address the political, economic, social (II) ♦ environmental crises threatening the planet right now.” **4b: I – but; II – and**

SEIDMAN, Karen. Montreal is first venue in Northern Hemisphere to host World Social Forum. *Montreal Gazette*. Montreal, 10 ago. 2016.

- c “Very few government services are provided for people generally – (I) ♦ health, (II) ♦ access to the internet [...]” **4c: I – not just; II – but**
- d “[...] a large number of people are working, ♦ in fact that doesn’t bring them enough income to survive [...]”. **4d: but**

JARVIE, Jenny. Q&A: U.N.’s poverty and human rights special rapporteur finds U.S. policies reward wealthy, punish poor. *Los Angeles Times*. Los Angeles, 2 jun. 2018.

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

With your classmates, you are going to write a feature article about the World Social Forum, an event set up to fight inequality. Provide information about the World Social Forum, including its history and background, and try to add some human interest (personal stories). Remember you have already seen an example of a feature article in **Tasks 2 and 3 (Reading)**.

1 Before preparing your feature article, pay close attention to the following chart.

Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto escrito a ser produzido.

For the oral production

What is the discursive genre?	Feature article.
What is the theme?	Action on social inequality.
What is the objective?	To provide information and human interest on the World Social Forum.
At whom is it aimed?	The school community.
How and where is it going to be presented?	It will be published in the school newspaper or displayed on a school board.
Who is going to participate?	The whole class, organized into five groups, each one of them responsible for one part of the feature article.

 **134** one hundred and thirty-four

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
- (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.

Toolbox

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo e as características composicionais e estilísticas da reportagem e preparar uma versão inicial do texto.

1 Follow these steps. They will help you prepare your feature article.

- a Busquem informações sobre o Fórum Social Mundial. Essas informações devem incluir detalhes sobre quem são seus participantes, quando foi fundado, quais são seus objetivos e onde seus encontros são realizados. Pesquise e procurem informações de diferentes fontes.
- b Seleccionem informações fornecidas por organizações ou indivíduos que tenham participado do Fórum Social Mundial e as organizem em frases usando tanto o *direct speech* (reproduzindo os discursos entre aspas) como o *indirect speech* (parafraseando os discursos).
- c Definam de que parte da reportagem cada grupo vai ficar encarregado. Levem os seguintes itens em consideração:
 - I Grupo 1: Escrevam uma manchete que mencione os objetivos ou as realizações do Fórum Social Mundial. Escolham também uma imagem que o represente.
 - II Grupo 2: No primeiro parágrafo, organizem informações sobre o que é o Fórum Social Mundial e quais são suas atividades.
 - III Grupo 3: No segundo parágrafo, forneçam informações sobre quando e por que o Fórum Social Mundial foi criado. Incluam citações de pessoas ou organizações envolvidas em sua criação.
 - IV Grupo 4: No terceiro parágrafo, descrevam com mais detalhes o que acontece no Fórum Social Mundial, onde ele já ocorreu e quando e onde será realizado o próximo. Usem citações de pessoas ou organizações envolvidas nesse evento a fim de acrescentar algum interesse humano.
 - V Grupo 5: No quarto parágrafo, concluem o texto apresentando uma síntese das informações.
- d Quando todas as partes do texto estiverem terminadas, finalizem a reportagem com os nomes de seus responsáveis (*byline*).

Step back

1 Check if your feature article has the following characteristics:

Objetivo da questão 1: revisar a produção inicial do texto.

- uma manchete com algo interessante sobre o Fórum Social Mundial;
- informações sobre quando e onde o Fórum Social Mundial foi fundado;
- citações (*direct speech* ou *indirect speech*) de indivíduos e de organizações envolvidas no Fórum Social Mundial;
- quatro parágrafos com as informações próprias de cada um;
- coesão entre os parágrafos;
- vocabulário apropriado e adequação da linguagem;
- os nomes dos autores no final da reportagem (*byline*).

2 Now write the final version of your feature article and share it in the school newspaper or on a school board.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final da reportagem.

one hundred and thirty-five **135** 

A subseção **Toolbox** destaca o *human interest* como um dos elementos importantes da reportagem a ser produzida, convidando os estudantes a personalizar o texto com detalhes e citações de pessoas ou organizações envolvidas no Fórum Social Mundial.

Habilidade desenvolvida em Writing

- (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as manchetes apresentadas nas páginas de abertura e realizar uma síntese baseada na articulação entre o conhecimento prévio que elas ativam e as temáticas desenvolvidas ao longo da unidade.

As manchetes presentes na abertura da unidade, oriundas de jornais de diversos países, mostram a extensão geográfica da desigualdade e chamam a atenção para a sua importância. As perguntas propõem uma discussão sobre as consequências da desigualdade social, ativando os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade e estimulando o debate sobre tais questões, preferencialmente em língua inglesa.

Professor/a, alguns editoriais de jornais brasileiros aceitam visitas programadas à sua redação. Sugere-mos que avalie essa possibilidade em seu contexto, pois isso pode ampliar o interesse dos estudantes pela leitura de textos jornalísticos.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar o desempenho nas atividades da unidade, em especial na leitura, na audição e na produção escrita dos gêneros propostos.

Caso observe que alguns estudantes não consolidaram os conhecimentos fundamentais desta unidade, especialmente a leitura de gêneros jornalísticos, pode ser necessário reforçar a aprendizagem por meio do apêndice **There is more** ou das **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar o uso dos discursos direto e indireto para apresentar falas de terceiros e dos conectores presentes nos textos estudados.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Look back at the introductory pages of this unit (120-121) and answer the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as manchetes e sua relação com o tema da unidade.

- What can you say about the headlines, considering what you discussed in this unit?
- What is the global trend toward inequalities?
- How does inequality affect health and education?
- What do you think education can and cannot do for economic inequality?
- In your opinion, what human rights problems are created by inequality?

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. Give examples and explain your answers.

1 Respostas pessoais.

- a Achei esta unidade interessante?



- b Refleti sobre desigualdade?



- c Consegui ler as notícias e reportagens?



- d Consegui escrever uma reportagem?



- e A unidade me deu ideias para combater a desigualdade?



EYES ON GRAMMAR

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"This lack of connectivity affects both rural and urban areas [...]"

(p. 123)

136 one hundred and thirty-six

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

ILLUSTRATIONS: PINGBATISTOCKPHOTO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

"[...] **although** residents live in fear of the drug gangs and police, they feel safer in their own communities than in the city [...]"

(p. 127)

"**While** recognizing the problems and challenges faced by Rio's favela residents, the seminar's speakers reflected an overall sentiment of hope [...]. [...] these communities 'are **not just** rejecting the social identity given, **but** moving towards the social identity they want."

(p. 129)

"They are **not only** places of poverty and exclusion, and **not only** places of violence and drug trade. [...] They play in the favelas, **but** they also play in the mainstream. [...] They are not people who come from the outside with a proposal to intervene in the favelas, **but** they were produced by the favelas and work in the favelas."

(p. 132; Interview – Parts I and III)

CONNECTORS / CONECTIVOS	
Addition or listing / Adição ou enumeração	Contrast / Contrast
both... and not just... but not only... but	although but while/whilst

- Alguns conectores podem ter sentidos diferentes em outros enunciados.
- *While* e *whilst* possuem o mesmo sentido quando usados como conectores; *while* é mais usado do que *whilst*.

Example 2

"More than half the world's wealth will be owned by just one percent of the population by next year as global inequality soars, anti-poverty charity Oxfam **said** on Monday. In a report released ahead of this week's annual meeting of the international elite at Davos in Switzerland, Oxfam **said** the top tier had seen their share of wealth **increase from 44 percent in 2009 to 48 percent in 2014**. [...] **'Do we really want to live in a world where the one percent own more than the rest of us combined?'** she **said** on Monday."

(p. 124-125)

"As LSE urban geography professor Gareth Jones **said** in the Urban Borders, Mediations and New Social Actors section of the seminar, these communities **are not just rejecting the social identity given, but moving towards the social identity they want**."

(p. 129)

REPORTING SPEECH / DISCURSO INDIRETO	
Direct speech / Discurso direto	Indirect speech / Discurso indireto
Direct speech presents the words that the speaker used. To report the actual words, quote marks (" ") and reporting verbs ("said", "say") are used.	Indirect speech reports something that was said, but does not use the exact words of the speaker. Reporting verbs ("said", "say") are used.

- Existem dois tipos de aspas: simples (' ') e duplas (" "). Para indicar uma citação (discurso direto), usamos aspas duplas. Para indicar uma citação dentro de outra, usamos aspas simples.

one hundred and thirty-seven **137** ❖

Sugerimos que aproveite este momento do trabalho com a unidade para reforçar, se julgar necessário, a prática dos conteúdos gramaticais sistematizados nesta seção, bem como dos demais que surgirem nas aulas em função da compreensão e da produção dos gêneros jornalísticos. Por exemplo, uma brincadeira de "telefone sem fio" com frases em inglês pode ampliar a reflexão sobre o valor de verdade do discurso relatado.

Referências bibliográficas

BONINI, A. The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: a matter of degree. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.) *Genre in a changing world*. Fort Collins; West Lafayette: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2009. p. 196-222.

CHARAUDEAU, P. Os gêneros do discurso de informação. In: *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-238.

GARRISON, B. *Professional feature writing*. Londres: Routledge, 2009.

GRANATO, L. *Newspaper feature writing*. Sydney: UNSW Press, 2002.

LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e desigualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIRELLES, R.; ATHAYDE, C. *Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre favela brasileira*. São Paulo: Gente, 2014.

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

UNIT 7

Professor/a,

Esta unidade tem como objetivo familiarizar os estudantes com os gêneros letra de canção e comentário crítico oral. O seu tema principal é a música, sua presença e importância em nosso dia a dia. A reflexão sobre a presença da linguagem figurada no gênero letra de canção, que abre a possibilidade para interpretações diversas e em diferentes níveis, ocupa lugar central entre as questões propostas para discussão. Consideramos relevante, também, caso você julgue pertinente ao perfil de sua turma, o estímulo à conscientização acerca dos limites impostos pela indústria de entretenimento ao acesso à diversidade cultural e musical, que pode ampliar nossos horizontes.

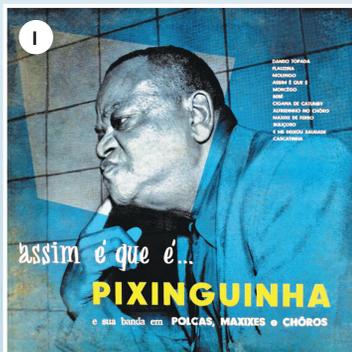
As atividades presentes nesta unidade têm o potencial de promover a interdisciplinaridade com Arte, especialmente com Música, que é uma das linguagens previstas para esse componente curricular. O mesmo pode ser dito em relação à Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a linguagem figurada e com textos revestidos de valor estético. A letra da canção "Blackbird" e as atividades de compreensão propostas favorecem, ainda, um trabalho interdisciplinar com História.

A unidade dialoga com o volume do 7º ano desta coleção, especialmente com a Unidade 4, que traz trechos de um documentário sobre Nina Simone, cantora, pianista e compositora afro-americana, além de tematizar as culturas africanas e afrodescendentes no Brasil e no mundo. O conhecimento construído por meio do trabalho com essa e com outras unidades tende a aumen-

UNIT

7

Music all around

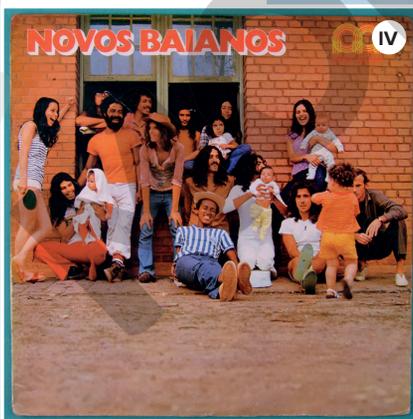


Capa do LP *Assim é que é...*, de Pixinguinha, 1957.

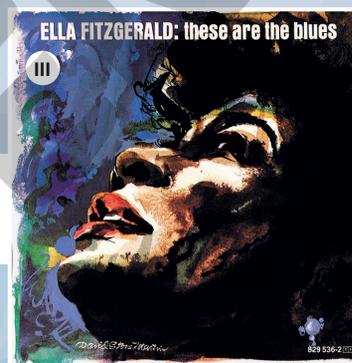
Capa do LP *With The Beatles*, de The Beatles, 1963.



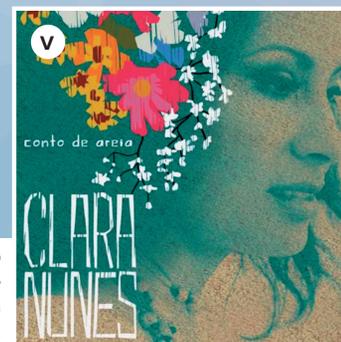
Capa do LP *Novos Baianos*, dos Novos Baianos, 1979.



Capa do LP *These are the blues*, de Ella Fitzgerald, 1963.



Capa do CD *Conto de areia*, de Clara Nunes, 2010.



138 one hundred and thirty-eight

Competências gerais desenvolvidas na unidade

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: letra de canção e comentário crítico oral.

Tema: música, sentimentos e identidades.

Os objetivos desta unidade são:

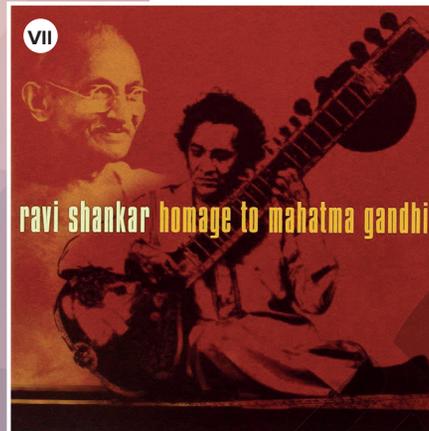
- familiarizar-se com os gêneros discursivos letra de canção e comentário crítico oral;
- refletir sobre a forma como a música, ao longo da história, afetou os sentimentos e as identidades das pessoas em todo o mundo.

Capa do LP *Soul Makossa*, de Manu Dibango, 1973.



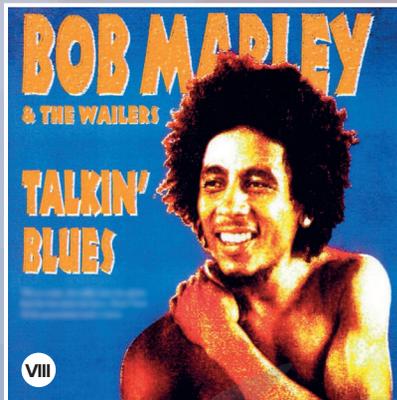
ATLANTIC RECORDING CORPORATION

Capa do CD *Homage to Mahatma Gandhi*, de Ravi Shankar, 2004.



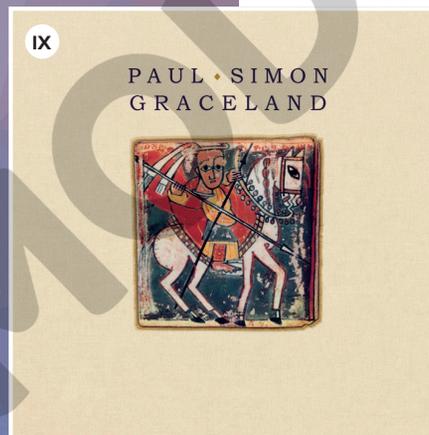
UNIVERSAL MUSIC COMPANY

Capa do CD *Talkin' blues*, de Bob Marley & The Wailers, 1991.



TUFF GONG

Capa do LP *Graceland*, de Paul Simon, 1986.



SONY MUSIC

Capa do LP *Tropicalia ou panis et circensis*, de Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Nara Leão, Os Mutantes e Tom Zé, 1968.



POLYGRAM

one hundred and thirty-nine 139

tar a capacidade de compreensão e engajamento dos estudantes, em relação tanto à temática da música como à discussão acerca de questões ligadas aos direitos da população negra no Brasil e no mundo, que é retomada na letra de "Blackbird". Consideramos fundamental desconstruir discursivamente os pressupostos racistas para uma educação linguística para a democracia. Assim, retomamos o tema diversas vezes, como na Unidade 7 do volume do 7º ano, por exemplo, e sugerimos prestar atenção às falas dos estudantes, bem como à disponibilidade deles para o diálogo, de forma a desenvolver o pensamento crítico, incluindo a revisão de crenças preconceituosas sempre que for o caso. Dessa forma, a unidade também proporciona debates relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

As imagens das páginas de abertura permitem a introdução do tema da unidade, ao mesmo tempo que possibilitam a reflexão sobre a indústria musical e suas transformações ao longo do tempo.

Professor/a, seria interessante chamar a atenção dos estudantes para a nacionalidade dos artistas representados nessas páginas. Caso haja tempo, considere a pertinência de pedir a eles que levem para a aula discos de vinil ou CDs que porventura tenham em casa. Há, ainda, a possibilidade de ativar e praticar as formas de expressar gostos pessoais em inglês, já que os estudantes podem explicar quais são suas preferências musicais.

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Time to think

Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio acerca do tema da unidade, relacionando-o às experiências pessoais.

As imagens das questões 1 e 2 cumprem não apenas o papel de ampliar a ativação do conhecimento prévio sobre o tema da unidade, iniciada com as reproduções de capas de álbuns nas páginas de abertura, mas também de fazer movimentos alternados de aproximação e de estranhamento em relação ao contexto dos estudantes. À identificação com alguns estilos e instrumentos musicais representados contrapõe-se a reflexão gerada por aqueles menos familiares, facilitando a discussão acerca da diversidade musical própria do mundo multicultural da atualidade.

A seção busca também explorar a experiência pessoal dos estudantes com relação a música e instrumentos musicais e finaliza propondo uma enquete para que eles possam descobrir as canções preferidas da turma.

Professor/a, caso julgue pertinente, aproveite alguns versos ou mesmo as letras completas das canções mencionadas para fazer um trabalho inicial de compreensão do texto estético por meio de uma discussão coletiva. Lembre-se de chamar a atenção para características do gênero, como uso de linguagem figurada, rima e ritmo. Esse trabalho pode ser desenvolvido em conjunto com Língua Portuguesa.

As questões propostas também visam proporcionar a oportunidade de observar o interesse pelo tema e os gostos musicais dos estudantes. Desse modo, será possível avaliar se vale a pena estender a discussão para aprofundar algum dos pontos abordados ou ampliar os conhecimentos necessários à realização das atividades seguintes.

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Take a look at these images and, with a classmate, answer the questions.**
Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.



- a Quais gêneros musicais vocês conseguem identificar nas imagens? **1a Resposta pessoal.**
Resposta possível: *samba, rock, Indian music, Japanese music, forró* (fotos I a V, respectivamente).
b Quais países estão representados?
1b Resposta esperada: Brazil (fotos I e V), India (foto III) and Japan (foto IV).
c Citem estilos musicais não representados nas imagens.
1c Resposta pessoal. Resposta possível: *funk, rap, reggae, classical music, pop, blues, electronic.*

- 2 Take a look at the images. Then do the following with a classmate.**
Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.



140 one hundred and forty

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

- a Usem as palavras abaixo para nomear os instrumentos musicais apresentados nas imagens.

2a Resposta esperada: I – piano; II – drums; III – flute; IV – triangle; V – saxophone; VI – guitar.

drums flute guitar piano saxophone triangle

- b Vocês tocam algum instrumento musical ou conhecem alguém que toque?

Que instrumento gostariam de aprender a tocar?

2b Respostas pessoais.

3 Discuss the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- a Quais estilos musicais vocês conhecem?
 b Na opinião de vocês, por que as pessoas em geral preferem um estilo musical a outros?
 c Vocês acreditam que as preferências musicais das pessoas são influenciadas pela mídia? Por quê?

4 Now, let's play a game. Each student writes the name of three of his or her favorite songs on a piece of paper. Then everyone checks which ones are the most popular.

4 Respostas pessoais. Objetivo da questão 4: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero letra de canção.

- a Do you usually pay attention to the lyrics of the songs you like? Why?
 b How do the lyrics of a song influence your opinion about it?
 c In what language(s) are your favorite songs?
 d Do you usually find it easy to understand the lyrics of the songs you like? What do you do when you can't understand the lyrics of a song?
 e In your opinion, are lyrics similar to poems? Why? **1e Resposta possível:** yes, they are; because lyrics and poems are usually written in verses, usually present words that rhyme and use figurative language, as well as rhythm and meter.

2 Read the title of the lyrics in Read to learn and answer the following questions with a classmate.

Objetivo da questão 2: formular hipóteses sobre o texto.

- a Do you know this song? Do you like it? If you don't like this song, do you like its title? Are you attracted to it? Why? **2a Respostas pessoais.**
 b Sometimes it is possible to guess the theme of a text by identifying keywords in its title. What is the keyword in the title of the lyrics? **2b Resposta esperada:** "birds".
 c In lyrics, words may sometimes be used figuratively; that is, they may assume meanings that are different from their literal ones. Which meanings, both literal and figurative, would you associate with the keyword in the title of the lyrics? **2c Resposta pessoal. Resposta possível:** an animal; the action of flying, freedom.
 d Based on the information you already have about the title, do you expect the message of the lyrics to be optimistic or pessimistic? Do you think it contains any social criticism or it is a song about romantic love? Why? **2d Respostas pessoais.**

one hundred and forty-one **141**

Professor/a, é importante que os estudantes sejam motivados a interagir em inglês, pois, certamente, já têm conhecimentos para isso. Caso ainda se sintam inibidos ou inseguros, sugerimos destacar que esses momentos de interação permitem o uso de estratégias que são comuns em nossas conversas cotidianas, como esclarecer o que não foi entendido ou repetir de outra maneira algo que já dissemos. Cabe também ressaltar os gestos como recursos para ajudar a expressar o que queremos dizer.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão leitora por meio da interação com textos pertencentes ao gênero letra de canção.

Task 1

O texto apresentado em **Read to learn** é a letra da canção "Three little birds", do cantor e compositor jamaicano Bob Marley. Para estimular os estudantes a concentrar a atenção nos aspectos estéticos do texto durante a leitura, as duas questões de **Before reading** procuram levá-los a refletir sobre características em comum entre letras de canção e poemas, como o uso de palavras com sentido figurado.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Duas características da letra de “Three little birds” merecem ser comentadas aqui, em virtude de sua relevância para a construção de sentidos e para o desenvolvimento de uma concepção de língua que incorpore a variedade e a diversidade inerentes a todos os idiomas. A primeira delas diz respeito ao fato de que o gênero letra de canção muitas vezes se apoia em linguagem figurada, fazendo que a compreensão do texto esteja, em diversos casos, mais ligada a um sentimento ou a uma emoção associados ao tema do que propriamente a um conceito ou uma ideia. A segunda tem a ver com as marcas de oralidade e o uso de variedades diferentes da que é considerada padrão.

Assim, professor/a, julgamos importante chamar a atenção para a “leveza” da ideia principal dessa letra, que pode ser construída apoiando-se em pistas textuais como “Don’t worry” e “Every little thing gonna be alright” e levando em conta que a palavra “birds” do título pode ser interpretada tanto em seu sentido mais usual como em sentido metafórico.

Read to learn Leitura

1 Read the lyrics with these objectives in mind:

- to determine the main idea of the text;
- to identify characteristics of lyrics.

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**

Three little birds

Bob Marley

Don't worry about a thing
'Cause every little thing gonna be alright
Singin' don't worry about a thing
'Cause every little thing gonna be alright

Rise up this mornin'
Smiled with the risin' sun
Three little birds
Pitch by my doorstep
Singin' sweet songs
Of melodies pure and true
Sayin', (this is my message to you)

Singin' don't worry about a thing
'Cause every little thing gonna be alright
Singin' don't worry (don't worry) about a thing
'Cause every little thing gonna be alright

Rise up this mornin'
Smiled with the risin' sun
Three little birds

Pitch by my doorstep
Singin' sweet songs
Of melodies pure and true
Sayin', (this is my message to you)

Singin' don't worry about a thing
(worry about a thing, oh)
Every little thing gonna be alright
(don't worry)
Singin' don't worry about a thing
(I won't worry)
'Cause every little thing gonna be alright

Singin' don't worry about a thing
'Cause every little thing gonna be alright
(I won't worry)
Singin' don't worry about a thing
'Cause every little thing gonna be alright
(oh no)
'Cause every little thing gonna be alright

THREE little birds. Intérpretes: Bob Marley and The Wailers. Compositores: Bob Marley and The Wailers. In: EXODUS. Intérpretes: Bob Marley and The Wailers. [S. l.]: Tuff Gong, 1977. 1 disco vinil, lado B, faixa 4.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Choose the best option about the text.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

- The song conveys a lot of information about birds in general.
- The general tone of the lyrics is one of anger (against social injustices).
- The lyrics are about being happy and enjoying the simple things in life. **1: c**
- The message of the lyrics is that rational thinking is the key to solving any problem.



2 Read the text again and choose the correct answer.

Objetivo da questão 2: refletir sobre o sentido de palavras no texto.

- The birds mentioned in the lyrics mean
 - optimism. **2a: I**
 - imprisonment.
- How will everything be alright in the song?
 - Rising.
 - Saying.
 - Singing. **2b: III**



142 one hundred and forty-two



3 Find the following elements in the text.

Objetivo da questão 3: identificar informações explícitas no texto (compreensão seletiva).

- a Two words that help create an image of daylight. **3a Resposta esperada:** "mornin'", "sun".
- b Two words that refer to music itself and the words used to qualify them.
3b Resposta esperada: "songs" and "melodies"; "sweet" and "pure and true", respectively.

4 Find the words that rhyme in the following excerpt from the text.

Objetivo da questão 4: identificar características estilísticas do gênero letra de canção.

"Rise up this mornin'
Smiled with the risin' sun
Three little birds
Pitch by my doorstep
Singin' sweet songs
Of melodies pure and true
Sayin', (this is my message to you)"

4 Resposta esperada: "true" and "you".



5 Answer the following questions about the text.

Objetivo da questão 5: refletir sobre características estilísticas do gênero letra de canção.

- a Choose the characteristic related to the text.

- I It was written mainly in formal language. **5a: I**
- II It contains characteristics of oral language.

- b What does the apostrophe (') indicate in these words? **5b Resposta esperada:** it indicates that part of the words is not pronounced.

'cause mornin' sayin' singin'

- c How would those words be written in formal language?

5c Resposta esperada: "because", "morning", "saying" and "singing".

Did you know?

- "Three little birds" foi escrita por Bob Marley (1945-1981), artista jamaicano famoso mundialmente. A letra da canção apresenta não apenas marcas de oralidade, mas também variações características do inglês coloquial falado na Jamaica no período em que a música foi escrita.
- Todas as línguas são compostas de muitas variedades, ou seja, variam em função do lugar, da época, do grupo social etc. É importante compreender isso para respeitar as pessoas que utilizam variedades diferentes da nossa.

Task 2 Pré-leitura

Before reading



1 Read the title of the lyrics in Read to learn and discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema do texto e formular hipóteses.

- a What does this title have in common with the one from Bob Marley's lyrics in

Task 1 (Reading)? 1a Resposta esperada: both titles mention birds.

- b Do you think the theme of this song will be similar to the theme of the one written by Bob Marley? Why? **1b Respostas pessoais.**

one hundred and forty-three **143** ❖

Já no que diz respeito às marcas de oralidade e aos usos de uma variedade não padrão, recomendamos que esses tópicos sejam explicitados e discutidos com os estudantes. As marcas de oralidade costumam ser traços constitutivos do próprio gênero, sendo, portanto, essenciais para sua compreensão e produção. Já o uso de variedades diferentes da padrão é da própria natureza de qualquer língua; logo, é essencial que a turma entre em contato com a diversidade linguística. Conhecer a língua inglesa com toda a sua riqueza não é aprender um "inglês certo" ou um "inglês errado", mas, sim, construir consciência sobre os fenômenos linguísticos encarados como práticas reais, múltiplas e diversas.

Para ler

Caso queira saber mais acerca das implicações de se considerar as variedades de uma língua na educação linguística e, em especial, sobre as formas que o inglês assume mundo afora, recomendamos a leitura do artigo de Kachru (1992).

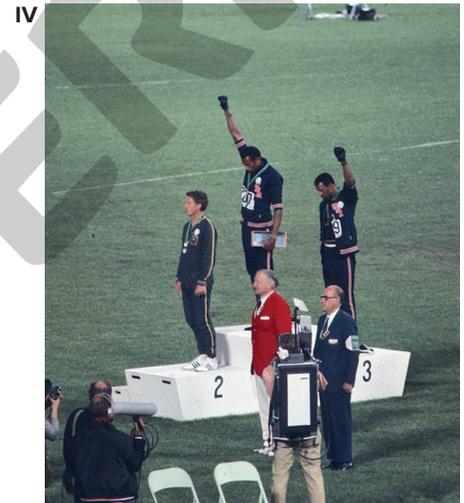
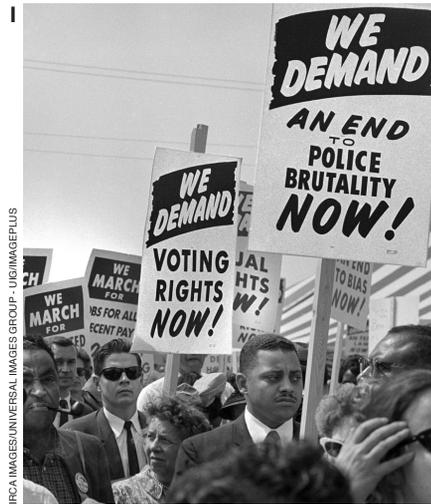
Task 2

Esta **Task** apresenta, em **Read to learn**, a letra da canção "Blackbird", de John Lennon e Paul McCartney. Além do gênero, esse texto se relaciona com o da **Task 1** pela referência a uma imagem de pássaro. Nesse caso, contudo, o pássaro alude não apenas a um desejo de liberdade de maneira geral, mas especificamente à luta dos negros no mundo inteiro por direitos iguais, conforme já comentado em diversas ocasiões por um de seus autores.

Professor/a, caso os estudantes tenham usado esta coleção no ano anterior, é possível aproveitar as imagens em **Before reading** para relembrar e ativar os conhecimentos construídos durante o estudo das Unidades 4 e 7 do volume do 7º ano, em que foram abordadas lutas por direitos e igualdade dos negros no Brasil e no mundo.

2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema do texto e formular hipóteses.

2 Now take a look at these images from the 1960s and answer the following questions.



- a Which of the images would you relate to the title “Blackbird”? Why? **2a Respostas possíveis:** images I and IV, because they show black people fighting for their rights, and the bird mentioned in the title is a blackbird.
- b Based on your answers, what do you predict the theme of the lyrics will be? **2b Resposta possível:** about black people fighting for their rights.

Read to learn Leitura

1 Read the lyrics with these objectives in mind:

- find two possible ways of interpreting the meaning of the lyrics;
- to identify characteristics of lyrics.

144 one hundred and forty-four

Blackbird

John Lennon and Paul McCartney

Blackbird singing in the dead of night
Take these broken wings and learn to fly
All your life
You were only waiting for this moment to arise

Blackbird singing in the dead of night
Take these sunken eyes and learn to see
All your life
You were only waiting for this moment to be free

Blackbird fly, blackbird fly
Into the light of the dark black night

Blackbird fly, blackbird fly
Into the light of the dark black night

Blackbird singing in the dead of night
Take these broken wings and learn to fly
All your life
You were only waiting for this moment to arise
You were only waiting for this moment to arise
You were only waiting for this moment to arise

BLACKBIRD. Intérpretes: The Beatles. Compositores: John Lennon e Paul McCartney.
In: THE Beatles. Intérpretes: The Beatles. [S. l.]: Apple Records, 1968.
1 disco vinil, lado B, faixa 3.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Um dos propósitos das questões de **Constructing meanings** é aprofundar a reflexão iniciada na **Task 1** acerca da possibilidade de construir muitos sentidos coerentes para um mesmo texto, especialmente em gêneros da esfera artística, como poemas e letras de canção. A noção de que o sentido de um texto é único e estável é equivocada e se apoia em uma concepção de leitura meramente como decodificação. A perspectiva sociointeracional, adotada nesta coleção, vê o leitor como um sujeito ativo que interage com o texto construindo sentidos; portanto, é fundamental sensibilizar os estudantes para a multiplicidade de leituras viáveis com base nas pistas oferecidas pela letra da canção explorada.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Read the text again and choose the correct answer.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

- a What are the lyrics about?
- I A hurt bird. **1a: I**
 - II A dead bird.
 - III A small bird.
- b The lyrics can be interpreted as a symbolic reference to which social movement of the 1960s?
- I The girl power movement.
 - II The black power movement. **1b: II**
 - III The flower power movement.

one hundred and forty-five **145** 

Task 3

Ao contrário do que ocorre nas **Tasks** anteriores, esta **Task** apresenta, em **Read to learn**, a letra de uma canção mais recente e característica do multiculturalismo, que é, hoje, uma das principais marcas de diversos países. "Love is stronger" é uma canção de 2017 de Ife Ude, uma cantora e compositora nascida na Nigéria, com cidadania polonesa. A letra da canção, composta originalmente em inglês, inclui um verso em igbo, uma das línguas oficiais faladas na Nigéria.

-  **2 Answer the following questions about the text.**
2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: confirmar hipótese de leitura e refletir criticamente sobre o tema do texto.
- a** Look back at your answer to question **2b** in **Before reading**. Were your predictions correct?
- b** Which other themes do you think could be figuratively related to the lyrics?
2b Respostas possíveis: III, IV.
- I** Life after death, because the bird can represent a soul trying to find forgiveness.
 - II** The horrors of war, because the injured bird can represent the deaths in the war.
 - III** Romantic love, because the bird could refer figuratively to a person with a broken heart.
 - IV** The search for happiness, because the bird must learn to fly and to see, even with its broken wings and sunken eyes, in order to arise and be happy.

-  **3 Choose the best option according to the text.**
Objetivo da questão 3: refletir sobre o sentido de palavras e expressões no texto.
- a** "The dead of night" means
- I** the people who died during the night.
 - II** the darkest and quietest hours of the night. **3a: II**
- b** "To arise" means
- I** to get up, to appear. **3b: I**
 - II** to get out, to go away.

-  **4 Answer the following questions.**
Objetivo da questão 4: identificar informações explícitas no texto.
- a** What must the blackbird do with its broken wings? **4a Resposta esperada:** learn to fly.
- b** What must the blackbird do with its sunken eyes? **4b Resposta esperada:** learn to see.
- c** When is it time for the bird to arise and be free: now or in the future? **4c Resposta esperada:** now.

-  **5 Read the lyrics from Tasks 1 and 2 (Reading) again and decide if the following statements are T (true) or F (false).** **Objetivos da questão 5:** refletir sobre características estilísticas e composicionais do gênero letra de canção e fazer inferências.
- a** In both lyrics, the image of the bird is related to the idea of freedom. **5a: T**
 - b** In the lyrics of "Blackbird", freedom is defined as not having any problems. **5b: F**
 - c** In song lyrics, it is often important to understand figurative language for a better understanding. **5c: T**

Task 3

Before reading Pré-leitura

-  **1 Read the title of the lyrics in Read to learn and discuss the following questions with a classmate.**
Objetivo da questão: ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema do texto e formular hipóteses.
- a** What comes to mind when you read this title? **1a Resposta pessoal.** Resposta possível: the power of love (romantic love, family love, love for humanity, for animals, etc.).
- b** What do you think the theme of the song is?
1b Resposta pessoal.

 **146** one hundred and forty-six

2 Now take a look at these images and discuss the following questions with a classmate. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema do texto e formular hipóteses.



PHOTOS: 1. SPOTIMATK, ITOSSHUTTERSTOCK; 2. ARIQUINO DO ALTOUR; 3. SHADDICISTOCKPHOTOGETTY IMAGES; 4. ADOXIMSHUTTERSTOCK.

- a What do the images have in common?
2a Resposta esperada: they illustrate different forms of love.
- b What relationship can be established between the images and the title of the lyrics in **Read to learn?**
2b Resposta esperada: the title and the images are about love.
- c Based only on the title of the lyrics, can you associate one of these images to the theme of the lyrics? Which one? If not, why not?
2c Respostas pessoais. Respostas possíveis: no, because there is not enough information in the title.

one hundred and forty-seven **147** ❖❖

Professor/a, caso haja tempo disponível, considere a pertinência de discutir com os estudantes as implicações de aprender a língua inglesa por meio de um viés sensível ao multiculturalismo. Caso opte por propor essa discussão, é importante indicar que o inglês, atualmente, não pode ser considerado uma “propriedade” dos Estados Unidos ou do Reino Unido, pois se tornou um meio de expressão de inúmeras outras culturas nacionais e transnacionais, modificando-se à medida que outros povos foram se apropriando da língua. Essa perspectiva favorece que a aprendizagem de inglês sirva não apenas para a inserção dos estudantes nos discursos hegemônicos do mundo globalizado, mas também – e principalmente – para que essa inserção seja crítica e lhes abra a possibilidade de projetar suas identidades e vozes nesse mundo, transcendendo a mera reprodução de discursos e culturas anglo-americanas.

Para ler

Sobre o gênero letra de canção na educação linguística, sugerimos a leitura de Costa (2002).

Read to learn Leitura

1 Read the lyrics with these objectives in mind:

- to identify the theme of the lyrics;
- to analyze the effect created by the comparisons present in the lyrics.

Eyes on grammar **EXAMPLE 2**

Love is stronger Ifi Ude

I never thought I would put my freedom
In your hands, in your tiny hands
I never thought I would give you my freedom
Till you came into the world

And our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea

And our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea (sea)

Your soul is like pure light
Guide me in the darkness
With you I'm not afraid of surprises
Or what the future will bring for me
The future will bring for me

*Achọrọ m ka j nwe obi uto
Achọrọ m ka j nwe obi uto
Achọrọ m ka j nwe obi uto
(I want you to be happy)*

'Cause our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea

And our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea

And our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea

LOVE is stronger. Intérprete: Ifi Ude. Compositora: Ifi Ude.
In: NEW moons vol. IX. [S. l.]: Killing Moon, 2018. 1 CD, faixa 15.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Read the text again and do the following.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e identificar informações específicas e fazer inferências.

a Which of the images in **Before reading** best illustrates the theme of the lyrics? Why?

1a Resposta esperada: image II, because the theme of the lyrics is the love between a mother and her child.

b Indicate two verses in the text that helped you answer question **1a**.

1b Resposta esperada: "In your hands, in your tiny hands" and "Till you came into the world".

c Considering your previous answers, explain this fragment from the text: "I never thought I would give you my freedom". **1c Resposta esperada:** because, sometimes, to take care of a child, people give up part of their freedom.

2 Choose the best options according to the text.

Objetivos da questão 2: identificar informações explícitas e refletir sobre os efeitos de sentido das comparações no texto.

a Which of these words can be associated with the idea of love in the text? **2a:** I, III, IV.

I big

III deep

V tiny

II dark

IV strong

VI wise

148 one hundred and forty-eight

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read this verse from “Three little birds” (p. 142) and mark the correct alternative.

Objetivo da questão 1: refletir sobre o uso da forma coloquial *gonna* como marca de oralidade.

'Cause every little thing gonna be alright

- a In the verse above you can find characteristics of
- I oral language. **1a: I** II internet language. III journalistic language.
- b Which option is a way of writing the verse in formal language?
- I Because every little thing gonna be all right.
- II Because every little thing is going to be all right. **1b: II**
- III 'Cause every little thing is going to be all alright.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL
ARQUIVO DA EDITORA

2 Read these excerpts from song lyrics and answer the questions. If you have doubts, see the **Eyes on grammar** section. **Objetivo da questão 2:** praticar forma e uso de *be going to (gonna)*.

- a Complete the lyrics with the verbs in parenthesis expressing the future in colloquial language.

2a I: s gonna be

I

“Oh, yes, I can make it now, the pain is gone
All of the bad feelings have disappeared
Here is that rainbow I've been praying for
It' ♦ **(be)** a bright, bright shiny day”

I CAN see clearly now. Intérprete: Jimmy Cliff.
Compositor: J. Nash. In: COOL runnings. Intérprete:
Jimmy Cliff. Estados Unidos: Columbia, 1993. 1 CD, faixa 2.

2a II: A – are gonna live; B – are gonna live

II

“Maybe you're the same as me
We see things they'll never see
You and I **(A)** ♦ **(live)** forever
We **(B)** ♦ **(live)** forever”

LIVE forever. Intérpretes: Oasis. Compositor:
N. Gallagher. In: DEFINITELY maybe.
Intérpretes: Oasis. Inglaterra: Creation
Records, 1994. 1 CD, faixa 3.

- b How can these sentences be written in formal language? **2b Resposta esperada:** “It's going to be a bright, bright shiny day”; “You and I are going to live forever”; “We are going to live forever”.

3 Take a look at this excerpt from the lyrics of the song “Love is stronger” (p. 148) and choose the best option to complete the sentences.

Objetivo da questão 3: refletir sobre formas e usos do grau comparativo de superioridade.

“And our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea”

- a The verses express
- I comparisons. **3a: I** II oppositions.
- b In “stronger than”, “bigger than” and “deeper than”, “-er” indicates
- I less (-). II more (+). **3b: II**

one hundred and fifty-one **151** ❖

Language in action

Objetivo da seção

Praticar aspectos linguísticos ligados a algumas características composicionais e estilísticas de letras de canção e comentários críticos orais.

A seção explora os adjetivos comparativos, um tópico linguístico relevante para a produção de comentários críticos, principalmente quando se trata de comparar estilos musicais, artistas e bandas, como solicitado na produção escrita. É focalizado também o uso de “gonna” por ser um aspecto mais diretamente ligado às marcas de oralidade típicas do gênero letra de canção.

Professor/a, se considerar necessário, sugerimos um trabalho com rimas, não apenas pelo seu reconhecimento em poemas curtos, mas também lançando mão de atividades mais lúdicas, em que equipes tentem formar o maior número possível de rimas a partir de uma lista de palavras. Outras letras de canção em que apareçam formas coloquiais também podem ser apresentadas como uma forma de diversificar a discussão sobre esse aspecto e como uma oportunidade de ampliar o repertório lexical e a familiaridade dos estudantes com a língua inglesa.

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
- (EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to create an oral critical comment comparing and expressing your opinions about two bands or artists. Remember you have already seen examples of critical comments in **Listening**.

1 Before preparing your critical comment, pay close attention to the following chart.

Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto oral a ser produzido.

For the oral production	
What is the discursive genre?	Oral critical comment.
What is the theme?	Music.
What is the objective?	To compare and express opinions about two bands or artists.
At whom is it aimed?	Your classmates.
How and where is it going to be presented?	Through an oral presentation in class.
Who is going to participate?	The whole class, in pairs.

Toolbox

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** planejar os conteúdos do gênero comentário crítico; refletir sobre suas características estilísticas e composicionais e preparar uma versão inicial do comentário crítico.

1 Follow these steps. They will help you prepare your critical comment.

- a** Decidam sobre quais bandas ou artistas vocês vão comentar.
- b** Avaliem a música que esses artistas ou bandas fazem levando estas perguntas em consideração:
- Vocês gostam ou não da música deles? Por quê?
 - Como vocês comparariam as duas bandas ou os dois artistas em termos de estilo, ritmo e letras de canções que eles compõem e/ou cantam?
- c** Reflitam sobre maneiras de expressar opiniões em inglês. Classifiquem as frases a seguir em dois grupos: *L* (*likes*) ou *D* (*dislikes*). Em seguida, escolham as que vocês vão usar em seu comentário crítico.
- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| I I like it. 1c I: L | IV It's nice. 1c IV: L | VII It's awesome! 1c VII: L |
| II I love it. 1c II: L | V It's cool! 1c V: L | VIII It's amazing! 1c VIII: L |
| III I hate it. 1c III: D | VI It's boring. 1c VI: D | IX I don't like it. 1c IX: D |
- d** Observem as seguintes expressões, usadas para fazer comparações, e decidam quais vocês vão usar em seu comentário crítico. Se necessário, consultem a seção **Eyes on grammar**.

as good as – better than

as melodic as – more melodic than

as nice as – nicer than

as beautiful as – more beautiful than

- e** Procurem uma maneira de expressar suas opiniões sem ofender as pessoas que têm opiniões diferentes das suas.

one hundred and fifty-three **153**

Speaking

Objetivo da seção

Promover a familiarização dos estudantes com a produção de comentários críticos orais sobre música.

Nesta seção, os estudantes deverão produzir comentários críticos orais sobre duas bandas ou dois artistas, expressando sua opinião sobre eles e comparando-os.

Professor/a, essa pode ser uma oportunidade para praticar verbos e adjetivos que são utilizados para expressar *likes* e *dislikes*. A prática do grau comparativo de adjetivos também pode ser trabalhada aqui. Sugerimos que avalie a necessidade de abordar o tom da crítica presente nos comentários, que podem soar desrespeitosos ou ofensivos a alguma banda ou algum artista e, conseqüentemente, a seus fãs. Caso isso aconteça, cabe discutir a importância do respeito às opiniões e aos gostos diferentes dos nossos, demonstrando possibilidades mais respeitadas de expressar opiniões, mesmo quando elas forem negativas.

Ao final do trabalho com a seção, os estudantes deverão estar familiarizados com comentários críticos orais, no que diz respeito tanto à compreensão como à produção, sendo capazes de expressar seus gostos e fazer comparações oralmente.

Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens das páginas de abertura e fazer sua releitura com base nos conhecimentos construídos ao longo da unidade.

As imagens da abertura podem estimular a curiosidade dos estudantes, visto que atualmente já não é tão comum a difusão de músicas por meio de discos de vinil (ou LPs) e CDs. Desse modo, a primeira pergunta da seção possibilita a discussão sobre as transformações, ao longo do tempo, nas mídias de gravação e formas de distribuição dos produtos da indústria musical. Essa reflexão permite não apenas resgatar conhecimento histórico, mas também aguçá-lo o interesse da turma quanto à música de outros períodos e lugares.

Avalie a possibilidade de levar os estudantes a um espetáculo musical, se em sua cidade houver espaços com apresentações musicais gratuitas. Outra sugestão seria verificar se eles tocam algum instrumento musical e organizar uma apresentação na própria escola.

Se possível, dentro do contexto dos estudantes, outra sugestão é estimulá-los a fazer uma busca na internet ou usar um aplicativo móvel para ouvir uma música africana com letra em inglês. Em seguida, eles devem tentar descobrir o país onde a música foi produzida e o tema desenvolvido em suas letras, e todos podem compartilhar suas descobertas com a turma.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar o aprendizado, especialmente com relação à leitura de letras de canção e à compreensão e produção de comentários críticos orais.

É importante que os estudantes se sintam motivados a expressar suas eventuais dificuldades, assim como a destacar as atividades que consideraram mais fáceis. Com base na autoavaliação, você pode decidir se é necessário retomar alguma atividade ou solicitar a realização das questões propostas no apêndice **There is more** e nas **Atividades complementares** da introdução do Manual do Professor.

- f** Pensem nas expressões faciais e nos gestos que podem ser usados durante a apresentação do comentário crítico para enfatizar sua mensagem.
- g** Apresentem seu comentário crítico para outra dupla e peçam que avaliem o trabalho de vocês e deem sugestões de como melhorá-lo.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your critical comment has the following characteristics: **Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial do comentário crítico.

- indicação explícita das bandas ou dos artistas comentados;
- opiniões consistentes sobre a música dessas bandas/desses artistas, sustentadas por argumentos coerentes;
- uso de expressões de opinião e comparação adequadas;
- linguagem respeitosa;
- expressões faciais e gestos apropriados.

2 Now listen to your classmates' critical comments and, in your turn, share yours with them.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final do comentário crítico.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (138-139) and do the following.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre as imagens da abertura e sua relação com o tema da unidade.

- a** What do the images show?
1a Resposta esperada: some album covers.
- b** How can you relate the images to the discussions held in this unit?
- c** Think about the singers, bands and songs that you listen to in your everyday life. What countries are they from?
- d** What do you know about the music of countries other than the ones you mentioned in **1c**? Do you think the music of some countries gets more attention from the media than the music produced in other countries? Justify your answers.

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

Give examples and explain your answers.

1 Respostas pessoais.

- a** O que você considerou fácil de compreender? E o que foi difícil?
- b** O que você aprendeu sobre música?
- c** Sobre o que você refletiu nesta unidade em relação a letras de canção?
- d** Como você se preparou para expressar sua opinião sobre bandas e artistas?
- e** De que maneira você colaborou com o professor e com os colegas?

154 one hundred and fifty-four

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

EYES ON GRAMMAR..

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"Don't worry about a thing
'Cause every little thing gonna be alright [...]"

(p. 142)

FUTURE TIME – BE GOING TO (GONNA) / TEMPO FUTURO – BE GOING TO (GONNA)

Affirmative form / Afirmativo	Interrogative form / Interrogativo	Negative form / Negativo
I'm gonna be all right.	Am I gonna be all right?	I'm not gonna be all right.
You're gonna be all right.	Are you gonna be all right?	You're not gonna be all right.
He's gonna be all right. She's gonna be all right. It's gonna be all right.	Is he gonna be all right? Is she gonna be all right? Is it gonna be all right?	He's not gonna be all right. She's not gonna be all right. It's not gonna be all right.
We're gonna be all right.	Are we gonna be all right?	We're not gonna be all right.
You're gonna be all right.	Are you gonna be all right?	You're not gonna be all right.
They're gonna be all right.	Are they gonna be all right?	They're not gonna be all right.

- Em linguagem coloquial, a forma verbal "going to" é usualmente substituída pela contração "gonna".
- A omissão do verbo "to be" é menos comum, mas pode acontecer em algumas variedades da língua inglesa.

Example 2

"[...] And our love is stronger than a flood
Bigger than a mountain
Deeper than the darkest sea [...]"

(p. 148)

COMPARATIVE FORMS OF ADJECTIVES / FORMAS COMPARATIVAS DE ADJETIVOS

Superiority / Superioridade		Inferiority / Inferioridade	Equality / Igualdade
"short" adjectives (with one or two syllables)	"long" adjectives (with two or more syllables)	less strong than "less" + adjective + "than"	as beautiful as "as" + adjective + "as" (affirmative) "not as"/"so" + adjective + "as" (negative)
stronger than (adjective + "-er") + "than"	more beautiful than "more" + adjective + "than"		

- Existem algumas exceções no que diz respeito à formação dos adjetivos com grau comparativo de superioridade, como "good" ("better") e "bad" ("worse").

one hundred and fifty-five 155

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar a forma coloquial de *be going to* (*gonna*) e as formas comparativas de adjetivos, tomando como referência os textos trabalhados na unidade.

Professor/a, caso considere desejável ampliar e aprofundar a prática com os elementos linguísticos sistematizados, sugerimos a realização de atividades que levem os estudantes a se expressar sobre sua própria realidade. Por exemplo, eles podem falar sobre seus planos para o futuro empregando *gonna* e comparar livros, álbuns, bandas e artistas com base em uma lista de adjetivos sugeridos. As atividades envolvendo a comparação entre colegas podem requerer atenção, a fim de evitar práticas discursivas ofensivas. Reiteramos que os usos coloquiais devem estar sempre relacionados aos gêneros discursivos e aos contextos nos quais podem ser empregados.

Referências bibliográficas

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

KACHRU, B. World Englishes: Approaches, issues and resources. In: *Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, 1992, v. 25, p. 1-14.

Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
- (EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

UNIT 8

Professor/a,

Esta unidade tem como objetivo trabalhar o tema da diversidade cultural por meio da compreensão e da produção de relatos escritos e da compreensão oral de uma cena de um longa-metragem de ficção. Os exemplos de incompreensão e de choque cultural apresentados pelos textos são trabalhados em uma perspectiva de superação de preconceitos e estereótipos, de modo a conscientizar os estudantes acerca da multiplicidade cultural que caracteriza e enriquece o mundo em que vivemos. Dessa forma, a unidade busca estimular uma atitude de respeito às diferenças e de esforço mútuo no sentido da compreensão entre pessoas de diferentes grupos culturais.

As atividades favorecem relações interdisciplinares mais diretamente com Geografia, mas é possível, ainda, tecer relações com História e Arte, tanto por meio dos textos selecionados quanto das reflexões propostas.

O tema da diversidade cultural funciona praticamente como um fio condutor deste volume, estando presente em unidades que tratam, por exemplo, de artes visuais, cultura e lazer, literatura, música, entre outras. Contudo, esta unidade se relaciona de forma mais direta com a Unidade 1, que, ao tematizar as artes visuais, não se limita a priorizar a concepção artística ocidental, mas trata da arte também enquanto elemento essencial na formação identitária de comunidades tradicionais. Ao abordar aqui o contato entre pessoas pertencentes a diferentes grupos culturais, buscamos promover a progressão da reflexão sobre a justaposição de diversas culturas para a interação entre elas, proporcionando uma evolução coerente do tema.

UNIT

8

Living in a multicultural world



ART: BAAEL GENTILE PHOTO: 1. DMEPHOTOGRAPHYSTOCKPHOTO; 2. KVICLM PIMARISTOCKPHOTO; 3. KVICLM PIMARISTOCKPHOTO; 4. KVICLM PIMARISTOCKPHOTO; 5. FILUPEFRAZAINISTOCKPHOTO; 6. GANSSOONISTOCKPHOTO; 7. MSTUDIOIMAGESISTOCKPHOTO; 8. DIEGO CERVOISTOCKPHOTO; 9. COFFEEANDMILKISTOCKPHOTO; 10. PEOPLEIMAGESISTOCKPHOTO; 11. KRISORRISTOCKPHOTO; 12. SEFTSISTOCKPHOTO; 13. PKELHEADPHOTOISTOCKPHOTO; 14. GCSHUTTERISTOCKPHOTO; 15. POKERISTOCKPHOTO; 16. EMIMEMEDONISTOCKPHOTO; 17. FRANCKREIFORTERISTOCKPHOTO; 18. FG TRADEISTOCKPHOTO; 19. SHARCGHARSEISTOCKPHOTO; 20. JUANNONNOYISTOCKPHOTO; 21. SHARCGHARSEISTOCKPHOTO; 22. SHARCGHARSEISTOCKPHOTO; 23. SHARCGHARSEISTOCKPHOTO; 24. SHARCGHARSEISTOCKPHOTO; 25. SHARCGHARSEISTOCKPHOTO; 26. FG TRADEISTOCKPHOTO; 27. AIR IMAGESISTOCKPHOTO; 28. NKS IMAGESISTOCKPHOTO; 29. AIR IMAGESISTOCKPHOTO; 30. AIR IMAGESISTOCKPHOTO; 31. FERNANDOPODOLSKISTOCKPHOTO; 32. DMEPHOTOGRAPHYSTOCKPHOTO; 33. NADOISTOCKPHOTO; 34. TRELISTOCKPHOTO; 35. TEMPURAIISTOCKPHOTO; 36. PEOPLEIMAGESISTOCKPHOTO; 37. DRAGONIMAGESISTOCKPHOTO; 38. JOHNNY GREYISTOCKPHOTO; 39. STEVE DEBENPORTISTOCKPHOTO; 40. DMEPHOTOGRAPHYSTOCKPHOTO; 41. PEOPLEIMAGESISTOCKPHOTO; 42. PEOPLEIMAGESISTOCKPHOTO; 43. PEOPLEIMAGESISTOCKPHOTO; 44. PANGXIANLIISTOCKPHOTO; 45. PEOPLEIMAGESISTOCKPHOTO; 46. FATCAMERAIISTOCKPHOTO; 47. FATCAMERAIISTOCKPHOTO; 48. FATCAMERAIISTOCKPHOTO; 49. HADYAWAISTOCKPHOTO; 50. MICHAELJUNGISTOCKPHOTO; 51. JUANNONNOYISTOCKPHOTO; 52. MONKEYBUSINESSIMAGESISTOCKPHOTO; 53. VANESSAWEBERISTOCKPHOTO; 54. CECILE ARCURIISTOCKPHOTO; 55. A.J.R. IMAGES/ISTOCKPHOTO; 56. FATCAMERAIISTOCKPHOTO; 57. MONKEYBUSINESSIMAGESISTOCKPHOTO; 58. DMEPHOTOGRAPHYSTOCKPHOTO; 59. DMEPHOTOGRAPHYSTOCKPHOTO; 60. DMEPHOTOGRAPHYSTOCKPHOTO; 61. XAMENARAIISTOCKPHOTO; 62. XAMENARAIISTOCKPHOTO; 63. JOHNNGREYISTOCKPHOTO; 64. MAPCOILE

156 one hundred and fifty-six

Competências gerais desenvolvidas na unidade

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: relato escrito e cena de filme.

Tema: diversidade cultural e mal-entendidos.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos relato escrito e cena de filme;
- refletir sobre o papel da cultura na interpretação do comportamento das pessoas.

Professor/a, este mapa tem caráter ilustrativo.

Assim, os gêneros da unidade e as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural ligada à identificação de fatores que podem impedir ou dificultar o entendimento entre pessoas de diferentes culturas, inclusive quando ambas usam a mesma língua para interagir.

As imagens da abertura têm como propósito representar a diversidade, expressando-a de modo evidente: o mundo é constituído de pessoas diferentes, de indivíduos com características que os distinguem dos demais. Assim, para relacionar as imagens com o tema da unidade, é necessário propor uma discussão que possibilite fazer um paralelismo entre a diversidade de pessoas e a diversidade de culturas. Na seção **Pit stop**, encontram-se perguntas para explorar a abertura da unidade, mas você pode avaliar se convém usá-las para introduzir o tema ou se, neste momento, é suficiente apenas instigar a curiosidade dos estudantes, perguntando o que esperam aprender com base no título da unidade e nas páginas de abertura.



Multicultural world map.

ISTOCKPHOTO: 66. PORTRAITSTOCKPHOTO; 67. NIKAIDWISTOCKPHOTO; 68. SPONDYLITHEIS/ISTOCKPHOTO; 69. AIR_IMAGES/ISTOCKPHOTO; 70. PEOPLEIMAGES/ISTOCKPHOTO; 71. HADYNYA/ISTOCKPHOTO; 72. DMEPHOTOGRAPHY/ISTOCKPHOTO; 73. DMEPHOTOGRAPHY/ISTOCKPHOTO; 74. DMEPHOTOGRAPHY/ISTOCKPHOTO; 75. TEMPRUBA/ISTOCKPHOTO; 81. EOI/82/ISTOCKPHOTO; 82. GLOBALSTOCK/ISTOCKPHOTO; 83. SQUAREPIELS/ISTOCKPHOTO; 84. GUSTAVOFFRAZAO/ISTOCKPHOTO; 85. CAPLUS/ISTOCKPHOTO; 86. DMEPHOTOGRAPHY/ISTOCKPHOTO; 87. VISUALSPACE/ISTOCKPHOTO; 88. DANIELBENDY/ISTOCKPHOTO; 89. DIEGO_CERVO/ISTOCKPHOTO; 91. STURTIUSTOCKPHOTO; 92. PEOPLEIMAGES/ISTOCKPHOTO; BACKGROUND: GONNIS/ISTOCKPHOTO.

Competências específicas desenvolvidas na unidade

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 3, 4, 5.

Time to think

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento prévio acerca da diversidade cultural e das incompreensões que podem surgir em situações de interação entre membros de diferentes culturas.

Professor/a, a discussão proposta, por meio da observação de vestimentas e da reflexão sobre hábitos considerados típicos de determinadas culturas, tende a ser mais produtiva se relacionada às experiências da própria turma. Assim, recomendamos adaptar as questões, propiciando que as falas contemplem as percepções dos estudantes acerca de diferentes grupos com quem interagem, mas dos quais não fazem parte, como o grupo dos adultos ou de fãs de determinado estilo musical, entre outras possibilidades.

É importante que a conversa seja conduzida de forma a facilitar a percepção de que estereótipos culturais quase nunca correspondem às características múltiplas e complexas de indivíduos singulares, ainda que pertencentes a uma mesma região ou país, e que podem, portanto, levar a um pré-julgamento equivocado de uma comunidade e seus membros. A desconstrução de estereótipos passa por uma atitude flexível e aberta em relação a outros modos de pensar, sentir e experimentar o mundo. Desse modo, o desejo de ampliar o conhecimento em relação ao outro é a atitude mais poderosa no combate a qualquer forma de preconceito.

Alertamos sobre a possibilidade de os estudantes não terem os conhecimentos prévios necessários para responder corretamente à questão 2 desta seção. Se for esse o caso, recomendamos que ela seja respondida como exercício de formulação de hipóteses para que, em seguida, durante a correção, os comentários e a troca de ideias com a turma auxiliem a ampliação do conhecimento de mundo do grupo.

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Take a look at the images and do the following with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a Relacionem as imagens às descrições. **1a:** I - Mulheres muçulmanas usando *hijabs*; II - Homens judeus usando *kippahs*; III - Homens escoceses usando *kilts*.
- Homens escoceses usando *kilts*.
 - Homens judeus usando *kippahs*.
 - Mulheres muçulmanas usando *hijabs*.

- b Escolham uma das imagens e pensem: se vocês pudessem pedir às pessoas retratadas mais informações sobre suas roupas, o que perguntariam? **1b** Respostas pessoais. Respostas possíveis: As pessoas no seu país usam essa vestimenta todos os dias? Ela tem um significado especial? Ela é feita de algum material especial? Como você se sente ao usá-la?

2 Discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- a Que tipo de comida você não deve pedir na Índia?

I eggs II fish III beef **2a: III** IV pork

- b Esse alimento não é consumido por indianos porque eles acreditam que

I galinhas provocam doenças. III peixes contêm impurezas.
II vacas são animais sagrados. **2b: II** IV porcos simbolizam o nascimento.

3 Talk about the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

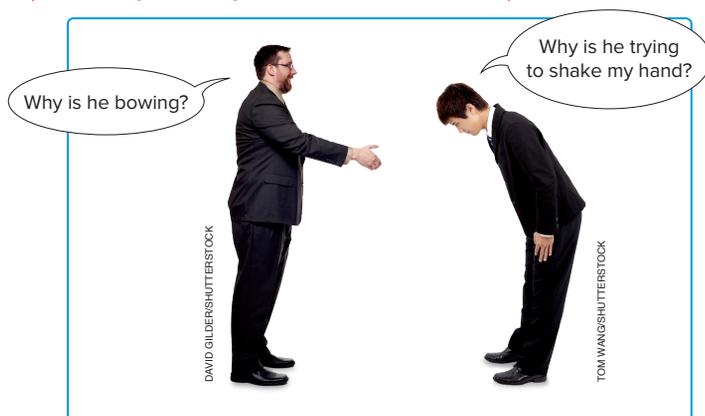
- a Vocês acreditam que choques culturais acontecem apenas entre pessoas de diferentes países ou também de um mesmo país? Justifiquem sua resposta.
- b Quais estratégias vocês adotariam para evitar interpretar erroneamente alguém de outra cultura?
- c Na opinião de vocês, quais costumes comuns seriam motivo de estranhamento para um estrangeiro visitando o Brasil?

158 one hundred and fifty-eight

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

- 4 Take a look at the image and discuss the following questions with a classmate. 4 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 4:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a Qual situação a imagem representa?
b Na opinião de vocês, por que esse tipo de situação acontece?

- 5 Read the dictionary entry below and discuss the questions with a classmate.

Objetivos da questão 5: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o sentido de uma palavra e sobre o tema da unidade.

mis-un-der-stand-ing

1 a situation in which a comment, an instruction, etc., is not understood correctly.
2 a slight disagreement or argument.

MISUNDERSTANDING. In: HORNBY, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English 7. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 980.

5c Resposta pessoal. Resposta possível: An occasion when someone does not correctly understand the customs of a culture.

5a Resposta esperada: "An occasion when someone does not understand something correctly". Porque as duas pessoas não entendem o gesto que a outra faz.

- a Qual das acepções se relaciona com a imagem da questão 4? Por quê?
b Em português, qual palavra vocês acham que corresponde a *misunderstanding*?
c Como vocês definiriam o termo cultural *misunderstanding*?

- 6 Read the definition and do the following with a classmate. 6 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 6:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o sentido de uma palavra e sobre o tema da unidade.

Stereotypes are generalized but unfounded ideas and opinions about people, countries, cultures, etc.

- a Com base na definição, escolham três palavras que, na opinião de vocês, podem motivar estereótipos com relação ao Brasil.
- | | |
|-----------------|-------------|
| I Futebol | IV Praia |
| II Carnaval | V Música |
| III Gastronomia | VI Natureza |
- b Verifiquem com os colegas quais foram as três palavras mais escolhidas e discutam as razões para essas escolhas.

one hundred and fifty-nine 159

As questões propostas possibilitam observar o interesse dos estudantes pelo tema da unidade e a sensibilidade para o debate sobre mal-entendidos e preconceitos envolvendo grupos culturais diversos. Assim, será possível avaliar a necessidade de estender a discussão ou aprofundar algum dos pontos abordados para ampliar os conhecimentos necessários à realização das atividades seguintes.

Sugerimos que você estimule os estudantes a se comunicar em inglês durante a realização das questões. Essa pode ser uma oportunidade para discutir com eles os recursos usados na interação para deixar mais clara uma ideia, para explicar o sentido de uma palavra e para dar opiniões. Pode ser interessante, também, chamar a atenção para o fato de como os recursos paralinguísticos, tais como gestos e expressões faciais, contribuem para expressar o sentido do que queremos dizer.

Para ler

Caso deseje saber mais sobre as relações entre culturas e ensino de línguas sob uma perspectiva intercultural, recomendamos a leitura de Kramsch (2017) e Tomitch e outros (2005). Como o tema da unidade traz à baila o próprio conceito de cultura, sugerimos também as reflexões de Canclini (2015).

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
- (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a competência leitora, concebida como processo ativo de construção de sentidos, por meio da interação com texto pertencente ao gênero discursivo relato escrito.

Task 1

Nesta unidade, optamos por trabalhar um único texto em **Reading**, dividindo-o em três partes ao longo de cada **Task**. O objetivo foi garantir que, ao final da seção, os estudantes tenham feito a leitura de um relato escrito relativamente extenso, evitando recorrer excessivamente à supressão de trechos do original.

Apresentamos, em **Read to learn**, a primeira parte do relato que será trabalhado ao longo de toda a seção. O trecho a ser lido é precedido de questões que visam a ativar o conhecimento prévio quanto às convenções e expectativas que circundam os atos de dar e receber presentes em nossa cultura. Dessa forma, a questão 1 de **Before reading** busca relacionar o tema do texto à realidade dos estudantes. Já a questão 2 objetiva a formulação de hipóteses sobre a leitura por meio da identificação de palavras-chave no título do texto.

Professor/a, caso considere adequado, sugerimos que proponha, ainda como pré-leitura, um exercício de especulação e formulação de hipóteses sobre o alcance geográfico dos costumes mencionados na questão 1. Seriam eles sempre os mesmos em todos os países ou haveria costumes específicos cercado o ato de presentear dependendo do lugar em que ele ocorre? Essa também pode ser uma oportunidade para refletir sobre hábitos culturais diferentes dentro do mesmo país e, inclusive, dentro da mesma região. Como o Brasil é um país muito extenso, alguns costumes variam. Os estudantes podem, então, ser estimulados a refletir sobre práticas relacionadas a ações do dia a dia, tais como o consumo de determinados alimentos, as formas de lazer e as maneiras de se vestir, que são comuns onde moram, mas podem ser diferentes em outros lugares.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

- 1 Discuss the following questions with a classmate.
Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.
- a In Brazil, when do we usually give someone a gift? **1a Resposta esperada:** on the person's birthday, at Christmas and on other special occasions.
- b What do we usually do with the gift before giving it to the person?
- c When you give someone a gift, do you expect the person to open it in front of you? Why? What would you think if the person did differently? **1c Respostas pessoais.**
1b Resposta esperada: we wrap it in gift wrapping paper or put it into a gift box or a nice bag.
- 2 Now read the title of the text in **Read to learn** and discuss the following questions with a classmate.
2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: formular hipóteses sobre o texto.
- a Who do you think are involved in the incident?
I teachers and students **2a: I II** school staff and students **III** students and their parents
- b Do you think all of them are from the same country? Why?
2b Resposta possível: no, they aren't; because the offense was due to cultural ignorance.

Read to learn Leitura

1 Read the first part of this written account with these objectives in mind:

- to verify what event is responsible for the whole story;
- to identify characteristics of written accounts.

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 2

AROUND THE WORLD WITH TEACHER-TRAVELER LILLIE

LILLIE LOCATIONS LEARNING LITTLE ONES LOST?

How I Offended an Entire Class through Cultural Ignorance

March 22, 2010 by [Lillie Marshall](#)

"We would like to present you with a gift," said Madam Yvonne breathlessly over the phone, "to say thank you for teaching in our school [...] these past three months! Please stop by our school anytime today."

"Sounds great!" I said. So [...], Oliver [...] and I hopped on our creaky bikes to the far-off school. We arrived! The students were in the middle of Culture class [...].

5 "Madam Lillie," Yvonne said ceremoniously, picking up a sparkling red and silver wrapped package, "we appreciate all the work you have done with us and we would like to present you with this gift to say thanks." Amazing! I was overjoyed and so touched! "Shall I open it right now?" I asked dramatically, trying to build suspense and excitement for the unveiling, as we do so often back in America.

"No!" said some of the students. "Yes!" said others. Hmm... that was odd.

10 "Am I supposed to open it in front of them?" I whispered desperately to Oliver, realizing I was entering a cultural confusion castle. Oliver made some gesture with his head that was somewhere between a "No" and a "Yes." I was awfully confused.

[...]

Well, at this point it would have been very rude in America not to proceed with the unwrapping. [...] In my country, when we put in such an effort, we look forward to seeing the look on the recipient's face when they hungrily rip it open in front of us. How could I let them down?

160 one hundred and sixty

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
- (EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

And so I began tearing open the wrapping paper. I was so excited to see what the gift was! I peeked up at the faces in the room and couldn't quite read them. Happiness? Confusion? Anger? Ah, but how could they NOT want to see the present and my face as I gazed upon it?

AROUNDTHEWORLD

MARSHALL, L. How I Offended an Entire Class Through Cultural Ignorance. *Around The World: with teacher-traveler Lillie*. Boston, EUA, 22 mar. 2010. Disponível em: <https://www.aroundtheworld.com/how-i-offended-an-entire-class-through-cultural-ignorance/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the text.

Objetivos da questão 1: comprovar hipóteses e identificar informações explícitas e específicas no texto.

- a What was offered to Lillie in the beginning of the story? **1a Resposta esperada:** a gift.
- b Who are the main characters in this story? Are they from the same country? Were your predictions in question 2 (Before reading) correct? **1b Respostas esperadas:** students, Lillie and Madam Yvonne; no, they aren't. **Resposta pessoal.**
- c Where is Lillie from?
- I Japan II Australia III South Africa IV United States **1c: IV**
- d Who called her on the phone in the beginning of the story? Is this person a school student? Justify your answer. **1d Resposta esperada:** Madam Yvonne; no, she isn't, because Lillie calls her "Madam".

2 Decide whether the following statements about Lillie are T (true) or F (false).

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

- a She went there alone. **2a: F**
- b She went there by bicycle. **2b: T**
- c She was going to meet Yvonne at school. **2c: T**
- d She was not far from the place where she should meet Yvonne. **2d: F**

3 Choose the best option to complete each sentence.

Objetivo da questão 3: identificar características composicionais do gênero relato escrito.

- a The text is mainly
- I argumentative. II descriptive. III narrative. **3a: III**
- b The quotation marks used in the text indicate mostly
- I fragments from other texts. II speech of the characters in the story. **3b: II**
- III thoughts of the person who tells the story.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Think about what you read in Task 1 (Reading) and discuss the following questions with a classmate. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o texto.

- a Who is telling the story? **1a Resposta esperada:** Lillie is.
- b What is her occupation? **1b Resposta esperada:** she is a teacher.

2 Decide with a classmate whether the following statements about the text are T (true) or F (false). **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o texto.

- a The fact that Lillie was honored with a gift is important to the story. **2a: T**
- b The title suggests that the story is about a cultural misunderstanding. **2b: T**
- c The first part of the text clearly states what caused the cultural offense. **2c: F**

one hundred and sixty-one **161**

Em **Constructing meanings**, além das questões com foco na compreensão do conteúdo do texto, propomos reflexões envolvendo algumas características do gênero relato escrito. Com relação à situação narrada, avalie a possibilidade de estender a discussão sobre a dúvida da narradora entre abrir ou não o presente que recebeu e sobre como algumas ações podem afetar a interação entre pessoas de diferentes culturas. Essa reflexão é fundamental para os estudantes perceberem que, ao aprenderem outra língua, estão conhecendo modos de se expressar verbalmente para interagir com pessoas de outros países, e que essas interações também são pautadas por convenções culturais.

Quanto ao gênero discursivo, caso considere pertinente, chame a atenção dos estudantes para o fato de que textos narrativos frequentemente têm sua composição apoiada estilisticamente na utilização de verbos no passado e na reprodução de falas dos personagens ou das pessoas envolvidas no evento relatado. Essas características serão retomadas ao longo da unidade e se constituem como aspectos relevantes no que diz respeito à familiarização com o gênero.

► Task 2

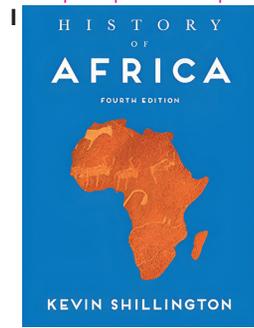
Esta seção se inicia, em **Before reading**, com a ativação do conhecimento construído durante a realização da **Task 1**. Além disso, a pré-leitura visa a ativar e ampliar vocabulário relevante para a compreensão do texto, bem como propiciar a formulação de hipóteses.

Professor/a, caso os estudantes apresentem alguma dificuldade na realização dessas tarefas, sugerimos orientá-los a retomar o texto e as questões da **Task 1** por alguns instantes, a fim de relembrar o que foi lido. Dessa forma, poderão dar prosseguimento à leitura da segunda parte do relato, apresentada em **Read to learn**, com melhores condições para a construção de sentidos.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
- (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

3 What present do you think Lillie received? Objetivo da questão 3: formular hipóteses sobre o texto.
3 Resposta pessoal. Resposta esperada: II



Read to learn Leitura

1 Read the second part of the written account with these objectives in mind:

- to find out what Lillie did that was related to “cultural ignorance”;
- to identify the verbs used to refer to the direct reproduction of people’s speech.

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 2

AROUND the WORLD WITH TEACHER-TRAVELER LILLIE

LILLIE LOCATIONS LEARNING LITTLE ONES LOST?

Four layers of wrapping paper later, the most beautiful kente pattern fabric imaginable unfurled itself into my hands. Gold! Purple! Yellow! Green! Oh, the beauty!
“This is as if you took all my most precious dreams and put them in the form of a cloth,” I gushed, choking back tears of emotion. “It is the most perfect gift ever. Thank you so much!”

25 I handed my camera to Oliver to take photos [...]. Again, I noted some strange expressions on the faces of everyone in the classroom. I began, with a sinking feeling, to realize that something, somewhere, had gone terribly wrong.
[...]

At last, Oliver spoke. “You should not have opened the present in front of them,” he said.

30 “Oh, no!” I cried, “I’m so sorry. I was trying to read your face, but I thought you might be joking when you said ‘No’. Why didn’t you just grab my hands and stop me? In my culture, it is very rude NOT to open the present, so you should have showed me the right thing to do before I messed up!”
“I didn’t want to embarrass you,” said Oliver.
“But I’m even more embarrassed now!” I wailed. “You should have forcibly stopped me.”

35 “It will be all right,” said Oliver [...]. “In the end, it will help the children learn that different people do things in different ways around the world... But, right now, the kids are so shocked! Didn’t you hear them saying, ‘No!’ to stop you?”
I felt absolutely terrible. That wonderful teacher and those forty kids had gone out of their way to get me a stunning gift, and I had reacted incredibly rudely. [...]

MARSHALL, L. How I Offended an Entire Class Through Cultural Ignorance. *Around The World: with teacher-traveler Lillie*. Boston, EUA, 22 mar. 2010. Disponível em: <https://www.aroundtheworld.com/how-i-offended-an-entire-class-through-cultural-ignorance/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the text.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

a What is the main event in this part of the story?

- I The teacher's joy. II The children's reaction. III The opening of the gift. **1a: III** IV The photos of the event.

b What was the gift that Lillie received? **1b Resposta esperada: a beautiful fabric.**

2 Decide whether the following statements about the text are T (true) or F (false).

Objetivos da questão 2: compreender globalmente o texto e identificar informações explícitas e específicas.

a Lillie opened the gift because the children asked. **2a: F**

b Lillie suspected that she had done something wrong. **2b: T**

c Oliver tried to warn Lillie not to open the present in front of the children. **2c: T**

d Oliver told Lillie that the misunderstanding could have positive consequences. **2d: T**

3 Who said the following lines? Use the words from the box to answer the question.

Objetivo da questão 3: estabelecer relações entre diferentes partes do texto.

Lillie Oliver

- a "I'm so sorry." (line 30) **3a: Lillie** c "It is the most perfect gift ever. Thank you so much!" (line 24) **3c: Lillie** d "You should not have opened the present in front of them." (line 29) **3d: Oliver**
- b "It will be all right." (line 35) **3b: Oliver**

4 Match these expressions from the text to their meanings:

Objetivo da questão 4: inferir o sentido de expressões no texto.

- a to mess up (line 32) **4a: I** I to ruin things
b sinking feeling (line 26) **4b: III** II to understand a person's expression
c to read someone's face (line 30) **4c: II** III the sense that something bad happened or will happen

Task 3

Before reading Pré-leitura

1a Respostas esperadas: she suspected that something had gone wrong; because she noted strange expressions on everyone's faces.

1 Think about what you read in Task 2 (Reading) and discuss the following questions with a classmate. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o texto.

- a After opening the gift and thanking the class, what did Lillie begin to suspect? Why?
b Why did she open the gift? **1b Resposta esperada: because in her culture it is very rude not to open a gift.**
c According to Oliver, what positive consequence could that misunderstanding have? **1c Resposta esperada: it would help children learn that different people do things in different ways around the world.**

2 Choose the best option.

Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o vocabulário do texto.

a The gift Lillie received is often used to make

- I clothes. **2a: I** II jewelry. III furniture.

b What professional does it?

- I a goldsmith II A carpenter III A dressmaker (or seamstress) **2b: III**

one hundred and sixty-three **163**

As questões de **Constructing meanings** buscam dar suporte à compreensão do texto, ao estabelecimento de relações entre suas partes e ao entendimento do vocabulário em uso. Professor/a, sempre que a construção de sentidos for interrompida pelo desconhecimento de alguma palavra ou expressão, sugerimos que auxilie os estudantes a tentar inferir o máximo possível sobre o item lexical, por meio da mobilização do que eles já conhecem sobre o contexto e o contexto, afixos e demais elementos morfológicos. O ideal seria, caso ainda seja necessário, fornecer o significado do termo em questão apenas ao final dessa prática de reflexão.

Task 3

Assim como na **Task 2**, as questões propostas em **Before reading** têm como objetivo recuperar os sentidos produzidos durante a leitura da parte anterior do texto e ativar o conhecimento prévio dos estudantes com a finalidade de prepará-los para a leitura da parte final do relato escrito. Para a ativação e a ampliação de vocabulário, bem como para a formulação de hipóteses, consideramos importante, sempre que possível, relacionar o texto com as experiências concretas dos estudantes.

Depois da leitura do texto, se achar conveniente, explique aos estudantes que a sigla YCC (Youth Creating Change) refere-se a uma organização ganesa sem fins lucrativos dedicada a promover o desenvolvimento de crianças de baixa renda, erradicar o trabalho infantil e a escravidão e proporcionar oportunidades educacionais e econômicas para os jovens, entre outros objetivos, que visam a melhorar a vida de crianças e adolescentes em Gana.

Em **Constructing meanings**, as questões 1 e 2 buscam trabalhar alguns elementos da tessitura textual que consideramos importantes para o desenvolvimento da fluência e da competência em compreensão leitora, em especial os mecanismos de referência textual e os sentidos sugeridos por determinadas escolhas lexicais.

3 Based on what you have read of the written account so far, make predictions about the last part of the text with a classmate.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** formular hipóteses sobre o texto.

- What do you think this part of the account will be about?
- Do you think Lillie will learn more about Ghana's culture? Why?

Read to learn *Leitura*

1 Read the last part of the written account with these objectives in mind:

- to observe the “offenses” caused by cultural differences;
- to identify characteristics of written accounts.

Eyes on grammar **EXAMPLES 1 AND 2**

40 Back in the guesthouse, I told the whole story to YCC's Director, John, and he laughed heartily. "Yes, it is very bad to open it in front of them. If they had wanted you to see it, they wouldn't have wrapped it, right?" "But in my culture," I sniffled, "they wrap the present because it makes it more exciting when you slash it open!" "That makes no sense," said Oliver. "Why would you wrap something just to have it opened? They wrapped it, so you could take it home and open it here. Otherwise, the surprise is ruined." [...]

45 "Will you go to the seamstress to make it into another dress?" John asked, trying to change the subject and soothe me. "Yes!" I said, perking up. "But I need her to re-take my measurements, because all the dresses she's made me are too tight!"

50 "That's just because you're growing fat," said John cheerfully. "WHAT?!" I gasped, clapping my hands to my cheeks in horror. "Did you just call me FAT?" "Well, let's not say you are getting fat," said John. "Let's just say you are growing huge." "HOLY HEAVEN!" I shrieked. "In my culture that is the WORST thing you can say to a woman! How dare you?!"

55 John, Oliver and Millicent laughed long and hard. "Here in Ghana," said John, "the worst thing you can call someone is 'skinny'. Saying someone is getting fat is a compliment that makes us smile!" [...]

60 Thus, today became the day in which we all offended each other, from our heads to our toes, due to cultural differences. However, thanks to the power of communication, humility and open hearts, I do believe that I may one day be forgiven by those forty lovely children and their kind teacher. [...]

MARSHALL, L. How I Offended an Entire Class Through Cultural Ignorance. *Around The World: with teacher-traveler Lillie*. Boston, EUA, 22 mar. 2010. Disponível em: <https://www.aroundtheworld.com/how-i-offended-an-entire-class-through-cultural-ignorance/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Constructing meanings *Compreensão leitora*

1 Choose the best option according to the text.

Objetivos da questão 1: identificar informações explícitas e específicas no texto.

- Where does the last part of the story take place?
 - At the YCC's guesthouse. **1a: I**
 - At Madam Yvonne's school. **II**
- Who is John?
 - The director of the school. **I**
 - The director of YCC. **1b: II**

164 one hundred and sixty-four

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. AROUND THE WORLD DL

- c What did he say about Lillie that offended her?
- I He said she was growing fat. **1c: I**
 - II He said she shouldn't have opened the gift in front of the students.
- d What was John's intention in saying that?
- I He tried to be funny.
 - II He meant it as a compliment to Lillie. **1d: II**

2 Pay attention to these excerpts from the text and answer the following questions.

Objetivos da questão 2: refletir sobre referência textual e sobre o sentido de palavra no texto.

"Will you go to the seamstress to make **it** into **another** dress?" (line 46)

- a What does "it" refer to in the question?
- I the fabric **2a: I**
 - II the seamstress
- b What is implied in the use of "another"?
- I This will be the first dress the seamstress makes for Lillie.
 - II Lillie has already had other dresses made by the seamstress. **2b: II**

"John asked, trying to change the subject and **soothe me**." (lines 46 and 47)

- c Who does "me" refer to in the sentence?
- I John
 - II Lillie **2c: II**
- d What is meant by "soothe"?
- I to calm down **2d: I**
 - II to defy

3a Resposta esperada: when Lillie unwrapped the gift in front of the students and when John told her that she was growing fat.

3b Respostas esperadas: she hopes that Madam Yvonne and the students may forgive her, because she believes that, through the power of communication, humility and open hearts, cultural differences can be understood and respected. It is an optimistic conclusion.

3 Consider the whole written account and do the following.

Objetivos da questão 3: compreender globalmente e refletir criticamente sobre o texto.

- a What attitudes in the report might be examples of cultural misunderstandings?
- b Explain Lillie's hope (and the reasons for believing it) in the last paragraph. Is it an optimistic or a pessimistic conclusion?

Think a little more Pós-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate. Then share your conclusions with the whole class.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre o tema do texto.

- a Como vocês definiriam "cultura"? Procurem definições em dicionários e na internet ou verifiquem com seu professor se precisarem de ajuda.
- b Que relação existe entre cultura e o relato que vocês leram em **Read to learn**?
- c Algumas pessoas consideram, equivocadamente, que existem culturas melhores que outras. O que vocês pensam sobre essa atitude?
- d Vocês acham que a mídia também contribui para disseminar essa crença? Por quê?
- e Quando se discute sobre outras culturas, é comum reduzi-las a estereótipos. O que pode ser feito para ajudar a superar esse comportamento?

one hundred and sixty-five **165**

A questão 3 demanda maior esforço de compreensão e argumentação, pois pede que as respostas sejam justificadas. A razão de exigir mais dos estudantes neste momento tem a ver com a necessidade de apresentar desafios que possam tirá-los de sua zona de conforto, contribuindo, assim, para a progressão real de sua aprendizagem. Consideramos que, após todo o trabalho realizado na **Task 1** e na **Task 2**, os estudantes já estarão em condições de realizar tarefas mais trabalhosas de forma mais autônoma.

► Think a little more

Nesta seção, as questões envolvem pesquisa, reflexão crítica e formulação de encaminhamentos para a superação de crenças de senso comum acerca da diversidade cultural, tais como a estigmatização e a hierarquização de culturas. O objetivo principal aqui é fomentar o pensamento crítico e uma atitude de respeito ao outro e à sua cultura.

Ao término da seção, espera-se que os estudantes tenham desenvolvido maior familiarização com o gênero relato escrito.

Listening

Objetivo da seção

Aperfeiçoar a compreensão auditiva, por meio da escuta ativa de uma cena de um longa-metragem de ficção que tematiza o choque cultural.

A questão 1 de **Before listening** apresenta a sinopse do filme do qual foi selecionado o fragmento que os estudantes vão ouvir em **Listen to learn**. Incluímos apenas duas perguntas com base na sinopse porque seu propósito, nesta subseção, é ativar os conhecimentos prévios sobre o tema e favorecer a formulação de hipóteses; no entanto, se você julgar conveniente, pode aproveitar o texto para fazer mais perguntas sobre o conteúdo do filme, os personagens e o vocabulário. Dessa forma, é possível retomar o trabalho feito com esse gênero discursivo na Unidade 7 do volume do 6º ano, caso os estudantes tenham usado esta coleção nos anos anteriores. Além disso, é possível ativar o conhecimento prévio específico sobre a atividade que serve de pano de fundo para a cena, o *telemarketing*, e estimular a construção de hipóteses acerca de um produto que terá papel central na cena.

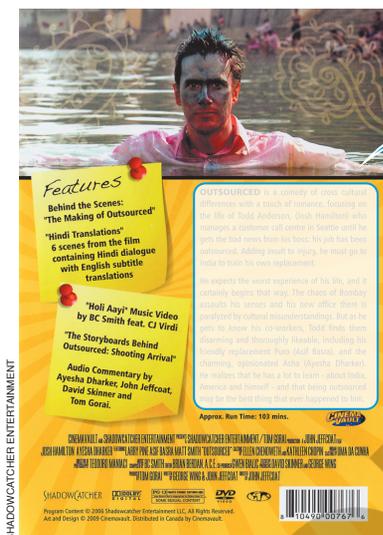
LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

- 1 Read the synopsis of the movie whose scene you will hear in **Listen to learn** and answer the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** formular hipóteses e ativar conhecimento prévio sobre o tema do texto.



Outsourced is a modern-day comedy of cross-cultural conflict and romance. Todd Anderson (Josh Hamilton) spends his days managing a customer call center in Seattle until his job, along with those of the entire office, is outsourced to India. Adding insult to injury, Todd must travel to India to train his new replacement. As he navigates through the chaos of Bombay and an office paralyzed by constant cultural misunderstandings, Todd yearns to return to the comforts of home. But it is through his team of quirky yet likable Indian call center workers, including his friendly and motivated replacement, Puro (Asif Basra) and the charming, opinionated Asha (Ayesha Dharker) that Todd realizes that he too has a lot to learn – not only about India and America, but about himself. He soon discovers that being outsourced may be the best thing that ever happened to him.

OUTSOURCED. Direção de John Jeffcoat. 2006. (103 min), DVD, color.

- a What do you imagine you will hear?
b Is it possible to attribute a characteristic or behavior to an entire population? Why?

- 2 Answer the following questions. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- a What is telemarketing? **2a Resposta esperada:** it is a method that companies use to sell products or services by telephone.
b How do telemarketing operators usually contact customers?
I Through direct mail.
II Through telephone calls. **2b: II**
III Through face-to-face interaction.

166 one hundred and sixty-six

Habilidade desenvolvida em Listening

- (EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

3 Take a look at the image and answer the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



HUGH THRELFALL/LAMYFOTODARENA

3b Resposta possível: United States.

- a What do you think the purpose of this product is? **3a Resposta possível:** to burn a mark into hamburgers, steaks, etc.
- b In what country do you think this product is popular?
- c Do you think this product could be popular in India? Why? **3c Respostas possíveis:** no, it could not; because the cow is a sacred animal for Hindus, so they don't eat beef.

Listen to learn *Audição*

1 Listen to this movie scene with these objectives in mind:

- to verify the nationalities of the speakers;
- to identify characteristics of movie scenes.

[Unit 8 - Movie scene - Part I](#)

[Unit 8 - Movie scene - Part II](#)

Eyes on grammar **EXAMPLE 2**

Movie scene – Parts I and II

Title: *Outsourced*

Date: 2006

Source: DVD *Outsourced*

OUTSOURCED. Direção de John Jeffcoat. 2006. (103 min), DVD, color.

Constructing meanings *Compreensão auditiva*

1 Listen to the movie scene carefully and choose the best option.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

- a The scene presents part of
- I an English as a Second Language class.
 - II a university lecture about multiculturalism.
 - III a training course for telemarketing operators. **1a: III**
- b The instructor is ♦ while the learners are from ♦.
- I American; India **1b: I**
 - II Australian; Jamaica
 - III British; South Africa
- c The instructor's explanation of item A221
- I reveals his knowledge about cattle breeding.
 - II causes perplexity and resentment in his audience. **1c: II**
 - III shows that he understands and respects the culture of his audience.

one hundred and sixty-seven **167**

Professor/a, caso julgue conveniente, relembre algumas das questões discutidas em **Time to think**, especialmente as que dizem respeito aos hábitos alimentares dos indianos. Se for possível, comente os motivos de os hindus não comerem carne bovina, como o fato de considerarem a vaca um animal sagrado.

As questões apresentadas em **Constructing meanings** visam à compreensão global e seletiva do texto oral e, caso considere conveniente em seu contexto, professor/a, você pode aproveitá-las para aprofundar a discussão sobre mal-entendidos que podem surgir entre pessoas provenientes de diferentes culturas e, ao mesmo tempo, reforçar atitudes positivas com relação à diversidade cultural. Ao final da subseção, são propostas questões de reflexão crítica e de inferência, preparando, a exemplo do que foi feito na seção anterior, a transição para as questões de pós-audição.

► Think a little more

Nesta seção, espera-se que os estudantes possam refletir sobre o papel dos estereótipos na construção de hierarquias culturais que exaltam determinados grupos, enquanto desqualificam outras formas de viver e pensar. A comparação entre o texto ouvido e aquele lido em **Reading** serve ao propósito de problematizar e contrastar as noções de ignorância cultural e desrespeito, de forma a torná-los capazes de distinguir equívocos bem-intencionados de atitudes desrespeitosas para com o outro e sua cultura.

Para ler

Para conhecer um pouco melhor a riqueza da cultura indiana em seus múltiplos aspectos, recomendamos a leitura de Stephen (2010).

Language in action

Objetivo da seção

Identificar *reporting verbs* e os sentidos de preposições em relatos escritos.

A presença de *reporting verbs* é frequente não somente em relatos escritos, mas em textos narrativos em geral. Sua função de introduzir as falas de personagens ou de pessoas envolvidas no evento relatado torna seu aprendizado muito importante. Já a compreensão das preposições dispensa maiores justificativas, ainda mais em uma língua tão dependente delas como é o inglês. Exatamente por isso, o trabalho com as preposições é recorrente na coleção, não se limitando apenas a esta unidade.



2 Listen to the movie scene again and choose the false statement.

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

- a People keep track of cows in the US through branding.
- b Americans use A221 to burn letters or words into their food.
- c Asha suggests that the instructor teaches them more about his own country. **2: c**



3 Answer the following questions about the text.

Objetivos da questão 3: refletir criticamente sobre o texto e fazer inferência.

- a Why is this interaction an example of cultural shock?

3a Resposta esperada: because the instructor talks about American habits to a foreign audience without considering how offensive these habits could sound to them.

- b What is implied in Asha's suggestion?

3b Resposta esperada: that the instructor should be more respectful toward the culture and values of her people.

Think a little more Pós-audição



1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto.

- a O que vocês acham da atitude do instrutor com relação à cultura de seus alunos?
- b Na opinião de vocês, o problema de compreensão que acontece no diálogo foi causado por ignorância cultural ou por desrespeito a outras culturas? Justifiquem sua resposta.
- c Comparem a situação apresentada com a história de Lillie (**Reading**). O que vocês acham da atitude de cada protagonista?
- d Na opinião de vocês, o poder econômico e político de um país influencia a forma como sua cultura é vista pelos outros? Justifiquem sua resposta.

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Read the excerpts from the written account by Lillie Marshall and choose the correct answers. **Objetivo da questão 1:** identificar *reporting verbs*.

"Shall I open it right now?" I **asked** dramatically, trying to build suspense and excitement for the unveiling, as we do so often back in America.

"No!" **said** some of the students. "Yes!" **said** others. Hmm... that was odd.

"Am I supposed to open it in front of them?" I **whispered** desperately to Oliver, realizing I was entering a cultural confusion castle. (p. 160)

Back in the guesthouse, I **told** the whole story to YCC's Director, John, and he laughed heartily. (p. 164)

- a The words in bold are used to refer to
 - I the voice of the narrator of the story.
 - II the dialogue between the narrator and the reader.
 - III the speech of a character or of a group of characters. **1a: III**



168 one hundred and sixty-eight

b Those words are called

I passive voice. II direct speech. III reporting verbs. **1b: III**

c In the excerpt “‘No!’ **said** some of the students. ‘Yes!’ **said** others.”, it is possible to replace the words in bold with

I claimed. II answered. **1c: II** III described. IV questioned.

 **2 Complete the excerpts of the written accounts below with the words from the box.**
Objetivo da questão 2: praticar o uso de reporting verbs.

asked (4x) explained replied said told (2x)

a [...] when I (I) **◆** him if I could use the phone in the room, he (II) **◆** that there was a malfunction in the switchboard to be repaired, and he (III) **◆** me in English “Telephone has gone KAPUTT” (the last term is neither English nor Italian). And then, when I (IV) **◆** him if he spoke Italian, he (V) **◆** me “NO!”

ZINNI, Stefano. *Travel stories*. [s. l.]: Uccio, 2018. 448 p. E-book.

2a: I – asked; II – explained; III – told; IV – asked; V – told

b “I was a volunteer English teacher in a rural area of Vietnam when one day a couple of students (I) **◆** me to “come dessert!” I hadn’t had ice cream in weeks, so I was keen. We boarded a very crowded bus [...]. Half an hour later, the horizon had changed entirely from tropics, to full blown sand dunes. We got off the bus, and I (II) **◆** my friend to explain again what we were doing. “Dessert” she (III) **◆**, pointing to the mighty sand dunes. Oh dear! “It’s pronounced desert!” I (IV) **◆**, laughing. It was a great day though – we rode ostriches!”

HOSTELWORLD Blog. *Real travellers’ stories that will fill your soul with wanderlust*. 2016.

Disponível em: <https://www.hostelworld.com/blog/real-travellers-stories/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

2b: I – asked; II – asked; III – said/replied; IV – replied/said

 **3 Read the excerpts from Lillie’s written account and do the following.**

Objetivo da questão 3: identificar preposições.

“This is as if you took all my most precious dreams and put them in the form of a cloth,” I gushed, choking back tears **of** emotion. “It is the most perfect gift ever. Thank you so much!” I handed my camera **to** Oliver to take photos [...]. Again, I noted some strange expressions **on** the faces of everyone **in** the classroom. I began, with a sinking feeling, to realize that something, somewhere, had gone terribly wrong. (p. 162)

“It will be all right,” said Oliver [...]. “In the end, it will help the children learn that different people do things in different ways **around** the world...” (p. 162)

a The words in bold are called

I conjunctions. II prepositions. **3a: II** III phrasal verbs.

b Match the words in bold to what they express: **3b: I - in; II - on; III - of; IV - around; V - to**

I inside a place
II on the surface of
III relationship between effect and cause
IV surrounding or on all sides of something
V movement in the direction of someone or somewhere

one hundred and sixty-nine **169** 

Professor/a, se julgar conveniente, chame a atenção para a importância do reconhecimento das formas que os *reporting verbs* assumem no *past simple*, visto que esse tempo verbal costuma ser preponderante em textos narrativos. Vale, ainda, mostrar que esses verbos não são neutros no que diz respeito à produção de sentidos e à avaliação de falas e de personagens. A escolha do *reporting verb* pode carregar significados positivos ou negativos; por exemplo, uma mesma fala tende a ser interpretada de modos bastante diversos ao ser introduzida pelos verbos *asked*, *demanded*, *whined*, *complained*, *cried* etc. A conscientização do papel exercido por esses verbos na caracterização das personagens é essencial na formação do leitor crítico.

Writing

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento sobre relatos escritos por meio da produção textual.

Nesta seção, os estudantes são orientados a produzir um relato escrito de algum caso envolvendo incompreensão entre interlocutores, não havendo a necessidade de a incompreensão ocorrer em razão de diferenças culturais.

-  **4 Complete the excerpt of the written account below with the words from the box.**
Objetivo da questão 4: praticar o uso de preposições.

about in (4x) of (2x) to (3x) with

KENYA: A TRIP TO REMEMBER

[...]

One of my greatest travel experiences came during a study abroad trip **(I)** ♦ Kenya. I traveled **(II)** ♦ a group **(III)** ♦ students **(IV)** ♦ Nairobi, Naramaru and Maasai Mara, **(V)** ♦ Kenya. **(VI)** ♦ all three places and the travel it took to get there, I had experiences that I would never have had **(VII)** ♦ America. I was surrounded by people who spoke different languages, ate different food, dressed differently and valued different parts **(VIII)** ♦ life. For many **(IX)** ♦ the group, it was a culture shock, but **(X)** ♦ me it was an amazing cultural immersion that I will remember for long into the future. Our professor and tour guide urged us to journal every day **(XI)** ♦ our experiences, as I look back I can see where my eternal spark for travel was lit.

[...]

4: I - to; II - with; III - of; IV - to; V - in; VI - in; VII - in; VIII - of; IX - in; X - to; XI - about

KENYA: a trip to remember. Disponível em: <http://worldsmartleaders.com/kenya-a-trip-to-remember/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

-  **5 Read this other excerpt from the same written account used in question 4 and match the prepositions in bold to what they express. If you have any doubts, check with the Eyes on grammar section.** **Objetivo da questão 5:** identificar forma e uso de preposições.

“I wrote **about** my feelings **of** traveling alone in the city **on** public transportation, my time in the kitchen **with** our host family, teaching in the village school and the elephants I saw on safari, **among** other things.”

KENYA: a trip to remember. Disponível em: <http://worldsmartleaders.com/kenya-a-trip-to-remember/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

- | | |
|---|---|
| <p>a on the subject of
5a: about</p> <p>b accompanied by someone or something
5b: with</p> <p>c by a specified means of transportation
5c: on</p> | <p>d in the middle of or surrounded by other things
5e: among</p> <p>e the relationship between a general category and the thing specified
5e: of</p> |
|---|---|

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to produce a written account of a misunderstanding you were involved in or heard about. The misunderstanding may or may not have happened because of cultural differences. It is important that the story revolves around a misunderstanding of some kind. Remember you have already seen an example of a written account in **Reading**.

- 1 Before preparing your written account, pay close attention to the following chart.**
Objetivo da questão 1: conhecer a proposta do texto escrito a ser produzido.

For the written production /

What is the discursive genre? Written account.

What is the theme? A misunderstanding.

What is the objective? To tell the story of a misunderstanding.

 **170** one hundred and seventy

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
- (EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.

At whom is it aimed?	The school community.
How and where is it going to be presented?	It will be published in the school newspaper or displayed on the school board.
Who is going to participate?	The whole class, organized into pairs.

Toolbox **Objetivos da questão 1:** planejar os conteúdos e as características composicionais e estilísticas do relato escrito e preparar uma versão inicial do texto.

 **1 Follow these steps. They will help you prepare your written account.**

- a Façam um levantamento de algumas histórias envolvendo mal-entendidos que vocês consideram adequadas à tarefa. Vocês podem se valer das próprias lembranças, recorrer a familiares ou pesquisar na internet. **1a Resposta pessoal.**
- b Decidam que história vai ser relatada, considerando o que poderia ser mais interessante para os leitores. **1b Resposta pessoal.**
- c Organizem os fatos da história em ordem cronológica e usem palavras e expressões para sinalizar o encadeamento temporal dos eventos: *first, then, after that, later, finally* etc. **1c Resposta pessoal.**
- d Façam uma revisão dos tempos verbais adequados ao relato de uma história. **1d Resposta pessoal.**
- e Identifiquem nestas frases, retiradas do texto lido na seção **Reading**, os verbos utilizados para se referir a falas de personagens.
 - I “‘We would like to present you with a gift,’ said Madam Yvonne breathlessly over the phone [...]”
1e I Resposta esperada: said.
 - II “‘Shall I open it right now?’ I asked dramatically [...]”
1e II Resposta esperada: asked.
 - III “‘Am I supposed to open it in front of them?’ I whispered desperately to Oliver [...]”
1e III Resposta esperada: whispered.
- f Pesquise outros verbos em inglês que, como os identificados, costumam ser utilizados para expressar a fala de pessoas que participam de uma conversa; depois, decidam quais vocês vão usar no relato. **1f Resposta pessoal. Resposta possível: answer, reply, shout, speak, tell.**
- g Escrevam uma versão inicial do relato e troquem o texto com outra dupla para uma apreciação crítica e possíveis sugestões. **1g Resposta pessoal.**

Step back

 **1 After getting your classmates’ feedback, check if your written account has the following characteristics: **Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial do relato escrito.**

- conta a história de um mal-entendido;
- encadeia de forma coerente os acontecimentos da história;
- sinaliza a sequência temporal com marcadores adequados;
- utiliza os verbos nos tempos apropriados a um relato;
- indica adequadamente a reprodução das falas de personagens, as quais aparecem entre aspas;
- emprega verbos como *ask, say, tell* etc. para introduzir ou retomar as falas de personagens;
- apresenta linguagem, grafia e pontuação adequadas.

 **2 Now write the final version of your written account and share it in the school newspaper or on the school board.**

Objetivo da questão 2: fazer a versão final do relato escrito.

one hundred and seventy-one **171** 

Professor/a, uma estratégia facilitadora desta atividade seria propor aos estudantes que todos se envolvessem em pesquisas sobre casos de incompreensões, seja entrevistando familiares, seja usando buscadores na internet. Após esse levantamento, caso haja a possibilidade, as histórias seriam contadas em uma roda de conversa em sala de aula, propiciando a todos inspiração para a produção do relato.

A decisão quanto ao suporte em que os textos serão publicados vai depender de seu contexto de atuação, professor/a. Caso seja possível realizar a publicação tanto em jornal escolar como em um mural da turma ou da escola, sugerimos que oriente e envolva os estudantes na tomada de decisão. Ainda, dependendo do contexto, considere a conveniência e a viabilidade de criar um blogue para a publicação dos relatos.

Habilidade desenvolvida em Writing

- (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar a imagem das páginas de abertura, fazendo uma releitura com base no conhecimento construído ao longo da unidade.

Professor/a, espera-se que, ao responderem à primeira pergunta desta seção, os estudantes possam resgatar o que foi discutido anteriormente sobre o tema. A segunda questão, cuja resposta pode parecer óbvia, tem o propósito de reforçar o respeito à diversidade. As perguntas do item 1d focalizam especificamente os mal-entendidos decorrentes de diferenças culturais e lhe permitem avaliar em que medida o texto da seção **Reading** e o fragmento do filme em **Listening** contribuíram para a perspectiva crítica dos estudantes.

Avalie a possibilidade de levar a turma a um centro cultural ou a outro espaço público relacionado a povos e culturas que são menos conhecidos pelos estudantes, caso exista algum em sua região.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar o aprendizado, especialmente com relação à leitura, à audição e à produção dos gêneros trabalhados na unidade.

É importante que a turma se sinta encorajada a demonstrar as possíveis dificuldades, assim como a destacar as atividades mais fáceis presentes no dia a dia das aulas de Língua Inglesa. Com base em sua análise das autoavaliações, sugerimos que considere se é necessário retomar alguma questão ou solicitar a realização das questões propostas no apêndice **There is more** ou nas **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os conhecimentos acerca dos *reporting verbs* e das preposições construídos ao longo da unidade.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (156-157) and answer the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais.

Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre a imagem de abertura e sua relação com o tema da unidade.

- What can you say about the image, considering what you have discussed in this unit?
- How would you explain the statement "we are all different"?
- In your opinion, what does it mean to live in a multicultural world?
- From your point of view, what is the main cause of misunderstanding between people from different cultures? What could be done to avoid these misunderstandings?
- Why is it important to talk about multiculturalism when we study other languages?

THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. Give examples and explain your answers. 1 Respostas pessoais.

- O que você achou mais interessante nesta unidade?
- O que você aprendeu sobre diversidade cultural?
- Depois das discussões feitas ao longo da unidade, o que você pode falar sobre estereótipos e sobre maneiras de desconstruí-los?
- Como você fez para lidar com eventuais dificuldades de compreensão dos relatos escritos?
- Você ficou satisfeito com o relato escrito que produziu?

EYES ON GRAMMAR

Read the examples extracted from this unit's texts, as well as the highlighted words and expressions. Pay close attention to the notes that follow them.

Example 1

"We would like to present you with a gift," **said** Madam Yvonne breathlessly over the phone, 'to say thank you for teaching in our school [...] these past three months! Please stop by our school anytime today.'"

(p. 160)

"Oh, no!" I **cried**, 'I'm so sorry. I was trying to read your face, but I thought you might be joking when you **said** 'No'. Why didn't you just grab my hands and stop me? In my culture, it is very rude NOT to open the present, so you should have showed me the right thing to do before I messed up!' 'I didn't want to embarrass you,' **said** Oliver. 'But I'm even more embarrassed now!' I **wailed**. 'You should have forcibly stopped me.'"

(p. 162)

"Will you go to the seamstress to make it into another dress?" John **asked**, trying to change the subject and soothe me. [...]

'WHAT?!' I **gasped**, clapping my hands to my cheeks in horror. 'Did you just call me FAT?'"

(p. 164)

172 one hundred and seventy-two

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
- (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

FREQUENTLY USED REPORTING VERBS / VERBOS DICENDI DE USO FREQUENTE

Bare infinitive / Infinitivo	Past simple / Passado simples	Bare infinitive / Infinitivo	Past simple / Passado simples
answer	answered	respond	responded
argue	argued	say	said
ask	asked	speak	spoke
cry	cried	suggest	suggested
gasp	gasped	tell	told
reply	replied	wail	wailed
request	requested	whisper	whispered

- Os *reporting verbs* são usados para indicar a fala de alguém em uma narrativa.

Example 2

“‘We would like to present you with a gift,’ said Madam Yvonne breathlessly over the phone, ‘to say thank you for teaching **in** our school [...] these past three months! Please stop by our school anytime today.’ [...] Ah, but how could they NOT want to see the present and my face as I gazed **upon** it!”

(p. 160 e 161)

“Again, I noted some strange expressions on the faces **of** everyone in the classroom. [...] In the end, it will help the children learn that different people do things in different ways **around** the world...”

(p. 162)

“‘Will you go **to** the seamstress to make it **into** another dress?’ John asked, trying to change the subject and soothe me.”

(p. 164)

“You need to learn **about** India.”

(p. 167; *Movie scene - Part II*)

PREPOSITIONS / PREPOSIÇÕES	MEANINGS / SIGNIFICADOS
about	on the subject of
around	surrounding or on all sides of something
in	inside a place
into	changing from one form or condition to another
of	relationship between a part and a whole
to	showing motion in a direction
upon	on the surface of

- Em outros contextos, as preposições podem ter sentidos diferentes.

Professor/a, avalie a conveniência de praticar oralmente o uso de *reporting verbs* para introduzir a reprodução de falas. Organize a turma em dois grupos. O primeiro ficará responsável por formular frases curtas com base em orientações sucintas escritas por você em tiras de papel. Já o segundo deverá reproduzir as falas do primeiro, utilizando os *reporting verbs* adequados para introduzi-las. Ao final de alguns minutos, os grupos deverão trocar de função. Reiteramos a importância de destacar os sentidos que esses verbos podem atribuir às falas.

Referências bibliográficas

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2015.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. In: *Bakhtiniana*, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.

STEPHEN, B. *India – Culture Smart! The essential guide to customs and culture*. Londres: Kuperard, 2010.

TOMITCH, L. M. B. et al. (org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: PGI/UFSC, 2005.

PROJECT 2

Professor/a,

Este projeto tem como objetivo principal envolver os estudantes em uma tarefa colaborativa de produção de um jornal multicultural, cujos textos se relacionam à temática da interculturalidade.

O tema proposto aborda relações entre língua, cultura e sociedade, valorizando o caráter formativo da educação linguística em língua inglesa, em uma perspectiva crítica. Este projeto busca, portanto, levar os estudantes a observar a interação entre culturas diversas, a aceitar as singularidades identitárias e a valorizar o convívio entre os povos.

A educação linguística ancorada nesse tema leva ao reconhecimento e ao respeito às diferenças, bem como à compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, promovendo uma reflexão crítica sobre modos distintos de ver e de analisar o mundo, o outro e a si próprio. Tal perspectiva reflete a abordagem do inglês como língua franca, de modo a desvinculá-lo da noção de pertencimento a determinado grupo ou território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em contextos variados.

Project 2

More than words

Produto final: jornal multicultural.

Gêneros discursivos: gêneros jornalísticos, como notícia, reportagem, entrevista, resenha de filme e agenda cultural.

Tema: interculturalidade.

Os objetivos deste projeto são:

- criar um jornal multicultural;
- familiarizar-se com fatores relacionados à interculturalidade;
- praticar a compreensão e a criação de gêneros jornalísticos, como notícia, reportagem, entrevista, resenha de filme e agenda cultural;
- pensar criticamente sobre diversidade cultural.

GETTING STARTED

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Discuss the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do projeto.

- a Vocês gostariam de viajar, morar ou estudar em outro país? Por quê?
- b Na opinião de vocês, quais são os maiores problemas interpessoais que alguém pode enfrentar quando está viajando, morando ou estudando em um país estrangeiro?
1b Resposta possível: making friends, communicating, socializing, adapting to cultural differences.
- c O que você entende por “multiculturalismo”? Justifique sua resposta.



2 According to the following text, which of the options would represent multiculturalism?

Objetivos da questão 2: compreender globalmente o texto e ativar o conhecimento prévio sobre o tema do projeto.

The screenshot shows the Encyclopædia Britannica website. The page title is "Multiculturalism" under the category "SOCIOLOGY". It is written by Jennifer L. Eagan. The main text reads: "Multiculturalism, the view that cultures, races and ethnicities, particularly those of minority groups, deserve special acknowledgement of their differences within a dominant political culture."

EAGAN, J. L. *Multiculturalism*. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/multiculturalism>. Acesso em: 3 maio 2022.

2: c; d

- a Minority groups cannot express their culture.
- b Some people are superior to others because of their culture.
- c There must be respect for the culture of minority groups, like migrants.
- d Different cultures, races and ethnicities must be valued by dominant cultures.



174 one hundred and seventy-four

Competências gerais desenvolvidas no projeto

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas neste projeto são 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

3 Look at this picture and discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e fazer inferência.



- a What does it show? **3a Resposta esperada:** a prism.
- b What relationship can be established between this image and multiculturalism? **3b Resposta esperada:** the distribution of the white light into multiple colors can be related to the human possibility of producing cultural multiplicity.

4 Take a look at the following newspaper page and answer the questions.

Objetivos da questão 4: formular hipóteses e identificar informação explícita no texto.

- a What would you expect to find in this multicultural newspaper? Why? **4a Respostas pessoais.**
- b Which of its sections is specific to this type of newspaper? What would you expect to find in this section? **4b Resposta esperada:** Multiculture; articles about different cultures of the world.

5 Now read the newspaper page.

Objetivo da questão 5: compreender globalmente o texto.

The Prisma
The Multicultural Newspaper

Home Opinion Globe Multiculture Politics Workers Economy Culture Lifestyle Guide

MULTICULTURE

Alicia Garciadiego, 'The Colonel' and Ripstein
August 20, 2018
Fortunately, she says, in Latin America the stories have not dried up, and so we have the cinema that Hollywood wanted to have. [...]

Silvia Tovar, immigrant, studious, and persevering
August 6, 2018
She lived illegally in Spain for years until the economic crisis forced her to fly to the U.K. Looking after elderly people and [...]

Latin Carnival in Newham
July 30, 2018
This summer the streets of London will shine with Latin American colours in a day full of music and celebrations. The carnival [...]

MULTICULTURE. *The prisma*: the multicultural newspaper. Londres, 2018.

Did you know?

- Tanto a *home page* como as páginas iniciais de seções de jornais digitais são alteradas regularmente, no mesmo dia, porque matérias novas vão sendo adicionadas, substituindo ou atualizando as antigas.

one hundred and seventy-five **175**

A ênfase na interculturalidade possibilita dar continuidade à discussão relativa a questões sociais, presente nas Unidades 5 a 8 deste volume, e favorece o acesso a saberes linguísticos necessários ao engajamento e à participação dos estudantes. Além disso, os procedimentos de pesquisa constituem-se como elementos importantes no desenvolvimento da autonomia, contribuindo para o agenciamento crítico e para o exercício da cidadania, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Competências específicas desenvolvidas no projeto

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas neste projeto são 1, 2, 3, 4, 5, 6.

No eixo da leitura, este projeto apresenta textos com o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre cultura, interculturalidade e multiculturalismo, além de prover repertório linguístico e inspirar para a tarefa de produção do próprio material. As questões de compreensão leitora propiciam aos estudantes inferir informações e fazer relações para a construção de sentidos, assim como analisar criticamente o conteúdo dos textos.

-  **6 Answer the following questions about the text.** **Objetivos da questão 6:** comprovar hipóteses; fazer inferências e identificar informações explícitas e específicas no texto.
- a** Was your hypothesis in question 4a correct? Justify your answer. **6a** Resposta pessoal.
- b** Which section of the newspaper is presented? **6b** Resposta esperada: Multiculture.
- c** Why do these texts appear in this section? **6c** Resposta esperada: because they talk about cultural issues from different countries and migrants.
- d** In your opinion, based on the headlines and pictures, which article would a reader interested in a multicultural newspaper prefer? Why? **6d** Respostas pessoais.
- e** How can the other sections of the newspaper address multiculturalism? **6e** Resposta esperada: even in sections such as Economy, the multicultural newspaper may establish a relationship between different cultures.
-  **7 Take a look at the following texts and answer these questions with a classmate.** **7** Respostas pessoais. **Objetivos da questão 7:** ativar o conhecimento prévio e fazer inferências.
- a** Read the titles of the articles. What aspect do you think would justify their presence in a multicultural newspaper?
- b** How do you think text I will answer the question in its title? **Objetivos da questão 8:** identificar informações específicas e explícitas nos textos; fazer inferências; compreender globalmente os textos; refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-lo com o contexto brasileiro.
-  **8 Read the texts and answer the following questions.**



Theprisma
The Multicultural Newspaper

Home Opinion Globe Multiculture Politics Workers Economy Culture Lifestyle Guide

Is multiculturalism dead? An international viewpoint

April 16, 2018

Born in Brazil and having grown up in Europe with abundant experience of travelling abroad, he is able to speak 7 languages and understands the importance of appreciating different cultures. This time, he is sharing his unique perspective on Brexit and his cultural interaction.

Yi ZOU

- 1 Having a Brazilian mother and a Swiss father, Henry Siqueira-Barras moved from Brazil to Switzerland when he was 2 or 3 years old. At the age of 16, he became a professional football player and travelled around Europe.
- 2 After 3 years working as a freelance journalist in Colombia, he came to London to study. Such an extraordinary life not only endows him with linguistic ability, but also a deep understanding of both Europe and Latin America.
- 3 When asked what his childhood was like as a mixed-race person in Switzerland, he told **The Prisma** that he had felt some slight pressure from society, not because of what he had actually experienced but from his own sense of obligation to conform.

IS MULTICULTURALISM dead? An international viewpoint.
The Prisma: the multicultural newspaper. Londres, 16 abr. 2018.

 **176** one hundred and seventy-six

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
- (EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
- (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

II

Theprisma
The Multicultural Newspaper

Home Opinion Globe Multiculture Politics Workers Economy Culture Lifestyle Guide

Feria de Londres... Spain is coming to London

May 20, 2018

This event is bringing its famous Andalusian carnival spirit back to London's Southbank. Taking place this year in Spain Gardens, from 25th to 27th May, it will once again line the banks of the Thames with colourful stalls serving up Flamenco dancing shows, interactive workshops and live Spanish music.

THE PRISMA

FERIA de Londres... Spain is coming to London. *The Prisma*: the multicultural newspaper. Londres, 20 maio 2018.

III

Theprisma
The Multicultural Newspaper

Home Opinion Globe Multiculture Politics Workers Economy Culture Lifestyle Guide

Echazú, the Cuban musician from Bolivia

June 4, 2018

He's a 45-year-old Bolivian who says that he has felt music in his veins from a very young age. He is the son of a family of political exiles who, fleeing the dictatorship in the Andean-Amazonian country, took refuge in Sweden to start over with a one-and-a-half-year-old baby.

THE PRISMA

ECHAZÚ, the Cuban musician from Bolivia. *The Prisma*: the multicultural newspaper. Londres, 4 jun. 2018.

- a In which sections of this newspaper (Culture, Lifestyle or Multiculture) can you find texts I, II and III? **8a** Resposta esperada: text I in Multiculture; text II in Lifestyle; text III in Culture or Multiculture.
- b In text I, which paragraph talks about
- I his family? **8b I**: Resposta esperada: paragraph 1
 - II his work and study history? **8b II**: Resposta esperada: paragraph 2
 - III Henry's feelings as a migrant? **8b III**: Resposta esperada: paragraph 3
- c In text I, we learn that, for Henry, multiculturalism is not dead. Which sentence expresses this idea? **8c** Resposta esperada: "[...] [he] understands the importance of appreciating different cultures."
- d What is the headline in text II? Do you think it is appropriate and attractive to the reader? **8d** Resposta esperada: "Feria de Londres... Spain is coming to London". Resposta pessoal.
- e How do you think texts I and III are related? **8e** Resposta esperada: they both present a profile of a migrant.
- f Do you know any Brazilian multicultural newspapers? **8f** Resposta pessoal.

one hundred and seventy-seven **177** ❖

Recomendamos a você, professor/a, ampliar a discussão sobre os textos conforme o interesse ou eventuais dificuldades da turma. Caso haja possibilidade de acesso à internet, outros textos relacionados ao tema do projeto podem ser consultados. Dependendo do contexto de sua escola, a interculturalidade pode fazer parte do cotidiano dos estudantes e, então, o momento de reflexão sobre as leituras torna-se uma oportunidade para que eles falem de suas experiências pessoais. Ademais, havendo condições, sugerimos motivá-los a interagir em inglês.

Habilidade desenvolvida no projeto

- (EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

No eixo da escrita, orienta-se a produção de textos de gêneros diversos, abordados em unidades deste volume, para a elaboração de um jornal multicultural. O ato de escrever é concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo.

Assim, a produção de textos enfatiza a natureza processual e colaborativa, envolvendo movimentos de planejamento, produção e revisão, tanto coletivos como individuais, nos quais são privilegiadas as decisões sobre maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo dos textos, o suporte que lhes favorecerá circulação social e seus possíveis leitores.

No encaminhamento para a preparação do jornal, encontram-se instruções gerais relativas ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo dos gêneros discursivos escolhidos. É importante que a seleção dos gêneros seja pautada pelo planejamento das seções do jornal e dos assuntos a serem abordados.

Professor/a, se julgar conveniente, oriente os estudantes a retomar unidades e volumes anteriores, caso tenham usado esta coleção no 6º e 7º anos, para revisar os elementos característicos de cada gênero, necessários para a preparação dos textos. Seria interessante reforçar a questão das escolhas estilísticas adequadas e considerar, também, a importância da linguagem não verbal e o seu papel na construção de sentidos.

PREPARING THE PROJECT

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 You are going to write a multicultural newspaper. Read the instructions and do the following. Objetivos da questão 1: conhecer a proposta do projeto e começar a planejar sua execução.

a In this project, you and your classmates are going to produce a multicultural newspaper. To do a good job, you need careful planning. Discuss the following topics with your classmates and your teacher:

- I where and how the class will work on the newspaper;
- II what the name of the newspaper will be;
- III what section each group will cover and which discursive genres will be chosen (news article, feature article, interview, movie review, cultural agenda);
- IV what the basic contents of each section will be;
- V what the deadline to present the work will be.

b Copy the following chart in your notebook and complete it with the missing information. **1b Respostas pessoais.**

For the written production

What is the final product?	Multicultural newspaper.
What are the discursive genres?	News article, feature article, interview, movie review, cultural agenda.
What is the objective?	To promote multiculturalism.
What is the theme?	Multiculturalism.
At whom is it aimed?	At the school community.
How and where is it going to be published?	Printed and distributed in the school or online.
Who is going to participate?	The whole class, organized into groups.
What materials/resources are going to be used?	
When is it going to be published?	

c Before starting to prepare the project, observe the following tips:

- I each group should decide what topics will be covered in the section and distribute them among the students in the group;
- II you can use the texts of this project as ideas for your work;
- III you should use reliable sources of information, such as newspapers, university and governmental research institutions websites or encyclopedias.

HANDS ON

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Discuss the following questions with your classmates.

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: planejar os conteúdos do jornal.

- a** Quais fontes de informação vocês vão usar para escrever os textos? Que tipo de informação dos textos de **Getting started** vocês podem incluir na produção de vocês?
- b** Quais informações vocês consideram interessante apresentar em cada seção?

178 one hundred and seventy-eight

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
- (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
- (EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

2 Plan the newspaper.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** planejar os elementos do jornal.

- a Quais serão os conteúdos da primeira página?
- b Quais serão os títulos das diferentes seções?
- c Como será o *layout*? Vocês podem pesquisar modelos de diagramação de jornais.
- d Qual será o número de páginas?
- e Quais serão as fontes e os tamanhos das letras?

3 Plan your group's texts. Answer these questions for each of the texts you are going to write.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** planejar as características composicionais e estilísticas dos gêneros escolhidos.

- a Qual é o título?
- b Que tipo de informação vocês vão destacar para atrair leitores para seu texto?
- c Como vocês vão organizar as informações?

4 Think about the visual language. Use your creativity to create attractive texts.

Take a look at the following tips.

Objetivo da questão 4: planejar os elementos não verbais dos gêneros escolhidos.

- a Procurem por imagens relevantes e atrativas que estejam relacionadas às informações no texto.
- b Lembrem-se de que a linguagem não verbal deve ser coerente com a linguagem verbal no texto.

5 Write the texts.

Objetivo da questão 5: preparar a versão inicial dos textos.

- a Para cada texto, escrevam um rascunho. Considerem todos os detalhes mencionados até agora: informação relevante para o público-alvo, organização, linguagem verbal apropriada e elementos visuais atrativos e relevantes.
- b Usem letras de diferentes tamanhos, fontes e cores para destacar a informação.

Step back

1 Review your drafts. Check with your group if your texts have the following characteristics:

Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial dos textos.

- a título adequado e interessante;
- b informações corretas e relevantes;
- c imagens relacionadas ao tema;
- d texto cuidadosamente revisado.

2 Write the final version of the texts with your group.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final dos textos.

JOINING THE IDEAS

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Organize the newspaper.

Objetivo da questão 1: preparar o jornal.

- a Depois de escrever os textos, combine com os colegas um prazo para organizar o jornal.
- b Apresente seu texto para os outros grupos e para o/a professor/a, que poderão fazer sugestões de como melhorá-lo.
- c Façam um *brainstorming* de ideias para melhorar o conteúdo ou a diagramação do jornal.

one hundred and seventy-nine 179 

Ao final da elaboração, encontra-se a subseção **Step back**, cujo objetivo é, conforme já feito nas unidades, revisar a primeira versão do texto detalhadamente para preparar a versão final. É importante chamar a atenção para a articulação dos textos produzidos, de modo a garantir a unidade temática e composicional do jornal. Após a conclusão do processo de produção, sugerimos divulgar o jornal na escola. Se houver a possibilidade, seria interessante produzir alguns exemplares para distribuição ou exposição em pontos estratégicos da escola, como a secretaria, a biblioteca e murais nos corredores. Recomendamos também a divulgação de uma versão digital do jornal no *site* da escola ou em um *blogue* da turma. A circulação dos textos produzidos é uma forma significativa de estimular a participação dos estudantes e seu envolvimento com as tarefas propostas.

Professor/a, cabe a você avaliar o tempo necessário para a realização do projeto, assim como a forma como ele será realizado. Se não houver condições para desenvolvê-lo durante as aulas, o encaminhamento das etapas pode ser planejado como atividade extraclasse. Da mesma forma, sugerimos que considere os critérios para a formação dos grupos de acordo com o perfil dos estudantes.

Para ler

Professor/a, para saber mais sobre educação intercultural, sugerimos o livro de Candau (2018) e o texto de Walsh (2009).

Referências bibliográficas

CANDAU, V. M. F. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

MODERNA

 **180** one hundred and eighty

Appendices

Professor/a,

Este apêndice apresenta questões diversas que abarcam compreensão, produção e práticas léxico-gramaticais. Ele pode ser utilizado, por exemplo, como reforço nos casos em que tal necessidade for observada conforme a autoavaliação dos estudantes na seção **Think it over**. Se não forem empregadas com esse propósito, as questões podem ser indicadas como trabalho de casa ou como instrumentos alternativos de avaliação e/ou revisão.

Nas atividades propostas, são exploradas as mesmas habilidades e competências das unidades.

There is more

UNIT 1 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Ouça a notícia cultural sobre eventos a serem realizados em uma cidade e faça o que se pede. **Objetivos da questão 1:** identificar informações explícitas e inferir o sentido de frases no texto.

Culture news

Título: Arts & Culture Week

Data: 25/6/2013

Fonte: WLOS News 13

ARTS & Culture Week. WLOS News 13.
Asheville, 25 jun. 2013.

 [There is more - Unit 1 - Culture news](#)

- a** Qual atividade não é mencionada na agenda cultural semanal que você acabou de ouvir?
- I music jams
 - II up-to-date street dancing **1a Resposta: II**
 - III open-mic night for writers

b Escute o áudio mais uma vez. Escolha as opções em que o mesmo conteúdo é dito de outra maneira.

- I “The week kicked off last Friday [...]”.
1b I Resposta: It started last Friday.
 - It started last Friday.
 - It ended in a great celebration last Friday.
- II “The arts and culture week comes to an end with a bang, rather, at the 4th of July celebration [...]”. **1b II Resposta: There will be fireworks at the end of the artistic and cultural week to celebrate the 4th of July.**
 - The event held on July 4th ended up in an arts and culture celebration.
 - There will be fireworks at the end of the artistic and cultural week to celebrate the 4th of July.

2 Ouça este fragmento de um programa de rádio da Cidade do Cabo, África do Sul, e responda às perguntas. **Objetivos da questão 2:** compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

Culture news – Parts I and II

Título: Five things to do in Cape Town this weekend

Data: 29/7/2016

Fonte: Primedia Broadcasting

FIVE things to do in Cape Town this weekend. 2016. 1 vídeo (13 min 15 s). Publicado pelo canal Primedia Broadcasting. Disponível em: <https://soundcloud.com/primediabroadcasting/five-things-to-do-in-cape-town-this-weekend-29-july-2016>. Acesso em: 12 maio 2022.

 [There is more - Unit 1 - Culture news - Part I](#)

 [There is more - Unit 1 - Culture news - Part II](#)

- a** What is the purpose of the show? **2a Resposta esperada: To provide information about things to do on the weekend in Cape Town.**
- b** What is happening at the Cape Town International Convention Center?
2b Resposta esperada: A shopping event.

 **182** one hundred and eighty-two

3 Complete com “which”, “who” ou “whose”. Objetivo da questão 3: praticar o uso de pronomes relativos.

- a The cult filmmaker John Waters ♦ I spent his 20s making transgressive movies says he sympathizes with the youth, ♦ II urges he knows well. **3a: I - who; II - whose**
- b In May, he will release his first novel, *Liarmouth*, for ♦ he’s planning a live book tour, COVID willing. **3b: which**
- c If *Liarmouth* seems critical of political correctness, he notes that the criticism is intended “in a good way, because I secretly think I am politically correct.” ♦ is to say, he shares the inclusive aims of today’s activists. **3c: which**
- d What kind of person wouldn’t adore Tracy Turnblad, the heroine of *Hairspray*? But Waters also has affection for Dawn Davenport, from *Female Trouble*, ♦ mad pursuit of beauty ultimately lands her in the electric chair. **3d: whose**
- e For those ♦ grew up loving him, it’s gratifying to see Waters enjoy the same open-mindedness he’s promoted for decades. **3e: who**

JEAN, O. Orio Jean is Time’s 2021 kid of the year. [Entrevista cedida a] Angelina Jolie. *Time*, Nova York, p. 18-19, 9 fev.-7 mar., 2022.

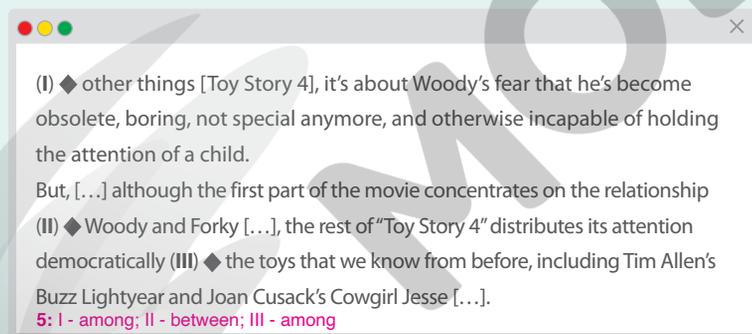
4 Substitua o pronome relativo “that” por “which” ou “who”.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de pronomes relativos.

- a This is a Batman movie that ♦ is aware of its own place within pop culture [...]. **4a: which**
- b And with Robert Pattinson taking over the role of Bruce Wayne, we have an actor that ♦ is not just prepared but hungry to explore this figure’s weird, dark instincts. **4b: who**
- c As he’s shown in pretty much every role he’s taken [...], Pattinson is at his best when he’s playing characters that ♦ make you uncomfortable. **4c: who**
- d And Paul Dano is flat-out terrifying as The Riddler [...]. He goes to extremes here in a way that ♦ I is reminiscent of his startling work in “There Will Be Blood”. [...] Dano makes you feel as if you’re watching a man that ♦ II is truly, deeply disturbed. **4d: I - which; II - who**

LEMIRE, C. The Batman. *RogerEbert.com*, 4 mar. 2022. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/the-batman-movie-review-2022>. Acesso em: 29 abr. 2022.

5 Complete com “among” ou “between”. Objetivo da questão 5: praticar o uso de preposições.



(I) ♦ other things [Toy Story 4], it’s about Woody’s fear that he’s become obsolete, boring, not special anymore, and otherwise incapable of holding the attention of a child.
But, [...] although the first part of the movie concentrates on the relationship
(II) ♦ Woody and Forky [...], the rest of “Toy Story 4” distributes its attention democratically (III) ♦ the toys that we know from before, including Tim Allen’s Buzz Lightyear and Joan Cusack’s Cowgirl Jesse [...].
5: I - among; II - between; III - among

Trecho adaptado de: SEITZ, M. Z. Toy Story 4. *RogerEbert.com*, 21 jun. 2019. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/toy-story-4-2019>. Acesso em: 29 abr. 2022.

UNIT 2 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Combine os sufixos do quadro com as palavras entre parênteses para completar o texto abaixo. **Objetivo da questão 1:** praticar o uso de palavras formadas por sufixação.

-al -ation -ful (2x) -ity (2x)

a **1a:** I - plasticity; II - imagination; III - reality; IV - facial
“There is a lively (I) ♦ **(plastic)** to the characters that is exaggerated enough to take advantage of the animator’s unlimited (II) ♦ **(imagine)** while staying completely consistent with the internal (III) ♦ **(real)** of the world where, after three other movies plus shorts and video games with these characters, we feel at home. The gestures and (IV) ♦ **(face)** expressions are hilarious but always in service of story and character.”

MINOW, N. Hotel Transylvania: Transformania. *RogerEbert.com*, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/hotel-transylvania-transformania-movie-review-2022>. Acesso em: 29 abr. 2022.

b **1b:** I - playful; II - delightful
“DreamWorks’ (I) ♦ **(play)**, anti-superhero comedy about an inept villain is [...] (II) ♦ **(delight)**.”

MEGAMIND. *The Daily Telegraph*, 29 jan. 2022.

2 Complete colocando o adjetivo entre parênteses no grau superlativo.

Objetivo da questão 2: praticar o uso do superlativo.

a “Jason Manford hosts a special concert from the AO Manchester Arena, featuring performances from the casts of some of ♦ **(popular)** musicals in the West End.”
2a: the most popular BIG Night of Musicals by the National Lottery. *The Daily Telegraph*, p. 43, 29 jan. 2022.

b “Following on BBC Two are two hours devoted to one of ♦ **(big)** names in British musical theatre: Elaine Paige at the BBC.”
2b: the biggest ELAINE Paige at the BBC. *The Daily Telegraph*, p. 22, 29 jan. 2022.

c “Cutting out the pretence of trying to find ‘(I) ♦ next (II) ♦ **(good)** cook’ in favour of ‘the next bestselling cook’, Jamie Oliver’s new series at least shows admirable honesty.”
2c: I - the; II - best THE GREAT Cookbook Challenge with Jamie Oliver. *The Daily Telegraph*, p. 26, 29 jan. 2022.

d “For Mirabel, it’s tough to stand out when her mom, Julieta (Angie Cepeda), can heal wounds with her cooking — more specifically, her *arepas con queso*, her sister Luisa (Jessica Darrow) can lift (I) ♦ **(heavy)** of objects with ease, and her sister Isabela (Diane Guerrero) can grow (II) ♦ **(beautiful)** flowers without barely thinking about it.”
2d: I - the heaviest; II - the most beautiful CASTILLO, M. Encanto. *RogerEbert.com*, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/encanto-movie-review-2021>. Acesso em: 29 abr. 2022.

3 Complete com a alternativa adequada.

Objetivo da questão 3: praticar o uso de quantificadores.

a “The BBC has ♦ **(many/much)** hours of coverage of the Winter Olympics across BBC One, Two and Three, as well as online and the red button, starting on Friday with the opening ceremony.” **3a:** many

BEIJING 2022. *The Daily Telegraph*, p. 21, 29 jan. 2022.

184 one hundred and eighty-four

b “It is the justice system that is ultimately at fault here, argues Press. But it’s also because very **♦ (few/little)** people want to work as prison guards [...]” **3b: few**

DIRTY work. *The Daily Telegraph*, 29 jan. 2022.

c “Nor, he adds, does the public have **♦ (many/much)** sympathy for ‘dirty workers’ who speak out.” **3c: much**

DIRTY work. *The Daily Telegraph*, 29 jan. 2022.

d “Now, **♦ (a few/a little)** generations later, they live together in a magical house and each member develops their own talent, like the ability to control the weather, shapeshift into other people, and talk to animals.” **3d: a few**

CASTILLO, M. Encanto. *RogerEbert.com*, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.rogerebert.com/reviews/encanto-movie-review-2021>. Acesso em: 29 abr. 2022.

 **4 Complete com “some” ou “any”.** **Objetivo da questão 4: praticar o uso de quantificadores.**

a “There’s **♦** lively dialogue at the start and the stunning photography gives a vivid impression of the beauty of the Caribbean.”

4a: some

FIRE Down Below. *The Daily Telegraph*, p. 32, 29 jan. 2022.

b “**♦** events (curling, freestyle skiing, figure skating and ice hockey) have already begun but the opening ceremony takes place today, at 11.30 am, from Beijing’s National Stadium.”

4b: Some

WINTER Olympics. *The Daily Telegraph*, p. 21, 29 jan. 2022.

c “**♦** questions? From Leckhampton, Gloucestershire with panelists including government minister Michelle Donecan MP, broadcaster Julia Hartley-Brewer and the founder of Ecotricity Dace Vince.”

4c: Any

RADIO 4 – FM 92.4-94.6MHz; LW 198kHz. *The Daily Telegraph*, p. 51, 29 jan. 2022.

UNIT 3 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

 **1 Ouça Adam Welz falando sobre uma Organização Não Governamental chamada Wild Aid e faça o solicitado.** **Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informação específica no texto.**

NGO News

Título: Adam Welz talking about the threat of elephant poaching

Data: 2/9/2015

Fonte: Primedia Broadcasting

ADAM Welz talking about the threat of elephant poaching. 2015. 1 vídeo (19 min 10 s). Publicado pelo canal Primedia Broadcasting. Disponível em: <https://soundcloud.com/primediabroadcasting/adam-welz>. Acesso em: 15 ago. 2022.

 **There is more - Unit 3 - NGO News**

a Wild Aid is mainly concerned with the preservation of:

I water.

II plants.

III energy.

IV animals. **1a: IV**

b Where is Wild Aid’s largest office? Why?

1b Resposta esperada: In China. Because most buyers of products made of threatened species live in Asia.

one hundred and eighty-five **185** 

2 Complete com as alternativas corretas.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de advérbios de modo formados pelo sufixo *-ly*.

ACTION TUTORING
infinite potential

WHAT'S THE ISSUE?
Education in this country isn't (I) ♦ **(fair/fairly)**. Young people from disadvantaged backgrounds don't do as well in school as their peers. This isn't because they are any less able but because they don't have access to the same opportunities which enable progression. This can (II) ♦ **(significant/significantly)** limit their future paths.
[...]

WHAT CAN BE DONE?
Action Tutoring is a charity tackling this issue head-on in schools across the country. We empower (III) ♦ **(inspiring/inspiringly)** volunteers as tutors to provide (IV) ♦ **(academic/academically)** support, improving pupils' attainment and unlocking future opportunities in education, employment and training.
We know tutoring works to improve grades.
"There is nothing better than to see a child overcome their challenges and make progress. On a personal level, volunteering has allowed me to develop new skills, be (V) ♦ **(creative/creatively)** and meet people from different professions and backgrounds. Volunteering is all about making a positive contribution to community and society, which is (VI) ♦ **(incredible/incredibly)** rewarding and is so necessary in the current climate."
Justina, volunteer maths tutor and consultant paediatrician.
[...]

2: I - fair; II - significantly; III - inspiring;
IV - academic; V - creative; VI - incredibly

ACTION Tutoring campaign. *New Scientist*, [s. l.], n. 3376, p. 13, 5 mar. 2022.

3 Combine as frases das duas colunas usando a conjunção "if" para formar os textos de quatro pôsteres de campanhas pelo equilíbrio ambiental.

Objetivo da questão 3: praticar a condicional do tipo zero.

drink water from plastic bottles	increase water pollution
reduce consumption	plant seeds today
respect your kids	respect the environment
want to save the future of plants	save more natural resources

186 one hundred and eighty-six

3 Respostas esperadas: I - If you drink water from plastic bottles, you increase water pollution;
II - If you reduce consumption, you save more natural resources; III - If you respect your kids,
respect the environment; IV - If you want to save the future of plants, plant seeds today.

4 Complete os fragmentos de notícias científicas com os conectivos abaixo.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de conectivos.

a

although such as (2x)

4a: I - such as; II - Although; III - such as

Metamaterials have structures not found in nature, which can give them unusual characteristics (I) ♦ high strength under load. [...]

(II) ♦ a 5-centimetre cube made from the kirigami material weighs only around 12 grams, Zhang and Paik found it could support a force of 346 newtons – equivalent to a 35 kilogram weight, or about 2,900 times heavier than the cube itself. [...]

They hope it will be used by researchers in other fields where strong, lightweight structures are needed, (III) ♦ aerospace engineering or medicine.

ART of paper cutting inspires light yet strong material. *New Scientist*, [s. l.], n. 3376, p. 21, 5 mar. 2022.

b

due to however

4b: I - However; II - is due

Four years ago, the project was estimated to cost between £12 billion and £20 billion to build and operate for 150 years. (I) ♦, in an annual report published on 18 February, UK government agency Nuclear Waste Services (NWS) revised the figure up to between £20 billion and £53 billion. [...]

John Corderoy at NWS says the huge increase (II) ♦ to a broader scope of costs and being more realistic.

PRICE tag rises for UK's planned nuclear waste facility. *New Scientist*, [s. l.], n. 3376, p. 19, 5 mar. 2022.

UNIT 4 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente, identificar informações explícitas e específicas no texto, fazer inferências; comprovar hipóteses e refletir criticamente sobre o tema do texto.

1 Listen to the oral flash fiction and do the following.

Oral flash fiction – Parts I and II

Title: Don't Go Near the Well | Flash Fiction Audio Story

Date: 31/3/2016

Source: Eng Family Vlogs

DON'T go near the well | Flash fiction audio story. 2016. Vídeo (1 min 4 s). Publicado pelo canal TekaraLady. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxzng-2WVq0>. Acesso em: 21 maio 2022.

There is more - Unit 4 - Oral flash fiction - Part I

There is more - Unit 4 - Oral flash fiction - Part II

- a What is the legend the narrator refers to? **1a** Resposta esperada: it is a legend about the well in the garden.
- b What is Isaac's opinion about the legend? **1b** Resposta esperada: he thinks it was just a silly story adults told their kids to scare them away from the well.
- c Listen to **part II** of the oral flash fiction. What is Mary's relationship with Isaac?

Justify your answer with an excerpt from the flash fiction story.

1c Resposta esperada: Mary is probably Isaac's sister; "He didn't notice Mary never came back until Mama asked where she was at dinner."

one hundred and eighty-seven **187** ❖❖❖

d Choose the options that best represent the flash fiction you have just heard.

1d Respostas esperadas: I, II, V.

I Focuses on one particular story.

II Includes dialogue to enrich the story.

III Centers on solving a mystery from start to finish.

IV Describes how lots of things look and feel in the context.

V Presents elements of magic and other supernatural phenomena.

2: I - said; II - cried; III - was; IV - got up;
V - had heard; VI - wanted; VII - had;
VIII - listened; IX - knew; X - was;
XI - had; XII - overheard; XIII - was;
XIV - knew; XV - had filled; XVI - had;
XVII - been; XVIII - had; XIX - been able;
XX - knew; XXI - was; XXII - took

2 Complete o fragmento do romance *The horse and his boy* com a forma adequada do

Past Simple ou do *Past Perfect* dos verbos entre parênteses.

Objetivo da questão 2: praticar o *past simple* e o *past perfect*.

"I'll give you fifteen crescents for him," (I) ♦ (say) the Tarkaan.

"Fifteen!" (II) ♦ (cry) Arsheesh in a voice that (III) ♦ (be) something between a whine and a scream. "Fifteen! For the prop of my old age and the delight of my eyes! Do not mock my gray beard, Tarkaan though you be. My price is seventy."

At this point Shasta (IV) ♦ (get up) and tiptoed away. He (V) ♦ (hear) all he (VI) ♦ (want), for he (VII) ♦ often (VIII) ♦ (listen) when men were bargaining in the village and (IX) ♦ (know) how it was done. He (X) ♦ (be) quite certain that Arsheesh would sell him in the end for something much more than fifteen crescents and much less than seventy, but that he and Tarkaan would take hours in getting to an agreement.

You must not think that Shasta felt at all as you and I would feel if we (XI) ♦ (have) just (XII) ♦ (overhear) our parents talking about selling us for slaves. For one thing, his life (XIII) ♦ (be) already little better than slavery; for all he (XIV) ♦ (knew), the lordly stranger on the great horse might be kinder to him than Arsheesh. For another, the story about his own discovery in the boat (XV) ♦ (fill) him with excitement and with a sense of relief. He (XVI) ♦ (have) often (XVII) ♦ (be) uneasy because, try as he might, he (XVIII) ♦ (have) never (XIX) ♦ (be able) to love the fisherman, and he (XX) ♦ (know) that a boy ought to love his father. And now, apparently, he (XXI) ♦ (be) no relation to Arsheesh at all. That (XXII) ♦ (take) a great weight off his mind.

LEWIS, C. S. *The Chronicles of Narnia: The horse and his boy*. New York: HarperCollins, 1994. p. 9-10.

3 Leia outro trecho do mesmo romance e encontre o que se pede.

Objetivos da questão 3: identificar os usos e sentidos de afixos; compreender globalmente o texto.

"[...] Ready? And now I think you can get up."

"Ooh! You're a dreadful height", gasped Shasta after his first, and unsuccessful, attempt.

"I'm a horse, that's all", was the reply. "Anyone would think I was a haystack from the way you're trying to climb up me! There, that's better. Now sit up and remember what I told you about your knees. Funny to think of me who has led cavalry charges and won races having a potato sack like you in the saddle! However, off we go." It chuckled, not unkindly.

LEWIS, C. S. *The Chronicles of Narnia: The horse and his boy*. New York: HarperCollins, 1994. p. 17.

- a Duas palavras formadas apenas por sufixação.
3a Respostas esperadas: *dreadful* e *funny*.
- b Duas palavras formadas por prefixação e sufixação.
3b Respostas esperadas: *unsuccessful* e *unkindly*.

4 Agora forme ao menos duas novas palavras acrescentando afixos a cada palavra abaixo.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de afixos.

- | | | | |
|-----------|---|----------|--|
| a delight | 4a Respostas possíveis: <i>delightful</i> , <i>undelightful</i> ; <i>delightfully</i> etc. | d cover | 4d Respostas possíveis: <i>discover</i> , <i>discovery</i> ; <i>uncover</i> etc. |
| b agree | 4b Respostas possíveis: <i>disagree</i> ; <i>agreement</i> ; <i>agreeable</i> etc. | e appear | 4e Respostas possíveis: <i>disappear</i> ; <i>appearance</i> etc. |
| c kind | 4c Respostas possíveis: <i>unkind</i> ; <i>unkindly</i> , <i>kindly</i> etc. | f relate | 4f Respostas possíveis: <i>relation</i> ; <i>unrelated</i> ; <i>relationship</i> etc. |

UNIT 5 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Ouça o seguinte trecho de uma entrevista com Robin Hanson sobre seu livro *The Age of Em* e responda às perguntas.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

Interview

Título: 69 - Robin Hanson on The Coming Age of Robots

Data: 30/5/2016

Fonte: The Isaac Morehouse Podcast

 **There is more - Unit 5 - Interview**

69 - Robin Hanson on The Coming Age of Robots. 2016. 1 vídeo (54 min 55 s). Publicado pelo canal The Isaac Morehouse Podcast. Disponível em: <https://soundcloud.com/isaacmorehouse/episode-69-robin-hanson-on-the-coming-age-of-robots>. Acesso em: 15 ago. 2022.

- a What is the book about? **1a:** Resposta esperada: *About the future with robots and artificial intelligence.*
- b What does “Em” in the title of the book stand for?
 I Emancipation. II Emergency. III Emulation. **1b:** III IV Emotion.

2 Complete as frases abaixo colocando os verbos entre parênteses no futuro com *going to*. **Objetivo da questão 2:** praticar o futuro *be going to*.

- a “I think molecular machines ♦ **(change)** how we do everything in terms of material design.”
2a: *are going to change* CHEMISTRY to change the world. *New Scientist*, p. 40, 5 mar. 2022.
- b “We need a way to store electricity – and in many cases that ♦ **(mean)** batteries.”
2b: *is going to mean* CHEMISTRY to change the world. *New Scientist*, p. 41, 5 mar. 2022.
- c “I’m pretty sure [Omicron – BA.2] ♦ **(be)** everywhere in the world [...]”. **2c:** *is going to be*
 WADMAN, M. New Omicron begins to take over, despite late start. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6580, p. 479, 4 fev. 2022.
- d “To what extent does a BA.1 infection protect you against reinfection with BA.2?”
 Zeller asks. “From what I have seen in Denmark, it’ ♦ **(be/not)** 100%.” **2d:** *’s not going to be*
 WADMAN, M. New Omicron begins to take over, despite late start. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6580, p. 481, 4 fev. 2022.

3 Complete com os verbos entre parênteses no futuro com *will*.

Objetivo da questão 3: praticar o *future simple*.

- a “Impact of climate change ♦ **(be)** worst for the natural world and humanity’s most vulnerable.” **3a:** *will be*
- b “The magnitude of the effects ♦ **(depend)** heavily on underlying social conditions such as poverty, health, and governance, the report emphasizes.” **3b:** *will depend*
 VOOSSEN, P. U.N. panel warns of warming’s toll and an ‘adaptation gap’. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6584, p. 948, 4 mar. 2022.

one hundred and eighty-nine **189** 

c “Uncovering the genes responsible for different types of roots ♦ **(transform)** aspects of plant agriculture.” **3c: will transform**

VOOSEN, P. Forming roots from shoot. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6584, p. 974, 4 mar. 2022.

d “Genetically engineered genomes ♦ **(disrupt)** the bioeconomy and rewrite human nature – are we ready?” **3d: will disrupt**

WOOLFSON, A. LIFE-changing biology. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6584, p. 982, 4 mar. 2022.

4 Complete com o pronome reflexivo adequado.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de pronomes reflexivos.

a “[...] he told me to just be ♦, and not change.”

4a: myself MERVIS, J. MICHIGAN’S surprising path to diversity. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6584, p. 968, 4 mar. 2022.

b “A healthy soil ecosystem sustains ♦, biological productivity, and environmental quality [...].”

4b: itself OKSANA, C.; DEYEN, G. B. de; PLOEG, M. V. D. SOIL microbiota as game-changers in restoration of degraded lands. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6584, Research Review, p. 1, 4 mar. 2022.

c “[...] I don’t think he liked my answer. But until white people educate ♦, nothing will happen.”

4c: themselves MERVIS, J. The toll of white privilege. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6584, p. 955, 4 mar. 2022.

5 Agora releia os fragmentos da questão anterior e encontre a que(m) se referem os pronomes reflexivos nos itens b e c. **Objetivo da questão 5:** refletir sobre o uso dos pronomes reflexivos.

5 Respostas esperadas: item b - “A healthy soil ecosystem”; item c - “white people”.

6 Encontre nos fragmentos abaixo as expressões que se referem ao futuro, de acordo com o contexto.

Objetivo da questão 6: identificar “future time expressions”.

a “U.S. Supreme Court Justice Stephen Breyer, who last week announced he will retire later this year, will leave a notable imprint on the use of science in U.S. courtrooms.”

6a Resposta esperada: “later this year”. BREYER shaped law on experts. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6580, p. 474-475, 4 fev. 2022.

b “In the center of a galaxy 1.2 billion light-years from Earth, astronomers say they have seen signs that two giant black holes, with a combined mass of hundreds of millions of Suns, are gearing up for a cataclysmic merger as soon as 100 days from now.”

6b Resposta esperada: “as soon as 100 days from now”.

c “X-ray telescopes have discovered a handful of AGNs [active galactic nucleus] with two bright, separated central sources, but the putative black holes are hundreds of light-years apart and wouldn’t collide for billions of years.” **6c Resposta esperada:** “for billion”.

CLERY, D. IMMINENT merger of giant black holes predicted. *Science*, [s. l.], v. 375, n. 6580, p. 478, 4 fev. 2022.

UNIT 6 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Ouça o seguinte trecho de uma entrevista com a professora Valerie Moller, que estuda a qualidade de vida na África do Sul, e marque as alternativas corretas.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

Interview

Título: Has quality of life improved in South Africa

Data: 7/6/2013

Fonte: Primedia Broadcasting

HAS quality of life improved in South Africa. 2013. 1 vídeo (7 min 11 s). Publicado pelo canal Primedia Broadcasting. Disponível em: <https://soundcloud.com/primediabroadcasting/has-quality-of-life-improved>. Acesso em: 3 jul. 2022.

There is more -
Unit 6 - Interview

190 one hundred and ninety

- a According to Prof. Moller, how happy or satisfied were both white and black South Africans immediately after the first democratic election in 1994?
- I Very happy and satisfied. **1a: I**
 - II A little happy and satisfied.
 - III A little unhappy and dissatisfied.
 - IV Extremely unhappy and dissatisfied.
- b What is the situation now?
- I Less people are happy or satisfied. **1b: I**
 - II More people are happy or satisfied.
 - III The same amount of people are happy or satisfied.
 - IV The entire population is both unhappy and dissatisfied.

2 Leia o fragmento de matéria jornalística a seguir e encontre o que se pede.
Objetivo da questão 2: identificar discurso direto e indireto e conectivos indicando adição e contraste.

1 [...] The World Social Report 2020, published by the UN Department of Economic and Social Affairs (DESA), shows that income inequality has increased in most developed countries, and some middle-income countries – including China, which has the world’s fastest growing economy.

5 The challenges are underscored by UN chief António Guterres in the foreword, in which he states that the world is confronting “the harsh realities of a deeply unequal global landscape”, in which economic woes, inequalities and job insecurity have led to mass protests in both developed and developing countries.

“Income disparities and a lack of opportunities”, he writes, “are creating a vicious cycle of inequality, 10 frustration and discontent across generations.”

‘THE ONE PER CENT’ WINNERS TAKE (ALMOST) ALL

The study shows that the richest one per cent of the population are the big winners in the changing global economy, increasing their share of income between 1990 and 2015, while at the other end of the scale, the bottom 40 per cent earned less than a quarter of income in all countries surveyed.

15 One of the consequences of inequality within societies, notes the report, is slower economic growth. In unequal societies, with wide disparities in areas such as health care and education, people are more likely to remain trapped in poverty, across several generations.

Between countries, the difference in average incomes is reducing, with China and other Asian nations driving growth in the global economy. Nevertheless, there are still stark differences 20 between the richest and poorest countries and regions: the average income in North America, for example, is 16 times higher than that of people in Sub-Saharan Africa.

[...]

UNITED NATIONS. Rising inequality affecting more than two-thirds of the Globe, but it’s not investable: new UN report. *UN News*, [s. l.], 21 jan. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2020/01/1055681>. Acesso em: 16 maio 2022.

2b Respostas possíveis: Linhas 2 a 4 - "The World Social Report 2020, [...] including China, which has the world's fastest growing economy."; Linhas 12 a 14 - "The study shows that [...] the bottom 40 per cent earned less than a quarter of income in all countries surveyed."; Linhas 15 e 16 - "One of the consequences of inequality [...] is slower economic growth."

- a Um exemplo de discurso direto. **2a** Resposta esperada: "Income disparities and a lack of opportunities" [...] "are creating a vicious cycle of inequality, frustration and discontent across generations."
- b Um exemplo de discurso indireto.
- c Um trecho em que exista a presença de discurso direto e indireto.
- d Qual o nome do texto que serviu de base a essa matéria jornalística?
2d Resposta esperada: *The World Social Report 2020*. **2c** Resposta esperada: "The challenges are underscored by UN chief António Guterres in the foreword, in which he states that the world is confronting 'the harsh realities of a deeply unequal global landscape', in which economic woes, inequalities and job insecurity have led to mass protests in both developed and developing countries."
- e Três conectivos expressando contraste.
2e Resposta esperada: "but", "while" e "nevertheless".
- f Um conectivo expressando adição.
2f Resposta esperada: "and".

3 Complete o trecho seguinte dessa mesma matéria (questão 4) com os conectivos do quadro abaixo. **Objetivo da questão 3:** praticar o uso de conectivos.

also and (7x) as well as but however such as (2x)

FOUR GLOBAL FORCES AFFECTING INEQUALITY

[...]

Whilst technological innovation can support economic growth, offering new possibilities in fields (I) ♦ health care, education, communication (II) ♦ productivity, there is (III) ♦ evidence to show that it can lead to increased wage inequality, (IV) ♦ displace workers. Rapid advances in areas (V) ♦ biology (VI) ♦ genetics, (VII) ♦ robotics (VIII) ♦ artificial intelligence, are transforming societies at pace. New technology has the potential to eliminate entire categories of jobs (IX) ♦, equally, may generate entirely new jobs (X) ♦ innovations. For now, (XI) ♦, highly skilled workers are reaping the benefits of the so-called "fourth industrial revolution", whilst low-skilled (XII) ♦ middle-skilled workers engaged in routine manual (XIII) ♦ cognitive tasks, are seeing their opportunities shrink.

[...]

3: I - such as; II - and; III - also; IV - and; V - such as; VI - and; VII - as well as; VIII - and; IX - but; X - and; XI - however; XII - and; XIII - and

UNITED NATIONS. Rising inequality affecting more than two-thirds of the Globe, but it's not investable: new UN report. *UN News*, [s. l.], 21 jan. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2020/01/1055681>. Acesso em: 1º maio 2022.

4 Agora relacione os conectivos usados na questão anterior às ideias que eles expressam.

Objetivo da questão 4: refletir sobre os sentidos e usos de conectivos.

- a Adição **4a** Respostas esperadas: "also", "and" e "as well as".
- b Contraste **4b** Respostas esperadas: "but" e "however".
- c Exemplificação **4c** Resposta esperada: "such as".

192 one hundred and ninety-two

UNIT 7 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Leia a letra da canção *White man*, composta por Brian May e gravada pelo grupo *Queen*, e faça o que se pede.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e refletir sobre características do gênero.

WHITE MAN

I'm a simple man
With a simple name
From this soil my people came
In this soil remain
Oh yeah, oh yeah

We made us our shoes
We trod soft on the land
But the immigrant built roads
On our blood and sand
Oh yeah, oh yeah

White man, White man
Don't you see the light behind
your blackened skies
White man, White man
You took away the sight to blind
my simple eyes
White man, White man
Where you gonna hide
From the hell you've made?

Oh the Red man knows war
With his hands and his knives
On the bible you swore

Fought your battle with lies
Oh yeah

Leave my body in shame
Leave my soul in disgrace
But by every God's name
Say your prayers for your race

White man, White man
Our country was green and all
our rivers wide
White man, White man
You came with a gun and soon
our children died
White man, White man
Don't you give a light for the
blood you've shed

What is left of your dream?
Just the words on your stone
A man who learned how to teach
Then forgot how to learn
Oh yeah

ASS2MISTOCKPHOTOGETTY IMAGES

WHITE man. Intérpretes: Queen. Compositor: Brian May. In: A DAY at the races.
Intérpretes: Queen. [S. l.]: Sony/ATV Music Publishing LLC/EMI, 1976. 1 CD, faixa 7.

- a** Pode-se dizer que a letra da canção representa a fala de um **◆** dirigida a um **◆**
- I** afrodescendente – homem branco **1a: II** **1b I** Resposta esperada: "yeah" e "gonna".
II indígena – colonizador europeu **1b II** Resposta esperada: "White man, White man";
"oh yeah, oh yeah".
III pacifista – veterano de guerra **1b III** Respostas possíveis: "name/come", "land/sand";
"skies/eyes", "shame/name", "disgrace/race" etc.
- b** Encontre no texto exemplos dos seguintes recursos próprios do gênero canção.
- I** Marcas de oralidade **II** Repetições **III** Rimas
- c** Relacione as palavras abaixo a quem elas se associam na letra da canção.
- immigrant knives land lies roads simple **1c I** Resposta esperada:
"knives" / "land" / "simple"
- I** Red man **II** White man **1c II** Resposta esperada:
"immigrant" / "lies" /
"roads"
- d** Reescreva o verso "Where you gonna hide?" em inglês formal.
1d Resposta esperada: "Where are you going to hide?".

2 Leia os trechos de letras de música abaixo e encontre adjetivos no grau comparativo.

Objetivo da questão 2: identificar o uso de comparativos.

a

I really should be glad
But I'm bluer than blue, sadder than sad
You're the only light this empty room has ever had
And life without you is gonna be bluer than blue

2a Respostas esperadas:
"bluer than"; "sadder than"

BLUER than blue. Intérprete: Michael Johnson. Compositor: Goodrum Randy. *In:* THE MICHAEL Johnson Album. Intérprete: Michael Johnson. Estados Unidos: EMI America, 1978. 1 disco vinil, faixa 6.

b

As sly as a fox, as strong as an ox
As fast as a hare, as brave as a bear
As free as a bird, as neat as a word
As quiet as a mouse, as big as a house

All I wanna be, all I wanna be, oh
All I wanna be is everything

2b Respostas esperadas:
"as sly as"; "as strong as"; "as fast as";
"as brave as"; "as free as"; "as neat as";
"as quiet as"; "as big as"

EVERYTHING at once. Intérprete: Lenka. Compositor: Lenka. *In:* TWO. Intérprete: Lenka. Estados Unidos: Epic, 2011. CD, faixa 5, 2min 37s.

3 Agora converse, presencialmente ou por meio de um aplicativo de mensagens, sobre as letras que você viu na Unidade (*Three little birds*, *Blackbird*, *Love is stronger* e *White man*). Faça comparações entre elas. Você pode usar os graus comparativos de superioridade, igualdade ou inferioridade.

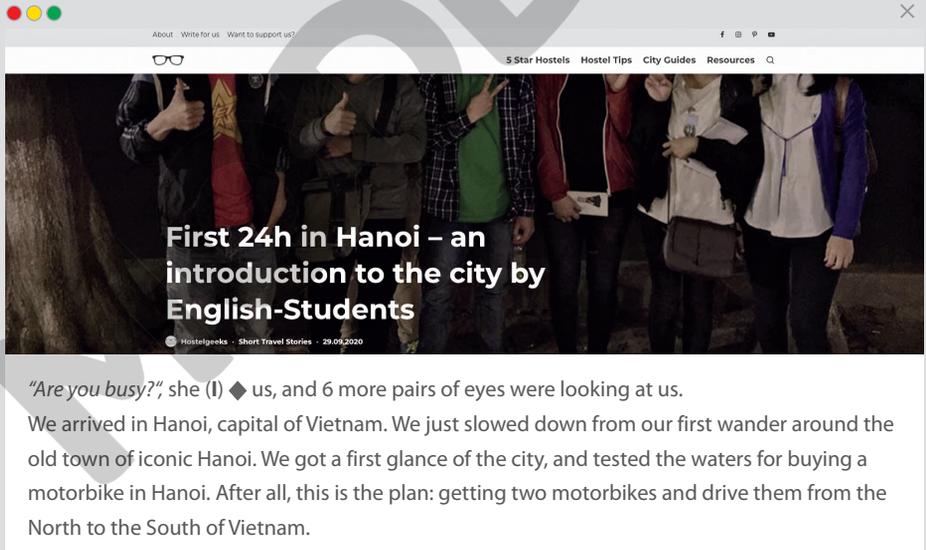
Objetivo da questão 3: praticar comparativos de superioridade, igualdade e inferioridade.

UNIT 8 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Complete o relato de viagem utilizando os verbos abaixo na forma correta.

Objetivo da questão 1: praticar verbos *discendi*.

ask (2x) reply (2x)



The screenshot shows a web browser window displaying a travel blog post. The page title is "First 24h in Hanoi – an introduction to the city by English-Students". The author is "Hostelgeeks" and the date is "29.09.2020". The main text of the post begins with the sentence: "Are you busy?" she (I) ♦ us, and 6 more pairs of eyes were looking at us. We arrived in Hanoi, capital of Vietnam. We just slowed down from our first wander around the old town of iconic Hanoi. We got a first glance of the city, and tested the waters for buying a motorbike in Hanoi. After all, this is the plan: getting two motorbikes and drive them from the North to the South of Vietnam.

194 one hundred and ninety-four

We just bought a soft drink, and sat down at the famous Hoàn Kiếm Lake, when these 7 young Vietnamese approached us.

"Are you busy?", she (II) ♦. "Well...", we (III) ♦ only hesitantly, looking into the excited eyes of young men and women.

"We are students, and we want to talk with you. In English. We are looking for foreigners we can talk to."

"Oh, yes, sure", we (IV) ♦. They sat down next to us, and we started to chat about so many topics. Hanoi, food, our heritage, their heritage, their language school, motorbikes, and they even shared the legend of the Hoàn Kiếm Lake.

[...] 1: I - asked; II - asked; III - replied; IV - replied

HOSTELGEEKS

FIRST 24h in Hanoi – An introduction to the city by English students. *Hostelgeeks*, 29 set. 2020. Disponível em: <https://hostelgeeks.com/hanoi-travel-story-students/>. Acesso em: 1ª maio 2022.

2 Complete o fragmento com as preposições abaixo.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de preposições.

about (3x) for in of (3x)

2: I - FOR; II - about; III - in; IV - about; V - about; VI - of; VII - of; VIII - of

STORYTELLING IS A DIFFERENT STORY (I) ♦ EACH CULTURE

Isaac Mizrahi

Recently I was talking to a friend (II) ♦ Alfonso Cuarón's movie, *Roma*, and we were debating the narrative's pace and style. He, being an Anglo-American, thought it was too slow, too visual. Me, saying that it was a beautiful movie that reminded me of my upbringing (III) ♦ Latin America. I realized this was not only a discussion (IV) ♦ just film but rather, (V) ♦ different styles (VI) ♦ storytelling.

This exchange is reflective of how culture can impact how people react to a story, not just the content (VII) ♦ a plot, but also the style (VIII) ♦ the narrative storytelling. [...]

[...]

FORBES

MIZRAHI, I. Storytelling is a different story for each culture. *Forbes*, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/isaacmizrahi/2019/02/19/storytelling-is-a-different-story-for-each-culture/?sh=6ec17f7867ad>. Acesso em: 1ª maio 2022.

3 Agora relacione as preposições com que você completou o texto acima aos sentidos que elas expressam.

Objetivo da questão 3: identificar forma e uso de preposições.

- a inside a place 3a: in
- b on the subject of 3b: about
- c relationship between a part and a whole 3c: of
- d relating to or concerning someone or something 3d: for

one hundred and ninety-five 195

Up to you

UNIT 1

Museu do Louvre

Available at: <https://www.louvre.fr/en>. Accessed on: July 31, 2022.

Localizado em Paris, na França, o Museu do Louvre é considerado o maior e mais visitado museu de arte do mundo. Seu acervo conta com mais de 30 mil preciosidades entre pinturas, esculturas, gravuras e objetos diversos, destacando-se, entre suas obras mais importantes, a *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci. A visita virtual, disponível no *site* do museu, permite percorrer suas galerias, visualizar detalhes e obter informações específicas sobre as obras de arte ao clicar nas imagens.



VICHIEB/SHUTTERSTOCK

UNIT 2

Alice no País das Maravilhas

Director: Tim Burton. Production company: Walt Disney. United States, 2010.

Inspirado no livro clássico de Lewis Carroll, o filme *Alice no País das Maravilhas*, dirigido por Tim Burton, conta a história de Alice, uma jovem de 17 anos que, ao fugir de uma proposta de casamento arranjado, volta ao País das Maravilhas, local onde esteve na infância. Nesse mundo mágico, Alice embarca em uma jornada fantástica, onde encontra personagens inusitados, como o Chapeleiro Maluco e a poderosa Rainha de Copas.



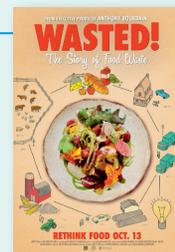
WALT DISNEY PICTURES

UNIT 3

Wasted! The story of food waste

Directors: Anna Chai and Nari Kye. Production company: Zero Point Zero Production. United States, 2017.

Documentário sobre o consumo consciente de alimentos, *Wasted! The Story of Food Waste*, mostra como *chefs* de cozinha de todo o mundo utilizam, na preparação de pratos saborosos e nutritivos, ingredientes que muitas pessoas consideram restos. Com essa atitude, além de alimentar as pessoas, os profissionais ajudam a criar um sistema alimentar sustentável. A produção mostra como cada um de nós pode fazer pequenas mudanças – todas elas deliciosas – para resolver um dos maiores problemas do século XXI: o desperdício de alimentos.



ZERO POINT ZERO PRODUCTION

UNIT 4

O encantador de livros

Author: Lucas de Sousa. Publisher: Ler Editorial. Brazil, 2016.

O encantador de livros apresenta a história de Benjamim, um garoto que possui profunda paixão por livros, mas que guarda um grande segredo: ele não sabe ler! Em sua cidade, o menino é conhecido como o “apanhador de livros” por sair todos os dias de porta em porta pedindo doações de livros, que guarda no porão de sua casa, onde passa muito tempo admirando-os enquanto aguarda a chegada do famoso Encantador de Livros, um contador de histórias capaz de fazer com que os livros voem. Contudo, Benjamim e seus amigos se deparam com uma novidade do prefeito da cidade e se veem obrigados a assumir a missão de enfrentar essa difícil ameaça.



LER EDITORIAL

UNIT 5

A boa mentira

Director: Philippe Falardeau. Production company: Warner Bros. Entertainment. United States, 2014.

Inspirado em fatos reais, o filme *A boa mentira* conta a história de jovens sudaneses que saem de seu país natal por causa de uma guerra e conseguem se refugiar nos Estados Unidos. Lá, são acolhidos por Carrie, uma assistente social que lhes dá abrigo, comida e trabalho. Juntos, esses jovens deverão se adaptar a uma cultura totalmente diferente da sua. Ao mesmo tempo, a história pessoal e a bagagem emocional de cada um deles fazem Carrie mudar sua forma de ver o mundo.



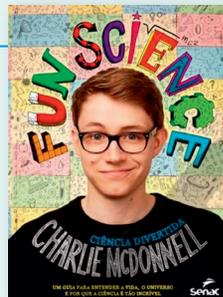
WARNER BROS. ENTERTAINMENT

UNIT 6

Fun science – Ciência divertida

Author: Charlie Mcdonnell. Publisher: Editora Senac São Paulo. Brazil, 2017.

O livro apresenta uma viagem pelo divertido mundo da ciência. Com diversas ilustrações e várias páginas de informação, Charlie Mcdonnell leva os leitores a uma incrível viagem pelo cosmos. Começando pelo *Big Bang*, passa pelo Sistema Solar e as origens da vida até chegar às partículas que dão forma a tudo o que existe, inclusive a nós próprios.



EDITORA SENAC

UNIT 7

Imagine

John Lennon. *Imagine*. Parlophone, 1999.

Canção composta e interpretada pelo músico britânico John Lennon, "Imagine" convida o ouvinte a imaginar um mundo de paz, onde não haja desigualdade entre as pessoas nem conflitos. A letra sugere que a imaginação pode melhorar o mundo.



PARLOPHONE

UNIT 8

Museu Virtual de Instrumentos Musicais

Available at: <https://www.mvim.com.br/instrumento/>. Accessed on: May 24, 2022.

No Museu Virtual de Instrumentos Musicais, podem ser conhecidos alguns exemplares de instrumentos antigos, classificados em aerofones, cordofones, idiofones e membranofones. Ao escolher um instrumento, é possível acessar, além de informações específicas sobre ele, áudios e vídeos que mostram os sons que produz.



REPRODUÇÃO DO MUSEU VIRTUAL DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

List of irregular verbs

Base form	Past simple	Past participle	Translation
be	was, were	been	estar; ser
beat	beat	beaten	bater; derrotar, vencer; superar
become	became	become	tornar-se
begin	began	begun	começar
bet	bet	bet	apostar
blow	blew	blown	soprar
break	broke	broken	quebrar
bring	brought	brought	trazer
build	built	built	construir
buy	bought	bought	comprar
catch	caught	caught	capturar, pegar
choose	chose	chosen	escolher
come	came	come	vir
cut	cut	cut	cortar
deal	dealt	dealt	dividir, repartir; lidar; negociar, tratar
do	did	done	fazer
draw	drew	drawn	atrair, chamar a atenção; desenhar
dream	dreamed/dreamt	dreamed/dreamt	sonhar
drink	drank	drunk	beber
drive	drove	driven	dirigir
eat	ate	eaten	comer
fall	fell	fallen	cair
feel	felt	felt	sentir
fight	fought	fought	brigar; lutar
find	found	found	encontrar
fit	fit	fit	ajustar; caber, servir
flee	fled	fled	escapar, fugir; evitar
forget	forgot	forgotten	esquecer
get	got	gotten	adquirir; conseguir, obter; receber
give	gave	given	dar
go	went	gone	ir
grow	grew	grown	crescer; cultivar
have	had	had	ter
hear	heard	heard	ouvir
hide	hid	hidden	esconder, ocultar
hold	held	held	abraçar; segurar
keep	kept	kept	manter
know	knew	known	conhecer; saber
lay	laid	laid	colocar, pôr; deitar
lead	led	led	comandar, conduzir; levar
learn	learned/learnt	learned/learnt	aprender

Base form	Past simple	Past participle	Translation
leave	left	left	abandonar, deixar
let	let	let	deixar, permitir
lose	lost	lost	perder
make	made	made	fazer
mean	meant	meant	significar
meet	met	met	conhecer; encontrar
misunderstand	misunderstood	misunderstood	entender mal, interpretar mal
overcome	overcame	overcome	superar
pay	paid	paid	pagar
put	put	put	colocar
read	read	read	ler
rise	rose	risen	erguer, levantar
run	ran	run	correr
say	said	said	dizer
see	saw	seen	ver
seek	sought	sought	buscar; objetivar
send	sent	sent	enviar
set	set	set	ajustar, marcar, pôr em determinada condição
shake	shook	shaken	sacudir
shine	shone	shone	brilhar, reluzir
show	showed	showed/shown	apresentar, mostrar
sing	sang	sung	cantar
sit	sat	sat	sentar
sleep	slept	slept	dormir
speak	spoke	spoken	falar
spend	spent	spent	gastar (dinheiro); passar (tempo)
spread	spread	spread	espalhar
stand	stood	stood	estar em pé; suportar
steal	stole	stolen	roubar
strive	strove	striven	esforçar-se, lutar
swim	swam	swum	nadar
take	took	taken	pegar
teach	taught	taught	ensinar
tell	told	told	contar, relatar
think	thought	thought	achar, pensar
throw	threw	thrown	arremessar, jogar
understand	understood	understood	compreender, entender
wear	wore	worn	usar, vestir
win	won	won	ganhar
write	wrote	written	escrever

* O sentido dos verbos pode variar de acordo com o contexto de uso.

References

ABOUBAKER, A. Economic stagnation and inequality writ large in the school of monopoly capital. *Business Day*. Joanesburgo, África do Sul, 4 ago. 2018. Disponível em: <https://www.businesslive.co.za/bd/opinion/2018-08-04-economic-stagnation-and-inequality-writ-large-in-the-school-of-monopoly-capital/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Artigo de opinião escrito por Adam Aboobaker, professor do Departamento de Economia da Universidade de Massachusetts Amherst sobre a política econômica da África do Sul. *BANGOR DAILY NEWS*. Bangor, Maine, Estados Unidos: Bangor.

Jornal estadunidense que cobre parte do centro e leste do Maine, publicado seis dias por semana.

BBC NEWS. *Twenty top predictions for life 100 years from now*. Reino Unido, 16 jan. 2012. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-16536598>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem com previsões de leitores sobre a forma como viveremos em 100 anos, publicada em 2012 no *BBC News*, um dos jornais mais relevantes do mundo.

BRITANNICA Student Encyclopaedia. Chicago, Estados Unidos: Encyclopaedia Britannica, 2010.

Enciclopédia desenvolvida para crianças no início do ciclo escolar, apresenta artigos e curiosidades sobre uma vasta gama de assuntos.

BUSINESS DAY. Joanesburgo, África do Sul: Arena Holdings. Jornal diário.

Um dos principais jornais da imprensa sul-africana com sede em Joanesburgo.

CARTER, L. Foreword. In: BURROUGHS, E.R. *The people that time forgot*. Cambridgeshire, Reino Unido: Gateway, 2013.

Segundo romance ficcional da trilogia Caspak do escritor estadunidense Edgar Rice Burroughs.

CLARKE, F. Favela. NGOs rewrite social identities and combat stigma, affirms new LSE study. *RioOnWatch*: Community report.

Conclusões de pesquisa do Underground Sociabilities que acompanha organizações não governamentais, como o AfroReggae e a CUFA, a fim de colaborar para que as favelas cariocas quebrem os estereótipos de violência e de relação com as drogas.

COLLINS Cobuild New Student's Dictionary. 2. ed. Glasgow, Reino Unido: HarperCollins, 2002.

Dicionário monolíngue da língua inglesa, oferece um guia dos principais tópicos gramaticais da língua, assim como exemplos de emprego dos vocábulos em sentenças de uso cotidiano. Destaca também palavras de uso frequente, apresenta ilustrações explicativas e uma seção com dicas de uso do dicionário.

DATA_LABEL. Broken connection Part 1: When there is no Internet access. *RioOnWatch*: community report on Rio, Rio de Janeiro, 22 jan. 2018. Disponível em: <https://rioonwatch.org/?p=40863>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Primeiro artigo de uma série em quatro partes sobre o acesso à Internet em favelas e periferias urbanas no Brasil.

DAVIES, J.; LLUBERAS, R.; SHORROCKS, A. *Global Wealth Report 2017*. Zurich: Credit Suisse Research Institute, 2017.

Relatório do Credit Suisse Research Institute com informações detalhadas sobre a evolução dos níveis de riqueza das famílias ao redor do mundo, entre 2010-2017.

DAYBREAK. Criação: Solar TV Network, Radio Philippines Network. Produção: Solar News Channel, 9TV Philippines, Filipinas, 14 ago. 2014. Programa de TV.

Noticiário filipino matutino em língua inglesa, com manchetes diárias sobre clima, tráfego, entretenimento, entre outros assuntos.

DEACON, D. A.; CALVIN, P. *An international study of weaving, knitting, sewing, quilting, rug making and other fabric arts*. Jefferson, Carolina do Norte, Estados Unidos: McFarland, 2014.

Apanhado histórico sobre as formas pelas quais mulheres ao redor do mundo transformam suas vivências sociopolíticas através da arte em tecido.

GEFTER, A. Top scientists predict the future of science. *New Scientist*. [S. l.: s. n.], 9 jun. 2009. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/dn17256-top-scientists-predict-the-future-of-science/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Artigo que compõe uma coleção de ensaios produzidos por alguns dos cientistas mais renomados do mundo sobre o futuro do universo a partir da cosmologia, psicologia e moralidade.

GOPNIK, A. Silent treatment: The case for Buster Keaton. *The New Yorker*. Nova Iorque, Estados Unidos: Condé Nast, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2022/01/31/what-made-buster-keatons-comedy-so-modern-biography-james-curtis-dana-stevens>. Acesso em: 25 maio 2022.

Reportagem sobre a vida de Buster Keaton, ator e diretor estadunidense considerado um dos principais nomes do cinema mudo ao lado de Charlie Chaplin.

INGRAHAM, C. How rising inequality hurts everyone, even the rich. *The Washington Post*. Washington D.C., Estados Unidos, 6 fev. 2018. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/wonk/wp/2018/02/06/how-rising-inequality-hurts-everyone-even-the-rich/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem do jornal *The Washington Post* sobre estudos que afirmam que, a longo prazo, mais desigualdade significa menos riqueza para todos.

JARVIE, J. Q&A: U.N.'s poverty and human rights special rapporteur finds U.S. policies reward wealthy, punish poor. *Los Angeles Times*. Los Angeles, Estados Unidos, 2 jun. 2018. Disponível em: <https://www.latimes.com/nation/la-na-un-poverty-inequality-report-20180602-htm1story.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Artigo sobre questões relacionadas à pobreza e aos direitos humanos nos Estados Unidos, escrito pelo relator especial das Nações Unidas Philip Alston.

LARDIERI, A. Study: minorities labeled learning disabled because of social inequalities. *U.S. News*. Washington, D.C., Estados Unidos, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.usnews.com/news/education-news/articles/2018-08-21/study-minorities-labeled-learning-disabled-because-of-social-inequalities>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Artigo sobre estudo desenvolvido acerca da relação entre minorias, problemas de aprendizagem e desigualdade social.

LEARNING to live with COVID: why some experts say it's time to 'manage' the virus. *CBC-Radio Canada*. 8 jan. 2022. Disponível em: <https://www.cbc.ca/radio/thehouse/covid-pandemic-vaccine-omicron-1.6307272>. Acesso em: 1 mar. 2022.

Reportagem sobre os reflexos da nova variante Ômicron no que diz respeito ao controle da pandemia causada pelo Coronavírus.

LITTLER, J. Inequality is under attack – but what should equality really look like? *The Guardian*. Londres, Reino Unido, 4 jan. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/inequality/2018/jan/04/inequality-is-under-attack-but-what-should-equality-really-look-like>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Artigo sobre igualdade social publicado no jornal *The Guardian*.

LUPINŠEK, P. Street art in Yogyakarta, Indonesia: messages of the streets. In: COSTA, P.; GUERRA, P.; NEVES, P. S. *Urban intervention, street art and public space*. Lisbon: Urban Creativity, 2017.

Texto sobre um dos principais centros de cultura e artes na Indonésia, Yogyakarta, também conhecido como Jogja, um dos principais locais para descobrir a arte de rua.

MARKS, D. *Molas: Dress, identity, culture*. Albuquerque, Novo México, Estados Unidos: University of New Mexico Press, 2016.

Este livro apresenta as *molas*, arte tradicionalmente produzida pelas mulheres do povo Kuna, uma importante expressão cultural da identidade desse povo.

MARSHALL, L. How I offended an entire class through cultural ignorance. *Around the world: with teacher-traveler Lillie*, Boston, Estados Unidos, 22 mar. 2010. Disponível em: <https://www.aroundtheworld.com/how-i-offended-an-entire-class-through-cultural-ignorance/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Artigo que aborda como pode ser surpreendente o contato com expressões culturais de povos diferentes.

MIZRAHI, I. Storytelling is a different story for each culture. *Forbes*. [Estados Unidos], 19 fev. 2019. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/isaacmizrahi/2019/02/19/storytelling-is-a-different-story-for-each-culture/?sh=6ec17f7867ad>. Acesso em: 1º maio 2022.

Reportagem sobre o conceito de *storytelling* em diferentes culturas.

MOON, L. Y. The shoes. *Flash Fiction Magazine*. [S. l.: s. n.], 8 ago. 2017. Disponível em: <https://flashfictionmagazine.com/blog/2017/08/08/the-shoes-2/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Pequeno conto do cotidiano cujo enredo gira em torno do sapato de uma criança: os pais inicialmente acreditam que a filha está incomodada com o sapato, mas ela se incomoda com o que ele representa.

MOORE, J. Inequality has fallen, says IFS, but levels of grinding poverty are unchanged. *The Independent*. Kensington, Londres, Reino Unido, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/business/comment/inequality-has-fallen-says-ifs-but-levels-of-grinding-poverty-are-unchanged-a7848561.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem sobre a Resolution Foundation, que discute o aumento da desigualdade.

NEW SCIENTIST. Londres, Reino Unido: New Scientist, n. 3376, 5 mar. 2022.

Revista que promove a divulgação de temas e experimentos científicos e tecnológicos.

NEW YORK. Nova York, Estados Unidos: Vox Media, 14-27 fev. 2022.

Editorial sobre Nova York divulgado no Vox Media, uma empresa líder em mídia que divulga notícias por meio do jornalismo digital.

NOLAN, B. How inequality is affecting nations' economic growth. *Eyewitness News*. África do Sul, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://ewn.co.za/2018/08/08/how-inequality-is-affecting-nations-economic-growth>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Programa de notícias veiculado na internet e em rádio sul-africana que expõe o aumento de desigualdade como um desafio a ser combatido pelos países da OCDE.

NOVA, A. Retirement incomes will become more unequal, study finds. *CNBC*. Englewood Cliffs, Nova Jersey, Estados Unidos, 7 ago. 2018. Disponível em: <https://www.cnbc.com/2018/08/07/retirement-income-inequality-is-expected-to-get-worse.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem sobre a tendência de crescimento da desigualdade de renda e seu impacto na aposentadoria e na qualidade de vida da terceira idade nos Estados Unidos.

O'BRIEN, E. J.; COOK, A. E.; LORCH, R. F. (ed.). *Inferences during reading*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2015.

Livro com discussões sobre Psicologia Cognitiva com base em relações com a Inferência, o ato de pensar logicamente e a influência no ato da leitura.

OMBOGO, G. Courts must fight poverty and inequality in society. *The Saturday Standard*. Nairóbi, Quênia, 19 ago. 2018. Disponível em: <https://www.standardmedia.co.ke/opinion/article/2001292518/corruption-dragon-must-be-slayed-now-or-never>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem referente ao sistema judiciário e democrático do Quênia.

ORION Jean is Time's 2021 kid of the year. Entrevistadora: Angelina Jolie. *Time*. Nova York, Estados Unidos, p. 18-19, 9 fev.-7 mar. 2022.

Entrevista com Orion Jean sobre suas ações humanitárias e eventos como o Time's Child de 2021.

PATEL, N. V. Michio Kaku predicts the future of humans on Mars by 2100. *Inverse*. 21 abr. 2017. Disponível em: <https://www.inverse.com/article/30610-michio-kaku-predicts-future-humans-mars-2100>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem de 2017 com previsões de Michio Kaku, famoso físico, sobre o futuro da humanidade em Marte.

RAGANS, R. ArtTalk. Woodland Hills, Califórnia, Estados Unidos: Glencoe/McGraw-Hill, 2005.

Livro de arte destinado a desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade dos estudantes, por meio do conhecimento da história da arte e de experiências práticas.

RICHEST 1 percent will own more than the rest by 2016: Oxfam. *Reuters*. Londres, Reino Unido, 19 jan. 2015. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-davos-meeting-inequality-richest-1-percent-will-own-more-than-the-rest-by-2016-oxfam-idUSKBNOKS0SW20150119>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Reportagem sobre a previsão de distribuições de riquezas para o ano de 2016.

RISING economic inequality should worry us. *Bangor Daily News*. Bangor, Maine, Estados Unidos: Bangor Publishing Company, 11 mar. 2018. Disponível em: <https://www.bangordailynews.com/2018/03/11/opinion/rising-economic-inequality-should-worry-us/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem que expõe a preocupação sobre a crescente desigualdade econômica.

SCIENCE. [Estados Unidos]: American Association for the Advancement of Science.

Revista sem fins lucrativos lançada pela Associação Americana para o Avanço da Ciência, fundada em 1848. Conta com mais de 10 milhões de participantes que defendem a autonomia da classe científica e pesquisas favoráveis à humanidade.

SEIDMAN, K. Montreal is first venue in Northern Hemisphere to host World Social Forum. *Montreal Gazette*, Montreal, Canadá, 10 ago. 2016. Disponível em: <https://montrealgazette.com/news/local-news/montreal-is-first-venue-in-northern-hemisphere-to-host-world-social-forum>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem sobre o Fórum Social Mundial 2016 com participantes de todo o mundo que discutem justiça e opções para as crises mundiais.

TEEN INK. Atlanta, Geórgia, Estados Unidos: Young Authors Foundation. Verão 2005.

Revista mensal comercializada e escrita por adolescentes, publicada pela Young Authors Foundation, empresa sem fins lucrativos.

THE DAILY TELEGRAPH. Londres, Reino Unido.

Jornal londrino, fundado em 1855 e distribuído no mundo todo.

THE GUARDIAN. Londres.

Jornal independente, um dos mais lidos no mundo, é conhecido por publicar furos jornalísticos e histórias de impacto social e econômico relevantes.

THE NEW YORKER. Nova York.

Jornal estadunidense fundado em 1925 e com 47 edições anuais.

THE TELEGRAPH. Londres.

Jornal britânico fundado em 1855.

THE WASHINGTON POST. Washington Nash Holdings LLC.

Jornal diário dos Estados Unidos, publicado em Washington, D.C.

THREE predictions for the future of the internet. *It News Africa.com*. 17 mar. 2014. Disponível em: <http://www.itnewsafrika.com/2014/03/three-predictions-for-the-future-of-the-internet/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem com o inventor do World Wide Web, que fala sobre as mudanças na internet nesses 25 anos e o que se espera para o futuro.

TIME OUT. Londres, Reino Unido: Time Out Group.

Jornal cosmopolita fundado em 1968 e presente em diversos países, especialmente na Europa.

TITCOMB, J.; MURGIA, J. Back to the future day: six experts predict life in 2045. *The Telegraph*. Londres, Reino Unido: Telegraph Media Group. 21 out. 2015.

Reportagem sobre a previsão de especialistas em relação ao futuro, uma alusão ao filme *De volta para o futuro*, de 1985.

UNITED NATIONS. Rising inequality affecting more than two-thirds of the Globe, but it's not investable: new UN report. *UN News*, [s. l.], 21 jan. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2020/01/1055681>. Acesso em: 16 maio 2022.

Reportagem publicada no site das Nações Unidas sobre a ideia de que a desigualdade social é crescente para mais de 70% da população e que é possível reduzir esse número.

WALLACE, T. Inequality falls as low earners' wage growth outstrips the rich. *The Telegraph*. Londres, Reino Unido, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/business/2018/07/26/inequality-falls-low-earners-wage-growth-outstrips-rich/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Reportagem sobre salários e desigualdade social.

WILKINSON, R.; PICKETT, K. *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Londres, Reino Unido: Allen Lane, 2009.

Livro que aborda a equidade social como um fator para tornar as sociedades mais fortes.

WLOS News 13. Estados Unidos.

Página referente ao canal de notícias estadunidense WLOS.

ZINNI, Stefano. *Travel stories*. [S. l.]: Uccio, 2018. 448 p. *E-book*.

Livro que apresenta as experiências de viagens do autor e sugestões sobre como aproveitar os aprendizados que vieram com sua vivência.

Transcrição dos áudios

Encontra-se a seguir a transcrição dos áudios que são trabalhados ao longo do livro, com a indicação da respectiva atividade e página.

UNIT 1

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 29

Unit 1 - Culture News - Part I

And how about this for the weekend? A fair that offers something for art and food lovers. Pat Fernandez returns to show us around the Greenfield Weekend Market.

It's a market, but more than just a market. It's a food place, but not just an ordinary food place.

Unit 1 - Culture News - Part II

Greenfield Weekend Market is an open space where anyone and everyone can do anything and everything. Aside from restaurants and stores, this hotspot in the metro also offers the host of other activities that promote arts and culture. [...]

Greenfield Weekend Market is open on Saturdays from four p.m. to twelve midnight. [...]

So, if you wanna break away from the usual malls and restaurants, remember there's something different waiting for you at the Greenfield Weekend Market.

UNIT 2

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 48

Unit 2 - Oral theater review - Part I

Hi, this is Iain and tonight and I've seen SpongeBob SquarePants. Now, I went into the theater thinking, "well, I've never watched SpongeBob, I'm not sure I'll understand it". But I went in and I totally understood it. You don't... You get to kind of understand the characters as the show goes along. And you hear them say, like, "hey SpongeBob!" or something. Like, you get to hear their names and you really understand it. But also, if you do watch SpongeBob, hmm... Like my friend Phoebe, who was sitting next to me. She also did a lot of explaining, I think that helped.

Unit 2 - Oral theater review - Part II

Hmm... if you do like the show though, I'm... I'm pretty sure you'll get it. I mean, anyone gets this show basically. It's really good. It's not just for kids, it... Some shows, like, when you... when you think about it, some people will be like "well, that's for kids, clearly, it's a show about a cartoon, it's for kids, not for grown-ups". There were so many grown-ups in the audience! So, it is for kids and grown-ups, and it's incredible.

UNIT 3

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 67

Unit 3 - Educational advertisement - Part I

A supermarket. Here we buy almost everything we need in our day-to-day lives. Our decisions on what to buy are based on taste, quality and price. But what you might not know is that the decisions we make can have a significant impact. Fairtrade products vastly improve the working and living conditions of families in developing countries. But how does Fairtrade even work? Let's take this pack of coffee as an example. Fairtrade coffee farmers don't work alone. They are members of cooperatives and organized democratically.

Unit 3 - Educational advertisement - Part II

There are many advantages to this system. A central component of the Fairtrade system is the minimum price, which is the minimum that farmers organizations are paid when selling their products through Fairtrade. Additionally, producer organizations receive the Fairtrade premium. It is up to the farmers and workers to decide how to use the premium. They might build wells and hospitals, buy better farming equipment or invest in switching to organic farming. Having a stable income can drastically improve a whole family's opportunities. [...]

So now, it's over to you. In your daily shopping, look for the Fairtrade mark and choose products that change lives for over 1.5 million farmers and workers worldwide. Fairtrade, the power is in your hands.

UNIT 4

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 86

Unit 4 - Oral flash fiction - Part I

I wanted to feel joy. Should I have the courage to leave my comfort zone? I had a protective umbrella that omitted the real life from me. I was stuck under my umbrella. I stuck my hand out into the sunlight. It was warm and I felt courageous. I remember what my mom told me as a child, "Stay away from the sun. It will give you skin cancer".

Unit 4 - Oral flash fiction - Part II

Then my mother died and I never left my umbrella. My umbrella was part of my everyday life. But it left me... left me with sadness and a huge lack of vitamin D. A gust of wind left my hand empty and I shivered as a leaf. The raindrops left my skin and I heard my mother in a faraway distance, "You are now a free soul. Let the sun ray into your life and live a long and happy life. I will guard you". A bird sang a lullaby.

UNIT 5

Listening

Listen to learn - Question 1 - p. 111

Unit 5 - Lecture - Part I

Computers, for example, will become so [chip] cheap that they will cost maybe a penny a piece. Computer power will be everywhere and nowhere. In fact, the word “computer” will disappear from the English language. We will no longer say the word “computer”.

Unit 5 - Lecture - Part II

In the operating room, doctors already have access to the internet. In the future, they will have access to artificial intelligence. In the middle of an operation, they will ask a computer for the latest information about surgery, about neurology, the heart, the latest information as they are performing the operation. Astronauts will use artificial intelligence as they make repairs on the space station. They will consult with an artificially intelligent computer system as they make the repairs.

UNIT 6

Listening

Listen to learn - Question 1 - p. 132

Unit 6 - Interview - Part I

Rio favelas are communities of intense sociability, of intense social life. They have a culture, they are known for the levels of social capital they present. There is trust, there is conviviality, there is culture inside the favelas. They are not only places of poverty and exclusion. And not only places of violence and drug trading. They are places where communities have been able to produce a life that is rich and deserves to be known from what it is.

Unit 6 - Interview - Part II

[...] We observed a number of new initiatives that were producing social development from below. So, what we decided to do was to look at the responses favela communities were giving to their conditions of life. And we're studying two grassroots organizations that work in the favelas of Rio: AfroReggae and CUFA.

Unit 6 - Interview - Part III

AfroReggae and CUFA are hybrid organizations. They are mixtures of NGOs, social movements, cultural groups. They have a number of bands. They play in the favelas, but they also play in the mainstream. They connect to all kinds of cultural groups in the city. These are organizations about turning the traditional model into... upside down. They are not people who come from the outside with a proposal to intervene in the favelas, but they were produced by the favelas and work in the favelas.

UNIT 7

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 150

Unit 7 - Critical comments - Part I

So today, we're gonna have you listen to a band and we want you to tell us what you think about their songs and then we're gonna discuss it afterwards.

Kid 1: Cool.

Kid 2: Let's go!

Kid 3: I felt like I've heard this before.

Kid 4: I think I've heard this.

Kid 5: This is upbeat.

Kid 6: What song is this?

Kid 7: I think I know who it is.

Unit 7 - Critical comments - Part II

[...]

Kid 8: I don't like it.

Kid 9: It's actually really calm and nice.

[...]

Kid 8: That was a boring song.

Kid 10: I liked the tone.

Kid 9: Their melody is really nice.

Kid 2: Queen is amazing! If you ask me who's your favorite artist, I will always say Freddie Mercury, 'cause he is like a god!

UNIT 8

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 167

Unit 8 - Movie scene - Part I

Rani: I don't understand the purpose of A221.

Todd: A221... That's a burger brand. Americans eat a lot of beef and some people like to burn their initials into their food with a red-hot iron before they eat it.

Rani: Why?

Todd: Oh, that's a cattle brand. You know the... the thing you use to burn a symbol into a cow with. No... In America, that's how you keep track of your cows, is... branding.

Unit 8 - Movie scene - Part II

Rani: With a red-hot iron?

Todd: Yeah.

Manmeet: But... wouldn't the cow run away?

Todd: Oh, no. We only do it to baby cows, when they're small enough to... hold them down. Yes, Asha?

 **206** two hundred and six

Asha: A suggestion, Mr. Todd.

Todd: Go ahead.

Asha: You need to learn about India.

THERE IS MORE

Unit 1 – Question 1 – p. 182

There is more - Unit 1 - Culture news

Man: It's all things art in Transylvania County this week: 90 art events.

Woman: The week kicked off last Friday with the opening of the Brevard Music Center. Other events this week include the 4th Friday Gallery Walk, open-mic night for writers, music jams and old-time street dancing. That's a fun one... The arts and culture week comes to an end with a band, with a bang rather, at the 4th of July celebration in downtown Brevard.

Unit 1 – Question 2 – p. 182

There is more - Unit 1 - Culture news - Part I

Cape Talk.

Five things to do this weekend!

What we got lined up for you today, by the way, is one theater item, one, uh, pick at the movies, in fact two picks at the movies, I think, for you to go and see, we're gonna suggest a shopping event at the Cape Town International Convention Center, a musical event that you might want to check out, and, uh, finally we're gonna let you know about a very fun family event that's actually been running for several weeks and months already and which is coming to an end this weekend.

There is more - Unit 1 - Culture news - Part II

We can start at the Cape Town International Convention Center. If you are a Shopaholic with a nose for a bargain then the place you want to be this weekend is at the CTICC for the annual Factory shop Expo. You're gonna find bargains and discounts and clearance deals Galore and, don't take my word for it, let's hear from the organizer of the Factory Shop Expo Shahieda Van Der Schyff who joins me now.

Unit 3 – Question 1 - p. 185

There is more - Unit 3 - NGO News

Wild Aid is an international organization headquartered in San Francisco, in the US, but it has its largest office in China. And what we specialize in is big media campaigns to reduce consumed amount for wildlife products made of threatened species. So in a, in a nutshell what we do is, is try to persuade people not to buy things like shark fin, rhino horn, elephant ivory, pangolin scales and things like this. And since most of the buyers of these types of products are in Asia, we have until now really focused our work in Asia.

Unit 4 – Question 1 – p. 187

There is more - Unit 4 - Oral flash fiction - Part I

Don't go near the well, by A. B. England

There was a legend about the well in the garden. Isaac didn't believe it, of course. It was just a silly story adults told their children to scare them away from it. Everyone knew fairies weren't real. So there was no reason whatsoever he should feel guilty about daring Mary to go sit inside the fairy ring beside it.

"But that'd make Queen Mab mad at me!" she'd cried.

"Well then, I guess you're too little to play with us," he said in return.

two hundred and seven **207** 

There is more - Unit 4 - Oral flash fiction - Part II

Mary looked up at Isaac and his friends with her big, brown eyes brimming with tears. Her lower lip quivered, but she managed not to start crying somehow.

“Fine!” Mary said. She turned around and stomped off toward the old, overgrown garden. “But if I get stolen away, I’m telling mama!” she shouted over her shoulder.

Isaac turned back to his friends. They laughed at Mary’s childish belief as they resumed their game.

He didn’t notice Mary never came back until Mama asked where she was at dinner.

Unit 5 – Question 1 – p. 189

There is more - Unit 5 - Interview

Isaac Morehouse: Let’s talk about your book: “*The Age of Em*”. [...] It’s kind of a prediction, you’re kind of predicting what the future will look like, uhm, and that’s a dangerous thing, but you, you, you know, say that you feel relatively comfortable making, at least, uhm, you know, some, some of these general predictions. And that is the future of robots, or artificial intelligence, or, ahm, emulation is what your, what “Em” is short for, so...

Robin Hanson: It’s a conditional prediction. So, I’m saying: there are several possible ways we can eventually have machines as smart as people, and there is one way that I’ve identified that other people have talked about for a long time and I’m gonna focus on that and tell you, conditionally, if that’s the first way we get smart robots, then what happens?

Unit 6 – Question 1 – p. 190

There is more - Unit 6 - Interview

Well, we’ve been measuring quality of life in many different ways, uhm, over the past thirty years, under apartheid and later on, ahm, in terms of, we’ve asked people, South Africans, how happy they are with their lives and also how satisfied they are with their lives – and, of course being satisfied is probably more difficult than simply being happy, because you can help yourself to be happy, but other factors are important for being satisfied. In 1994, one month after the elections, South Africans, black and white, were very happy and satisfied: four in five, at levels that you find in other democracies around the world. Since then, after election euphoria, the levels have dropped that around one in one-half, that is just one in two South Africans say that they are very happy, happy, or satisfied and very satisfied.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13796-0



9 788516 137960