

SE LIGA NA LÍNGUA INGLESA

NEW BEYOND WORDS

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

9^o
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 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). 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

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 Casa de Cora Coralina, Goiás, abril de 2018.

© Rogério Reis/Pulsar Imagens

Coordenação de arte: Mônica Maldonado

Edição de arte: Leandro Cataldo

Editoração eletrônica: Teclas Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Palavra Certa, Renato Bacci

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 : 9º 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 978-85-16-13800-4

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

22-114897

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</i> e o descentramento da língua inglesa | 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 circulam 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, discutiremos 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 A2 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 refeição 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"> Refletir sobre como nossos sentimentos, experiências e conhecimentos prévios interferem na leitura de imagens e na produção de textos, orientando nossos pontos de vista; realizar uma breve revisão de alguns assuntos estudados no volume do 8º ano. | | | Gerais: 2, 10 Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Específicas de Língua Inglesa: 2, 3 | | EF09LI01 EF09LI14 EF09LI09 |
| Unit 1 – A healthy lifestyle for everyone | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | |
| Gêneros discursivos infográfico, <i>fact sheets</i> e diretrizes de saúde. | O direito à saúde. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos infográfico, <i>fact sheets</i> e diretrizes de saúde; refletir sobre o conceito e os benefícios de um estilo de vida saudável. | 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 | EF09LI01 EF09LI12 EF09LI03 EF09LI14 EF09LI09 EF09LI16 EF09LI11 | |
| Unit 2 – Education: the only way to citizenship | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | |
| Gêneros discursivos <i>op-ed</i> e apresentação institucional. | Educação e cidadania. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos <i>op-ed</i> e apresentação institucional; refletir sobre a educação e seu papel na sociedade. | 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 | EF09LI01 EF09LI09 EF09LI03 EF09LI14 EF09LI06 EF09LI16 EF09LI07 | |
| Unit 3 – Taking care of our planet | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | |
| Gêneros discursivos meio ambiente, sustentabilidade e política social. | Meio ambiente, sustentabilidade e política social. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos fotorreportagem e discurso; refletir sobre a importância de cuidar bem do meio ambiente. | 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 | EF09LI01 EF09LI09 EF09LI02 EF09LI10 EF09LI03 EF09LI11 EF09LI06 EF09LI12 EF09LI07 EF09LI15 | |
| Unit 4 – Languages of science | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | |
| Gêneros discursivos resenha de livro, coluna de opinião e conferência. | A língua inglesa e a difusão de conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos resenha de livro, coluna de opinião e conferência; refletir sobre a língua inglesa como um meio de adquirir conhecimento. | 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 | EF09LI01 EF09LI07 EF09LI03 EF09LI09 EF09LI04 EF09LI14 EF09LI06 EF09LI18 | |
| Project 1 – Food for health | | | | | |
| Produto final | Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades |
| Postagem e comentários em fórum <i>on-line</i> para debater sobre comida e hábitos alimentares. | Gêneros discursivos postagem e comentários em fórum <i>on-line</i> . | Saúde e hábitos alimentares. | <ul style="list-style-type: none"> Participar de debates em fóruns <i>on-line</i> sobre comida e hábitos alimentares; pensar criticamente sobre a forma como hábitos alimentares impactam na qualidade de vida e na saúde; familiarizar-se com elementos linguísticos e comportamentais relacionados a comunicações interpessoais; praticar novas formas de comunicação escrita, como abreviações, pictogramas e símbolos gráficos. | 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 | EF09LI01 EF09LI10 EF09LI04 EF09LI11 EF09LI08 EF09LI12 EF09LI09 EF09LI13 |

| Unit 5 – That’s what the digital world is for | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | | |
| Gêneros discursivos <i>meme</i> , postagem em redes sociais, carta do leitor e postagem em vlogue. | A influência da tecnologia digital na vida das pessoas. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos <i>meme</i>, postagem em redes sociais, carta do leitor e postagem em vlogue; refletir sobre o impacto da tecnologia digital na nossa sociedade globalizada. | 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 | EF09LI01 EF09LI03 EF09LI05 EF09LI06 EF09LI07 EF09LI08 | EF09LI09 EF09LI12 EF09LI13 EF09LI14 EF09LI15 EF09LI16 | |
| Unit 6 – The world of work | | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | | |
| Gêneros discursivos entrevista jornalística e videocurrículo. | Trabalho no mundo contemporâneo. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos entrevista jornalística e videocurrículo; refletir sobre como a sociedade organiza, remunera e valoriza diferentes formas de trabalho. | 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 | EF09LI01 EF09LI06 EF09LI07 EF09LI14 | EF09LI16 EF09LI18 EF09LI19 | |
| Unit 7 – In the beginning, the land was theirs | | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | | |
| Gêneros discursivos <i>science news article</i> , <i>pop-science article</i> , depoimento e resumo. | Questões ligadas aos direitos dos povos originários. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos <i>science news article</i>, <i>pop-science article</i>, depoimento e resumo; refletir sobre a necessidade urgente de promover e respeitar os direitos dos povos originários. | 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, 6 | EF09LI01 EF09LI02 EF09LI03 EF09LI04 EF09LI06 | EF09LI07 EF09LI08 EF09LI18 EF09LI19 | |
| Unit 8 – Our north is the south | | | | | | |
| Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | | |
| Gêneros discursivos postagem em blogue e debate oral. | Descolonização e língua. | <ul style="list-style-type: none"> Familiarizar-se com os gêneros discursivos postagem em blogue e debate oral; refletir sobre os processos de colonização e de descolonização e suas relações com as línguas. | 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 | EF09LI01 EF09LI02 EF09LI03 EF09LI06 EF09LI07 | EF09LI08 EF09LI14 EF09LI17 EF09LI18 EF09LI19 | |
| Project 2 – From the mouths of colonists and settlers to all four corners of the globe | | | | | | |
| Produto final | Gêneros | Tema | Objetivos | Competências | Habilidades | |
| Uma revista. | Gêneros discursivos típicos de revistas, como artigo, <i>fact sheet</i> , infográfico, entrevista, carta ao editor, reportagem e fotorreportagem. | A expansão da língua inglesa durante a colonização dos continentes. | <ul style="list-style-type: none"> Produzir uma revista sobre a expansão da língua inglesa durante os processos de colonização; entender como a colonização foi importante para a expansão da língua inglesa; praticar a compreensão e a criação de gêneros típicos de revistas, como artigo, <i>fact sheet</i>, infográfico, entrevista, carta ao editor, reportagem e fotorreportagem; pensar criticamente sobre diversidade cultural, identidade linguística e a importância da comunicação intercultural. | 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 | EF09LI01 EF09LI04 EF09LI08 EF09LI09 | EF09LI10 EF09LI11 EF09LI12 EF09LI13 |

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.

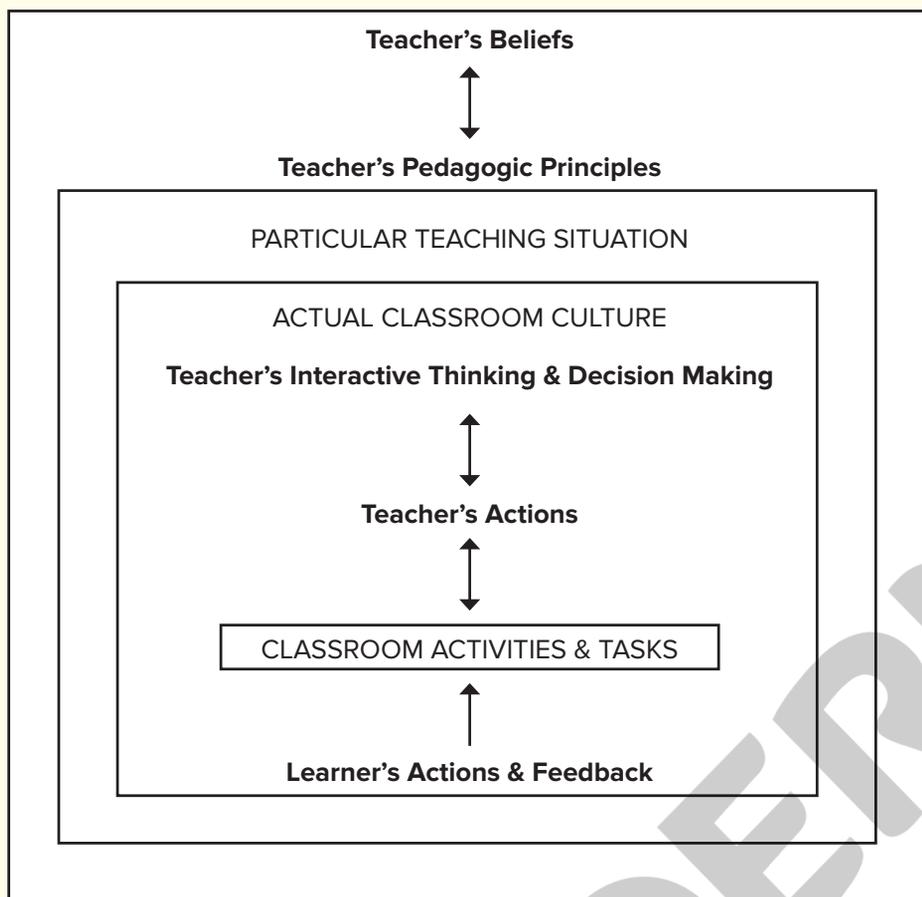


FIG 8.1. Teacher conceptualizations and classroom practices (Breen *et al.*, 2001, p. 473).

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 Read the fact sheet and do the following.

Teenagers: How to Stay Healthy

[...]

Path to improved health

You can break down the concept of health into different categories. These could include physical, mental, emotional and behavioral health. There are things any person can do to stay healthy in these areas. But as a teenager, there are some things you should pay special attention to.

Physical health – Taking care of your body

- **Exercise regularly.** Teens should be physically active for at least 60 minutes of every day.
- **Eat a healthy diet.** Healthy eating is an important part of your growth and development. Eat plenty of fruits and vegetables, whole grains, a variety of protein foods and low-fat dairy products.
- **Maintain a healthy weight.** Children and teenagers with obesity are more likely to be obese as an adult. They are also at higher risk for other chronic illnesses, depression and bullying.
- **Get enough sleep.** Most teens need between 9 and 9 ½ hours of sleep every night. Many average only 7 hours. Sleep has a strong effect on your ability to concentrate and do well at school.
- **Keep up with vaccinations.** Get a flu shot every year. If you haven't gotten the HPV vaccine, ask your parents and doctor about it. It can prevent you from getting HPV and some kinds of cancer, including cervical cancer.
- **Brush and floss your teeth.** Make it a habit now and prevent tooth and gum problems in adulthood.
- **Wear sunscreen.** Getting just one bad sunburn as a child or teenager increases your risk of getting skin cancer as an adult.
- **Don't listen to loud music.** This can damage your hearing for the rest of your life.

Mental health – Taking care of your mind

- **Learn ways to manage stress.** You can't avoid stress, so you need to learn how to manage it. This will help you stay calm and be able to function in stressful situations.
- **Study and do your best in school.** There is a strong link between health and academic success.
- **Try to maintain a good relationship with your parents.** Remember that they want what is best for you. Try to see where they are coming from when they set rules.
- **Develop a good balance between school, work and social life.**
- **Don't try to take on too much.** Limit your activities to the most important ones and give those 100%. Overextending yourself can lead to stress, frustration or exhaustion.

Emotional health – Taking care of your feelings

- **Know the signs of mental illness.** These include:
 - anxiety
 - loss of interest in things you used to like
 - depression
 - loss of appetite
 - excessive tiredness
 - weight gain or loss
 - loss of self-esteem
 - out-of-character personality changes.
- **Pay attention to your moods and feelings.** Don't assume your negative thoughts or feelings are just part of being a teenager. If you're worried about something, ask for help.
- **Don't be afraid to ask for help if you need it.** If you can't talk to your parents, talk to a favorite teacher or counselor at school. Find an adult you can trust. If you're feeling really sad or are thinking about harming yourself, get help right away.

40

- **Accept yourself.** If you feel like you have low self-esteem or a poor body image, talk to someone about it. Even just talking to a friend can help.
- **Don't bully other people.** And if you are being bullied, tell a parent, teacher or other adult. This includes being bullied online or on your phone.

Behavioral health – Taking care of your safety through your behaviors

45

- **Avoid substance use or abuse.** This includes alcohol, street drugs, other people's prescription drugs and any type of tobacco product.
- **Drive safely.** Motor vehicle crashes are the leading cause of death among U.S. teenagers. Always use your seat belt. Avoid riding in a car full of other teenagers. This can distract the driver and make an accident more likely. Never get in a car with a driver who has been drinking.

50

- **Wear protective headgear.** Wear a helmet when you are riding a bike or participating in sports to prevent concussions. Concussions at a young age can have lifelong negative effects on your health.
- **Avoid violence.** Stay away from situations where violence or fighting may cause you to be physically injured.

FAMILY DOCTOR

RIPPEY, P. Teenagers: How to stay healthy. *Familydoctor.org*. [S. l.], maio 2022. Disponível em: <https://familydoctor.org/teenagers-how-to-stay-healthy/>. Acesso em: 24 set. 2018.

- What is the purpose of the text?
- The text presents two different points of view about the concept of health. How do they differ?
- What does AAFP stand for?
- Which four categories of a healthy life are suggested in the text?
- Give some examples of actions teenagers can take to be physically healthy.
- What are some symptoms of mental illnesses?
- How can teenagers have a safer life?
- What do these pronouns refer to?
 - You (line 6)
 - These (line 6)

2 Read the following opinion article about technology. Then match the words in bold to their functions in the text.

Students offer opinions on technology use

I believe students should be allowed to use technology in classrooms **(A) because** you could store everything on your device, it could help kids learn much better, and lastly, they could help kids with hard research projects. Many kids have messy desks and sometimes lose important items for a project, schoolwork **(B) or** just a regular school day. When you store most of these things on your device, you could just open it up **(C) and** keep working. You could store all of your schedules on it, your homework assignments and everything in your notebooks. Electronics also could help kids learn better.

It's scientifically shown that music can help kids improve their grades when taking a test, quiz or a project that they need to finish quickly **(D) but** still make it look neat. The last reason why I believe that students should be allowed to have electronics in the classroom is that they can help with research. They can have a time to go on sites to help with their research. Teachers and parents can block inappropriate sites. That way, they're being safe online. Those are the reasons why I believe students should be allowed to have electronics in the classroom.

Emily Simon

SIMON, Emily. Students offer opinions on technology use. *The Post-Crescent*, Appleton, 30 jul. 2014.

- to contrast ideas
- to add some information
- to introduce another possibility
- to introduce the reason for something

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

3 Read the pop-science article and do the following.

Our science, our society

We live in a scientific golden age. Never has the pace of discovery been so rapid, the range of achievements so broad and the changing nature of our understanding so revolutionary. Science today has extraordinary powers. It reveals fundamental phenomena of our universe, catalyzes new technologies, powers new businesses, fosters new industries and improves lives. This month's annual meeting of the American Association for the Advancement of Science (AAAS, the publisher of *Science*) in Austin, Texas, celebrates this golden age. More than 10,000 scientists, students, teachers, business people, journalists, philanthropists, science enthusiasts, government officials and others will come together to hear and discuss talks by experts on such topics as immunology, exoplanets, election polling and much more. Today's advances and innovations presage a future that most of us have not yet imagined.

Lamentably, we also live in a new heyday of anti-science activism. Fake news and "alternative facts" abound. Climate-change deniers occupy political office and determine environmental policy. Fears of unsubstantiated dangers delay the deployment of genetically modified foods in starving nations.

The risks of nuclear power are overstated rather than carefully weighed. The anti-vaccination movement endures and there are claims that science is as culturally determined and subjective as any other endeavor. Public figures cynically dismiss scientific findings, fostering a popular distrust of expertise and experts. All this, too, presages a different future that most of us would not want to imagine.

In this environment, how can we ensure that science prevails and continues to flourish? What can be done to get the most from this scientific golden age? We can start by recognizing the critical role of institutions in nurturing the scientific enterprise. All too often science is viewed in terms of individual achievements: what someone did to win the Nobel Prize or a MacArthur "genius" award; what someone else did to achieve tenure or to launch a billion-dollar business. This isn't surprising. The institutions that support scientific inquiry – universities, research

centers, federal funding agencies and private philanthropies – are designed to foster individual achievements, amplify individual abilities and protect individual efforts. Stories of discovery and success tend to focus on individuals and individual accomplishments. But achieving success in science is a team sport, and a nation's institutions make it possible for its scientists to play. For example, in the United States, embedding much of the scientific enterprise into institutions of higher education has catalyzed productive collaborations between new and seasoned scholars, and between the discovery and the transmission of knowledge.

When the focus of science is placed on individual achievement, it can neglect the importance of the institutions that make the work of science possible. That leaves our institutions open to attack. And, indeed, both science and its institutions are under attack today, with rampant skepticism about the

utility of the research enterprise and higher education. Also under attack are the core principles that unite scientists and science enthusiasts: that objective reality can be discovered; that anyone can compete in a game governed by ideas;

that disagreements are best resolved by assembling facts to test competing views; and that science and the application of scientific principles have the capacity to improve lives. What's more, science's universal truths call together people from any background, any nation, any phenotype or genotype. These principles have guided us for centuries along the road to discovery and understanding.

The very institutions that support individual inquiry also guard democratic principles and foster human advance. They convene people with shared purpose and amplify their impact. It is easy to assume that these institutions can stand on their own, but they cannot. None of science's successes is solely "mine" or "yours". They are all "ours", and it is our shared responsibility to actively defend the institutions that enable them.

Susan Hockfield is president of AAAS and president emerita of the Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, USA.



- a What is the main purpose of this pop-science article?
- I To convince readers of the power of scientific enterprises.
 - II To persuade readers to see science as a result of teamwork.
- b In the introduction of the text, the author emphasizes the positive aspects of science. Why?
- c What kind of attitude is criticized in the text?
- I scientific ethics
 - II anti-science movements
 - III individual achievements
- d In the text, the author is concerned about
- I the future of science.
 - II the reduction of investment in research.
- e The text presents some people's arguments against science and scientific institutions. Then it refutes them and presents some counterarguments. Choose those that are true.
- I Culture determines science.
 - II Lives can be better as a result of research.
 - III Private investment may help solve this issue.
 - IV Science requires all parties to work together.
- f Find in the text the sentence in which the author claims that scientific findings belong to all of us.
- g In the extract, "**What's more**, science's universal truths call together people from any background, any nation, any phenotype or genotype", the word in bold suggests
- I more information is added to support the argument.
 - II opposing ideas are given to support the argument.
- h In your opinion, why are some statistical facts used in the text?

4 What do the expressions in bold in the passages below indicate?

- a "**In sum**, international law – the body of principles, norms and procedures that today function across national boundaries – remains state-centered, but it is now pulled at by a discourse directly concerned with individuals and even groups.'

ANAYA, S. J. *Indigenous Peoples in International Law*. Oxford & New York: Oxford University Press, 2004. p. 53.

- b "The Danish-Norwegian king directly supported and secured missionary work because it also had a political aspect, the tension between Denmark-Norway **on the one side** and Sweden **on the other**."

MINDE, H. *et al.* (ed.). *Indigenous Peoples: Self-Determination, Knowledge, Indigeneity*. Delft: Eburon, 2008. p. 253.

- I Opposition.
- II Summary.

SUGESTÕES DE RESPOSTAS E OBJETIVOS DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- 1 Objetivos:** compreender globalmente; identificar informações específicas e explícitas e refletir sobre o uso de pronomes no texto.
- a Resposta esperada: to talk about how teenagers can be healthy.
 - b Resposta esperada: dictionaries consider health as the state of not being ill or injured, while the AAFP sees it as a state of physical, mental and social well-being.
 - c Resposta esperada: American Academy of Family Physicians.
 - d Resposta esperada: physical, mental, emotional and behavioral health.
 - e Resposta esperada: exercise regularly, eat healthy food, maintain a healthy weight, get enough sleep, keep up with vaccinations, brush and floss their teeth, wear sunscreen and not listen to loud music.
 - f Resposta esperada: anxiety, depression, excessive tiredness, loss of self-esteem, loss of interest in things one used to like, loss of appetite, weight gain or loss and out-of-character personality changes.
 - g Resposta possível: by avoiding substances use or abuse (such as alcohol, drugs and tobacco products), driving safely, staying away from violence and wearing protective headgear.
 - h I Resposta esperada: the reader.
II Resposta esperada: categories.
- 2 Objetivo:** identificar a função de conectores.
- I Resposta esperada: D.
 - II Resposta esperada: C.
 - III Resposta esperada: B.
 - IV Resposta esperada: A.
- 3 Objetivos:** compreender globalmente; identificar informações específicas e explícitas no texto; refletir sobre o uso de conector no texto e sobre características composicionais do gênero *pop-science article*.
- a Resposta esperada: II.
 - b Resposta esperada: to show that, despite criticism, science is vital to society.
 - c Resposta esperada: II.
 - d Resposta esperada: I.
 - e Resposta esperada: II, IV.
 - f Resposta esperada: “None of science’s successes is solely ‘mine’ or ‘yours.’ They are all ‘ours’ [...]”.
 - g Resposta esperada: I.
 - h Resposta pessoal. Resposta possível: because they provide the reader with credible evidence that supports the author’s opinion.
- 4 Objetivo:** identificar sentidos de contextos nos textos.
- a Resposta esperada: II
 - b Resposta esperada: I

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.



9^o
ANO

Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

1ª edição
São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Elaboração dos originais:

Elizimar 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 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 Casa de Cora Coralina, Goiás, abril de 2018.

© Rogério Reis/Pulsar Imagens

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

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Neuza Faccin, Pamela Nogueira

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan

Maraschin, Denise Feitosa 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 :
9ª ano / Elizimar 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 978-85-16-13798-4

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

22-114894 CDD-372.652

Índices para catálogo sistemático:

I. Inglês : Ensino fundamental 372.652

Cibele Mariá Dias - Bibliotecária - CRE-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 |
| 1 A healthy lifestyle for everyone | 18 |
| Gêneros discursivos: infográfico, <i>fact sheets</i> e diretrizes de saúde. | |
| Tema: o direito à saúde. | |
| Time to think..... | 20 |
| Reading..... | 21 |
| Task 1 (infographic)..... | 21 |
| • Before reading..... | 21 |
| • Read to learn..... | 22 |
| • Constructing meanings..... | 22 |
| Task 2 (infographic)..... | 23 |
| • Before reading..... | 23 |
| • Read to learn..... | 24 |
| • Constructing meanings..... | 24 |
| Task 3 (fact sheet)..... | 25 |
| • Before reading..... | 25 |
| • Read to learn..... | 26 |
| • Constructing meanings..... | 27 |
| Think a little more..... | 28 |
| Listening..... | 28 |
| • Before listening..... | 28 |
| • Listen to learn..... | 28 |
| • Constructing meanings..... | 29 |
| Think a little more..... | 30 |
| Language in action..... | 30 |
| Writing..... | 32 |
| • Hit the road..... | 32 |
| • Toolbox..... | 32 |
| • Step back..... | 33 |
| Pit stop..... | 33 |
| Think it over..... | 34 |
| Eyes on grammar..... | 34 |
| • Word formation (adjectives) – suffixes..... | 34 |
| • Word formation (nouns) – suffixes..... | 35 |
| • Modal verbs (must)..... | 35 |
| 2 Education: the only way to citizenship | 36 |
| Gêneros discursivos: <i>op-ed</i> e apresentação institucional. | |
| Tema: educação e cidadania. | |
| Time to think..... | 38 |
| Reading..... | 39 |
| Task 1 (op-ed)..... | 39 |
| • Before reading..... | 39 |
| • Read to learn..... | 40 |
| • Constructing meanings..... | 41 |
| Task 2 (op-ed)..... | 42 |
| • Before reading..... | 42 |
| • Read to learn..... | 43 |
| • Constructing meanings..... | 44 |
| Think a little more..... | 44 |
| Listening..... | 45 |
| • Before listening..... | 45 |
| • Listen to learn..... | 46 |
| • Constructing meanings..... | 46 |
| Think a little more..... | 47 |
| Language in action..... | 48 |
| Speaking..... | 50 |
| • Hit the road..... | 50 |
| • Toolbox..... | 50 |
| • Step back..... | 52 |
| Pit stop..... | 52 |
| Think it over..... | 52 |
| Eyes on grammar..... | 53 |
| • Modal verbs (must, have to)..... | 53 |
| • Connectors (contrast, exemplification)..... | 53 |

3 Taking care of our planet 54

Gêneros discursivos: fotorreportagem e discurso.

Tema: meio ambiente, sustentabilidade e política social.

| | |
|------------------------------------|----|
| Time to think..... | 56 |
| Reading..... | 57 |
| Task 1 (photoreport)..... | 57 |
| • Before reading..... | 57 |
| • Read to learn..... | 58 |
| • Constructing meanings..... | 59 |
| Task 2 (speech)..... | 60 |
| • Before reading..... | 60 |
| • Read to learn..... | 61 |
| • Constructing meanings..... | 62 |
| Think a little more..... | 63 |
| Listening..... | 63 |
| • Before listening..... | 63 |
| • Listen to learn..... | 64 |
| • Constructing meanings..... | 64 |
| Think a little more..... | 65 |
| Language in action..... | 66 |
| Writing..... | 68 |
| • Hit the road..... | 68 |
| • Toolbox..... | 69 |
| • Step back..... | 69 |
| Pit stop..... | 69 |
| Think it over..... | 70 |
| Eyes on grammar..... | 70 |
| • Passive voice..... | 71 |
| • First conditional sentences..... | 71 |

4 Languages of science72

Gêneros discursivos: resenha de livro, coluna de opinião e conferência.

Tema: a língua inglesa e a difusão de conhecimento.

| | |
|--|----|
| Time to think..... | 74 |
| Reading..... | 76 |
| Task 1 (book review)..... | 76 |
| • Before reading..... | 76 |
| • Read to learn..... | 76 |
| • Constructing meanings..... | 78 |
| Task 2 (opinion column)..... | 79 |
| • Before reading..... | 79 |
| • Read to learn..... | 80 |
| • Constructing meanings..... | 81 |
| Think a little more..... | 82 |
| Listening..... | 82 |
| • Before listening..... | 82 |
| • Listen to learn..... | 83 |
| • Constructing meanings..... | 83 |
| Think a little more..... | 85 |
| Language in action..... | 85 |
| Speaking..... | 87 |
| • Hit the road..... | 87 |
| • Toolbox..... | 87 |
| • Step back..... | 88 |
| Pit stop..... | 89 |
| Think it over..... | 89 |
| Eyes on grammar..... | 90 |
| • Uses of "that"..... | 90 |
| • Connectors (<i>reason, similarity, summary</i>)..... | 91 |
| • Yet (conjunction, adverb)..... | 91 |

1 Food for health 92

Produto final: postagem e comentários em fórum *on-line* para debater sobre comida e hábitos alimentares.

Tema: saúde e hábitos alimentares.

Getting started 92

Preparing the project 95

Hands on 96

Step back 97

Joining the ideas 97

5 That's what the digital world is for 98

Gêneros discursivos: *meme*, postagem em redes sociais, carta do leitor e postagem em vlogue.

Tema: a influência da tecnologia digital na vida das pessoas.

Time to think 100

Reading 101

Task 1 (*meme*) 101

• Before reading 101

• Read to learn 102

• Constructing meanings 103

Task 2 (*social media post*) 103

• Before reading 103

• Read to learn 105

• Constructing meanings 105

Task 3 (*letter to the editor*) 106

• Before reading 106

• Read to learn 107

• Constructing meanings 108

Think a little more 109

Listening 110

• Before listening 110

• Listen to learn 111

• Constructing meanings 111

Think a little more 112

Language in action 112

Writing 115

• Hit the road 115

• Toolbox 115

• Step back 116

Pit stop 116

Think it over 116

Eyes on grammar 117

• Second conditional sentences 117

• Connectors (*condition, time, function of something, possibility*) 117

6 The world of work 118

Gêneros discursivos: entrevista jornalística e videocurrículo.

Tema: trabalho no mundo contemporâneo.

Time to think 120

Reading 122

Task 1 (*journalistic interview*) 122

• Before reading 122

• Read to learn 123

• Constructing meanings 124

Task 2 (*journalistic interview*) 125

• Before reading 125

• Read to learn 126

• Constructing meanings 127

Think a little more 128

Listening 128

• Before listening 128

• Listen to learn 129

• Constructing meanings 129

Think a little more 131

Language in action 131

Speaking 133

• Hit the road 133

• Toolbox 133

• Step back 134

Pit stop 134

Think it over 134

Eyes on grammar 134

• Modal verbs (*might*) 135

• Modal verbs (*may*) 135

• Modal verbs (*should*) 135

7 In the beginning, the land was theirs 136

Gêneros discursivos: *science news article*, *pop-science article*, depoimento e resumo.

Tema: questões ligadas aos direitos dos povos originários.

| | |
|------------------------------------|-----|
| Time to think..... | 138 |
| Reading..... | 139 |
| Task 1 (science news article)..... | 139 |
| • Before reading..... | 139 |
| • Read to learn..... | 140 |
| • Constructing meanings..... | 141 |
| Task 2 (pop-science article)..... | 142 |
| • Before reading..... | 142 |
| • Read to learn..... | 143 |
| • Constructing meanings..... | 143 |
| Task 3 (pop-science article)..... | 144 |
| • Before reading..... | 144 |
| • Read to learn..... | 145 |
| • Constructing meanings..... | 146 |
| Think a little more..... | 146 |
| Listening..... | 147 |
| • Before listening..... | 147 |
| • Listen to learn..... | 147 |
| • Constructing meanings..... | 148 |
| Think a little more..... | 149 |
| Language in action..... | 149 |
| Writing..... | 152 |
| • Hit the road..... | 152 |
| • Toolbox..... | 152 |
| • Step back..... | 153 |
| Pit stop..... | 154 |
| Think it over..... | 154 |
| Eyes on grammar..... | 154 |
| • Preposition <i>of</i> | 155 |
| • Preposition <i>from</i> | 155 |
| • Preposition + gerund..... | 155 |

Project

2 From the mouths of colonists and settlers to all four corners of the globe 176

Produto final: uma revista.

Tema: a expansão da língua inglesa durante a colonização dos continentes.

| | |
|--------------------|-----|
| Appendices..... | 185 |
| There is more..... | 186 |
| Up to you..... | 198 |

8 Our north is the south 156

Gêneros discursivos: postagem em blogue e debate oral.

Tema: Descolonização e língua.

| | |
|---|-----|
| Time to think..... | 158 |
| Reading..... | 160 |
| Task 1 (blog post)..... | 160 |
| • Before reading..... | 160 |
| • Read to learn..... | 160 |
| • Constructing meanings..... | 162 |
| Task 2 (blog post)..... | 163 |
| • Before reading..... | 163 |
| • Read to learn..... | 164 |
| • Constructing meanings..... | 165 |
| Think a little more..... | 166 |
| Listening..... | 167 |
| • Before listening..... | 167 |
| • Listen to learn..... | 167 |
| • Constructing meanings..... | 168 |
| Think a little more..... | 169 |
| Language in action..... | 169 |
| Speaking..... | 172 |
| • Hit the road..... | 172 |
| • Toolbox..... | 173 |
| • Step back..... | 173 |
| Pit stop..... | 174 |
| Think it over..... | 174 |
| Eyes on grammar..... | 175 |
| • Connectors (addition, opposition, synthesis)..... | 175 |
| • Expressing opinion (affirmative, negative)..... | 175 |

| | |
|------------------------------|-----|
| Getting started..... | 176 |
| Preparing the project..... | 181 |
| Hands on..... | 182 |
| Step back..... | 183 |
| Joining the ideas..... | 183 |
| List of irregular verbs..... | 200 |
| References..... | 202 |
| Transcrição dos áudios..... | 203 |

STARTING POINT

Professor/a,

Os objetivos principais desta unidade são: refletir sobre como nossos sentimentos, experiências e conhecimentos prévios interferem na leitura de imagens e na produção de textos, orientando nossos pontos de vista, e realizar uma breve revisão de alguns assuntos estudados no volume do 8º ano.

Cabe lembrar que esta unidade não tem a mesma extensão nem a mesma organização que as demais, tendo em vista seu caráter introdutório. Assim como no **Starting point** dos volumes anteriores, as questões estão divididas em duas partes. Na primeira, há um trabalho voltado a estimular os estudantes a perceber que a perspectiva pessoal influencia a compreensão de imagens e, ao mesmo tempo, perpassa a produção de textos. Na segunda parte, há uma breve revisão de conteúdo do 8º ano, com atividades tanto de leitura quanto de gramática, com destaque para pronomes relativos, modo imperativo e verbos *dicendi*.

Nas questões **1** e **2** da primeira parte, busca-se despertar a atenção da turma para a interferência da subjetividade na leitura de imagens e, conseqüentemente, na produção escrita. A proposta fundamenta-se na expectativa de que os estudantes escreverão não somente palavras apontando elementos presentes na imagem, mas também outras relacionadas a sentimentos, como *happiness* e *friendship*. Espera-se também que algumas palavras sejam mencionadas com mais frequência do que outras. Por essa razão, o item 2c procura motivar a turma a constatar que as experiências de cada um com relação a situações conhecidas exercem papel importante no modo como interpretamos o que vemos.

Starting point

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

PRIMEIRA PARTE

O 9º ano está começando! Você já consegue compreender e produzir muitos textos em Língua Inglesa! Para avançar ainda mais no conhecimento, você vai refletir sobre aspectos que ajudam na leitura de imagens e na produção escrita. Além disso, vai ter a oportunidade de revisar alguns assuntos que estudou no 8º ano.



1 Look at the picture and write three words related to it.

1 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 1:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens.



ALEX G. HAMOS/PIAGET

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



2 Compare your words with those of your classmates and answer the questions.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens.

- Did you and your classmates write the same words? If not, what were the most and least used words?
- What do most words refer to?
 - Elements that appear in the picture.
 - Feelings that the picture provokes.
- Do you think the words can reveal a point of view about what is represented in the picture? Why?

10 ten

Competências gerais desenvolvidas em Starting point

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

- 3** Look at the photo and write a caption for it.
3 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 3:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens e na escrita.



ULRIKE MAIFIXABAY

- 4** Compare your caption with those of your classmates and discuss the following questions.

4 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 4:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens e na escrita.

- What differences and similarities among the captions were you able to notice?
- In your opinion, what was the main aspect of the picture you and your classmates observed? Why was this aspect the most relevant?
- Do you think it is possible for everyone to interpret a picture in the same way? Explain your answer.

- 5** Look at the photo and write a short description.
5 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 5:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens e na escrita.



OLGAOZIK/FIXABAY

eleven 11

As questões 3 e 4 avançam nessa reflexão, uma vez que os estudantes realizarão uma tarefa mais complexa ao redigir uma legenda para a foto. Embora na unidade 8 do volume do 6º ano essa tarefa tenha sido solicitada, pode ser que eles manifestem dificuldade, visto que o texto de uma foto-legenda deve ser conciso. O objetivo, no entanto, é que eles possam identificar os aspectos privilegiados nos textos produzidos: o que é visto na imagem ou uma interpretação da cena retratada – por exemplo, *Two children jumping in the water* ou *Happy children playing in the water*. Apesar das semelhanças que certamente haverá entre as legendas, o item 4c desperta a atenção para a diversidade de interpretações, pois os textos não serão exatamente iguais e revelarão maneiras diferentes de ler a imagem.

Por sua vez, as questões 5 e 6 focalizam a descrição de uma foto como meio para aprofundar o tema objetividade *versus* subjetividade. Propositadamente, a foto a ser descrita tem mais elementos do que as anteriores e essa característica contribui para a ocorrência de mais variações entre as descrições do que entre as legendas produzidas na questão 3. Considerando as diferenças entre os textos e o engajamento da turma na discussão proposta na questão 6, avalie se é necessário fazer outras perguntas e chamar a atenção para alguns aspectos específicos: quais elementos da foto foram mais citados e quais não foram observados; como o contexto da cena representada foi sinalizado nas descrições; de que maneira as pessoas foram designadas, entre outros.

Competências específicas desenvolvidas em Starting point

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

É importante ainda diferenciar os recursos linguísticos que possibilitam identificar maior ou menor grau de subjetividade nos textos. O uso de adjetivos costuma indicar mais subjetividade, enquanto os substantivos com valor estritamente referencial (*bag, man, newspaper, T-shirt*) indicam mais objetividade.

A questão 7 propicia a prática com base no que foi discutido anteriormente. Ao propor aos estudantes que façam duas listas de palavras, espera-se que atentem para o contraste entre objetividade (citar o que está presente na imagem: *clothes, houses, water, windows, wooden trunk*) e subjetividade (interpretar os elementos: *dirty water, poor houses, poverty*) por meio das escolhas lexicais.

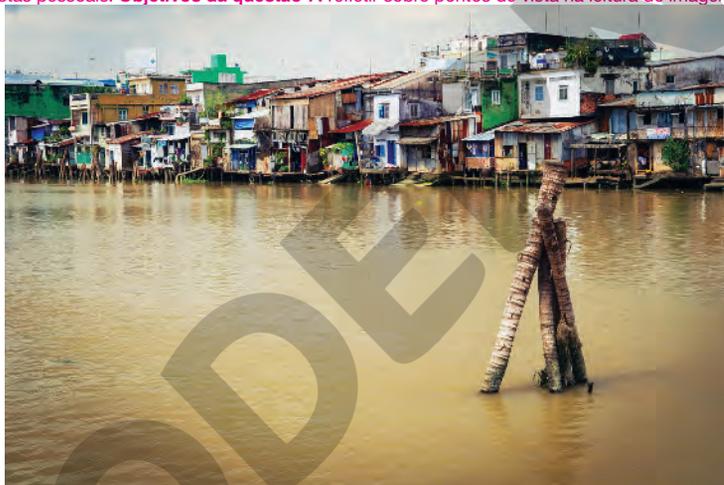
Se você considerar conveniente, avalie outras possibilidades, como dividir a turma em dois grupos e pedir a um a lista dos elementos e a outro a lista das sensações ou sentimentos. Depois, os grupos podem discutir as diferenças entre as duas listas, analisando os sentidos das palavras mencionadas. Também pode ser interessante solicitar legendas ou descrições em vez de listas de palavras. Nesse caso, outros recursos linguísticos merecem ser observados, como os verbos ou os quantificadores (*a lot of, many, much*).

Por fim, a questão 8 tem o propósito de sintetizar os pontos levantados nas questões anteriores, de modo que os estudantes constatem que a compreensão e a produção de um texto estão intrinsecamente relacionadas a perspectivas pessoais, que são constituídas por meio das experiências de cada um, de opiniões já formadas, de sentimentos acerca dos fatos e das coisas e também por meio do conhecimento adquirido. Por essa razão, é conveniente observar qual desses fatores pesa mais ao ler ou escrever um texto e como ele orienta a compreensão ou deixa pistas no que é escrito. A discussão pode ser ampliada para a análise de diversos gêneros discursivos, inclusive orais.

6 Compare your description with those of your classmates and discuss the following questions. 6 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 6:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens e na escrita.

- What words were mostly used in the descriptions: nouns or adjectives? What effect does this predominance have?
- What aspects of the photo were highlighted? In your opinion, why were they the most relevant?
- Do all descriptions include information about the foreground and background of the photo? Comment.
- Which option best represents most of the descriptions made by you and your classmates?
 - Objectivity:** they describe what is present in the image, without the influence of feelings.
 - Subjectivity:** they interpret what is present in the image, according to a personal perspective.

7 Look at the picture and write two word lists: one mentioning only the elements present in it, the other mentioning the feelings that these elements evoke. 7 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 7:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens e na escrita.



8 Compare your word lists with those of your classmates and discuss the following questions. 8 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 8:** refletir sobre pontos de vista na leitura de imagens e na escrita.

- When we look at a picture, some aspects attract more attention than others and can lead to different interpretations. Do you agree? Explain your answer.
- In your opinion, why do we see and interpret the same picture in different ways?
- Number the following factors in order of importance when it comes to interpreting a picture: use 1 for the most important and 4 for the least important.

| | | | |
|-------------|--------------|----------------|-----------------|
| I Feelings. | II Opinions. | III Knowledge. | IV Experiences. |
|-------------|--------------|----------------|-----------------|
- Have you ever thought about how your points of view affect the understanding and production of texts? Explain your answer.

12 twelve

Habilidades desenvolvidas em Starting point

- (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.
- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

SEGUNDA PARTE

Que tal revisar alguns assuntos estudados no 8º ano? Vamos lá!



1 Read the press release and answer the following questions. **Objetivos da questão 1:** compreender globalmente; identificar informação explícita e específica no texto; identificar referentes de pronomes e praticar o uso de pronomes relativos.

FOR IMMEDIATE RELEASE

ARTLINK CANADA presents:

**Japanese Inspired Contemporary Paintings by Canadian artist
Lauren Brevner**

“Takane no Hana” Exhibition in Toronto

Toronto, February 4, 2016:

For the first time ever, ARTLINK CANADA is hosting a debut solo exhibition for Lauren Brevner. The exhibition “Takane no Hana” will officially launch on February 4, 2016 at Twist Gallery from 7:00 – 10:00 p.m. and will open daily until February 25th “*Takane no Hana*” Exhibition in Toronto – a celebration of contemporary female portraiture paintings by self-taught Canadian artist Lauren Brevner. The exhibition hours are February 4-25, 2016, Tuesday to Saturday 11:00 a.m. – 6:00 p.m.



Lauren Brevner is a young Canadian artist of mixed heritage currently living and working in Vancouver, Canada. Her diverse cultural background is demonstrated in mixed-media oil paintings and she has an inclination to experiment with materials. Lauren’s art is distinguishable by her use of color, non-conventional canvas materials and visually striking female portraiture.

“*Takane no Hana*” showcases 9 multi-media resin paintings and 3 large prints by Lauren Brevner. The paintings and prints range in size from 61 × 122 cm (2 × 4’) to 122 × 183 cm (4 × 6’). This exhibition reflects the artist’s mixed heritage, as well as her take on the cultural and contemporary ideals of the 21st century.

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. The exhibition is also an opportunity for the public to purchase museum-quality art.

JAPANESE Inspired Contemporary Paintings by Canadian artist Lauren Brevner
“Takane no Hana” Exhibition in Toronto. *Artlink Canada*, Toronto, 4 fev. 2016.

thirteen **13**

A segunda parte, conforme mencionado, apresenta uma breve revisão de assuntos abordados no livro do 8º ano. São exploradas algumas características dos gêneros *press release*, *fôlder*, *entrevista* e *relato escrito*. As questões exploram diversos elementos gramaticais próprios do estilo desses gêneros, entre eles o uso de pronomes relativos como estratégia para evitar a repetição de referentes, o emprego de conectores e de verbos para introduzir ou retomar palavras de outras pessoas, o uso do imperativo em instruções, entre outros.

Para ampliar os aspectos dos gêneros focalizados, se for viável e você considerar pertinente, sugerimos explorar mais textos ou pedir à turma que apresente outros exemplos. Propor a simulação de entrevistas com os colegas, a elaboração de um fôlder sobre cuidados com a saúde ou de um relato (escrito ou oral) sobre experiências pessoais são atividades que, certamente, estimularão os estudantes a praticar a língua inglesa e propiciarão a consolidação de conhecimentos.

Se a turma precisar de uma revisão mais detalhada, uma alternativa é usar as **Atividades complementares** presentes no Manual do Professor do volume do 8º ano, caso não tenham sido realizadas no ano anterior.

- a What is the text about? **1a Resposta esperada: it is about the launching of an exhibition of Japanese-inspired paintings by a Canadian artist.**
- b Who is Lauren Brevner? **1b Resposta esperada: she's a young Canadian artist of mixed heritage.**
- c Read the second paragraph again. What can you find out about Lauren Brevner?
 - I Information about her biography. **1c: I**
 - II Further details on her first work of art.
 - III Details about her birth date and place of birth.
- d What words do the following pronouns refer to?
 - I "Her" (line 13) **1d I: "Lauren Brevner"** • "female subjects"
 - II "their" (line 24) **1d II: "female subjects"** • "Lauren Brevner"
- e Choose from relative pronouns *who* or *whose* to complete the following statements.

Lauren Brevner is a young Canadian artist of mixed heritage ◆

- I **(who/whose)** has an inclination to experiment with materials.
- II **(who/whose)** is most notably connected to her Japanese roots.
- III **(who/whose)** diverse cultural background is demonstrated in mixed-media oil paintings.
- IV **(who/whose)** art is distinguishable by her use of color, nonconventional canvas materials and visually striking female portraiture. **1e: I - who; II - who; III - whose; IV - whose**

2 Read the inner pages of this brochure and do the following. **Objetivos da questão 2:** compreender globalmente o texto; identificar advérbio de modo; identificar a função de conector e do imperativo.

Professor/a, reproduzimos o fôlder para que ele pudesse ser observado pelos estudantes. No entanto, a leitura deve ser feita nas reproduções indicadas.



HOW TO START A SCHOOL RECYCLING PROGRAMME
 Current legislation puts more emphasis on waste avoidance, minimisation, reuse and recycling. Implementing a recycling programme at your school instils the right values and behaviour in children and also presents the school with new learning opportunities. The aim of this booklet is to educate learners and educators about ways to minimise waste and become part of the solution in doing their bit to protect the environment.



DEPARTMENT OF ENVIRONMENTAL AFFAIRS, REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

GREEN SCHOOLS

WHAT IS AN ENVIRONMENTALLY GREEN SCHOOL?

An environmentally green school is a school that upholds the values of good environmental management.

Such as:

- natural resource conservation, like water conservation;
- energy conservation;
- reduce, reuse and recycle activities; and
- a safe, clean and green school.

HOW TO RUN A GREEN SCHOOL

There are 5 basic steps your school needs to take in order to become a GREEN SCHOOL:

1. set up a waste management committee for the school;
2. conduct a waste audit;
3. reduce the waste your school produces;
4. reuse materials to prevent them from becoming waste; and
5. set up a waste recycling programme at your school.

a What is the aim of the brochure?

2a Resposta esperada: to inform how to run a green school by recycling and minimizing waste.

b How can you identify a green school? 2b Resposta esperada: by observing whether it conserves natural resources such as water; conserves energy; reduces, reuses and recycles; is safe and clean.

c Identify the adverb in this text excerpt: "What is an environmentally green school?"

2c Resposta esperada: "environmentally".

d How did you identify the adverb in item 1c? What does it signal?

I the time

II the place

III the manner 2d: III

e In the brochure, we can find the connector "such as" in the "Green schools" section.

What does it indicate? 2e Resposta esperada: an exemplification.

f The text tries to persuade the reader to take action and become green. In order to do so, it uses sentences like these:

1. set up a waste management committee for the school;
2. conduct a waste audit;
3. reduce the waste your school produces.

Considering their verbs, what do these sentences have in common?

2f Resposta esperada: they are all in the imperative.

3 Read this text and do the following. **Objetivos da questão 3:** praticar o uso do *Past Simple* e de *be going to* e compreender globalmente o texto.

a Choose the best options to complete the text.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

U.N.'s poverty and human rights special rapporteur finds U.S. policies reward wealthy, punish poor

3a: I - spoke; II - It's not going to be accepted; III - need; IV - is not going to change; V - is going to save; VI - is going to; VII - are going to see; VIII - are going to do

BY JENNY JARVIE JUN 02, 2018 | 2:30 PM | ATLANTA

Philip Alston, the United Nations' special rapporteur on extreme poverty and human rights, published a damning report this week on poverty in the United States [...].

Alston (I) ♦ **(is going to speak/spoke)** with *The Times* this week about his report [...].

"[...] Very few government services are provided for people generally – not just health, but access to the internet and so on. As was explained to me by government officials, if we propose any additional spending in the budget, it's completely out of the question.

(II) ♦ **(It was not accepted/It's not going to be accepted)** by the Legislature. [...]

Already, a large number of people are working, but in fact that doesn't bring them enough income to survive, and so they still (III) ♦ **(needed/need)** additional food stamps [...]. Simply telling them they have to work or volunteer for up to 30 hours a week (IV) ♦ **(did not change/is not going to change)** any of that. [...]

The administration is now pushing ahead to reduce benefits, assuming that this (V) ♦ **(is going to save/saving)** a lot of money, which in turn will fund the tax cuts. [...]

It (VI) ♦ **(was/is going to)** greatly exacerbate extreme poverty rates. [...]

Basically, you (VII) **(are going to see/saw)** great rejoicing on the part of the wealthy – And we're not just talking about the 1%, we're talking about the 20% – who (VIII) ♦ **(are going to do/did)** increasingly well and gain increasingly more of the wealth of society."



MARIA ALEJANDRA CARDONA/
LOS ANGELES TIMES

JARVIE, J. 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.

b Based on the text, what consequences are these policies going to have in the United States?

- I None.
- II Positive for poor people.
- III Negative for rich people.
- IV Negative for poor people. **3b: IV**

-  **4 Read this text and do the following.** **Objetivos da questão 4:** identificar informações específicas no texto e forma e uso de *reporting verbs*.

GREECE: RHODES

Day 1

I'm talking about my last trip to Rhodes, in Greece. A low-cost direct flight from Rome had been recently established and I did not miss the opportunity. This time my travel companion was my father.

[...] I had booked a residence with a very aggressive promotion – for a WEEK, it cost 63 euros per person! And, despite the price, I have to say that it was also quite elegant – there was a swimming pool with a small garden, internet access, LCD TV, a telephone and a nice big room with a kitchenette.

The man who ran the residence was somehow related to Germany, as often happens in tourist companies in Greece. I understood it from two details. The first is that, when I asked him if I could use the phone in the room, he explained that there was a malfunction in the switchboard to be repaired, and he told me in English “Telephone has gone KAPUTT” (the last term is neither English nor Italian). And then, when I asked him if he spoke Italian, he told me “NO!” with a tone as if to say, “It would be too much!”. My father also clearly noticed it.

ZINNI, S. *Travel stories*. Madrid: StreetLib, 2018. p. 269-271.

- a** This is the story of two people who went to Greece and had problems because they
- I** were on a cheap flight.
 - II** wanted to speak Italian. **4a: II**
 - III** rented a very nice house.
- b** The man who ran the residence wanted to speak
- I** English. **4b: I**
 - II** German.
 - III** Greek.
- c** Who are the characters involved in the dialogue? **4c Resposta esperada: the man who traveled and the man who ran the residence.**
- d** Find in the text the verbs that were used to introduce the speech of these characters. **4d Resposta esperada: ask (“asked”), explain (“explained”) and tell (“told”).**
- e** Find in the text another verb that can be used to introduce speech. **4e Resposta esperada: “say”.**
- f** In the excerpt “[...] when I asked him if he spoke Italian, he **told** me ‘NO!’ [...]”, it is possible to replace the verb in bold with
- I** claimed.
 - II** answered. **4f: II**
 - III** described.
 - IV** questioned.

UNIT 1

Professor/a,

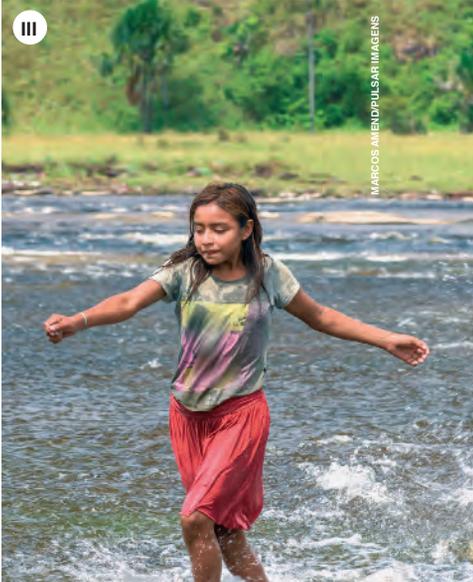
Esta unidade tem como objetivo familiarizar os estudantes com os propósitos, usos e características de infográficos, *fact sheets* e diretrizes de saúde. A temática principal enfoca o direito à saúde e às maneiras de se obter uma vida mais saudável por meio de ações simples que fazem a diferença na vida do indivíduo. Essa escolha é pautada na necessidade de conscientização sobre atitudes simples que podem modificar a qualidade de vida com a adoção de hábitos mais saudáveis e, portanto, mais benéficos para o bem-estar e a saúde.

A unidade visa enfatizar a leitura e a escrita a partir de atividades que favorecem a interdisciplinaridade com Ciências. Além disso, a unidade cumpre a legislação sobre educação alimentar e nutricional na escola, conforme dispõem as leis nº 11 947/2009 e 13 666/2018.

UNIT

1

A healthy lifestyle for everyone



18 eighteen

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: infográfico, *fact sheets* e diretrizes de saúde.

Tema: o direito à saúde.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos infográfico, *fact sheets* e diretrizes de saúde;
- refletir sobre o conceito e os benefícios de um estilo de vida saudável.



Representations of the right to health.

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

Expandir a discussão iniciada a partir das imagens exploradas nas páginas de abertura a fim de refletir sobre questões relacionadas a práticas saudáveis e ao direito à saúde.

Esta seção inicia com o objetivo de ativar o conhecimento prévio no que se refere à vida saudável e à sua importância para a vitalidade. Caso seja necessário e esteja de acordo com a realidade de sua turma, sugerimos, a fim de ampliar a discussão, apresentar algumas imagens de situações ou atitudes saudáveis e não saudáveis para verificar com que cenário os estudantes se identificam.

As imagens apresentadas provocam a reflexão sobre questões relevantes para a qualidade de vida do ser humano. Com base nelas, procura-se incitar a discussão acerca da saúde pública e suas implicações a fim de proporcionar aos estudantes conhecimentos necessários para que seu bem-estar e longevidade não sejam comprometidos por maus hábitos. Além disso, as questões visam a oferecer-lhes oportunidades de se posicionar em relação a práticas necessárias para uma vida longa e livre de costumes e atitudes prejudiciais ao ser humano.

Esta seção é o momento propício para avaliar se o conhecimento prévio da turma ou de alguns estudantes sobre as questões apresentadas na unidade precisa de aprofundamento, especialmente por se tratar da primeira unidade de um novo ano escolar.

TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Take a look at this image and answer the following questions with a classmate.
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a What is the main purpose of the sign?
- I To point to the nearest town.
 - II To show the way to a better life. **1a: II**
 - III To indicate the right direction of the traffic.
- b In your opinion, what is a healthy lifestyle? **1b Resposta pessoal.**
- c Why do you think it is important to lead a healthy lifestyle? **1c Resposta pessoal. Resposta possível: to improve quality of life.**
- d Do you think people can have a healthy lifestyle in Brazil? Why?
1d Respostas pessoais.

- 2 Now read the mind map and discuss the following questions with a classmate.
2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



20 twenty

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (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.

- a Does the information shown on the mind map differ from your answers to question **1b**? Justify your answer.
- b Which of the actions suggested in the mind map do you consider most important? Number them from 1 (least important) to 4 (most important).

3 Discuss the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: refletir sobre o tema da unidade e sobre seu próprio contexto.

- a Is preventive medicine part of the health program in your city? How does it work?
- b What measures are taken in Brazil to encourage people to have a healthy lifestyle?
- c Which are the health needs of the Brazilian population? Does the country's national health system meet them?
- d Regarding everybody's legal right to health, what could you say about these aspects?
 - I nutrition
 - II sanitation
 - III prevention
 - IV treatment of diseases

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 infográfico e formular hipóteses sobre o texto.

- a Look at the logo of the World Health Organization (WHO). Have you ever heard about this organization? What is it related to? **1a Resposta possível:** it is related to health systems in the world.



- b Choose the actions you think WHO promotes: **1b Respostas possíveis:** I, II, IV
 - I implementation of virtual health libraries.
 - II dissemination of disease treatment campaigns.
 - III protection for immigrant children and adolescents.
 - IV education and training of health professionals.
- c Do you think there should be exclusive health services for adolescents? Why?
- d What can governments do to make health systems and services better for adolescents? What services should be provided?
- e Take a look at the text in **Read to learn**. What do you think it is about?

twenty-one **21**

Reading

Objetivo da seção

Ampliar a competência leitora de textos pertencentes aos gêneros infográfico e *fact sheet*.

Task 1

A **Task 1** é pautada no infográfico de uma campanha da World Health Organization (WHO, ou Organização Mundial da Saúde – OMS), cuja intenção é chamar a atenção de autoridades governamentais de saúde sobre a provisão de assistência ao adolescente e conscientizar o público em geral sobre o que cabe às autoridades fazer a esse respeito. Para tanto, o texto foca quatro ações voltadas a um olhar exclusivo para adolescentes, no intuito de atender a esses indivíduos e suas demandas de uma forma mais personalizada e efetiva.

Em **Before reading**, as atividades estimulam a formulação de hipóteses com base na observação da logomarca da instituição apresentada no texto. Caso julgue pertinente, convém discutir com os estudantes o papel das organizações internacionais na conquista de direitos humanos no mundo e a abrangência desse trabalho no Brasil, perguntando se eles conhecem instituições brasileiras com o mesmo fim. Além disso, se achar interessante, é possível apresentar alguns infográficos com campanhas similares no Brasil, de forma a familiarizar os estudantes com o gênero.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

Em **Read to learn**, enfoca-se um infográfico apresentando uma campanha de conscientização sobre práticas de políticas públicas na área da saúde voltadas para o público adolescente, que dão prioridades às necessidades dessa faixa etária, que é a mesma dos estudantes de sua turma. O texto explora as linguagens verbal e não verbal, estratégia bastante utilizada em infográficos para atrair a atenção do leitor e oferecer uma leitura mais objetiva. Se você considerar necessário, pode estimular os estudantes a observar como os elementos verbais e não verbais se relacionam no texto, antes de passar às questões de compreensão leitora. Para isso, estimule-os a observar atentamente de que maneira a imagem contribui para contextualizar o tema do infográfico.

Na seção **Constructing meanings**, as questões objetivam o aprofundamento da compreensão do texto por meio de perguntas que ressaltam o caráter multimodal do gênero abordado. Além disso, a exploração do título (que vai ao encontro das questões realizadas na seção **Time to think**), assim como de outras características composicionais do gênero, contribuem para que a construção de sentido se dê de forma gradual. Antes que os estudantes realizem as questões, se você considerar apropriado, pode ser proveitoso pedir a eles que falem sobre o que entenderam ao ler o infográfico e como interpretaram as imagens presentes nele. Essa é uma forma de observar se eles compreenderam que a campanha tem relação com situações vivenciadas por eles.

Para ler

Caso você queira saber mais sobre o trabalho de ONGs, sugerimos a leitura de Bebbington (2002). Caso deseje aprofundar seus conhecimentos sobre infográficos, recomendamos Paiva (2011).

Read to learn Leitura

1 Read this infographic with these objectives in mind:

- to identify governmental measures to improve the quality of health services for adolescents;
- to verify characteristics of infographics.



WORLD HEALTH ORGANIZATION. Making health services adolescent-friendly: What adolescents can do. [S. l.]: WHO, 2015. Disponível em: <https://www.afro.who.int/media-centre/infographics/making-health-services-adolescent-friendly-what-adolescents-can-do>. Acesso em: 4 maio 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the infographic.

Objetivos da questão 1: fazer inferências e identificar informações explícitas no texto.

a What is the target audience of this text?

- I health professionals
- II children and teenagers
- III teachers and school managers
- IV governmental health authorities **1a: IV**

b How did you find the answer to the previous question?

1b Resposta esperada: by the title "What governments can do".

c According to the text, how old must someone be to be considered an adolescent?

1c Resposta esperada: between 10 and 19 years old.



twenty-two

Habilidade desenvolvida em Reading

- (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

- 1d** Respostas esperadas: count adolescents as a distinct group in health statistics, involve adolescents in the design of health policies and programmes that affect them, support training of health professionals
- d** Which actions can governments take to make health services better for adolescents? Identify at least two in the text. **in adolescent health and ensure laws and policies protect adolescents' rights and dignity.**
- e** The benefit of this campaign for adolescents is that they can
- | | |
|---|--|
| I search for different topics. | III choose the doctors that they prefer. |
| II study about health at school. | IV have access to better health services. 1e: IV |

2 Read the infographic again and do the following.

Objetivos da questão 2: inferir o sentido de palavras no texto e refletir sobre a relação entre linguagens verbal e não verbal.

- a** How do the visual elements of the infographic contribute to the success of the campaign? **2a** Resposta esperada: they help readers focus on objective information so that they understand the duties of the government regarding adolescents' access to health services.
- b** Think about the meaning of the following words in the text and match them to the options from the box.

consider encourage make certain make someone part of

- | | |
|---|--|
| I count 2b I: consider | III involve 2b III: make someone part of |
| II ensure 2b II: make certain | IV support 2b IV: encourage |
- c** What does the expression "adolescent-friendly" mean in the sentence "Making health services adolescent-friendly"?
- | |
|--|
| I The government wants to have adolescents as friends. |
| II The program aims at offering helpful services to adolescents. |
| III The campaign intends to provide suitable services for adolescents. 2c: III |

Task 2

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.

- a** Do you consider yourself a physically active person? Why?
- b** Which of these physical activities do you find most interesting? Justify your choice.
- | | |
|---------------------|-------------------------------|
| I Walking | IV Riding a bike |
| II Running | V Going to gym |
| III Swimming | VI Playing at the park |
- c** What could be the benefits of these activities?
- d** In your opinion, why should children and adolescents do physical activities?

2 Take a look at the text in Read to learn and discuss the following questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.

- a** What do you think the theme of the text is?
2a Resposta possível: the importance of physical activities for children and young people.
- b** In your opinion, what do the images represent?
- c** Do you think that doing physical activity always involves practicing a sport?

Task 2

O texto utilizado na **Task 2** é um infográfico que destaca a importância das atividades físicas para crianças e jovens. As informações são oferecidas de forma objetiva por meio da articulação entre elementos gráfico-visuais e linguagem verbal, de acordo com as características composicionais do gênero.

Em **Before reading**, inicialmente, são propostas perguntas para os estudantes se manifestarem sobre a prática de atividades físicas. Assim, é possível verificar se eles pensam que apenas adultos precisam se exercitar e, ao mesmo tempo, observar os hábitos deles com relação a exercícios físicos. A questão seguinte leva-os a formular hipóteses sobre o infográfico presente em **Read to learn** e também busca motivá-los a refletir sobre outros tipos de atividade física além da prática de esportes.

Em **Read to learn**, apresenta-se o infográfico que tem como objetivo promover a conscientização dos leitores sobre hábitos que podem ser incorporados à rotina de crianças e adolescentes a fim de obter uma vida mais ativa e mais saudável. Esse tema é especialmente relevante para a faixa etária dos estudantes do 9º ano e pode ser fundamental para estimular a mudança de hábitos, caso eles levem uma vida sedentária. Atualmente, devido ao acesso a aparelhos eletrônicos e à internet, é comum que os adolescentes se movimentem pouco e não se dediquem a nenhum tipo de atividade física.

As questões trabalhadas em **Constructing meanings** focam tanto a compreensão global do texto quanto as características composicionais do gênero infográfico. As atividades objetivam não somente a construção dos sentidos, mas também a constatação dos elementos comumente encontrados no gênero focalizado. Caso considere viável, apresente infográficos relacionados ao mesmo tema para estimular os estudantes a debater mais profundamente o assunto.

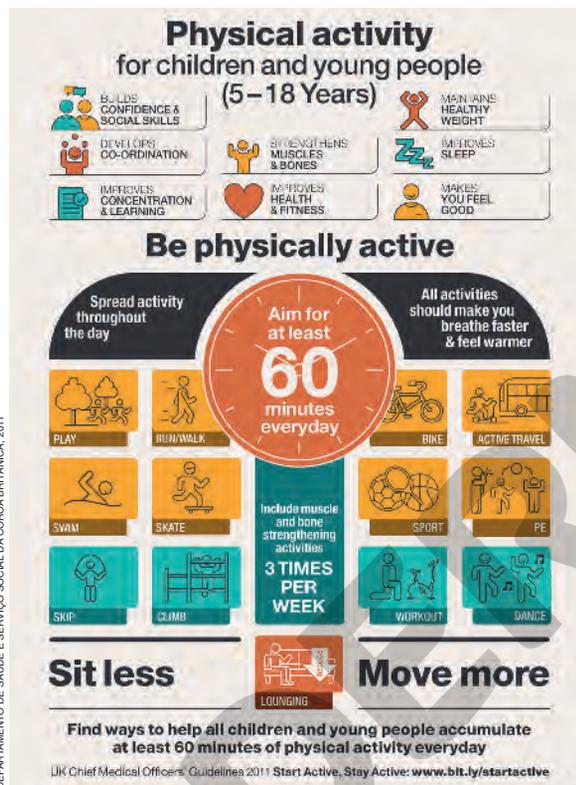
Para ler

Caso seja de seu interesse obter mais informações sobre alimentação saudável, recomendamos a leitura do documento da World Health Organization (2014) com respostas a perguntas frequentes sobre o assunto. Para aprofundar seus conhecimentos sobre gêneros multimodais, sugerimos a obra de Dionísio (2006).

Read to learn *Leitura*

1 Read this infographic with these objectives in mind:

- to recognize physical activities;
- to identify characteristics of infographics.



GOV.UK. Physical activity for children and young people: 5 to 18 years. [S. l.]: GOV.UK, 2019.

Constructing meanings *Compreensão leitora*



1 Answer the following questions about the infographic.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; fazer inferências e identificar informações explícitas.

- The purpose of the infographic is to show that
 - people of all ages should play various types of sports.
 - children and young people should be physically active, as well as the activities they can do. **1a: II**
 - governments should create parks for the practice of physical activities in accessible places.
- What do the items that are just below the title of the infographic show? **1b Resposta esperada: the benefits of physical activities.**
- How long should people spend doing physical activities daily? **1c Resposta esperada: at least 60 minutes.**
- What kind of activity should be practiced three times a week? **1d Resposta esperada: activities to strengthen muscles and bones.**
- According to the text, what should be reduced? **1e Resposta esperada: lounging, that is, the time one passes idly.**



24 twenty-four

2 Read the infographic again and do the following.

Objetivos da questão 2: identificar informações específicas; inferir o sentido de frase e palavra no texto.

a Identify to whom the following sentences are addressed.

I "Be physically active" **2a I:** Resposta esperada: children and young people (5-18 years).

II "Find ways to help all children and young people accumulate at least 60 minutes of physical activity every day" **2a II:** Resposta esperada: adults who know children and young people.

b "Spread activity throughout the day" means to practice activities

I every day.

II once a day.

III all day long. **2b: III**

c In the sentence "Physical activity **strengthens** muscles and bones", the verb in bold means

I harms.

II makes stronger. **2c: II**

III weakens.

3 Observe the images and the graphic elements in the infographic and do the following.

Objetivo da questão 3: relacionar linguagens verbal e não verbal.

a Visual elements. **3a: IV**

b Image of a heart. **3b: I**

c Larger letters in parts of the text. **3c: III**

d Image of confidence and social skills. **3d: II**

I It corresponds to the idea of life.

II It represents an interaction between people.

III They draw the reader's attention to most important information.

IV They help readers relate some physical activities and their benefits.

Task 3

Before reading Pré-leitura

1 Discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

a What does this image suggest?

1a Resposta pessoal. Resposta possível: that everyone should have the same conditions and rights to health.



Right to Health

b Look at the photo. What do you think people are doing?

I They are claiming health care for all. **1b: I**

II They are announcing the opening of a hospital.

III They are explaining the symptoms of some diseases.

IV They are talking about the importance of playing sports.



twenty-five

25 

► Task 3

O texto explorado na **Task 3** é um *fact sheet*. Esse gênero é caracterizado pela apresentação de um texto construído de maneira sucinta e simplificada, por meio de parágrafos curtos e com uso de itens que destacam aspectos relevantes do assunto abordado.

Em **Before reading**, os estudantes são levados a refletir sobre o direito à saúde como modo de prepará-los para a leitura. Pode ser interessante aprofundar a discussão do item **1c**, pois dificilmente o direito à saúde é associado às condições necessárias para promovê-lo, tais como alimentação, moradia, educação e informação.

O *fact sheet* apresentado em **Read to learn** contém informações necessárias para a compreensão dos direitos à saúde. Dependendo da reflexão desenvolvida com as questões de **Before reading**, os estudantes terão construído uma perspectiva que propiciará uma nova visão sobre o tema. Nesse caso, o texto servirá para aprofundar a noção de saúde e os requisitos necessários para que todos, sem distinção, tenham acesso a serviços de prevenção e tratamento de enfermidades. Caso a turma não esteja familiarizada com o gênero *fact sheet*, considere se é viável chamar a atenção para algumas características presentes no texto antes de passar para as questões de compreensão.

-  **c** When we talk about the right to health, it encompasses a number of things. In your opinion, what should be part of a health system? Make a short list. **2c Resposta pessoal.**
- d** Take a look at the text title in **Read to learn**. The title indicates that the purpose of the text is primarily
- I to explain. **2d: I** II to describe. III to comment.

Read to learn Leitura

1 Read the fact sheet with these objectives in mind:

- to find out about the standards of the right to health;
- to identify characteristics of fact sheets.

Eyes on grammar EXAMPLES 1, 2 AND 3

I. WHAT IS THE RIGHT TO HEALTH?

A. Key aspects of the right to health

- **The right to health is an inclusive right.** We frequently associate the right to health with access to health care and the building of hospitals. This is correct, but the right to health extends further. It includes a wide range of factors that can help us lead a healthy life. The Committee on Economic, Social and Cultural Rights, the body responsible for monitoring the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, calls these the “underlying determinants of health”. They include:
 - Safe drinking water and adequate sanitation;
 - Safe food;
 - Adequate nutrition and housing;
 - Healthy working and environmental conditions;
 - Health-related education and information;
 - Gender equality.
- **The right to health contains freedoms.** These *freedoms* include the right to be free from non-consensual medical treatment, such as medical experiments and research or forced sterilization, and to be free from torture and other cruel, inhuman or degrading treatment or punishment.
- **The right to health contains entitlements.** These *entitlements* include:
 - The right to a system of health protection providing equality of opportunity for everyone to enjoy the highest attainable level of health;
 - The right to prevention, treatment and control of diseases;
 - Access to essential medicines;
 - Maternal, child and reproductive health;
 - Equal and timely access to basic health services;
 - The provision of health-related education and information;
 - Participation of the population in health-related decision-making at the national and community levels.

 **26** twenty-six

• **Health services, goods and facilities must be provided to all without any discrimination.**

Non-discrimination is a key principle in human rights and is crucial to the enjoyment of the right to the highest attainable standard of health [...].

• **All services, goods and facilities must be available, accessible, acceptable and of good quality.**

[...]

- They must be accessible physically (in safe reach for all sections of the population, including children, adolescents, older persons, persons with disabilities and other vulnerable groups) as well as financially and on the basis of non-discrimination. Accessibility also implies the right to seek, receive and impart health-related information in an accessible format (for all, including persons with disabilities), but does not impair the right to have personal health data treated confidentially. [...]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The right to health* - Fact Sheet N. 31. Geneva, 2008. p. 3-4.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the questions about the fact sheet.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e identificar informações específicas e explícitas.

- a What is the purpose of the text? **1a Resposta esperada:** to explain what the right to health is.
- b Some standards, other than medical services, should be taken into consideration to promote the right to health. Choose two of them and explain their importance.
1b Resposta pessoal.
- c Compare your answers to your hypotheses in **1b (Before reading)**. How similar are they?
1c Resposta pessoal.
- d Some privileges related to the right to health are presented in the text. What is the option that presents three of them?
- I Accessibility, goods and facilities.
- II Prevention, treatment and information. **1d: II**
- III Non-discrimination, confidentiality and freedom.

- e What is a key principle in human rights? Why is it important? **1e Respostas esperadas:** Non-discrimination. Because it makes it possible for everyone to enjoy the highest attainable level of health.



2 Pay attention to the information presented in the fact sheet and choose the best options. **Objetivos da questão 2:** compreender globalmente o texto; fazer inferências e identificar características composicionais do gênero *fact sheet*.

- a Is the right to health the same as the right to be healthy?
- I Yes, because being healthy depends on the right to health.
- II No, because good health also depends on an individual's biological constitution and socioeconomic conditions. **2a: II**
- b Regarding the information presented the text
2b: I, IV
- I It starts with a question.
- II It has complex paragraphs.
- III It presents trivial information.
- IV It uses items to simplify the explanation.

Em **Constructing meanings**, encontram-se questões para ensinar a construção de sentidos a partir do enfoque do conteúdo do texto. Se você julgar conveniente, a discussão pode ser aprofundada a partir da realidade dos estudantes, com o intuito de ampliar o conhecimento acerca das obrigações de entidades governamentais no que tange aos serviços de saúde. Essa reflexão favorece, ainda, a conscientização sobre a importância de estarmos cientes de nossos direitos, contribuindo assim para a formação dos estudantes como cidadãos.

► Think a little more

A subseção **Think a little more** visa a fomentar a reflexão crítica acerca da temática da unidade com base na leitura dos três textos. Assim, os estudantes têm a oportunidade de repensar suas crenças e opiniões sobre uma vida saudável. A discussão proposta tem como objetivo auxiliá-los a perceber a conscientização como elemento de transformação e melhoria de qualidade de vida.

Para ler

Para ampliar os conhecimentos sobre multimodalidade, recomendamos Coscarelli, Kersch e Cani (2016). Caso deseje mais informações sobre o direito à saúde, propomos a visita aos *websites* da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e de ONGs que visem informar cidadãos sobre seus direitos.

Listening

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento sobre o gênero diretrizes de saúde no ambiente escolar, por meio de compreensão oral.

Nesta seção, o gênero diretrizes de saúde promovidas no contexto escolar é abordado. Em **Before listening**, as questões estimulam a reflexão sobre o papel da escola no que tange ao sucesso e ao bem-estar dos estudantes. Além disso, busca-se explorar o valor semântico do vocábulo *guidelines*, objetivando, assim, ativar o conhecimento prévio e propiciar a formulação de hipóteses sobre o que será escutado em **Listen to learn**. É importante motivar a percepção de que os serviços de saúde transcendem o cuidado com o físico e incluem também a saúde mental, a segurança e os serviços sociais.

Professor/a, recomendamos conduzir a discussão de forma a suscitar a reflexão sobre a existência de serviços de atendimento a adolescentes, que possam orientá-los quanto a hábitos saudáveis e a formas de melhorar seu desempenho na vida escolar.

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 dos textos e relacioná-lo com a experiência pessoal.
- O que pode ser feito no Brasil para melhorar a qualidade dos serviços de saúde dirigidos aos adolescentes? Usem as informações da **Task 1** como apoio.
 - O que vocês pensam sobre fazer atividades físicas? Acham que ajuda a desenvolver confiança e habilidades sociais? Justifiquem suas respostas.
 - Na opinião de vocês, o que pode ser feito para ajudar crianças e jovens a praticar atividades físicas?
 - O que vocês precisam mudar em seus hábitos para praticar atividades físicas por pelo menos 60 minutos por dia?
 - No Brasil, como as pessoas lutam pelo direito à saúde? Quais padrões apresentados na **Task 3** precisam ser melhorados no sistema de saúde brasileiro?
 - Considerando tudo o que vocês leram e discutiram, o que precisa mudar no Brasil para que os cidadãos tenham uma vida mais longa e saudável?

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

- 1 Discuss the following questions with a classmate.
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero diretrizes de saúde e formular hipóteses.
- In your opinion, how can schools contribute to students' success and well-being?
1a Resposta pessoal.
 - What are guidelines?
I needs II instructions 1b: II III obligations
 - Which of these examples would be present in the health guidelines of a school? 1c: I, IV
I Meet students' needs. III Promote vaccination campaigns.
II Give students medication. IV Create a supportive school environment.
 - You are going to listen to a health guideline about School Health Services. In your opinion, what might these services be?
1d Resposta pessoal. Resposta possível: school health guidelines in general.

Listen to learn Audição

- 1 Listen to this health guideline with these objectives in mind:

- to verify the objective of the health guideline;
- to identify characteristics of health guidelines.

Health guidelines – Parts I and II

Title: Guideline 6 – School Health Services

Date: March 28, 2018

Source: Centers for Disease Control and Prevention (CDC)

GUIDELINE 6 School Health Services. 2018. Vídeo (1 min 43 s). Publicado pelo canal Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Disponível em: https://www.cdc.gov/wcms/video/low-res/healthyschools/2018/22702270Chapter_3_Guideline_6.mp4. Acesso em: 4 maio 2022.

28 twenty-eight

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.

Constructing meanings Compreensão auditiva



1 Listen to the health guideline carefully and do the following. Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e específicas no texto e relacionar linguagens verbal e não verbal.

- a What is the purpose of the guideline? **1a Resposta esperada:** to give information about school health services.
- b Which of the following are examples of school health services? **1b:** III, IV
- I sports teams
 - II support groups
 - III psychological support
 - IV chronic disease prevention
- c Order the following information according to what you hear.
- I usefulness of services **1c I:** 3
 - II school responsibilities **1c II:** 1
 - III critical role of school staff **1c III:** 4
 - IV concern about students' needs **1c IV:** 2
 - V benefits of a supportive environment **1c V:** 5
- d Which of the following subjects is not mentioned in the text? **1d:** IV



PHOTOS: 1. HAOJIANG/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES;
2. ROSTISLAV SEDLACEK/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES;
3. NATNAN BRISUWAN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES;
4. NATAL MISIS/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES



2 Listen to the health guideline again and answer the questions.

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

- a What are the three responsibilities of the schools, according to the text? **2a Resposta esperada:** physical health, mental health and safety.
- b Who helps students with special needs most?
- I A nurse. **2b:** I
 - II A doctor.
 - III A teacher.
- c Why is it important to create a supportive environment at school?
- I To give students autonomy. **2c:** I
 - II To make students feel comfortable.
 - III To help students perform better at school.



3 Listen to the guideline one more time and choose the best answers. Objetivos da questão 3: identificar as características estilísticas e composicionais do gênero diretrizes de saúde e refletir sobre elas.

- a How is the information presented in this text? Choose the correct options. **3a:** I, III
- I In a simple way.
 - II In a complex way.
 - III With clear speech.
 - IV With sound interference.

twenty-nine **29**

As questões apresentadas em **Constructing meanings** enfocam a compreensão das diretrizes a partir de estratégias de naturezas detalhada e seletiva, buscando verificar os serviços oferecidos pelas escolas. Além disso, características específicas do gênero oral apresentado são analisadas, assim como sua função social. Caso você tenha acesso à internet, pode ser interessante mostrar na íntegra as outras diretrizes do material apresentado para que os estudantes possam explorar as características composicionais do gênero e fazer uma ponte com os gêneros escritos trabalhados na unidade, buscando elementos semelhantes, tais como tempo verbal empregado, quantidade e tipo de informações apresentadas, entre outros.

► Think a little more

Nesta seção propõe-se uma reflexão crítica acerca da importância das diretrizes de saúde incorporadas às práticas pedagógicas das instituições de ensino. Espera-se que as questões propostas instiguem o interesse pela busca do bem-estar com amparo das escolas. Assim, professor/a, de acordo com seu contexto, avalie a pertinência de aprofundar esse assunto, perguntando aos estudantes sobre outras ações que seriam necessárias dentro da realidade deles.

Para ler

Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre saúde na escola, sugerimos a leitura do *Caderno de atenção básica n. 24*, produzido pelo Ministério da Saúde (BRASIL, Ministério da Saúde, 2009), que trata desse assunto.

Language in action

Objetivo da seção

Explorar e praticar o uso dos sufixos *-able*, *-ible* e *-ity*, bem como o emprego do verbo modal *must*.

As primeiras questões levam os estudantes a explorar diferentes possibilidades de formação de palavras com o uso de sufixos, uma prática que eles já realizam em língua portuguesa. Assim, uma maneira de introduzir a reflexão sobre processos de derivação seria justamente estimular a turma a compartilhar os conhecimentos que possuem sobre o assunto. Os usos em inglês podem ser ampliados de forma lúdica com um jogo em que o desafio seja formar o maior número possível de adjetivos, combinando verbos com *-able*, e de substantivos, combinando adjetivos com *-ity*. Nesse caso, verifique se seria mais produtivo apresentar primeiramente a seção *Eyes on grammar*.

- b Which verb tense is used more often in the text?
- past tense
 - present tense **3b: II**
- c Why is this verb tense used in the health guideline?
- To give explanations. **3c: I**
 - To talk about future events.
 - To describe universal truths.

Think a little more

Pós-audição

1 Considering 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.

- Por que as diretrizes de saúde promovidas em escolas são importantes?
- Como um ambiente escolar saudável pode influenciar o comportamento dos estudantes?
- Além das informações mencionadas no áudio, que ações vocês sugerem para promover um ambiente escolar saudável?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the infographic “Making Health Services Adolescent-Friendly” (22) again and do the following. **Objetivo da questão 1:** refletir sobre o uso do sufixo *-able*.

- Considering what you read, what is the meaning of “affordable” in “Make health services free or **affordable** for adolescents”?

 - possible to be paid for **1a: I**
 - impossible to be paid for

- Decide if the statements are *T* (true) or *F* (false).

 - The word “affordable” is an adjective. **1b I: T**
 - The word “affordable” derives from the verb “afford”. **1b II: T**
 - If something is “affordable”, it means that it is not economical. **1b III: F**
 - When I say: “I can afford that”, it means that “I have enough money to pay for that”. **1b IV: T**

2 Read the infographic from page 24 again and find the noun that derives from the underlined adjective in “Be physically active”.

Objetivo da questão 2: refletir sobre o uso do sufixo *-ity*. **2** Resposta esperada: “activity”.

3 Read the fact sheet “What is the Right to Health?” (26-27) and find in the text what is requested.

Objetivo da questão 3: identificar palavras formadas pelo acréscimo dos sufixos *-able*, *-ible* e *-ity*.

- Two adjectives formed by the addition of the suffix *-able*. **1a** Resposta esperada: “attainable”, “available”, “acceptable”.
- Two nouns formed by the addition of the suffix *-ity*. **1b** Resposta esperada: “equality”, “accessibility”.
- One adjective derived from the verb to access. **1c** Resposta esperada: “accessible”.

30 thirty

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
- (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

 **4 Complete the excerpts below with the appropriate alternative.**

Objetivo da questão 4: praticar o uso de palavras formadas por sufixação.

a “Any type of regular, physical **◆ (active/activity)** can improve your fitness and your health [...]” **4a: activity**

b “[...] see if you can find a friend or family member to be **◆ (active/activity)** with you.” **4b: active**

c “Stretching makes your muscles and joints more **◆ (flex/flexible)** too.”

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. *Get fit, stay healthy*. Itasca: AAP, 2006.
4c: flexible

d “They will also be **◆ (access/accessible)** for parents to help them prepare healthy, balanced meals at home and introduce their child to new foods.”

4d: accessible

e “These **◆ (practical/practicality)** tools will help providers to deliver healthy meals in early years settings.” **4e: practical**

GOV.UK. Healthy eating guidance published for the early years sector. [S. l.], 13 nov. 2017. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/news/healthy-eating-guidance-published-for-the-early-years-sector>. Acesso em: 4 maio 2022.

f “[...] develop and implement coherent and **◆ (sustain/sustainable)** policy and actions plans [...]” **4f: sustainable**

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Physical Activity*. Geneva: WHO, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity#:~:text=Popular%20ways%20to%20be%20active,stroke%2C%20diabetes%20and%20several%20cancers>. Acesso em: 4 maio 2022.

 **5 Read the excerpt from the fact sheet “What is the Right to Health?” (26-27) and answer the questions.**

Objetivo da questão 5: identificar e refletir sobre o uso do verbo modal *must*.

• **Health services, goods and facilities must be provided to all without any discrimination.** Non-discrimination is a key principle in human rights and is crucial to the enjoyment of the right to the highest attainable standard of health [...].

• **All services, goods and facilities must be available, accessible, acceptable and of good quality.**

[...]

- They must be accessible physically (in safe reach for all sections of the population, including children, adolescents, older persons, persons with disabilities and other vulnerable groups) as well as financially and on the basis of non-discrimination.”

As duas últimas questões focizam o modal *must*. O sentido e a função desse verbo podem ser inferidos pela leitura do fragmento do texto e pela correspondência com contextos semelhantes em português. Se os estudantes manifestarem dificuldades, avalie a conveniência de ampliar os temas na questão **6**, de modo que eles tenham mais opções para praticar o uso do modal.

Writing

Objetivo da seção

Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero discursivo infográfico por meio da produção escrita.

Nessa seção, os estudantes são orientados a criar um infográfico sobre a construção de um ambiente escolar saudável e acolhedor. Sugerimos uma retomada dos conteúdos trabalhados na unidade para buscar os elementos necessários à criação do infográfico, ressaltando a necessidade de certas ações para que haja mudança de hábitos e atitudes nos indivíduos.

As orientações dadas em **Toolbox** ressaltam as características composicionais e estilísticas mais relevantes para a elaboração do gênero discursivo solicitado. Lembramos que alguns recursos linguístico-discursivos comumente encontrados nesse gênero são o *present simple* para formular explicações, o verbo modal *must* para descrever necessidades e o imperativo para dar conselhos. A distribuição das informações e o *layout* escolhido pelos estudantes são de grande importância para que o texto produzido fique mais próximo da realidade do gênero infográfico. Por essa razão, pode ser oportuno reiterar que os elementos visuais são fundamentais para que o texto produzido alcance o propósito de atrair a atenção dos potenciais leitores.

- a What is the modal verb that appears three times in the excerpt above? **5a Resposta esperada: "must".**
- b What does it express in this context of ensuring the right to health as a human right?
 - I Choice.
 - II Necessity. **5b: II**
 - III Prohibition.

 **6 Work with a classmate to create posters about the following themes. Write a sentence that expresses a need related to each theme and use it in the poster. Remember to use the modal verb *must*.**

6 Respostas pessoais. Objetivo da questão 6: praticar o verbo modal *must*.

- a health services
- b physical activities
- c out-of-home meals

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to create an infographic. Remember you have already seen examples of infographics in **Tasks 1 and 2 (Reading)**.

1 Before preparing your infographic, 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? | Infographic. |
| What is the theme? | Ways to have a healthy school environment. |
| What is the objective? | To foster changes that will lead to a healthy school environment. |
| At whom is it aimed? | Your classmates. |
| How and where is it going to be presented? | On school notice boards. |
| Who is going to participate? | The whole class, organized into pairs. |

Toolbox **1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo e as características composicionais e estilísticas do infográfico; preparar uma versão inicial do infográfico.

 **1 Follow these steps. They will help you prepare your infographic.**

- a Take a few minutes to think about what kind of healthy habits are important to create a healthy environment at school. Take these questions into consideration.
 - I Which healthy habits do you consider important to have a healthy school environment?
 - II What do you believe people could do to have healthy habits at school?
 - III What are the advantages of having a healthy school environment?
 - IV What kind of information must be part of your infographic?
- b Decide on which healthy habits you are going to write about. Don't forget that your infographic should be short and simple in order to be effective.

 **32** thirty-two

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
- (EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
- (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.

- c Make a list with creative titles for your texts and choose what best conveys the infographic content.
- d Think about the layout of your infographic. Decide which visual elements should be part of your text. Take into account the font type, size and colors.
- e Think about the language you are going to use. The following elements are possible.
 - I Present simple sentences to describe healthy habits.
 - II Imperative sentences to give suggestions or advice.
 - III Modal verb “must” to describe necessities, such as very important changes.
- f Do some research about vocabulary related to having a healthy school environment. You can use dictionaries or, if there is a computer lab at your school, you can visit some websites.
- g Think of ways to make your infographic convincing, e.g. giving a simple explanation about each healthy habit you mention.
- h Present the first version of your infographic to another pair and ask for their feedback.

Step back

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

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial do infográfico.

- possible suggestions on how a school can have a healthy environment;
- objective information about what can be done to make the school environment healthy;
- appropriate vocabulary and syntax;
- reader-friendly layout;
- proper use of images.

2 Now share your infographic on the school notice board.

Objetivo da questão 2: apresentar a versão final do infográfico.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens e sua relação com o tema da unidade.

- a What can you say about those images? In your opinion, what right to health does each of them represent?
- b How are they connected with the purpose and the texts of this unit?
- c How do the images and texts in this unit persuade you to lead a healthier lifestyle? Why?
- d Interview some people about the health rights that are represented on the opening pages. Ask, especially, if these rights are actually respected or not. Ask them to justify their answers. After that, share the information you gathered with your classmates.

thirty-three 33

Pit stop

Objetivo da seção

Rever as imagens das páginas de abertura a fim de refletir sobre elas com base nas discussões propostas na unidade.

Professor/a, se considerar pertinente ampliar a discussão proposta na seção, utilize as imagens das páginas iniciais para verificar quais hábitos fazem parte do dia a dia dos estudantes e quais não são parte da rotina deles. Caso seja viável, é possível discutir como cada imagem está relacionada às **Tasks** da unidade e perguntar aos estudantes se eles têm sugestões de hábitos que também não foram abordados. Ademais, se julgar oportuno, debata com eles a função social dos gêneros abordados e quais outros assuntos relacionados à vida saudável eles gostariam de explorar.

Sugerimos, ainda, se for viável em seu contexto, a visita, mesmo que virtual, a um museu de ciências voltado para a área de saúde. Tais visitas a outros espaços educativos são formas atrativas de ampliar o conhecimento e o interesse dos estudantes.

Habilidade desenvolvida em Pit stop

- (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.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar autoavaliação da aprendizagem sobre a leitura, a audição e a produção dos gêneros discursivos trabalhados na unidade.

Consideramos que este é o momento adequado para observar, em se tratando da primeira unidade do 9º ano, se as estratégias e os procedimentos utilizados ao longo das aulas foram bem-sucedidos e se requerem alguma mudança. Se houve dificuldades pontuais de alguns estudantes, sugerimos que aproveite o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor para suprir necessidades de reforço e de avaliação dos conhecimentos prévios.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar o uso de elementos gramaticais, tais como os sufixos *-able*, *-ible* e *-ity*, na formação de adjetivos e substantivos, e o modal *must* para expressar necessidade.

Professor/a, para aprofundar os conteúdos presentes nesta sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades, inclusive de caráter lúdico. Sugerimos uma atividade para a prática de sufixação: escolha oito adjetivos e oito substantivos que são formados a partir dos sufixos *-able* e *-ity*, respectivamente. Corte as palavras, separando os sufixos das raízes e escrevendo todas essas partes em pedaços de papel avulsos. Misture todos os pedaços, organize a turma em grupos e entregue os vocábulos desmembrados para que eles montem as palavras.

“ 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 infográficos e *fact sheets*?



b Consigo compreender diretrizes de saúde promovidas em espaço escolar?



c Consigo falar sobre ter um estilo de vida saudável?



d Aprendi algo novo sobre infográficos, *fact sheets* e diretrizes de saúde?



e Participei ativamente das aulas, cooperando com o/a professor/a e meus colegas? Como?



ILLUSTRATIONS: PNGEAT/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

“ EYES ON GRAMMAR .”

Leia os exemplos extraídos dos textos desta unidade, bem como as palavras e expressões destacadas. Preste atenção às observações que as seguem.

Example 1

“Make health services free or **affordable** for adolescents.”

(p. 22)

“All services, goods and facilities must be **available, accessible, acceptable** and of good quality.”

(p. 27)

WORD FORMATION (ADJECTIVES) – SUFFIXES / FORMAÇÃO DE PALAVRAS (ADJETIVOS) – SUFIXOS

| Suffix / Sufixo | Meaning / Significados | Added to / Acrescentado a | Adjective / Adjetivo |
|------------------------------|--|------------------------------|--|
| <i>-able</i> <i>-ible</i> | expresses that something is able to be done, has the quality to or is deserving of | verbs nouns | accept + <i>-able</i> = acceptable attain + <i>-able</i> = attainable avail + <i>-able</i> = available equity + <i>-able</i> = equitable access + <i>ible</i> = accessible |



34 thirty-four

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

- Adjetivos com os sufixos *-able* e *-ible* podem derivar de verbos ou substantivos. Quando eles derivam de verbos, indicam que algo pode ser feito (ex.: “*accept*” and “*acceptable*”). Quando eles derivam de substantivos, descrevem qualidades que alguém ou algo possui (ex.: “*equity*” e “*equitable*”).

Example 2

“The right to a system of health protection providing **equality** of opportunity for everyone to enjoy the highest attainable level of health.”

(p. 26)

| WORD FORMATION (NOUNS) – SUFFIXES / FORMAÇÃO DE PALAVRAS (SUBSTANTIVOS) – SUFIOS | | | |
|---|--------------------------------------|------------------------------|--|
| Suffix / Sufixo | Meaning / Significados | Added to / Acrescentado a | Noun / Substantivo |
| -ity | expresses condition or quality | adjectives | equal + <i>-ity</i> = equality confidential + <i>-ity</i> = confidentiality popular + <i>-ity</i> = popularity able + <i>-ity</i> = ability acceptable + <i>-ity</i> = acceptability available + <i>-ity</i> = availability |

- Alguns substantivos que indicam uma qualidade ou uma condição derivam de adjetivos acrescentando-se o sufixo *-ity* (ex.: “*curious*” e “*curiosity*”).

Example 3

“All services, goods and facilities **must** be available, accessible, acceptable and of good quality.”

(p. 27)

| MODAL VERBS / VERBOS MODAIS | |
|---|---|
| Must | |
| necessity / very important to happen | People must be aware of their health choices. |

Referências bibliográficas

BEBBINGTON, A. Reflexões sobre a relação norte-sul na construção de conhecimentos sobre as ONGs na América Latina. In: HADDAD, S. (org.). *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002. p. 93-118.

BRASIL. Lei nº 11 947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 13 666, de 16 de maio de 2018, que inclui o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 17 maio 2018.

BRASIL. *Caderno de atenção básica n. 24*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DIONIÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. *Revista I@em (dis-)curso*, v. 3, n. 1, p. 87-101, jun. 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Frequently asked questions on genetically modified foods*. Geneva: WHO, 2014.

UNIT 2

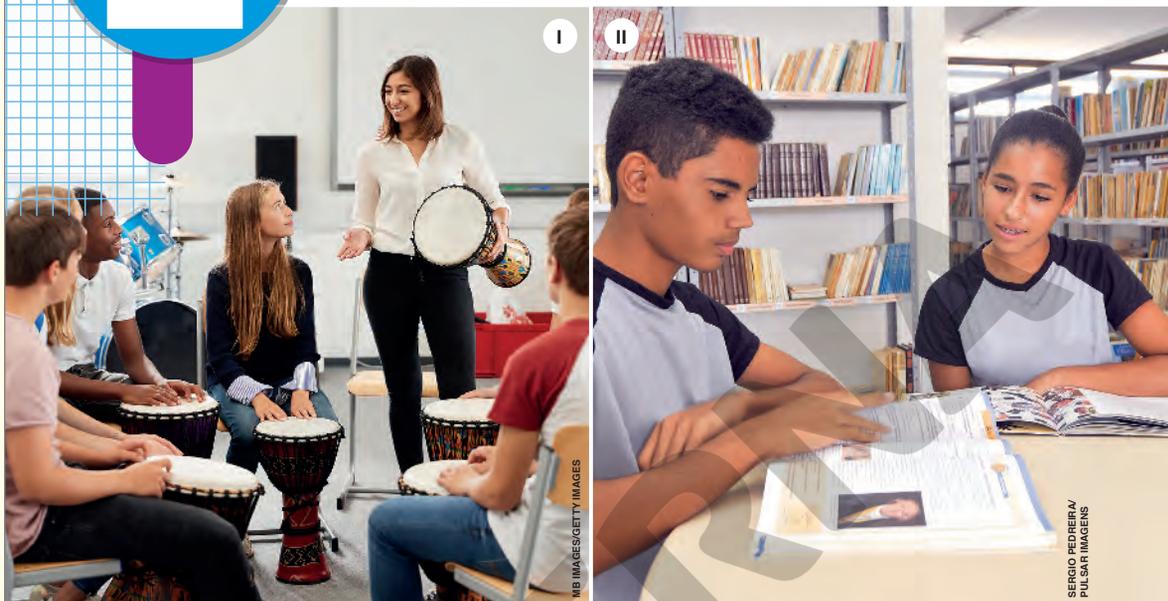
Professor/a,

Esta unidade tem por objetivo familiarizar os estudantes com os propósitos, os usos e as características de *op-eds* – sobre os quais falaremos mais adiante – e de apresentações institucionais. A temática principal enfoca o papel da educação como um caminho para a cidadania, com base em textos que apresentam diferentes pontos de vista sobre o assunto e por meio da apresentação do trabalho pedagógico realizado em uma unidade escolar montessoriana da rede pública de ensino dos Estados Unidos. Desse modo, procura-se ressaltar a importância de políticas educacionais voltadas para a formação integral dos estudantes, os benefícios proporcionados por componentes curriculares da esfera das humanidades e a relevância da diversidade de perspectivas e de sujeitos no ambiente escolar.

UNIT

2

Education: the only way to citizenship



36 thirty-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: *op-ed* e apresentação institucional.

Tema: educação e cidadania.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos *op-ed* e apresentação institucional;
- refletir sobre a educação e seu papel na sociedade.



thirty-seven 37

Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

As atividades favorecem a interdisciplinaridade com o componente curricular Arte por meio de uma visão crítica sobre o papel dessa área do saber e sua contribuição para a formação do cidadão crítico. Além disso, com base na compreensão oral da apresentação institucional de uma escola montessoriana, busca-se motivar a turma a produzir um material similar sobre sua própria escola, visando não somente à valorização da instituição, mas também à reflexão e à divulgação da opinião dos estudantes sobre a unidade escolar. Tal produção objetiva desenvolver também a autonomia, a aceitação da diferença e outras habilidades sociais dos estudantes, por meio da divisão e negociação de tarefas.

As imagens das páginas de abertura buscam retratar diferentes atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas no contexto escolar, com o objetivo de explorar práticas importantes para a formação dos estudantes e, conseqüentemente, para a construção de sua cidadania. Sugerimos, caso considere adequado, que elas sejam utilizadas não apenas no encerramento da unidade, com o trabalho proposto em *Pit stop*, mas também como forma de introduzir o tema, o qual será aprofundado na seção *Time to think*.

Time to think

Objetivo da seção

Expandir a discussão sobre contextos educativos iniciada com a exploração das imagens das páginas de abertura, de forma a ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.

Esta seção aborda a importância e os benefícios da educação na vida dos indivíduos. Na questão 1, a discussão se baseia em um *quote poster*, gênero trabalhado anteriormente no 6º ano, visando a estimular a reflexão sobre as marcas permanentes que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida deixam no ser humano. Caso julgue necessário ampliar o enfoque do *quote poster*, sugerimos criar, com a colaboração dos estudantes, um mapa mental sobre a importância da educação, de maneira a facilitar a visualização dos comentários feitos durante a conversa. Professor/a, caso considere pertinente, use outros *quote posters* sobre educação para enriquecer a discussão do tema. Quanto aos mapas mentais, na internet existem vários sites que podem ajudar com ideias para sua confecção.

A questão 2 objetiva apresentar a educação inclusiva. A diversidade e a sua aceitação são conceitos que necessitam ser discutidos no contexto escolar, com o intuito de construir a noção de cidadania, uma vez que essa heterogeneidade é vivida no cotidiano e na sociedade civil. Se considerar adequado, discuta com sua turma como entendem a diversidade e o que pode ser feito para que as diferenças sejam encaradas como algo natural.

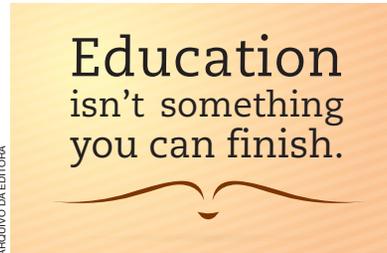
Os gráficos da questão 3 mostram por meio de dados estatísticos o cenário da educação em alguns países. Caso julgue apropriado, sugerimos apresentar gráficos similares retomando o que foi aprendido em Matemática. As perguntas visam à exploração do pensamento crítico e do conhecimento sobre a situação que impacta o dia a dia das escolas no Brasil. A discussão pode ser ampliada caso os estudantes queiram contribuir com outras questões pertinentes à temática dos gráficos.

“ TIME TO THINK ”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the quote poster and answer the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



1a Resposta esperada: because you can study any subject at any level, such as graduation, post-graduation, doctorate, etc. There will always be something to study about something. Thus, education never finishes.

- Why is it impossible to finish education?
- In your opinion, what are the benefits of getting a school education?

1b Resposta pessoal.

2 Look at the image and discuss the following questions with a classmate.

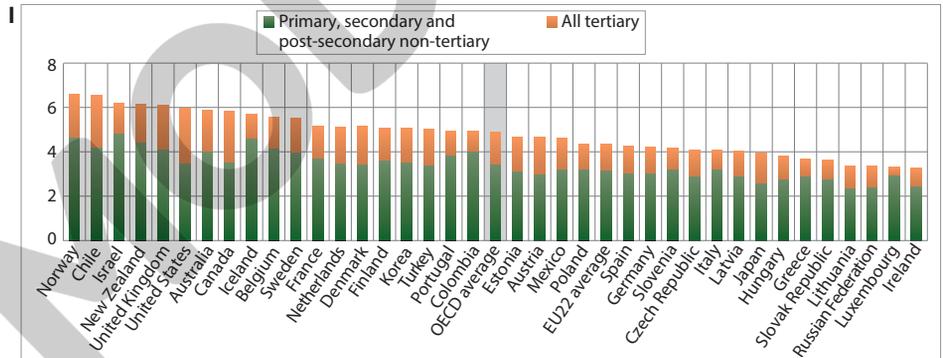
Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- How do these three words in the image relate to the concept of education?
2a Resposta esperada: people need to learn to respect diversity, as well as to accept and include those who are different.
- Why is this image important to educational contexts? **2b Resposta esperada:** because schools should raise students' awareness of this message, encouraging them to live in harmony with diversity.
- In your opinion, how do the schools you know take the idea of this image into consideration?
2c Resposta pessoal.

3 Take a look at the graphs and answer the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

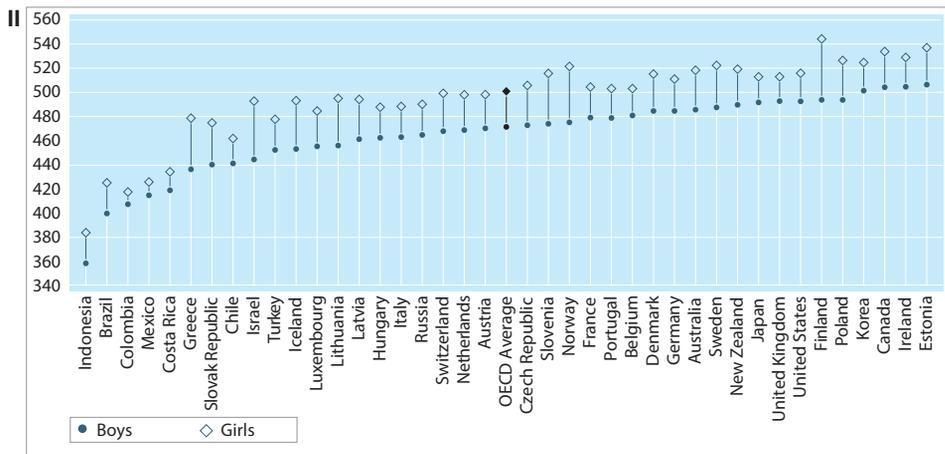


TOTAL expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (2018). [S. I.], 2021. OECD/Library. Education at a glance 2021: OECD Indicators. OECD/UIS/Eurostat (2021), Table C2.1.

38 thirty-eight

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (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.



READING performance (PISA), [S. 1.], 2021. OECD Data.

Did you know?

- **Gross domestic product (GDP)** é o valor total de tudo que é produzido em um país durante um ano. Em português, chamamos de Produto Interno Bruto (PIB).

- What type of information is presented in graph I? **3a Resposta esperada: information about how much of their GDP some countries invest in education.**
- Why doesn't Brazil appear in graph I? **3b Resposta esperada: Brazil invests less than Ireland.**
- What is the meaning of "reading performance"?
 - The ability to understand written texts. **3c: I**
 - The skill of reading and writing in a language.
- What is graph II about? What does it show? **3d Respostas esperadas: it is about reading performance rates; it shows people's level of reading comprehension in several countries.**
- How can you relate Brazil's level of investment in education and the results obtained in reading performance indicators according to the graphs? **3e Resposta esperada: the money invested in education is insufficient or poorly invested.**
- What do you think can be done to improve the reading performance in Brazil? **3f Resposta pessoal.**

READING

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

- Discuss the following questions with a classmate. **1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero op-ed e formular hipóteses sobre o texto.**
 - What do you think an op-ed (opposite the editorial page) is?
 - A piece of writing that reflects the opinion of a newspaper or magazine's editor about a subject.
 - An article published in a newspaper or magazine that expresses the opinion of someone that is not part of its editorial staff. **1a: II**

thirty-nine **39**

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Sugerimos aproveitar esta seção para avaliar se o conhecimento prévio da turma ou de alguns estudantes requer reforço para a abordagem das questões, tanto temáticas quanto linguístico-discursivas, apresentadas na unidade. Recomendamos também, respeitando as características de cada grupo de estudantes, incentivar o uso da língua inglesa durante as discussões propostas, mesmo que não exclusivamente.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver competência leitora de textos do gênero *op-ed*, levando a identificar a tese, os argumentos principais e as evidências que os sustentam.

Task 1

A **Task 1** é pautada em um *op-ed*. Optamos por usar a designação em inglês por ser essa a forma como os textos foram nomeados nos meios nos quais circularam e por não haver em português um termo correspondente, já que *op-ed* é a abreviatura de *opposite editorial page*, referindo-se originalmente à página oposta à do editorial em jornais impressos. Atualmente, textos desse gênero são publicados em jornais e revistas impressos ou digitais. Neles, os comentaristas expressam suas opiniões sobre assuntos diversos e os posicionamentos defendidos não são necessariamente os mesmos da linha editorial assumida pelos meios que os veiculam. Esse gênero se caracteriza pelo predomínio de sequências argumentativas, pois se busca persuadir o leitor a aderir a um ponto de vista acerca do assunto discutido. O texto escolhido versa sobre a importância da Arte no contexto escolar e da contribuição que tal área do conhecimento pode oferecer para a formação cidadã dos estudantes.

Em **Before reading**, ativa-se o conhecimento prévio acerca das características do gênero em foco e do tema do texto.

Se julgar pertinente, sugerimos elaborar um mapa mental com as contribuições dos estudantes para que as informações fiquem mais acessíveis a todos. Ademais, seria interessante uma interação, já neste momento, com o componente curricular Arte; assim, cria-se uma conexão entre o cotidiano escolar e o texto apresentado. A formulação de hipóteses sobre o texto que os estudantes lerão se dá por meio da leitura de seu título. Além disso, busca-se incentivar a troca de experiências acerca dos benefícios do componente Arte na grade curricular. Se julgar pertinente, sugerimos ampliar a discussão para averiguar outras atividades artísticas que os estudantes gostariam de ver presentes na instituição onde estudam.

Em **Read to learn**, apresenta-se um *op-ed* sobre as vantagens pessoais, pedagógicas e culturais de cursar disciplinas relacionadas às artes, com o objetivo de promover a conscientização dos leitores sobre elas.

- b** In your opinion, what is the aim of the people who write op-eds?
1b Resposta possível: to express their point of view about a topic.
- c** Take a look at the title of the op-ed in **Read to learn**. In your opinion, how can arts education make us better people?
- d** Arts education is believed to be important for school students. Take a look at some reasons for this. How would you rank them according to their importance to you?
- I** It explores creativity and builds confidence.
 - II** It teaches how to focus and be perseverant.
 - III** It improves motor skills and academic performance.
 - IV** It strengthens problem-solving and critical thinking skills.
 - V** It teaches how to share responsibilities when working in groups.
- e** What other benefits can be added to the previous list? Think of two other benefits and share them with your classmates.

Read to learn Leitura

1 Read this op-ed with these objectives in mind:

- to find out about arguments that support arts education;
- to identify characteristics of op-eds.

Eyes on grammar **EXAMPLES 1 AND 2**

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Arts education makes us better people

By JOHN B. KING

If you watched television in the 1980s, you may remember a commercial for a Broadway musical in which a theater patron exclaims after watching a show, "I laughed! I cried! I would see it again and again!" On a recent weekend when I saw my ninth-grade daughter in her school's production of "The Three Musketeers," I felt a kinship with that exuberant fan. It was not just the quality of the production or a father's pride in his daughter's performance that left me inspired; it also was that it served as a powerful reaffirmation of my belief in arts education.

For my daughter and her cast mates, putting on the play was a very meaningful learning experience. They had to grapple with the challenging language and historical context of a play adapted from a 19th-century French novel and set in the 17th century. The cast had to memorize lines, execute polished delivery, and master the choreography of sword fights, dances and slapstick humor.

These things required practice – the invaluable skill of doing something repeatedly that is at first unfamiliar and difficult, receiving feedback, and refining one's approach so that success can be achieved.

The arts demand and teach self-discipline, perseverance, openness and the value of hard work. Arts education also unlocks creativity and self-expression.

[...]

For students who find it hard to say everything they want in an essay, the arts can help them demonstrate what they know. For students who have endured trauma, the arts can be a vehicle to process their pain and rediscover strength. For students who are outraged by injustices in their country or communities, the arts can help them express their truth. Even for students who never aspire to perform on Broadway or play Carnegie Hall, arts education can help them tap into their spirit and engage with the world.

I also appreciate the interdisciplinary nature of arts education.

When I was a Social Studies teacher, I loved teaching a unit on the Great Migration and the Harlem Renaissance through the lens of artistic expression. Students could see the migration unfold in Jacob Lawrence's paintings. They could explore powerful messages conveyed through Augusta Savage's sculptures and Aaron Douglas' illustrations. They could hear African-Americans' resolve in the face of lynching and racial violence in the poetry of Claude McKay and Langston Hughes. Students could admire the beauty of African-Americans' everyday life through James Van Der Zee's photography. And they could hear the Harlem Renaissance through Duke Ellington's songs and Bessie Smith's lyrics.

Immersion in these media deepened my students' understanding of the nuances of American history and inspired them to express their own perspectives on contemporary social justice issues. [...] being on theater crew for musicals like "Grease" and

"Godspell" and performing in plays helped ground me in a supportive community of peers and adults.

As an educator and parent, I appreciate how the arts have engaged and motivated my students and my daughters. But not every student in Maryland or other areas across the country has access to rich learning experiences in the arts. That must change.

So, at my daughter's high school play, I laughed and I cried, and I reflected on my appreciation for the arts and how they move the world. Because how could one not be moved by Lin-Manuel Miranda's performance in "Hamilton" or Frida Kahlo's self-portraits or Yo-Yo Ma's cello music?

And if each of us can be moved by art to connect more deeply with our own humanity and that of the artist, then arts education can help us better understand one another, make us more thoughtful citizens, and offer us profound hope.

John B. King Jr. is former U.S. Secretary of Education [...].

KING JUNIOR, John B. Arts education makes us better people.
The Baltimore Sun. Baltimore, EUA, 2 dez. 2017. Opinião.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the op-ed. **Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; refletir sobre o sentido de palavra e identificar informação específica.

- a** What is the main idea of the text?
1a Resposta esperada: to show the importance of arts education to people's lives
- b** In the excerpt "[...] I felt a **kinship** with that exuberant fan", what is the meaning of the word in bold?
I Affinity. **1b: I** II Harmony. III Consanguinity.
- c** How does the author introduce his ideas in the text?
I By presenting a school performance. III By bringing the speech of an authority.
II By sharing a personal experience. **1c: II**
- d** What are the three arguments used by the author to support his ideas?
1d: II, IV, V
- I Enables students to become artists.
 - II Has an interdisciplinary characteristic.
 - III Needs to be part of the school curriculum.
 - IV Promotes meaningful learning experiences.
 - V Teaches self-discipline, perseverance and self-expression.



As questões trabalhadas em **Constructing meanings** focalizam tanto a compreensão global, específica e detalhada do texto quanto as características composicionais do gênero *op-ed*. O trabalho lexical é realizado por meio da análise do contexto imediato em que o vocábulo se encontra. Sugerimos que essa estratégia seja reforçada para que os estudantes possam utilizá-la quando lerem ou ouvirem palavras desconhecidas em outros momentos. Outra recomendação pertinente é incentivar uma discussão sobre o uso da primeira pessoa do discurso. Vale lembrar que, quando o texto é produzido em primeira pessoa, o enunciador assume abertamente a responsabilidade pelo posicionamento adotado, além de estabelecer um contato mais direto com o interlocutor.

Task 2

O texto utilizado na **Task 2** também é um *op-ed*. Nele, defende-se a necessidade de repensar a educação e valorizar as escolas públicas na Índia.

Em **Before reading**, as questões visam oferecer elementos para a discussão do gênero em foco, recuperando os principais elementos com base nos conhecimentos construídos na **Task 1**. A formulação de hipóteses sobre o assunto abordado no texto ocorre por meio da análise do título, no intuito de enfatizar a importância dessa estratégia de leitura para a ativação do conhecimento prévio sobre a temática abordada. Caso julgue pertinente, pode ser interessante retomar com os estudantes a reflexão acerca da educação escolar no Brasil, iniciada em **Time to think**, e indagar se eles acham necessário repensá-la.

2 Read the op-ed again and do the following.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas e implícitas no texto.

- a The text gives some examples of how arts education can be beneficial to people. Choose three examples of how it can help students facing difficulties. **2a: I, IV, V**
- I It can help students outraged by injustices express their truth.
 - II It can be a vehicle for the artistic students to enhance their qualities and prosper in life.
 - III It can help students to become skilled citizens by doing things repeated times till gaining perfection.
 - IV It can be a vehicle for students who have endured trauma to process their pain and rediscover strength.
 - V It can be a vehicle for those students who find it hard to say everything they want in an essay, it can help them demonstrate what they know.
- b How did the author's own experience contribute to his beliefs about arts education?
2b Resposta esperada: he could see how important the contact with arts is in someone's life.
- c What does the text suggest should change in the American educational system?
- I All students should enrich the possibilities of learning the arts.
 - II All students should learn about the arts class in middle school.
 - III All students should have access to rich learning experiences with the arts. **2c: III**
- d Which paragraph in the text refers back to its title?
2d Resposta esperada: the last paragraph.

3 Read the text one more time and do the following.

Objetivos da questão 3: identificar e refletir sobre características composicionais e estilísticas do gênero *op-ed*.

- a The conclusion of this *op-ed* article presents
- I a confirmation of the author's arguments with full explanations.
 - II a summary of all the author's arguments in favor of arts education.
 - III an explanation for the author's position about the importance of arts education. **3a: III**
- b Choose the three options that present elements of argumentation you can find in the text.
3b: I, IV, V
- I The author's position on the subject.
 - II The presentation of two sides of the story.
 - III Arguments all given in the same paragraph.
 - IV A conclusion briefly reaffirming the author's opinion.
 - V Arguments supported by evidence, facts or experiences.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Discuss and do the following with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero *op-ed* e formular hipóteses sobre o texto.

- a Consider the text you read in **Task 1** and choose the elements that you expect to find in the *op-ed* you are going to read in **Read to learn**. **1a Respostas pessoais.**
- I A defined point of view.
 - II The opinion of the publisher.
 - III Arguments to defend an opinion.
 - IV An informative, formal piece of writing.

42 forty-two

- b Where can we usually find this kind of publication?
1b Resposta esperada: in newspapers and magazines and on online publications.
- c Why does this sort of publication attract readers' attention?
1c Resposta esperada: because it usually presents relevant arguments to address a topic of general interest.
- d Take a look at the title of the text in **Read to learn**. What point of view do you think is defended in the text?
1d Resposta pessoal. Resposta possível: school education needs changes to achieve better results.

Read to learn Leitura

1 Read this op-ed with these objectives in mind:

- to find out about arguments for rethinking school education;
- to identify characteristics of op-eds.

Eyes on grammar **EXAMPLE 2**

Rethink school education

The shift to private education is not good. Government schools ought to be the drivers of change.

Uday Balakrishnan NOVEMBER 29, 2017

In *Uncertain Glory – India and its Contradictions*, Jean Drèze and Amartya Sen begin their chapter on education with a quote from Rabindranath Tagore: “The imposing tower of misery which today rests on the heart of India has its sole foundation in the absence of education.” This is as true today as it was nearly 90 years back.

While India highlights its ever-improving literacy levels, educationally it is a terrible under-performer, too embarrassed to participate in the OECD’s Programme for International Student Assessment tests covering reading and computational skills for 15-year-olds. Successive studies have repeatedly established that a majority of those in each class in India have educational attainments much lower than the one they are in. Data from the Ministry of Human Resource Development show that only half of all students who enter primary school make it to the upper primary level and less than half of that – around 25 million – get into the 9-12 class cycle. We have around a million primary schools and only half that number at the upper primary level. The number of secondary schools is less than 150,000 for a country of 1.3 billion, and even this comes down to just 100,000 at the higher secondary level. While there are around five million primary school teachers, at the secondary level the number is just 1.5 million. India has persisted with a schooling system that has long failed its young. The inexorable shift to private school education, along with the Right to Education Act, represents a failure of



HINDUSTAN TIMES/COLLABORATORY GETTY IMAGES

the public school system. It is government schools that should be the drivers of change by becoming the first, not the last, choice of parents to send their children to. For that to happen, our public school system must be swiftly and radically revamped, while our teacher training institutions, of which the District Institutes of Education and Training constitute an important part, speedily re-jigged to turn out world-class teachers, of the kind that will encourage children to stay on in, not drop out of, school.

It is time that India began viewing school education as a critical strategic investment and gave it the status of a vital infrastructure project. As all in-country efforts have failed, we should go in for a radical overhaul of our educational infrastructure with the help of countries that have an amazing record in providing quality school education – Finland, for instance. We can surely afford to pay for that.

If only India had begun revamping school education at the start of economic liberalisation, it would by now have had the world’s largest pool of well-educated and highly trained workers. Fortunately, India continues to have the largest number of young people anywhere. By ensuring they get a world-class education over the next few decades, India will be well on its way towards becoming a developed nation sooner than expected. Uday Balakrishnan is visiting faculty at the Centre for Contemporary Studies, Indian Institute of Science, Bengaluru.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

BALAKRISHNAN, U. Rethink school education. *The Hindu*, Chennai, Índia, 29 nov. 2017. Opinião.

Em **Read to learn**, o *op-ed* focaliza um contexto específico, tratando da educação escolar indiana. Consideramos que a abordagem é pertinente porque ressalta o papel da educação para o desenvolvimento econômico e social, devendo, por essa razão, constituir-se como um projeto de infraestrutura. Uma política educacional que assegure a qualidade do ensino contribui para o efetivo letramento dos estudantes e para a redução das desigualdades sociais.

Na seção **Constructing meanings**, as questões objetivam o aprofundamento da compreensão leitora por meio da análise dos elementos presentes em textos argumentativos. Sugerimos destacar as características principais do gênero para que os estudantes se familiarizem com ele. Cabe destacar que fatos e evidências dão ao texto credibilidade e aumentam, portanto, o seu poder de persuasão. Se julgar viável, considere a possibilidade de motivar os estudantes a pensar em outros argumentos pertinentes ao texto apresentado, assim como em possíveis contra-argumentos. Outra sugestão é discutir com a turma a diferença entre os textos da **Task 1** e da **Task 2** no que tange ao uso da primeira pessoa. No texto da **Task 1**, opta-se pelo singular, ao passo que no texto da **Task 2** opta-se pelo plural.

► Think a little more

Por meio das questões, os estudantes têm a oportunidade de repensar sua opinião sobre a educação como caminho para a cidadania. Professor/a, sugerimos incentivar a discussão para propiciar a prática das habilidades de argumentação e contra-argumentação com base nas teses defendidas nos textos das **Tasks 1** e **2**. Caso julgue adequado, organize a turma em grupos pequenos para que todos tenham a chance de expor seus posicionamentos. Se possível, procure verificar os argumentos levantados pelos grupos em busca de semelhanças e divergências de pontos de vista.

Espera-se que, ao final desta seção, os estudantes tenham aprimorado a reflexão sobre a educação e suas implicações para o exercício da cidadania, considerando a importância de práticas educativas voltadas para a formação do pensamento crítico e para o desenvolvimento de habilidades diversas.

Para ler

Caso você queira saber mais sobre textos argumentativos e suas implicações, sugerimos a leitura do artigo de Bräkling (2000). Para aprofundar seu conhecimento sobre ensino de artes, sugerimos a obra de Ferreira (2001). No que diz respeito ao uso das pessoas do discurso, sugerimos o estudo de Mainueneau (2004).

Constructing meanings Compreensão leitora

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações implícitas no texto e reconhecer características composicionais do gênero *op-ed*.

1 Choose the best options to complete these statements about the op-ed.

- a** The main idea of the text is that
- I India should adopt a different educational system.
 - II Indian children should only study in private schools.
 - III Indian public schools should lead the change in education. **1a: III**
- b** Choose the statements that refer to the quotation in the first paragraph.
- 1b: II, IV**
- I It is a compliment to Indian schools.
 - II It is an explanation for poverty in India.
 - III It is an outdated opinion on the Indians.
 - IV It is a fragment from a book about India.
- c** The second paragraph presents
- I arguments to criticize public opinion.
 - II justification to defend private schools.
 - III official data to support a point of view. **1c: III**
- d** Considering the characteristics of the text, we may say that it is
- I a description, because it shows details of an event, place or person.
 - II a narrative, because it tells a sequence of events and the stories of characters.
 - III an argumentation, because it presents an opinion and tries to persuade the reader. **1d: III**

2 Answer the following questions about the text.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas e explícitas no texto.

- a** Based on the official data, we can conclude that in India
- I some students complete primary education and few drop out primary school.
 - II most students complete primary education and many drop out of secondary school.
 - III few students complete secondary education and many drop out of primary school. **2a: III**
- b** According to the text, **2b I Resposta esperada:** to rethink education, viewing it as a critical strategic investment and giving it the status of a vital infrastructure project.
- I what is a possible solution to the educational problem in India?
 - II what is the condition for India to become a developed nation?
 - Ensure that Indian young people receive world-class education over the next few decades.
 - Ensure that Indian young people receive education to reach national standards for the next few decades.
- 2b II:** Ensure that Indian young people receive education to reach national standards for the next few decades.

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 dos textos e relacioná-los com o próprio contexto e com a experiência pessoal.

- a** De acordo com o texto da **Task 1**, o ensino de Arte é importante por diferentes razões. Que outro argumento, não mencionado no texto, vocês acrescentariam?

44 forty-four

- b A relevância da imersão em diferentes expressões artísticas é mencionada no texto da **Task 1**. Vocês concordam com a opinião sobre essa importância? Justifiquem.
- c O texto da **Task 2** defende que a educação na Índia deveria ser repensada. Vocês têm a mesma ideia sobre a educação no Brasil? Por quê? De que forma?
- d Qual é o posicionamento de vocês quanto aos investimentos feitos no sistema educacional brasileiro? Que argumentos vocês usariam para defender sua opinião?
- e Se vocês tivessem a oportunidade de escrever um *op-ed*, sobre o que vocês escreveriam?

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

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

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema e formular hipóteses sobre o texto.

- a Education may be approached in different ways. The Montessori method is based on a prepared educational environment to promote creativity, autonomy and the development of different skills. Taking this into consideration, what characteristics do you think would be part of this context?

- I Competition.
- II Cooperation.
- III Focus on students' learning.
- IV Focus on teachers' teaching.

- b Take a look at this image from a Montessori school in Brazil. How do Montessori classrooms differ from other classrooms that you know? **1b Resposta possível:** *there are no individual desks, classrooms are spacious and most school materials are within students' reach.*



ARQUIVO DO AUTOR

2 Now discuss these questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero apresentação institucional.

- a You are going to listen to an institutional presentation about a Montessori school. What kind of information do you expect to hear?

2a Resposta possível: *information about the school method, facilities, and mission.*

- b In your opinion, what are some characteristics of school institutional presentations?

- I They present testimonials.
- II They aim at offering scholarships.
- III They are usually published online.
- IV They emphasize success in learning.

forty-five 45

Listening

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento do gênero apresentação institucional, por meio da compreensão oral desse gênero discursivo.

Na seção, o gênero apresentação institucional é explorado por meio de um texto sobre uma escola pública montessoriana localizada nos Estados Unidos. Sugerimos averiguar se essa abordagem pedagógica é conhecida pelos estudantes a fim de iniciar a discussão considerando o conhecimento de mundo deles. Caso alguns estudantes conheçam a metodologia, solicite a eles que compartilhem seu conhecimento com os colegas.

Em **Before listening**, os estudantes são levados a refletir e formular hipóteses sobre o método montessoriano com base em uma definição desse princípio pedagógico.

Essa reflexão também explora a imagem de uma sala de aula em uma instituição que segue esse método para que comparações sejam tecidas entre a situação retratada e aquelas encontradas em outras escolas do contexto brasileiro. Recomendamos incentivar os estudantes a tentar posicionar a escola em que estudam no que tange à prática pedagógica adotada, seja ela mais tradicional ou não.

Professor/a, se considerar pertinente, propomos perguntar aos estudantes se já viram algum vídeo desse gênero. Em caso afirmativo, solicite que compartilhem sua experiência. Em caso negativo, incentive a formulação de hipóteses sobre a função e as características de uma apresentação institucional em vídeo. Se a turma apresentar dificuldades, sugerimos iniciar pela questão **2b** e solicitar aos estudantes que apresentem outros elementos possíveis.

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.

O áudio apresentado em **Listen to learn** é um fragmento de apresentação institucional veiculada em vídeo que visa apresentar as características e os benefícios de uma escola pública cujo método montessoriano busca centrar o ensino nas necessidades específicas dos estudantes. É importante perceber que, na apresentação, há depoimentos de estudantes e um narrador, participantes comumente presentes nesse gênero. O testemunho dos estudantes tende a dar credibilidade às informações apresentadas, na medida em que eles são o foco da instituição e descrevem seu contentamento com a escolha da escola.

As questões em **Constructing meanings** enfocam a compreensão por meio de estratégias de natureza detalhada e seletiva, buscando verificar as informações oferecidas na apresentação institucional. Além disso, características específicas do gênero são analisadas, juntamente com sua função social. Caso você tenha acesso à internet e julgue adequado, pode ser interessante mostrar o vídeo do material apresentado nesta seção para que os estudantes possam explorar características composicionais do gênero relacionadas aos elementos visuais, o que os auxiliará na produção oral da seção **Speaking**.

Listen to learn Audição

1 Listen to this institutional presentation with these objectives in mind:

- to find out about aspects of the Montessori method;
- to identify characteristics of institutional presentations.

Institutional presentation – Parts I and II

Title: Montessori Middle School
Date: August 7, 2015
Source: Rockford Public Schools

MONTESSORI Middle School (Full version).
 [S. l.], 2015. 1 vídeo (3 min 21 s). Publicado por
 Rockford Public Schools. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sD0wBsX84Ok>.
 Acesso em: 5 maio 2022.

 **Unit 2 - Institutional presentation - Part I**

 **Unit 2 - Institutional presentation - Part II**

Constructing meanings Compreensão auditiva

1 Listen to part I carefully and do the following.

- a** Which of the elements discussed in question **2b** from **Before listening** can you identify in the presentation?
1a Resposta esperada: it presents testimonials, it emphasizes success in learning and it was published online.
- b** The purpose of the institutional presentation is to
- I explain how the Montessori method works in that school. **1b: I**
- II present stories that explain some characteristics of a traditional school.
- c** Who are the people speaking in the presentation? Choose from the following options:
1c: I, III
- I Narrator. II Principal. III Students. IV Teachers.
- d** These people talk about
1d: I, III
- I their experience in the Montessori school.
- II the way they learned about this Montessori school.
- III some characteristics of the Montessori method.
- IV the characteristics of their day-to-day activities.
- e** Why are the students' testimonials important to this institutional presentation?
1e Resposta esperada: because it gives credibility to the presentation.

2 Listen to part I again and choose the best options.

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas e implícitas no texto.

- a** Some characteristics of this school are **2a: II, III, IV**
- I school years are divided into semesters. III students from different grades attend classes together.
- II teachers stay with a class for two school years. IV parents are regularly informed about their children's development.
- b** According to one of the students, how does the school make its students feel?
- I Very happy
- II Less motivated
- III More self-confident **2b: III**

 **46** forty-six

Language in action

Objetivo da seção

Possibilitar a prática dos verbos modais *must* e *have to* e o uso de conectores.

As duas primeiras questões exploram o uso de modais: “*have/had to*” e “*must*” indicando ideia de necessidade e obrigação. Apresentamos exemplos que mostram o uso de “*have to*” no passado e chamamos a atenção do estudante para o fato de que, quando houver a necessidade de expressar obrigações e necessidades nesse tempo, usaremos sempre “*had to*”. A terceira questão convida os estudantes a se expressar em inglês, desta vez discutindo as necessidades e obrigações de diferentes atores da comunidade escolar. Recomendamos indicar a consulta à seção **Eyes on grammar**, orientando os estudantes a observar as tabelas e a ler as explicações para verificar a necessidade de aprofundar os usos de “*must*” e “*have to*”.

Nas questões finais damos ênfase ao uso de conectores em excertos retirados de textos pertencentes aos gêneros discursivos da unidade. Considere a possibilidade de ampliar a questão com outros exemplos.

“LANGUAGE IN ACTION”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the following excerpts from the text in Task 1 (Reading) and do the following.

Objetivo da questão 1: identificar o uso de modais que indicam obrigação.

“They **had to** grapple with the challenging language and historical context of a play adapted from a 19th-century French novel and set in the 17th century. The cast **had to** memorize lines, execute polished delivery, and master the choreography of sword fights, dances and slapstick humor.” (p. 40)

“But not every student in Maryland or other areas across the country has access to rich learning experiences in the arts. That **must** change.” (p. 41)

- a In the excerpts above, “must” and “have to” express
- I doubt. II obligation. **1a: II** III possibility.
- b Write *T* (true) or *F* (false).
- I “Must” can be used in all tenses. **1b I: F**
- II “Have to” can be used in all tenses. **1b II: T**
- III In the first excerpt, “had to” may be replaced by “must”. **1b III: F**
- IV In the second excerpt, “must” can be replaced by “has to”. **1b IV: T**

2 Read the excerpts below and mark only the ones where “have to” can be replaced

by “must”. Objetivo da questão 2: praticar usos e funções dos verbos modais *must* e *have to*.
2: b, d, e, f

- a “Communities and school districts are going to **have to** adapt [...]”.
- b “We **have to** find some middle ground [...]”.
- c “[...] local school districts are going to **have to** act urgently and nimbly to fill in the gaps in technology and internet access.”
- d “Some families have parents home all day, while other parents **have to** go to work.”
- e “We **have to** be aware that families are facing myriad challenges right now. If we’re not careful, we risk overloading families.”
- f “We **have to** strike a balance between what children need and what families can do, and how you maintain some kind of work-life balance in the home environment.”

MINEO, L. Time to fix American education with race-for-space resolve. *The Harvard Gazette*, Cambridge, MA, EUA. 1 abr. 2020. Disponível em: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2020/04/the-pandemics-impact-on-education/?msclkid=3c55739cadfd11ec816fcc798ddadb11>. Acesso em: 5 maio 2022.

48 forty-eight

Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

 **3** Talk to a classmate, face to face or by means of a message app, about what you think are the responsibilities of students, teachers, schools, parents and governments regarding education. Remember to use “must” or “have to” to express necessity or obligation. **3** Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** praticar o uso de verbos modais para expressar necessidade ou obrigação.

4 What does the connector in bold indicate in this excerpt: “As all in-country efforts have failed, we should go in for a radical overhaul of our educational infrastructure with the help of countries that have an amazing record in providing quality school education – Finland, **for instance**.”? **Objetivo da questão 4:** refletir sobre o uso de conector no texto.

- I That ideas are being compared.
- II That an example is being given. **4: II**
- III That a conclusion is being reached.

 **5** Complete the following excerpts with the words from the box.
Objetivo da questão 5: praticar o uso de conectivos expressando contraste e exemplificação.

but (4x) like (2x) for instance

a

“[...] We’ve certainly had school closures in particular jurisdictions after a natural disaster, **(I)** ♦ in New Orleans after the hurricane. **(II)** ♦ on this scale? No, certainly not in my lifetime. There were substantial closings in many places during the 1918 Spanish Flu, some as long as four months, **(III)** ♦ not as widespread as those we’re seeing today. [...]” **5a: I - like; II - but; III - but**

b

“[...] We tried with our education reforms to build a 21st-century education system, **(I)** ♦ the results of that movement have been modest. We are still a nation at risk. We need another paradigm shift, where we look at our goals and aspirations for education, which are summed up in phrases **(II)** ♦ ‘No Child Left Behind,’ ‘Every Student Succeeds,’ and ‘All Means All,’ and figure out how to build a system that has the capacity to deliver on that promise of equity and excellence in education for all of our students, and all means all. We’ve got that opportunity now. I hope we don’t fail to take advantage of it in a misguided rush to restore the status quo. [...]” **5b: I - but; II - like**

MINEO, L. Time to fix American education with race-for-space resolve. *The Harvard Gazette*, Cambridge, MA, EUA. 1 abr. 2020. Disponível em: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2020/04/the-pandemics-impact-on-education/?msclkid=3c55739cadfd11ec816fcc798ddadb11>. Acesso em: 5 maio 2022.

c

“Our effective partnership has achieved large-scale results for children. ♦, hundreds of thousands of children in Lebanon – many of them refugees – received free access to primary school, while over five thousand teachers received support to improve the quality of education in Turkey, and over 160,000 children received psychosocial support in Jordan.” **5c: For instance**

UNICEF. *Advancing children’s rights in the EU neighbourhood*: UNICEF and the Directorate-General for Neighbourhood and Enlargement Negotiations (DG NEAR). Disponível em: <https://www.unicef.org/eu/advancing-childrens-rights-eu-neighbourhood>. Acesso em: 5 maio 2022.

Speaking

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento sobre o gênero apresentação institucional, por meio da produção oral desse gênero discursivo.

Em **Speaking**, os estudantes são orientados a criar uma apresentação institucional sobre sua escola como forma de divulgação do trabalho realizado por ela. Para tanto, sugere-se retomar as atividades realizadas em **Listening** e, se possível, apresentar a transcrição do áudio aos estudantes para que observem os elementos necessários à criação do material.

Professor/a, se julgar pertinente, escreva no quadro as características obtidas pela revisão sugerida acima a fim de focar a atenção nos aspectos necessários para a criação do texto a ser apresentado. Recomendamos deixar explícito para os estudantes que eles, em pequenos grupos, realizarão tarefas diferentes ao longo da seção e, ao final, todas as informações serão organizadas para a elaboração da primeira versão da apresentação institucional.

As orientações dadas em **Toolbox** ressaltam as características composicionais mais relevantes do gênero. Lembramos que alguns recursos linguístico-discursivos comumente encontrados nesse gênero são o uso do *present simple* para a descrição da escola na fala do narrador e, para os depoimentos, o compartilhamento de experiências passadas ou presentes. Espera-se que, ao final desta etapa, os estudantes estejam familiarizados com a produção do gênero apresentação institucional.

6 Read the excerpts of the op-eds you read in the Reading section of this unit and match the connectors to the idea they express.

Objetivo da questão 6: identificar conectivos expressando contraste e exemplificação.

- a** "I regret that I never learned to play an instrument and that I cannot draw much more than stick figures, **but** I am deeply grateful for the role that arts education has played in my own life." (p. 41) **6a: I**
- b** "And being on theater crew for musicals **like** 'Grease' and 'Godspell' and performing in plays helped ground me in a supportive community of peers and adults." (p. 41) **6b: II**
- c** "As all in-country efforts have failed, we should go in for a radical overhaul of our educational infrastructure with the help of countries that have an amazing record in providing quality school education – Finland, **for instance**." (p. 43) **6c: II**
- I** Contrast.
- II** Exemplification.

SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In groups, you are going to create an institutional presentation about your own school. This will be a whole class project, but each group will be responsible for a specific task. Remember you have already seen an example of institutional presentation in **Listening**.

1 Before preparing your school institutional 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? | Institutional presentation. |
| What is the theme? | Our school. |
| What is the objective? | To create an institutional presentation about your own school. |
| At whom is it aimed? | The school community. |
| How and where is it going to be published? | On the school website, blog or any other available platform. If it is not possible, it will be presented to the whole class in the classroom. |
| Who is going to participate? | The whole class, organized into groups. |

Toolbox

Objetivos da questão 1: planejar o conteúdo, a divisão de tarefas, os participantes e o conteúdo da apresentação institucional; refletir sobre as características composicionais; praticar as falas que serão utilizadas e preparar uma versão inicial do texto.

1 Follow these steps. They will help you prepare your school institutional presentation.

1 Respostas pessoais.

- a** Together with your teacher, brainstorm positive aspects of your school that you consider important to include in the presentation and take notes. Keep in mind that a school institutional presentation shows the schools' facilities and activities while a narrator talks about the school.

50 fifty

Habilidade desenvolvida em Speaking

- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

- b** Decide which group will be responsible for each part of the institutional presentation: narrating, giving testimonials, finding locations, recording and editing the presentation.
- c** Remember that a presentation usually has about two to four testimonials, and that these should be delivered in English. Decide who will give their testimonials. Besides students, members of the school staff may also give their testimonials.
- d** Decide what the narrator will say in the school institutional presentation. It is usually a description of the school. What kind of information do you think should be included in it? Read the notes you took when brainstorming and consider the following suggestions of topics to write the narrator's text. Remember that, in a descriptive text, the present simple is the most commonly used verb tense.
- I** staff
 - II** school method
 - III** school projects
 - IV** school environment
 - V** number of students
 - VI** facilities (auditorium, sports facilities, laboratories, art room, music hall, library, etc.)
- e** Think of strong arguments to promote the positive aspects of your school. What makes it special? The following topics are suggestions of what you could talk about. Your own experience can always make the text more interesting.
- I** quality of the school
 - II** friendly atmosphere
 - III** dedication of the staff
 - IV** students' engagement
 - V** individualized instruction
 - VI** promotion of critical thinking
 - VII** development of citizenship skills
- f** Now that you have good arguments, you need a few examples to support your ideas. Think about experiences you had in your school that could exemplify the positive aspects you decided to talk about.
- g** Think about the parts of the school that will be shown in the presentation and decide whether you are going to photograph or film them. You could also use photographs of past school events.
- h** A school institutional presentation needs to be interesting to the viewers. The narrator and those giving testimonials must try to act naturally. Rehearse your lines before the presentation is recorded. Remember that, when giving your testimonial, you cannot read the text. Keep eye contact with the camera to make your presentation more interactive.
- i** Editing is a very important part of any institutional presentation. As a class, discuss how your presentation is going to be edited and then the assigned group will be responsible for editing the first version of the material. In case you can't record your institutional presentation, prepare an oral presentation of the material you produced.
- j** Show the first version of your presentation to students from another class for critical appreciation and suggestions. Take notes of their comments in order to make any necessary adjustments.

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens das páginas de abertura a fim de promover reflexões e leituras com base nos conhecimentos construídos por meio das leituras e discussões propostas ao longo da unidade.

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de expor eventuais mudanças de perspectivas após o estudo dos *op-eds* e da apresentação institucional. Esse debate possibilita o compartilhamento de opiniões, contribuindo para a construção ou a ampliação do pensamento crítico. As perguntas propostas buscam orientar não somente a discussão acerca dos pontos de vista sobre a educação, mas também sobre os gêneros trabalhados na unidade.

Se você, professor/a, considerar pertinente ampliar a reflexão proposta na seção, utilize as imagens das páginas iniciais para comentar a diversidade de práticas educacionais consideradas relevantes para a formação dos estudantes. Caso julgue interessante, peça que pesquisem imagens que reflitam o seu cotidiano e o seu contexto escolar. Se viável, monte um mural com essas imagens e utilize as falas ou os testemunhos produzidos para a apresentação institucional a fim de completar a exposição do trabalho realizado na unidade.

Caso conheça, em sua região, alguma escola que tenha um projeto pedagógico diferenciado, verifique a viabilidade de organizar uma visita. Outra possibilidade seria procurar na internet escolas com propostas inovadoras, como a Escola da Ponte, em Portugal.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar uma autoavaliação da aprendizagem, com foco na compreensão leitora de *op-eds* e na compreensão e na produção oral de apresentações institucionais.

Step back

1 After getting the students' feedback, check if your school institutional presentation has the following characteristics:

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial da apresentação institucional.

- description focused on the positive aspects of the school;
- convincing arguments for the testimonials;
- clear examples to support these arguments;
- appropriate vocabulary;
- acceptable pronunciation;
- respectful language;
- good-quality images;
- synchronization between images and lines.

2 Now it is time to record the final version of your school institutional presentation. Remember it will be published on the school website, blog or on other platforms. In case it is not possible to record it, prepare an oral presentation to the school community. **Objetivo da questão 2:** fazer a versão final da apresentação institucional.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (36-37) and answer the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens e sua relação com o tema da unidade.

- In your opinion, what do the images represent?
- How do you think they relate to the title of this unit?
- And how are they connected with the purpose and the texts of this unit?
- Did the images and activities in this unit help you think critically about education? Why?
- Considering what was discussed in this unit, how can you explain that education is an important path to citizenship?

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.

- Consigo compreender apresentações institucionais?
- Consigo criar apresentações institucionais?
- Aprendi algo novo sobre *op-eds* e apresentações institucionais?
- Refleti criticamente sobre educação?
- Compreendi a relação entre educação e cidadania?
- Participei ativamente das aulas, cooperando com o/a professor/a e os(as) colegas?

52 fifty-two

Habilidade desenvolvida em Pit stop

- (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.

EYES ON GRAMMAR ..

Leia os exemplos extraídos dos textos desta unidade, bem como as palavras e expressões destacadas. Preste atenção às observações que as seguem.

Example 1

"They **had to** grapple with the challenging language and historical context of a play adapted from a 19th-century French novel and set in the 17th century. [...] has access to rich learning experiences in the arts. That **must** change."

(p. 40)

| MODAL VERBS / VERBOS MODAIS | | |
|-------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| MUST – NECESSITY / OBLIGATION | | |
| Affirmative / Afirmativa | I/YOU/WE/THEY must change | HE/SHE/IT must change |
| Interrogative / Interrogativa | MUST I/YOU/WE THEY change? | MUST HE/SHE /IT change? |

- **Must** é usado apenas no presente quando estamos nos referindo às ideias de necessidade e obrigação. Caso desejemos nos referir ao passado, temos de empregar **had to**.
- **Must** quando usado na negativa (mustn't) adquire sentido de proibição.

| | HAVE TO – NECESSITY / OBLIGATION NECESSIDADE / OBRIGAÇÃO | HAD TO – NECESSITY / OBLIGATION NECESSIDADE / OBRIGAÇÃO |
|----------------------------------|--|--|
| | Present / Presente | Past / Passado |
| Affirmative / Afirmativa | I/YOU/WE/THEY have to learn HE/SHE/IT has to learn | I/YOU/WE/THEY had to study HE/SHE/IT had to study |
| Interrogative / Interrogativa | Do I/YOU/WE/THEY HAVE to learn? Does HE/SHE/IT HAVE to learn? | Did I/YOU/WE/THEY have to study? Did HE/SHE/IT have to study? |

- **Have to**, quando usado em outros tempos verbais, se utilizará dos auxiliares desses tempos.
e.g. Will you have to go school tomorrow? / Is he going to have to work tomorrow?

Example 2

"[...] being on theater crew for musicals **like** 'Grease' and 'Godspell' and performing in plays helped ground me in a supportive community of peers and adults."

(p. 41)

"As all in-country efforts have failed, we should go in for a radical overhaul of our educational infrastructure with the help of countries that have an amazing record in providing quality school education – Finland, **for instance**."

(p. 43)

| CONNECTORS / CONECTORES | |
|----------------------------------|--------------------|
| Contrast / Contraste | but |
| Exemplification / Exemplificação | for instance, like |

- Conectores podem ter significados diferentes de acordo com o contexto.

fifty-three 53

Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
- (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

Sugerimos observar a manifestação de dificuldades encontradas em sua turma. É importante estimular a turma a expressar os problemas encontrados para que possa, sob sua orientação, tentar encontrar soluções. Se observar que são necessárias atividades de reforço, sugerimos aproveitar o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os conhecimentos sobre o uso de *must* e *have to* expressando obrigação/necessidade e sobre conectores de contraste e exemplificação, explorados na unidade.

Para aprofundar os conteúdos, avalie a conveniência de propor algumas atividades por meio das quais os estudantes possam dar exemplos de ações que consideram necessárias e de ações que consideram obrigatórias, com base no tema da unidade. É importante ressaltar que os sentidos possíveis expressos pelos dois modais estão relacionados aos contextos nos quais eles são utilizados e às intenções dos falantes.

Referências bibliográficas

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da palavra do outro. *In*: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

FARIA, A. C. E. *et al.* Método montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil. *In*: *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n. 12, 2012.

FERREIRA, S. (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PUJOL-BUSQUETS, J. M.; VALLET, M. Maria Montessori. *In*: SEBARROJA, J. C. (org.). *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 26-35.

UNIT 3

Professor/a,

O principal objetivo desta unidade é trabalhar as temáticas do meio ambiente, da sustentabilidade e da política social por meio da familiarização com os gêneros discursivos fotorreportagem e discurso. Esses gêneros foram escolhidos tanto por sua relevância social quanto pela frequência com que tratam temas recorrentes na esfera jornalística, tais como o registro de desastres ambientais, a cobertura de conferências nacionais e internacionais sobre meio ambiente e a divulgação de práticas sustentáveis. O gênero fotorreportagem se destaca nessa esfera por seu caráter multissemiótico; o elemento não verbal transcende o aspecto ilustrativo para se transformar em um dos pilares da produção de sentidos durante a leitura. O gênero discurso, por sua vez, tem abordado essas temáticas com cada vez mais regularidade, especialmente quando realizado nos já mencionados encontros, conferências e congressos regionais e mundiais para discutir e deliberar sobre problemas ambientais.

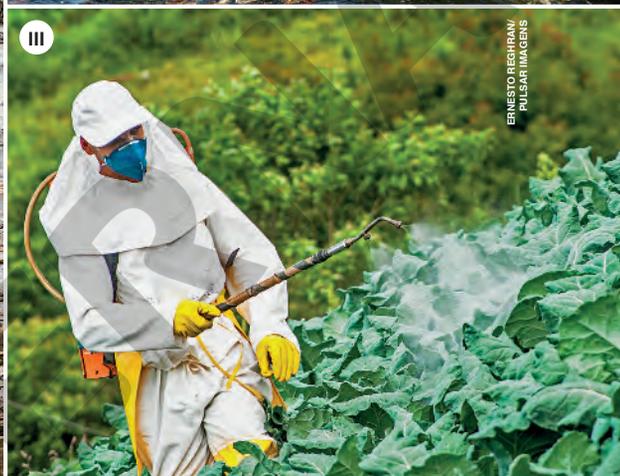
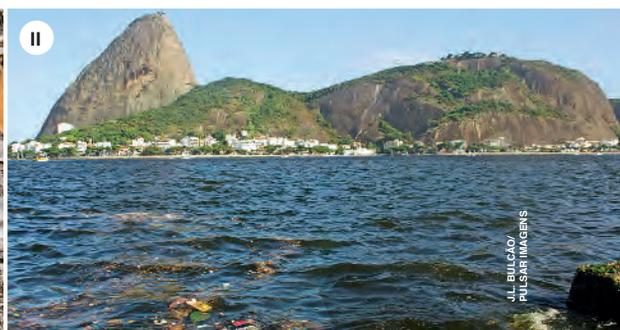
As questões, centradas na leitura e na produção de fotorreportagens e na leitura e escuta de discursos, propiciam o trabalho interdisciplinar principalmente com Ciências, mas também com Geografia e História. Se com o primeiro componente curricular a conexão temática é bastante óbvia, as relações com os dois últimos se estabelecem por conta da necessidade tanto de refletir sobre as ligações entre os âmbitos local e global quanto de pensar sobre as diferenças regionais e o impacto, inclusive político, da questão ambiental na história recente da humanidade.

Por meio de seu tema, além de contribuir com a formação cidadã dos estudantes, esta unidade cumpre a legislação sobre educação ambiental, conforme estabelecida pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

UNIT

3

Taking care of our planet



54 fifty-four

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: fotorreportagem e discurso.

Tema: meio ambiente, sustentabilidade e política social.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos fotorreportagem e discurso;
- refletir sobre a importância de cuidar bem do meio ambiente.



Pensar a sustentabilidade e a necessária harmonia entre todos os seres vivos e o meio ambiente é, em nível macro, pensar a construção de uma vida saudável para todos. Dessa forma, esta unidade está intrinsecamente ligada à **Unidade 1**, aprofundando suas questões e tratando-as agora mais explicitamente sob o ponto de vista das relações coletivas.

As páginas de abertura apresentam imagens de problemas ambientais em diversas regiões do Brasil. Sugerimos, caso considere adequado, que elas sejam utilizadas não apenas no encerramento da unidade, com o trabalho proposto em **Pit stop**, mas também como forma de introduzir o tema, relacionando-o desde o princípio à realidade local e à experiência dos estudantes. A questão ambiental, se tratada de maneira dissociada da vida cotidiana local, corre o risco de ter sua relevância no dia a dia menosprezada pelos estudantes. O trabalho sugerido aqui busca justamente evitar que isso ocorra.

Os gêneros abordados na unidade são relevantes para a participação cidadã na esfera pública. A familiarização com gêneros argumentativos e informativos a um só tempo, especialmente com aqueles que utilizam recursos de semioses diversas para persuadir à medida que informam, como a fotorreportagem, favorece o desenvolvimento da capacidade crítica, estando em harmonia com o que é proposto pela BNCC para o 9º ano.

fifty-five 55

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

Refletir acerca das questões ambientais, de forma a ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.

Um dos grandes desafios de se trabalhar um tema como o do meio ambiente é fazê-lo de forma a reiterar sua relevância e presença na vida do estudante. Tratar da questão como se ela não afetasse direta e imediatamente a vida de cada um de nós apenas contribuiria para sua desvalorização. Por isso, a seção começa mostrando, por meio de imagens, a interação constante entre nosso cotidiano e o ambiente, seja por conta do uso que fazemos dos recursos naturais, seja pelos problemas provocados pela utilização irresponsável de tais recursos.

As questões 2 e 3 propõem a reflexão sobre ações diárias que podem ter impacto negativo na preservação do meio ambiente, assim como sobre o acesso à água e o aquecimento do planeta. Dependendo da região onde está localizada a escola, pode ser que a preocupação com esses problemas não faça parte da realidade dos estudantes e, nesse caso, é importante chamar a atenção para os contextos nos quais a seca e a falta de infraestrutura adequada afetam a qualidade de vida das pessoas, muitas vezes provocando doenças e mortes.

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.



- a What is depicted in each of these images? **1a Resposta esperada:** I - children washing their hands; II - extremely hot weather in an urban area; III - a man taking a deep breath.
- b How can each of these images represent relationships between people and the environment? **1b Resposta esperada:** I - we need clean water/sanitation to clean ourselves; II - extremely hot weather in urban areas is a result of deforestation and pollution, among other factors; III - we need fresh air to breathe.

2 Which of the following options do you consider the most harmful to the environment? Discuss your answers with a classmate.

2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- a Regarding food production. **2a Resposta possível:** pesticides, which are bad for our health, can contaminate plants and food. **2b Resposta possível:** keeping the faucet open while brushing your teeth wastes water.
- I organic farming
II pesticides in farming
- b Regarding personal hygiene.
- I closing the faucet while brushing your teeth
II keeping the faucet open while brushing your teeth
- c Regarding shopping. **2c Resposta possível:** plastic bags are disposable and can end up polluting the soil and the ocean, while cloth bags are reusable.
- I using cloth bags
II using plastic bags



3 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.

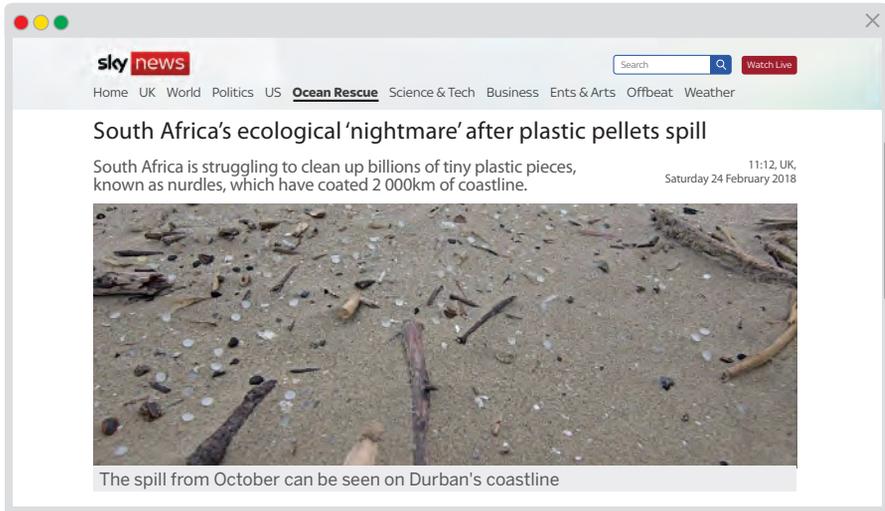
- a How important is clean water for life?
3a Resposta possível: clean water is essential for life.
- b Access to clean water is a human right. Is this right respected everywhere?
3b Resposta possível: no, there are still lots of people who don't have access to clean water around the world.

56 fifty-six

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (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.

4 Read this excerpt from a news article and answer the following questions with a classmate. **Objetivo da questão 4:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero, o suporte e o tema do texto.



SKYNEWS. South Africa's ecological 'nightmare' after plastic pellets spill. Reino Unido, 24 fev. 2018. Disponível em: <https://news.sky.com/story/south-african-ecological-nightmare-after-plastic-pellets-spill-11264554>. Acesso em: 5 maio 2022.

- a What is the news article about? How do you know that?
4a Respostas esperadas: it is about an ecological disaster in South Africa; by reading the headline.
 b What can you learn about the news article by looking at the image?
4b Resposta esperada: that the disaster affected a coastline.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Match the images to the fields they belong to. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre linguagem fotográfica e seus usos.



- a art **1a:** IV b publicity **1b:** II c private life **1c:** III d politics **1d:** I

fifty-seven **57**

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

A questão 4, por sua vez, focaliza a poluição dos oceanos, outro problema que vem tomando grandes proporções e sobre o qual também é necessário refletir, como maneira de conscientizar sobre a urgência de ações ecologicamente responsáveis.

Professor/a, caso julgue conveniente, sugerimos considerar a possibilidade de enriquecer as discussões suscitadas pela seção por meio da indicação de documentários confiáveis acerca desses temas. Sugerimos, apenas para citar alguns, *Uma verdade inconveniente* (*An Inconvenient Truth*, Estados Unidos, 2006) e *Flow: For Love of Water* (Estados Unidos, 2008). Ao propor essas reflexões sobre a questão ambiental, é importante que se tenha como objetivo a construção de uma atitude que valorize, a um só tempo, os pequenos gestos individuais de mudança de hábitos e a organização e a mobilização coletivas, no sentido de cobrar a transformação das práticas econômicas globais em práticas sustentáveis e responsáveis quanto ao uso dos recursos naturais.

Recomendamos que, respeitando as características de cada grupo de estudantes, você incentive o uso da língua inglesa durante as discussões propostas, mesmo que não exclusivamente.

Para ler

Caso deseje aprofundar seu conhecimento sobre a construção da visão moderna de natureza e meio ambiente, sugerimos a leitura de Wulf (2015).

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão leitora por meio da interação ativa com textos dos gêneros discursivos fotorreportagem e discurso.

Task 1

A leitura de um gênero como a fotorreportagem pressupõe a necessidade de se compreender a carga semântica e o potencial de sentidos carregados pela linguagem fotográfica. Mais ainda, uma leitura fluente e aprofundada de textos desse gênero depende do desenvolvimento

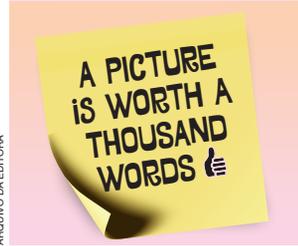
da possibilidade de (re)construir as relações de sentido geradas pela interação das duas semioses: a verbal e a imagética. Portanto, as questões em **Before reading** se concentram na reflexão sobre os usos e sentidos da fotografia em diferentes esferas, seu potencial informativo e sua relação com a linguagem verbal.

A fotorreportagem apresentada em **Read to learn** foi publicada a propósito do Dia Mundial do Meio Ambiente e uma das imagens que constam nela retrata uma inundação trazendo lixo para as casas às margens do Rio Negro em Manaus, Brasil. As orientações para a leitura com foco no propósito do texto e nas características do gênero discursivo podem ser complementadas por um convite à reflexão acerca das relações entre o tema do texto e as questões da realidade local.



2 Read the quote poster and answer the questions with a classmate.

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



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL / ARQUIVO DA EDITORA

2a Resposta esperada: a single image may convey more information than an extensive verbal text.

- a What does it mean?
- b Do you agree with this quote? Why?
- c Choose one of the images from question 1 and explain how it could be used to exemplify this quote.



3 Take a look at the text in Read to learn and choose the best option to answer the questions. 3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: formular hipóteses sobre o texto.

- a What do you expect the text to be?
 - I A photo report.
 - II A campaign poster.
- b What do you think it will be about?
 - I Volunteer work.
 - II Environmental issues.

Read to learn *Leitura*

1 Read the photo report with these objectives in mind:

- to identify the purpose of the text;
- to verify characteristics of photo reports.

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**

International Business Times

UK World Business Fintech Technology Science Sport Entertainment Opinion Video Pictures

Space Environment Health Nature Archaeology

Science | Environment

World Environment Day 2015: [...] aerial photos show humanity's impact on Earth

By David Sim
Updated December 30, 2015 11:33 GMT

World Environment Day is observed annually on 5 June. The theme this year, "Seven Billion Dreams. One Planet. Consume with Care", aims to raise awareness of how humanity, the environment and societies all rely on the responsible management of the planet's natural resources.

One of the ways in which we are spending our natural capital faster than it can reproduce is climate change. Greenhouse gases are emitted faster than they can be absorbed by our shrinking forests and oceans. Using up our natural resources leaves both the environment and humanity with grim prospects. Climate change and natural disasters as a result of global warming are some of the most obvious and significant consequences.

To mark World Environment Day 2015, *IBTimes UK* shares aerial photos showing some of the ecological challenges faced by our planet – thanks to the people living on it.

58 fifty-eight



Scrapped motorbikes are piled up at a scrapyard in Hangzhou, Zhejiang province, China.



A woman paddles in a makeshift boat as she collects recyclable trash from a polluted river in Navotas city, Philippines.



An aerial view of homes surrounded by rubbish floating in the floodwaters of the Rio Negro, one of the two main tributaries of the Amazon, in Manaus, Brazil.



Oil goes into a tailings pond [...] near Fort McMurray, Alberta, Canada.

SIM, D. World Environment Day 2015: 21 aerial photos show humanity's impact on Earth. *International Business Times*. Reino Unido, 5 jun. 2015. Disponível em: <https://www.ibtimes.co.uk/world-environment-day-2015-aerial-photos-show-humanitys-negative-impact-earth-1504679>. Acesso em: 5 maio 2022.

IBTIMES. PHOTOS: 1. CHINA DAILY/REUTERS/FOTORAENA. 2. EZRAACAVAN/REUTERS/FOTORAENA. 3. BRUNO KELLY/REUTERS/FOTORAENA. 4. TODD KOROL/REUTERS/FOTORAENA.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the photo report. Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e específicas no texto e fazer inferências.

- a What is the main purpose of the text?
1a Resposta esperada: to raise awareness of the ecological challenges that the planet is facing nowadays.
- b Which special date is it connected to?
1b Resposta esperada: World Environment Day.
- c "Seven Billion Dreams" refers to the number of
- I people living on Earth. **1c: I**
 - II destroyed areas in the world.
 - III people who are environmentally conscious.
- d Check all options indicating that images are used to show
- 1d: I, IV**
- I the human impact on Earth.
 - II the possibilities our planet has to fight against pollution.
 - III the work being developed to save these areas.
 - IV some of the ecological challenges faced by our planet.



2 Decide whether the following statements are T (true) or F (false) according to the text.

- Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas no texto.
- a One of the images shows a woman collecting trash. **2a: T**
- b The text was originally published on December 30, 2015. **2b: F**
- c The photo report thanks people for their ecological awareness. **2c: F**
- d Climate change is a consequence of the irresponsible use of natural resources. **2d: T**

As questões propostas em **Constructing meanings** podem ser divididas em dois blocos: o primeiro com maior foco no conteúdo temático do texto e, o segundo, nas características composicionais do gênero discursivo. Os objetivos das questões relacionadas ao tema vão desde a compreensão global até a realização de inferências, passando ainda pelas compreensões seletiva e detalhada. As questões que focalizam características composicionais de uma fotorreportagem adquirem relevância especial por ser esse o gênero que será produzido pelos estudantes em **Writing**. Convém dar atenção, portanto, à reflexão sobre as características e os papéis desempenhados pelas fotos e suas legendas no gênero analisado.

Task 2

Nesta **Task**, explora-se o gênero discurso, que, embora seja mais comumente associado à modalidade oral, costuma ser produzido por escrito antes de ser pronunciado, e assim figura em diversas publicações e suportes. A ativação de conhecimento prévio proposta em **Before reading** envolve a observação e a reflexão sobre imagens de eventos como congressos e conferências e de conferencistas e palestrantes fazendo uso da palavra.

A imagem I mostra uma palestra na Rio + 20 United Nations Conference on Sustainable Conference. Caso ache pertinente, aproveite esse momento para verificar o que a turma entende por desenvolvimento sustentável. Este conceito é hoje bastante discutido na mídia e provavelmente os estudantes já possuem uma ideia do que ele representa. A troca de ideias poderá fazer com que essa compreensão se torne mais precisa, trazendo também uma maior compreensão de sua importância nos dias atuais. O conceito de desenvolvimento sustentável foi descrito em 1987 pelo Bruntland Commission Report como sendo “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem que comprometa a capacidade de futuras gerações responderem satisfatoriamente às suas próprias necessidades”.

3 Choose the correct statements about photo reports.

Objetivo da questão 3: identificar características composicionais do gênero fotorreportagem. **3:** a, d

- a They capture actual moments and events through photographs.
- b They depict imaginary events using real photos to entertain the reader.
- c They provide a detailed explanation about the causes of the events depicted in the photographs.
- d They present a sequence of photos combined with captions; that is, short passages of informative/explanatory writing.

4 Decide if the following statements refer to the photographs (P) or to their captions (C).

Objetivo da questão 4: identificar características composicionais do gênero fotorreportagem.

- a Aim at emotional responses. **4a:** P
- b Describe the situation concisely. **4b:** C
- c Function as evidence of something. **4c:** P
- d Provide extra pieces of information about the images. **4d:** C
- e Draw the reader's attention to the content of the photo report. **4e:** P

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Take a look at these images and answer the following questions with a classmate.

Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero e o tema do texto.



- a What kind of events do you think these images show? **1a Resposta esperada:** conferences.
- b Take a look at the people in each image. What are they doing? **1b Resposta esperada:** they are delivering speeches.
- c The event in image I is Rio+20 United Nations Conference on Sustainable Development. What do you understand by “sustainable development”?
1c Resposta pessoal.

2 Take a look at the text in Read to learn and choose the options that best represent your predictions about it. **2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2:** formular hipóteses sobre o texto.

- a The text is
 - I a lecture.
 - II a speech.
 - III an interview.
- b It was originally delivered during a
 - I workshop.
 - II conference.
 - III demonstration.
- c Its theme is the
 - I environment.
 - II society.
 - III world peace.

Read to learn Leitura

1 Read the first part of this speech with these objectives in mind:

- to identify the purpose of the text;
- to verify characteristics of speeches.

Eyes on grammar EXAMPLE 1

OPENING SPEECH

The Honorable Henry Kajura
Minister of Water, Energy, Minerals and Environmental Protection

Delivered by Mrs. J. A. Ocaya-Lakidi
Acting Permanent Secretary and Secretary for Environmental Protection, Uganda

Ladies and gentlemen,

This conference comes at an opportune time, when African countries are striving to improve the living conditions of their people without compromising the limited natural resources on which they depend now and for the future.

As the theme of today's conference states, "Environment and Settlement" are issues of major importance which require thorough deliberations. I am indeed hopeful that this August assembly will adequately address the issues at hand, for the future of our countries may well depend on the results of your discussions.

The problems of environment and settlement in Africa are well-known. There is a rapid upward population growth, which is increasingly putting pressure on limited resources such as agricultural land. Wherever people settle they must utilize the local resources. The problem becomes serious when utilization of these resources is coupled with poor management practices found in many African countries. Thus environmental degradation, population growth and settlement cannot be divorced from each other.

Human settlements, in simple terms, refer to places where people live and work. They are important areas for economic and social activities. Human settlements in most African countries are short of the necessary facilities associated with a good human environment, for example, clean drinking water, drainage and adequate sanitation, lighting, ventilation, space and protection from pollution. Worse still, many settlements are built of materials that are not sufficiently protected from a number of environmental hazards, like rain and fire. Other essential needs which are lacking include sufficient and easily accessible roads, schools, health centers, financial institutions and commercial and recreational services.

The record of African settlements and their impact on the environment is not impressive. Settlement patterns always affect the way resources are shared and hence used. In the arid areas of Africa, for example, where nucleated settlement patterns occur, land has become dangerously degraded due to over-concentration of people in a small area. Associated with this is the periodic migration from one nucleus to another, creating patches of degraded environment, which in the long run leads to a systematic desertification process.

COOK, C. (ed.). *Involuntary resettlement in Africa: Selected papers from a conference on environment and settlement issues in Africa*. Washington, D.C., EUA: The World Bank, 1994. p. 209-211.

sixty-one **61**

O texto apresentado em **Read to learn** é a parte inicial do discurso de abertura de uma conferência de países africanos sobre meio ambiente e assentamentos humanos realizada em 1994. Ainda que para trabalhar os objetivos propostos esse fragmento seja suficiente, decidimos pela inclusão do restante do discurso, juntamente de questões de compreensão, no apêndice **There is more**, de forma a possibilitar a leitura integral do texto, caso considere necessário e deseje trabalhar seu conteúdo com a turma.

Por se tratar de um texto com vocabulário um pouco menos usual e, de certa forma, mais técnico, há em **Constructing meanings**, além de questões com os objetivos mais frequentemente trabalhados, outras com foco maior na reflexão sobre o sentido de palavras e expressões em uso. Caso considere conveniente, essa pode ser uma oportunidade para orientar os estudantes sobre a utilização do dicionário. Para tanto, sugerimos propor uma primeira leitura do texto com o intuito de fazer um levantamento das palavras desconhecidas, seguida de uma avaliação acerca de sua importância para a compreensão do trecho em foco. Após essas etapas, a consulta ao dicionário poderá ser feita em duplas ou pequenos grupos. Por um lado, é importante que a tarefa seja realizada da maneira mais autônoma possível; por outro, é fundamental que você, professor/a, esteja à disposição para auxiliar na busca dos estudantes e dirimir quaisquer dúvidas que surjam quanto à consulta ao dicionário.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the speech.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e implícitas e fazer inferências.

- a What is the text about? **1a** Resposta esperada: it is about the environmental problems associated with human settlements in African countries.
- b Who delivered it?
I Henry Kajura **II** J.A. Ocaya-Lakidi **1b:** II
- c How do you know that? **1c** Resposta esperada: because his name appears immediately below the title of the text.
- d To whom was the speech addressed? **1d** Resposta esperada: to the people (the delegates) of African countries attending the conference.
- e Why is it called “opening speech”?
1e Resposta esperada: because it is the first speech of the conference, that is, it opens the event.



2 Find the following in the text.

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

- a The meaning of the term “human settlements”.
1a Resposta esperada: places where people live and work.
- b Two examples of natural dangers for unprotected settlements.
1b Resposta esperada: rain and fire.
- c Three words in the third paragraph that convey the idea of expansion or elevation.
1c Resposta esperada: “upward”, “growth” and “increasingly”.



3 Consider the text and match the words to their meanings.

Objetivo da questão 3: refletir sobre o sentido de palavras no texto.

improve patches patterns striving thorough

- I complete **3I:** thorough **IV** types, designs, models **3IV:** patterns
- II small areas **3II:** patches **V** making great efforts to achieve something
3V: striving
- III make it better **3III:** improve



4 Read the text again and do the following.

Objetivo da questão 4: identificar informações explícitas no texto.

- a Identify two problems related to settlements in African countries that have an impact on its environment. **4a:** III, IV
- I Great violence indexes. **III** Rapid population growth.
- II Low levels of education. **IV** Poor management practices.
- b What elements make a good environment for human settlements? **4b** Resposta esperada: clean drinking water, drainage and adequate sanitation, lighting, ventilation, space and protection from pollution.
- c What else is missing in a lot of settlements in African countries? **4c** Resposta esperada: easily accessible roads, schools, health centers, financial institutions and commercial and recreational services.
- d Why did land become dangerously degraded in arid areas of Africa?
4d Resposta esperada: because of over-concentration of people in small areas.
- e What may happen to those areas in the future?
4e Resposta esperada: they may become deserts.



5 In your opinion, how could the speech continue? Choose from the following options.

5 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 5:** formular hipóteses sobre a continuação do texto.

- a Participants' questions will be answered.
- b Participants' protests will interrupt the speech.
- c The conference will be officially opened at the end of the speech.
- d Other patterns of human settlements verified in Africa will be discussed.
- e Potential solutions for the damage caused by inappropriate forms of settlements will be presented.

1a Resposta possível: supervisão de atividades econômicas que sejam potencialmente perigosas para o meio ambiente, aplicação de leis que protejam recursos naturais, responsabilização de donos de empresas por danos ambientais causados por suas atividades, dentre outros.

Think a little more

Pós-leitura 1d Resposta possível: a falta de instalações de drenagem e de saneamento básico, por exemplo, leva à poluição da água e degradação do solo.

Think a little more

As discussões propostas em **Think a little more** visam relacionar algumas das questões ambientais levantadas pelos dois textos lidos diretamente ao contexto brasileiro. Caso considere adequado, recomendamos aproximar ainda mais a leitura crítica dos textos ao contexto da comunidade em que os estudantes vivem e estudam. A relação entre questões ambientais e direitos humanos e sociais básicos também é sugerida aqui, cabendo a você, professor/a, com o conhecimento da realidade local e do seu grupo de estudantes, decidir sobre o grau de aprofundamento adequado a essa reflexão.

Para ler

Caso tenha interesse em aprofundar seus conhecimentos acerca dos usos, funções e sentidos da fotografia na esfera jornalística, recomendamos a leitura de Buitoni (2011). Em vista da atual carência de trabalhos específicos sobre o ensino de gêneros que estão na interseção entre o escrito e o oral, como o discurso, recomendamos o livro de Marcuschi e Dionísio (2007), pois aborda a oralidade e menciona gêneros orais da esfera acadêmica que possuem relações estreitas com os gêneros escritos.

Listening

Objetivo da seção

Aprofundar os conhecimentos sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade por meio da compreensão oral de um discurso.

Task 1

Em **Before listening**, lançamos mão mais uma vez da exploração de textos verbais para ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema trabalhado e a situação comunicativa em que se insere o texto a ser compreendido. Essa relação constante entre textos verbal e não verbal contribui para o aumento da consciência das relações entre semioses diversas, mesmo quando utilizada para introduzir o trabalho com gêneros de menor complexidade quanto a esse aspecto, como é o discurso mais tradicional, apresentado aqui.

1 Discuss the following questions with a classmate. **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.

- Uma das imagens da fotorreportagem da **Task 1** mostra lixo boiando nas águas do Rio Negro, Brasil. O que vocês sabem sobre problemas ambientais do Brasil? Que medidas deveriam ser adotadas para lidar com esses problemas?
- O discurso da **Task 2** é de 1994. Se levarmos em consideração as condições de vida hoje em Uganda e em outros países africanos, esse discurso ainda poderia ser usado nos dias atuais? Por quê? **1b** Respostas possíveis: sim; esse discurso ainda é relevante porque ainda há muitos problemas ambientais e de assentamento em Uganda e em outros países africanos.
- Quais são as semelhanças e as diferenças entre as condições de vida em um assentamento africano (como o descrito na **Task 2**) e os assentamentos existentes na sua comunidade?
- Como más condições de vida, como as descritas na **Task 2**, afetam o meio ambiente?
- O que deveria ser feito para promover o uso sustentável dos recursos naturais e melhorar as condições de vida em comunidades semelhantes às descritas na **Task 2**?

1e Resposta possível: os governantes deveriam prover serviços essenciais, incluindo educação sanitária e ambiental, para todas as comunidades sob sua administração.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1 Listening

Before listening Pré-audição

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto. **1** Resposta esperada: in images I and II, people are participating in demonstrations; in images III and IV, people are giving speeches at conferences.

1 Take a look at these images and answer: What are the people in these images doing?



sixty-three 63

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.
- (EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
- (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

Propomos também a discussão sobre a participação de figuras públicas em eventos de diferentes naturezas, a razão e as consequências do apoio dado à causa.

Professor/a, talvez seja interessante pedir aos estudantes que contribuam com o nome de outras figuras públicas que também defendem causas publicamente, mencionando quais são essas causas.

Após o trabalho de ativação de conhecimento prévio e formulação de hipóteses, apresentamos, em **Listen to learn**, o discurso de Leonardo DiCaprio, ator e mensageiro da paz da ONU, durante a Cúpula do Clima realizada pela ONU em 2014. Em virtude de sua extensão, o áudio foi dividido em três faixas, de forma a permitir maior concentração dos estudantes em um trecho por vez, facilitando a compreensão sem sacrificar a integridade da fala proferida. Recomenda-se atenção, durante a escuta, não somente ao tema geral e às especificidades do conteúdo, mas também às características do gênero, incluindo os movimentos retóricos de abertura e encerramento, cujos sentidos e funções ficam muito mais claros quando interagimos com o texto em sua modalidade oral.

2a Resposta esperada: there is a question on the sign in image I asking people why they aren't changing their habits if the climate itself is changing due to people's bad habits, while the sign in image II warns people that there is only one planet for them to live on, so they must take good care of it; both signs are about taking care of our planet.

2 Think about the images from activity 1 and discuss the following questions with a classmate. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

- What is the connection between the theme of this unit and the sentences written in images I and II?
- What about image III? What kind of event do you think this person is involved in?
2b Resposta pessoal. Resposta possível: she seems to be participating in a conference related to climate.
- What is the connection between images I, II and III?
2c Resposta esperada: all these images are related to environmental issues.
- Who is speaking in image IV? What's his occupation?
2d Respostas esperadas: Leonardo DiCaprio; he is an actor.
- What do you think he's doing?
2e Resposta pessoal. Resposta possível: he's delivering a speech.
- Why is his participation so important?
2f Resposta esperada: Because he is a public figure, so he attracts a lot of attention to this cause.

3 Read the box in **Listen to learn** and choose the options that best represent your predictions about the text that you are going to listen.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** formular hipóteses sobre o texto.

- The audio was taken from a
 - movie.
 - conference.
 - demonstration.
- It was delivered by
 - an actor.
 - a governor.
 - a professor.
- It is about
 - fiction movies.
 - educational policies.
 - environmental issues.

Listen to learn Audição

 Unit 3 - Speech - Part I

 Unit 3 - Speech - Part II

 **1** Now listen to the speech with these objectives in mind:

 Unit 3 - Speech - Part III

- to identify its main theme and ideas;
- to verify characteristics of speeches.

Speech – Parts I, II and III

Title: Leonardo DiCaprio (UN Messenger of Peace) at the opening of Climate Summit 2014
Date: September 23, 2014
Source: United Nations

Eyes on grammar **EXAMPLE 2** 
DICAPRIO, L. (UN messenger of peace) at the opening of the Climate Summit 2014. [Nova York, EUA]: Nações Unidas, 23 set. 2014. 1 vídeo (3 min 58 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vTyLSr_VCcg. Acesso em: 5 maio 2022.

Constructing meanings Compreensão auditiva

Objetivos da questão 1: identificar informações explícitas e implícitas; compreender globalmente o texto; identificar características composicionais do gênero discurso e fazer inferências.

1 Listen to part I and answer the following questions.

- Who is delivering the speech? **1a** Resposta esperada: Leonardo DiCaprio.
- He was announced as a
 - United States peace representative.
 - United Nations messenger of peace. **1b:** II
- His speech is about
 - climate crisis. **1c:** I
 - world peace crisis.
 - job opportunities crisis.
- How does he open his speech?
1d Resposta esperada: he thanks and greets the members of the audience.
- Who is the conference addressed to?
1e Resposta esperada: to heads of state and world leaders.

 **64** sixty-four



2a Resposta esperada: because an actor plays fictitious characters solving fictitious problems, and the first attitude of mankind towards climate change was treating it as if it were a fictitious problem, not a real one.

2 Now listen to part II and answer the following questions.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas e explícitas no texto.

- a Why did the speaker compare the work of an actor to the previous attitude of mankind toward climate change?
- b What does he mean by “You can make history or you will be vilified by it”?
- c According to the speaker, who can take decisive large-scale action to solve the climate crisis?

I Industries and consumers around the world.

II Individuals and green parties around the world.

III Industries and governments around the world. **2c:** III

2b Resposta esperada: he means that either the authorities in the audience make history by taking action to solve the climate problem or history will treat them as villains for not having done anything.



3 Listen to part III and answer the following questions.

Objetivos da questão 3: identificar informação e reconhecer características composicionais do gênero discurso.

- a What is the purpose of the final part of the speech?
- b How do we know that he has finished his speech?

3a Resposta esperada: to persuade the audience to follow his ideas.

3b Resposta esperada: he says “thank you” before he stops speaking.



4 Listen to part III again and choose the actions suggested by Leonardo DiCaprio to address the climate crisis. Objetivo da questão 4: identificar informações específicas no texto.

4: I, III, V

- I Use renewable energy.
- II Subsidise renewable energy.
- III Put a price tag on carbon emissions.
- IV Adopt more condescending laws to polluters.
- V Foster the production of oil, coal and gas.
- VI Eliminate government subsidies for oil, coal or gas companies.



5 Decide whether the following statements about the speech are T (true) or F (false).

Objetivo da questão 5: identificar informações específicas no texto.

- a Clean air and livable climate are human rights that cannot be ignored. **5a:** T
- b The speaker provides plenty of evidence that climate change is a fact, not fiction. **5b:** T
- c Leonardo DiCaprio speaks both as a concerned citizen and as an expert on climate. **5c:** F
- d He believes that there is nothing the authorities can do to solve the climate problem. **5d:** F

Think a little more Pós-audição



1 How can the following image be related to Leonardo DiCaprio’s speech?

1 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto.

1 Resposta possível: no discurso, o orador menciona que a humanidade costumava olhar para as mudanças climáticas como se fossem ficção, em vez de um fato; embora agora existam muitas evidências científicas de que o problema é real, algumas pessoas insistem em negá-lo por considerar evidências científicas parte de uma conspiração para enganar o público.



CHRISTOPHER PENLERSHUTTER/ISTOCK

As questões 1, 2, 3 e 4 em **Constructing meanings** referem-se às faixas que compõem o discurso. Já a questão 5 retoma a integralidade do discurso como foco de compreensão. Incluída nessas questões está a distinção entre informações essenciais e periféricas, bem como o exercício de fazer anotações durante a escuta, habilidade de vital importância para os estudos da língua inglesa, como apontado pelo texto da BNCC.

Think a little more

Em **Think a little more**, retomamos o convite ao estabelecimento de relações entre os textos oral, escrito e imagético como motivação para a reflexão, de suma importância na atualidade, sobre as diferenças entre fato e ficção, evidência científica e opinião construída retoricamente como fato. A mudança climática é um tema particularmente adequado a essa reflexão, já que uma das estratégias de grupos contrários à discussão do assunto é, muitas vezes, produzir um discurso que nega a veracidade do fenômeno ou que exime o ser humano de responsabilidade sobre ele, considerando-o uma consequência de causas naturais. Essa discussão contribui para a formação do senso crítico dos estudantes, ajudando-os a valorizar o saber científico como fundamento para avaliar o que acontece no mundo, observando causas e consequências. Em contrapartida, as questões também incentivam a reflexão acerca dos papéis desempenhados por especialistas, não especialistas, celebridades, ativistas, entre outros na construção coletiva de encaminhamentos de soluções para os problemas ambientais contemporâneos.

Professor/a, caso perceba como sendo possível com sua turma, permita e incentive que as discussões ocorram em língua inglesa. Procure promover junto aos seus estudantes um ambiente de cooperação e de crescimento conjunto.

Language in action

Objetivo da seção

Refletir sobre orações condicionais, da voz ativa e da voz passiva, e praticar esses elementos gramaticais.

A seção traz fragmentos de discursos proferidos por Leonardo DiCaprio, Malcolm X e Nelson Mandela, a fim de promover a identificação das funções, dos usos e efeitos de sentido, de maneira contextualizada, dos seguintes aspectos linguísticos: orações condicionais do tipo 1 (*If-clauses*), voz ativa e voz passiva. Os discursos de Leonardo DiCaprio buscam apresentar e exercitar os usos das condicionais de tipo zero (*If + pres. – pres.*) para expressar regras e instruções e condicionais de tipo 1 (*If + pres. – will verb*) para expressar condições possíveis, prováveis de se tornarem realidades. Essa prática tem continuidade nas atividades propostas para o discurso de Nelson Mandela.

A partir de excertos do texto “World Environment Day 2015” cria-se espaço contextualizado para a prática da voz passiva. Procura-se dar ênfase ao contraste com a voz ativa, chamando atenção, de forma mais cuidadosa, para os efeitos de sentido sugeridos pelo uso de uma ou de outra. O trecho do discurso de Malcolm X é particularmente feliz neste aspecto, pois traz em um fragmento curto, mas significativo, as duas construções para se referir à mesma ação e às mesmas pessoas, tendo a passagem da voz passiva à voz ativa um efeito retórico considerável, adequado a seus propósitos e de fácil percepção, ainda que seja recomendável auxiliar os estudantes em sua compreensão.

2a Resposta possível: porque a crise atingiu um nível em que não pode ser solucionada por ações individuais; ela apenas pode ser revertida por mudanças drásticas na forma como grandes empresas e autoridades lidam com os recursos naturais.

2 Think about Leonardo DiCaprio's speech and discuss the following questions with a classmate. 2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: refletir criticamente sobre o tema do texto.

- Por que Leonardo DiCaprio diz em seu discurso que apenas incentivar as pessoas a mudar seus hábitos não é o bastante?
- O que o cidadão comum pode realmente fazer para solucionar questões ambientais locais e globais? Qual é o papel que indústrias e governos têm nessas questões?
- Qual é a sua opinião sobre o engajamento de artistas em causas políticas e humanitárias? Esse engajamento é comum?

“LANGUAGE IN ACTION”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read this excerpt from Leonardo DiCaprio's speech (64) and choose the best answers. Objetivo da questão 1: identificar e refletir sobre o uso das condicionais de tipo 1.

“We need to end the free ride that industrial polluters have been given in the name of a free market economy. They do not deserve our tax dollars. They deserve our scrutiny; for **the economy itself will die if our ecosystems collapse.**”

- “If” in the fragment above introduces a
 - cause. **1a: II**
 - condition.
 - consequence.
- The sentence in bold
 - provides instructions.
 - expresses a general truth.
 - describes a probable result of an action. **1b: III**
- The verb in the “if-clause” is in the
 - simple present tense. **1c: I**
 - simple future tense.
 - simple past tense.
- The verb in the main clause is in the
 - simple present tense.
 - simple future tense. **1d: II**
 - simple past tense.

2 Read this excerpt from a speech by Nelson Mandela and do the following. Objetivo da questão 2: refletir sobre e praticar o uso de condicionais do tipo 1.

Eyes on grammar EXAMPLE 2

Retirement announcement by former President Nelson Mandela

1 June 2004

[...]

I am turning 86 in a few weeks time and that is a longer life than most people are granted. I have the added blessing of being in very good health, at least according to my doctors. **I am confident that nobody present here today will accuse me of selfishness if I ask to spend time, while I am still in good health, with my family, my friends and also with myself.**

66 sixty-six

Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*).

One of the things that made me long to be back in prison was that I had so little opportunity for reading, thinking and quiet reflection after my release. I intend, amongst other things, to give myself much more opportunity for such reading and reflection. And of course, there are those memoirs about the presidential years that now really need my urgent attention.

[...]

I do not intend to hide away totally from the public, but henceforth I want to be in the position of calling you to ask whether I would be welcome, rather than being called upon to do things and participate in events. The appeal therefore is: don't call me, I'll call you.

[...]

ANDERSON DE ANDRADE PINHEIRO/
ARQUIVO DA EDITORA

MANDELA, N. Retirement announcement by former President Nelson Mandela. Joanesburgo, África do Sul, 1º jun. 2014.

- a "If" is used in this sentence in bold to introduce
- I a cause.
 - II a condition. **2a: II**
 - III a consequence.
- b If Mandela wants to spend more time with his family,
- I nobody will accuse him of being selfish. **2b: I**
 - II everybody will accuse him of being selfish.
- c If he has more time for himself,
- I he will travel more and launch social campaigns.
 - II he will read more, reflect more and write his memoirs. **2c: II**
- d If he wants to participate in events,
- I he will call people. **2d: I**
 - II he will wait for a call.

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



3 Read the excerpts from the text "World Environment Day 2015" (58) and answer the questions. Objetivos da questão 3: identificar e refletir sobre usos e formas da voz passiva.

"**World Environment Day** is observed annually on 5 June."
"**Greenhouse gases** are emitted faster than **they** can be absorbed by our shrinking forests and oceans."

- a Which part of the sentences or clauses are played by the fragments in bold?
- I They are the subjects of the sentences or clauses. **3a: I**
 - II They are the verbs of the sentences or clauses.
- b In the second example, what do "they" refer to?
- I To "greenhouse gases". **3b: I**
 - II To "shrinking forests and oceans".
- c In the sentences above, what is the relationship of the elements in bold to the actions performed?
- I The elements in bold actively perform the actions.
 - II The elements in bold suffer the action. **3c: II**

sixty-seven **67** ❖❖❖

A seção propõe, ainda, prática e reflexão sobre elementos composicionais e estilísticos da fotorreportagem, mais especificamente as características das relações entre as fotografias e suas legendas. A seção retoma, assim, uma reflexão que já havia sido introduzida em **Reading**, mantendo o foco nas relações entre semioses diversas que perpassam toda a unidade.

Para ler

Para saber mais sobre ensino e leitura de textos multissemióticos/multimodais, recomendamos a leitura de Gomes (2017).

Writing

Objetivo da seção

Aprofundar o conhecimento sobre características do gênero fotorreportagem por meio da produção escrita.

Nesta seção, os estudantes são chamados a produzir, em duplas, uma fotorreportagem sobre problemas ambientais locais ou globais para integrar uma campanha da escola sobre o tema. Consideramos que este pode ser um momento oportuno para propor o envolvimento de todos os membros da instituição nessa questão tão importante para o futuro da humanidade.

Na medida do possível, sugerimos que incentive a produção da fotorreportagem sobre questões locais. Acreditamos que será uma experiência muito enriquecedora para os estudantes investigar questões de sua própria comunidade, entrevistar moradores, tirar fotos etc., de maneira que levantem todo o material necessário para a produção do texto a partir da realidade de sua comunidade. Contudo, sabemos que essa não é uma possibilidade viável ou adequada a todas as escolas e turmas. Por isso, há também a possibilidade de a produção abordar um problema global e utilizar fotos de fontes diversas. Nesse caso, é importante chamar a atenção dos estudantes para a necessidade de referenciar as fontes.

4 Mark the sentence which best paraphrases the meaning of the examples discussed in question 3. **Objetivo da questão 4:** refletir sobre usos e formas da voz passiva.

- a “World Environment Day is observed annually on June 5.”
- I We celebrate World Environment Day on June 5 every year. **4a: I**
 - II World Environment Day observes what we do on June 5 every year.
- b “Greenhouse gases are emitted faster than they can be absorbed by our shrinking forests and oceans.”
- I We emit greenhouse gases faster than our shrinking forests and oceans can absorb them. **4b: I**
 - II Greenhouse gases emit faster absorptions than they shrink forests and oceans.

5 Read an excerpt from a speech by Malcolm X and do the following.

Objetivo da questão 5: refletir sobre usos e formas da voz passiva.

“I didn’t create the race problem. And you know, I didn’t come to America on the Mayflower or at my own volition. Our people were brought here involuntarily, against our will. So if we pose the problem now, they shouldn’t blame us for being here. They brought us here.”

PERRY, B. (ed.). *Malcolm X: the last speeches*. New York: Pathfinder Press, 1989. p. 156.

- a Find in the fragment another sentence that refers to the same fact expressed by “Our people were brought here [...]”. **5a Resposta esperada:** “They brought us here.”
- b Is the sentence “Our people were brought here involuntarily [...]” in the active or in the passive voice? **5b Resposta esperada:** It is in the passive voice.
- c What about the sentence in your answer to letter a? Is it in the active or the passive voice? **5c Resposta esperada:** It is in the active voice.

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to produce a photo report about any relevant local or global environmental issue to be part of an advertising campaign in favor of environmental protection. Remember you have already seen an example of photo report in **Task 1 (Reading)**.

1 Before preparing your photo report, 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? | Photo report. |
| What is the theme? | A local or global environmental issue. |
| What is the objective? | To inform readers about an environmental issue and to persuade them to participate in an environmental protection campaign. |
| At whom is it aimed? | Local residents or the school community. |
| How and where is it going to be presented? | On school notice boards, as part of an environmental protection campaign. |
| Who is going to participate? | The whole class, organized into pairs. |

 68

sixty-eight

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
- (EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
- (EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).

Toolbox

-  **1 Follow these steps. They will help you prepare your photo report.** **1 Respostas pessoais.**
Objetivo da questão 1: planejar o conteúdo, as características composicionais e uma versão inicial da fotorreportagem.
- Make two lists: one of the main environmental issues in your local community and another of those affecting the planet as a whole.
 - Based on the lists, decide which of the problems will be the theme of your photo report.
 - Find out as much information as you can about the theme. Interview people and do research using reliable print and online sources. Take photographs or look for images in different sources to use in your photo report. Remember that the photographs are the main elements that express the message in a photo report, so they cannot merely illustrate the written text.
 - Select the most relevant pieces of information and plan the sequence in which they will be presented in your text.
 - Decide which pieces of information will be delivered or evidenced by the photographs and plan their sequence within the photo report. Plan and write captions for them as well.
 - Elaborate a first draft of your photo report and exchange it with another pair for critical appreciation and suggestions. Take notes of your classmates' comments in order to make any necessary adjustments.

Step back

-  **1 After getting your classmates' feedback, check if your photo report has the following characteristics:** **1 Respostas pessoais.** **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial da fotorreportagem.
- provides information about the problem and persuades the reader to engage in helping solve the issue;
 - sequences the information in a clear and organized way;
 - uses clear, easy-to-read captions;
 - integrates photographs and written text harmoniously, avoiding redundancy and irrelevance;
 - makes use of appropriate language.

-  **2 Now write the final version of your photo report. Remember that all the photo reports will be placed on the school notice boards as part of an environmental protection campaign.** **Objetivo da questão 2:** fazer a versão final da fotorreportagem.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

-  **1 Look back at the introductory pages of this unit (54-55) and do the following with a classmate.** **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens e sua relação com o tema da unidade, o contexto brasileiro e a experiência pessoal.
- What do the images in the opening pages have in common?
1a Resposta esperada: they all show environmental problems.
 - Take a closer look at each image, one at a time. State at least one possible consequence of each situation that was photographed. **1b Resposta pessoal.**

sixty-nine **69** 

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens de abertura da unidade e fazer uma releitura delas, relacionando-as ao tema da unidade, ao contexto brasileiro e às experiências pessoais dos estudantes.

Professor/a, caso exista alguma associação ou organização de defesa do meio ambiente em sua localidade, estude a possibilidade de convidar um representante dela para ir à escola conversar com estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Ao compartilhar suas ideias e crenças esse profissional poderá despertar em toda a comunidade uma atitude positiva em relação ao cuidado com o meio ambiente e com a necessidade cada vez mais premente de um desenvolvimento sustentável. Insistimos na importância de construir uma atitude que valorize tanto as ações individuais quanto as coletivas na busca por formas de viver mais responsáveis e sustentáveis no que diz respeito ao uso dos recursos naturais e das relações com o meio ambiente.

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (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.

Habilidade desenvolvida em Pit stop

- (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.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar uma avaliação da própria aprendizagem sobre a compreensão leitora dos gêneros fotorreportagem e discurso, sobre a compreensão oral de discursos e sobre a produção escrita de fotorreportagens.

As perguntas propostas nesta seção ajudam os estudantes a identificar e avaliar a sua aprendizagem na unidade. Com a finalização do primeiro bimestre letivo, este momento é propício para reforçar a necessidade do posicionamento dos estudantes sobre o andamento de sua aprendizagem e, com isso, verificar se as estratégias e os procedimentos utilizados têm sido bem-sucedidos ou se são necessárias mudanças para que o desempenho da turma ou de estudantes com alguma dificuldade possa melhorar. Caso seja necessário reforçar alguns conteúdos, indicamos o uso do apêndice **There is more** e das **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os conhecimentos sobre orações condicionais do tipo 1 (*If-clauses*), voz ativa e voz passiva, tomando como base os textos utilizados na unidade.

Professor/a, o aprendizado da forma e dos sentidos das orações condicionais do tipo 1 (*If-clauses*) é de grande importância, pois servirá de base para a progressão da aprendizagem, quando da introdução das orações condicionais do tipo 2. Se considerar necessário, exponha os estudantes às formas correspondentes em português, a fim de garantir a compreensão da lógica e dos sentidos da construção. No que diz respeito à comparação e ao contraste entre as vozes ativa e passiva, sugerimos, caso haja a possibilidade, trazer manchetes de jornais, em português e em inglês, sobre o mesmo assunto e com as duas vozes, para demonstrar na prática os efeitos de sentido do uso de uma ou de outra construção.

- c Now think about your neighborhood. Can you identify any of the problems portrayed in these images in the surrounding areas of your neighborhood? Are there any environmental organizations where you live? **1c Respostas pessoais.**
- d In your opinion, how important are individual actions to the building of a more sustainable society? What about collective actions: how can communities or social organizations contribute to creating such a society? **1d Respostas pessoais.**

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 aprendeu sobre meio ambiente e sobre sustentabilidade nesta unidade?
- b Houve algum aspecto discutido nesta unidade que tenha levado você a mudar de opinião? Qual?
- c O que você aprendeu sobre fotorreportagens? E sobre discursos?
- d Foi difícil criar uma fotorreportagem? Por quê?
- e Quais estratégias você usou para compreender e empregar o vocabulário novo?
- f Como você avalia sua aprendizagem nesta unidade?

I very good 😊

II good 😐

III satisfactory 😞

EYES ON GRAMMAR

Leia os exemplos extraídos dos textos desta unidade, bem como as palavras e expressões destacadas. Preste atenção às observações que as seguem.

Example 1

"World Environment Day **is observed** annually [...]" (p. 58)

"Scrapped motorbikes **are piled** up at a scrapyard [...]" (p. 59)

"Thus environmental degradation, population growth and settlement cannot **be divorced** from each other." (p. 61)

"[...] many settlements **are built** of materials [...]" (p. 61)

"[...] the way resources **are shared** [...]" (p. 61)

 **70** seventy

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*).

| PASSIVE VOICE / VOZ PASSIVA | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| Verb to be / Verbo to be | Past participle / Particípio passado |
| World Environment Day is | observed annually. |
| Scrapped motorbikes are | piled up at a scrapyard. |

| ACTIVE VOICE / VOZ ATIVA | PASSIVE VOICE / VOZ PASSIVA |
|---|--|
| Annually people observe World Environment Day. | World Environment Day is observed annually. |
| People build many settlements of materials [...] | Many settlements are built of materials [...] |

- A voz passiva é usada para enfatizar a ação em vez do agente.
- O agente pode ser tanto omitido quanto incluído depois do *past participle*, introduzido pela partícula “by”.
- Os efeitos produzidos pela escolha da voz passiva incluem, por exemplo, não enfatizar muito o agente da ação.
- A voz ativa, por outro lado, tem o efeito oposto: chama a atenção para o agente da ação.
- Veja o apêndice **List of irregular verbs** (p. 200) para verificar o *past participle* de verbos irregulares.

Example 2

“They deserve our scrutiny; for **the economy itself will die if our ecosystems collapse.**”

(p. 64; *Speech – Part III*)

“I am confident that **nobody present here today will accuse me of selfishness if I ask to spend time, while I am still in good health, with my family, my friends and also with myself.**”

(p. 66)

| FIRST CONDITIONAL SENTENCES / ORAÇÕES CONDICIONAIS DO TIPO 1 | |
|--|--|
| If + present simple (if-clause) / If + presente simples (oração com if) | will + bare infinitive (main clause) / will + infinitivo (oração principal) |
| If our ecosystems collapse, | the economy itself will die |
| will + bare infinitive (main clause) / will + infinitivo (oração principal) | If + present simple (if-clause) / If + presente simples (oração com if) |
| The economy itself will die | if our ecosystems collapse. |

- Orações condicionais do tipo 1 são usadas para expressar um resultado provável no futuro, desde que uma condição seja satisfeita.

Caso não consiga encontrar manchetes sobre o mesmo assunto nas duas vozes, construa, com os estudantes, uma manchete possível com base na reescrita de algum exemplo apresentado, alterando a voz utilizada. Reflita com os estudantes acerca dos efeitos causados pela adoção de uma ou de outra voz.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9795, 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*: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 70-71, 18 jun. 2012.

BUITONI, D. H. S. *Fotografia e jornalismo*: a informação pela imagem. São Paulo: Saraiva, 2011.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. *In: Trem de Letras*, v. 3, n. 1, 2017.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WULF, A. *The Invention of Nature* Alexander von Humboldt's New World. Nova York: Alfred A. Knopf Books, 2015.

UNIT 4

Professor/a,

Esta unidade tem como objetivo principal abordar os gêneros discursivos resenha de livro, coluna de opinião e conferência. A temática principal enfoca a relação entre a difusão do conhecimento científico e a expansão global da língua inglesa, debatendo seus aspectos positivos e negativos. Além disso, outras questões relacionadas à divulgação e à compreensão de estudos científicos são discutidas, no intuito de aprofundar essa reflexão. Essa discussão faz-se necessária na medida em que a comunidade científica mundial precisa avançar no compartilhamento de estudos e descobertas importantes para a humanidade. No entanto, é imperativo debater acerca não somente da marginalização de outras línguas no contexto científico mas também da diminuição ou não divulgação de pesquisas e publicações elaboradas em outras línguas que não a inglesa. Dessa forma, consideramos que será permitida aos estudantes uma visão ampla do assunto em foco para que formem suas próprias opiniões.

A unidade objetiva, ainda, aprofundar as competências leitora e oral por meio de atividades que promovem a reflexão crítica sobre o tema. A transversalidade e a interdisciplinaridade estão construídas com as Ciências Humanas, em função da temática desenvolvida; no entanto, a divulgação de pesquisas é uma questão importante para todas as áreas do conhecimento.

Esta pode ser uma boa oportunidade para debater a importância do inglês para além da sala de aula, algo que provavelmente os estudantes já percebiam em função da indústria cultural, ainda que talvez desconheçam o papel dessa língua na difusão do conhecimento. Por outro lado, é importante também discutir a hegemonia do inglês em diversos âmbitos, inclusive na produção acadêmica, o que, em alguns casos, pode sufocar o uso de outras línguas, inclusive as não minoritárias, como o português, o mandarim e o espanhol. Assim, as questões a seguir podem ser levadas à turma para reflexão: qual é a necessidade de publicar em inglês um estudo linguístico sobre a

UNIT

4

Languages of science

72 seventy-two

Competências gerais desenvolvidas na unidade

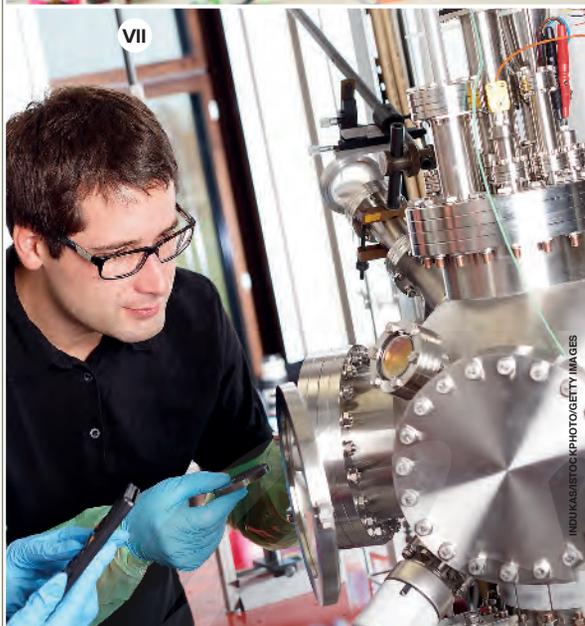
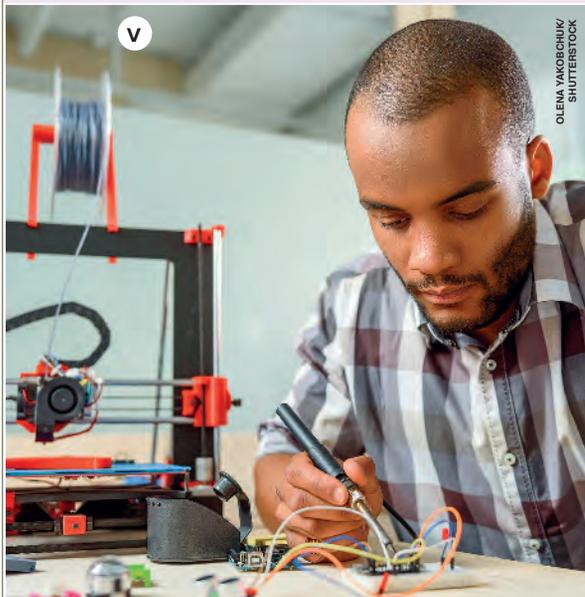
- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: resenha de livro, coluna de opinião e conferência.

Tema: a língua inglesa e a difusão de conhecimento.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos resenha de livro, coluna de opinião e conferência.
- refletir sobre a língua inglesa como um meio de adquirir conhecimento.



língua portuguesa ou um estudo de caso sobre a educação no Brasil? Até que ponto essa atitude seria de fato necessária ou uma imposição originada de uma certa visão da língua inglesa como a única capaz de promover a divulgação de pesquisas científicas?

As imagens nas páginas de abertura buscam retratar pesquisas realizadas nas grandes áreas do conhecimento reconhecidas no Brasil pelos órgãos de fomento à pesquisa: Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharia, Linguística, Letras e Arte. Essa discussão visa introduzir a temática da unidade por meio de uma breve reflexão sobre as questões abordadas nas imagens, as quais serão ampliadas e debatidas de forma crítica na seção **Time to think**. Vale lembrar que, na seção **Pit stop**, essas imagens serão revisitadas no intuito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de refletir criticamente sobre as discussões realizadas, permitindo-lhes até mesmo a mudança de posicionamento após o trabalho com os textos da unidade.

seventy-three 73

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 a discussão sobre a ciência, sobre o uso do inglês na sua divulgação e sobre algumas conquistas realizadas por meio de pesquisas em diversas áreas do saber.

Com o objetivo principal de ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da unidade, esta seção apresenta imagens que promovem a reflexão acerca da produção científica e suas implicações. A primeira imagem busca trazer à tona o debate sobre o que é pesquisa e qual é a importância do desenvolvimento científico para a vida humana. Caso julgue necessário, sugerimos que a turma faça um *brainstorm* sobre o significado do vocábulo “pesquisa” e tudo o que pode ser associado a ele em língua portuguesa. Em seguida, seria interessante estimular os estudantes a dizer palavras em inglês ligadas a estudos científicos para criar um mapa mental do que a turma sabe sobre a questão em pauta.

A questão 2 visa ampliar a discussão sobre a importância da ciência para a humanidade com base na comicidade, buscando salienta a função crítica do humor. Se achar pertinente, recomendamos lembrar as características do gênero cartum no que tange a seu objetivo, função social e público-alvo para que, com isso, complementasse o debate sugerido.

“ TIME TO THINK ”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Look at this image and discuss the following questions with a classmate.
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a How are all the words in the image related?
1a Resposta esperada: they are all related because they are all associated with the research process.
- b Which elements, from the ones mentioned in the image, do you think are more important when doing research? Why? 1b Respostas pessoais.
- c What image do the words create?



a key



a frying pan



a magnifying glass 1c: III

- d Why do you think this object was chosen? 1d Resposta pessoal. Resposta possível: a magnifying glass is used to check something in detail, and this is exactly what is done in research.

- 2 Read the cartoon and discuss the following questions with a classmate.
Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a What makes the cartoon funny? 2a Resposta esperada: the fact that the man realized that by doing something just for fun, he discovered how to make fire and was, therefore, doing research.
- b Science is present in our everyday lives. Why is scientific research important for humankind? 2b Resposta esperada: because it finds answers to problems and it helps people discover interesting things.

74 seventy-four

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

3 Now read these headlines and discuss the following questions with a classmate.
Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

A **Breakthrough Initiative Will Grow Organs and Regenerate Human Tissue**

B **A New Breakthrough in Quantum Computing Is Set to Transform Our World**

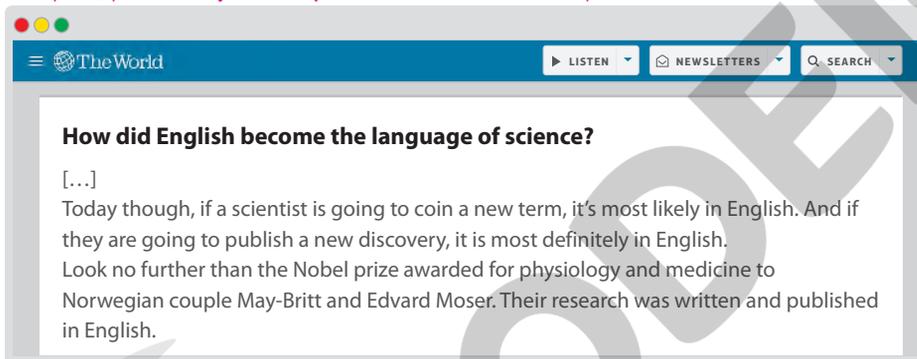
Eyes on grammar EXAMPLE 1

C **Scientists Discovered an Alien Planet That's the Best Candidate for Life As We Know It**

TANGERMANN, V. The 10 Most Significant Scientific Discoveries Of the Year (So Far). *Futurism*, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://futurism.com/the-most-significant-scientific-discoveries-of-the-year-so-far>. Acesso em: 1º maio 2022.

- a What do the headlines have in common? **3a** Resposta esperada: they are about scientific discoveries.
- b How did you come to this conclusion? Justify your answer. **3b** Resposta pessoal. Resposta possível: because of the words "breakthrough", "scientists" and "discovered"; they are related to science and discoveries.
- c Which headline interests you the most? And the least? Why? **3c** Respostas pessoais.
- d Which headline has the following features?
- I Informs a finding in Biology. **3d I: A**
- II Refers to a breakthrough about outer space. **3d II: C**
- III Gives information about a new technological discovery. **3d III: B**
- 4a** Resposta possível: the influence of the United States in science, along with the British colonialism, helped the English language to be strengthened, which gave it the status of global language.
- 4b** Resposta possível: researchers know what to expect, how to find information, what keywords they can look for and in what language they should publish their scientific findings.

4 Read the text 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.



PORZUCKI, N. How did English become the language of science? *The World*, 6 out. 2014. Disponível em: <https://theworld.org/stories/2014-10-06/how-did-english-become-language-science>. Acesso em: 30 abr. 2022.

- a According to the text, English is used in most scientific research publications nowadays. Can you think of a reason for that?
- b In your opinion, what is the benefit of having a common language of science?
- c Do you think that having a common language of science may also be a problem? Why?
- 4c** Respostas possíveis: yes; because if a scientist doesn't publish his or her findings in English, they may be ignored by the scientific community.

seventy-five 75

Na questão 3, as manchetes apresentadas buscam trabalhar a compreensão da notícia com base em palavras relacionadas ao universo científico em publicações *on-line*. Essa questão funciona como um desdobramento da primeira, retomando os conceitos já discutidos de maneira mais contextualizada. Caso haja, em sua escola, projetos de iniciação científica ou outros de cunho educacional, sugerimos incentivar os participantes a compartilhar suas vivências.

A questão 4 é pautada em um fragmento de um artigo sobre o *status* do inglês como língua global da ciência. Esse excerto busca iniciar a discussão sobre a questão, evidenciando a necessidade de debater os benefícios e as desvantagens de uma única língua ser utilizada para interações internacionais.

Os assuntos abordados nesta seção visam a suscitar uma discussão interessante sobre a ciência, as diferentes áreas de estudo e a língua de interação no mundo científico. Espera-se que os estudantes tenham a oportunidade de expressar seus pontos de vista, não só se posicionando a respeito das questões propostas, mas também levantando outros pontos para reflexão.

Como se trata de um tema que pode não estar tão presente no dia a dia dos estudantes, consideramos que esta seção é importante para avaliar o nível de conhecimento prévio da turma sobre esse assunto. Se for necessário, sugerimos planejar estratégias para facilitar o andamento da unidade.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a competência leitora por meio de uma resenha de livro e de uma coluna de opinião que propicie a identificação dos elementos composicionais de ambos os gêneros.

Task 1

O gênero discursivo proposto na **Task 1** é resenha de livro, cuja principal característica é tecer, de maneira breve, uma crítica sobre uma determinada obra. De modo geral, esse gênero consiste na elaboração de um resumo da obra em questão, apontando o objetivo e as ideias centrais, seguido de uma avaliação sobre ela. É importante salientar que a resenha pode avaliar o livro positiva ou negativamente e que esse julgamento deixa marcas no enunciado. Caso julgue pertinente, converse com os estudantes sobre o que eles sabem a respeito desse gênero para iniciar a discussão. Como atualmente, em meio digital, os adolescentes costumam produzir e ver vídeos que avaliam produtos variados, pode ser interessante estabelecer um paralelo entre tais avaliações e as resenhas de livros. Caso eles conheçam resenhas de livros, averigue se têm o hábito de consultá-las antes de ler uma obra. Em caso negativo, busque descobrir a estratégia de escolha de leitura adotada pela turma.

O texto escolhido versa acerca da necessidade da existência de uma língua global específica para o estabelecimento de interação e divulgação de estudos científicos na comunidade acadêmica ou para o público leigo.

Em **Before reading**, são explorados conhecimentos sobre o gênero em foco a partir da ativação do conhecimento prévio da turma. Se julgar conveniente, busque exemplos de resenhas em português para familiarizar os estudantes com os elementos composicionais desse gênero.

Em **Read to learn**, apresenta-se uma resenha de um livro sobre o inglês como a língua adotada pela comunidade científica para a divulgação de estudos e descobertas importantes para a humanidade.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

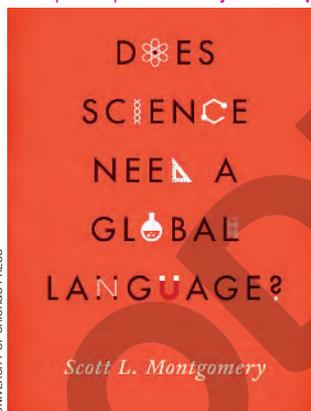
1 Discuss the following questions with a classmate.

Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero resenha de livro.

- a What is a book review?
- I a summary of a book
 - II a critical analysis of a book **1a: II**
- b What is the purpose of book reviews?
- I To shorten long texts.
 - II To help readers decide whether to read a book or not. **1b: II**
- c What should a book review include? **1c: II, III, V**
- I A long description of the book.
 - II A concise summary of the book.
 - III A reasoned opinion about the book.
 - IV An opinionated argument from publishers.
 - V Some information about the author of the book.

2 Read this book cover and answer the following questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2: formular hipóteses sobre o texto.



- a What do you think the book is about?
2a Resposta possível: it is about the use of a global language in science.
- b In your opinion, why is the title of the book a question? **2b Resposta possível:** because it invites the reader to think about possible answers.

MONTGOMERY, S. L. *Does Science Need a Global Language?* Chicago: University of Chicago Press, 2013.

Read to learn Leitura

1 Read this book review with these objectives in mind:

- to find out about arguments regarding the need for a global language of science;
- to identify characteristics of book reviews.

76 seventy-six

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

BOOK REVIEWS

Does Science Need a Global Language? English and the Future of Research.

By Scott L. Montgomery; foreword by David Crystal. Chicago: University of Chicago Press, 2013. Pp. xiv+226. [...]

There is no doubt that English is now the global language of science. In this book, Scott Montgomery asks whether a global language—a *lingua franca*—for science is a good and necessary thing and, if so, whether it should be English.

[...]

Montgomery is the author of several books about the history of science, scientific language and science communication. His newest volume is a pleasure to read, thanks to exhaustive research combined with supple writing. Contributing to the book's admirably short length is the author's ability to summarize succinctly complex historical periods and events (such as the "great flowering" of science in the Arabic world and the Rwandan genocide). A judicious use of personal anecdotes about encounters with non-native English speakers in science enlivens the text.

Montgomery provides a fascinating history of the cross-cultural languages of science, from ancient Greek and Latin to Arabic to the rise of English. In telling this story, he shows how science has always been cross-cultural and transnational. In chapters 5 and 6, he expands on the evolution of English as the global language of science and provides a balanced discussion of the pros and cons of this development.

Montgomery approaches the evolution and function of English in science as "a subset of English in the world" (p. 8). While acknowledging the role of imperialism in initially spreading English, he homes in on other factors that fueled its rapid global rise in the twentieth century, especially in later decades, with the collapse of the Soviet Union and the creation of the European Union reinforcing the need for a common language in economics, politics and disaster management in addition to science. Today, he notes, native speakers of English are "a small, shrinking minority" (p. 46), outnumbered by non-native speakers 4 to 1.

The author describes the proliferation of "world Englishes"—that is, deviations from standard written English that yet are "fully understandable to any standard written English speaker or writer" (p. 59)—as a positive development for science. [...]

He also recognizes that the language of science—no matter in what tongue—is not the language of everyday life. Even communication across disciplinary boundaries among native speakers of the same language can be challenging. Likewise, communicating across the boundary between scientists and non-scientists continues to be a challenge. "The barrier between scientific knowledge and public discourse grows thicker, taller," Montgomery notes (p. 116).

[...] Montgomery recognizes that the disappearance of native languages from domestic science "is a true diminishment" (p. 116), raising legitimate questions about fairness, marginalization and bias. Summing up, however, he says that while "*lingua francas* in science have brought both constructive and destructive effects" (p. 158), the former greatly outweigh the latter.

[...]

BILLINGS, L. Does Science Need a Global Language? English and the Future of Research. By Scott L. Montgomery (review). *Technology and Culture*, v. 56, n. 1, p. 261-263, jan. 2015.

As questões trabalhadas em **Constructing meanings** focam tanto a compreensão global do texto como as características composicionais do gênero.

Professor/a, como uma atividade complementar às questões propostas, sugerimos que os estudantes sejam instruídos a buscar palavras que confirmem a avaliação positiva feita na resenha. Caso deseje ampliar a exploração do texto e explicitar ainda mais as características do gênero, peça a eles que façam um quadro para anotar exemplos encontrados no texto conforme os principais elementos composicionais: o propósito do livro, suas ideias principais e os comentários avaliativos.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the book review.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informações específicas e explícitas no texto.

- a What is the main idea of the book?
- I It sees English as a *lingua franca*.
 - II It calls for the globalization of science.
 - III It questions the need for a global language of science. **1a: III**
- b According to the review, what element in the title of the book allows you to understand its purpose? **1b Resposta esperada:** the fact that the title is a question.
- c How does the reviewer evaluate the publication? Find a sentence in the text to justify your answer.
- I positively **1c I: Resposta esperada:** positively; "His newest volume is a pleasure to read, thanks to exhaustive research combined with supple writing." (lines 6-7).
 - II negatively
- d The reviewer gives some arguments to support her opinion about the book. Which of the following are mentioned in the text? **1d: I, II, III**
- I the amount of research done
 - II the professional experience of the writer
 - III the appropriate use of personal experience
 - IV the ability of the author to write academically



2 Read the text again and do the following. **Objetivos da questão 2:** identificar informações específicas; inferir o sentido de frase no texto e promover o letramento crítico.

- a The book reviewed is divided into six chapters. Match the chapters to their content.
- Chapters 1 to 4
 - Chapters 5 to 6
- I Exchange of cultural experience. **2a I: Chapters 1 to 4.**
 - II Expansion of English as the language of power. **2a II: Chapters 5 to 6.**
 - III Presentation of a historical overview of *lingua francas*. **2a III: Chapters 1 to 4.**
 - IV Description of positive and negative aspects of the current language of science. **2a IV: Chapters 5 to 6.**
- b What does the expression "world Englishes" refer to? **2b Respostas esperadas:** to the English spoken by people around the world that is different from the variety considered standard.
- c According to the author of the book, a great linguistic barrier in science concerns the use of
- I several natural languages.
 - II a language inaccessible to the general public. **2c: II**
- d Which criticism is implied in "Montgomery recognizes that the disappearance of native languages from domestic science 'is a true diminishment' (p. 116), raising legitimate questions about fairness, marginalization and bias." (lines 33-35)?
- I The scientific community tends to ignore research in other languages. **2d: I**
 - II The scientific community does not value the use of the English language in its publications.



78 seventy-eight



3 Answer the following questions. Objetivos da questão 3: identificar e refletir sobre características composicionais do gênero resenha de livro e refletir sobre o uso de elementos anafóricos.

- a Which of the following elements of a book review may be observed in the text?
3a: I, III, IV
- I summary of the book
 - II description of book cover
 - III presence of commentaries
 - IV critical assessment of the text
 - V neutral description of the text
- b Why is relevant information about the author of the book given in the text?
- I To question the writer's credibility.
 - II To persuade the reader to buy the book.
 - III To show the writer's reputation and authority. **3b: III**
- c In the fragment "[...] while '*lingua francas* in science have brought both constructive and destructive effects' (p. 158), **the former** greatly outweigh **the latter**" (p. 77), what do the words in bold refer to, respectively?
- I *lingua francas*; destructive effects
 - II constructive effects; destructive effects **3c: II**
 - III destructive effects; constructive effects

Task 2

Before reading Pré-leitura



1 The text in Read to learn is an opinion column. With this information in mind, discuss the following questions with a classmate. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero coluna de opinião e formular hipótese sobre o texto.

- a Which of the following sentences is true about this genre?
- I A text that presents the opinion of a newspaper or magazine contributor. **1a: I**
 - II A text that expresses the points of view of the editors of a magazine or newspaper.
- 1b Resposta pessoal. Resposta possível: because they want to present different opinions about some subjects.**
- b In your opinion, why do newspapers and magazines usually have opinion columns?
- c What kind of language do you expect to find in opinion columns?
1c Resposta pessoal.
- I informal language
 - II persuasive language
- d Which of the following is a characteristic of opinion columns?
1d Resposta pessoal.
- I description of facts
 - II points of view on facts



2 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 How does the title give you an idea of the topic discussed in the text?
- b What do you think the main argument about this topic will be?

2a Resposta possível: it states that English is the language of science, but that there may be problems in the use of a single language in this field.

seventy-nine

79

Task 2

O texto apresentado na **Task 2** é uma coluna de opinião, gênero caracterizado por sua natureza argumentativa, pertencente à esfera jornalística. Tal gênero baseia-se em fatos sobre os quais opiniões são tecidas por meio de argumentos que exploram a linguagem persuasiva a fim de convencer o interlocutor. O ponto de vista apresentado no texto não necessariamente reflete aquele do meio de comunicação em que foi publicado, sendo inclusive, muitas vezes, uma opinião discordante daquela assumida pelo jornal ou pela revista. Destacamos que essas características são as mesmas de *op-eds*, explorados na **Unidade 2**; entretanto, a distinção entre os dois gêneros se dá pelo fato de que a coluna de opinião é atribuída, normalmente, a um colaborador permanente do jornal ou revista, enquanto o *op-ed* costuma ser atribuído a um colaborador eventual.

Em **Before reading**, as questões visam oferecer elementos para o reconhecimento do gênero em foco, assim como questões propostas para a formulação de hipóteses do assunto do texto a partir da observação de seu título. Dependendo do conhecimento de mundo mostrado pela turma nesta seção, sugerimos a apresentação de algumas colunas de opinião em língua portuguesa para que os estudantes possam se familiarizar com o gênero antes do trabalho com o texto em **Read to learn**. Além disso, recomendamos que os estudantes sejam motivados a ler textos do gênero que versem sobre assuntos de seu interesse, de forma a adquirir mais experiência com textos de cunho dissertativo-argumentativo, os quais são essenciais para a vida escolar.

Em **Read to learn**, enfoca-se uma coluna de opinião que busca argumentar sobre os efeitos negativos decorrentes da posição do inglês como língua hegemônica na ciência. O texto propicia a discussão sobre o tema com base em uma visão mais ampla acerca de questões relevantes para a divulgação de pesquisas em contextos científicos.

Read to learn Leitura

1 Read the opinion column with these objectives in mind:

- to identify the topic of the text;
- to verify characteristics of opinion columns.

Eyes on grammar EXAMPLES 1, 2 AND 3

By Ben Panko

English Is the Language of Science. That Isn't Always a Good Thing

How a bias toward English-language science can result in preventable crises, duplicated efforts and lost knowledge

Thirteen years ago, a deadly strain of avian flu known as H5N1 was tearing through Asia's bird populations. In January 2004, Chinese scientists reported that pigs too had become infected with the virus—an alarming development, since pigs are susceptible to human viruses and could potentially act as a “mixing vessel” that would allow the virus to jump to humans. “Urgent attention should be paid to the pandemic preparedness of these two subtypes of influenza,” the scientists wrote in their study.

Yet at the time, little attention was paid outside of China—because the study was published only in Chinese, in a small Chinese journal of veterinary medicine.

It wasn't until August of that year that the World Health Organization and the United Nations learned of the study's results and rushed to have it translated. Those scientists and policy makers ran headlong into one of science's biggest unsolved dilemmas: language. [...]

“Native English speakers tend to assume that all important information is in English,” says Tatsuya Amano, a zoology researcher at the University of Cambridge and lead author on this study. Amano, a native of Japan who has lived in Cambridge for five years, has encountered this

bias in his own work as a zoologist; publishing in English was essential for him to further his career, he says. At the same time, he has seen studies that have been overlooked by global reviews, presumably because they were only published in Japanese.

Yet particularly when it comes to work about biodiversity and conservation, Amano says, much of the most important data is collected and published by researchers in the countries where exotic or endangered species live—not just the United States or England. This can lead to oversights of important statistics or critical breakthroughs by international organizations, or even scientists unnecessarily duplicating research that has already been done. Speaking for himself and his collaborators, he says: “We think ignoring non-English papers can cause biases in your understanding.”

[...]

Amano thinks that journals and scientific academies working to include international voices is one of the best solutions to this language gap. He suggests that all major efforts to compile reviews of research include speakers of a variety of languages, so that important work isn't overlooked. He also suggests that journals and authors should be pushed to translate summaries of their work into several languages so that it's more easily found by people worldwide. Amano and his collaborators translated a summary of their work into Spanish, Chinese, Portuguese, French and Japanese.

[...]

PANKO, B. English is the language of science. That isn't always a good thing. *Smithsonian Magazine*, Washington, D.C., 2 jan. 2017.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the opinion column.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e fazer inferência.

a What is the purpose of the text?

- I To advocate the use of English as an international language of science.
- II To criticize the use of English as an international language of science.
- III To discuss the pros and cons of English as a global language of science. **1a: III**

b Why didn't the study on a virus that was affecting pigs, published in January 2004, have much impact? **1b Resposta esperada:** "[...] because the study was published only in Chinese, in a small Chinese journal of veterinary medicine."

c What is the purpose of narrating this event at the beginning of the opinion column?

1c: English.

To demonstrate that research that is not published in **Chinese - English** is often ignored.

d Areas of biodiversity and conservation can be particularly affected if non-English papers are ignored because many/much

- I scientists in countries where exotic and endangered species live cannot write in English.
- II data produced in these areas are published in the languages of the countries where exotic or endangered species live. **1d: II**

e According to the text, what would be the main alternative to avoid the loss of knowledge? **1e Resposta esperada:** to have journals and scientific academies making efforts to include international voices.

f Why did Amano and his collaborators translate a summary of their work into Spanish, Chinese, Portuguese, French and Japanese?

1f Resposta esperada: because this way their work can be easily found by people worldwide.

2 Read the opinion column again and do the following.

Objetivos da questão 2: refletir sobre o sentido de frase e inferir o sentido de palavras no texto.

a Choose the option that best describes what this extract suggests: "At the same time, he has seen studies that have been overlooked by global reviews, presumably because they were only published in Japanese."

- I Reviewers sometimes look for articles in Japanese.
- II Academic texts should be translated into many languages.
- III Articles in other languages than English are usually ignored. **2a: III**
- IV Publishers presume Japanese studies are of global relevance.

b In the sentence "How a **bias** toward English-language science can result in preventable crises, duplicated efforts and lost knowledge", which word can best replace the one in bold?

- I dislike
- II fairness
- III favoritism **2b: III**
- IV justice

c In the extract "Amano thinks that journals and scientific academies working to include international voices is one of the best solutions to this language **gap**", the word in bold means

- I complication.
- II disparity. **2c: II**
- III sameness.

d Which of the following words has a similar meaning to the word "summary"?

- I abstract **2d: I**
- II chapter
- III index
- IV title

eighty-one **81**

As questões em **Constructing meanings** objetivam o aprofundamento da compreensão do texto a partir da análise dos elementos nele presentes, considerando a coluna de opinião como uma seção reservada do jornal ou da revista que, via de regra, expõe o posicionamento de um colaborador permanente acerca de um assunto da atualidade. Em termos gerais, assim como ocorre em *op-eds*, a composição desse gênero consiste na apresentação de uma tese central (ou seja, da ideia principal defendida); de dados que fornecem justificativas para a sustentação da opinião; e de argumentos que estabelecem uma ligação entre o ponto de vista defendido no texto e os fatos informados. Vale reiterar que as evidências dão ao texto credibilidade e aumentam, portanto, a validade da opinião defendida.

► Think a little more

As questões propostas favorecem que os estudantes repensem suas crenças e pontos de vista sobre textos de caráter argumentativo, tais como resenha de livro e colunas de opinião, e sobre o papel do inglês como a língua da ciência. O propósito é incentivar os estudantes a expor suas ideias e argumentos acerca das discussões realizadas ao longo da seção. Além disso, busca-se estabelecer uma relação do que foi discutido com a realidade brasileira e questionar se há desdobramentos para a comunidade científica no Brasil. Sugerimos que a atividade seja feita em duplas para que haja mais chances de participação ativa de todos.

Ao final desta seção, almeja-se que os estudantes tenham refinado a reflexão crítica sobre a existência de uma língua global para a ciência e os efeitos disso para a comunidade científica. Ademais, espera-se que as estratégias utilizadas na compreensão de textos argumentativos sejam aprimoradas pelos estudantes, propiciando que esse aprendizado seja aplicado em outras oportunidades comunicativas.

Para ler

Caso você queira saber mais sobre gêneros jornalísticos, sugerimos a leitura do livro de Bonini (2014). Para aprofundar questões relacionadas ao *status quo* do inglês como língua global, recomendamos Crystal (2003).

Listening

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento sobre o gênero conferência por meio de compreensão oral.

Nesta seção, explora-se uma conferência que, em função do meio em que é difundida, de seus propósitos e do público ao qual se dirige, caracteriza-se pela breve extensão e pelo uso de uma linguagem menos técnica, distinguindo-se das conferências próprias de ambientes estritamente acadêmicos.

Objetivos da questão 3: compreender globalmente o texto e identificar características composicionais, estilísticas e temáticas do gênero coluna de opinião.

3 Now answer the following questions about the opinion column.

- a What does the opinion column you read conclude about English as the language of science?
- b What is the strategy used in the text to support this point of view?
- I Showing experts' arguments. **3b: I** III Presenting first-person views.
II Telling personal experiences. **3a Resposta esperada:** using English as the language of science can cause biases and result in the duplication of research that has already been done or in the loss of knowledge.
- c What is the function of the quotation marks in some fragments of the text?
- I Expressing the writer's thoughts. III Indicating the use of figurative words.
II Reporting someone's exact words. **3c: II**
- d In general, opinion columns in a newspaper or magazine deal with subjects related to specific areas. What area is this text most closely related to?
- I Medicine II Sciences **3d: II** III Education

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 dos textos e relacioná-los com o contexto brasileiro e com a experiência pessoal.
- a No texto da **Task 1**, afirma-se que há uma grande barreira entre o conhecimento científico e o discurso público. Que argumento vocês podem acrescentar, além dos apresentados no texto, para defender essa ideia? Por quê?
- b Qual é a opinião comum aos textos das **Tasks 1 e 2**? Vocês concordam com ela? Por quê?
1b Resposta esperada: that it is necessary to discuss the consequences of English as the language of science.
- c Vocês acham que a importância do inglês é a mesma na disseminação de qualquer tipo de pesquisa (por exemplo, um estudo sobre uma língua específica ou sobre a história de um país)? Justifiquem.
- d Como vocês acham que a comunidade científica brasileira lida com a publicação de artigos em inglês?
- e Depois de ler textos sobre inglês como língua global, qual é a opinião de vocês sobre esse assunto? Quais argumentos usariam para defender seus posicionamentos? Por quê?

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:

- ativar o conhecimento prévio sobre o gênero conferência e formular hipóteses.
- a Take a look at the title of the audio in **Listen to learn**. What do you think you will listen to?
- b In your opinion, how can science become accessible to the general public?
- c In **Listen to learn**, read the title of a talk by Sheril Kirshenbaum, in which she talks about communicating science. What do you think her work consists of?
- I She delivers speeches about scientific breakthroughs.
II She coordinates a board of editors of scientific papers.
III She improves communication between scientists and the public. **1c: III**

82 eighty-two

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.

Listen to learn Audição

1 Listen to this talk with these objectives in mind:

- to identify the objective of the talk;
- to verify characteristics of talks.

 Unit 4 - Talk - Part I

 Unit 4 - Talk - Part II

Talk – Parts I and II

Title: Communicating Science: How, When and What (Sheril Kirshenbaum)

Date: January 12, 2016

Source: American Psychological Association

COMMUNICATING Science: How, When and What (Sheril Kirshenbaum). 2016. Vídeo (21 min 50 s). Publicado pelo canal American Psychological Association. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KHXOUMhdMaQ>. Acesso em: 1ª maio 2022.

Constructing meanings Compreensão auditiva

1 Listen to the talk carefully and answer the following questions.

- a** Sheril Kirshenbaum starts her talk by
- asking a question.
 - presenting an example.
 - telling the audience who she is.
 - telling the audience how she is going to address the topic. **1a: IV**
- b** Her talk will be divided in two parts. The first talks about
- the reasons why some people don't believe in science.
 - the reasons why people are not interested in science.
 - the reasons why it is so difficult to communicate science. **1b: III**
 - the reasons why scientists feel reluctant in presenting their research results.
- c** The second part focuses on
- what is urgent to research about.
 - what has been discovered recently.
 - what scientists consider important in their fields.
 - what scientists can do to get their message across. **1c: IV**
- d** Sheril Kirshenbaum's educational background is in
- genetics.
 - neurology
 - marine biology. **1d: III**
 - molecular biology.

Objetivos da questão 1: refletir sobre características composicionais do gênero conferência; identificar informações específicas e explícitas e compreender globalmente o texto.

eighty-three **83** 

O contato dos estudantes com esse gênero é relevante para o desenvolvimento do interesse acerca de determinados temas que, muitas vezes, não fazem parte do dia a dia deles. Dessa forma, pode funcionar como uma estratégia para promover a ampliação do conhecimento científico da turma, além daquele normalmente veiculado no ambiente escolar.

Em **Before listening**, os estudantes são levados a formular hipóteses a partir da análise da fonte e do título do áudio e de imagens. Essas atividades promovem a autonomia na medida em que eles desenvolvem a reflexão e o posicionamento crítico de forma cooperativa.

Professor/a, propomos que indique os estudantes se eles já viram algum vídeo com uma conferência como a do áudio e, em caso positivo, solicite que compartilhem sua experiência.

Em **Listen to learn**, apresenta-se um trecho de uma conferência proferida por uma pesquisadora que, em seu trabalho, busca formas de melhorar a comunicação entre os cientistas e o público geral, por considerar fundamental a difusão de pesquisas científicas para o público leigo. Se considerar pertinente, discuta com os estudantes a situação atual do contexto brasileiro sobre o que é proposto por Sheril Kirshenbaum: como é a relação dos cientistas com o público em geral? A população consegue compreender as descobertas e os resultados de pesquisas?

Em **Constructing meanings**, as questões enfocam a compreensão da conferência por meio de estratégias de compreensão detalhada e seletiva, buscando verificar as informações fornecidas no áudio. Além disso, características específicas do gênero oral apresentado são analisadas como forma de focalizar sua função social. Caso o acesso à internet seja possível em seu contexto, sugerimos mostrar na íntegra o material apresentado na seção para que os estudantes possam explorar as características composicionais do gênero, o que pode auxiliá-los na produção oral da seção **Speaking**.



2 Listen to the talk again and do the following. Objetivos da questão 2: identificar informações explícitas e específicas; inferir o sentido de palavra e refletir sobre o sentido de expressão no texto.

- a When did the speaker begin to think about finding a better way of communicating science? **2a Resposta esperada: when she was in graduate school.**
- b Identify which of the following images represents what Kirshenbaum was studying at that time. **2b: I**



EDAMSHUTTERSTOCK



TORTOONSHUTTERSTOCK

c What expression does she use to describe her area of study?

- I “the very charismatic” **2c: I**
- II “a lot of reproductive work”
- III “a lot of population modeling”

2d Resposta esperada: she found out that, by using a mass means of communication as the radio, she could reach many more people than in university lectures, for example.

d During her research, Sheril Kirshenbaum took a job which made her see communication differently. How did her view change?



3 Answer the following questions about the talk you heard in Listen to learn.

Objetivos da questão 3: identificar características estilísticas e composicionais do gênero conferência.

a What kind of language is mostly used in the talk?

- I plain language **3a: I**
- II poetic language
- III academic language

b What linguistic elements are present in the talk but not in scientific papers?

- I slang II jargon III everyday words **3b: III**

c Some aspects were taken into consideration when preparing the talk. Decide which of these sentences express these aspects. **3c: II, IV**

- I Presenting details of her work.
- II Keeping the audience connected to her.
- III Delivering her message using formal language.
- IV Presenting to her audience the structure of her talk.



84 eighty-four

Think a little more Pós-audição

1 Respostas pessoais.

1 Considering what you have just heard, discuss the following questions with a classmate.

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

- De acordo com o que vocês ouviram, como acham que a comunicação entre o mundo acadêmico e o público pode ser melhorada?
- A conferencista considera que as pessoas querem saber sobre pesquisas científicas. Vocês concordam? Por quê? A situação entre estudantes é parecida com a do público em geral?
- Como os diferentes meios de comunicação podem contribuir para divulgar a ciência entre as pessoas?
- Como vocês podem relacionar os textos lidos em **Reading** com a conferência que ouviram em **Listen to learn**? **1d Resposta possível:** both the texts and the talk are of the opinion that the language of science should be accessible to as many people as possible.

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read these excerpts from the texts in **Tasks 1 and 2 (Reading)** and choose the correct alternatives. **Objetivos da questão 1:** identificar e praticar o uso de conectores.

- Which of the following expressions can replace the connector in bold in this fragment without changing its meaning?

“Even communication across disciplinary boundaries among native speakers of the same language can be challenging. **Likewise**, communicating across the boundary between scientists and non-scientists continues to be a challenge.” (p. 77)

- | | |
|----------------|----------------------------------|
| I Firstly | III For this reason |
| II Even though | IV In the same way 1a: IV |

- What does the expression in bold in this fragment suggest?

“**Summing up**, however, he says that while ‘*lingua franca*’ in science have brought both constructive and destructive effects’ [...], the former greatly outweigh the latter.” (p. 77)

- | | |
|--|---|
| I A different point of view about something. | III An example of the information that has been presented before. |
| II A concluding statement of the main points of an argument. 1b: II | |
- In the fragment “[...] **because** the study was published only in Chinese” (p. 80), the word “because” introduces the idea of
- | | |
|--------------------------|----------------|
| I time. | III contrast. |
| II reason. 1c: II | IV sequencing. |

eighty-five **85**

Think a little more

Em **Think a little more**, propõe-se uma reflexão crítica acerca da discussão iniciada nas atividades de compreensão oral. Os estudantes são conduzidos à reflexão a respeito do distanciamento entre a produção acadêmica e científica e o público leigo, além de serem incentivados a prover sugestões no que tange à aproximação dos dois lados citados. Ademais, são promovidos debates sobre o estado de constante distração da sociedade atual e sobre sua falta de interesse por descobertas científicas. Espere-se que, após a realização dessa tarefa, a curiosidade dos estudantes seja aguçada para que eles busquem mais informações sobre estudos de sua área de interesse de forma autônoma.

Language in action

Objetivo da seção

Refletir sobre o uso de conectores e dos diferentes valores de *yet* e de *that*.

Ao longo deste volume e também nos anteriores, diferentes conectores têm sido abordados nesta seção. Nesta unidade, o foco são conectores de causa, semelhança e síntese.

No caso de *yet*, embora também seja um conector, optamos por abordá-lo separadamente, uma vez que também pode ser um advérbio de tempo, conforme pode ser visto na questão 3.

Igualmente, os usos de *that* são muito diversos. Assim, embora os estudantes tenham familiaridade com a palavra, nesta unidade há o trabalho, na questão 4, com a conscientização gramatical a respeito desses diferentes usos.

Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

Both uses of “so that” in the fragment express the same idea: the idea of ♦ (I) (consequence/contrast).

The two instances of “that” following the verb “to suggest” ♦ (II) (explain/introduce) advice. 4b: I - consequence; II - introduce

c “In January 2004, Chinese scientists reported **that** pigs too had become infected with the virus — an alarming development, since pigs are susceptible to human viruses and could potentially act as a “mixing vessel” **that** would allow the virus to jump to humans.” (p. 80)

The first use of “that”, following the verb “to report” ♦ (I) (explains/introduces) a statement, while in the second use, following “mixing vessel”, it could be replaced by ♦ (II) (“which”/“who”). 4c: I - introduces; II - which

d “The author describes the proliferation of ‘world Englishes’ — **that is**, deviations from standard written English that yet are ‘fully understandable to any standard written English speaker or writer’ (p. 59)—as a positive development for science.” (p. 77)

The use of “that is” in the excerpt above indicates an ♦ (explanation/introduction) of what was said before. 4d: explanation

SPEAKING

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to produce a talk about English as the global language of science. Remember that you have already seen an example of a talk in **Listening**.

1 Before preparing your talk, 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? | A talk. |
| What is the theme? | English as the global language of science. |
| What is the objective? | To give your opinion about the theme. |
| At whom is it aimed? | Your classmates. |
| How and where is it going to be presented? | In the classroom. |
| Who is going to participate? | All students, organized into pairs. |

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo e os elementos não verbais da conferência; refletir sobre a linguagem adequada e as características estilísticas e preparar uma versão inicial do texto.

Toolbox

1 Follow these steps. They will help you prepare your talk.

- a Take a few minutes to think about the topic and decide your position on it. In pairs, brainstorm and take notes of ideas related to English as the language of science and check if you are for or against it.

eighty-seven **87**

Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (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.

Speaking

Objetivo da seção

Ampliar o conhecimento sobre o gênero conferência por meio da produção oral.

Nesta seção, os estudantes são orientados a elaborar uma conferência versando acerca do inglês como a língua de comunicação da ciência. O objetivo principal é apresentar o posicionamento diante da questão em foco e sustentá-lo por meio de argumentos. É importante ressaltar que a inclusão de fatos e evidências é necessária para que o ponto de vista tenha maior validade. Para tanto, sugere-se retomar as atividades realizadas, assim como oferecer à turma a transcrição do áudio em **Listen to learn** para observar os elementos necessários para a criação do material de forma a contemplar as características composicionais do gênero. Professor/a, se julgar pertinente, escreva no quadro os elementos observados na transcrição a fim de ressaltar os aspectos necessários para a elaboração do texto, que será feita em duplas, de modo a favorecer a participação de todos com a exposição de seus argumentos.

As orientações dadas em **Toolbox** ressaltam o passo a passo da produção do texto a ser apresentado para os colegas. Vale lembrar que a argumentação deve ser bem preparada e veiculada por meio da linguagem persuasiva. O uso de material de apoio, como gráficos, tabelas e anotações, é importante para o resultado da produção oral.

Para ler

Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre como proferir uma conferência, sugerimos Alon (2009).

- b** After discussing your position, think of your arguments. Remember that, in argumentations, persuasive language is vital. You need to convince your audience to agree with your opinion. Go back to the texts in **Reading** and read the transcript of the talk in **Listening** to get some ideas. Also, consider the following suggestions to make a strong argument.
- I** Go straight to the point.
 - II** Present valid arguments.
 - III** Give reasonable propositions (starting point).
- c** In talks, it is important to include some evidence to support your arguments. This gives credibility to your opinion. Do some research to include relevant facts in your talk and make it more reliable. To show the results of your research, you can use graphs, infographics and charts. The information discussed throughout this unit may help you as well.
- d** It is very important to remember that a talk is not a written text. This means that it should have characteristics of spoken language and sound natural. Read a few elements that should be taken into consideration in your talk.
- I** Speak slowly.
 - II** Avoid the use of jargon.
 - III** Use plain and simple language.
- e** The introduction of your talk has to be especially interesting in order to engage the audience. Think about how you can connect to your audience and how to get them interested in your presentation.
- f** A talk has to be engaging and attractive to the audience. So, speakers should be confident and positive about their presentation.
- g** Write a script for your talk, including some basic sentences and keywords.
- h** Now you are ready to give the first version of your talk. Present it to another pair of students and ask for their feedback on what could be improved. You should rehearse your lines before presenting your talk. Remember that a talk must sound natural, so you cannot read a text. Face the audience and keep eye contact with them to try to make it more interactive. The way you behave can make all the difference.

Step back

1 After getting your classmates' feedback, check if your talk has the following characteristics: *Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial da conferência.*

- clear opinion;
- convincing arguments;
- relevant evidence to support your arguments;
- proper vocabulary and syntax;
- acceptable pronunciation;
- appropriate language.

2 Now it is time to present the final version of your talk to the whole class. *Objetivo da questão 2: apresentar a versão final da conferência.*

 **88** eighty-eight

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (72-73) and do the following with a classmate. 1 Respostas pessoais.

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

- In your opinion, what do the images represent?
- How do you think they relate to the theme of this unit?
- In what ways do the images and texts in this unit lead you to think about science in a broader sense?
- How important is it to invest in different areas of science, in your opinion?
- In your opinion, does science in Brazil have a prestigious status?
- Are you interested in science? If so, in what scientific areas? If not, justify your answer.
- Think about everything you see in your everyday life that may be related to some scientific development. Share your ideas with the class.

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 resenhas de livros e colunas de opinião?
I  II  III 
- Consigno identificar argumentos em artigos de opinião?
I  II  III 
- Aprendi algo novo sobre a língua da ciência?
I  II  III 
- Posso compreender e preparar conferências?
I  II  III 
- Participei ativamente durante as aulas, cooperando com o/a professor/a e os/as colegas?
I  II  III 

eighty-nine

ILLUSTRATIONS: PINGBATTI/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES

89

Pit stop

Objetivo da seção

Revisitar as imagens das páginas de abertura a fim de ampliar as reflexões sobre elas com base nas discussões realizadas ao longo da unidade.

Professor/a, se considerar pertinente, sugerimos explorar as áreas de conhecimento representadas nas imagens e estimular a discussão sobre o maior ou menor prestígio atribuído a cada uma delas, ressaltando as possíveis razões para o desequilíbrio na importância conferida a cada uma e frisando que todas são igualmente relevantes para a sociedade.

Caso queira ampliar a questão 1g, peça aos estudantes que compartilhem as suas vivências. Em seguida, sugerimos estimulá-los a debater a importância da ciência no cotidiano das pessoas. Essa pode ser uma oportunidade para fomentar o interesse por pesquisas sob a orientação de professores, que pode culminar na apresentação de projetos em eventos na escola.

Sugerimos a visita a um museu de ciências ou a um centro de pesquisas em uma universidade, caso existam em sua região. Uma alternativa seria procurar, na internet, o site de algum desses locais que ofereça visitas virtuais. Aproveite para mostrar a importância das pesquisas desenvolvidas no Brasil, as quais precisam ser conhecidas e valorizadas.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar a autoavaliação do aprendizado, especialmente com relação à leitura, audição e produção dos gêneros trabalhados na unidade.

Sugerimos que reforce a importância desse momento. Com base na sua análise das autoavaliações, recomendamos considerar se é necessário retomar alguma questão ou solicitar a realização das questões propostas em **There is more** e nas **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar conectores que indicam ideias de conclusão, similaridade e síntese e os diferentes usos de *yet* e de *that*.

Para aprofundar os conteúdos presentes nessa sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades que trabalhem as relações estabelecidas por conectores. Sugerimos que busque textos em que haja diferentes exemplos para que os laços coesivos sinalizados sejam explorados. A atividade consiste na retirada dos conectores do texto, deixando lacunas para serem preenchidas pelos estudantes. Opções de resposta podem ser oferecidas para que eles consigam estabelecer as conexões.

“ EYES ON GRAMMAR.. ”

Leia os exemplos extraídos do texto desta unidade, bem como as palavras e as expressões destacadas. Preste atenção às observações que as seguem.

Example 1

“Scientists Discovered an Alien Planet **That’s** the Best Candidate for Life As We Know It” (p. 75)

“The author describes the proliferation of ‘world Englishes’ — **that is**, deviations from standard written English that yet are ‘fully understandable to any standard written English speaker or writer’ (p. 59)—as a positive development for science.” (p. 77)

“It wasn’t until August of **that** year that the World Health Organization and the United Nations learned of the study’s results and rushed to have it translated.” (p. 80)

“He suggests **that** all major efforts to compile reviews of research include speakers of a variety of languages, **so that** important work isn’t overlooked.” (p. 80)

| USES OF THAT / USOS DE “THAT” |
|---|
| Demonstrative / Demonstrativo |
| that year |
| Verb + “that-clause” / Verbo + “that-clause” |
| suggests that |
| Conjunction (Purpose) / Conjunção (Propósito) |
| so that |
| Connector (Explanation) / Conector (Explicação) |
| that is |
| Relative Pronoun / Pronome Relativo |
| that (which) |

90 ninety

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

Example 2

“Even communication across disciplinary boundaries among native speakers of the same language can be challenging. **Likewise**, communicating across the boundary between scientists and non-scientists continues to be a challenge. [...] **Summing up**, however, he says that while ‘*lingua francas* in science have brought both constructive and destructive effects’ (p. 158), the former greatly outweigh the latter.”

(p. 77)

“Yet at the time, little attention was paid outside of China — **because** the study was published only in Chinese, in a small Chinese journal of veterinary medicine.”

(p. 80)

| CONNECTORS / CONECTORES | |
|-------------------------|---------------------|
| Reason / Causa | because, for, since |
| Similarity / Semelhança | likewise |
| Summary / Resumo | in sum; summing up |

- Conectores podem ter diferentes significados de acordo com o contexto.

Example 3

“The author describes the proliferation of ‘world Englishes’ — that is, deviations from standard written English that **yet** are ‘fully understandable to any standard written English speaker or writer’ (p. 59)—as a positive development for science.”

(p. 77)

“**Yet** at the time, little attention was paid outside of China — because the study was published only in Chinese, in a small Chinese journal of veterinary medicine.”

(p. 80)

| YET |
|---|
| Conjunction (Contrast) / Conjunção (Contraste) |
| “The author describes the proliferation of ‘world Englishes’ — that is, deviations from standard written English that yet are “fully understandable [...]” (p. 77) |
| Adverb (Time) / Advérbio (Tempo) |
| “According to our estimate, there are approximately 73,000 tree species on Earth, and more than 12 per cent of them haven’t been documented yet .” (p. 86) |

- **Yet** é uma conjunção que expressa contraste, como *but*, *however* etc. Pode também ser um advérbio, referindo-se a um tempo que começa no passado e continua até o presente. Usado principalmente nas formas negativa e interrogativa.

ninety-one 91

Referências bibliográficas

ALON, U. How to give a good talk. *Molecular Cell*, Missouri, v. 2, n. 36, p. 165-167, 23 out. 2009.

BONINI, A. *et al.* (org.). *Os gêneros do jornal*. Florianópolis: Insular, 2014.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PROJECT 1

Professor/a,

Este projeto tem como objetivo principal envolver os estudantes em uma tarefa colaborativa de discussão em um fórum *on-line*, de preferência no *site* da escola, se houver, para promover o debate e a conscientização da turma e da comunidade escolar a respeito de assuntos relacionados a hábitos alimentares e ao consumo de alimentos saudáveis.

A importância desse tema transcende as questões fisiológicas do ser humano, pois está intimamente ligado às expressões culturais e identitárias. Por essa razão, sua dimensão global e seu caráter de diversidade são uma boa oportunidade para, nas aulas de línguas, problematizar questões tão atuais e complexas. Além disso, as implicações biológicas de uma nutrição adequada são inúmeras, o que torna mais relevante a discussão na sala de aula.

Project 1

Food for health

Produto final: postagem e comentários em fórum *on-line* para debater sobre comida e hábitos alimentares.

Gênero discursivo: postagem e comentários em fórum *on-line*.

Tema: saúde e hábitos alimentares.

Os objetivos deste projeto são:

- participar de debates em fóruns *on-line* sobre comida e hábitos alimentares;
- pensar criticamente sobre a forma como hábitos alimentares impactam na qualidade de vida e na saúde;
- familiarizar-se com elementos linguísticos e comportamentais relacionados a comunicações interpessoais;
- praticar novas formas de comunicação escrita, como abreviações, pictogramas e símbolos gráficos.

GETTING STARTED

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Discuss the following questions about food and eating habits with a classmate.

1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema do projeto e sobre o próprio contexto.

- What is your favorite dish? How often do you eat it?
- Do you think your favorite dish is healthy or unhealthy? Justify your answer.
- In your opinion, what is the impact of eating healthy food on one's quality of life?
- Some people believe that healthy food is a synonym for tasteless food. Do you agree with this? Why?
1f Resposta possível: the colors are related to the variety of nutrients the food contains.
- Are you concerned about the quality of the food when choosing something to eat? Why?
- It is important to eat food with different colors in every meal. Why is that? How many different colors of food were there on your plate in your last meal?
- Are there any foods that you wouldn't eat as a child, but you eat now? What about food you used to eat, but you don't anymore?

2 Read these health guidelines and do the following.

Objetivos da questão 2: compreender globalmente o texto; fazer inferências e identificar informações explícitas.

Dietary Guidelines for Adolescents (13-18 years)

1. Choose a variety of nutritious foods every day.
2. Enjoy your meals.
3. Avoid skipping meals.
4. Maintain a healthy body weight by exercising regularly and controlling your food intake.
5. Eat more fruits and vegetables (including pulses and legumes).
6. Choose foods with less salt.
7. Eat foods that are low in fat, especially saturated fat.
8. Eat foods rich in iron, such as liver, meat, sardines, green leafy vegetables and pulses.
9. Eat foods rich in calcium, such as milk, milk products and green leafy vegetables.
10. Limit your intake of added sugars from beverages and foods.
11. Eat clean and safe food.

MINISTRY OF HEALTH AND QUALITY OF LIFE/MAURITIUS INSTITUTE OF HEALTH/WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Dietary guidelines for the prevention of NCDs in Mauritius*. Ministry of Health and Quality of Life/MIH/WHO, 2002. p. 6.

92 ninety-two

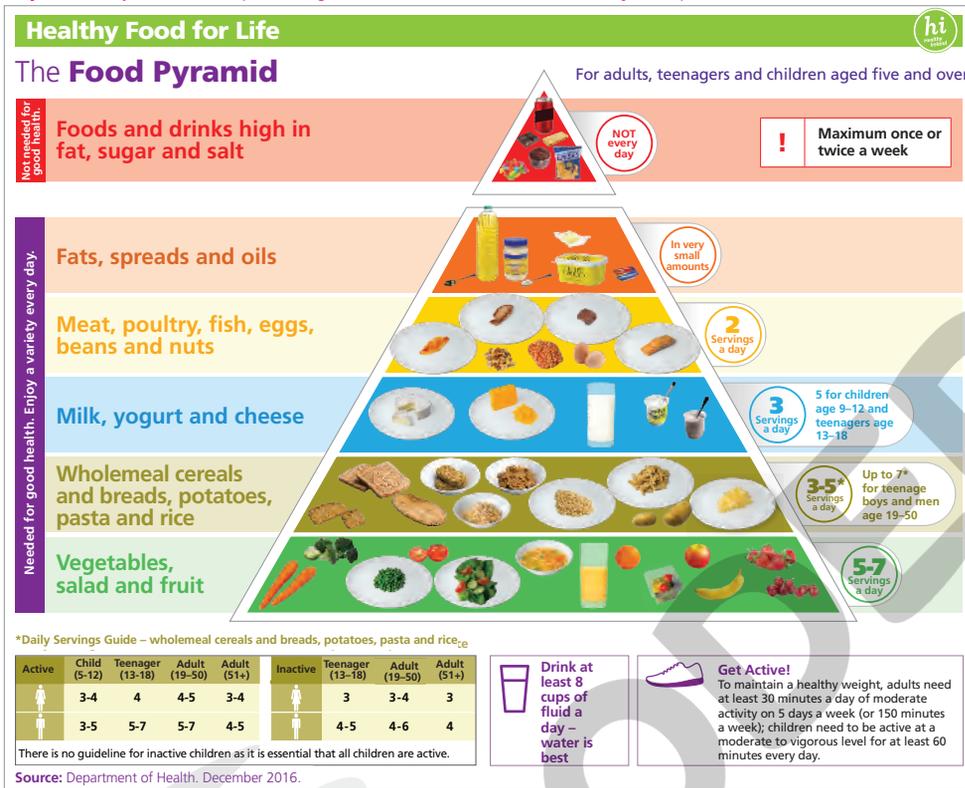
Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

- a What is the main purpose of this text?
2a Resposta esperada: to inform about healthy eating habits for adolescents.
- b Identify the tips that are suggested in the guidelines. **2b:** II, IV
- I Avoid junk food.
 - II Choose balanced meals.
 - III Add greasy food to your diet.
 - IV Avoid eating too many sweets.
 - V Keep away from calcium-rich foods.
- c Why do you think teenagers need to eat the right kinds of food?
2c Resposta pessoal. Resposta possível: to ensure a healthy lifestyle now and in the future.

3 Read this infographic, created by the Health and Wellbeing Division of the Health Service Executive Department of Ireland, and discuss the questions with a classmate.

Objetivos da questão 3: compreender globalmente o texto; identificar informações explícitas e refletir criticamente sobre o texto.



- a What is the purpose of this infographic? **3a Resposta esperada:** to inform readers about the nutrients and portions of food that are appropriate for a day.
- b Besides the food and nutrition information, what other two tips does the infographic provide? **3b Resposta esperada:** "Drink at least 8 cups of fluid a day – water is best" and "Get Active!".
- c Do you think these tips are helpful? Why? **3c Respostas pessoais.**
- d What other media provides useful information about food and nutrition?
3d Resposta esperada: magazines, online forums, websites, etc.

O tema abordado demarca a finalização de questões relativas ao bem-estar, ao meio ambiente e à educação presentes nas primeiras unidades deste volume. Os gêneros digitais trabalhados possibilitam a prática de compreensão e 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, que também pauta esta coleção.

O assunto e os gêneros em foco propiciam o desenvolvimento da leitura, da escrita e da dimensão intercultural. No eixo leitura, são apresentadas questões que permitem aos estudantes 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. No eixo da escrita, como já foi dito, podemos destacar o objetivo central deste projeto, que é a participação ativa, reflexiva e crítica em um fórum de discussão on-line. No eixo da dimensão intercultural, destacam-se o desenvolvimento e a expansão do repertório cultural por meio do contato com textos de diferentes países de língua inglesa, valorizando, acolhendo e incluindo a diversidade.

Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

O projeto também contribui para o cumprimento da Lei de Alimentação Escolar (BRASIL, 2009) e para uma reflexão acerca da importância da alimentação de qualidade para uma vida saudável.

Em **Getting started**, os estudantes são estimulados a compartilhar suas experiências, preferências e hábitos alimentares por meio da discussão de questões sobre os impactos e a importância da nutrição saudável para o bem-estar e o desenvolvimento físico adequado.

Professor/a, muitos adolescentes acreditam que alimentação saudável é sinônimo de comida de gosto ruim e esse pode ser um bom momento para desfazer essa crença.

Os textos que integram esta seção apresentam informações úteis para um debate acerca da importância de uma dieta balanceada e saudável para a vida dos adolescentes. Da mesma forma, as questões que os sucedem visam a estimular o pensamento crítico, além de verificar a compreensão textual proposta.

Objetivos da questão 4: inferir o interlocutor ao qual se dirige o texto; identificar informações específicas e explícitas e ler criticamente o texto.

4 Now read this article from an Indian website and answer the following questions.



Healthy eating for teenagers

There are a lot of definitions for the words “healthy eating”, no doubt, but there is usually something missing in most definitions. The apt way to explain what healthy eating entails is to start from the very beginning.

Look at it this way: as a teenager or even as an adult, you have a body and you need to constantly renew your energy level, right? Well, there you have it. You constantly need to eat to replenish your body reserves,

okay, but you need to eat the right kinds of foods to keep the strength level actually up to par, and also to provide yourself with the nourishment level needed. Well, this has been written to help you out in your healthy eating habits. There would be explanations on what a healthy meal encompasses, what it entails and the components you cannot do without. The thing is, if you actually take the pains to eat well, you can be sure to get a lot more output from your body.

Reasons for wanting to eat healthy:

- » If you eat healthy as a teenager, you can be sure of a wonderful energy level throughout the day.
- » Vitamins and minerals are in the right composition in your body, and you can draw on these when needed.
- » If you have an eye for sports or athletics, you can be sure to perform better since you are actually doing your body good.
- » For those people who have not yet attained their maximum growth level, they can be happy to note that if they eat healthy, they can grow as much as they possibly can without any nutritional restrictions.
- » Also, you can be sure that you would not fall into feeding and weight disorders like bulimia and anorexia. Also, you do not have to worry about being chronically thin or just plain obese.
- » Your eating habits would also be groomed so you do not do some funny things like skipping some meals and stressing your GIT [gastrointestinal tract].

This much being said, what actually is healthy eating? Well, the following points would help you get a better idea as to what healthy eating actually means.

94 ninety-four

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (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.
- (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.

4b Resposta esperada: according to the text, when people eat well, they avoid eating disorders; "Also, you can be sure that you would not fall into feeding and weight disorders like bulimia and anorexia. Also, you do not have to worry about being chronically thin or just plain obese.". Resposta pessoal.

- » Healthy eating means actually eating regularly, at the right time. This translates into eating in the morning, noon and evening. Of course, it might also include the need to consume healthy snacks, especially if you are in need of extra energy in the day.
- » It also means actually eating food that comes from the healthy food groups in the food categories.
- » It is also the combination of foods rich in nutrients with other ordinary or not so rich foods, like sweets and all those "junk" actually called fast foods.
- » Believe it or not, eating healthy also means eating enough to satisfy your appetite and learning to stop when you have had enough – i.e., avoiding overstuffing or under eating.

PARENTING NATION. Healthy eating for teenagers. Disponível em: <http://www.parentingnation.in/>

4a Resposta esperada: teenagers; "[...] as a teenager or even as an adult, you have a body and you need to constantly renew your energy level, right?".

- a Who is the target audience of this text? Justify your answer with a passage from the text.
- b What does the text mention about eating disorders? Justify your answer with a passage from the text and give your opinion about it.
- c According to the text, why is it important to establish healthy eating habits during adolescence? **4c Resposta esperada:** because the foods teenagers eat can impact their daily activities, energy levels and relationship with food.

5 After reading the texts, work with a classmate to create a healthy menu for a day.

Follow these tips: **Objetivos da questão 5:** refletir sobre o tema dos textos e praticar vocabulário.

- include at least breakfast, lunch and dinner;
- make sure to include items from the different sections of the pyramid presented in question 3 and think about the right amounts considering your age group;
- draw the following chart in your notebook and use it as reference.

5 Respostas pessoais.

Respostas possíveis:

Breakfast: 1 glass of milk, 2 slices of wholemeal bread,

1 portion of fruit, 1 slice of cheese; Lunch: 2 servings of wholemeal cereals, 1 serving of vegetables, 1 portion of salad, 1 serving of meat; Dinner: 1 serving of rice, 1 serving of beans, 1 serving of vegetables, 1 portion of salad, 1 serving of meat.

PREPARING THE PROJECT

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 You are going to write posts and comments for an online forum. Read and follow the instructions. **Objetivos da questão 1:** conhecer a proposta do projeto e começar a planejar sua execução.

- a In this project, in groups, you and your classmates are going to debate, through posts and comments on an online forum, issues related to the following topics: healthy food choices, health food *versus* junk food, and food at school. You are going to need to use the school's computer lab to search for websites and platforms that allow free-of-charge posts and comments. If this is not possible, put up a bulletin board, so that you can post about the topic and have everybody comment on it by writing their own thoughts, reading each other's opinions and adding images, if necessary. 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 and comments;
- II which group will post each topic on the online forum for the other groups to comment on it.

ninety-five 95

Ainda nesta primeira seção, os estudantes lerão um infográfico que apresenta uma pirâmide alimentar elaborada por uma organização irlandesa e estruturada com base no número de porções diárias de cada grupo de alimentos indicadas nesse país para adultos, adolescentes e crianças de cinco anos ou mais. É importante observar que, atualmente, cada país tem suas orientações específicas sobre alimentação; para o Brasil, as mais recentes estão no *Guia alimentar para a população brasileira* (BRASIL, 2014).

Por fim, uma proposta de atividade escrita é feita com o intuito de fomentar a reflexão e a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos. Como sugestão inicial, foram apresentadas algumas respostas possíveis para a elaboração do cardápio solicitado na atividade.

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Após as leituras, discussões e reflexões propostas, convidamos os estudantes a promover, em um fórum *on-line*, um debate com questões referentes a hábitos alimentares saudáveis, à relação entre comida saudável e não saudável e à comida na escola. Consideramos que, neste momento, eles estarão bem informados e preparados para discutir questões sobre a importância de uma dieta adequada e sobre os benefícios que ela acarreta para a saúde.

Professor/a, caso haja a possibilidade de utilização de recursos tecnológicos digitais e internet, esse fórum pode ser construído por meio de plataformas gratuitas *on-line*. No entanto, caso isso não seja possível, sugerimos a construção de um mural ou painel onde os estudantes possam se expressar, escrevendo manualmente e interagindo com as postagens e os comentários dos colegas.

-  **b** After 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? | Online forum posts and comments to debate about food and eating habits. |
| What is the discursive genre? | Online forum posts and comments. |
| What is the objective? | To debate on an online forum, writing posts and comments with opinions on topics related to food. |
| What is the theme? | Food and nutrition (health food choices, health food vs. junk food, and food at school). |
| At whom is it aimed? | At the school community and students' families. |
| How and where is it going to be published? | On an online forum (or posted on the school's bulletin board if internet access is not available). |
| 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 the project, check the following tips:

- I the information in the texts in **Getting started** can be used to enrich your discussions;
- II you can search the topic on reliable sources, such as university websites, governmental research institutions or encyclopedias;
- III while reading the texts and researching the topic, you should take notes of the key ideas;
- IV you can present the results of your search to your group using notes, graphs, charts, etc.

HANDS ON

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Answer the following questions with your classmates.

Objetivo da questão 1: planejar o conteúdo das postagens em fórum *on-line*.

- a** In your opinion, what is a balanced diet? Describe it.

1a Respostas pessoais.

- b** Do you know what cholesterol is? Why is a high level of a type of cholesterol considered a bad thing?

- c** How healthy do you think a vegetarian diet is? In what ways do you think it can be good or bad? **1c Respostas pessoais.**

- d** Do you, or anyone you know, suffer from food allergies? What are they? What problems do they cause? **1d Respostas pessoais.**

- e** What is "junk food"? Why is it called "junk"?

1e Respostas esperadas: it is a type of food that has few of the nutrients our body needs and a lot of fat, sugar and salt, which can be damaging for the body; it is called "junk" because it usually has very low quality.

- f** Is there a difference between junk food and fast food? If so, what is it?

- g** Do you, on a daily basis, follow a healthy diet? Why? **1f Respostas esperadas:** fast food is food that you can get in a restaurant in the quickest possible way, and junk food is food with very low nutritional value, but rich in empty calories; fast food is often, but not always, junk food.

1g Respostas pessoais.



2 Plan your post. **2 Respostas pessoais.**

Objetivo da questão 2: planejar o conteúdo e as características composicionais da postagem em fórum *on-line*.

- a** What do you know about the topic discussed?

- b** How will you defend your opinion?



96 ninety-six

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
- (EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).

- c How will you organize the information?
- d Will you use non-verbal features, such as emojis and emoticons?

3 Think about the visual language and use your imagination to create an attractive post.

Take a look at the following tips.

Objetivo da questão 3: planejar os elementos não verbais da postagem em fórum *on-line*.

- a search images related to the topic discussed;
- b remember that the non-verbal language must be coherent with the verbal text in the post.

4 Write the online forum post.

Objetivo da questão 4: preparar a versão inicial da postagem em fórum *on-line*.

- a Write a draft. Consider organization and appropriate verbal language.
- b Use letters in different font types, sizes and colors to highlight information.
- c Use images, infographics, emoticons and emojis.
- d Don't forget that a well-written argument will help you defend your opinion.

Step back

1 Review the draft. Check with your group if your online forum post has the following characteristics:

Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial da postagem em fórum *on-line*.

- suitable, interesting title;
- correct and relevant information;
- images related to the theme;
- carefully revised text.

2 Write the final version of the online forum post with your group and post it, so that your classmates and other people from the school can read and comment on it.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final da postagem em fórum *on-line*.

JOINING THE IDEAS

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Write comments to engage in the debate. Post your opinion on the topic on the online forum.

Objetivo da questão 1: preparar os comentários para a discussão.

- a After writing the posts, a deadline should be set for the class to write comments – which are the answers to the posts – in order to feed the discussion.
- b The comments can be checked by your classmates and your teacher, who can suggest improvements and/or new posts.
- c Choose a student to be a moderator of the online forum alongside the teacher, so that the interaction can be effectively established in the discussions.
- d Don't forget that your arguments must be based on everything you read and know about the theme. If you don't know how to comment on a topic, you can always do a little research.
- e It is very important to be respectful to your classmates' arguments and comments.

ninety-seven  97

Para ler

Professor/a, caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre alimentação saudável, recomendamos o *Guia alimentar para a população brasileira*, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014). Ele pode também ser recomendado aos estudantes na preparação do projeto.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 1 947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 17 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (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.
- (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

UNIT 5

Professor/a,

Nosso objetivo com esta unidade é levar os estudantes a refletir sobre o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea, por meio de exemplos que propiciem reflexões a respeito do processo de democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação, considerando, em especial, o uso de dispositivos móveis e sua influência nas relações sociais. As atividades propostas favorecem uma discussão sobre a inserção desse tipo de tecnologia na sociedade atual.

No que diz respeito aos gêneros discursivos trabalhados, objetiva-se promover a construção de conhecimento e desenvolver as habilidades dos estudantes quanto à compreensão de postagens em redes sociais, cartas do leitor e postagens em vlogues, além de destacar a leitura e a produção de *memes*. É importante salientar que gêneros próprios de suportes em ambiente virtual tendem a apresentar características bastante similares. Assim, buscamos desenvolver atividades que abordem os aspectos composicionais e estilísticos de cada um deles, respeitando as especificidades de gêneros discursivos cada vez mais presentes no mundo digital.

Professor/a, consideramos que a popularização dos aplicativos de mensagem multiplataforma tem contribuído para o fortalecimento das dinâmicas de produção e de circulação desses textos, normalmente enriquecidos por elementos hipertextuais e multimodais variados, como *links*, imagens vectoriais, *gifs*, *emojis*, entre outros. No entanto, é possível que muitos dos estudantes utilizem esses aplicativos com frequência em interações cotidianas, mas não os empreguem como ferramenta para a aprendizagem. Desse modo, pode ser interessante sensibilizar a turma quanto às potencialidades dos dispositivos móveis no apoio às práticas escolares, explorando as diferentes experiências educacionais que os estudantes tiveram durante a pandemia de covid-19. A relevância desse tipo de tecnologia como suporte do processo de ensino e aprendizagem foi reconhecida pela Unesco (2013) e sua importância foi ratificada pelos

UNIT

5

That's what the digital world is for



98 ninety-eight

Competências gerais desenvolvidas na unidade

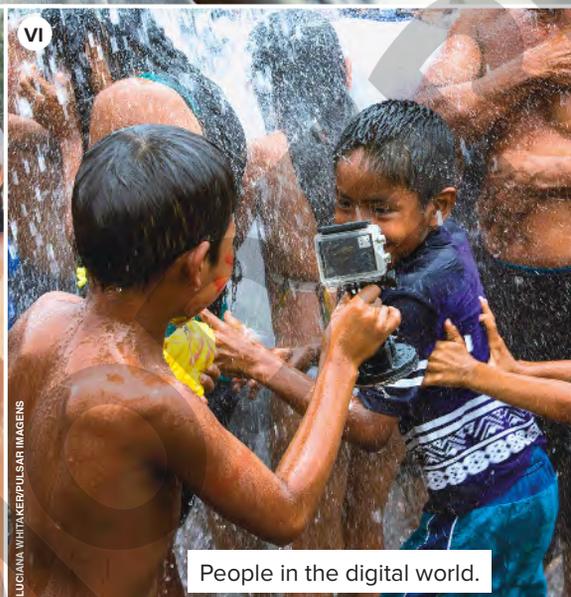
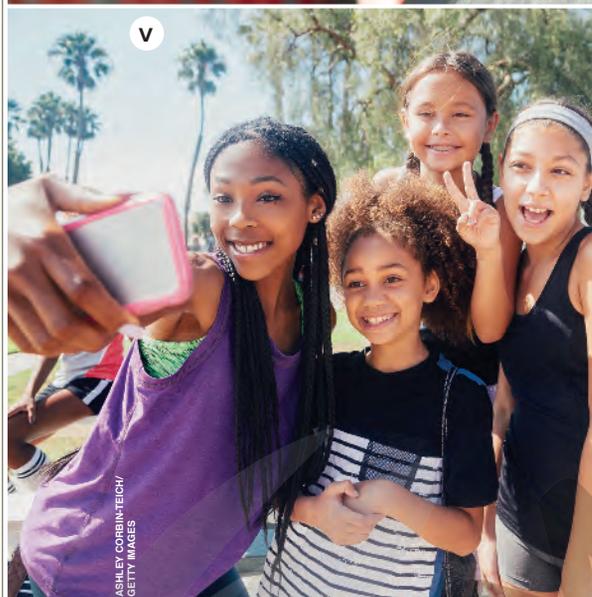
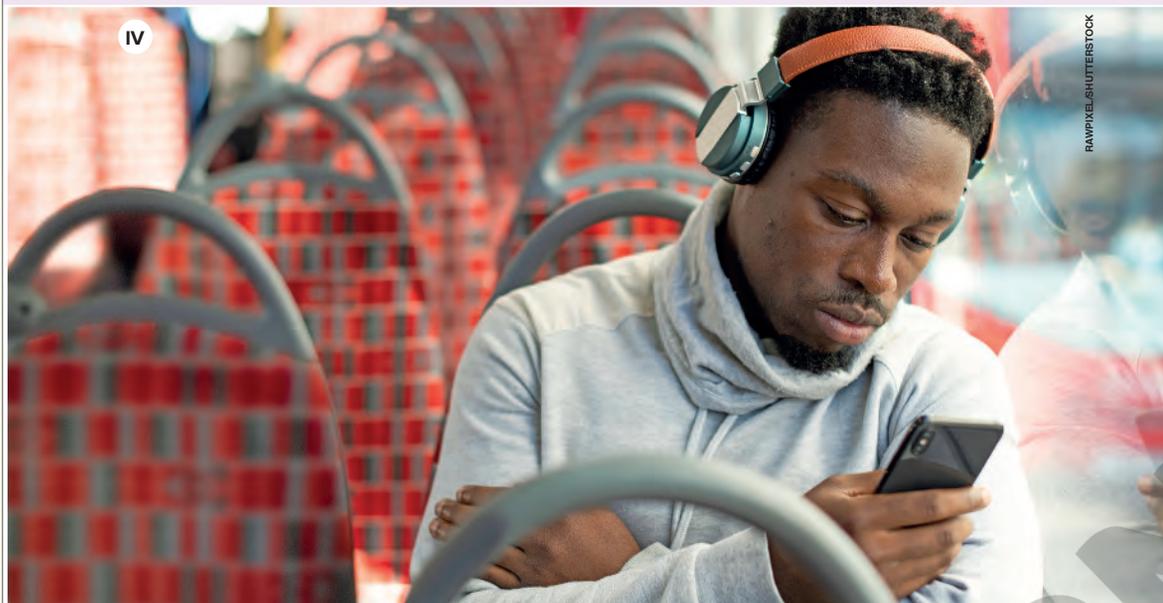
- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Gêneros discursivos: *meme*, postagem em redes sociais, carta do leitor e postagem em vlogue.

Tema: a influência da tecnologia digital na vida das pessoas.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos *meme*, postagem em redes sociais, carta do leitor e postagem em vlogue;
- refletir sobre o impacto da tecnologia digital na nossa sociedade globalizada.



diferentes usos educacionais que assumiu no ensino remoto durante o isolamento social.

Embora conscientes de que há contextos no Brasil nos quais a disponibilidade desse recurso não é usual, apresentamos alguns bons motivos, de um total de 13 apontados pela Unesco (2013) para se fazer uso de tecnologias digitais móveis em escolas onde existe essa possibilidade: assegura o uso produtivo do tempo dedicado às práticas de sala de aula, propicia que se aprenda em qualquer hora e lugar, constrói novas comunidades de aprendizagem, cria uma ponte entre o aprendizado formal e o informal, fornece *feedback* e avaliação imediatos, facilita o aprendizado personalizado e melhora a comunicação. A essa lista foi acrescido um número de outros motivos dadas as novas necessidades de sua utilização que surgiram nos últimos anos.

Considerando que, atualmente, o hábito de usar dispositivos móveis para acessar a internet tem se ampliado cada vez mais, difundindo-se em diferentes faixas etárias e em diversos contextos, optamos por dar destaque, em um dos textos, ao uso de aparelhos de telefonia celular, mas pontuando a importância de levar os estudantes a perceber de que modo esses aparelhos contribuem para colocar em circulação diferentes manifestações da linguagem ao possibilitar o engendramento de novas formas de escrita e de leitura em ambiente virtual.

ninety-nine 99

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 influência do uso da internet na sociedade contemporânea.

Esta seção traz alguns questionamentos que buscam motivar um processo reflexivo acerca da importância da internet nos dias atuais e o impacto que ela pode causar nas relações estabelecidas na sociedade, como as vantagens e desvantagens da vida em conectividade, os riscos de manter contato virtual com desconhecidos e o vício causado pelo uso excessivo da tecnologia digital. No entanto, se julgar pertinente, você pode ampliar a discussão incluindo outros assuntos de acordo com o perfil de sua turma.

Sugerimos que você, professor/a, aproveite esta seção para avaliar os diversos níveis de conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da unidade. Com essa avaliação, será possível refletir sobre o encaminhamento das atividades e a necessidade de um trabalho aprofundado em algumas questões para dirimir possíveis dificuldades. Também recomendamos que, considerando o perfil da turma, você incentive o uso da língua inglesa durante as discussões propostas.

Para ler

Caso queira ampliar suas leituras sobre implicações sociais e culturais das tecnologias digitais, questões de cibercultura, interatividade e nova relação com o saber, sugerimos a obra de Lévy (1999). No que diz respeito ao uso das tecnologias na educação e ao letramento digital, há muitas pesquisas sendo desenvolvidas; entre elas, recomendamos os trabalhos de Coscarelli (2016) e Ribeiro (2016).

TIME TO THINK

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 da unidade.

- Do you have access to the internet? Tell your classmate how often you go online and what you use the internet for. If you don't have access, explain what purpose you would like to use it for.
- In your opinion, which are the advantages and disadvantages of the internet?
- Why do some people think it is impossible to live without the internet nowadays?
- How do you think technology can affect people's lives? Justify your answer.

2 This graph shows what young Chinese people do on the internet. Take a look at it and discuss the following questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- In your opinion, how similar/different are young Chinese people to/from young Brazilians regarding the use of the internet?
- From your point of view, is the internet a safe place? Why?
- Do you think it is a good or a bad habit for young people to play online games? Justify your answer.
- Besides the activities mentioned on the graph, what can the internet be used for?
- This survey was conducted in 2011. In your opinion, if a survey like this was carried out today, would the results be any different? Justify your answer.

3 What is the purpose of the following cartoon? Discuss it with a classmate.

Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



100 one hundred

- To emphasize that everyone can have access to the internet nowadays.
- To make people think about who they share information with on the internet. **3: b**
- To criticize users' behavior towards the habit of sharing memes online using cats instead of parrots as themes.
- To reflect on the democratic role played by technology in terms of providing equal opportunities for everyone who surfs the internet.

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (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.

- 4 Read the text and look at the images. Then do the following. 4 Respostas pessoais.
Objetivos da questão 4: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade e sobre o próprio contexto.

YOU MAKE A DECISION

Imagine this situation: a digital-tech addicted teenager is invited to spend three days on a desert island, but he/she has to leave in five minutes. He/She is in a hurry, trying to decide what to pack. Look at the items available. He/She can choose only three.

smartphone

vacuum flask

box of matches

camping tent

food

flashlight

PHOTOS: 1. KEENAN/SHUTTERSTOCK; 2. PLASTIC BUDDHA/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 3. EVELLA/GETTY IMAGES; 4. MARGOULLAT/PHOTO/SHUTTERSTOCK; 5. PETRMALYSHEV/GETTY IMAGES; 6. HEINTH/GETTY IMAGES

- In your opinion, which items should the teenager take with him/her? Discuss it with a classmate.
- Compare your choices with those of other classmates. Are they the same or different? Discuss with them the reasons why you have chosen those items.
- Do you think it is easy for someone who is addicted to digital technology to spend a few days someplace without electricity or internet access? How could they deal with this kind of challenge?

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

- 1 Talk with a classmate about the following questions.
1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.
- What is the best thing about social media? Justify your answer.
 - Is there anything you don't like about social media? What? Explain your answer.
 - Do you trust all the information your online friends post on their social media pages? Why?
 - Can you give three reasons why people share information online?
 - Do you usually share memes with your friends? Why?

one hundred and one 101

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver as habilidades de leitura por meio de textos dos gêneros discursivos *meme*, postagem em rede social e carta do leitor.

Task 1

Na Task 1, buscamos focar a leitura de *memes*. No que tange aos textos explorados, faz-se necessário mencionar que o trabalho com esse gênero discursivo tem um interessante potencial na sala de aula da educação básica por ser bastante familiar aos estudantes.

Os *memes* proliferam pelas redes sociais com grande velocidade. Por essa razão, apresentamos algumas questões relacionadas às interações que ocorrem nesses espaços. Os tópicos abordados em **Before reading** buscam caracterizar o gênero *meme* no contexto de circulação pela internet, disseminando conteúdos variados, com tom humorístico e, normalmente, com caráter crítico, dirigido a âmbitos diversos do mundo social. Cabe destacar que, em muitos casos, a autoria dos *memes* não é conhecida, pois eles circulam livremente na internet e, às vezes, são modificados ou recriados sucessivamente com o uso de uma frase ou imagem aplicadas a diferentes situações. Outro aspecto a ser ressaltado é o uso de fotos de pessoas famosas sem o consentimento delas. Sugere-se a você, caso considere propício, discutir com os estudantes essas características do gênero que não foram enfocadas na unidade.

Os temas dos *memes* trabalhados em **Read to learn** se referem ao âmbito dos influenciadores digitais e aos usuários que estão em constante exposição nas redes sociais por conta do hábito de postar excessivamente sobre si mesmos.

- 2** Read the following information about memes and do the following.
Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema e sobre o gênero *memes*.
 a Use the words from the box to complete these statements about memes.

characters information news online visual

- I ♦ that goes viral easily. **2a I: News/Information**
 II Pieces of writing based mostly on ♦ details. **2a II: visual**
 III ♦ we recognize instantly once spread online. **2a III: Information/News**
 IV ♦ material that spreads fast through the internet. **2a IV: Online**
 V Informational content involving ♦, usually in imaginary situations. **2a V: characters**
- b** Now decide what can be said about memes. You can choose more than one option. **2b: II, III**
- I They usually state and defend arguments from a specific point of view.
 II They share a person's or a group's critical opinion about a specific subject.
 III They combine images and written text to communicate and make fun of everyday life.
- c** What do you like most about memes? Number the following reasons from **1** (least) to **4** (most). **2c Resposta pessoal.**
- I They tend to be ironic.
 II They are rapidly spread via social media.
 III They can be transformed into other memes.
 IV They combine different ways of experiencing a text.

- 3** Take a quick look at the texts in **Read to learn**. How do you think they relate to what you have discussed in the previous questions?

3 Resposta pessoal. Objetivo da questão 3: formular hipóteses sobre o texto.

Read to learn Leitura

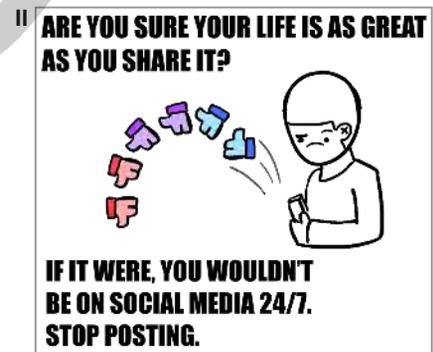
- 1** Read the following memes with these objectives in mind:

- to identify the purpose of the text;
- to verify characteristics of memes.

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**



EDNEI MARQUES DA EDITORA



EDNEI MARQUES DA EDITORA

102 one hundred and two

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Match each sentence to the correct meme.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

- a It mentions that digital influencers have lots of followers, that is, a large audience. **1a: Text I**
- b It criticizes people who post only positive things to make the audience believe they have a happy life. **1b: Text II**
- c It presents the idea of fame as the result of “appearing” on social media instead of building up an artistic career. **1c: Text I**
- d It means that there are people who overshare and overexpose on the internet. That is, they spend 24 hours a day, 7 days a week online. **1d: Text II**

2 Read the memes again and do the following.

Objetivo da questão 2: fazer inferências.

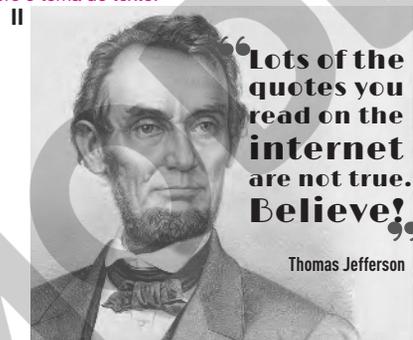
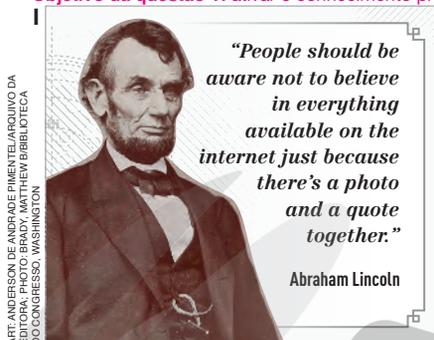
- a Identify the true statements about text I. **2a: I, IV**
 - I Brands trust digital influencers to promote their products.
 - II Technology is being developed to improve the effect and outreach of influencers.
 - III Followers are people who share everything someone posts, but never do what someone tells them to do.
 - IV Users of social media who have established credibility in a specific industry can influence people’s opinions and buying decisions.
- b Identify the true statements about text II. **2b: II, III**
 - I Internet users who post their problems on social media get less attention.
 - II People who spend their time online updating their profiles seem to have no life.
 - III People should stop posting everything that happens in their lives on the internet.
 - IV One should post the details of their private lives on social media for sympathy or attention.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Read the texts carefully and do the following with a classmate.

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



one hundred and three **103**

As questões abordadas em **Constructing meanings** foram desenvolvidas com o propósito de estimular a reflexão crítica sobre esses aspectos.

Task 2

Nesta **Task**, o foco foi direcionado ao trabalho com postagem em redes sociais contendo *fake news*, as notícias falsas que impactam nosso dia a dia. Consideramos que promover esse debate em sala de aula é fundamental, pois estimula os estudantes a prestarem atenção às fontes, à veracidade das informações, à credibilidade de quem informa e ao suporte de veiculação, entre outros aspectos. Tais circunstâncias podem ser amplamente trabalhadas por meio dos questionamentos levantados em **Before reading**, bem como pelas discussões propostas ao longo de **Constructing meanings**, com o fim de aguçar a criticidade dos estudantes com relação aos cuidados necessários tanto para identificar *fake news* quanto para não difundi-las.

Professor/a, julgamos ser relevante levar os estudantes a perceber de que modo a linguagem se manifesta na escrita de muitos gêneros digitais, apresentando, na maioria das vezes, abreviação de palavras, símbolos (*emojis*), transgressões à ortografia e à pontuação segundo a norma-padrão e outras características. Se eles estiverem familiarizados com esses gêneros, certamente poderão dar muitos exemplos das características de *netspeak*.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
- (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

- a Do you think the quotes are from the indicated authors? Why?
1a Respostas pessoais. Respostas possíveis: no; because there was no internet at the time the indicated authors lived.
- b In your opinion, why does the same person appear in both texts? **1b Resposta pessoal. Resposta possível:** because both texts are fake quotes.
- c Choose the best option to explain the texts.
- I Posts with portraits of famous authors and their quotes.
 - II Quotes by famous authors available online for free download.
 - III Pieces of information to be shared on the internet by users without copyright infringement.
 - IV Pieces of advice to encourage reflection on the importance of evaluating the information one finds on the internet. **1c: IV**

Did you know?

- Abraham Lincoln (1809-1865) e Thomas Jefferson (1743-1826) foram presidentes dos Estados Unidos. O primeiro, de 1861 a 1865, e o segundo, de 1801 a 1809.

2 Now read this poster and discuss the following questions with a classmate.

Objetivo da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



- a Why do you think it is important to be aware of what we post and share online? Justify your answer. **2a Resposta pessoal.** **2c Resposta esperada:** you are supposed to check who posted it, when it was posted, where it was posted etc.
- b Can we trust all the information that is published online? Why? **2b Respostas pessoais.**
- c What are you supposed to do when you are looking for real information on the internet?
- d What is the relationship between the poster and the texts in question 1? Complete the sentence.

The poster gives tips on how to recognize **fake** information, such as the information given by the texts in question 1. **2d: fake**

3 Look at the text in Read to learn and discuss the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: formular hipóteses sobre o texto.

- a Where do you think this text comes from? How did you reach this conclusion?
3a Respostas possíveis: it comes from someone's social media page; we know it because of its layout.
- b In your opinion, why was it posted?
3b Resposta possível: to warn people about something.

104 one hundred and four

Read to learn Leitura

1 Read the following social media post with these objectives in mind:

- to analyze features of fake news;
- to identify characteristics of social media posts.

Eyes on grammar **EXAMPLE 2**

 20 hrs 🌐

Warning:

If any of your friends or relatives are living in Chennai ask them to leave Chennai immediately because in the next 72 hours very heavy rain is expected more than multiple level of the present rain. As per NASA Report this is not the ordinary rain. It's name is EL Nino cyclone. There is a chance for 250 cm rain. Chances are there nearly the entire Chennai may be submerged in water. Search in Google, you will understand. Somehow inform of your friends and relatives in Chennai.

Wipro announces to drop people to out of chennai city. Over 100 wipro buses starts tomorrow 7 am - 8.30 am from Koyambedu bus stop. Please share this message to those stuck in chennai.....

Spread the news tomorrow 6 flights gonna take off from arakkonam air base. Flat rates of 1 000 rs for any city in south India and 2000 for north India. Only hand baggage allowed Air India flights to Hyderabad for Rs 1000 and Delhi For Rs 2000 only for emergency cases

Pls post this to diff.groups

   52

FAKE news buster: Heavy rain expected in Chennai. *Bangalore Mirror*. Disponível em: <https://bangaloremirror.indiatimes.com/bangalore/others/fake-news-buster-heavy-rain-expected-in-chennai/articleshow/55969327.cms>. Acesso em: 3 maio 2022.

Did you know?

- **Chennai**, uma cidade anteriormente conhecida como Madras, é a capital de Tamil Nadu, um estado indiano.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the social media post. **Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto e identificar características composicionais e estilísticas do gênero postagem em rede social.

- a** What is the main purpose of the post? **1a Resposta esperada:** to inform that there will be heavy rains in Chennai.
- b** According to the text, what should people from Chennai do? **1b Resposta esperada:** leave the city immediately.
- c** How does the text try to influence readers to pass the information on? Justify your answer with examples from the text.
- d** What kind of netspeak characteristics can you identify in the text that help pin it down as fake news? **1d:** I, III, IV, V, VI, VII
- I** Misspelling (“EL Nino”).
- II** Fake places (“living in Chennai”).
- III** Lack of punctuation (“Spread the news[,] Tomorrow 6 flights [...]”).
- IV** Informal language (“6 flights gonna take off from arakkonam air”).
- V** Abbreviations (“Flat rates of 1000 rs [...]”; “Pls post this to diff.groups”).
- VI** Encouraging the dissemination of information (Pls post this to diff.groups).
- VII** Lowercase letters instead of capital ones (“Wipro announces to drop people out of chennai city”).
- VIII** Correct and proper writing (“Spread the news tomorrow 6 flights gonna take off from arakkonam air base”).
- 1c Resposta esperada:** by using persuasive sentences, like “Somehow inform of your friends and relatives [...]”; “Please share this message to those stuck in chennai.....”; “Spread the news”; “Pls post this to diff.groups”.

one hundred and five **105**

► Task 3

Na **Task 3**, tratamos do gênero carta do leitor, bastante frequente em jornais e revistas, tanto impressos quanto digitais.

Did you know?

- **Netspeak** é um termo criado pelo linguista britânico David Crystal para se referir à linguagem que as pessoas usam na comunicação pela internet. É o que costumamos chamar de *internetês*.

2 The social media post spreads pieces of news that are not true. Read it carefully and do the following.

Objetivos da questão 2: identificar informações implícitas e refletir criticamente sobre o texto.

- a** What is the purpose of statements like “As per NASA Report this is not the ordinary rain.” and “Search in Google, you will understand.” in the text?

They are used to

- I make people believe the information they are reading. **2a: I**
- II show how a series of events can be similar or different.
- III highlight a problem and present ways to solve or address it.
- IV make connections and distinctions between different parts of the text.
- V show the order or sequence of events related to an uncommon situation.

- b** What effect does the use of many numerical data have in the text?

- I It explains that the numbers are not always true.
- II It shows that there are many confusing circumstances.
- III It proves that there are several possible solutions for the problem.
- IV It tries to demonstrate that the information is accurate and reliable. **2b: IV**

- c** What can you do to make sure a news item you are searching on the internet is true?

Check all the correct alternatives. **2c: II, IV, V, VI**

- I Consult only a famous news source.
- II Look for non-emotional language.
- III Read posts on social media about it.
- IV Verify if the information makes sense.
- V Check the data in different newspapers.
- VI Search for reliable sources of information.

- d** Choose all the options that can indicate that a social media post carries fake news: **2d: II, IV, V**

- I verifiable facts
- II appealing tone
- III reliable sources
- IV exaggerated data
- V contradictory information

Task 3

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.

- a** Do you think people use their smartphones because they enjoy it or because it is necessary? Explain your answer.
- b** Do you see smartphones as a positive trend (having a positive impact on life), a negative trend (making society impersonal) or both? Why?
- c** What are some other ways of communicating? Make a list and compare it with other classmates’.

 **106** one hundred and six

2 Look at this image and do the following.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



ANTONIO_DIAZGETTY/IMAGES

- a Decide whether the following personal opinions about digital technology are *P* (positive) or *N* (negative).

I

I think that, nowadays, people consume more because they can shop on the internet.

II

In my opinion, people use the internet to connect with one another because they do not like face-to-face interactions.

III

Psychologists have alerted us to the dangers of cell phone addiction in our society. As far as I'm concerned, this is a major problem.

IV

From my point of view, students in the digital age have been making sense of rich media and getting deeply influenced by streams of immediate information they receive on a daily basis.

V

I guess family relationships are being affected by the excessive amount of time we spend on our smartphones, interfering in our interaction with the other family members even when we are sharing the same physical space at home.

- b Do you agree or disagree with these opinions? Work with a classmate and discuss your points of view.

3 Take a look at the text in **Read to learn** and make some predictions.

3 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio sobre o texto e formular hipóteses.

- a What is the theme of the text?
b How does it relate to the topics discussed previously in this section?

Read to learn *Leitura*

1 Read the following letter to the editor with these objectives in mind:

- to find out about the theme of the text;
- to identify characteristics of letters to the editor.

one hundred and seven **107**

O texto escolhido para o **Read to learn** aborda o vício decorrente do uso excessivo de aparelhos de celular. Tendo em vista esse assunto, propomos em **Before reading** questões que motivam os estudantes a começar a refletir sobre a dependência em relação à internet.

As questões em **Constructing meanings** se dedicam a estimular a reflexão sobre os malefícios do uso excessivo do celular e de que modo a vida das pessoas tem sido afetada, em termos de relacionamentos sociais, por conta desse hábito prejudicial, porém cada vez mais frequente.

TUESDAY, MAY 3, 2016

LETTERS to the Editor

Dear Editor,

Technology has become essential in our daily lives. Without technology, how can we connect to our friends and relatives around the world? Electronics, such as our cell phones, help us search unknown facts on Google, play games while waiting, listen to music or just message an old friend.

5 However, what I've noticed is that the use of our smartphones has become more like an addiction. Whether it's in school or eating at a restaurant, people are always on their phones. I often find heads looking down, typing and scrolling away on their phones. No eyes looking up. No mouths moving. No sound is made but for the tapping or the dings from received notifications.

10 According to an article in *Psychology Today* and on ZDNet, a study conducted by Jumio, a credentials management company in Palo Alto, California, found nearly 75 per cent of participants indicated that their phones can be found less than five feet away from them at any time.

Also, it has been found that, despite warnings and laws in most U.S. states, 55 per cent of Americans use their phones while behind the wheel. As well, 35 per cent use their phones in the movie theatre and 33 per cent on a dinner date.

15 We spend so much time looking down, we are beginning to stop looking up at our surroundings and the people around us.

We spend so much time typing away that we are beginning to stop having live conversations.

We have such an obsession with documenting everything, it is beginning to prevent us from living in present time.

20 It's time to look up, to start living.

Annabelle Chung
Richmond
McRoberts secondary student

CHUNG, A. Letters to the editor. *Richmond News*. Richmond, 3 maio 2016.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
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 text.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e identificar informações específicas e implícitas.

a Which point of view on the use of technology in our daily lives does the text defend?

- I It defends the positive aspects of technology in daily life.
- II It emphasizes the negative aspect of how people are getting addicted to technology. **1a: II**

b According to the text, what can people use their smartphones for? **1b Resposta esperada:** to search unknown facts on Google, play games, listen to music or just message an old friend.

c Which passage from the text indicates that people are wasting too much time photographing or recording moments instead of living them?

d How does the text describe people's excessive use of smartphones?

- I As an aid.
- II As an addiction. **1d: II**

1c Resposta esperada: "We have such an obsession with documenting everything, it is beginning to prevent us from living in present time." (line 18).

 108 one hundred and eight

2 Read the text again and do the following. Objetivo da questão 2: identificar características composicionais do gênero carta do leitor e informações específicas e explícitas no texto.

- a Decide whether these statements are *T* (true) or *F* (false).
- I Technology helps people to keep in touch. **2a I: T**
 - II Technology can connect people around the world. **2a II: T**
 - III People do not find cell phones useful in their daily lives. **2a III: F**
 - IV People are getting more and more addicted to cell phones. **2a IV: T**
 - V North Americans always respect the rules of cell phone etiquette. **2a V: F**
- b What is not evidence of the fact that technology has become an addiction?
- I "Technology has become essential in our daily lives." (line 2) **2b: I**
 - II "I often find heads looking down, typing and scrolling away on their phones." (lines 6-7)
 - III "No sound is made but for the tapping or the dings from received notifications." (line 8)
 - IV "We spend so much time typing away [...]." (line 17)
 - V "[...] we are beginning to stop having live conversations." (line 17)
- c What are the purposes of this kind of text? **2c: I, II, IV**
- I To express one's personal view about an issue.
 - II To respond to an article of a particular publication.
 - III To persuade the readers by expressing views to a wider public.
 - IV To give evidence to support one's point of view about something.

3 Match the fragments from the text to the sentences below.

Objetivo da questão 3: identificar informações específicas no texto.

- a A study carried out by Jumio. **3a: III**
- b No one speaking to one another. **3b: II**
- c Gradually, we are not talking face-to-face. **3c: V**
- d Most Americans use their cell phones while driving. **3d: IV**
- e Wherever they are, people invariably stick to their cell phones. **3e: I**
- I "Whether it's in school or eating at a restaurant, people are always on their phones." (line 6).
 - II "No mouths moving." (lines 7-8).
 - III "[...] a study conducted by Jumio [...]." (line 9).
 - IV "[...] 55 per cent of Americans use their phones while behind the wheel." (lines 12-13).
 - V "[...] we are beginning to stop having live conversations." (line 17).

Think a little more Pós-leitura

1 Discuss the following questions about Task 1 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 Se vocês tivessem a chance de se tornar influenciadores digitais, qual aspecto mencionado no texto I da **Task 1** vocês levariam em consideração? Por quê?
- b Vocês concordam com o texto II da **Task 1** quando ele sugere que postar apenas coisas positivas nas redes sociais não necessariamente significa que as pessoas tenham uma vida maravilhosa? Por quê?

one hundred and nine **109**

Think a little more

Nesta seção, busca-se evidenciar a relação entre os textos das diferentes **Tasks**, com questionamentos dirigidos a pontos de aproximação e de convergência entre os temas abordados com o propósito de contribuir para o posicionamento crítico dos estudantes acerca do que foi focalizado nas atividades de leitura. Outras questões para discussão podem ser acrescentadas, se você julgar necessário aprofundar o assunto e os estudantes manifestarem interesse.

Para ler

Para aprofundar o conhecimento sobre o papel desempenhado pelos *memes* na sociedade contemporânea, sugerimos a leitura de Blackmore (1999, 2000) e de Gunders e Brown (2010). Em relação à linguagem usada na internet, recomendamos o livro de Crystal (2005).

Listening

Objetivo da seção

Ampliar os conhecimentos sobre o gênero discursivo *vlog* por meio da compreensão auditiva.

Task 1

O fragmento de áudio da seção **Listen to learn** foi retirado de um vídeo opinativo publicado em um canal de uma vlogueira. Em **Before listening**, busca-se ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre as temáticas discutidas ao longo do áudio no que se refere aos aspectos negativos da tecnologia, algo que não costuma circular com tanta frequência no mundo social, especialmente vindo de uma jovem. As questões de **Constructing meanings** foram organizadas de modo que os estudantes possam verificar sua compreensão acerca do que ouviram e identificar características composicionais do gênero postagem em *vlog*. Se esse for um gênero bem conhecido pela turma, avalie a conveniência de ampliar exemplos e verificar outras características que não tenham sido contempladas.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** refletir criticamente sobre o tema do texto; ampliar conhecimento sobre ele e relacioná-lo com a experiência pessoal e com o contexto brasileiro.

2 Discuss the following questions about Tasks 2 and 3 with a classmate.

- Se vocês morassem em Chennai e vissem o texto da **Task 2** postado em redes sociais, o que vocês fariam para checar se é *fake news*?
- Vocês conseguem se lembrar de exemplos de algum texto semelhante ao da **Task 2** que tenha circulado pelo Brasil? Se sim, sobre o que ele falava? Quando foi postado? Se não, encontrem um/a colega que se lembre e peçam que compartilhe com a turma.
- Imaginem que um amigo passa muito tempo no celular e quase não interage pessoalmente. O que vocês diriam a essa pessoa para convencê-la de que isso pode impactar negativamente na vida social dela?
- Como observado na **Task 3**, expliquem se vocês acreditam que registrar tudo se tornou uma obsessão.
- Comentem a última frase do texto da **Task 3** e cite exemplos de ações para realizar o que é sugerido.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

1 Look at the image and read the text. Then answer the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.



Eyes on grammar EXAMPLE 2

II

"I HAVE A VISION OF THE WORLD AS A GLOBAL VILLAGE. A WORLD WITHOUT BOUNDARIES."

CHRISTA MCAULIFFE

Did you know?

- Christa McAuliffe** (1948-1986) foi uma estadunidense selecionada pela Nasa para ser a primeira professora no espaço. Ela era parte do "NASA Teacher in Space Project", um projeto que planejava convidar professores para lecionar no espaço e dividir suas experiências com os alunos após o retorno, aumentando o interesse em matemática, ciência e exploração espacial. Tragicamente, ela morreu a bordo do ônibus espacial Challenger, que se despedaçou 73 segundos após o lançamento.

- How can digital technology contribute to turning the world into a place without boundaries?
- In your opinion, what kind of positive impact does living in the digital era have in your life?
- And what kind of negative consequences can digital life bring to us?
- Read the title of the audio excerpt you are going to hear in **Listen to learn**. Why do you think it would insist that people should not rely too much on technology?

110 one hundred and ten

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.

Listen to learn Audição

 **1 Listen to the following vlog post with these objectives in mind:**

- to identify the purpose of the text;
- to verify characteristics of vlog posts.

 [Unit 5 - Vlog post - Part I](#)

 [Unit 5 - Vlog post - Part II](#)

 [Unit 5 - Vlog post - Part III](#)

Vlog post – Parts I, II and III

Title: We Should NOT Rely on Technology Too Much - Vlog (SEC 304)

Date: April 10, 2018

Source: Syahirah Jailani

JAILANI, S. *We should NOT rely on technology too much – Vlog* (SEC 304). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F3UnB9R0dAs>. Acesso em: 4 maio 2022.

Constructing meanings Compreensão auditiva

 **1 Listen to the vlog post carefully and answer the following questions.**

Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e identificar informações explícitas e específicas nele.

a Which technologies does the digital influencer mention in the very first part of the video? **1a:** I, V, VI

- | | | |
|-------------|----------------|------------------|
| I cars | III airplanes | V computers |
| II internet | IV televisions | VI mobile phones |

b Why does she say we should not trust technology too much? **1b Resposta esperada:** because it can make us lazy, unhealthy and it can make us lose our real-world social skills.

c According to the text, technology has contributed to making people

- I active and healthy. II lazy and unhealthy. **1c:** II III dependent and skilled.

 **2 Listen to the vlog post again and do the following.** **Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas e características composicionais do gênero postagem em vlogue.

a Decide whether the following statements are *T* (true) or *F* (false). Then write the true information for each false statement.

- I Small kids prefer practicing sports to having a gadget in their hands.
2a I: F; Small kids avoid physical activities once they get any gadget in their hands.
- II People search on the internet to find out how to boil water and eggs.
2a II: T
- III Users usually ask people close to them for help other than trying to get some solution online.
- IV Users who are looking on the internet for how to boils eggs represent more than 40,000 searches a month. **2a IV:** T **2a III:** F; They choose to search on Google in place of asking people around them even if it is something very simple and easy to do.

b Choose the option that best describes the text you have just listened to.

- I It introduces a problem and then gives a solution.
- II It expresses someone's opinion about a specific issue. **2b:** II
- III It starts with a description and then gives a piece of advice.

c Identify which of the following arguments are used in the text. You can choose more than one option. **2c:** I, III

- I Mention of experts in the subject.
- II Comparison with similar situations.
- III Presentation of data about the subject.

one hundred and eleven **111** 

► Think a little more

Nesta seção, buscamos formular questões de modo a possibilitar o aprofundamento do tema por meio da reflexão crítica e do estabelecimento da relação dos estudantes com suas experiências pessoais, além de relacionar os tópicos discutidos ao contexto brasileiro. Como o uso de tecnologias digitais e o acesso amplo à internet afetam diariamente a vida das pessoas, com muitos pontos positivos, mas também com pontos negativos, considere se seria pertinente aproveitar esta oportunidade para aprofundar a discussão com os estudantes, levando-os a falar de sua própria realidade e também sobre como os recursos tecnológicos podem beneficiar a aprendizagem, em geral, e de inglês, em particular.

Language in action

Objetivo da seção

Praticar, de modo reflexivo, o uso da segunda condicional e de conectores.

As questões apresentadas buscam propor a reflexão e a prática de formas verbais em orações condicionais do tipo 2 (*if-clauses*). Além disso, possibilitam identificar e praticar diferentes usos e funções de conectores.

Pode ser necessário, em função do desempenho da turma, retomar as orações condicionais de tipo 1, estudadas na **Unit 3**.

Quanto aos conectores, uma estratégia que em alguns contextos produz bons resultados é o trabalho contrastivo com a língua portuguesa, considerando que no 9º ano a análise de diferentes conectores foi abordado em Língua Portuguesa.

Como os *memes* costumam ser muito apreciados pela juventude, este pode ser um momento de explorá-los ainda mais para a prática e a reflexão dos assuntos gramaticais da unidade.

Think a little more Pós-audição

1 Considering 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.

- Vocês concordam que “a nossa saúde pode ser afetada se dependermos tanto de tecnologia”, como declarado na postagem do vlogue? Por quê?
- Na opinião de vocês, quais outros aspectos negativos podem ser associados com o uso excessivo de tecnologia digital? Justifiquem sua resposta.
- Como vocês acham que pesquisar por tudo *on-line* afeta o jeito que tentamos resolver problemas ou aprender coisas sozinhos?
- Vocês costumam pesquisar tutoriais na internet? Se sim, compartilhem com seus colegas aquilo que costumam pesquisar. Se não, encontrem alguém que faça isso e convidem-no para compartilhar com a turma.

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read meme I from Task 1 (Reading) again and do the following. **Objetivo da questão 1:** refletir sobre usos e formas de condicional do tipo 2.

“If I **became** a digital influencer, I’d **have** lots of followers... people **would want** me to represent a brand... I’d **become** a celebrity.”

- The person represented in the meme
I is a digital influencer. **II** is not a digital influencer. **1a: II**
- The situation described
I is a hypothetical possibility. **1b: I** **II** is certainly going to happen.
- The verb in the *if clause* is in the
I past simple. **1c: I** **II** present simple.
- In the clauses the main verbs are preceded by **♦**.
1d: would

2 Now read meme II from Task 1 (Reading) again and mark the correct alternatives. **Objetivo da questão 2:** refletir sobre usos e formas de condicional do tipo 2.

“Are you sure your life is as great as you share it? If it **were**, you **wouldn’t be** on social media 24/7. Stop posting.”

- The answer to the rhetorical question express
I a real possibility. **II** an imaginary situation in the present. **2a: II**
- The verb *to be* in the *if clause*
I is **were** for all persons. **II** is **were** only for *you, we, they*. **2b: II**

112 one hundred and twelve

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
- (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*if-clauses*).

3 Complete the memes with the verb forms from the box. See the Eyes on grammar section for reference.

Objetivo da questão 3: praticar formas verbais em orações condicionais do tipo 2 (If-clauses).

wanted would send had would be

a HEY, YOU, WHO TAKES FOREVER TO ANSWER:
IF I (I) ♦ A REPLY 2
DAYS LATER,
I (II) ♦ A PIGEON,
NOT A MESSAGE.



3a: I - wanted; II - would send

b IF MONDAYS (I) ♦
A FACE,
IT (II) ♦
LIKE MINE!



3b: I - had; II - would be

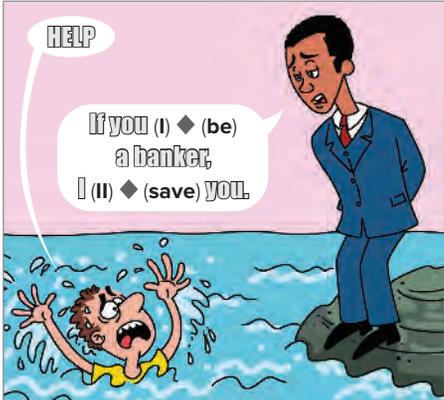
4 Complete the meme sentences with the appropriate forms of the verbs in parentheses. Objetivo da questão 4: praticar formas verbais em orações condicionais do tipo 2.

4a: I - were; II - would save

4b: I - were; II - would buy

a HELP

If you (I) ♦ (be)
a banker,
I (II) ♦ (save) YOU!



b If I (I) ♦ (be) a millionaire,
I (II) ♦ (buy - not) silly things.



5 Read the following fragments of texts that you saw in this unit. Then match the words in bold to their functions in the text. Objetivo da questão 5: identificar a função de conectores.

"If any of your friends **or** relatives are living in Chennai ask them to leave Chennai immediately because in the next 72 hours very heavy rain is expected [...]." (p. 105)

"**However**, what I've noticed is that the use of our smartphones has become more like an addiction. **Whether** it's in school **or** eating at a restaurant, people are always on their phones." (p. 108)

"I have a vision of the world as a global village, a world without boundaries." (p. 110)

- a Expressing contrasting ideas. **5a:** however
- b Indicating a condition. **5b:** if
- c Indicating the function of something. **5c:** as
- d Introducing possibilities. **5d:** or, whether/or

6 Complete the following texts with the words from the box. See the Eyes on grammar section for reference.

Objetivo da questão 6: praticar o uso de conectores.

as if or (2x) whether while

6a: I - if; II - whether; III - or

a

“Video games are bad for you,” they say. They are wrong. Video games can teach you great skills such as teamwork and they also can train you to be more attentive and even help your work ethic! [...]

Now a lot of people would disagree with me (I) ♦ I were to say video games helped teach work ethic. They do, though! Many people are probably thinking “Video games make my kid lazier!” and it may seem like that. Rather, I find myself and others spending time out of their day to do work within the video games (II) ♦ it be training their skills (III) ♦ strengthening their borders against attacking forces.

Paul Henderson

THE OLYMPIAN. Olympia, 6 jan. 2017.

b

The screenshot shows the website for the American Family Physician (AFP). The page is dated 'Apr 15, 2005 Issue'. The main heading is 'Letters to the Editor' followed by 'Influence of Video Games on Children's Health'. The text of the letter reads: 'I enjoyed reading the Medicine and Society feature "Counseling Patients on Mass Media and Health," written by Dr. Primack in American Family Physician. I would like to point out the rising influence of video games on today's youth. The video game industry is an estimated \$10 billion-per-year business, worth more than the television (I) ♦ film industry. According to recent surveys, television ratings between the hours of 5 p.m. and 11 p.m. have decreased among teenagers, while video game use has increased during this time slot. In a 2001 consumer survey distributed by the Interactive Digital Software Association, respondents ranked playing video games (II) ♦ the best form of entertainment ahead of watching television, surfing the internet, or going to the movies. [...]'

ADAM DIMITROV, M. D. Letters to the editor – The influence of video games on children's health. *American Family Physician*. 15 abr. 2005. Disponível em: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2005/0415/ol1.html>. Acesso em: 4 maio 2022.

c



6c: while
114 one hundred and fourteen

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

AFP

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

In pairs, you are going to create a meme. Remember you have already seen examples of memes in **Task 1 (Reading)**.

1 Before preparing your meme, 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? | Meme. |
| What is the theme? | The digital world. |
| What is the objective? | To make fun of the digital environment. |
| At whom is it aimed? | Your classmates. |
| How and where is it going to be presented? | On the classroom bulletin board. |
| Who is going to participate? | All students, organized into pairs. |

Toolbox

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** refletir sobre o tema e o conteúdo do *meme*; planejar as características composicionais e estilísticas do *meme* e preparar uma versão inicial dele.

1 Follow these steps. They will help you prepare your meme.

- Remember that memes are usually related to a real-world situation and provoke the reader to reflect on what he or she has just read. It might be a good idea to use topics that promote a discussion in class.
- Think about an interesting theme related to the digital world in broad terms. It can be associated with how people use technology or about social media situations, for example. You can look for some interesting facts regarding technology in a newspaper or magazine and outline the most curious and exciting ideas. You can also try to remember an exciting thing or a fun situation that happened to you or to your classmates concerning the digital world.
- Think of a short statement for your meme. Make sure you use the best words or expressions to communicate your ideas in English. Remember that in this kind of text it is very common to see the usage of “netspeak”, informal language and abbreviations. Memes also tend not to follow strict rules of punctuation.
- Choose an image to create a background. It can be a drawing of yours or illustrations and photographs from different sources. The most common meme formats follow the style of a top-bottom text with a background image. Do not forget that memes must be easily understood and tend to have a humorous content.
- Use a computer or paper cards to produce your memes. Large font size will make your work more visible and understandable. A good idea is to include letters in different colors from the one on the background or paper card.
- Make a draft of your work and read through it to check whether you enjoyed or not what you have written. If you have fun, your meme will probably make other people laugh and be entertained as well. Make sure that both verbal and non-verbal elements of your meme are not offensive to a particular person or social group. Present a first version of your meme to another pair and ask for their feedback on what could be improved.

one hundred and fifteen 115

Writing

Objetivo da seção

Ampliar os conhecimentos sobre o gênero discursivo *meme* por meio da produção escrita.

Nesta seção, os estudantes devem produzir *memes*. Tal produção envolve planejamento, pesquisa, escrita e exposição dos trabalhos. Sugerimos que você os auxilie durante o desenvolvimento da atividade, ao desempenhar o papel de mediador do processo em curso.

Recomendamos lembrar aos estudantes a importância de considerar o mundo digital enquanto tema do trabalho, tentando utilizar a língua inglesa não só na produção dos *memes*, mas, sobretudo, nos momentos de interação com os colegas em sala de aula, ao longo das discussões provenientes da exposição dos trabalhos. Vale incentivá-los a fazer tal uso partindo de expressões mais simples e conhecidas para estimular sua autoconfiança, lembrando-os de que não precisam ter medo de errar. É importante oferecer auxílio quanto à pronúncia, à entonação e ao ritmo quando for conveniente e criar um clima acolhedor para que eles se sintam à vontade, menos inibidos e mais motivados ao comentarem em inglês suas produções escritas em exposição na sala de aula.

Professor/a, sugerimos utilizar as paredes da sala de aula ou os corredores da escola para expor os trabalhos, construindo murais com os *memes* produzidos pelos estudantes. Contudo, caso haja possibilidade, pode-se sugerir a produção em meio digital, utilizando aplicativos geradores de *memes* para a elaboração e o blogue da escola, se houver, para a divulgação.

Habilidades desenvolvidas em Writing

- (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.
- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
- (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.

Pit stop

Objetivo da seção

Explorar as imagens disponibilizadas na abertura da unidade, com o intuito de expandir a articulação entre o conhecimento prévio que elas ativam e as temáticas desenvolvidas ao longo do trabalho.

Esta seção retoma as imagens das páginas de abertura. A escolha dessas imagens se deve ao fato de que elas sinalizam o aspecto democrático e inclusivo da tecnologia digital móvel, permeando as relações que se estabelecem na sociedade contemporânea independentemente de idade, classe, gênero, condição social, cultural e localização geográfica.

Como o tema desta unidade é o mundo digital, sugerimos, se houver um laboratório de informática em sua escola, uma aula com visitas a *sites* que discutam a própria presença dos recursos digitais no mundo de hoje.

Think it over

Objetivo da seção

Realizar uma autoavaliação da aprendizagem, especialmente sobre a leitura e a produção escrita de gêneros discursivos trabalhados na unidade.

Professor/a, sugerimos que você aproveite a autoavaliação para estimular o posicionamento dos estudantes sobre o andamento de sua aprendizagem e sobre pontos positivos e possíveis pontos negativos encontrados na unidade. É interessante verificar se as estratégias e os procedimentos utilizados foram bem-sucedidos ou se são necessárias mudanças. Caso detecte dificuldades pontuais de alguns estudantes, indicamos que utilize o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor para suprir necessidades de reforço e de avaliação dos conhecimentos prévios.

Step back

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

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial do *meme*.

- it is based on a topic that promotes a discussion and leads to reflection;
- it uses vocabulary and grammar patterns that are suitable for memes;
- it uses a top-bottom text layout and a background image;
- it has humorous content.

2 Now display your meme on a classroom bulletin board. Read your classmates' memes and discuss your impressions with them.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final do *meme*.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (98-99) and answer the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens e sua relação com o tema da unidade.

- In your opinion, what kind of relationship can we establish between the images in the introductory pages and the theme developed in this unit? **1a Resposta possível:** they show how technology has become part of people's lives, especially when it comes to using smartphones.
- Why can we say that those images contribute to convey the idea of a democratic use of technology and of digital inclusion? Justify your answer. **2b Resposta possível:** because they show different people using technology, especially smartphones, regardless of location, age, gender, ethnic group and
- Do you think that those images reinforce the idea that it is difficult to live without social class. smartphones nowadays? Why?
- What image impressed you the most? And the least?
- Under the supervision of an adult, go outside and pay attention to the way people use their smartphones. What did you observe?

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.

- Apreendi algo novo sobre *memes*?
- Conseguo reconhecer as principais características dos *memes*?
- Sou capaz de identificar *fake news*?
- Achei importante discutir as consequências negativas das *fake news*?
- Entendo a importância de tomar cuidado com o que leio e posto na internet?
- Esta unidade me ajudou a pensar de forma diferente sobre como a tecnologia afeta a minha vida?
- Sou capaz de usar meu *smartphone* sem ficar viciado nele?
- Participei ativamente das aulas, cooperando com o/a professor/a e os/as colegas?

116 one hundred and sixteen

Habilidade desenvolvida em Pit stop

- (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.

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

"If I became a digital influencer, I'd have lots of followers... People would invite me to represent a brand... I'd become a celebrity."

(p. 102)

"If it were, you wouldn't be on social media 24/7."

(p. 102)

SECOND CONDITIONAL SENTENCES / ORAÇÕES CONDICIONAIS DO TIPO 2

| If + past simple (If-clause) / If + passado simples (oração com If) | would + bare infinitive (main clause) / would + infinitivo (oração principal) |
|---|--|
| If I became a digital influencer, | I'd have lots of followers... People would invite me to represent a brand... I'd become a celebrity. |
| If it were, | you wouldn't be on social media 24/7. |

- Orações condicionais do tipo 2 são usadas para falar sobre situações irreais ou hipotéticas que tenham um resultado possível; sobre situações ou eventos improváveis no futuro (como um sonho, por exemplo) ou sobre situações imaginárias no presente.
- Outros verbos modais podem ser usados no lugar de *would*, como *could* e *might*.
- Were* pode ser usado com *I*, *he*, *she* e *it*, no lugar de *was*.

Example 2

"If any of your friends or relatives are living in Chennai ask them to leave Chennai immediately [...]."

(p. 105)

"Electronics, such as our cell phones, help us search unknown facts on Google, play games while waiting, listen to music or just message an old friend."

(p. 105)

"Whether it's in school or eating at a restaurant, people are always on their phones."

(p. 108)

"I have a vision of the world as a global village, a world without boundaries."

(p. 110)

| CONNECTORS / CONECTORES | |
|--|---------------------|
| Condition / Condição | if |
| Time / Tempo | while |
| Function of something / Função de algo | as |
| Possibility / Possibilidade | or whether... or |

- Conectores podem ter significados diferentes de acordo com o contexto. Por exemplo, *while* pode ter valor de tempo ou de contraste.

one hundred and seventeen 117

Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
- (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da unidade sobre orações condicionais do tipo 2 (If-clauses) e conectores.

Nesta seção, sistematiza-se o tipo 2 das orações condicionais, por meio do qual se pretende descrever situações hipotéticas. Já em relação aos conectores, destaca-se o modo como esses termos auxiliam na construção da argumentação e da intencionalidade discursiva.

Uma atividade de fixação que pode despertar o interesse dos estudantes para a prática dos conectores consiste em pedir a cada um que escreva, escondido dos colegas, uma frase em inglês enquanto você escreve conectores diversos no quadro. Em seguida, você escolhe aleatoriamente um dos conectores e pede a dois estudantes que leiam suas frases e tentem articulá-las com o conector escolhido. Como o resultado dessa articulação termina sendo engraçado, a turma se diverte durante a prática e você pode chamar a atenção para o nexo estabelecido entre as frases.

Referências bibliográficas

BLACKMORE, S. *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BLACKMORE, S. The power of memes. In: *Scientific American*, Nova York, v. 283, p. 64-73, out. 2000.

COSCARELLI, C. V. (ed.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Trad. de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUNDERS, J.; BROWN, D. *The complete idiot's guide to memes*. Nova York: Alpha, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, A. E. *Texto multimodal: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning*. Paris: Unesco, 2013.

UNIT 6

Professor/a,

O objetivo desta unidade é promover a reflexão sobre o mundo do trabalho. Busca-se familiarizar os estudantes com os gêneros entrevista jornalística e videocurrículo por meio de apresentações de jovens que ingressaram no mercado de trabalho como aprendizes e de conselhos oferecidos por pessoas mais experientes.

Com essa temática, procura-se estabelecer um diálogo com as Ciências Humanas e Sociais de forma transversal e interdisciplinar, além de propiciar a compreensão do trabalho como princípio educativo, visto que a atividade laboral produz saberes diversos.

A unidade aborda diversas formas de trabalho, com foco na relação com a formação. Julgamos que, para os estudantes do 9º ano, adolescentes de 14 anos ou mais, é relevante refletir sobre seu futuro tanto no âmbito educacional quanto no profissional. E os textos da unidade podem favorecer essa reflexão. Os gêneros discursivos explorados têm em comum a ênfase na apresentação de trajetórias educacionais e profissionais. As atividades buscam ressaltar a organização e o contraste de informações, além da avaliação de experiências e conselhos, destacando programas voltados para aprendizes.

As práticas de leitura, audição e produção oral convidam os estudantes a refletir sobre suas habilidades e experiências relacionadas aos processos de inserção no mercado de trabalho, algo que fará parte do futuro de todos eles. Na verdade, segundo dados do IBGE (2018), em 2016, 6,4% dos adolescentes de 14 e 15 anos de idade, faixa etária dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, trabalhavam. Ao considerar os jovens de 16 ou 17 anos, esse número cresce para 17%. De todos esses, poucos trabalhavam em situação regular, com carteira assinada: apenas 10,5% na faixa de 14 e 15 anos e 29,2% na faixa de 16 e 17 anos.

UNIT

6

The world of work



© SEBASTIÃO SALGADO

I

II



© SEBASTIÃO SALGADO

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

118 one hundred and eighteen

Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

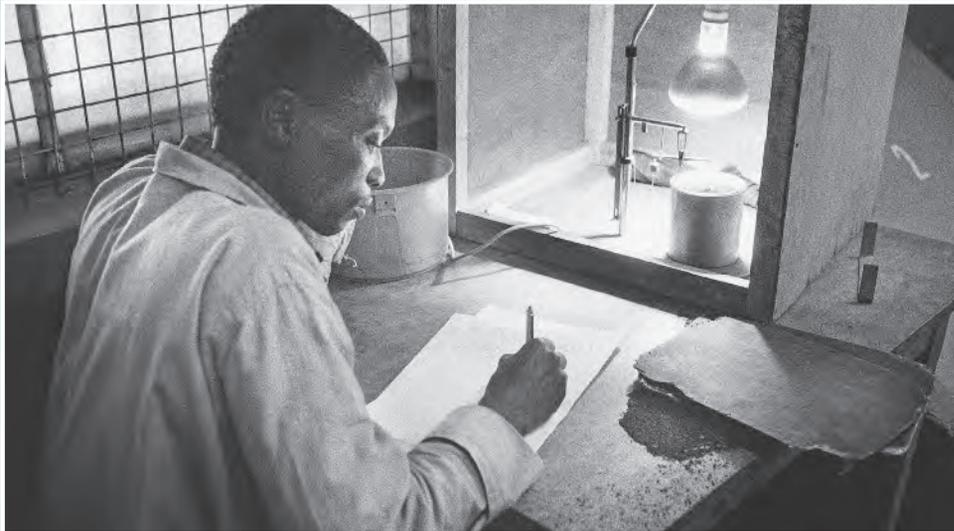
Gêneros discursivos: entrevista jornalística e videocurrículo.

Tema: trabalho no mundo contemporâneo.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos entrevista jornalística e videocurrículo;
- refletir sobre como a sociedade organiza, remunera e valoriza diferentes formas de trabalho.

III



© SEBASTIÃO SALGADO

IV



Photographs of workers around the world, by Sebastião Salgado.

one hundred and nineteen 119

Assim, o contato com textos sobre aprendiz em países de língua inglesa propicia a discussão sobre situações similares no Brasil. Cabe destacar que, segundo a Lei nº 10 097/2000, menores de 16 anos não podem exercer atividade laborais, mas dos 14 aos 18 anos os jovens podem ser aprendizes, com um contrato em que o empregador lhes garanta formação técnico-profissional.

As páginas de abertura apresentam fotos de autoria de Sebastião Salgado, publicadas no livro *Trabalhadores* (SALGADO, 1997). São imagens de pessoas das zonas rural e urbana, de diferentes países, em situações de trabalho que retratam a realidade de muitos brasileiros. Na seção **Pit stop**, encontram-se perguntas que fomentam a reflexão acerca dessas imagens e você, professor/a, pode considerar a possibilidade de antecipá-las para introduzir a discussão sobre esse tema. Como esse tema faz parte, direta ou indiretamente, da realidade dos estudantes, eles certamente poderão contribuir com experiências pessoais ou de pessoas com quem convivem.

Para ler

Sobre a concepção de trabalho como princípio educativo, recomendamos os textos de Saviani (1994) e de Ciavatta (2009).

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 o tema da unidade, com foco em questões que abordam a desigualdade no trabalho.

Nesta seção, busca-se promover a discussão sobre a valorização social e a remuneração no contexto do trabalho, incluindo a reflexão sobre a necessidade do conhecimento da língua inglesa para o desempenho de algumas profissões. Trata-se também de distinguir o trabalho formal do informal em termos de direitos, uma questão importante para a faixa etária dos estudantes, já que os jovens se encontram, muitas vezes, na economia informal, conforme indicam dados da OCDE/CEPAL/CAF (2016). A relação entre emprego na economia formal e nível de educação também é abordada, o que possibilita mostrar a importância do estudo para o acesso a empregos com direitos trabalhistas garantidos.

“ 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.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS



CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS



FERNANDO FAVORETO/CIARIAR IMAGEM



KELENY/SHUTTERSTOCK

- a What professions can you see in each image? Match them.
1a: I - teacher; II - secretary; III - stallholder; IV - tourist guide
• secretary • stallholder • teacher • tourist guide
- b Do you know anyone who works in the positions shown in the images? Who are they?
1b Respostas pessoais.
- c Would you like to have any of these jobs? Why?
1c Respostas pessoais.
- d In Brazil, which of these professionals might use English in their jobs? Why?
1d Respostas pessoais.
- e Which of these professions are valued by society? Which ones are usually better paid? Why? Do you agree with this situation?
1e Respostas pessoais.

2 Read this text and discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

What do you understand by informal economy?

The informal economy is the diversified set of economic activities, enterprises, jobs and workers that are not regulated or protected by the state. The concept originally applied to self-employment in small unregistered enterprises. It has been expanded to include wage employment in unprotected jobs.

INFORMAL Economy. Disponível em: <https://www.wiego.org/informal-economy>. Acesso em: 8 maio 2022.

120 one hundred and twenty

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

- a** Informal workers are those who
- I work without a contract. **2a: I**
 - II have a job in a private company.
- b** Do you know someone who has any of the informal occupations below? Who they are and what do they do? **2b Respostas pessoais.**
- I Painters.
 - II Cleaners.
 - III App drivers.
 - IV Delivery men.
 - V Street vendors.
 - VI Recyclable waste pickers.
- c** What does the word “self-employment” refer to? **2c Resposta esperada: to a kind of job of people who work for him or herself rather than for an employer.**
- d** Are the following aspects of working in the informal economy advantages or disadvantages?
- I No fringe benefits. **2d I: disadvantage**
 - II No working rights. **2d II: disadvantage**
 - III No retirement benefits. **2d III: disadvantage**
 - IV No annual or sick leave. **2d IV: disadvantage**
 - V No difficulty in getting work. **2d V: advantage**
- e** Do you know any other informal economy jobs? What are they? Search for their names in English or ask the teacher. **2e Respostas pessoais.**
- f** Which of the following professions can have formal and informal occupations or self-employment? **2f: I, II, III**
- I Nurse.
 - II Teacher.
 - III Architect.
 - IV Public servant.
 - V Store assistant.

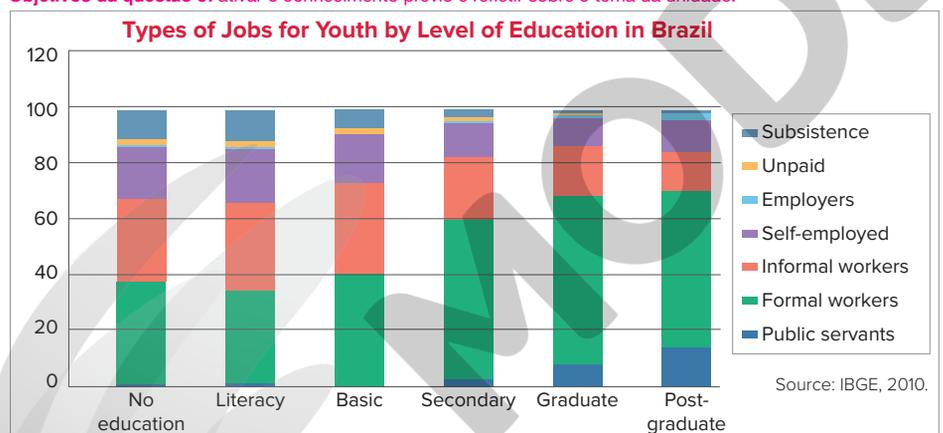
Professor/a, as questões desta seção propiciam um bom momento para avaliar os diversos níveis de conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da unidade. Com essa avaliação, será possível pensar sobre o encaminhamento das atividades seguintes e sobre a necessidade de aprofundamento de alguns assuntos para dirimir eventuais dificuldades.

Para ler

Caso queira ampliar suas leituras sobre o tema trabalho formal e informal, sugerimos consultar o relatório da Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2015) sobre empregos dos jovens brasileiros.

3 Look at the graph and match the following information.

Objetivos da questão 3: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



THE INTERNATIONAL Policy Centre for Inclusive Growth. *Policy in focus: youth and employment among the BRICS*. 28. ed. Brasília, DF: International Policy Centre For Inclusive Growth, 2014. p. 13.

- a** Formal employment. **3a: II**
- b** Informal employment. **3b: I**
- I No education, literacy or basic education.
 - II Secondary, graduate or post-graduate education.

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a competência leitora e o uso de diferentes estratégias por meio do trabalho com textos do gênero discursivo entrevista jornalística.

Task 1

Nesta **Task**, ao abordar a inserção de jovens no mundo do trabalho, optamos por explorar um texto do gênero entrevista que traça o perfil de um jovem aprendiz construído com base em perguntas feitas por um jornalista. A escolha desse texto se deve a seu foco em situações e experiências próximas às dos estudantes e aos elementos que podem ser aproveitados na produção oral de um videocurrículo, que acontecerá mais adiante na unidade.

As questões propostas em **Before reading** procuram ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conceito de aprendiz, o gênero entrevista, principalmente no que diz respeito à elaboração de perguntas, a função social do perfil de um jovem aprendiz, além do público e da finalidade da publicação. Uma opção para ampliar a introdução ao texto é, antes de realizar as questões, estimular os estudantes a comentar o que sabem sobre seleção para vagas de aprendiz, se conhecem alguém que já passou por essa experiência e se eles próprios são ou pensam em ser jovens aprendizes.

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.

a Do you know what an apprenticeship is?

I Work that provides professional training for young people. **1a: I**

II Employment for young people without secondary education.

b Which of the following aspects do you think are typical of apprenticeships?

I University degrees.

V Training that takes place in a workplace.

II Intensive academic study.

VI Mentoring from managers and

other workers.

III Unpaid work for teenagers.

IV Pathways from school to work.

2 What questions would you ask an apprentice to find out about his or her experience and motivation? Use these prompts to help you.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

a How did you...? **2a Respostas possíveis:** How did you become interested in an apprenticeship?

How did you find out about apprenticeships?

b Where did you...?

2b Respostas possíveis: Where did you go to school? Where did you find out about being an apprentice?

c Why did you...?

2c Respostas possíveis: Why did you decide to become an apprentice? Why did you choose this area?

d When did you...?

2d Respostas possíveis: When did you decide to become an apprentice? When did you finish school?

3 Choose the options that you think are the most likely answers to the following questions.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero entrevista jornalística.

a Who would be interested in reading an interview with an apprentice?

I Employers.

III Public servants.

II Young people.

IV School students.

b What would be the purpose of the interview?

I To provide advice.

IV To promote apprenticeships.

II To provide information.

V To analyze employment practices.

III To criticize apprentices.

c Where would this interview be published?

I In an Economy textbook.

II In a magazine about training.

III In a government report on unemployment.

IV On websites of organizations that help young people find jobs.

122 one hundred and twenty-two

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Read to learn Leitura

1 Read the following interview with these objectives in mind:

- to identify reasons for choosing an apprenticeship;
- to analyze characteristics of interviews.

Eyes on grammar EXAMPLE 1

The screenshot shows a web browser window with the Youth Employment UK website. The header includes navigation links: JOIN AS AN AMBASSADOR, HOME, CONTACT US, and a search bar. The main menu features ABOUT US, OUR POLICY WORK, YOUTH EMPLOYMENT UK (with logo), YOUNG PEOPLE, and ORGANISATIONS. The main content area displays an interview titled "Interview with an Apprentice – Tom", dated 4th May 2014. The text of the interview is as follows:

Tell us a little about you.
I didn't really like school, I preferred more practical work and enjoyed doing a Public Services course at Tresham College after I'd finished school. I want to get a degree in Chemistry and I'd like to be a Royal navy reservist.

Why did you choose an apprenticeship?
I chose an apprenticeship because I wanted to do something practical, but learn at the same time. The practical work I do at Spraylat International Ltd is very unique and it is local, so easy for me to get to.

How did you find your apprenticeship, what was the process like?
I had 2 interviews, one was with my manager, Lee Kennedy, Spraylat's Senior Development Chemist, and then the second was with Lee and Spraylat's MD [Managing Director], Andrew Keir. I was offered the apprenticeship the same day as my first interview; I was really pleased about that.

What is your apprenticeship like? What's a typical day, what is the qualification side of the work like?
My apprenticeship is brilliant. Every day is different here, and I really like that. You're really kept on your toes, doing different practical experiments, product testing, writing reports and more. The qualification side of it is good; I can link it to what I'm doing practically.

Do you get much support from your employer or training provider?
I have amazing support from both. My manager and the rest of the staff are always there to help me with my work and answer any questions I might have. I have had great support from my training provider Biz Ed, the time I spend with them is really helpful because I can ask them any questions I have about my work.

As questões de **Constructing meanings** abordam várias dimensões da compreensão e desenvolvem o debate já iniciado sobre a aprendizagem profissional (*apprenticeship*). Esse conceito merece o aprofundamento da discussão com os estudantes, pois no Brasil existem vários programas de formação, estágio e aprendizagem profissional que têm características similares ao programa do qual o entrevistado faz parte.

Neste momento, seria interessante chamar a atenção para as diversas situações enfrentadas por jovens em diferentes países. A reflexão proposta busca levar os estudantes a identificar as avaliações que o entrevistado faz de suas experiências educacionais e profissionais e relacionar as perguntas aos tipos de informações fornecidas por ele.

Sugerimos propor uma discussão sobre o que parece ser uma incoerência do entrevistado: afirmar que não gostava da escola, mas planejar o ingresso em uma universidade para continuar estudando. Nesse caso, pode-se cogitar que sua experiência como aprendiz o levou a constatar a importância dos estudos não só para a sua formação pessoal, mas também para o seu aperfeiçoamento profissional.

Do you enjoy being an apprentice?

I love being an apprentice. It's the best decision of my life.

What are your plans for when your apprenticeship is complete?

I'd like to do my HND [Higher Nation Diploma], then get a degree in Chemistry.

What advice would you give to someone who is thinking about starting an apprenticeship?

Do it. It's a great experience; you learn so much, you get work experience and qualifications that you can use in future.

INTERVIEW with an apprentice – Tom. Disponível em: <https://www.youthemployment.org.uk/3869/>. Acesso em: 8 maio 2022.

YOUTH EMPLOYMENT UK

Did you know?

- **YEUK (Youth Employment UK)** é uma organização que apoia jovens candidatos a empregos. A **Youth Friendly Badge** é uma credencial da organização concedida a empresas que se comprometem a promover oportunidades e direitos para jovens trabalhadores.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Match each of Tom's experiences to his evaluation of it.

Objetivo da questão 1: identificar informações específicas no texto.

- | | | | |
|--------------------------|----------------|-----|-------------|
| a school | 1a: V | I | accessible |
| b practical work | 1b: I | II | brilliant |
| c apprenticeship | 1c: II | III | enjoyable |
| d training provider | 1d: IV | IV | supportive |
| e public services course | 1e: III | V | unenjoyable |



2 Read the interview again and find the answers with the following information.

Objetivo da questão 2: identificar informações específicas no texto.

- a The benefits of an apprenticeship, according to Tom. **2a Resposta esperada:** "It's a great experience; you learn so much, you get work experience and qualifications that you can use in future."
 b Tom's aspirations for the future. **2b Resposta esperada:** "I'd like to do my HND [Higher Nation Diploma], then get a degree in Chemistry."



3 Now answer the following questions. Objetivos da questão 3: identificar informações explícitas; inferir o sentido de expressão e compreender globalmente o texto.

- a Which statements describe Tom's relationship with education?
3a: I, III, IV
 I He didn't like school, but he intends to return to academic studies.
 II He liked school, but he intends to focus more on employment options.
 III He wanted to do something practical, but his dreams rely on education.
 IV He intends to return to school, but he prefers the mix of practical experience and training.
 b What does Tom mean when he talks about "practical work" in his apprenticeship?
3b Resposta esperada: practical experiments, product testing, writing reports.
 c What is Tom's overall impression of his apprenticeship?
3c Resposta esperada: he loves it. It is the best decision of his life.



4 What questions or requests are used in the text to ask for the following?

Objetivos da questão 4: identificar características composicionais do gênero entrevista jornalística e identificar informações específicas no texto.

- a General information about the interviewee.
4a Resposta esperada: "Tell us a little about you."



124 one hundred and twenty-four

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

- b Daily activities at the apprenticeship. **4b** Resposta esperada: "What is your apprenticeship like? What's a typical day, what is the qualification side of the work like?".
- c Relationship with the employer. **4c** Resposta esperada: "Do you get much support from your employer or training provider?".
- d Advice for other young people. **4d** Resposta esperada: "What advice would you give to someone who is thinking about starting an apprenticeship?".

5 Read these YEUK's objectives. Which ones are promoted by publishing the interview

with Tom? **Objetivos da questão 5:** compreender globalmente o texto e compreender a função social do 5: b, c gênero entrevista jornalística.

- a To campaign and influence policy on the issues and barriers that affect its members.
- b To provide a platform for young people to have a voice on youth employment issues that affect them.
- c To empower young people to use the information and inspiration available to them and to develop their skills and networks to help them progress.
- d "To support organisations working in the youth employment space by providing an impartial platform for them to communicate, share best practice and network."

YEUK Becomes 10th Patron Of The Association Of Employment And Learning Providers. Disponível em: <https://www.youthemployment.org.uk/yeuk-becomes-10th-patron-association-employment-learning-providers/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Do you know what "advice" means? Read the dictionary entry and discuss the meaning of this word with a classmate.

1 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

advice [...] opinion about what to do, how to behave [...]

ADVICE. In: OXFORD Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press, 1982. p. 14.

2 Read the title of the interview in **Read to learn**. Then discuss with a classmate what kind of advice on getting a job you expect to find in it.

2 Resposta pessoal. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.

- a Where to find job ads.
- b How to write a curriculum vitae.
- c How to answer interview questions.
- d What clothes to wear to an interview.
- e What protection unions can offer workers.
- f How to stand up for your rights as a worker.

3 Now read the title again and discuss the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** formular hipóteses sobre o texto.

- a Who do you expect the advice to be from?
- b How many people do you think will be interviewed?

one hundred and twenty-five **125**

A **Task 1** termina com uma reflexão sobre o objetivo da publicação do texto por uma ONG que atua na promoção de direitos e oportunidades para jovens no mercado de trabalho. Pode ser oportuno destacar o tom positivo da entrevista ao apresentar o entrevistado como um aprendiz satisfeito com suas escolhas, o que nem sempre acontece com jovens que precisam entrar no mercado de trabalho muito cedo.

Task 2

Esta **Task** muda o foco para outro tipo de entrevista jornalística: a do tipo inquérito (SOUSA, 2005), que se organiza em torno de um tema central, sobre o qual diversas pessoas opinam. Nesse texto, especificamente, não se explicitam as perguntas. As questões de **Before reading** buscam dar destaque aos procedimentos envolvidos na busca por um emprego.

O texto apresentado em **Read to learn** apresenta conselhos dados por pessoas mais experientes e sugestões aos estudantes para sua vida fora da sala de aula. Consideramos que o assunto é extremamente relevante e pode motivar o interesse deles pela leitura e pela realização das questões seguintes.

Read to learn Leitura

1 Now read the interview with these objectives in mind:

- to verify how sub-headings organize the interview;
- to identify characteristics of interviews.

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 2

**“My best advice for job seekers is...”:
A roundup of advice**

By Susan Ricker | June 5, 2014

CHECK OUT WHAT ADVICE OTHERS SHARED WITH US TO PASS ALONG TO JOB SEEKERS HERE ON OUR BLOG.

Finding a job is easier said than done. While you may know to submit a professional résumé, write a thoughtful cover letter and practice before an interview, sometimes you still don't get the job.

While every job search experience is different, it's helpful to hear from others who are in or have been in the same boat as you. Here, experts and past job seekers share some of their best advice for landing your dream role:

Practice makes perfect
“Be very careful how you answer questions in a job interview. You always want to be truthful, but it's best to practice your answers, as most websites suggest. I failed to do this prior to my first interview, and when I was asked what job I'd done that I was most proud of, I actually answered, 'Being a mother.' While this is true, it was definitely not the best answer [...]. Do your homework on the companies you plan to interview with and anticipate the kinds of questions they might ask. Come up with answers that will be both honest and impressive.” – *Margaret Miller, writer and editor at The Lyndon Baines Johnson Foundation*

Don't let bad news get you down
“[...] People are getting jobs every day, and companies are growing, even in a down economy. I say this as a business owner, whose biggest challenge over the past year has been finding quality help. [...] I believe that people get an idea that there are no jobs because of all the negativity they hear about the job numbers in the media, so they buy into that and give up, while others go for it and find great jobs, regardless of the economic indicators.” – *Anthony Kirlew, founder and CEO of AKA Internet Marketing*

Find what makes you passionate
“If you don't focus your job search on something you are passionate about, you won't stand out enough. Your networking, your résumé and your interviews all have to show a spark to get attention, especially in a tight economy. The good news is it's a great time to tap into what you love and then match that to the job market. It's possible and essential.” – *Val Nelson, career and business coach*

[...]

CAREER BUILDER

126 one hundred and twenty-six

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

Stand out from the crowd

“Every candidate is punctual, responsible and gets on well with people. To avoid blending in with the crowd, highlight unique elements of your personal brand. For example, a candidate listed an around-the-world trip she took in college as an educational experience. When we read that, we had to hear the story, so she got an interview and eventually a job. Don’t skip or gloss over the cover letter. This is your opportunity to make a personal impression and connection. A résumé is just a list of facts about you, but the cover letter gives a hiring agent insight into your personality. We hire people, not résumés.

“Salespeople learn to translate features into benefits. When you are trying to sell yourself, you should do the same. A feature is a fact about you – experience, skills, education etc. A benefit is why we should care. [...]”
– Matt Meuleners, executive partner at professional training and coaching company FOCUS Training

CAREER BUILDER

RICKER, S. “My best advice for job seekers is...”: A roundup of advice. *CareerBuilder*, 5 jun. 2014. Disponível em: <https://www.careerbuilder.com/advice/my-best-advice-for-job-seekers-is-a-roundup-of-advice>. Acesso em: 8 maio 2022.

Constructing meanings Compreensão leitora

1b Resposta esperada: because they hire people, are experienced in evaluating candidates, run businesses, have experience in seeking jobs.

1 Answer the following questions about the interview.

Objetivos da questão 1: identificar informações específicas; fazer inferências e compreender globalmente o texto.

a Who are the people giving advice?

I People looking for a job.

1a: I

II Employers, managers and career coaches.

b Why have they been chosen to give advice?

1c Resposta esperada: a feature is something about you; a benefit is a reason why the employer should care about that feature.

c What is the difference between a feature and a benefit, according to the interview?

d Generally speaking, does the interview suggest that finding a job is easy or difficult? Why?

1d Respostas esperadas: difficult; there are lots of things to take into consideration.

2 Read the text again and do the following.

Objetivos da questão 2: identificar informações específicas e ler criticamente o texto.

a Match the specialists from the box to the pieces of advice they gave.

I Focus on a good cover letter. **2a I: Matt**

• Anthony

II Concentrate on the job interview. **2a II: Margaret**

• Margaret

III Don’t give too much attention to media reports. **2a III: Anthony**

• Matt

b One of the interviewees mentioned a situation of prejudice against women. What was it?

2b Resposta esperada: Margaret Miller mentioned that saying that the job she was most proud of was being a mother was seen negatively by the interviewer.

3 Discuss the following questions with a classmate. **Objetivos da questão 3:** compreender globalmente o texto; identificar características composicionais do gênero entrevista jornalística e refletir sobre elas.

a The interview does not include any questions. What question(s) do you think the author asked to elicit those answers from the interviewees?

3a Resposta possível: “What is your best tip for job seekers?” or “What advice would you give to job seekers?”.

b Why does the text use sub-headings? You can choose more than one option. **3b: II, IV**

I To give the author’s opinion on the topic.

II To summarize the main point made by each interviewee.

III To show the questions the author asked the interviewees.

IV To separate different topics that are important for job seekers.

3d Resposta esperada: to make the text more interesting, to convince readers by illustrating their arguments, and to make it easy for young people to relate to them.

c Which of the interviewees gave examples from personal experience?

3c Resposta esperada: Margaret, Anthony, Matt.

d Why do interviewees use personal experiences in their answers?

one hundred and twenty-seven **127**

Em **Constructing meanings**, pretende-se contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao gênero entrevista por meio da análise de práticas de linguagem que envolvem a expressão de experiências pessoais, bem como da organização do texto, cujo diferencial reside no fato de vários entrevistados falarem sobre o mesmo tema.

Think a little more

As questões de **Think a little more** abordam reflexões que vinculam o conteúdo dos textos tanto com a experiência pessoal dos estudantes quanto com a legislação e as instituições brasileiras. As questões também visam ao letramento crítico, colocando em evidência o tom uniformemente positivo dos textos e incentivando ponderações sobre possíveis pontos negativos de programas de aprendizagem profissional. Além disso, é discutida a legalidade do trabalho do menor a partir de 14 anos como aprendiz. Esse debate é fundamental para os estudantes entenderem que, nos casos em que é preciso contribuir para a renda familiar, o jovem pode ter condições de trabalho que garantam seus direitos trabalhistas e a continuidade de seus estudos. É possível, ainda, ampliar o debate para a exploração, a discriminação, o não cumprimento da lei e trabalhos que não são apropriados para os jovens.

Para ler

Há poucos estudos sobre o uso do gênero entrevista na educação linguística em inglês. Sugerimos, caso queira se aprofundar, os trabalhos de Hoffnagel (2003) e de Dolz e Schneuwly (2004).

Listening

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão oral do gênero discursivo videocurrículo.

As perguntas de **Before listening** desta seção visam à formulação de hipóteses sobre o videocurrículo, supondo que esse gênero seja uma novidade para estudantes dessa faixa etária. Assim, seria interessante comparar um currículo tradicional, que também deve ser uma novidade para eles, com a modalidade audiovisual para destacar as similaridades e as diferenças entre esses dois gêneros. As perguntas buscam provocar reflexões sobre as motivações para fazer um videocurrículo, considerando a situação de jovens que estão entrando ou terão de entrar no mercado de trabalho em um futuro próximo.

Think a little more Pós-leitura

- 1 Discuss the following questions with a classmate.**
Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-lo com a experiência pessoal.
- Com que idade vocês pensam que os jovens poderiam começar a trabalhar? Por quê?
1a Respostas pessoais.
 - A idade que vocês responderam na questão **1a** está de acordo com a lei brasileira?
Pesquisem para verificar a resposta. **1b Resposta esperada:** de acordo com a lei brasileira, jovens podem trabalhar a partir dos 16 anos. A partir dos 14 anos, é possível ser um jovem aprendiz.
 - Quais são as vantagens e as desvantagens de trabalhar como aprendiz?
1c Resposta pessoal.
 - Profissionais qualificados e aprendizes ganham o mesmo salário? Vocês consideram isso justo? Por quê? **1d Respostas pessoais.**
 - Pesquisem organizações brasileiras que ajudem jovens a encontrar empregos e que ofereçam treinamento prático. Compartilhem resultados da pesquisa com os colegas.
1e Resposta pessoal.
 - Quais conselhos da **Task 2** são mais relevantes para você? Justifique sua resposta.
1f Resposta pessoal.
 - Os textos da **Task 1** e **Task 2** apresentam, em sua maioria, aspectos positivos. Quais seriam alguns aspectos negativos de um aprendiz procurar um emprego?
1g Resposta pessoal. Resposta possível: conflitos no ambiente de trabalho, rejeição, cansaço etc.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

- 1 Discuss the following questions with a classmate.**
Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero videocurrículo.
- What is a curriculum vitae (CV)?
1a Resposta esperada: a document that presents one's educational and professional experiences.
 - What is it used for?
1b Resposta esperada: to apply for a job position.
 - Have you ever seen a CV? What information does it usually have?
1c Respostas pessoais. Resposta esperada: a list, divided into categories such as personal information, level of education, professional experience and skills.
- 2 Decide with a classmate which of the following skills will be the most important ones to find a job position in the future.**
2 Resposta pessoal. Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema do texto.
- Punctuality.
 - Teamwork skills.
 - Problem-solving skills.
 - Reading, writing and mathematics skills.
 - Information technology (computer) skills.
- 3 Choose the best option to answer the questions.**
3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero videocurrículo.
- Who do you think is the target audience of a video CV?
I Teachers. II General public. III Potential employers.
 - Where do you think video CVs are published?
I On TV. II On social networks. III On online video channels.
- 4 Tell a classmate what information you would expect to find in a video CV.**
4 Resposta pessoal. Resposta possível: skills, work experience, qualifications. **Objetivo da questão 4:** formular hipóteses sobre o texto.
- 128** one hundred and twenty-eight

Listen to learn Audição

1 Listen to the audio from a video CV with these objectives in mind:

- to verify how the speaker describes her experiences;
- to identify characteristics of video CVs.

 Unit 6 -
Video CV - Part I

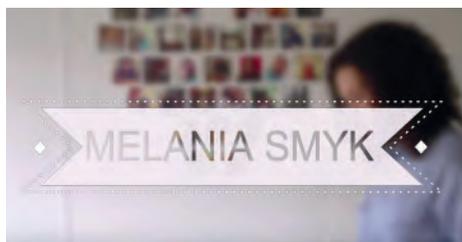
 Unit 6 -
Video CV - Part II

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**

Video CV - Parts I and II

Title: My video CV // student video resume
Date: May 22, 2016
Source: Melania Smyk

MY VIDEO CV // student video résumé. 2016.
P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LspleUEIIFA>. Acesso em: 8 maio 2022.



Constructing meanings Compreensão auditiva

1 Listen to the video CV carefully and decide whether the following statements are *T* (true) or *F* (false) according to Melania.

Objetivo da questão 1: identificar informações específicas no texto.

- a She is Polish. **1a: T**
- b She is a serious person. **1b: T**
- c She has not worked previously. **1c: F**
- d She went to school in the Netherlands. **1d: F**
- e She can write really good business reports. **1e: T**
- f She is currently studying International Business and Languages. **1f: T**
- g She had support from the people around her when she moved to the Netherlands. **1g: F**

2 Listen to the video CV again and identify the skills and qualities Melania used to describe herself.

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

2: b, e, f, g

- | | |
|-------------------|----------------|
| a communicative | e organized |
| b detail-oriented | f persistent |
| c experienced | g professional |
| d intelligent | h punctual |

one hundred and twenty-nine **129**

O videocurrículo do **Listen to learn** foi escolhido por apresentar uma pessoa com pouca experiência profissional, que destaca suas qualidades pessoais – algo que todos os estudantes podem fazer ao produzir seu próprio currículo, independentemente de ter pouca ou nenhuma experiência. Além disso, trata-se de uma produção em língua inglesa feita por uma jovem polonesa que mora na Holanda, o que pode ser um estímulo aos estudantes para a aprendizagem do inglês. Essa é uma oportunidade para reforçar o fato de que as línguas não pertencem a seus falantes como primeira língua, mas a todos os que fazem uso delas em suas práticas sociais.

As questões de **Constructing meanings** evidenciam as características de um texto multimídia e abordam diversas dimensões do texto ouvido, desde a compreensão seletiva até as características do gênero discursivo videocurrículo.

 **3 Listen to the video CV again and number the topics Melania addresses in the order you hear them.**

Objetivo da questão 3: compreender globalmente o texto.

- a Academic skills. **3a:** 3 d Working with other people. **3d:** 5
b Thanks to the viewers. **3b:** 6 e An example that shows her qualities. **3e:** 4
c Educational background. **3c:** 2 f The reaction she hopes to get from viewers. **3f:** 1

 **4 Listen to the video CV one more time and match each of the following sentences to what it aims to present.** **Objetivo da questão 4:** identificar informações específicas no texto e características composicionais do gênero videocurrículo.

a "Hi! My name is Melania Smyk and this is my video CV. [...] I was born and raised in Poland."

4a: I

b "I graduated from I.B., which stands for International Baccalaureate, in a Polish high school and currently I'm studying International Business and Languages in Amsterdam, the Netherlands."

4b: III

c "I'm an organized and detail-oriented person. I have excellent writing skills in English, so I can safely say I write really good business reports, especially considering the fact that I really enjoy doing research. I'm also very persistent and motivated when trying to achieve a goal I care about."

4c: II

d "An example of this could be me moving to the Netherlands. Well, it was not easy, there were some obstacles on the way, such as financial problems and lack of support from people that were supposed to support me, but in the end, I decided to not let go of my dream, so I got a job [...]"

4d: VI

e "I worked hard during the summer, I saved some money and I made it happen."

4e: IV

f "My colleagues told me that they feel they can depend on me at work and that I'm very professional, but also that I know when I can relax and just be more fun. I'm also very analytical and I appreciate a positive, transparent atmosphere in a team. I try to understand others' perspective and to communicate clearly and to basically be honest, because I think that's the basis for good and efficient work."

4f: V

- I Introducing oneself.
II Describing skills and qualities.
III Describing educational experiences.
IV Describing previous work experience.
V Describing what it's like to work with her.
VI Giving an example that demonstrates one or two of her skills or qualities.

 **130** one hundred and thirty

Think a little more Pós-audição

1a Respostas possíveis: porque talvez seu público-alvo fale inglês; ela provavelmente está procurando por um emprego em uma empresa internacional, uma empresa localizada em um país que fale inglês, com relações internacionais.

- 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 própria realidade.
- Na opinião de vocês, por que Melania produziu o videocurrículo em inglês, se ela é polonesa e vive na Holanda? Que emprego ela deve estar procurando?
 - Vocês acham que videocurrículo é uma maneira eficaz de convencer um empregador a contratar alguém? Expliquem sua resposta.
 - Para que tipo de emprego, na opinião de vocês, brasileiros poderiam se candidatar usando um videocurrículo em inglês? **1c** Respostas possíveis: empregos em empresas multinacionais, em outros países, na indústria de petróleo, na área de tradução etc.
 - Quais qualidades e habilidades vocês colocariam em seus videocurrículos?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1** Take a look at these excerpts from the interviews you read in this unit and do the following. **Objetivos da questão 1:** identificar e refletir sobre os usos e sentidos de verbos modais.

“My manager and the rest of the staff are always there to help me with my work and answer any questions I might have.” (p. 123)

“Finding a job is easier said than done. While you may know to submit a professional résumé, write a thoughtful cover letter and practice before an interview, sometimes you still don’t get the job.” (p. 126)

“Salespeople learn to translate features into benefits. When you are trying to sell yourself, you should do the same. A feature is a fact about you – experience, skills, education, etc. A benefit is why we should care. [...]” (p. 127)

- Find in the underlined words.
 - The main verbs. **1a I:** “have”, “know”, “do”, “care”.
 - The auxiliary verbs. **1a II:** “might”, “may”, “should”.
- The auxiliary verbs in the examples are being used to indicate
 - the modality of the main verb. **1b: I**
 - the verb tense of the main verb.
- In the excerpts above, “may” and “might” indicate **ability/possibility**, while “should” is used to give **advice/permission**. **1c:** possibility; advice

one hundred and thirty-one **131**

Think a little more

Em **Think a little more**, os estudantes são estimulados a refletir sobre o uso da língua inglesa no videocurrículo, produzido em um contexto plurilíngue por uma pessoa cuja primeira língua não é o inglês. Além disso, eles são convidados a pensar sobre esse gênero como ferramenta de persuasão e sobre recursos discursivos que eles mesmos poderão aproveitar em sua produção oral.

Language in action

Objetivo da seção

Praticar formas de expressar recomendações usando verbos modais, assim como a revisão de conectores de contraste.

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de identificar e praticar o uso desses recursos discursivos, especialmente dos modais *may*, *might* e *should*.

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
- (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

Os conectores de contraste costumam estar presentes em respostas a perguntas no gênero entrevista. São também frequentes na língua escrita de forma geral; portanto, seria interessante destacar o registro mais formal dos exemplos com *while* e *although*, enquanto na linguagem oral *but* é mais frequente. Assim, os estudantes poderão desenvolver uma sensibilidade pragmática para o uso de linguagem formal em entrevistas jornalísticas.

 **2 Choose the correct modal verb in the following excerpts from interviews. If necessary, see the **Eyes on grammar** section to help you.**

Objetivo da questão 2: praticar o uso de verbos modais.

a What would you say to anyone at secondary school that **◆ (might/should)** think they're too young to start a business or too young to start a project?

2a: might

60 SECOND Interview: Inventor. Disponível em: <https://successatschool.org/advisedetails/1057/60-second-interview-inventor>. Acesso em: 8 maio 2022.

b You **◆ (should/may)** not feel so passionate about your subject that you create a business out of it, not vice-versa.

2b: should

BEING Your Own Boss: What Does It Take To Work For Yourself. Disponível em: <https://successatschool.org/advisedetails/408/Being-your-own-Boss:-What-Does-it-Take-to-Work-For-Yourself>. Acesso em: 8 maio 2022.

c I am normally based at The Mansion, which is based in a historic building in Roundhay Park, in Leeds. But the company also caters for offsite events like weddings, so some weekends I **◆ (may/should)** have to travel with the catering team to other venues like castles!

2c: may

60 SECOND Interview: Chef. Disponível em: <https://successatschool.org/advisedetails/1043/60-second-interview-chef>. Acesso em: 8 maio 2022.

d — What's the best thing about your job?
— Working with the pupils, they all are amazing, with excellent ideas and insight into life. They teach me about K-Pop and why I **◆ (may not/shouldn't)** support Manchester United.

2d: shouldn't

60 SECOND Interview: Geography Teacher. Disponível em: <https://successatschool.org/advisedetails/855/interview-geography-teacher>. Acesso em: 8 maio 2022.

 **3 Talk to classmate, or text them, about what you consider as possible jobs, careers, or enterprises after you finish school. Listen to his/her ideas and give some advice. Use *should*, *may* and *might* based on what you have learned so far.**

3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: praticar os verbos modais *should*, *may* e *might*.

 **4 Read the excerpt from the interview below and identify the meaning of the connectors in bold.**

Objetivo da questão 4: identificar uso de *while* como conector de contraste.

"Finding a job is easier said than done. **While** you may know to submit a professional résumé, write a thoughtful cover letter and practice before an interview, sometimes you still don't get the job.

While every job search experience is different, it's helpful to hear from others who are in or have been in the same boat as you." (p. 126)

a Contrast. **4: a**

b Simultaneity.

 **132** one hundred and thirty-two

- 5** Now find in the interview fragment below three connectors that express the same meaning as the ones in question 4. **Objetivo da questão 5:** identificar formas e usos de conectores de contraste. **5 Resposta esperada:** although, while, however.

I always knew that I wanted to pursue an apprenticeship, although at school I was more interested in the aeronautical industry. While I had several interviews with companies such as Monarch and British Airways, they didn't result in a job. What I took away from the experience, however, was that it was positive to get down to the final interviews – some of the candidates were graduates and several years older than me.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

60 SECOND Interview: Apprentice Car Mechanic. Disponível em: <https://successatschool.org/advisedetails/642/60-Second-Interview>. -Apprentice-car-mechanic. Acesso em: 8 maio 2022.

SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

You are going to produce a video CV. Remember you have already seen an example of video CV in **Listening**.

- 1** Before preparing your video, 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? | Video CV. |
| What is the theme? | Your education, experience and qualities. |
| What is the objective? | To convince an employer to hire you as an apprentice. |
| At whom is it aimed? | Potential employers. |
| How and where is it going to be presented? | On the school site, on a blog or during classes. |
| Who is going to participate? | All students in class, individually. |

Toolbox

- 1** Follow these steps. They will help you prepare your video CV. **Objetivo da questão 1:** planejar o conteúdo e características composicionais e estilísticas do videocurrículo.

- Make three lists of information about yourself.
 - One containing personal information about you, your education (where you studied previously, where you are studying now and what other courses you might have).
 - Another including your skills and qualities, as well as what you enjoy doing.
 - The last one including your work experience, including an apprenticeship, voluntary work, etc.
- Think of some examples of situations to demonstrate your skills or qualities. Write a short description of one of these experiences.
- Think of what it is like to work with you. Ask one of your classmates to make a positive comment about it and write it down.
- Look at question 4 in **Constructing meanings, Listening** and analyze each part of the CV and how it was written in English. Take notes of structures you might need.
- Write a draft of your script and show it to a classmate for feedback. Then present it orally to him or her. If possible, record this first version.

one hundred and thirty-three **133**

Speaking

Objetivo da seção

Ampliar os conhecimentos sobre o gênero discursivo videocurrículo por meio de atividade de planejamento e de produção de apresentação oral.

Esta seção propõe a produção oral de um videocurrículo, por se tratar de uma forma de comunicação com potenciais empregadores que vem ganhando espaço.

A proposta envolve os estudantes em uma reflexão sobre sua trajetória educacional e seu futuro profissional, assim como sobre suas qualidades e habilidades. Tal atividade auxilia no processo de amadurecimento para um futuro projeto profissional deles, contribuindo, assim, para o cumprimento de um dos papéis da educação escolar, que é o de qualificar os estudantes para o trabalho.

A produção oral deve ser feita individualmente, tanto pela própria natureza do gênero discursivo em questão quanto pela progressão da aprendizagem. Nas atividades de oralidade dos volumes e das unidades anteriores, as propostas eram, em sua maioria, de práticas em duplas ou em grupos.

O videocurrículo representa uma oportunidade para que os estudantes pensem de forma positiva em suas próprias habilidades e gostos e desenvolvam a fala sobre si em entrevistas de emprego ou em outras situações nas quais é necessário narrar sua trajetória. Uma atividade interessante pode ser a análise das expressões faciais dos estudantes, de seus movimentos corporais e de seu tom de voz, uma vez que esses são elementos não verbais importantes no videocurrículo.

Professor/a, caso seja viável e você considere pertinente, seria interessante gravar os videocurrículos usando um celular. A visualização do produto dessa atividade criaria a oportunidade de autoavaliação e conseqüente motivação, uma vez que eles poderiam constatar que conseguem produzir algo de grande utilidade no mercado de trabalho na língua estrangeira que estudam.

Habilidade desenvolvida em Speaking

- (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.

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens das páginas de abertura da unidade a fim de buscar uma síntese baseada na articulação entre o conhecimento prévio que elas ativam e as temáticas desenvolvidas ao longo da unidade.

Nesta seção, pode ser interessante discutir com os estudantes o nível de prestígio social associado aos diferentes tipos de trabalho representados e os motivos para esse tipo de hierarquização. Eles podem buscar outras imagens ou tirar fotos de trabalhadores presentes em seu cotidiano, a fim de mostrar trabalhos não representados na unidade. Se houver possibilidade, sugerimos a composição de um mural de fotos com legendas em inglês identificando o nome das profissões.

Se for viável, recomendamos também uma visita a uma exposição fotográfica ou uma pesquisa na internet sobre a obra de Sebastião Salgado.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar a aprendizagem sobre a leitura, a audição e a produção oral dos gêneros discursivos trabalhados na unidade.

As perguntas ajudam os estudantes a avaliar sua aprendizagem. Sugerimos aproveitar este momento para reforçar a importância do processo de autoavaliação. É interessante verificar se os procedimentos utilizados têm sido bem-sucedidos ou se são necessárias mudanças para que o desempenho da turma ou de estudantes com alguma dificuldade seja maior. Caso queira reforçar conteúdos, indicamos o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor.

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sintetizar novos elementos gramaticais presentes nos textos dos gêneros entrevista jornalística e videocurrículo.

Step back

1 After getting your classmate's feedback, check if your video CV contains the following characteristics:

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial do videocurrículo.

- Introduction of yourself.
- Information about your education, your skills and your work experience.
- Examples of an experience that shows your skills or qualities.
- Description of what it is like to work with you.
- Clear speech, looking directly at the camera with a positive expression.
- Length of two to three minutes.

2 Now record the final version of your video CV. Post it on the school website or on a blog or present it to the whole class.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final do videocurrículo e compartilhá-la.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Look back at the introductory pages of this unit (118-119) and answer the following questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens e sua relação com o tema da unidade.

- In your opinion, what kinds of work are shown in the images? Where were they taken?
- What is common among the people portrayed in the images?
- Do you think the images show good working conditions? Justify your answer.
- How is it possible to improve workplaces in Brazil and around the world?

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 foi fácil para você fazer e compreender? E o que foi difícil?
- Quais conhecimentos novos você adquiriu? O que fez você pensar com base em um novo ponto de vista?
- O que você achou mais interessante nas entrevistas?
- O que você aprendeu sobre videocurrículos?

EYES ON GRAMMAR

Leia os exemplos extraídos dos textos dessa unidade, bem como as palavras e expressões destacadas. Preste atenção às observações que as seguem.

134 one hundred and thirty-four

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Example 1

"While you **may** know to submit a professional résumé, write a thoughtful cover letter and practice before an interview, sometimes you still don't get the job. [...]"

Do your homework on the companies you plan to interview with and anticipate the kinds of questions they **might** ask."

(p. 126)

"Although I **may** come off as a serious person, that's only because I'm serious about what I do [...]"

(p. 130; Video CV - Part II)

MIGHT – MODAL VERBS / VERBOS MODAIS

| Affirmative / Afirmativo | Negative / Negativo |
|---|---|
| SUBJECT + MIGHT + VERB They might ask. | SUBJECT + MIGHT + NOT + VERB They might not ask. |

- *Might* + verbo indica que algo pode acontecer. Geralmente, essa probabilidade é pequena, ou seja, é possível, mas improvável.
- Em uma pergunta (forma interrogativa), *might* é usado para pedir permissão de maneira bastante formal.

MAY – MODAL VERBS / VERBOS MODAIS

| Affirmative / Afirmativo | Negative / Negativo |
|---|---|
| SUBJECT + MAY + VERB I may know that answer. | SUBJECT + MAY + NOT + VERB I may not know that answer. |

- *May* + verbo também pode ser usado para expressar probabilidade. Mesmo quando a probabilidade é mais alta, o significado é semelhante a *might* + verbo.
- Também é usado para autorizar (na forma afirmativa) ou negar (na forma negativa). Esse significado é semelhante a *can* + verbo, que é mais comum e menos formal.
- Em uma pergunta (forma interrogativa), *may* é usado para pedir permissão.

Example 2

"When you are trying to sell yourself, you **should** do the same. [...]
A benefit is why we **should** care."

(p. 127)

SHOULD – MODAL VERBS / VERBOS MODAIS

| Affirmative / Afirmativo | Negative / Negativo | Interrogative / Interrogativo |
|--|---|---|
| SUBJECT + SHOULD + VERB I should do the same. | SUBJECT+ SHOULD + NOT+ VERB SUBJECT+ SHOULDN'T + VERB I should not/shouldn't do the same. | SHOULD + SUBJECT+ VERB Should I do the same? |

- *Should* + verbo é usado para dar conselhos ou sugestões. *Should* expressa algo desejável (na forma afirmativa) ou algo indesejável (na forma negativa).
- *Should* também pode ser usado para pedir conselhos ou sugestões: *Should I wear a suit for the interview?*

one hundred and thirty-five 135

Para abordar formas de dar conselhos e de expressar probabilidade, o uso de auxiliares modais é evidenciado nesta seção. Pode ser proveitoso comparar os verbos auxiliares apresentados com outros já estudados, lembrando aos estudantes que a forma verbal não muda com o sujeito. Caso julgue conveniente, considere a pertinência de reforçar exemplos de uso da forma negativa.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10 097, de 19 de dezembro de 2000, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5 452, de 1º de maio de 1943.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: FIOCRUZ. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 408-415.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BRANDÃO, H. (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 195-208.

IBGE. *PNAIC contínuo: trabalho infantil 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

ILO. *Informal Employment Among Youth in Brazil*. [S. l.]: International Labour Organization, 2015.

OCDE/CEPAL/CAF. *Perspectivas econômicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. Paris: OECD Publishing, 2016.

SALGADO, S. *Trabalhadores: uma arqueologia da era industrial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAVIANI, D. O. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUSA, J. P. *Elementos do jornalismo impresso*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005.

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

UNIT 7

Professor/a,

O principal objetivo desta unidade é aproximar os estudantes de questões relacionadas aos povos originários por meio da familiarização com os gêneros discursivos *science news article*, *pop-science article*, depoimento e resumo. O trabalho é desenvolvido de forma a fortalecer o reconhecimento da formação multiétnica de nosso país e valorizar os padrões culturais não ocidentalizados. Pretende-se, dessa maneira, sensibilizar quanto à importância das matrizes dos povos originários na construção histórica, social, econômica e cultural do Brasil.

Esse tipo de olhar faz-se necessário para que o trabalho com as questões étnico-raciais na escola ocorra de modo a não reproduzir estereótipos. Essa perspectiva vai ao encontro da proposta de Funari e Piñón (2011), ao pontuar que a escola tem cristalizado imagens sobre os povos originários que precisam ser desconstruídas e ressignificadas, rompendo com as construções discriminatórias que contribuem para o apagamento sofrido por esses povos. Portanto, a escola desempenha um papel essencial nesse quadro, atuando para possibilitar uma ampliação do reconhecimento da contribuição dos povos originários para a cultura brasileira.

UNIT

7

In the beginning, the land was theirs

I
FABIO COLOMBO

II
EDSON SOTOPULSAR IMAGENS

III
ANDRÉ DUPUISAR IMAGENS

IV
RICARDO TELES PULSAR IMAGENS

V
CASSANDRA CURY PULSAR IMAGENS

VI
RITA BARRETO

136 one hundred and thirty-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: *science news article*, *pop-science article*, depoimento e resumo.

Tema: questões ligadas aos direitos dos povos originários.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos *science news article*, *pop-science article*, depoimento e resumo;
- refletir sobre a necessidade urgente de promover e respeitar os direitos dos povos originários.



one hundred and thirty-seven 137

As atividades da unidade favorecem a interdisciplinaridade com o componente curricular Geografia e, ainda, com áreas do conhecimento como a Sociologia e a Antropologia, uma vez que discutem questões relativas aos povos originários.

As páginas de abertura apresentam imagens de povos originários do Brasil. Caso considere adequado, sugerimos que elas sejam utilizadas não apenas no encerramento da unidade, com o trabalho proposto em **Pit stop**, mas também como forma de introduzir o tema da unidade, o qual será aprofundado na seção **Time to think**.

A abordagem dessas questões promove a efetiva implementação da Lei nº 11 645/2008, que incluiu no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

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 aprofundar a reflexão sobre o tema da unidade.

A questão 1 apresenta uma parte de um mural produzido pelo artista brasileiro internacionalmente conhecido Eduardo Kobra, desenvolvido para os Jogos Olímpicos de 2016, realizados na cidade do Rio de Janeiro, e um verbete de dicionário com a definição do termo *ethnicity*. Com o intuito de aproximar os estudantes das questões étnico-raciais, as quais serão abordadas ao longo da unidade por meio da tematização das matrizes dos povos originários, consideramos interessante apresentar essa obra de arte por retratar etnias de povos originários dos cinco continentes. No mural completo, é possível identificar os Huli, da Papua Nova Guiné (Oceania); os Mursi, da Etiópia (África); os Karen, da Tailândia (Ásia); os Sami, da Lapônia (Europa); e os Tapajós, do Brasil (Américas).

As questões 2 e 3 focalizam problemáticas relacionadas aos povos originários no contexto brasileiro. Nesse sentido, as questões propostas, além de ativar o conhecimento prévio sobre a cultura dos povos originários brasileiros, preocupam-se em fomentar uma discussão acerca da contribuição de tais povos na formação sócio-histórica e cultural de nosso povo. Essa discussão na escola contribui também para desenvolver um olhar de sensibilização para a constante luta dos povos originários por seus direitos. Professor/a, pode ser pertinente, neste momento, explorar especialmente a imagem da questão 3 para fomentar essa discussão. Em especial, trazemos ao debate a demarcação das terras dos povos originários no Brasil, enquanto política indigenista complexa, que tem sido bastante discutida por alguns setores da sociedade defensores de sua efetivação como uma medida urgente para se garantir o direito desses povos ao seu território.

“TIME TO THINK”

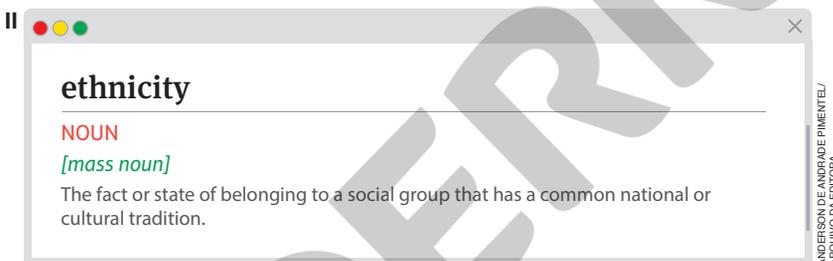
Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Take a look at this mural painted by the Brazilian artist Eduardo Kobra for the Rio Olympics in 2016. Then read the dictionary entry 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.



KOBRA, EDUARDO. MURALS, BRASIL, 2022. FOTO ANDERSON PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

ETHNICITY. In: DICIONÁRIO Lexico. Disponível em: <https://www.lexico.com/definicao/ethnicity>. Acesso em: 2 maio 2022.

- a What did you like the most about this graffiti wall? And the least? Justify your answers.
- b In this image, you can see three of the five different faces that are part of the graffiti wall. What do you think they represent? Justify your answer. **1b Resposta possível:** the five faces illustrate the union among the peoples from the five continents, bearing the same idea of the Olympic rings.
- c What is the relationship between the graffiti wall and the dictionary entry?
- d From your point of view, how can a mural like this contribute to raise global awareness of original peoples? Justify your answer. **1d Resposta possível:** by providing greater visibility to original peoples.
- 1c Resposta possível:** the mural shows different ethnicities, representing characteristics of each social group, as stated in the dictionary entry.

Did you know?

- O mural **Etnicidades**, criado pelo artista brasileiro internacionalmente famoso Eduardo Kobra para as Olimpíadas do Rio em 2016, é um dos maiores grafites do mundo. Ele mede cerca de 3000 m² e foi feito no Boulevard Olímpico, local revitalizado para as Olimpíadas na área do porto do Rio de Janeiro.

138 one hundred and thirty-eight

Habilidade desenvolvida em Time to think

- (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.

2c Resposta possível: to recognize the important role played by original peoples in our society, to raise awareness of their complex political, economic and social situation nowadays, etc.

2 Now discuss the following questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- What do you know about Brazil's original peoples?
- Is it common to hear about the culture of Brazil's original peoples on television or to read about it in magazines or newspapers? In your opinion, why does this happen?
- Why do you think you are learning about original peoples' culture at school?
- Do you know any words used in Brazilian Portuguese that come from original peoples' languages? Tell your classmates what word(s) you know or do some research about it.

Did you know?

- O português é a língua oficial do Brasil, mas a variedade do português que falamos inclui milhares de palavras que vêm de línguas de povos originários e africanos.

2d Resposta possível: *capivara* (from tupi *kapii'gwara*), *cupim* (from tupi *kupi'i*), *jabuti* (from tupi *yawo'ti*), *jacaré* (from tupi *yaka're*), *jabuticaba* (from tupi *yawoti'kawa*), *jenipapo* (from tupi *yandi'pawa*) etc.

3 Take a look at this image and make hypotheses about what is going on. Then share your ideas with a classmate and work together to make up a story about what happened before and after this scene was captured. Finally, compare your story with another pair's story.

3. Respostas pessoais. **Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade e sobre o próprio contexto.



READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura

1 Read this excerpt and discuss with a classmate: do you think it is possible for someone to live in an isolated community nowadays? Why?

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

As of 2007, FUNAI reported 67 uncontacted tribes like the Kawahira in the country, 27 of which were discovered between 2005 and 2007.

FERRO, S. Rare New Video Captures Isolated Amazon Tribe. *Popular Science*, [s. l.], ago. 2013.

one hundred and thirty-nine 139

Com relação à questão 2d, caso os estudantes peçam outros exemplos de palavras do português brasileiro advindas de línguas originárias, sugerimos: pirarucu (do tupi *pirauru'ku*), sabiá (do tupi *sawi'a*), jerimum (do tupi *yuru'mu*), mandioca (do tupi *mandi'oka*), pitanga (do tupi *pi'tanga*), paçoca (do tupi *pa'soka*), pipoca (do tupi *pi'poka*), carioca (do tupi *kari'oka*). Recomendamos que, respeitando as características de cada grupo de estudantes, eles sejam incentivados a usar a língua inglesa durante as discussões propostas, mesmo que não exclusivamente.

Para ler

Para saber mais sobre a importância de trabalhar a temática dos povos originários na escola, recomendamos a leitura de Funari e Piñón (2011). No que tange aos povos originários brasileiros, por meio de uma perspectiva que aborda passado, presente e um olhar do futuro, sugerimos o livro de Gomes (2017).

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão leitora por meio de textos dos gêneros discursivos *science news article* e *pop-science article*.

Task 1

Na Task 1, optamos por trabalhar com o gênero discursivo *science news article*. Embora ele já tenha sido abordado no volume do 8º ano, retomar esse gênero se faz necessário em virtude das aproximações que se podem estabelecer com o gênero trabalhado nas Tasks 2 e 3, o *pop-science article*. Dessa maneira, é possível observar de que modo textos de gêneros discursivos diferentes se constituem e se aproximam, ainda que respeitando as suas especificidades e contextos de produção.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

Reforçamos que, para a diferenciação desses gêneros, usamos os critérios propostos por Rojo (2008): os gêneros do jornalismo científico, como o *science news article*, pertencem à esfera jornalística, enquanto a divulgação científica, como o *pop-science article*, é produzida fundamentalmente por pesquisadores e se dirige a um público mais amplo.

O texto em **Read to learn** explora a temática dos povos originários que vivem isolados na Amazônia brasileira em áreas de preservação de difícil acesso, aspecto que será aprofundado no *pop-science article* das **Tasks 2 e 3**.

2 Discuss the following questions with a classmate.

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

- If you had the chance to live in a community that is totally isolated from the rest of the world, how would you feel about that? Justify your answer.
- In your opinion, why do some traditional communities of original peoples still prefer to live in isolation? Explain your answer.
- From your point of view, to what extent do official agencies have the right to invade the privacy of isolated original peoples?

3 In what way do you think the topics you have already discussed in this unit relate to the text you are going to read? Take notes of your predictions and share them with a classmate. 3 Resposta pessoal. Objetivo da questão 3: formular hipóteses sobre o texto.

Read to learn *Leitura*

1 Read the science news article with these objectives in mind:

- to become familiar with issues involving original peoples;
- to identify characteristics of science news articles.

Eyes on grammar **EXAMPLES 1 AND 2**

Rare New Video Captures Isolated Amazon Tribe

A quick glimpse of the Kawahira people

By Shaunacy Ferro | August 14, 2013

By Brazilian law, no one but a select few government workers is allowed to trespass on the land of the Kawahira, a tiny community of nomads that lives in the Amazon. They're one of the country's uncontacted peoples, indigenous groups that live in isolation from the rest of the modern world, which makes a quick video of nine members of the tribe making their way through the jungle a major find. Up until now, the tribe's existence has largely been determined by the discovery of abandoned habitations and tools, according to *TreeHugger*.

The footage was shot by an employee of the Brazilian National Indian Foundation (FUNAI), the governmental body charged with preserving the lands and rights of the

country's indigenous peoples, a significant portion of whom live in isolation. FUNAI employees are allowed into Kawahira territory in order to ensure outsiders aren't sneaking in and jeopardizing the tribe's right to self-determination.

As of 2007, FUNAI reported 67 uncontacted tribes like the Kawahira in the country, 27 of which were discovered between 2005 and 2007. Brazil, home to 60 percent of the 2.7 million square mile Amazon rainforest, has more uncontacted peoples than any other country in the world.

There's some very creepy zooming-in on the children of the group, but all in all it's a very cool, very rare look, although it's hard to see much beyond flashes of skin between the trees.

FERRO, S. Rare New Video Captures Isolated Amazon Tribe. *Popular Science*, [s. l.], ago. 2013.

140 one hundred and forty

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the science news article.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informações explícitas no texto.

- a Who are the Kawahira and where do they live?
1a Resposta esperada: they are a tiny community of nomads living in the Amazon, Brazil.
- b According to the text, who is allowed by the Brazilian law to trespass on the land of the Kawahira? **1b Resposta esperada:** only a select few government workers.
- c Why can that “quick video” be considered a major find? **1c Resposta esperada:** because it shows one of Brazil’s uncontacted peoples, groups that live in isolation from the rest of the modern world.
- d Who recorded the video?
1d Resposta esperada: an employee of the Brazilian National Indian Foundation (Funai).
- e Based on the second paragraph, what is one of the responsibilities of the Funai employees in the Kawahira territory? **1e Resposta esperada:** to ensure that outsiders aren’t sneaking in and jeopardizing the tribe’s right to self-determination.

2 Choose the options that could replace the words in bold without changing the meaning of the sentences. **Objetivo da questão 2:** inferir o sentido de palavras no texto.

- a “[...] no one but a select few government workers is allowed to **trespass on** the land of the Kawahira [...].”
 - I break the law
 - II make a surprise visit to
 - III construct habitations in
 - IV enter without permission **2a: IV**
- b “[...] the governmental body **charged with** preserving the lands and rights of the country’s indigenous peoples [...].”
 - I on behalf of
 - II responsible for **2b: II**
 - III with the intention of
 - IV considered not guilty of
- c “[...] in order to ensure outsiders aren’t sneaking in and **jeopardizing** the tribe’s right [...].”
 - I invading
 - II ensuring
 - III persecuting
 - IV threatening **2c: IV**

3 Answer the following questions about the text. **Objetivos da questão 3:** ler criticamente o texto; refletir sobre o sentido de palavras; estabelecer relações entre diferentes partes do texto e comprovar hipóteses.

- a What does “the tribe’s right to self-determination” imply in the context where it is used in the text? **3a Resposta esperada:** it implies that the Kawahira people have the right to be free to make their own decisions on how to live, without external intervention.
- b Read the subtitle of the text. What does “a quick glimpse” mean?
 - I A detailed look.
 - II A superficial look. **3b: II**
- c Have you confirmed the predictions you made about the text in question 3 from **Before reading**? Justify your answer. **3c Resposta pessoal.**

one hundred and forty-one **141** 

Assim, consideramos que o *science news article* e as questões de leitura em **Constructing meanings** não apenas promovem o contraste entre os dois gêneros, mas também funcionam como introdução ao tema a ser aprofundado no *pop-science article*.

► Task 2

Assim como na **Task 1**, o texto em **Read to learn** da **Task 2** aborda a temática dos povos originários que habitam áreas remotas e vivem isolados do restante da sociedade. Vale destacar que, por questões de cunho didático, optamos por dividir o texto em duas partes, de modo que, na **Task 3**, outras questões possam ser exploradas.

4 Choose the best option(s) to complete the statements about the text.

Objetivo da questão 4: identificar características composicionais do gênero *science news article*.

- a The main purpose of the third paragraph is to
- I give an opinion about a specific topic.
 - II mention data from scientific research and surveys. **4a: II**
 - III describe what happened to the communities throughout their whole existence.
- b We could say that the text **4b: I, II, IV**
- I has a journalistic style.
 - II puts the most important facts first.
 - III uses literary descriptive techniques.
 - IV reports what its sources of information have said.
 - V focuses on the whole life of an individual to tell a story.

5 Read the text again and decide whether the following statements are **T** (true) or **F** (false). Then correct the false ones using excerpts from the text.

Objetivo da questão 5: identificar informações específicas no texto.

- a Brazil encompasses the largest part of the Amazon rainforest. **5a: T**
- b In Brazil, there is a small number of original peoples who live in isolation. **5b: F; "Brazil [...] has more uncontacted peoples than any other country in the world."**
- c In the footage, it is possible to see kids making their way through the jungle. **5c: T**
- d As the quality of the images were good, it was easy to capture the children in the video. **5d: F; "There's some very creepy zooming-in on the children of the group, but all in all it's a very cool, very rare look, although it's hard to see much beyond flashes of skin between the trees."**

Task 2

Before reading Pré-leitura

1 Discuss and do the following with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.

- a Are you interested in reading about sciences (biological, social, natural, etc.)? Why?
- b Match the purposes to the types of journal.

A scientific journal

A popular science journal

- I publishes articles on academic research aimed at researchers.
1b I: A scientific journal.
- II publishes articles related to scientific topics addressed to the general public.
1b II: A popular science journal.
- c Do you think science is a popular topic in your country? Justify your answer.
- d Make a list of scientific discoveries that have changed our lives. Compare your examples with your classmates' list.
- e Give reasons why science is important. Then share your point of view with the whole class.

2 Have a quick look at the title of the text in **Read to learn**. What do you think the text is going to be about? Take notes of your predictions. **Objetivo da questão 2:** formular hipóteses sobre o texto.

2 Resposta pessoal. Resposta possível: the text seems to discuss ways of protecting isolated tribes of original peoples.

 142 one hundred and forty-two

Read to learn Leitura

1 Read the first part of a pop-science article with these objectives in mind:

- to enhance knowledge about original peoples' living context;
- to identify characteristics of pop-science articles.

Eyes on grammar **EXAMPLE 3**

Protecting isolated tribes

There are about 50 isolated indigenous societies across lowland South America, with limited to no contact with the outside world. Despite displacements, epidemics and hostile interactions with outsiders, such tribes still manage to survive. How can we ensure the well-being of humanity's last known isolated peoples under such enormous and mounting pressure from external threats?

Generally, the current policy of governments, primarily those of Brazil and Peru, and supported by the United Nations, is a "leave them alone" strategy. There are two implicit assumptions in a no-contact approach, however: that isolated populations are viable in the long term, and that they would choose isolation if they had full information (i.e., if they were aware that contact would not lead to massacre and enslavement). The first assumption is unlikely.

Ethnohistorical accounts reveal the real risk of severe depopulation or extinction during intermittent hostile and sporadic interaction with the outside world. Miners, loggers and hunters penetrate into the homelands of isolated tribes despite government "protection". Unless protection efforts against external threats and accidental encounters are drastically increased, the chances that these tribes will survive are slim. Disease epidemics, compounded by demographic variability and inbreeding effects, makes the disappearance of small, isolated groups very probable in the near future. The second assumption is also unlikely. Interviews indicate that contacted groups had mainly chosen isolation out of fear of being killed or enslaved, but they also wanted outside goods and innovations and positive social interactions with neighbors. [...]

Robert S. Walker is an assistant professor in the Department of Anthropology at the University of Missouri, Columbia, MO.

Kim R. Hill is a professor in the School of Human Evolution and Social Change at Arizona State University, Tempe, AZ.

WALKER, R. S.; HILL, K. R. Protecting isolated tribes. *Science*, [s. l.], v. 348, n. 6239, p. 1061, jun. 2015.

Constructing meanings Compreensão leitora

1 Answer the following questions about the pop-science article.

Objetivos da questão 1: identificar informações explícitas e implícitas e inferir o sentido de palavra no texto.

- a** What is the strategy mentioned in the text that has been used as a current policy of governments in order to ensure the preservation of the isolated tribes? **1a Resposta esperada:** their strategy is known as "leave them alone".
- b** According to the text, how does this strategy work? **1b Resposta esperada:** by keeping no contact with isolated original peoples.
- c** Who represents a threat to isolated populations by penetrating into their territories without being allowed? **1c Resposta esperada:** miners, loggers and hunters.

one hundred and forty-three **143**

A proposta da **Task 2** e das questões de leitura de **Constructing meanings** é trabalhar com o gênero discursivo *pop-science article*, pois consideramos relevante contribuir com leituras dedicadas a aguçar o interesse pela descoberta, visto que a curiosidade é uma característica que precisa ser estimulada. Promover a divulgação científica por meio de textos na educação básica é, acima de tudo, possibilitar o contato com um gênero que circula com frequência em nossa sociedade, despertando o gosto e o desejo por leituras com conteúdo científico e ampliando, assim, as oportunidades de popularização da ciência.

► Task 3

Na **Task 3**, os estudantes lerão a segunda parte do texto explorado na **Task 2**.

Em **Before reading**, destaca-se a referência feita à *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* (UN, 2007), mais especificamente no que diz respeito ao Art. 21, que aborda o direito dessas populações a saneamento básico e saúde. Salienta-se que essas questões estão também presentes na Lei nº 6 001/1973 (Estatuto do Índio).

As questões propostas em **Before reading** e **Constructing meanings**, além de trabalhar a compreensão do novo excerto, buscam aprofundar alguns aspectos composicionais e estilísticos do gênero discursivo em questão.

 **2 Read the text again and do the following.** **Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas no texto; fazer inferências e identificar características composicionais do gênero *pop-science article*.

a What are the authors' professions and where do they work?

b Choose the options that best complete the following statement: it is possible to say that the text you have just read

2b: I, II

I talks about scientific issues.

II addresses a non-scientific audience.

III presents arguments without scientific basis.

IV includes personal thoughts and opinions delivered through interviews.

2a Resposta esperada: one is a professor and the other, an assistant professor and they work at universities.

 **3 Considering the first part of the pop-science article, we can say that it presents**

Objetivo da questão 3: compreender globalmente o texto.

a results of recent research on how isolated tribes live.

b points of view on the preservation of isolated tribes. **3: b**

Task 3

Before reading Pré-leitura

 **1 Discuss and do the following with a classmate.** **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre a função social do gênero *pop-science article*.

a What can we expect from a text dedicated to making science popular? You can choose more than one option. **1a:** II, III

I It is framed with visual details to entertain the audience.

II It is written to make science affordable and accessible to everyone.

III It is produced to turn science into a popular and inspiring experience.

IV It is centered on specific topics aimed at encouraging readers to become scientists.

b Imagine that you wanted to read a text from a popular science magazine. What would you like to read about? Why? Share your ideas with your classmate. **1b** Respostas pessoais.

c Read Article 21 of the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (2007). According to it, all peoples, without discrimination, have the right to the improvement of their sanitation and health. What's your opinion about it? Do you think this happens to the original peoples in Brazil? **1c** Respostas pessoais.

Article 21

1. Indigenous peoples have the right, without discrimination, to the improvement of their economic and social conditions, including, inter alia, in the areas of education, employment, vocational training and retraining, housing, sanitation, health and social security.

2. States shall take effective measures and, where appropriate, special measures to ensure continuing improvement of their economic and social conditions. Particular attention shall be paid to the rights and special needs of indigenous elders, women, youth, children and persons with disabilities.

UNITED Nations. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York: UN, 2007.

Read to learn Leitura

1 Read the second part of the pop-science article with these objectives in mind:

- to identify specific threats to original peoples' lives;
- to verify characteristics of pop-science articles.

Eyes on grammar EXAMPLES 1, 2 AND 3

Controlled contact with isolated peoples is a better option than a no-contact policy. This means that governments should initiate contact only after conceiving a well-organized plan. In the past, there have been many poorly planned contacts with isolated Amazonian tribes by both missionaries and government agencies. The absence of health care professionals and health monitoring led to many deaths of these vulnerable peoples. One of us (K.R.H.) was on site within weeks of the first peaceful contacts with Aché, Yora, Mascho-Piro and Matsiguenga communities in Paraguay and Peru when they were extremely isolated and suffering from new contact-related epidemics (from the late 1970s to mid-1980s), even though intermittent contact (mostly accidental) had occurred for 25 years. The most important lesson learned from these experiences is that mortality can be reduced to near zero if the contact team is prepared to provide sustained, around-the-clock medical treatment, as well as food. A well-designed contact can be quite safe, compared to the disastrous outcomes from accidental contacts. But safe contact requires a qualified team of cultural translators and health care professionals that is committed to staying on site for more than a year. For example, foreign missionaries provided great care for the Yora for up to 6 months,

but when they decided to take a furlough, dozens of Yora died within a few weeks. Similarly, in 1975, missionaries provided care to an Aché community for a year, but when they took a vacation, many Aché died. Fortunately, there have been some success stories such as a 1978 contact with a band of Northern Aché. Missionaries and anthropologists treated them with antibiotics when primary respiratory infections progressed to pneumonia. They also provided food to the sick.

Given that isolated populations are not viable in the long term, well-organized contacts are today both humane and ethical. We know that soon after peaceful contact with the outside world, surviving indigenous populations rebound quickly from population crashes, with growth rates over 3% per year. Once a sustained peaceful contact occurs, it becomes much easier to protect native rights than it otherwise would be for isolated populations. Leaving groups isolated, yet still exposed to dangerous and uncontrolled interactions with the outside world, is a violation of governmental responsibility. By refusing authorized, well-planned contacts, governments are simply guaranteeing that accidental and disastrous contacts will take place instead.

Robert S. Walker and Kim R. Hill

WALKER, R. S.; HILL, K. R. Protecting isolated tribes. *Science*, [s. l.] v. 348, n. 6239, p. 1061, jun. 2015.

one hundred and forty-five **145**

► Think a little more

Busca-se encorajar a reflexão a respeito dos direitos dos povos originários, inclusive ao direito de viver ou não em isolamento. Igualmente, há uma proposta de discussão sobre interesses econômicos que envolvem, em alguns casos, os primeiros contatos com algumas dessas comunidades. Professor/a, se julgar pertinente, sugerimos propor atividades extras que recuperem os valores pregados por esses povos no que concerne às práticas sustentáveis. Pode ser interessante propor um projeto interdisciplinar sobre o tema, trazendo ao debate a urgência de proteger o meio ambiente.

Para ler

No que concerne aos gêneros discursivos *science news article* e *pop-science article*, indicamos a leitura do texto de Rojo (2008).

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the second part of the pop-science article.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente; ler criticamente o texto e identificar informações específicas.

a When it comes to controlled contact with isolated peoples, what is the ideal measure to be taken by governments?

- I Avoid making contact with isolated communities.
- II Initiate contact only after creating a well-organized plan. **1a: II**

b Why can we say that the mentioned past contacts with isolated Amazonian tribes went wrong? **1b Resposta esperada:** because they were poorly planned.

c What lesson did the researchers learn from Hill's experiences with communities in Paraguay and Peru? **1c Resposta esperada:** they learned that mortality can be reduced to near zero if the contact team is prepared to provide sustained, around-the-clock medical treatment, as well as food.

d How can a well-organized and controlled contact plan contribute to enhancing the protection of isolated tribes? **1d Resposta esperada:** based on the text, once a well-organized and controlled contact occurs, it becomes much easier to protect original peoples' rights, since they won't be exposed to dangerous and uncontrolled interactions with the outside world.



2 Read the text again and do the following. **Objetivos da questão 2:** identificar informações específicas no texto e reconhecer pontos de vista diferentes sobre o mesmo fato.

a What excerpt from the text mentions that living in isolation is not a viable long-term condition? **2a Resposta esperada:** "Given that isolated populations are not viable in the long term, well-organized contacts are today both humane and ethical".

b Find an excerpt from the text that present unsuccessful actions involved in uncontrolled contacts with isolated tribes.



3 Based on the text you read in **Tasks 2 and 3 (Reading)**, choose the best options to complete the following statement: **Pop-science articles are texts that**

Objetivo da questão 3: identificar características composicionais e estilísticas do gênero *pop-science article*.

- a use accessible language. **3: a, b, e, f**
- b avoid too complex concepts.
- c present research methodologies.
- d mention several bibliographical references.
- e disseminate research to the general public.
- f address relevant issues in a concise manner.

2b Resposta esperada: "[...] Aché, Yora, Mascho-Piro and Matsiguenga communities in Paraguay and Peru [...] were extremely isolated and suffering from new contact-related epidemics (from the late 1970s to mid-1980s), even though intermittent contact (mostly accidental) had occurred for 25 years."; "[...] foreign missionaries provided great care for the Yora for up to 6 months, but when they decided to take a furlough, dozens of Yora died within a few weeks."; "[...] missionaries provided care to an Aché community for a year, but when they took a vacation, many Aché died."

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 dos textos e relacioná-los com o contexto brasileiro.

a Considerando o texto das **Tasks 2 e 3 (Reading)**, vocês acham que essas aldeias sem contato querem continuar vivendo em isolamento ou querem entrar em contato com o mundo exterior? Por quê?

b Releiam o Artigo 21 da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas na questão **1c** de **Before reading, Task 3 (Reading)**. Como esses direitos podem ser garantidos sem desrespeitar o direito ao isolamento por parte de alguns povos indígenas? Justifiquem.

c Vocês concordam com o texto nas **Tasks 2 e 3 (Reading)** sobre a necessidade de contato controlado com alguns povos originários isolados? Por quê?



146 one hundred and forty-six

- d Vocês acreditam que existem interesses econômicos envolvidos em contatos desorganizados com as aldeias isoladas? Por quê?
- e O que mais impressionou vocês nos textos das **Tasks 1, 2 e 3 (Reading)**? E o que menos impressionou? Justifiquem.
- f Na opinião de vocês, o que podemos fazer para chamar a atenção dos brasileiros quanto às necessidades dos povos originários? Compartilhem suas ideias com os colegas.

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

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 formular hipóteses sobre o texto.



- 1a** Resposta possível: they are original peoples from Australia.
- a Who do you think these people are?
 - b And what is different about them?
 - c How do you think the images relate to the testimony you are going to hear in **Listen to learn**?
 - d People record testimonies about original peoples to
 - I make their voices heard.
 - II talk about something they are not good at writing about.
 - III promote traditional communities in order to attract visitors.

1b Resposta possível: in image I, we can see a couple wearing casual clothes; in image II, the man is wearing aboriginal traditional accessories and his face is painted.

Listen to learn Audição

1 Listen to the testimony with these objectives in mind:

- to identify the purpose of the text;
- to verify characteristics of testimonies.

Eyes on grammar EXAMPLE 2

Testimony – Parts I, II and III

Title: Where is your grandmother?

Date: 2011

Source: National Museum of Australia

WHERE is your grandmother?
From *Little Things Big Things Grow*.
National Museum of Australia, 2011.

- [Unit 7 - Testimony - Part I](#)
- [Unit 7 - Testimony - Part II](#)
- [Unit 7 - Testimony - Part III](#)

one hundred and forty-seven **147** 🎧

Listening

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão auditiva do gênero discursivo depoimento.

O fragmento de áudio em **Listen to learn** apresenta o depoimento de um aborígine australiano, descendente de um membro dos Guringai.

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.
- (EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
- (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

O texto e as questões de **Constructing meanings** abordam a questão da discriminação sofrida por povos originários no contexto australiano, o que possibilita estabelecer um paralelo com as manifestações dessa natureza em território brasileiro.

Professor/a, se achar adequado, este momento pode ser oportuno para propor atividades ou um projeto destinado a aprofundar o debate sobre maneiras de combater práticas discriminatórias contra povos que comumente têm ocupado um lugar marginalizado em nossa sociedade.

Destaca-se que esta seção busca lançar um olhar especial para a necessidade de reparar o quadro de invisibilização de alguns grupos étnicos, dando voz para que essas populações se façam ouvir e exijam seus direitos.

Constructing meanings Compreensão auditiva



1 Listen to part I carefully and answer the following questions.

Objetivos da questão 1: identificar informações explícitas e específicas no texto.

- a From which ethnicity does the speaker descend?
- I Anangu.
 - II Guringai. **1a: II**
 - III Weraeraí.
- b How many family members does he mention in the audio? Who are they? **1b Respostas esperadas:** he mentions three family members; they are his parents (mother and father) and his grandmother.
- c What kind of means of transportation appears in his testimony?
- I Old trains.
 - II Old streetcars.
 - III Old double-decker buses. **1c: III**



2 Listen to part I again and do the following.

Objetivos da questão 2: identificar informações explícitas e específicas no texto.

- a Which places are mentioned by the speaker? More than one option is possible. **2a: I, IV**
- I Harbord.
 - II A desert.
 - III South Shore.
 - IV A northern beach.
- b Decide whether the following statements are *T* (true) or *F* (false) and correct the false ones.
- I His grandmother lived in Harbord. **2b I: T**
 - II Just one of his parents is Aboriginal. **2b II: F; both his parents are Aboriginal.**
 - III His mother is from the Guringai people. **2b III: T**
 - IV He used to spend some time with his grandmother, his father's mom. **2b IV: F; he used to spend some time with his grandmother, his mother's mom.**



3 Listen to part II carefully and answer the following questions. **Objetivos da questão 3:**

identificar informações explícitas e específicas; fazer inferências e refletir sobre o sentido de expressão no texto.

- a Which money-related words can you hear in the audio? More than one option is possible. **3a: I, III**
- I Penny. **III Tuppence.**
 - II Pound.
- b Which period of the speaker's life does the audio refer to?
- I His adulthood. **III His adolescence.**
 - II His childhood. **3b: II**
- c What didn't he realize in those days? **3c Resposta esperada:** the levels of racism.
- d How did the fact of "being fair skinned" influence the author's perception of racism in those days? **3d Resposta esperada:** he didn't realize that his grandmother experienced racism because, by having pale skin, he hadn't experienced it.
- e What hadn't he thought about when he was a kid? **3e Resposta esperada:** he never thought about why his grandmother had to ride the bus sitting on the back seat or on the first row of seats.



148 one hundred and forty-eight



4a Resposta esperada: she used to speak Maltese to a friend to try and act as if they were immigrants, so that they could sit at the front of the bus.

4 Listen carefully to part III and answer the following questions. Objetivos da questão 4:

identificar informações explícitas no texto e identificar características composicionais do gênero depoimento.

a What was his grandmother's strategy to avoid discrimination on the bus?

b What could happen if the conductor discovered they were Koori?

4b Resposta esperada: they would have to sit in the exposed part, where they got the fumes.

c Which option best describes the text you have listened to?

I It relates events of one's personal story. **4c: I**

II It centers on reading a document that tells a story.

III It stimulates the use of imagination to visualize the story.



5 Now listen to parts I, II and III of the testimony one more time and take notes of what you find most important. You will use your notes to write a summary of the text in Writing. 5 Resposta pessoal. Objetivo da questão 5:

identificar informações específicas no texto.

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 e com o contexto brasileiro.

a Vocês concordam com a forma como a avó do áudio que ouviram lida com a discriminação?

Por quê?

b O que vocês fariam se fossem discriminados da mesma maneira?

c Algum dos seus amigos próximos ou de seus familiares já sofreu discriminação? Como eles a enfrentaram? Se não, encontrem alguém que tenha enfrentado algum tipo de discriminação e ouçam sua história.

d Quais formas de discriminação vocês já observaram no Brasil? E o que tem sido feito para promover mais empatia em nossa sociedade?

e O que vocês fazem para combater a discriminação e apoiar aqueles que sofrem com ela?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Read the excerpts from the texts in Time to Think and Tasks 1 and 2 (Reading) and do the following. Objetivo da questão 1:

"The fact or state of **belonging** to a social group that has a common national or cultural tradition." (p. 138)

"The footage was shot by an employee of the Brazilian National Indian Foundation (FUNAI), the governmental body charged **with preserving** the lands and rights of the country's indigenous peoples, a significant portion of whom live in isolation." (p. 140)

"Interviews indicate that contacted groups had mainly chosen isolation out of fear **of being** killed or enslaved, but they also wanted outside goods and innovations and positive social interactions with neighbors." (p. 143)

one hundred and forty-nine **149**

Think a little more

Nesta seção, estimula-se uma reflexão crítica sobre o texto ouvido e sobre questões suscitadas por ele, como a discriminação sofrida por conhecidos ou familiares. Sugerimos que observe, em seu contexto, se convém um trabalho mais cuidadoso com esse tema, pois algum estudante ou um de seus familiares próximos pode ter sofrido preconceito, o que torna a situação delicada. Acreditamos, no entanto, que é de extrema importância que ela não deixe de ser debatida em sala de aula, tendo em vista sua relevância social e seu papel educativo.

Language in action

Objetivo da seção

Identificar formas e usos de elementos léxico-gramaticais presentes nos gêneros discursivos explorados na unidade.

As questões propostas buscam, por um lado, exercitar construções formadas com o gerúndio, conteúdo sintetizado na seção **Eyes on grammar**. Além disso, também se propõe uma revisão sobre as preposições e sobre o *present* e o *past simple tenses*. De acordo com as dificuldades da turma, considere a possibilidade de ampliar as questões.

Também é possível aproveitar o momento para avaliar se é necessário revisar outros assuntos léxico-gramaticais com a turma. Utilize os textos da unidade para desenvolver esse trabalho, se possível.

“By **refusing** authorized, well-planned contacts, governments are simply guaranteeing that accidental and disastrous contacts will take place instead.” (p. 145)

- a What do all the words in bold have in common? **1a Resposta esperada: they all end in -ing.**
- b All the underlined words are
- I conjunctions. II prepositions. **1b: II** III pronouns. IV verbs.

 **2** Read the following excerpt from a pop-science article and find two examples of the structure highlighted in question 1. **Objetivo da questão 2: identificar o uso de preposições seguidas de verbos no gerúndio. 2: in making; for managing.**



The screenshot shows a web browser window with the URL 'Edition: United States'. The page title is 'THE CONVERSATION' with the tagline 'Academic rigor, journalistic flair'. The navigation menu includes 'Arts + Culture', 'Economy + Business', 'Education', 'Environment + Energy', 'Ethics + Religion', 'Health + Medicine', 'Politics + Society', and 'Science + Technology'. The article title is 'Indigenous peoples are crucial for conservation – a quarter of all land is in their hands', published on July 17, 2018. The text includes an ellipsis, a paragraph about 40% of lands managed for conservation, another ellipsis, and a paragraph about the danger of making assumptions about Indigenous peoples' aspirations for managing their lands.

INDIGENOUS peoples are crucial for conservation – a quarter of all land is in their hands.
The Conversation, [s. l.] 17 jul. 2018. Disponível em: <https://theconversation.com/indigenous-peoples-are-crucial-for-conservation-a-quarter-of-all-land-is-in-their-hands-99742>. Acesso em: 2 maio 2022.

 **3** Analyze the role played by the preposition “of” in these excerpts from the pop-science article in Tasks 2 and 3 (Reading). Then match the excerpts to their corresponding descriptions. **Objetivo da questão 3: identificar funções da preposição of.**

- a “Miners, loggers and hunters penetrate into the homelands **of** isolated tribes [...]” (p. 143) **3a: II**
- b “[...] fear **of** being killed or enslaved [...]” (p. 143) **3b: IV**
- c “[...] a qualified team **of** cultural translators and health care professionals [...]” (p. 145) **3c: III**
- d “[...] dozens **of** Yora died within a few weeks.” (p. 145) **3d: I**
- I To refer to a number of proportion.
- II To indicate belonging or connection.
- III To identify an individual or member of a group.
- IV To indicate one’s feelings toward someone or something.

 **150** one hundred and fifty

 **4 Read the excerpts from the texts that you read and listened to in this Unit and match them to what the preposition “from” expresses in each fragment.**

Objetivo da questão 4: identificar funções da preposição *from*.

a “They’re one of the country’s uncontacted peoples, indigenous groups that live in isolation **from** the rest of the modern world [...]” (p. 140) **4a: II**

b “The most important lesson learned **from** these experiences is that mortality can be reduced to near zero if the contact team is prepared to provide sustained, around-the-clock medical treatment, as well as food.” (p. 145) **4b: III**

c “[...] my mum comes **from** the northern suburbs of Sydney and she’s **from** the Guringai people [...]” (p. 147; *Testimony - Part I*) **4c: I**

- I Origin. II Separation. III Source of knowledge.

 **5 Read the following excerpts from the pop-science article in Task 3 (Reading). Find the verbs in each sentence and say if they are in the present simple tense or in the past simple tense.** **Objetivo da questão 5:** reconhecer verbos no *present simple tense* e no *past simple tense*.

a “Controlled contact with isolated peoples is a better option than a no-contact policy.”

5a Resposta esperada: “is” – present simple tense.

b “The absence of health care professionals and health monitoring led to many deaths of these vulnerable peoples.”

5b Resposta esperada: “led” – past simple tense.

c “Similarly, in 1975, missionaries provided care to an Aché community for a year, but when they took a vacation, many Aché died.”

5c Resposta esperada: “provided” – past simple tense; “took” – past simple tense; “died” – past simple tense.

d “Once a sustained peaceful contact occurs, it becomes much easier to protect native rights [...]”

5d Resposta esperada: “occurs” – present simple tense; “becomes” – present simple tense.

 **6 Complete with the appropriate tense of the verbs in parenthesis.**

Objetivo da questão 6: praticar o uso de verbos no *present simple tense* e no *past simple tense*.

a “Brazil (I) ♦ **(turn)** 500 [years old] in 2000 and still [today] (II) ♦ **(ignore)** the immense diversity of the Indigenous peoples living in its territory.”

6a: I – turned; II – ignores

b “Today they ♦ **(be)** 256 peoples, speaking more than 150 different languages and adding up to 896 917 individuals (IBGE, 2010).”

6b: are

one hundred and fifty-one **151** 

Writing

Objetivo da seção

Produzir um resumo, desenvolvendo as etapas de planejamento, pesquisa, escrita, revisão e reescrita.

O resumo escrito é um gênero discursivo que circula em diversos âmbitos do mundo social, inclusive no cotidiano escolar. Como esse gênero costuma estar presente em diversos componentes curriculares, o trabalho proposto pode colaborar também para a produção de outros resumos escolares, mesmo em língua portuguesa, considerando que as características composicionais são as mesmas nas duas línguas.

Excepcionalmente, por motivos didáticos, elaboramos um resumo, apresentado como exemplo em **Toolbox**, pois consideramos imprescindível que os estudantes comparem o texto original com o resumo. Além disso, as questões estão organizadas de forma um pouco diferente, em virtude da necessidade de introduzir esse resumo como uma referência para auxiliar os estudantes a entender a proposta.

Embora a tarefa seja, inicialmente, desenvolvida de modo individual, incentiva-se o posterior compartilhamento dos textos entre os colegas de turma.

Para ler

Caso queira aprofundar o estudo do gênero resumo, sugerimos o trabalho de Machado (2003).

c “[...] we (I) ♦ **(say)** that they (II) ♦ **(be)** ‘original’ or ‘native’ because they (III) ♦ **(be)** here before the European occupation [...]”

6c: I – say; II – are; III – were

d “This name (I) ♦ **(be)** the result of a historical mistake (II) ♦ **(make)** by the first Europeans who (III) ♦ **(arrive)** in America, who (IV) ♦ **(think)** they had reached India.”

6d: I – is; II – made; III – arrived;
IV – thought

WHO are they? Povos indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/en/Who_are_they%3F. Acesso em: 2 maio 2022.

WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

You are going to write a summary based on the testimony “Where is your grandmother?”, that you heard in **Listening**. Remember you have already taken notes about its most important information in question **5** of the same section.

1 Before preparing your summary, 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? | Summary. |
| What is the theme? | The testimony “Where is your grandmother?” |
| What is the objective? | To sum up relevant information about the audio in Listening in order to promote self-study of the theme. |
| At whom is it aimed? | Yourself and your classmates. |
| How and where is it going to be published? | On the classroom board. |
| Who is going to participate? | All students in the class, individually. |

Toolbox

1 Read an example of a summary about the text you read in Task 1 (Reading).

Objetivo da questão 1: identificar características composicionais e estilísticas do gênero resumo.

Summary:

The purpose of the science news article Rare New Video Captures Isolated Amazon Tribe, written by Shaunacy Ferro, is to inform about a rare short new video showing nine members of an isolated Amazon tribe of nomads. The text points out that it is a major find since the tribe's existence has largely been determined by accounts of their abandoned habitations and tools. The text also mentions that there is a significant portion of original peoples living in isolation in Brazil. In addition, it highlights the major role played by FUNAI in preserving original peoples' rights in the country.

2 Answer the following questions.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero resumo.

- a Do you enjoy writing summaries to help you study? Why?
- b In your opinion, what is the easiest part of writing a summary? And the most difficult one?
- c What are the best ways to write a useful summary? You may choose more than one option.
2c: II, III, IV
- | | |
|-----------------------------|--|
| I To copy and paste. | III To use a logical organization. |
| II To be short and concise. | IV To present the most relevant facts. |



3 Follow these steps. They will help you write your summary. **Objetivos da questão 3:** planejar planejar as características composicionais e estilísticas; escrever uma versão inicial do resumo; e pesquisar o conteúdo do resumo;

- a Listen to parts I, II, and III of the audio in **Listening** again and analyze the notes you have taken in question 5 of the same section. Check whether they include the most relevant facts related to the theme or not. Then listen to the audio one more time and review your notes.

 [Unit 7 - Testimony - Part I](#)

 [Unit 7 - Testimony - Part II](#)

 [Unit 7 - Testimony - Part III](#)

- b First, identify the audio's main idea to write the introduction of your text. Then identify the supporting ideas to include after it. Keep in mind that you should avoid including repeated ideas in your summary. Be short and concise. Also remember you have to mention the title and the author of the text you are summarizing.
- c Think about the most effective way to express your ideas in English. Remember to choose linking words to connect your ideas by expressing addition, contrast, exemplification, conclusion, etc.
- d Since your summary is based on an audio recording, remember to check if you are spelling the words correctly. Also, make sure you are using the best words/expressions in English to refer to ethnic groups.
- e To conclude your summary, you could make a link to what you have said throughout the text to ensure cohesion.
- f Make a draft of your summary and read it all the way through to check whether it is coherent and well organized. Make sure it describes the most important information present in the audio. Then exchange it with another classmate for critical appreciation and suggestions.

Step back



1 After getting your classmate's feedback, check if your summary has the following characteristics: **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial do resumo.

- title and author of the text;
- clear presentation of topics;
- short and concise writing style;
- logically structured organization;
- presentation of the most relevant information.



2 Now write the final version of your summary. When it is ready, read it to the whole class before putting it onto the classroom board.

Objetivo da questão 2: apresentar a versão final do resumo.

one hundred and fifty-three **153** 

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens das páginas de abertura para articular o conhecimento prévio que ativam e as temáticas desenvolvidas ao longo da unidade.

As imagens de abertura retratam manifestações de costumes e tradições de povos originários brasileiros. Podem ser exploradas para analisar as formas pelas quais essas comunidades têm se relacionado com o mundo contemporâneo.

Avalie a possibilidade de levar a turma a uma comunidade de um povo originário, caso haja alguma em sua região. Outra sugestão seria convidar um integrante de uma comunidade originária para ir à escola, para conversar com os estudantes.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar a aprendizagem, especialmente com relação à compreensão leitora, à compreensão auditiva e à produção escrita.

Nesta seção, sugerimos que estimule os estudantes a expressar suas possíveis dificuldades, assim como destacar as atividades em que tiveram bom desempenho.

Com base nesses resultados, você pode considerar se é necessário 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 sobre o uso de gerúndio após preposições e sobre os diferentes significados expressos pelas preposições *of* e *from*.

PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Look back at the introductory pages of this unit (136-137) and answer the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais.**
Objetivo da questão 1: refletir criticamente sobre as imagens e sua relação com o tema da unidade.
 - What did you like the most about the images in the opening pages? Justify your answer.
 - How would you relate them to the theme developed in this unit?
 - What has impressed you the most about the original peoples depicted? Justify your answer.
 - The images show a blend of traditional habits of original peoples and habits of urban groups. How can urban habits and technologies influence original peoples' habits and daily lives? Do you think this influence is positive, negative or both?
- 2 Follow these steps with a classmate.**
Objetivo da questão 2: refletir criticamente sobre o tema da unidade.
 - Prepare a questionnaire to assess the knowledge of your local community about original peoples.
 - Use the questionnaire to interview at least ten adults. Remember to ask an adult to walk around the streets with you.
 - Prepare a summary of the results of the questionnaire and present it to your classmates.
 - With the results of all questionnaires, the whole class can prepare a poster showing a graph or a chart and place it on a school notice board.

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.**
 - Do que você mais gostou na unidade?
 - O que você aprendeu sobre povos originários?
 - O que você aprendeu sobre *science news articles* e *pop-science articles*? E sobre depoimentos e resumos? Você achou fácil compreender esses gêneros?
 - Foi difícil escrever um resumo?

EYES ON GRAMMAR

Leia os exemplos extraídos dos textos desta unidade, bem como as palavras e expressões destacadas. Preste atenção às observações que seguem.

Example 1

"[...] the governmental body charged with preserving the lands and rights **of** the country's indigenous peoples [...]. [...] 27 **of** which were discovered between 2005 and 2007."

(p. 140)

"But safe contact requires a qualified team **of** cultural translators [...]. Fortunately, there have been some success stories such as a 1978 contact with a band **of** Northern Aché."

(p. 145)

154 one hundred and fifty-four

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.

PREPOSITION OF / PREPOSIÇÃO OF

| | |
|---|--|
| to indicate belonging / indicar pertencimento | "[...] the governmental body charged with preserving the lands and rights of the country's indigenous peoples [...]." |
| to indicate a part of something / indicar parte de algo | "[...] 27 of which were discovered between 2005 and 2007." |
| to identify an individual or a member of a group / identificar um indivíduo ou membro de um grupo | "But safe contact requires a qualified team of cultural translators [...]." |
| to indicate origin / indicar origem | "Fortunately, there have been some success stories such as a 1978 contact with a band of Northern Aché." |

- Preposições podem ter diferentes significados de acordo com o contexto.

Example 2

"They're one of the country's uncontacted peoples, indigenous groups that live in isolation **from** the rest of the modern world [...]."

(p. 140)

"The most important lesson learned **from** these experiences is that mortality can be reduced [...]."

(p. 145)

"[...] and she's **from** the Guringai people, the Guringai language group and the Gai-marigal clans."

(p. 147;

Testimony - Part I)

PREPOSITION FROM / PREPOSIÇÃO FROM

| | |
|--|--|
| to show separation / indicar separação | "They're one of the country's uncontacted peoples, indigenous groups that live in isolation from the rest of the modern world." |
| to show a source of knowledge / indicar uma fonte de conhecimento | "The most important lesson learned from these experiences is that mortality can be reduced [...]." |
| to show origin / indicar origem | "[...] and she's from the Guringai people, the Guringai language group and the Gai-marigal clans." |

- Preposições podem ter diferentes significados de acordo com o contexto.

Example 3

"[...] contacted groups had mainly chosen isolation out of fear **of being** killed or enslaved [...]."

(p. 143)

"[...] governments should initiate contact only **after conceiving** a well-organized plan. [...] **By refusing** authorized, well-planned contacts [...]."

(p. 145)

PREPOSITION + GERUND / PREPOSIÇÃO + GERÚNDIO

preposition + verb + -ing / preposição + verbo + -ing

"[...] governments should initiate contact only **after conceiving** a well-organized plan."

- Verbos usados após preposições, como *after* e *by*, devem estar no gerúndio.

one hundred and fifty-five **155** ❖

Professor/a, considerando que esta é a penúltima unidade do 9º ano, seria recomendável revisar algum conteúdo léxico-gramatical que você, professor/a, tenha percebido que seja necessário rever com a turma.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 6 001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*: seção I, Brasília, DF, p. 13 177, 21 de dezembro de 1973.

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.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março 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*: Brasília, DF, 19 mar. 2004. O documento oferece uma análise contundente das motivações da Lei 10 639/2003, bem como orientações para sua implementação pelos sistemas de ensino.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004. 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 I, Brasília, DF, p. 11, 22 de junho de 2004.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. *A temática indígena na escola*: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil*: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumo. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 149-162.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

UNITED Nations. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. Nova York: UN, 2007.

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
- (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

UNIT 8

Professor/a,

O principal objetivo desta unidade é desenvolver reflexões sobre a descolonização – um processo complexo que está no centro dos debates sobre o uso da língua inglesa no mundo. O trabalho se dá por meio da familiarização com os gêneros discursivos postagem em blogue e debate oral, oferecendo oportunidades para a compreensão de ambos, bem como para a produção de um debate em sala de aula. Os textos enfocam a questão da(s) língua(s) oficial(ais) em ex-colônias britânicas, entre as quais figura a língua inglesa. O seu apoio, professor/a, é essencial para explicar aos estudantes os contextos de colonização, descolonização e globalização a que os textos da unidade se referem.

As atividades desenvolvidas convidam os estudantes a refletir tanto sobre o contexto das ex-colônias britânicas, cuja realidade multilíngue é apresentada ao longo da unidade, quanto sobre o cenário brasileiro como produtos dos processos de colonização. Dessa forma, promovem a interdisciplinaridade com os componentes curriculares Geografia e História.

As páginas de abertura da unidade apresentam uma perspectiva de contraste entre representações da América do Sul: o mapa convencional e o desenho intitulado *América Invertida*, do artista uruguaio Joaquín Torres García, produzido em 1943. Sugerimos, caso considere adequado, que as imagens sejam utilizadas não apenas no encerramento da unidade, com o trabalho proposto em **Pit stop**, mas também como forma de introduzir o tema.

UNIT

8

Our north is the south



AMÉRICA do Sul. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 1 mapa, color.

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: postagem em blogue e debate oral.

Tema: descolonização e língua.

Os objetivos desta unidade são:

- familiarizar-se com os gêneros discursivos postagem em blogue e debate oral;
- refletir sobre os processos de colonização e de descolonização e suas relações com as línguas.

II



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

JOAQUÍN TORRES GARCÍA - MUSEO TORRES GARCÍA, MONTEVIDEO

Mapa da América invertida (Joaquín Torres García), 1943. Tinta sobre papel, 22 cm x 16 cm, Museu Torres García, Montevideú.

one hundred and fifty-seven 157

Essas imagens foram escolhidas para mostrar a possibilidade de se adotar um ponto de vista diferente, que desloca a posição de destaque tradicionalmente atribuída aos países do Hemisfério Norte, para privilegiar o foco nos países do Sul. Esses últimos foram os principais países a sofrer os processos do colonialismo, mas agora se reconstróem e se repensam, reivindicando identidades culturais e linguísticas descolonizadas.

Professor/a, avalie a pertinência de pedir aos estudantes que comparem as duas representações. Após a localização de diferentes países, tanto no mapa tradicional quanto no invertido, sugerimos incentivar a discussão acerca das implicações de se adotar um ou outro modelo para a representação da América do Sul.

Ressalta-se que a unidade apresenta uma visão de língua inglesa alternativa à hegemônica, tradicionalmente associada aos Estados Unidos e à Inglaterra. Assim, a perspectiva adotada focaliza a multiplicidade da língua, apropriada e modificada em diferentes contextos. A percepção da língua inglesa, tanto como língua de comunicação entre os povos quanto como língua do poder, propicia uma apreciação mais acurada dos seus papéis diversificados.

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

Promover a reflexão e ativar o conhecimento prévio sobre a colonização britânica e o processo de descolonização.

As bandeiras, que são o foco das reflexões nas questões 1, 2 e 3, simbolizam o processo de descolonização e a afirmação de identidades nacionais independentes. O item I da questão 1 mostra a atual bandeira do Reino Unido. Sugerimos, se julgar pertinente, mostrar que essa bandeira é composta por elementos de países diferentes que, em momentos históricos distintos, perderam a independência e se uniram em um mesmo estado (as três cruzeiras representam a Inglaterra, a Escócia e a Irlanda). Com base nessa informação, será possível fazer um questionamento acerca da unidade do Reino Unido como entidade orgânica, estendendo esse questionamento a diversos outros países que se formaram de maneira semelhante. O item II da questão 1 mostra a transição de bandeiras que se identificavam visualmente com a do então colonizador Reino Unido para bandeiras que usam outros símbolos nacionais ou regionais para representar os países agora independentes.

“ TIME TO THINK ”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Take a look at the flags of the United Kingdom and some of its former colonies. Then answer the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



The United Kingdom

II How the flags of some members of the Commonwealth have changed

Before independence from Britain



Australia



Kenya



India



Trinidad and Tobago

After independence from Britain



Australia
(1901)



Kenya (1963)



India (1947)



Trinidad and Tobago
(1962)

Did you know?

- A Comunidade das Nações (**Commonwealth of Nations**) é um grupo de 53 países, quase todos antigas colônias do Império Britânico.

- a Which members of the Commonwealth had the following symbols in their previous flags?

I The Union Jack (United Kingdom's national flag).

1a I: Resposta esperada: all of them.

II The Southern Cross star constellation.

1a II: Resposta esperada: Australia.

III A lion.

1a III: Resposta esperada: Kenya.

- b Which countries have the following symbols in their present flags?

I The Union Jack.

1b I: Resposta esperada: Australia.

II The Southern Cross.

1b II: Resposta esperada: Australia.

III A lion.

1b III: Resposta esperada: none.



158 one hundred and fifty-eight

Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

2 What do you think the characteristics of Kenya's flag represent? Match the columns.

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

- | | |
|---|--------------------------------------|
| a The color black. 2a Resposta esperada: II | I The nation's land. |
| b The color green. 2b Resposta esperada: I | II Kenyans as an African people. |
| c The weapons in the center. 2c Resposta esperada: III | III Kenya as an independent country. |

Did you know?

- **Colonização** é a conquista e o comando de um lugar e seus povos por um poder externo. A colonização de muitas partes do mundo por europeus criou impérios que dominaram a maior parte do mundo. Esse sistema de dominação, chamado **colonialismo**, envolveu exploração econômica, escravidão e imposição de línguas e culturas europeias. O termo **descolonização** descreve como territórios dominados e seus povos conquistaram sua independência. O Império Britânico foi o maior império da história, controlando quase um quarto da população mundial no século XX. Entretanto, na segunda metade do século XX, movimentos pela independência forçaram os britânicos a deixar a Índia (1947) e a maior parte da Ásia, da África e do Caribe (nas décadas de 1950 e 1980). Com a descolonização, muitas antigas colônias promoveram culturas e línguas locais. Porém, um legado do Império Britânico é a difusão do inglês ao redor do mundo.

3 Look back at Kenya's flags in question 1 and consider the information from the Did you know? box. Then discuss the following questions with a classmate.

3 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- Do you think the change to the current flag is an improvement? Explain. **3a** Resposta possível: yes, it is; because the new flag represents the identity of the people and their history, and because it is different from other flags.
- In your opinion, why did Kenya want to remove the Union Jack from its flag? **3b** Resposta possível: to show independence from Britain and national pride.
- Like Kenya, some other countries have decided to change their flags, too. Why do you think this happens? **3c** Resposta possível: to express independence, to show national characteristics, to be different from other countries, etc.

4 Read the quote 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.

"Language was always the companion of the empire."

Antonio de Nebrija (1441-1522)

- What do you understand from this quote? **4a** Resposta possível: an empire imposes its language upon the people it dominates.
- In your opinion, what is the relationship between this quote and the theme of this unit?

4b Resposta possível: the unit deals with colonization and decolonization, and English was the "language of the empire", imposed on the colonized.

Did you know?

- O espanhol **Antonio de Nebrija** (1441-1522) foi o autor da primeira gramática da língua castelhana (1492).

one hundred and fifty-nine **159** ❖

As bandeiras, assim como os nomes dos países, podem ser o ponto de partida para uma discussão que ative o conhecimento geográfico prévio, principalmente em relação aos países de língua inglesa. Se julgar pertinente, professor/a, sugerimos pedir aos estudantes que pesquisem mais informações sobre esses países e incentivá-los a refletir também sobre a bandeira brasileira e seu simbolismo.

Na questão 4, propõe-se uma reflexão sobre o enunciado do humanista espanhol Antonio de Nebrija (1441-1522) acerca da relação entre língua e poder político. Pode ser interessante, se considerar adequado, explicar que as primeiras gramáticas das línguas vernáculas foram publicadas na Europa na mesma época da consolidação dos estados nacionais absolutistas, no princípio da Idade Moderna.

Recomendamos que, considerando o perfil da turma, você incentive o uso da língua inglesa durante as discussões propostas, mesmo que os estudantes se sintam um pouco inibidos.

Para ler

Caso queira ampliar suas leituras sobre o tema da língua inglesa no contexto da descolonização, sugerimos os trabalhos de Phillipson (2006), Canagarajah (1999) e Jenkins (2007).

Reading

Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão leitora, empregando diferentes estratégias, por meio da interação com textos do gênero discursivo postagem em blogue.

Task 1

Na **Task 1**, ao abordar o tema do uso da língua inglesa em ex-colônias britânicas, optamos por trabalhar com postagem em blogue, um gênero discursivo que permite a veiculação de opiniões sobre diversos assuntos.

As questões propostas em **Before reading** objetivam ativar o conhecimento sobre o conceito de multilinguismo, que pode ser desconhecido de alguns estudantes. Em vista disso, se julgar adequado, sugerimos chamar a atenção para a diversidade linguística do Brasil atual (considerando línguas originárias e de migração), bem como para o seu histórico multilíngue, principalmente no que se refere à língua geral (do século XVII ao início do século XX) e à extinção de línguas indígenas e africanas. Também sugerimos, se achar pertinente, resgatar o histórico da supressão da diversidade linguística para ilustrar como a língua faz parte do projeto colonial, que no Brasil resultou na eliminação de muitas línguas dos povos nativos.

A identificação no português de palavras oriundas de línguas indígenas e africanas poderia ser uma maneira de relacionar o tema à realidade brasileira.

A escolha do texto apresentado em **Read to learn** se deu em função do tema tratado – o uso do inglês como língua de ensino na Nigéria – e da argumentação.

READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Task 1

Before reading Pré-leitura



1 The text in **Read to learn** is about Nigeria. What do you know about the country?

Choose the best option to complete each statement. If you don't know the answers, try to guess. **Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e formular hipóteses.

- a** Nigeria is located in
- | | |
|----------------------------------|---------------------|
| I Latin America. | III Eastern Europe. |
| II Western Africa. 1a: II | IV the Middle East. |
- b** The number of languages spoken in Nigeria is
- | | |
|--------------|----------------------------|
| I under 5. | III over 350. |
| II over 100. | IV over 500. 1b: IV |
- c** The national language in Nigeria is
- | | |
|---------------------------|-------------|
| I Arabic. | III French. |
| II English. 1c: II | IV Yoruba. |

2 Take a look at the title of the text in **Read to learn** and answer the questions.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e fazer inferências.

a In your opinion, what language is used for teaching in this country?

- | | |
|--------------------------|------------|
| I French | III German |
| II English 2a: II | IV Spanish |

b Why is this language used for teaching?

2b Resposta possível: because Nigeria was a British colony.

Did you know?

- O número de línguas faladas na Nigéria é 526. Destas, 519 estão vivas e sete estão extintas. Das línguas vivas, 509 são originárias do continente africano. Além disso, 19 são institucionais, 78 estão em desenvolvimento, 348 são vigorosas, 30 estão com problemas e 44 estão morrendo.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. 21. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2022.

Read to learn Leitura

1 Read the blog post with these objectives in mind:

- to find out about the main theme of the text;
- to identify characteristics of blog posts.

160 one hundred and sixty

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
- (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

PARADIGM INITIATIVE

Home About Blog Contact Us

Monthly Archives
July 2016

JUL 24 | **Should Indigenous Languages be used for teaching in Nigeria?**

By Umar Abdullahi

Over the weekend, I was replaying a conversation I had on Friday in my head. The topic was *"The use of native language as a medium of instruction in Nigeria."* I got to hear opinions both for and against the practice. On one side are those who feel teaching children in their native language will help them grasp it more quickly and increase the level of innovation. On the other are those who believe [that], by using English, children are being prepared for a leading role not just in their communities but also in the outside world. I have thought about these arguments and can see the merit in both of them. If you teach a child in his/her native language, understanding is bound to be quicker. Russians learn in Russian. [The] French [people] learn in French. Arabs learn in Arabic. Why should a Nigerian be any different? Unfortunately, the demonym "Nigerian" points to the crux of the matter. There is no universal Nigerian language. Rather, we acknowledge over 350 spoken indigenous languages across the country. Which would you have teachers use in schools? We would need to train an army of translators to make sense of documents typed in one community that need to be sent to another.

Furthermore, there is no point [in] trying to come up with textbooks in indigenous languages if there are no words in those languages for some concepts. To use the example that was given in the conversation I referenced earlier, what is the word for "microchip" in your language? An answer doesn't easily spring to mind. This should be taken as a challenge to our students in departments of Technology across the nation. They could start a project in collaboration with those in the Department of Languages to translate some technological concepts and terms into our local languages. You are not likely to ever build a microchip if you keep thinking of it as something from a foreign country.

In a country like Nigeria, which is often divided across ethnoreligious lines, a case could be made that the use of English as a national language actually helps the cause of national unity and prepares everyone for being able to communicate should they find themselves outside their community. What would happen if I went to address the National Assembly in my mother tongue, you rose to oppose me in yours, the Speaker tries to mediate in his while the Clerk tries to record what is being said in a fourth?

For better or for worse, I think the use of English as a medium of instruction in Nigerian schools is here to stay. However, I believe there is room for communities to organise specialised training programs, seminars and workshops for their members in the local language of that community. Such a bold step may be necessary if we are to successfully address the innovation gap between us and more technologically advanced parts of the world. For so long, we have been speaking about "catching up". Such a thing won't happen until we start looking for home grown solutions to problems. Perhaps the first step towards achieving that would be for us to receive at least some of our learning in the same languages we speak at home. I don't speak English in casual conversation unless the other person I'm addressing doesn't speak Hausa. Neither do I think in English. Do you?

Umar Amir Abdullahi works at Paradigm Initiative Nigeria as Program Assistant, DakataLIFE

ABDULLAHI, U. Should Indigenous Languages be used for teaching in Nigeria? *Paradigm Initiative*, 24 jul. 2016. Disponível em: <https://paradigmhq.org/should-indigenous-languages-be-used-for-teaching-in-nigeria/>. Acesso em: 2 maio 2022.

one hundred and sixty-one **161**

O texto oferece diferentes perspectivas sobre o tema e é rico em estratégias retóricas para atrair a atenção dos leitores, destacando-se a formulação de perguntas, o emprego da primeira pessoa do plural e conjecturas em torno de situações hipotéticas de contato linguístico. Se considerar pertinente, sugerimos chamar a atenção para esses elementos, além de revisar o uso das orações condicionais do tipo 1 e 2, as quais estarão frequentemente presentes nos textos desta unidade. Para facilitar essa revisão, sugerimos que consulte a seção **Eyes on grammar** das unidades 3 e 5.

Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
- (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

As questões em **Constructing meanings** trabalham várias dimensões da compreensão leitora, incluindo a identificação do autor e do público esperado para a postagem. Como o texto utiliza expressões específicas do contexto institucional nigeriano, a questão 4 convida os estudantes a fazer inferências sobre os seus sentidos. Se considerar pertinente, explore os termos *Speaker* e *Clerk*, funções do sistema de Westminster, o parlamento britânico, que exemplificam o legado colonial no âmbito governamental. Assim, seria possível mostrar que os traços linguísticos da colonização britânica também são encontrados nas instituições políticas e culturais das ex-colônias.

Constructing meanings Compreensão leitora

-  **1** **The blog post argues that school content should be taught in**
Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.
- English and Nigerian.
 - English and local languages. **1: b**
 - Nigerian and other local languages.
-  **2** **Decide whether these statements are T (true) or F (false), according to the blog post.**
Objetivo da questão 2: identificar informações específicas no texto.
- English is most useful for local communication. **2a: F**
 - Technical terms sometimes do not translate into local languages. **2b: T**
 - Speaking indigenous languages at the National Assembly could cause confusion. **2c: T**
 - Communication between different communities in Nigeria is established in their local languages. **2d: F**
-  **3** **Who does the word “you” refer to in “Which would you have teachers use in schools?” (lines 10-11)?** **Objetivo da questão 3:** fazer inferência.
3 Resposta esperada: readers of the blog, particularly Nigerians, teachers, students, politicians.
-  **4** **Match the following words/expressions to their meanings in the text.**
Objetivo da questão 4: inferir o sentido de palavras e expressões no texto.
- medium of instruction (lines 2 and 25) **4a: II**
 - demonym (line 9) **4b: III**
 - ethnoreligious lines (line 20) **4c: V**
 - the Speaker (line 23) **4d: VI**
 - the Clerk (line 24) **4e: IV**
 - catching up (line 29) **4f: VII**
 - Hausa (line 32) **4g: I**
- a Nigerian indigenous language
 - the language used for teaching in schools
 - name used to describe the inhabitants of a place
 - a person who controls debates in the National Assembly
 - division into groups of people of different religions and ethnicities
 - a person who writes down everything that is said in the National Assembly
 - reaching a level of technological development similar to that of other countries
-  **5** **Answer the following questions to evaluate whether the information in this blog post is trustworthy.** **Objetivo da questão 5:** ler criticamente o texto.
- What do we know about the author’s identity?
 - He is a visiting university professor.
 - He represents a community movement.
 - He works as a program assistant in Nigeria. **5a: III**

 **162** one hundred and sixty-two

5c Resposta esperada: the number of spoken indigenous languages is higher in **Did you know?** box. Respostas pessoais. Respostas possíveis: the information from the **Did you know?** box might be more reliable, because it comes from a book that has many editions.

b Is this enough to consider him reliable? **5b** Resposta esperada: he might be reliable because he is in Nigeria, but there isn't sufficient information for us to be sure.

c Is there any information in the blog post that is in conflict with the **Did you know?** box presented in **Before reading**? Which source do you think is more reliable? Why?

d Does it make a difference to the argument in this blog post if there is a factual error about languages in Nigeria in it? Explain.

e How can you check whether the information in a blog post is correct?

5e Resposta esperada: by comparing it with other sources of information, doing some research on the author and/or on the blog/publisher.

Task 2

5d Resposta pessoal. Resposta possível: no, because the author's argument is that there are too many languages in Nigeria to decide to replace English as the common language used in education.

Before reading Pré-leitura

1 What do you know about Pakistan? Discuss with a classmate and take notes.

1 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

2 Read the following headlines about Pakistan and an article of its constitution. Then, answer the questions. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e fazer inferências.

I Why has it become so acceptable to know English but not know Urdu?

MOHASIN, A. Why has it become so acceptable to know English but not know Urdu? *The Express Tribune*, Paquistão, 20 fev. 2016.

II No English Please, We're Pakistani

PILLALAMARRI, A. No English Please, We're Pakistani. *The Diplomat*, Washington, D.C., 17 jul. 2015.

III National language 251.

- (1) The National language of Pakistan is Urdu, and arrangements shall be made for its being used for official and other purposes within fifteen years from the commencing day.
- (2) Subject to clause (1), the English language may be used for official purposes until arrangements are made for its replacement by Urdu.
- (3) Without prejudice to the status of the National language, a Provincial Assembly may by law prescribe measures for the teaching, promotion and use of a provincial language in addition to the National language.

NATIONAL ASSEMBLY OF PAKISTAN. *The Constitution of the Islamic Republic of Pakistan* (updated version of the 1973 edition). Islamabad, 2012.

a What is the national language of Pakistan? **2a** Resposta esperada: Urdu.

b What is the most used language in Pakistan? **2b** Resposta esperada: English.

c We can conclude from these headlines that

I there is no national language in Pakistan.

II there are many national languages in Pakistan.

III that the national language of Pakistan is less prestigious than English. **2c:** III

3 Now read the title of the blog post in **Read to learn** and, with a classmate, make hypotheses about the objective of the text.

3 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 3:** formular hipóteses sobre o texto.

one hundred and sixty-three **163**

Task 2

A **Task 2** traz a discussão para o contexto do Paquistão, país cujas políticas podem mudar o cenário linguístico de forma radical, substituindo o inglês pelo urdu como língua nacional.

As questões em **Before reading** buscam construir conhecimento acerca da situação do Paquistão quanto às línguas utilizadas no país e sua relação com a questão da identidade nacional.

Professor/a, como o texto em **Read to learn** apresenta os nomes de muitas línguas, se considerar adequado, solicite aos estudantes que façam uma lista de todas as línguas mencionadas e pesquise sobre elas.

Read to learn Leitura

1 Read the blog post with these objectives in mind:

- to verify different perspectives on Urdu as a national language in Pakistan;
- to identify characteristics of blog posts.

Eyes on grammar **EXAMPLE 2**



BLOGS

HOME PAKISTAN BUSINESS WORLD SPORTS LIFE & STYLE MULTIMEDIA OPINION MAGAZINE **BLOGS** URDU NEWS

WELCOME TO PAKISTAN | THE VERDICT | MATCH POINT | MEDIA WATCHDOG | THE WAY I SEE IT | THE BIG PICTURE

 **The Big Picture**

Urdu vs English: Are we ashamed of our language?

By Amna Khalid Published: June 21, 2011

Most Pakistanis have been brought up speaking our national language Urdu and English. Instead of conversing in Urdu, many of us lapse into English during everyday conversation. Even people who do not speak English very well try their best to sneak in a sentence or two, considering it pertinent for their acceptance in the “cooler” crowd.

I wonder where the trend started, but unknowingly, unconsciously, [one way] or the other we all get sucked into the trap. It was not until a few years ago while on a college trip to Turkey that I realized the misgivings of our innocent jabber.

A group of students of the LUMS Cultural Society trip went to Istanbul, Turkey, to mark the 100th Anniversary of the famous Sufi poet Rumi. One day, we were exploring the city when we stopped at a café for lunch. The waiter took our orders and continued to hover around our table during the meal. We barely noticed him until he came with the bill and asked us:

“Where are you from?”

“Pakistan.”

The waiter looked surprised and then asked whether we had been brought up in England. We answered in the negative, telling him how Pakistan was where we all had grown up and spent our lives. The waiter genuinely looked perplexed now. Finally, he blurted out:

“Then why don’t you speak in the Pakistani language?”

The waiter went on to explain how Turkey, particularly Istanbul was a hot tourist location, luring millions of people of different nationalities from across the globe. However, when the Dutch would come visit, they would speak Dutch. When the French would come, they would speak French. When the Chinese would come visit, they would speak Chinese. Similarly, everyone in Turkey spoke Turkish. He claimed he was very proud of his language and culture and failed to understand how someone would not speak the language of their country and choose instead a foreign tongue.

There were around ten of us there, and we were all at a loss of an answer. We had never thought of it that way. It was just something that you took up because of society. Even when people speak in





 **164** one hundred and sixty-four

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

Urdu, they tend to include a lot of English words in their sentences. Why is that? Is it because we are not proud of our national language? I am sure all of us are aware of how beautiful Urdu is, the poetry, grace and rhythm of our language is exceptional.

One excuse that springs to mind is the concept of "westernisation" due to the increased pace of globalization in today's world. Globalization is a factor, and yet the Japanese still speak Japanese, the Thai still speak Thai, the Greeks still speak Greek. China, a powerhouse on the global economic front, despite its many factories and western products production, still speaks Chinese. In fact, when the Chinese Olympics were held in 2008, the Chinese government actually had to ask its Chinese public to learn a few basic English words to help welcome the world.

I respect how these countries value their sense of identity, culture and language. I was deeply ashamed of what image I was unknowingly portraying of my country. I am very proud of Pakistan and Urdu, as I am sure we all are. No matter the problems, it is still our identity. I understand the irony of this article, since it is written in English. However, it is one way to reach those people who may unconsciously be making the same mistake as I was.

When living in the UK or travelling abroad, I make sure I use Urdu to converse with fellow Pakistanis. At home, I am also trying, though it is admittedly difficult since apparently there is a weird and honestly "sad" association of how "cool", well brought-up and educated a person is with the amount of English he or she speaks. I write this article because it is high time we break such ignorant patterns in our society. Urdu is a beautiful and graceful language and we owe our country the respect it deserves by speaking and portraying our true roots.

Kiya khayal hai?

KHALID, A. Urdu vs English: Are we ashamed of our language? *The Express Tribune*, 21 jun. 2011. Disponível em: <https://tribune.com.pk/article/6545/urdu-vs-english-are-we-ashamed-of-our-language>. Acesso em: 2 maio 2022.

THE EXPRESS TRIBUNE

Já as atividades de compreensão em **Constructing meanings** focam as diferentes perspectivas apresentadas pelo texto, já preparando os estudantes, dessa forma, para a compreensão do gênero debate oral, explorado na seção **Listening**, em que eles terão que reconhecer argumentos de duas perspectivas diferentes sobre um tema. Além disso, as atividades buscam estimular os estudantes a refletir sobre como a argumentação é construída no texto a fim de defender o posicionamento de seu autor. Dessa forma, busca-se trabalhar uma habilidade essencial para a formação do leitor crítico: o reconhecimento do papel desempenhado por diversas proposições no jogo da argumentação e da persuasão.

Constructing meanings Compreensão leitora



1 Answer the following questions about the blog post. Objetivos da questão 1: compreender globalmente o texto e identificar características composicionais do gênero postagem em blogue.

a The title of the blog post raises a question. Does the text answer it? Justify your answer.

1a Resposta esperada: yes, the text gives a number of examples of situations where Urdu could be used and is not.

b Based on its title, who could be the expected reader of this blog post?

- I** Speakers of Urdu as a first language. **1b: I** **II** Speakers of English as a first language.

c What is the idea defended by the blog post? Justify your answer with a sentence from the text. **1c Resposta esperada:** the idea that Pakistanis do not use their first language in everyday situations, although they should; "Instead of conversing in Urdu, many of us lapse into English during everyday conversation".

d Why is the story of what happened in a café in Istanbul important to the text?

Because it

- I** shows an attitude of misunderstanding in Turkey.
II is an example of a funny situation with Pakistanis.
III supports the argument defended by the author. **2d: III**



2 Read the sentence and do the following. Objetivos da questão 2: identificar informações específicas no texto (compreensão detalhada) e identificar sentido de palavra no texto.

"One excuse that springs to mind is the concept of 'westernisation' due to the increased pace of globalization in today's world."

a Which word of this sentence indicates that the blog post does not share this point of view?

2a Resposta esperada: excuse.

one hundred and sixty-five **165**

► Think a little more

As questões buscam promover reflexões que relacionam o conteúdo dos textos com o contexto brasileiro, a experiência dos estudantes e o multilinguismo de forma geral, além de explorar a percepção a respeito de postagens em blogs.

- b** The sentence introduces a counterargument because this word expresses
- I an opinion based on a lot of evidence.
 - II a sincere apology for a negative attitude.
 - III an incontestable explanation for an event.
 - IV a pretense or a false reason to justify something. **2b: IV**



3 Choose the best option.

Objetivos da questão 3: identificar informações específicas e inferir o sentido de frase no texto.

- a** What is the purpose of the fragment “Globalization is a factor, and yet the Japanese still speak Japanese, the Thai still speak Thai, the Greeks still speak Greek”?
- I To argue against the use of Urdu in Pakistan.
 - II To mention countries whose languages have many speakers.
 - III To lead the reader to conclude that Pakistanis should also speak their first language. **3a: III**
- b** The blog post states “I am very proud of Pakistan and Urdu, as I am sure we all are” because
- I the languages spoken in Pakistan are many.
 - II the example given in the text introduces an opposing idea. **3b: II**
 - III the text reinforces the importance of English and this is ironic.



4 According to the blog post, decide whether these statements are T (true) or F (false).

Objetivo da questão 4: identificar informações específicas no texto.

- a** The arguments used are data from trusted sources. **4a: F**
- b** The use of English, even at home, gives prestige to the speaker. **4b: T**
- c** The blog post does not recognize the role of language as identity. **4c: F**
- d** The text recognizes the irony of valuing Urdu while writing the blog post in English. **4d: T**

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 o contexto brasileiro.

- a** Com qual dos seguintes pontos de vista, mencionados na **Task 1**, vocês concordam? Por quê?
- I Nigerianos deveriam aprender em inglês. **1c Respostas possíveis:** sim; porque o Brasil possui muitas regiões nas quais várias línguas são faladas, incluindo línguas de povos originários e de imigrantes.
 - II Nigerianos deveriam aprender em suas línguas nativas.
 - III Nigerianos deveriam aprender em inglês e também em suas línguas nativas.
- b** Vocês acham que as discussões das **Tasks 1 e 2** seriam válidas no Brasil? Por quê?
- c** Pessoas que falam outras línguas no Brasil, como línguas de povos originários, deveriam ter o direito de usá-las na escola? Justifiquem.
- d** Vocês concordam que, no geral, postagens de blogue possibilitam que as pessoas expressem suas opiniões sobre assuntos importantes? Expliquem.
- e** Se vocês fossem escrever postagens de blogue sobre assuntos relacionados ao Brasil, sobre o que escreveriam? Por quê? **1d Respostas possíveis:** sim; porque o Brasil tem muitas regiões nas quais existem muitas línguas, incluindo as dos povos originários e as dos imigrantes.



166 one hundred and sixty-six

LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Before listening Pré-audição

- 1** What types of information do you expect to find in an oral debate? **1** Respostas pessoais.
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o gênero debate oral.
- | | | | | | |
|---|-------------|---|-----------------------|---|--|
| a | Examples. | d | Funny stories. | g | Supporting evidence. |
| b | Narratives. | e | Pieces of advice. | h | Topics for discussion. |
| c | Arguments. | f | Personal experiences. | i | Presentation of a controversial topic. |

- 2** Read the text excerpt and answer the following questions with a classmate.
2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

OFFICIAL LANGUAGE POLICY OF THE UNION

Hindi in Devanagari script is the official language of the Union. [...] In addition to Hindi language, English language may also be used for official purposes. [...]

It has been the policy of the Government of India that progressive use of Hindi in the official work may be ensured through persuasion, incentive and goodwill.

NORTH EAST REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. Official Language Implementation Committee. *Official Language Policy of the Union*. Shillong: NERIE/OLIC, 2007. p. 1.

- a Why do you think India needs to have a language policy? **2a** Resposta possível: probably because English still plays an important role in India, occupying spaces where Hindi could be used.
- b Why is Hindi promoted instead of English? **2b** Resposta possível: because Hindi is spoken by the majority of the population, but English is the language used for official purposes.
- c Why is the English language so widespread in India?
2c Resposta esperada: because India used to be a British colony.

Did you know?

- **Indian English** (inglês indiano) é o termo usado para a variedade do inglês falado na Índia. O sotaque é influenciado por línguas locais, como o hindi. Algumas pronúncias são diferentes; por exemplo, muitos falantes pronunciam as letras w e v de forma similar. Também há algumas palavras diferentes; por exemplo, a palavra "metro", que em inglês britânico significa "metrô", significa "região metropolitana" em inglês indiano.

Listen to learn Audição

- 1** Listen to the oral debate with these objectives in mind:
- to obtain information about who uses English and where;
 - to identify characteristics of oral debates.

Eyes on grammar EXAMPLE 2

Oral debate – Parts I, II and III

Title: Language: Bridge or Divide?

Date: May 14, 2017

Source: We the People, NDTV

WE the People.

Nova Delhi:

NDTV, 14 maio 2017.

one hundred and sixty-seven **167**

Listening

Objetivo da seção

Trabalhar o gênero discursivo debate oral por meio de atividades de compreensão auditiva.

As perguntas em **Before listening** estabelecem a formulação de hipóteses tanto sobre o debate oral a ser escutado quanto sobre o contexto indiano. Como nos textos anteriores, o contexto em questão pode não ser familiar para os estudantes brasileiros, sendo necessário, portanto, um trabalho prévio de construção de conhecimento etnográfico, histórico e cultural.

O debate oral em **Listen to learn** apresenta uma variedade de inglês indiano falada por uma elite com alto grau de instrução formal. Contém, portanto, diferenças em relação às variedades mais conhecidas pelos estudantes. Além disso, por se tratar de um debate com vários participantes, as falas às vezes se sobrepõem, de forma que, em certos trechos, talvez seja necessário repetir algumas vezes o áudio para possibilitar a compreensão. Esses fatores, embora impliquem um desafio para os estudantes, podem levá-los a perceber o quanto avançaram na aprendizagem ao longo do ano e da coleção, caso a tenham utilizado nos anos anteriores.

Habilidades desenvolvidas em Listening

- (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.
- (EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.
- (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

As questões em **Constructing meanings**, além de explorar o reconhecimento de argumentos de perspectivas opostas sobre um tema, chamam a atenção para informações sociodemográficas do uso de inglês na Índia. Se julgar pertinente, professor/a, esses dados poderiam ser comparados a outras situações linguísticas nas quais o inglês disputa espaço e prestígio social com outras línguas como decorrência de processos de colonização.

Professor/a, é importante auxiliar os estudantes a perceberem a complexidade da questão, evitando reducionismos. Se, por um lado, o inglês é a língua do colonizador e, como tal, representa historicamente a opressão sobre línguas e nacionalidades dos países colonizados pelo império britânico, por outro, ele pode ser apropriado por esses mesmos países e utilizado com vista a ganhar projeção no cenário mundial.

Constructing meanings Compreensão auditiva



1 Listen to part I of the oral debate carefully and answer the following questions.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

- a What subject is being discussed? **1a Resposta esperada:** the use of English and Hindi in India.
- b According to the show host, why does this topic need to be discussed?
1b Resposta esperada: because English is the language of many important sectors of social life in India, but only a small percentage of Indians are proficient in English.



2 Listen to part I again and choose the best options.

Objetivo da questão 2: identificar informações explícitas no texto.

- a When did the English leave India?
- | | | |
|---------|----------------|----------|
| I 1850 | 2a: III | III 1947 |
| II 1925 | | IV 1972 |
- b According to the host, identify the contexts in which English is used in India.
2b: I, III, V, VI, VII, IX
- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| I Business. | VI The high judiciary. |
| II Literature. | VII The military. |
| III Higher education. | VIII Family discussions. |
| IV Rural areas. | IX National politics. |
| V Government policy. | |



3 Decide whether the following statements are T (true) or F (false) according to part I of the oral debate.

Objetivo da questão 3: identificar informações específicas no texto.

- a Hindi is not encouraged by the government. **3a: F**
- b Four percent of Indians speak English fluently. **3b: T**
- c Twenty percent of Indians speak some English. **3c: T**
- d Hindi speakers earn more than speakers of English. **3d: F**



4 Listen to part II of the oral debate and answer the following questions. **4b Resposta esperada:** he says that an official language is

Objetivo da questão 4: identificar informações específicas no texto.

- a In what language does Ashok Vajpeyi write?
4a Resposta esperada: in Hindi. **esperada:** a very small part of language, since language is used by the whole broad society.
- b What contradiction does the author point out about English as an official language?
- c According to Ashok, “apart from power, you’ll need other things”. What other things is he referring to? **4c Resposta esperada:** resonances of one’s race, racial memory and the evocation of one’s past.



5 Listen to part III of the oral debate and do the following.

Objetivo da questão 5: identificar informações explícitas e específicas no texto.

- a In what language does Chetan Bhagat write? **5a Resposta esperada:** in simple English.
- b In your notebook, copy and complete the sentence according to the text.
5b: parents will do whatever they can to put their kids in English medium schools

Although a large part of the population speaks Hindi, ◆ , whether it’s a small town or a big city.

- c What do you understand from the excerpt “It’s not just a power, it’s a world you get if you speak English. If you don’t speak that world, you don’t get that world.”?
5c Resposta pessoal.

168 one hundred and sixty-eight

6 Listen to parts I, II, and III of the oral debate again and identify which person supports each of the following perspectives.

Objetivo da questão 6: identificar informações específicas no texto e pontos de vista diferentes sobre o mesmo fato.

Ashok Vajpeyi (A) Chetan Bhagat (C) the host (H)

- a English gives access to a whole “world”. **6a: C**
- b Most newspapers in small towns are in Hindi. **6b: C**
- c Many people in small towns aspire to speak English. **6c: C**
- d Parents want their children to attend English-speaking schools. **6d: H**
- e There’s an obsession about English in metros (metropolitan regions). **6e: A**
- f Indian languages are the ones that best represent Indian ethnic identity. **6f: A**

Think a little more Pós-audição

1 Discuss and do the following with a classmate. 1 Respostas pessoais.

Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o texto e relacioná-lo com o contexto brasileiro.

- a Baseado nos argumentos apresentados, comentem sobre o assunto discutido no debate oral.
- b O que há em comum entre esse debate oral e as postagens de blogue que vocês leram em **Reading**?
- c Na opinião de vocês, por que é tão importante discutir a(s) língua(s) falada(s) em um país?
- d Essa discussão é relevante no Brasil? Por quê?
- e Quais ligações vocês podem estabelecer entre descolonização e discussões sobre as línguas faladas em países que já foram colônias?

LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the excerpt from the blog post “Should Indigenous Languages be used for teaching in Nigeria?” (p. 161) and do the following.

Objetivo da questão 1: identificar e refletir sobre os usos e sentidos de conectores de oposição.

“Over the weekend, I was replaying a conversation I had on Friday in my head. The topic was ‘*The use of native language as a medium of instruction in Nigeria.*’ I got to hear opinions both for and against the practice. On one side are those who feel teaching children in their native language will help them grasp it more quickly and increase the level of innovation. On the other are those who believe [that], by using English, children are being prepared for a leading role not just in their communities but also in the outside world.”

- a What was the topic of the conversation that the author had “in his head”?
1a Resposta esperada: “*The use of native language as a medium of instruction in Nigeria.*”
- b By “opinions both **for** and **against** the practice”, the author means
 - I “in favor and contrary to the practice”. **1b: I**
 - II “past and contemporary views on the practice”.
 - III “ordinary and extraordinary ways of understanding the practice”.

one hundred and sixty-nine **169**

Think a little more

As questões buscam fomentar a reflexão crítica acerca das relações entre língua(s), nacionalidade e descolonização. Para tanto, busca-se o estabelecimento de relações entre os textos orais e escritos da unidade. A relevância do tema para o contexto brasileiro também é colocada em discussão.

Para ler

Caso queira conhecer mais sobre o inglês indiano, sugerimos a leitura de Pingali (2009).

Language in action

Objetivo da seção

Praticar o uso de conectores e formas de expressar opinião a partir da reflexão sobre suas funções.

As questões de 1 a 4 constroem um percurso de reflexão sobre os sentidos de alguns conectores. Espera-se que os estudantes percebam a importância desses elementos coesivos para orientar a argumentação em debates e outros gêneros discursivos opinativos. Se for possível e achar conveniente, apresente outros exemplos, extraídos de textos diversos, para que seja possível analisar e comparar os usos.

Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (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.
- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

- c Find, in the second paragraph, the expressions that introduce the opinions
- I for the practice. **1c I: Resposta esperada:** “On one side”.
 - II against the practice. **1c II: Resposta esperada:** “On the other”.
- d What do the use of these expressions signal in this context?
- I Addition.
 - II Opposition. **1d: II**

 **2 Now take a look at this other excerpt from the same text and write T (true) or F (false).**
Objetivo da questão 2: identificar e refletir sobre os usos e sentidos de conectores de síntese.

“For better or for worse, I think the use of English as a medium of instruction in Nigerian schools is here to stay.”

- a The words “better” and “worse” in isolation are considered to be synonyms. **2a: F**
- b The expression “for better or for worse” introduces opposite ideas in the excerpt. **2b: F**
- c The expression “for better or for worse” could be replaced by “summarizing” in the excerpt. **2c: T**

 **3 Read one more excerpt from the same blog post and answer the questions.**
Objetivo da questão 3: identificar e refletir sobre os usos e sentidos de conectores de adição.

“There is no universal Nigerian language. Rather, we acknowledge over 350 spoken indigenous languages across the country. Which would you have teachers use in schools? [...] Furthermore, there is no point [in] trying to come up with textbooks in indigenous languages if there are no words in those languages for some concepts. To use the example that was given in the conversation I referenced earlier, what is the word for ‘microchip’ in your language? An answer doesn’t easily spring to mind.”

- a Does the excerpt give reasons for or against the use of native languages for teaching in Nigerian schools? **3a Resposta esperada:** it gives reasons against the use of native languages for teaching in Nigerian schools.
- b What is the first reason that the excerpt presents? **3b Resposta esperada:** the fact that there is no universal Nigerian language.
- c Which word is used to add a second reason to the first one? **3c Resposta esperada:** “Furthermore”.

 **4 Find in the excerpts from blog posts and comments below connectors that express similar ideas to those in questions 1, 2, and 3 and say if they express addition, opposition, or synthesis.** **Objetivo da questão 4:** identificar usos e sentidos de conectores.
4a Resposta esperada: “on the other hand”; opposition.

- a “Should African writers write in English? Chinua Achebe thinks we should [...]. Ngũgĩ, on the other hand, believes that it is important to write in one’s mother tongue [...]”

AFROWRITE. English Language: Should African Writers Use Local Languages Instead? *Afrowrite’s Weblog*, 25 out. 2009. Disponível em: <https://afrowrite.wordpress.com/2009/10/25/english-language-should-african-writers-use-local-languages-instead/>. Acesso em: 2 maio 2022.

b “Language is a medium of communication that helps us expressing and conveying our thoughts, feelings, and emotions of two individuals. Moreover, Language depends on verbal or non-verbal codes.” **4b Resposta esperada:** “Moreover”; addition.

THE LANGUAGE DOCTORS. Language and Communication – A Detailed Guide. *The Language Doctors*, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://thelanguagedoctors.org/language-and-communication>. Acesso em: 2 maio 2022.

c “In sum, I’m not saying that learning a language into adulthood is a fool’s errand. I’m a language learner. I love it and I hope to always be one.” **4c Resposta esperada:** “In sum”; synthesis.

SCOTT, 15 mar. 2014. In: FERRISS, T. 12 Rules for Learning Foreign Languages in Record Time – The Only Post You’ll Ever Need. *The Tim Ferriss Show*, 21 mar. 2014. Disponível em: <https://tim.blog/2014/03/21/how-to-learn-a-foreign-language-2/>. Acesso em: 2 maio 2022.

d “It reveals the internal struggle of, on the one hand, wanting to take pride in one’s heritage [...], while on the other hand ‘not really believing it’ [...]” **4d Resposta esperada:** “on the one hand”, “on the other hand”; opposition.

RUTGERS, D. Stories of Multilingualism. *MEITS Blog*, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://www.meits.org/blog/post/stories-of-multilingualism>. Acesso em: 2 maio 2022.

5 Read the following excerpt from the blog post in Task 1 (Reading) and find two expressions used to introduce opinions. Objetivo da questão 5: identificar formas de expressar opinião. **5 Resposta esperada:** “I think”; “I believe”.

“For better or for worse, I think the use of English as a medium of instruction in Nigerian schools is here to stay. However, I believe there is room for communities to organise specialised training programs, seminars and workshops for their members in the local language of that community.” (p. 161)

6 Find more expressions used to introduce opinions in these excerpts from other blog posts and comments. Objetivo da questão 6: identificar formas de expressar opinião.

6a Resposta esperada: “Chinua Achebe thinks”; “Ngũgĩ, on the other hand, believes”.

a “Should African writers write in English? Chinua Achebe thinks we should [...]. Ngũgĩ, on the other hand, believes that it is important to write in one’s mother tongue [...]”

AFROWRITE. English Language: Should African Writers Use Local Languages Instead? *Afrowrite’s Weblog*, 25 out. 2009. Disponível em: <https://afrowrite.wordpress.com/2009/10/25/english-language-should-african-writers-use-local-languages-instead/>. Acesso em: 2 maio 2022.

6b Resposta esperada: “In my opinion”.

b “In my opinion it is the wisest article about why people should learn English I have ever read.”

BEATA, 18 jan. 2017. In: KAUFMANN, S. Why English is Important. *The Linguist*, 21 abr. 2020. Disponível em: <https://blog.thelinguist.com/why-english-is-important/>. Acesso em: 2 maio 2022.

6c Resposta esperada: “In Vygotsky’s view”.

c “In Vygotsky’s view, speech is an extension of intelligence and thought, a way to interact with one’s environment beyond physical limitations [...]”

LOWE, H. The importance of language in cognitively challenging learning. *NACE*, 8 nov. 2021. Disponível em: <https://www.nace.co.uk/blogpost/1761881/383209/The-importance-of-language-in-cognitively-challenging-learning>. Acesso em: 2 maio 2022.

one hundred and seventy-one **171**

As questões 5 a 7 incidem sobre construções normalmente empregadas quando a pessoa que fala ou escreve quer introduzir sua opinião ou fazer referência ao que outras pessoas pensam acerca de algum assunto. Para ampliar a prática, antes da realização da questão 7, avalie se é conveniente propor perguntas para que os estudantes expressem seus pontos de vista, por exemplo: What do you think about studying foreign languages / listening to songs in English to practice the language / preserving indigenous languages?

Speaking

Objetivo da seção

Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero discursivo debate oral por meio de atividades de produção oral.

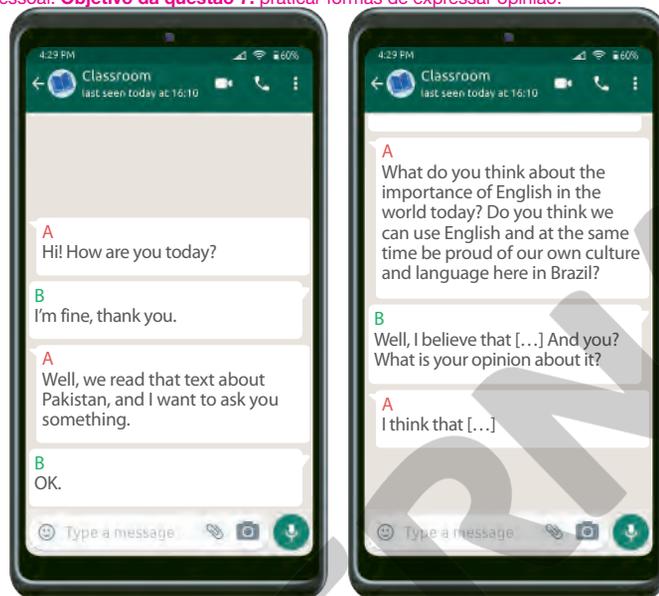
A seção propõe uma atividade de produção oral, envolvendo planejamento, pesquisa e organização de textos do gênero debate oral.

Professor/a, sugerimos auxiliar os estudantes durante o desenvolvimento da atividade, chamando a atenção para as informações sobre o tema presentes nos textos da seção **Reading**, que podem ser utilizadas como fundamentos para a argumentação.

Esta seção destaca a expressão de opiniões pessoais e a apresentação de múltiplas perspectivas. Essa tarefa pode ser bastante desafiadora, pois os estudantes terão de defender um posicionamento acerca do tema proposto. Caso sintam que os textos da unidade não apresentam informações suficientes sobre o tema para formar uma opinião, a pesquisa recomendada pode ajudá-los a construir mais conhecimentos. Além disso, existem vários filmes com cenas de debates orais, incluindo a preparação (pesquisa, ensaio, anotações), que podem ajudar a esclarecer como funciona esse gênero.

-  **7 Continue the conversation below expressing your opinions about the importance of learning English as an international language while at the same time being proud of our own culture and language. Work with a classmate. You can have this conversation face-to-face, or you can use a messaging app.**

7 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 7:** praticar formas de expressar opinião.



ILUSTRAÇÕES: EDNEI MARXARQUIVO DA EDITORA

“SPEAKING”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

Hit the road

You are going to participate in an oral debate about the use of Portuguese in original peoples' communities, relating the discussions of the texts in this unit to your context. The debate will occur simultaneously in groups of five students. In each group, students will participate individually, advocating their personal position. Remember you have already seen an example of oral debate in **Listening**.

- 1 Before preparing your oral debate, 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 debate. |
| What is the theme? | The use of Portuguese in Brazilian original peoples' communities. |
| What is the objective? | To convincingly argue for or against the proposition. |
| At whom is it aimed? | Your classmates. |
| How and where is it going to take place? | In groups, in class. |
| Who is going to participate? | All students, organized into groups of five. |

 **172** one hundred and seventy-two

Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
- (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Toolbox **Objetivos da questão 1:** planejar e pesquisar o conteúdo do debate oral; planejar as características estilísticas e composicionais do debate oral e preparar uma versão inicial da fala no debate oral.

1 Follow these steps. They will help you prepare for your oral debate.

1 Respostas pessoais.

-  **a** Identify arguments for and against the use of Portuguese in Brazilian original peoples' communities. You will need to do some research. Reread the texts in this unit and in Unit 7, search for books and reliable sources on the internet. Organize your arguments into two columns: for and against.
-  **b** Do some further research on Brazilian original people's languages. You could search for answers to these questions: How many languages are there? How many people speak these languages? What language(s) is(are) used in Brazilian original people's schools? Take notes of the figures (numbers, percentages) you find and draw graphs and charts with this information.
-  **c** Decide what point of view you will take, *i.e.*, supporting or opposing the use of Portuguese in original peoples' communities. You must write notes for a short speech. It should have arguments, examples, quotes and figures shown in graphs or charts that will help you convince your classmates of your position.
-  **d** The speech should include expressions that show your opinion. See the **Eyes on grammar** section for further information about this. Your notes should be organized into bullet points and written on small pieces of paper that you can hold in one hand (*cue cards*). Do not write everything down, word for word. This should be just a guideline with the main information.
-  **e** Plan and practice your oral debate with a classmate from another group, preferably someone that has an opinion opposite to yours. Follow these steps:
- I** Each speaker begins greeting the audience and stating what position he/she will defend.
 - II** After the greetings, each speaker will have some time to argue in favor of their position.
 - III** Then each speaker will have some time to present his/her counterargument, taking into consideration the speech of his or her classmate.
-  **f** Practice your arguments by speaking slowly and clearly and keeping eye contact with your audience. Refer to your cue cards, but do not just read them aloud.

Step back

 **1 After getting your classmate's feedback, check if your speech for the oral debate has the following characteristics:**

1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial da fala no debate oral.

- greetings to the audience;
- statement of your position;
- arguments in favor of your position;
- quotes, statistics or examples that support your arguments, including graphs and charts;
- cue cards summarizing your arguments.

 **2 Now work with your group to have the oral debate. At the end, the group can vote on which person was the most convincing.**

Objetivo da questão 2: fazer a versão final do debate oral.

one hundred and seventy-three **173** 

É preciso ter bastante cuidado para organizar o debate oral, pois se trata de uma oportunidade importante para que os estudantes mostrem seu conhecimento e adquiram confiança. Consideramos importante que eles sejam orientados a preparar *cue cards* (fichas com notas) para facilitar sua atuação. Julgamos relevante, ainda, que recebam *feedback* acerca de alguns elementos importantes da apresentação, tais como contato visual, tom de voz e uso do tempo. O sucesso da atividade dependerá, também, do tempo reservado para o ensaio dos discursos argumentativos planejados.

Pit stop

Objetivo da seção

Retomar as imagens nas páginas de abertura com o intuito de buscar uma síntese baseada na articulação entre o conhecimento prévio e as temáticas desenvolvidas ao longo da unidade.

As questões da seção estimulam reflexões sobre as consequências da representação cartográfica do mundo, principalmente no que se refere à noção de centro-periferia/norte-sul. Os mapas abrem espaço para pensar como diferentes representações podem mudar as perspectivas e para discutir a revalorização de línguas locais e nacionais frente a um histórico de colonialismo que buscou impor línguas e culturas europeias como parte do projeto de dominação.

Think it over

Objetivo da seção

Autoavaliar a aprendizagem, especialmente com relação à compreensão leitora de postagens em blogs e à compreensão e à produção de debates orais.

Como se trata da última unidade do último volume da coleção, esse momento pode ser propício também para uma avaliação geral da experiência da turma com a língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Os estudantes devem sentir-se motivados a expressar possíveis dificuldades e a destacar tudo o que aprenderam. Se nesse momento ainda for necessário retomar algum ponto, sugerimos solicitar a realização das questões propostas em **There is more** e nas **Atividades complementares** que constam na introdução do Manual do Professor.

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 as imagens e sua relação com o tema da unidade.

- How is the second map different from the others you have already seen?
- Which parts of the world (continents) are portrayed in an important place in this map?
1b Resposta esperada: South America.
- Whose perspective is represented in the map?
- Why do you think our traditional maps do not present the world this way?
Explain your answer.

2 Discuss the following questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** refletir criticamente sobre o tema da unidade.

- How important is the English language for the development of science, economics and politics on the world stage?
- How can the contact of diverse cultures through the English language be a form of personal appreciation and of construction of identities in the current world?

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 postagens de blogue?



- b Compreendo debates orais?



- c Consigo falar sobre línguas nativas das antigas colônias britânicas?



- d Aprendi algo novo sobre descolonização?



- e Participei ativamente das aulas, cooperando com o/a professor/a e os/as colegas? Como?



174 one hundred and seventy-four

Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
- (EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
- (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

EYES ON GRAMMAR ..

Leia os exemplos extraídos dos textos dessa unidade, bem como as palavras e expressões destacadas. Preste atenção às observações que as seguem.

Example 1

“**On one side** are those who feel teaching children in their native language will help them grasp it more quickly and increase the level of innovation. **On the other** are those who believe [that], by using English, children are being prepared for a leading role not just in their communities but also in the outside world. [...]

Furthermore, there is no point [in] trying to come up with textbooks in indigenous languages if there are no words in those languages for some concepts. [...]

For better or for worse, I think the use of English as a medium of instruction in Nigerian schools is here to stay.”

(p. 161)

| CONNECTORS / CONECTORES | |
|-------------------------|------------------------------------|
| Addition / Adição | Furthermore |
| Opposition / Oposição | On one side... On the other (side) |
| Synthesis / Síntese | For better or for worse |

- Conectores podem ter diferentes significados de acordo com o contexto.

Example 2

“[...] **I think** the use of English as a medium of instruction in Nigerian schools is here to stay. However, **I believe** there is room for communities to organise specialised training programs, seminars and workshops for their members in the local language of that community.”

(p. 161)

“**I am sure** all of us are aware of how beautiful Urdu is [...].”

(p. 164)

“**I think** that, how you define it... What he’s saying is, it’s not used as much.”

(p. 167; Oral debate - Parts I, II, and III)

| EXPRESSING OPINION / EXPRESSANDO OPINIÃO | |
|--|---------------------------------|
| Affirmative / Afirmativo | Negative / Negativo |
| I/We think (that) | I/We don’t think (that) |
| I/We believe (that) | I/We don’t believe (that) |
| I am/We are sure (that) | I am not/We are not sure (that) |
| He/She is sure (that) | He/She is not sure (that) |
| In my/our opinion | |
| In my/our view | |
| It seems to me/us that | |

one hundred and seventy-five 175

Eyes on grammar

Objetivo da seção

Sistematizar os conhecimentos sobre conectores e sobre a expressão de opiniões.

Os conectores de adição, oposição e síntese são essenciais para debates orais, constituindo um elemento formal do gênero e, portanto, de grande utilidade para os estudantes. Esses conectores têm como função a modulação do discurso, construindo uma lógica persuasiva que consiste na apresentação de diversos argumentos antes do momento conclusivo.

As formas utilizadas para expressar opinião têm bastante importância nos gêneros argumentativos, assumindo muitas vezes a função de mitigar afirmações e posições defendidas.

Referências bibliográficas

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

PHILLIPSON, R. Language policy and linguistic imperialism. In: RICENTO, T. (ed.) *An introduction to language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell, 2006. p. 346-361.

PINGALI, S. *Indian English: Dialects of English*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2009.

Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

PROJECT 2

Professor/a,

Este projeto tem como objetivo principal envolver os estudantes em uma tarefa colaborativa de produção de uma revista, cujo conteúdo tem como tema “A expansão da língua inglesa durante o processo de colonização em todos os continentes”. Nele, abordam-se relações entre língua, cultura e sociedade, valorizando o caráter formativo da educação linguística em língua inglesa sob uma perspectiva crítica. O projeto, portanto, leva os estudantes a observar a interação entre culturas diversas, aceitar as singularidades identitárias e valorizar o convívio entre os povos.

A educação linguística voltada para a interculturalidade leva ao reconhecimento das diferenças, ao respeito a elas e à compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, promovendo uma reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o outro e a si próprio. Tal abordagem reflete o tratamento do inglês como língua franca, que o desvincula da noção de pertencimento a um determinado grupo ou território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando seus usos em diferentes contextos locais.

Project 2

From the mouths of colonists and settlers to all four corners of the globe

Produto final: uma revista.

Gêneros discursivos: gêneros típicos de revistas, como artigo, *fact sheet*, infográfico, entrevista, carta ao editor, reportagem e fotorreportagem.

Tema: a expansão da língua inglesa durante a colonização dos continentes.

Os objetivos deste projeto são:

- produzir uma revista sobre a expansão da língua inglesa durante os processos de colonização;
- entender como a colonização foi importante para a expansão da língua inglesa;
- praticar a compreensão e a criação de gêneros típicos de revistas, como artigo, *fact sheet*, infográfico, entrevista, carta ao editor, reportagem e fotorreportagem;
- pensar criticamente sobre diversidade cultural, identidade linguística e a importância da comunicação intercultural.

GETTING STARTED

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

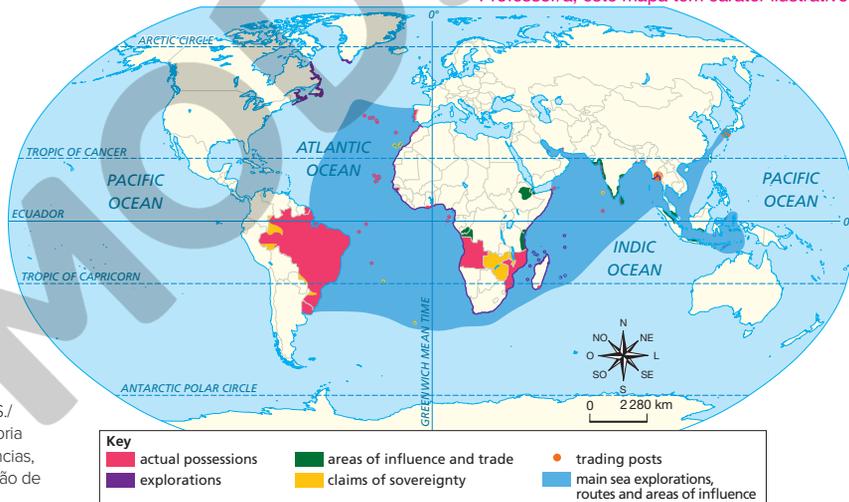
1 Discuss the following questions with a classmate.

Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema do projeto e sobre o próprio contexto.

- a** What countries have Portuguese as their official language? If you don't know, do some research on the subject. **1a Resposta esperada:** Angola, Brazil, Cape Verde, Equatorial Guinea, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Sao Tome and Principe and East Timor.
- b** Look at the following map of the Portuguese Empire over the centuries of its existence (15th-20th centuries). Why do the countries you mentioned in question 1a have Portuguese as their official language despite being in different continents? **1b Resposta esperada:** because Portugal colonized several regions around the world from the 15th to the 20th century.

Map of the Portuguese Empire

Professor/a, este mapa tem caráter ilustrativo.



176 one hundred and seventy-six

Competências gerais desenvolvidas no projeto

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas neste projeto são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

2 Read texts I and II and answer the following questions. **Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas e específicas; fazer inferências; compreender globalmente e ler criticamente o texto.

I Cape Verde

Cape Verde is an archipelago, or group of islands, in the Atlantic Ocean. Ruled by Portugal for 500 years, the country gained independence in 1975. Praia, on São Tiago Island, is Cape Verde's capital and largest city. Cape Verde lies 385 miles (620 kilometers) west of Africa. It includes 10 islands and five rocky islets. The Windward, or Barlavento, Islands lie to the north of the Leeward, or Sotavento, Islands. The islands are mountainous. The climate is warm and very dry. [...]

More than two thirds of Cape Verde's population is Creole, or of mixed African and European roots. Most of the rest of the people are African. The official language is Portuguese, but most people speak a form called Crioulo.



The town of Porto Novo, Cape Verde, is tucked into the mountains.

[...]

No one lived in Cape Verde until Portuguese settlers landed on São Tiago in 1462. They used the islands in their African slave trade. In 1951, Portugal made Cape Verde a province. All the people of the islands gained Portuguese citizenship in 1961. In 1975, Cape Verde became an independent republic.

CAPE VERDE. In: BRITANNICA Student Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2010. v. 3, p. 33.

II

A National or Official Language is given a special legal status in a particular polity or other jurisdiction. Typically, a polity's official/national language refers to the language used within government (e.g., in courts, in legislative bodies, in administration). Since "the means of expression of a people cannot be changed by any law", the term Official/National language does not typically refer to the language used by a community of people or by a political entity, but by its government.

KAPLAN, R. B. Language Policy/Planning and Language Learning. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York/Abingdon: Routledge, 2017. v. III, p. 17.

a In what continent is Cape Verde located?

2a Resposta esperada: África.

b What is its capital city?

2b Resposta esperada: Praia.

c In what century did the Portuguese arrive in Cape Verde?

2c Resposta esperada: in the 15th century.

d In what century did the country become independent?

2d Resposta esperada: in the 20th century.

e According to text II, do the people of a colonized country always speak the language of the colonists? Justify your answer with a fragment from the text.

2e Resposta esperada: no; "Since 'the means of expression of a people cannot be changed by any law', the term Official/National language does not typically refer to the language used by a community of people [...].".

f In what situation(s) is the official language of a country used?

2f Resposta esperada: it is usually used within government (e.g., in courts, in legislative bodies, in administration).

g How can you relate this information to the languages spoken in Cape Verde?

2g Resposta esperada: in Cape Verde, the official language is Portuguese, but, as laws cannot change how people speak, most people speak a form called Crioulo.

one hundred and seventy-seven **177**

A ênfase na interculturalidade possibilita aos estudantes, principalmente, o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e a participação, contribuindo para seu agenciamento crítico e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e outras perspectivas de continuidade nos estudos.

A atividade de pesquisa, fundamental para a execução deste projeto, é de grande relevância em uma concepção de pesquisa como princípio pedagógico. O tema e os gêneros em foco propiciam o desenvolvimento da leitura, da escrita e da dimensão intercultural. No eixo da leitura, são trabalhadas atividades que possibilitam inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentidos, bem como analisar criticamente o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Competências específicas desenvolvidas no projeto

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas neste projeto são 1, 2, 3, 4, 5.

No eixo da escrita, como já foi dito, destaca-se o objetivo central deste projeto, que é a produção de textos de diversos gêneros para organizar uma revista. As práticas de produção de textos ressaltam sua natureza processual e colaborativa, envolvendo o planejamento, a produção e a revisão por meio de um trabalho coletivo que se pauta em decisões sobre as maneiras de expressar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte para a circulação social e seus possíveis leitores.

No eixo da dimensão intercultural, destaca-se o desenvolvimento do repertório cultural por meio do contato com manifestações culturais vinculadas à língua inglesa e a outras culturas, valorizando-se, assim, a diversidade.

3 Discuss the following questions with a classmate.

Objetivo da questão 3: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.

- How can you explain the presence of English as an official language in countries like Pakistan, Botswana, Jamaica, Canada and New Zealand? **3a Resposta esperada:** these countries were colonized by the British.
- What do you know about the British colonization? **3b Resposta pessoal.**

4 Read these texts and answer the following questions.

Objetivos da questão 4: fazer inferências; compreender globalmente e ler criticamente os textos.

BRITISH EMPIRE OVERVIEW

What are the big questions when we study the history of the British empire?

- 1. Why should we study the British empire?**
The British empire was one of the most important developments in world history. The empire was huge, it lasted a long time and it brought tremendous changes to many parts of the world. For millions of people, the world today is the way it is because of the impact of the British empire.
- 2. How big was the empire?**
At its height, the British empire was the largest in world history. It covered around 25% of the world's land surface. Large areas of North America, Australia, Africa and Asia were all part of the British empire at one time or other. Other areas, especially in South America, were closely linked to the British empire by trade.
- 3. How long did it last?**
There is a lot of disagreement about when the empire began. Some historians say it was as early as the 12th century, when the Normans moved into Ireland. Others say the start date should be the 1490s, while other historians date the empire from the early 1600s. The end of the empire came in the years after World War 2, with most of Britain's colonies ruling themselves independently by the late 1960s.

THE NATIONAL ARCHIVES. British Empire Overview. Disponível em: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20220201210848/https://www.nationalarchives.gov.uk/education/empire/intro/default.htm>. Acesso em: 3 maio 2022.

II British Empire: Students should be taught colonialism "not all good", say historians

Dr Andrea Major, associate professor in British colonial history, University of Leeds, is also calling for improved teaching about the British Empire.

There is "a collective amnesia about the levels of violence, exploitation and racism involved in many aspects of imperialism, not to mention the various atrocities and catastrophes that were perpetrated, caused or exacerbated by British colonial policies and actions," she said.

OWEN, J. British Empire: Students should be taught colonialism 'not all good', say historians. *The Independent*, Londres, 22 jan. 2016.

178 one hundred and seventy-eight

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (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.
- (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.
- (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.

4b Resposta esperada: text II shows the negative aspects of the British Empire, such as violence, exploitation and racism, something that text I does not mention.

- a** What was the British Empire? **4a** Resposta esperada: a worldwide system in which Great Britain ruled over dependencies that covered around 25% of the planet.
- b** What view of the British Empire is present in text II but absent in text I?
- c** What relationship can be established between the British Empire and the presence of the English language around the world? **4c** Resposta esperada: the British Empire covered around 25% of the world and was responsible for taking the English language to the countries colonized by Great Britain.

 **5 Read this text and summarize it in one sentence.**

5 Resposta pessoal. Resposta possível: the text talks about the origins of global English.

Origins

How far back do we have to go in order to find the origins of global English? In a sense, the language has always been on the move. As soon as it arrived in England from northern Europe, in the fifth century, it began to spread around the British Isles. It entered parts of Wales, Cornwall, Cumbria and southern Scotland, traditionally the strongholds of the Celtic languages. After the Norman invasion of 1066, many nobles from England fled north to Scotland, where they were made welcome, and eventually the language (in a distinctive Scots variety) spread throughout the Scottish lowlands. From the twelfth century, Anglo-Norman knights were sent across the Irish Sea, and Ireland gradually fell under English rule.

But, compared with later events, these were movements on a very local scale – within the British Isles. The first significant step in the progress of English towards its status as a global language did not take place for another 300 years, towards the end of the sixteenth century. At that time, the number of mother-tongue English speakers in the world is thought to have been between 5 and 7 million, almost all of them living in the British Isles. Between the end of the reign of Elizabeth I (1603) and the beginning of the reign of Elizabeth II (1952), this figure increased almost fiftyfold, to some 250 million, the vast majority living outside the British Isles. Most of these people were, and continue to be, Americans, and it is in sixteenth-century North America that we first find a fresh dimension being added to the history of the language.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 30-31.

one hundred and seventy-nine **179** 

ANDERSON DE ANDRADE FIMMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

O projeto inicia-se com questões que buscam promover uma reflexão sobre a relação entre os processos de colonização e a imposição da língua do colonizador ao colonizado. Para aproximar o debate ao contexto dos estudantes, o foco é a colonização portuguesa. Em seguida, parte-se para a apresentação de textos em inglês sobre colonização, língua e expansão do Império Britânico e suas consequências linguísticas ao longo da história. Esses textos têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos estudantes, além de prover repertório linguístico e inspirá-los na tarefa de produção do seu próprio material.

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
- (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Com o mesmo objetivo, apresentam-se exemplos de capas de revistas que podem ser utilizadas como inspiração para o projeto. Sugerimos que você, professor/a, explore esses textos da maneira que julgar apropriada, com perguntas, debates e apoio linguístico e tecnológico, se necessário, envolvendo os estudantes no tema e oferecendo-lhes a oportunidade de contribuir com sua experiência pessoal.

6 Read the text again and answer the following questions.

Objetivo da questão 6: identificar informações explícitas no texto.

- a When did English begin to expand in Europe? **6a Resposta esperada:** in the fifth century.
- b When did English begin to spread outside the British Isles? **6b Resposta esperada:** in the end of the sixteenth century.
- c What was the estimated number of mother-tongue English speakers in the late sixteenth century? And in the mid-twentieth century? **6c Respostas esperadas:** between 5 and 7 million; some 250 million.
- d Which region of the world is of great importance for the expansion of English as a global language? **6d Resposta esperada:** North America.

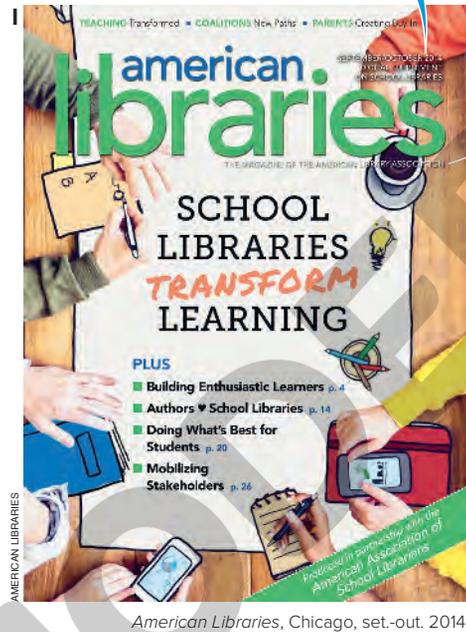
7 Take a look at these magazine covers and do the following.

Objetivos da questão 7: identificar informações explícitas e específicas; relacionar elementos verbais e não verbais presentes; compreender globalmente os textos e refletir criticamente sobre o tema do projeto. Professor/a, as capas de revista estão em uma dimensão suficiente para a leitura dos elementos verbais e não verbais necessários ao desenvolvimento da atividade.

SEPTEMBER/OCTOBER 2014
DIGITAL SUPPLEMENT
ON SCHOOL LIBRARIES

THE MAGAZINE OF THE AMERICAN
LIBRARY ASSOCIATION

Washington Education Association
Volume 56, Number 1 – Winter 2018



FEAR HAS NO PLACE
IN OUR SCHOOLS!

We 2.0, Washington, v. 56, n. 1, 2018.

Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
- (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.

As atividades propostas em **Preparing the project** e **Hands on** têm por objetivos construir com a turma as etapas de elaboração de uma revista, bem como oferecer as ferramentas necessárias para o planejamento e a criação de textos de diversos gêneros vinculados a ela, o que envolve o uso das linguagens verbal e não verbal e contribui para a ampliação da visão de multiletramentos, segundo a qual o processo de significação é fruto do entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens – primordialmente, verbal e visual, neste caso.

- a In your notebook, copy the following sentences and complete them with the magazines titles.
- I ♦ is a school magazine that represents the interests of educators in Washington.
7a I: WE 2.0
- II ♦ is a school magazine that highlights the importance of school libraries for learning.
7a II: American Libraries
- b Identify, on the cover of *American Libraries*, the title of an article on stimulating students' interest in learning. **7b Resposta esperada: "Building Enthusiastic Learners".**
- c Which of the following sentences expresses the ideas represented in the image on the cover of *We 2.0*?
- I Say "no" to love. II Say "no" to children. III Say "no" to violence. **7c: III**
- d On what page of *We 2.0* can the article represented in the image on the cover be found?
7d Resposta esperada: on page 4.
- e Do you think you could collaborate in school magazines like these with articles on the theme of this project? How? **7e Respostas pessoais.**

PREPARING THE PROJECT

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 You are going to create a magazine. Read the instructions and do the following.

1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1: conhecer a proposta do projeto e começar a planejá-lo.

- a In this project, you and your classmates are going to create a magazine in groups. Each group should select a section to write. 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 magazine;
- II what the title of the magazine will be;
- III what sections (news, book and movie reviews, society, culture, art, events, opinion, travel and tourism, etc.) the magazine will have;
- IV what section each group will cover;
- V what the deadline to present the works will be.
- b After planning, copy the following chart in your notebook and complete it with the missing information.

For the written production

| | |
|--|---|
| What is the final product? | A magazine. |
| What is the discursive genre? | Magazine genres, such as article, fact sheet, infographic, interview, letter to the editor, news article and photoreport. |
| What is the objective? | To disseminate knowledge about the expansion of the English language during colonization. |
| What is the theme? | The expansion of the English language during colonization. |
| At whom is it aimed? | At the school community. |
| How and where is it going to be published? | Printed and distributed in the school. |
| 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? | |



one hundred and eighty-one **181**

Habilidade desenvolvida no projeto

- (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

No encaminhamento para a execução das etapas do projeto, encontram-se orientações relativas à caracterização do suporte.

Professor/a, se julgar conveniente, oriente a turma a retornar a unidades anteriores para revisar elementos lexicais, gramaticais e estilísticos necessários para a produção dos textos dos gêneros em foco. Pode ser interessante reforçar a questão das escolhas lexicais e estilísticas adequadas, além da importância da linguagem não verbal selecionada e seu papel na construção de sentidos. Pode ser considerada também a opção de alguém – até mesmo você – escrever um *op-ed* para a revista da turma, visto que esse gênero foi trabalhado neste volume.

-  **c** Before starting the project, check the following tips:
- I you and your group should decide what topics will be covered in your section and distribute the topics among the students in the group;
 - II the information in the texts in **Getting started** can inspire you when developing the content of your texts;
 - III you should use reliable sources of information, such as magazines, newspapers, university websites, governmental research institutions 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 o conteúdo da revista.

a What reliable sources of information can you use to base your texts on?

- I interviews with teachers
- II books
- III websites
- IV magazines
- V other publications

b What kind of information from the texts in **Getting started** would you include in your texts? **1b** Resposta possível: facts about the British Empire; information about the English spoken today in former British colonies.

c How can you organize the information on the pages of the magazine? What visual elements (photos, illustrations, maps) can you include?



2 With the whole class, plan the magazine. 2 Respostas pessoais.

Objetivo da questão 2: planejar os elementos temáticos e as características composicionais da revista.

a What will the cover be like?

b What will the contents of news articles be?

c What will the headings of the sections be? How will you organize them into the table of contents?

d What kind of information will you focus on to make people interested in reading the magazine?

e What will the general layout be like? Check different magazines for reference.



3 With your group, plan the texts. 3 Respostas pessoais.

Objetivo da questão 3: planejar as características composicionais dos textos das seções da revista.

a What is (are) the genre(s) of the texts?

b What are the characteristics of this (these) genre(s)?

c What are the titles of the texts? Are they attractive?

d What will you write?

e How will you organize the information?

f How will you use both verbal and non-verbal language?



182 one hundred and eighty-two

 **4 Think about the non-verbal 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 textos das seções da revista.

- a Guarantee visual consistency for your texts.
- b Search for relevant, attractive images related to the content of the texts.
- c Remember that the non-verbal language must be coherent with the verbal language.

 **5 Follow these steps. They will help you write each of your texts.**

Objetivo da questão 5: preparar a versão inicial dos textos das seções da revista.

- a Write a draft. Consider all the details mentioned so far: interesting information for the target reader, organization, appropriate verbal language, relevant and attractive visuals.
- b Remember to stick the characteristics of the genre.
- c Write the texts in such a way as to arouse the interest of the reader. Use letters in different types, sizes and colors to highlight information. Include photos, illustrations or maps.

Step back

 **1 Review your drafts. Check with your group if all the texts have the following**

characteristics: **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial dos textos das seções da revista.

- › suitable, interesting title;
- › correct and relevant information;
- › images relevant to the theme;
- › texts carefully revised.

 **2 Write the final version of your texts with your group.**

Objetivo da questão 2: fazer a versão final dos textos das seções da revista.

JOINING THE IDEAS

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

 **1 Organize the magazine.**

Objetivo da questão 1: preparar a revista.

- a After writing the texts, together with your teacher, set a deadline for you and your classmates to organize the magazine.
- b Present your texts to the other groups and the teacher, who might make suggestions to improve them.
- c Join all the texts to create the magazine. After it is printed, present it to the school community and, if possible, distribute copies to the other classes.

one hundred and eighty-three **183** 

Ao final das atividades de elaboração dos textos, encontra-se a subseção **Step back**, cujo objetivo é, conforme já acontece nas unidades, revisar detalhadamente a primeira versão dos textos para preparar a versão final.

Cabe a você, professor/a, idealizar o tempo necessário e o modo de realização do projeto – em sala, durante as aulas, ou como atividade extraclasse –, considerando as características de suas turmas e o seu tempo disponível. Sugerimos o trabalho em grupos de três ou quatro estudantes a fim de possibilitar mais interação entre eles. Fica a seu critério, no entanto, decidir o melhor padrão de interação para a sua turma.

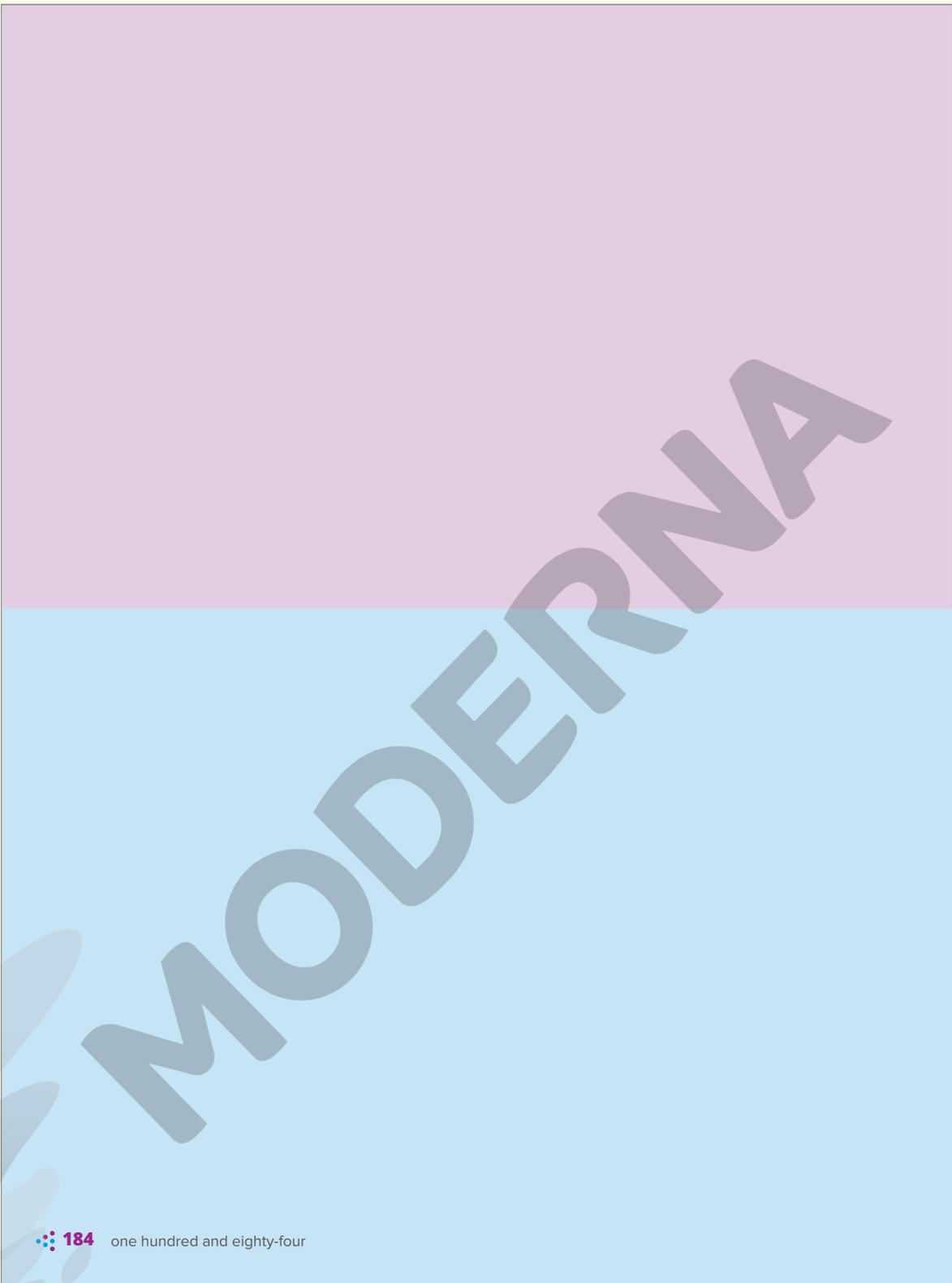
Após a conclusão da produção da revista, sugere-se que uma aula seja usada para a sua divulgação na escola. Você pode aproveitar essa oportunidade para praticar a interação em inglês, quando possível. Da mesma forma, durante o trabalho com os textos e ao longo da produção, seria interessante que, sempre que viável, os estudantes fossem estimulados a interagir em inglês.

Para ler

Para um aprofundamento sobre a história do Império Britânico no contexto mundial, sugerimos a obra do historiador inglês Eric J. Hobsbawm, especialmente *A era dos impérios: 1875-1914* (HOBSBAWM, 1988).

Referência bibliográfica

HOBSBAWM, E. J. *A era dos impérios: 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.





Appendices

one hundred and eighty-five **185** 

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.

As competências e habilidades da BNCC trabalhadas aqui são as mesmas já mencionadas nas unidades correspondentes.

There is more

UNIT 1 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Complete com a alternativa correta.

Objetivo da questão 1: praticar o uso de palavras formadas por sufixação.

a "Exercise should be a ♦ **(regular/regularity)** part of your day, like brushing your teeth, eating, and sleeping."

1a: regular

b "A good mental attitude is important. Find an ♦ **(active/activity)** that you think is fun."

1b: activity

c "Do the activity as often as ♦ **(possible/possibility)**, but don't exercise to the point of pain."

1c: possible

AMERICAN Academy of Pediatrics. *Get Fit, Stay Healthy*. AAP: Itasca, 2006.

d "Up to 5 million deaths a year could be averted if the global population was more ♦ **(active/activity)**."

1d: active

e "Regular physical activity is proven to help ♦ **(prevent/preventable)** and manage non-communicable diseases such as heart disease, stroke, diabetes, and several cancers."

1e: prevent

f "[...] walking, cycling and other forms of active non-motorized forms of transport are ♦ **(access/accessible)** and safe for all [...]" 1f: accessible

WORLD Health Organization. *Physical Activity*, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity#:~:text=Popular%20ways%20to%20be%20active,stroke%2C%20diabetes%20and%20several%20cancers>. Acesso em: 9 maio 2022.

2 Reformule as frases usando **must** ou **must not**.

Objetivo da questão 2: praticar o uso do verbo modal **must**.

a Don't drink sugary drinks. 2a: must not

You ♦ drink sugary drinks.

b Eat nuts and seeds regularly. 2b: must

You ♦ eat nuts and seeds regularly.

c Don't eat ultra-processed foods. 2c: must not

You ♦ eat ultra-processed foods.

d Eat fish. 2d: must

You ♦ eat fish.

e Get enough sleep. 2e: must

You ♦ get enough sleep.

186 one hundred and eighty-six

UNIT 2 Faça no caderno as questões de resposta escrita.



1 Leia o título e a parte inicial do seguinte artigo de opinião e responda às perguntas.
Objetivos da questão 1: formular hipóteses sobre o texto e identificar características composicionais do gênero *op-ed*.

March 16, 2018

Diversity in education should be a requirement

BY JORDYNE WATFORD
Board of Contributors

When Nelson Mandela stated in his speech, "Education is the most powerful weapon for changing the world," he spoke a most valuable truth for our time. Education is something that shouldn't be taken for granted, especially in America, which has the potential to shape brilliant minds. But when those brilliant minds aren't being properly taught, funded or represented, how are they supposed to prepare themselves for the diverse future ahead?

Recently, The Evergreen State College

announced the cancellation of its yearly Day of Absence. The Day of Absence was an event where students would learn about the importance of diversity and value of others despite differences. Students and teachers of color left campus for the day and white students stayed. The next day, it would be the Day of Presence, when they'd return and both groups would speak about the importance of diversity.

[...]

WATFORD, J. Diversity in education should be a requirement. *The Olympian*, Olympia, 16 mar. 2018.

- a Em sua opinião, que assunto será discutido no texto completo? Que posição em relação ao assunto será defendida? **1a** Respostas pessoais. Respostas possíveis: a necessidade de discutir a diversidade na educação. A posição será de defesa da inclusão da diversidade na educação.
- b Quais são os objetivos dessa parte inicial do texto?
1b: I, II
- I Apresentar o tópico que será discutido.
 - II Indicar que posição será adotada em relação ao tópico.
 - III Desenvolver argumentos para sustentar a posição adotada.
 - IV Concluir com a retomada e a sistematização dos argumentos apresentados.
- c Onde acontecia e qual era o objetivo do "Day of Absence"? **1c** Resposta esperada: acontecia na Evergreen State College, e seu objetivo era ensinar aos estudantes a importância da diversidade e da valorização do outro apesar das diferenças.
- d O que acontecia naquele dia? **1d** Resposta esperada: todos os alunos e professores não brancos deixavam a faculdade, ficando apenas os brancos. No dia seguinte, o "Day of Presence", todos voltavam à faculdade e, então, discutiam sobre a importância da diversidade.
- e O que você espera encontrar na próxima parte do texto? Por quê?
1e Respostas pessoais. Respostas possíveis: argumentos em defesa da posição apresentada na parte inicial do texto, porque geralmente textos argumentativos seguem essa estrutura. one hundred and eighty-seven **187**

2 Leia o final do texto que você começou a ler na questão anterior e responda.
Objetivos da questão 2: identificar informações específicas no texto (compreensão detalhada), características composicionais do gênero *op-ed* e fazer inferências.

[...]
 Personally, I'm still learning about diversity myself, how to familiarize myself with dissimilar cultures, especially when teaching and studying outside the U.S. But at least I'm learning. How about you?
 JORDYNE WATFORD FORMERLY TAUGHT IN THE OLYMPIA SCHOOL SYSTEM AND IS WORKING TO EARN A MASTER'S DEGREE IN ENGLISH.

WATFORD, J. Diversity in education should be a requirement. *The Olympian*, Olympia, 16 mar. 2018.

- a Qual é o propósito dessa parte do texto?
2a Resposta esperada: concluir a argumentação, reforçando a posição adotada em relação ao tópico.
- b Por que o texto termina com uma pergunta?
2b Resposta esperada: porque há o desejo de que o leitor continue a pensar sobre a argumentação apresentada no texto.
- c Qual é o objetivo de textos argumentativos?
- I Dar instruções. III Narrar uma história.
 II Descrever eventos. IV Persuadir os leitores. **2c: IV**

3 Escreva frases que apontem as obrigações de pais, alunos, professores, escolas e governos de garantir a qualidade da educação. Lembre-se de usar *must* ou *have to*.
3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3: praticar o uso de verbos modais para expressar necessidade ou obrigação.

UNIT 3 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Relacione as imagens às suas legendas.
Objetivo da questão 1: relacionar linguagens verbal e não verbal.



- a "A single tree stands in a deforested area of the Amazon". **1a: II**
 b "Smog envelops buildings on the outskirts of the Indian capital New Delhi". **1b: I**
 c "Agricultural farm land is shown next to the desert in the Imperial valley near El Centro, Califórnia, as the state endures its worst drought on record". **1c: III**

SIM, D. World Environment Day 2015: 21 aerial photos show humanity's impact on Earth. *International Business Times*, 30 dez. 2015. Disponível em: <https://www.ibtimes.co.uk/world-environment-day-2015-aerial-photos-show-humanitys-negative-impact-earth-1504679>. Acesso em: 9 maio 2022.

2 Escreva **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) para cada afirmação sobre as legendas que apareceram na questão anterior.

Objetivo da questão 2: refletir sobre o uso e as características de legendas em fotorreportagens.

- a They briefly describe the scene. **2a: V**
- b They add information to the photographs. **2b: V**
- c They comment on general aspects of a place. **2c: F**
- d They emphasize resources used by the photographer. **2d: F**

3 Leia esse fragmento de um famoso discurso de Martin Luther King, Jr. e encontre no texto trechos que possuem significado semelhante ao das frases a seguir.

Objetivo da questão 3: compreender e identificar formas e usos das vozes ativa e passiva.

Martin Luther King, Jr.
(1929-1968, United States)

I Have a Dream

Washington, D.C., August 28, 1963

Five score years ago, a great American, in whose symbolic shadow we stand today, signed the Emancipation Proclamation. This momentous decree came as a great beacon of light of hope to millions of Negro slaves who had been seared in the flames of withering injustice. It came as a joyous daybreak to end the long night of their captivity.

But one hundred years later, the Negro still is not free. One hundred years later, the life of the Negro is still sadly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination.

One hundred years later, the Negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity. One hundred years later, the Negro is still languished in the corners of American society and finds himself an exile in his own land. So we have come here today to dramatize a shameful condition.

In a sense we have come to our nation's capital to cash a check. When the architects of our republic wrote the magnificent words of the Constitution and the Declaration of Independence, they were signing a promissory note to which every American was to fall heir. This note was a promise that all men, yes, black men as well as white men, would be granted the unalienable rights of life, liberty, and the pursuit of happiness.

ASANTE, M. K.; ABARRY, A. S. *African Intellectual Heritage: A Book of Sources*. Philadelphia: Temple University Press, 1996. p. 674.

- a The manacles of segregation and the chains of discrimination still sadly cripple the life of the Negro. **3a Resposta esperada:** "[...] the life of the Negro is still sadly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination".
- b The Emancipation Proclamation was signed by a great American, in whose symbolic shadow we stand today. **3b Resposta esperada:** "[...] a great American, in whose symbolic shadow we stand today, signed the Emancipation Proclamation".
- c The magnificent words of the Constitution and the Declaration of Independence were written by the architects of our republic. **3c Resposta esperada:** "[...] the architects of our republic wrote the magnificent words of the Constitution and the Declaration of Independence [...]"
- d A promissory note was being signed (by the architects of our republic). **3d Resposta esperada:** "[...] they were signing a promissory note [...]"

one hundred and eighty-nine **189**

1a Resposta esperada: Alan Alda iria falar na Conferência SuperComputing 2015. Sua principal preocupação é a divulgação da ciência. Ele fundou um centro para comunicar ciência em uma universidade.

UNIT 4 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Ouça este fragmento de entrevista de 2015 com o ator e entusiasta da ciência

Alan Alda, anote e responda às perguntas.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

 **There is more - Unit 4 - Interview about science**

Interview about science

Título: SC15: Science Advocate and Emmy Award

Winning Actor Alan Alda to Open SC15

Data: 12/11/2015

Fonte: Supersized Science Podcast

SC15: Science Advocate and Emmy Award
Winning Actor Alan Alda to Open SC15. 2015. 1 vídeo (11 min 49 s). Publicado pelo canal Supersized Science Podcast. Disponível em: <https://soundcloud.com/usetacc/sc15-science-advocate-and-emmy-award-winning-actor-alan-alda-to-open-sc15>. Acesso em: 12 maio 2022.

- a Em qual evento Alan iria falar? Qual é a sua principal preocupação com a ciência? O que ele fez para alcançar seus objetivos dentro da comunidade científica?
- b O que Alan Alda pensa da supercomputação? Como ele sustenta seu ponto de vista?
- 1b Resposta esperada: ele acha que a supercomputação é muito importante e pode eventualmente salvar nossas vidas. Ele diz que a supercomputação será capaz de modelar as mudanças climáticas.

2 Complete os fragmentos de resenhas com os conectores do quadro.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de conectores.

because in sum similarly yet

a “[...] the Derby Silk Mill, once the Derby Industrial Museum, last year became the Museum of Making. [...] ♦, the Museum of East Anglian Life in Stowmarket, Essex, is soon to become the National Museum of Food.” **2a: Similarly**

b “[...] they sent camera crews to Chernobyl to document the clear-up operation. Believing they would rapidly contain the catastrophe; officials ordered these crews to capture the heroic efforts of the Soviet people. ♦ the clean-up went on for years.” **2b: Yet**

APPLEYARD, B. Can museums shape the future without forgetting the past? *The Times*, 27 fev. 2022.

c “Those who did watch the programme will understand. ♦ it’s unlikely there’ll be a TV moment this week more moving than the one that came at the start of the programme.” **2c: Because**

JACKSON, J. Kate Garraway: Caring for Derek review — a startlingly honest look at the realities of care. *The Times*, 23 fev. 2022.

d “Darwish’s capacious vision affirms the plight of his people but is never confined by it. [...] ♦, he speaks for Palestinians even as he speaks for himself.” **2d: In sum**

BLANKINSHIP, K. Najwan Darwish’s Poems Turn Self-Doubt into Inner Resolve in “Exhausted on the Cross”. *Words Without Borders*, 13 abr. 2021. Disponível em: <https://wordswithoutborders.org/book-reviews/najwan-darwishs-poems-turn-self-doubt-into-inner-resolve-in-exhausted-on-th/>. Acesso em: 10 maio 2022.

3 Agora reescreva os fragmentos da questão 2, substituindo os conectores utilizados por outros que mantenham o sentido das frases.

Objetivo da questão 3: praticar o uso de conectores.

3 Respostas possível: **a** - Likewise; **b** - But; **c** - For; **d** - Summarizing

 **190** one hundred and ninety

4 Combine as orações de cada coluna usando *that*, *that is* ou *so that*.

Objetivo da questão 4: praticar os usos e sentidos de *that*.

- | | | | |
|----|---|-----|---|
| a | English is the language of science. | I | It is interesting. |
| 4a | II English is the language of science, that is, most scientific texts are written in English. | | |
| b | Practice every day. | II | Most scientific texts are written in English. |
| 4b | IV Practice every day, so that you feel confident on the day of the exam. | | |
| c | Read a book. | III | Reading Shakespeare changed his life. |
| 4c | I Read a book that is interesting. | | |
| d | The actor said it. | IV | You feel confident on the day of the exam. |
| 4d | III The actor said that reading Shakespeare changed his life. | | |

UNIT 5 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Ouça esse comentário sobre a internet e faça o solicitado.

Objetivo da questão 1: compreender globalmente o texto.

Podcast commentary on the Internet

Título: Is It Futile To Draw Borders On The Internet?
Data: 19/4/2016
Fonte: Techdirt

There is more - Unit 5 - Podcast commentary on the Internet

Is It Futile To Draw Borders On The Internet?. 2016. 1 vídeo (34 min 22 s). Publicado pelo canal Techdirt. Disponível em: <https://soundcloud.com/techdirt/is-it-futile-to-draw-borders-on-the-internet>. Acesso em: 12 maio 2022.

- a Qual é a atitude do orador em relação ao tópico que está sendo discutido?
1a Resposta esperada: ele é contra as tentativas de traçar limites geográficos na internet.
- b Identifique um fato e uma opinião manifestados no áudio. **1b** Resposta possível: fato: a internet não tem fronteiras. Opinião: vemos coisas ridículas como conteúdo bloqueado geograficamente.

2 Complete o fragmento de postagem com as palavras do quadro.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de conectores.

as however if or such as while

GAME QUITTERS

Take our Quiz ▾ Programs ▾ Resources ▾ Support Groups ▾ Contact ▾ Login / Book a call ▾

WHAT ARE THE PROS AND CONS OF VIDEO GAMES?

Video games have become one of the world's favorite pastimes. There are almost 3 billion gamers worldwide in 2021, with gaming prevalence continuing to grow every year.

Gaming is not without controversy, though. Critics of video games will stress that the cons of video games outweigh the pros, (I) ♦ those who support video games will say the opposite. Objectively, there can be positive effects of video games when played in moderation. (II) ♦, there can also be negative effects when played excessively.

[...]

[The] pros of video games might help you with tasks that you do every day, but they might also be applicable for jobs where you require a great deal of attention and concentration, (III) ♦ working (IV) ♦ a surgeon, driver, (V) ♦ programmer.

On the surface, these pros of video games look appealing. Still, it's important to remember that these positive effects of video games come with a catch: they can be far outweighed by the cons (VI) ♦ gaming becomes an addiction. **2:** I – while; II – However; III – such as; IV – as; V – or; VI – if

GAME QUITTERS

ADAIR, C. What are the Pros and Cons of Video Games? *Game Quitters*, [s. d.]. Disponível em: <https://gamequitters.com/pros-and-cons-of-video-games>. Acesso em: 9 maio 2022.

3 Escreva frases ou parágrafos curtos em inglês sobre o que você faria se fosse cada um(a) dos seguintes profissionais. Lembre-se de usar *if* e *would* em suas respostas.

3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** praticar o uso das condicionais de tipo 2.

a Digital influencer.

b Game designer.

c Cybersecurity specialist.

1b Resposta possível: You should practice your answers.

1c Resposta possível: You should focus your job search on something you are passionate about.

1d Resposta possível: You should highlight unique elements of your personal brand.

UNIT 6 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Leia a entrevista da **Task 2 (Reading)** (p. 126-127) e escreva quatro frases expressando alguns dos conselhos ali contidos. Lembre-se de usar o modal *should*.

Objetivo da questão 1: praticar o uso do verbo modal *should*.

1a Resposta possível: You should be careful how you answer questions in a job interview.

2 Complete essas dicas para escrever um CV com os verbos modais apropriados.

Objetivo da questão 2: praticar o uso de verbos modais. **2:** I – should; II – should; III – may; IV – might

The screenshot shows a web browser window with the Guardian Jobs website. The article title is "HOW TO WRITE A CV – A GUIDE". The content includes the following sections:

- Tips on how to write a good CV:**
- Length.** Ensure your CV is no more than two pages long.
- Layout.** Put your name at the top and make it larger, centralized and bold. Next (I) ♦ (**might/should**) come your email address and contact number.
- Personal statement.** Write a brief personal statement directly under your contact details. Make sure it's no more than five sentences long and (II) ♦ (**may/should**) cover who you are, what you can bring to the table and your career aims.
- Employment history.** List your most recent role first and, in terms of layout, list your job title and company of employment in bold, with dates of employment in brackets. Include any key points that (III) ♦ (**may/should**) resonate with the prospective employer.
- Education.** Include qualification, subject, grade, institution and date. Embellishing your grades is fraud and you (IV) ♦ (**might/should**) get caught out.

HOW to write a CV – a Guide. *The Guardian Jobs*, 13 set. 2019.

Disponível em: <https://jobs.theguardian.com/article/how-to-write-a-cv-video/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Objetivo da questão 3: praticar o uso do verbo modal *should* na forma negativa.

3 Leia as dicas do texto da questão 2 e escreva três frases contendo conselhos acerca do que não se deve fazer ao elaborar um CV. Lembre-se de usar o modal *should* na negativa.

3 Respostas possíveis: Your CV shouldn't be more than two pages long; Your personal statement shouldn't be more than five sentences long.; You shouldn't embellish your grades.

192 one hundred and ninety-two

4 Procure no texto da questão 4 palavras ou expressões que pertençam às seguintes categorias.

Objetivo da questão 4: identificar vocabulário ligado à elaboração de CV.

- a Personal data. **4a Resposta esperada:** name; email address; contact number.
- b Professional experience. **4b Resposta esperada:** career; role; job title; company; employment; employer.
- c Education. **4c Resposta esperada:** qualification; subject; grade; institution.

5 Complete as frases com o conector apropriado.

Objetivo da questão 5: refletir sobre formas e usos de conectores de contraste.

- a **(Although/As well as)** ◆ you should include as much relevant information as you can on your CV, make sure it is not more than two pages long. **5a: Although**
- b **(So/While)** ◆ it is correct to include a personal statement, don't make it longer than five sentences. **5b: While**
- c Your educational history is very important, ◆ **(because/however)** you should not lie about it: include real facts only. **5c: however**

UNIT 7 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Leia o fragmento de *pop-science article* e, em seguida, use as preposições do quadro

para completá-lo. Objetivo da questão 1: praticar o uso de preposições.

1: I - of; II - for; III - from; IV - into; V - to; VI - of; VII - in; VIII - over

for from in into of (2x) over to

THE CONVERSATION
Academic rigour, journalistic flair

It's taken thousands of years, but Western science is finally catching up to Traditional Knowledge

February 15, 2018 7:04 p.m. EST

George Nicholas
Professor of Archaeology, Simon Fraser University

[...]

Traditional Knowledge has today become a highly valued source (I) ◆ information (II) ◆ archaeologists, ecologists, biologists, ethnobotanists, climatologists and others. This information ranges (III) ◆ medicinal properties of plants and insights (IV) ◆ the value of biological diversity (V) ◆ caribou migration patterns and the effects (VI) ◆ intentional burning of the landscape to manage particular resources. For example, some climatology studies have incorporated Qaujimajatuqangit (Inuit traditional knowledge) to explain changes (VII) ◆ sea ice conditions observed (VIII) ◆ many generations.

NICHOLAS, G. It's taken thousands of years, but Western science is finally catching up to Traditional Knowledge. *The Conversation*, 15 fev. 2018. Disponível em: <https://theconversation.com/its-taken-thousands-of-years-but-western-science-is-finally-catching-up-to-traditional-knowledge-90291>. Acesso em: 10 maio 2022.

one hundred and ninety-three **193**

2 Encontre no texto o que é pedido.

Objetivo da questão 2: identificar vocabulário ligado às ciências.

- a Palavras que designam profissionais de diferentes áreas científicas.
2a Resposta esperada: archaeologists; ecologists; biologists; ethnobotanists; climatologists.
- b Expressões que designam informações relevantes para as diversas áreas da ciência.
2b Resposta esperada: (medicinal) properties of plants; biological diversity; migration patterns; effects of burning of the landscape; resources; changes in sea ice conditions.
- c Uma expressão que designa uma área científica específica.
2c Resposta esperada: climatology studies.

3 Complete os fragmentos com a forma adequada dos verbos no quadro.

Objetivo da questão 3: praticar o uso de verbos no gerúndio precedidos de preposições.

determine study trade

- a “Over the past 150 years, archaeologists have developed effective methods and techniques for ♦ the past.” **3a: studying**
- b “There are a variety of techniques for ♦ the age of an artifact or archaeological site.” **3b: determining**
- c “The type of material the artifact is made of [...] can inform whether past people obtained the materials locally or by ♦ with another group.” **3c: trading**

WHAT do Archaeologists do? *Society for American Archaeology*. Disponível em: <https://www.saa.org/about-archaeology/what-do-archaeologists-do>. Acesso em: 10 maio 2022.

4 Complete com os verbos entre parênteses no tempo verbal apropriado.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de verbos no *present simple tense* e no *past simple tense*.

The screenshot shows a browser window with the Society for American Archaeology website. The page title is "About Archaeology". The main content area contains a text passage with four gaps marked with Roman numerals (I, II, III, IV) and diamond symbols. The text reads: "Archaeologists (I) ♦ (use) different methods to find sites – surveying the ground, using satellites, or sometimes by accident! An observant beach walker (II) ♦ (discover) the prehistoric burials at Low Hauxley on the coast of England. [...] Construction workers (III) ♦ (discover) a burial ground with remains of more than 400 17th and 18th-century Africans during construction in New York City. The African Burial Ground (IV) ♦ (be) now a National Monument because of its significance in American history." Below the text, the answer key is provided: "5: I - use; II - discovered; III - discovered; IV - is".

WHAT do Archaeologists do? *Society for American Archaeology*. Disponível em: <https://www.saa.org/about-archaeology/what-do-archaeologists-do>. Acesso em: 10 maio 2022.

194 one hundred and ninety-four

UNIT 8 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

 *There is more - Unit 8 - Oral debate - Part I*

 *There is more - Unit 8 - Oral debate - Part II*

 *There is more - Unit 8 - Oral debate - Part III*

 **1 Ouça este debate oral e faça o solicitado.**

Objetivos da questão 1: fazer inferências e identificar informações explícitas e implícitas no texto.

Oral debate - Parts I, II and III

Título: The Languages Wars

Data: 18/07/2010

Fonte: We the People, NDTV

WE the People. Nova Delhi: NDTV, 18 jul. 2010.

- a Verifique se as seguintes afirmações são *V* (verdadeiras) ou *F* (falsas) de acordo com o debate oral.
- I A língua não é uma questão controversa na Índia. **1a I: F**
 - II Os indianos de determinada classe têm orgulho de falar inglês. **1a II: V**
 - III O formato da proposta anterior para as escolas era “duas línguas”. **1a III: F**
 - IV A população da Índia, na época do debate, era de cerca de um bilhão de pessoas. **1a IV: V**
 - V A nova geração de indianos corre o risco de perder o contato com sua língua materna. **1a V: V**
- b O que significa a expressão “killer language”? Que elementos do texto possibilitam chegar a essa definição?
1b Resposta esperada: significa que tal língua toma o lugar de outras. Resposta pessoal.
- c De acordo com o áudio, que dificuldade Mark Tully enfrenta ao aprender hindi?
1c Resposta esperada: as pessoas sempre lhe respondem em inglês.
- d Na opinião de Mark, qual idioma é mais importante para a comunicação entre diferentes grupos na Índia?
- I Bengali
 - II Inglês
 - III Hindi **1d: III**
 - IV Urdu
- e De acordo com Mark, como a posição do hindi mudou recentemente?
- I Tornou-se mais fraco recentemente.
 - II Tornou-se mais forte recentemente. **1e: II**
 - III Manteve sua posição inalterada.
 - IV Tem oscilado sua posição nos últimos anos. **2b Resposta esperada:** ambos acreditam que o hindi não deve ser a língua oficial da Índia, mas reconhecem que é uma língua importante para a cultura indiana.

2 Responda às seguintes perguntas com base nos debates orais da questão 1 (Listening) (p. 167). **Objetivo da questão 2:** relacionar textos do mesmo gênero.

- a Qual orador é mais convincente, Ashok Vajpeyi ou Mark Tully? Por quê? **2a Respostas pessoais.**
- b De que forma as opiniões de Ashok e Mark sobre o hindi são semelhantes?
- c Ashok e Mark têm a mesma opinião sobre o inglês? Justifique sua resposta.

2c Resposta esperada: não; Ashok acredita que o inglês é a língua do poder e tem um papel importante, enquanto Mark argumenta que o inglês é menos importante do que o hindi como idioma de conexão.

195 

3 Ouça este trecho de uma entrevista com Eddie Avila sobre como ele se interessou pelo tema das línguas pouco representadas enquanto trabalhava com um grupo de jovens membros da comunidade aimará. Faça anotações e responda às perguntas. **Objetivo da questão 3:** compreender globalmente o texto.

a Onde ele conheceu o grupo? Que idioma eles usam *on-line*? Quais sites eles usam além de seu próprio blogue? **3a Resposta esperada:** na Bolívia. Aimará. Usam Facebook, Twitter e Wikipédia.

3c Resposta pessoal. Resposta possível: o objetivo da resposta de Avila é descrever o que o fez se interessar pela exploração de línguas sub-representadas na internet. Ele fala de um grupo de jovens aimarás que aprenderam a usar sua língua nativa na *web* e começaram a atrair outros falantes aimarás de todo o mundo para se conectarem. O texto menciona que eles estão usando o

Interview

Título: Bridging the Language Gaps
Data: 11/11/2011
Fonte: Global Voices Podcast

 **There is more - Unit 8 - Interview**

BRIDGING the Language Gaps. *Global Voices Podcast*, 2011. 1 vídeo (29 min 45 s). Disponível em: <https://globalvoices.org/2011/11/01/global-voices-podcast-bridging-the-language-gaps/>. Acesso em: 12 maio 2022.

aimará no Facebook, no Twitter e na Wikipédia, bem como em seus próprios blogues, produzindo conteúdo e contribuindo para a representação de sua língua na internet.

b Por que Avila considera relevante o que esse grupo de jovens membros da comunidade aimará está fazendo? **3b Resposta esperada:** porque o grupo está atuando para tornar possível o uso de sua língua nativa, aimará, na internet, contribuindo para a representação de sua cultura e idioma na *web*.
c Como você sintetizaria a história de Eddie Avila sobre o grupo de jovens aimarás e a internet?

4 Leia a postagem de blogue e relacione os pronomes pessoais a quem/ao que eles se referem no texto. **Objetivo da questão 4:** identificar o funcionamento da referenciação como elemento de coesão textual.



Afrowrite's Weblog

Home About Milestones: What a Famous Author Told Me

English Language: Should African Writers Use Local Languages Instead?

Posted by: afrowrite on: October 25, 2009
By Muli wa Kyendo

1 It is interesting to see that in these days of internet, Africa's literary giants, Chinua Achebe of Nigeria and Ngũgĩ wa Thiong'o of Kenya, are still asking the old question: Should African writers write in English? Chinua Achebe thinks we should – and goes ahead to write his novels in English, believing as he has often stated, that, if his books are useful, they will be translated into whichever

5 languages become important in future. Ngũgĩ, on the other hand, believes that it is important to write in one's mother tongue because one Tanzanian writer long ago wrote, "Whoever abandons his culture is a slave." And Ngũgĩ [...] has proceeded to write in Kikuyu, his mother tongue, [which] I understand. He lectures with the help of a translator, in an American University.

10 Language is important for us, journalists, writers, poets and even musicians who must use language to earn their living. And that's why this debate is of interest to us.

 **196** one hundred and ninety-six

Why Writers Write

The underlying question of the debate is: Why do writers write? Naturally, they write because they have ideas or information they want to communicate. It follows then that the wider the relevant audience they can communicate with, the better. The keyword here is the “relevant audience.”
15 If what you want to communicate is of relevance only to Kikuyu, then obviously you should follow the Ngũgĩ way and write in Kikuyu. If, however, you want to reach a wider East African audience, then you must become fluent in Kiswahili and write in it.
Again, it follows that if your audience is even wider than that, you must write in English.

20 You Are Not Slave

It doesn't mean you are a slave. You will, in fact, be doing what has been done in the world over the ages. And what it means is that the language you are using has achieved ascendancy over the others that you could use at this point in time. At another point in time, another language will achieve the high point and all books and important thoughts of earlier periods will be translated
25 into that language, as Chinua Achebe says.
[...]

KYENDO, M. wa. English Language: Should African Writers Use Local Languages Instead? *Afrowrite's Weblog*, 25 out. 2009. Disponível em: <https://afrowrite.wordpress.com/2009/10/25/english-language-should-african-writers-use-local-languages-instead/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

- a “Chinua Achebe thinks **we** should [...]” (line 3) **4a: II**
- b “[...] believing as **he** has often stated [...]” (line 4) **4b: III**
- c “[...] **they** will be translated into whichever languages become important in future [...]” (lines 4 and 5) **4c: I**
- d “**He** lectures with the help of a translator [...]” (lines 8 and 9) **4d: IV**
- e “[...] **you** must write in English.” (line 19) **4e: V**

- I Chinua Achebe's books
- II African writers
- III Chinua Achebe
- IV Ngũgĩ wa Thiong'o
- V writers seeking a wider audience

5 Escolha a melhor opção para completar as afirmações a seguir.

Objetivo da questão 5: compreender a função social do gênero postagem em blogue.

- a The main purpose of a blog post is to
 - I disseminate scientific research.
 - II reproduce information from textbooks.
 - III share personal opinions with an online audience. **5a: III**
- b A blog post can be published by
 - I people who work with languages.
 - II professionals who are specialists in a subject.
 - III anyone who has something to say. **5b: III**

Up to you

UNIT 1

Dá pra ser saudável sem ser chato

Authors: Diego Paladini and Dafne Amaro. Publisher: Academia. Brazil, 2018.

In this book, P.E. teacher Diego Paladini and yoga teacher Dafne Amaro suggest some simple and easy lifestyle changes that can help improve physical and emotional health. They present tips regarding physical activities, recipes, healthy food etc. and explain how to increase quality of life on a daily basis. This light and easy read paves the way to a pleasurable and accessible healthy lifestyle.



UNIT 2

Earth Song

Michael Jackson. Epic Records. United States, 1995.

“Earth Song”, written and interpreted by Michael Jackson, received a Grammy nomination for Best Music Video, Short Form in 1997 due to its social message. The lyrics are a wake-up call to the dire situations caused by humankind and the first to overtly deal with the environment and animal welfare.



UNIT 3

Conecte-se ao que importa: um manual para a vida digital saudável

Author: Pedro Burgos. Publisher: Leya. Brazil, 2014.

In this book, the author does not criticize apps or technology, but how people have been misusing them. With this in mind, he suggests improvements on how to use technology selectively and healthily.



UNIT 4

Beyond the Blackboard

Director: Jeff Bleckner. Production company: Hallmark Hall of Fame Productions. United States, 2011.

Based on Stacey Bess' memoir *Nobody Don't Love Nobody*, the movie tells the story of a 24-year-old first-time teacher who accepts a position in a homeless shelter for children, overcoming her fears and prejudices and doing her best to make a difference in the lives of these children.



UNIT 5

Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas

Available at: <https://mct.ufop.br/>. Accessed on: July 31, 2022.

The Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas was created in 1877 by Claude-Henri Gorceix, founder of Escola de Minas. This museum has nine different sections with more than 30,000 pieces from all over the world. It is possible to join a virtual tour to the museum to observe its vast geology collection, which is on display and organized into themes related to several fields of scientific and technological knowledge, such as mineralogy, mining, metallurgy, physics, chemistry, topography and technical drawing.



ERNESTO REGHIANPULSAR/IMAGENS

UNIT 6

Modern Times

Director: Charles Chaplin. Production company: Charlie Chaplin Productions. United States, 1936.

This comedy masterpiece shows the iconic Little Tramp (Charlie Chaplin) employed as a factory worker in an assembly line, tightening bolts. While portraying many of his adventures and struggles to survive in the industrialized world, the movie comments on modern capitalist society and on the fragmentation and alienation of work caused by the Industrial Revolution.



CHARLIE CHAPLIN PRODUCTIONS

UNIT 7

Museu do Índio – Funai

Available at: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br>. Accessed on: July 31, 2022.

The Museu do Índio, under the administration of Funai (National Indian Foundation), is an institution dedicated to the preservation and promotion of original peoples' cultural heritage that strives to disseminate the existence, history and diversity of hundreds of original communities from Brazil. The website of the museum offers a virtual tour, where it is possible to visit part of the collection and learn more about some of these communities' history and characteristics.



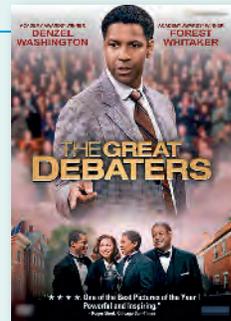
RUBENS CHAVESPULSAR/IMAGENS

UNIT 8

The Great Debaters

Director: Denzel Washington. Production companies: Harpo Films, Marshall Production and The Weinstein Company. United States, 2007.

This drama, directed and starred by Denzel Washington, is based on the true story of Melvin B. Tolson, a Texan professor who inspired his students to form the school's first debate team in 1935. This team, formed by black students during racial segregation in the United States, relies on the power of word and arguing to challenge Harvard white students in a debate.



HARPO FILMS/MARSHALL PRODUCTIONS
THE WEINSTEIN COMPANY

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 |

* The meaning of the verbs may vary according to the context.

References

AMERICAN LIBRARIES. Estados Unidos.

Principal revista da Associação Americana de Bibliotecas dos Estados Unidos, fundada em 1876 na Filadélfia com o objetivo de proporcionar debate, desenvolvimento e melhoria dos serviços bibliotecários e de informação no país.

ASANTE, M. K.; ABARRY, A. S. *African Intellectual Heritage: A Book of Sources*. Philadelphia: Temple University Press, 1996.

Coleção de textos de escritores antigos e anônimos, assim como de figuras públicas famosas nos tempos atuais, organizada por temas como criação e resistência à opressão, apresenta obras de ficção, política, história, religião e cultura de muitas sociedades ao longo do tempo.

BRITANNICA Student Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2010.

Enciclopédia desenvolvida para crianças do início do ciclo escolar, apresenta artigos e curiosidades sobre uma vasta gama de assuntos.

COOK, C. (ed.). *Involuntary Resettlement in Africa: Selected Papers from a Conference on Environment and Settlement Issues in Africa*. Washington, D.C.: The World Bank, 1994.

Livro que reúne periódicos sobre reassentamento involuntário selecionados de uma conferência sobre meio ambiente e moradia na África.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Livro que apresenta importantes reflexões sobre o inglês como língua de comunicação global.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNING, C. D. (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. 25. ed. Dallas: SIL International, 2022.

Obra de referência mais abrangente e anualmente atualizada com informações e estatísticas das línguas faladas ao redor do mundo. A catalogação, realizada desde os anos 1950, possibilita conhecer e analisar padrões de expansão e retração no número de falantes de cada língua em diferentes localidades.

INTERNATIONAL Labour Organization. *Women at Work: Trends 2016*. Geneva: ILO, 2016.

Relatório da Organização Internacional do Trabalho sobre posições, funções e salários de mulheres no mercado de trabalho.

INTERNATIONAL Policy Centre for Inclusive Growth. *Youth and Employment among the BRICS*. Brasília, DF: International Policy Centre for Inclusive Growth, 2014.

Edição especial sobre programas sociais que promovem empregos aos jovens dos países que compõem o BRICS.

KAPLAN, R. B. Language Policy/Planning and Language Learning. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. v. 3. New York/Abingdon: Routledge, 2017.

Obra do campo de estudo acerca das Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico.

Language. Washington, D.C.

Revista de publicação sobre temas ligados à linguagem.

MANDELA, N. Retirement Announcement. Johannesburg, 1º jun. 2014.

Declaração de aposentadoria da vida pública do líder e ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela.

MINISTRY of Health and Quality of Life/Mauritius Institute of Health/World Health Organization. *Dietary guidelines for the prevention of NCDs in Mauritius*. Ministry of Health and Quality of Life/MIH/WHO, 2002.

Documento sobre doenças não transmissíveis que estão entre as principais causas de morte na República das Maurícias.

MONTGOMERY, S. L. *Does Science Need a Global Language?* Chicago: University of Chicago Press, 2013.

Obra que questiona a necessidade de a ciência ter uma linguagem global, especialmente sobre o fenômeno do uso do inglês em publicações científicas.

NATIONAL Assembly of Pakistan. *The Constitution of the Islamic Republic of Pakistan*. Islamabad: 2012 (versão atualizada da edição de 1973).

Documento da Assembleia Nacional do Paquistão sobre o debate da atualização de emendas feitas na Constituição da República Islâmica Paquistanesa, originalmente publicada em 12 de abril de 1973.

OECD (2018), Reading performance Pisa (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en.

Documento que oficializa a política linguística do governo indiano relativa ao uso progressivo do hindu, língua nacional, para que possa ser assegurado e incentivado.

Popular Science. Estados Unidos.

Revista cujo objetivo é informar o público em geral sobre notícias das áreas de ciência e tecnologia, traduzida e veiculada em mais de quarenta países.

UNITED Nations. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York: UN, 2007.

Documento aprovado pela ONU em 2007, no qual são reconhecidos direitos a fim de garantir a sobrevivência, a dignidade e o bem-estar dos povos indígenas do mundo.

WALKER, R. S.; HILL, K. R. Protecting isolated tribes. *Science*, v. 348, issue 6239, 5 jun. 2015.

Artigo que discute como garantir o bem-estar dos últimos povos isolados sob crescente pressão e ameaças externas globais.

We 2.0. United States.

Revista trimestral publicada pela Washington Education Association, apresenta matérias sobre educadores, políticas públicas e questões relacionadas à educação local e ao estado de Washington, Estados Unidos.

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. 28

Unit 1 - Health guidelines - Part I

Guideline six.

Provide students with health, mental health and social services to address healthy eating, physical activity and related chronic disease prevention. Schools are responsible for students' physical health, mental health and safety during the school day. Because students' academic success and well-being are intertwined with their physical and mental health and safety, schools have become key providers or links for services to address these needs. These services are especially useful for those students with chronic health conditions.

Unit 1 - Health guidelines - Part II

School staff, especially school nurses, play a critical role in coordinating student health care services. School health, mental health and social services staff should ensure resources are available for health conditions related to diet, activity and weight. Health Services staff should assess students' needs related to physical activity, nutrition and obesity, provide counseling and refer students to medical providers in the community. In addition to providing direct services for students, this staff should advocate to create a healthy safe and supportive school environment. A supportive environment allows students to make healthy dietary choices inside and outside of the school setting.

UNIT 2

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 46

Unit 2 - Institutional presentation - Part I

Student 1: This is the type of program that will make kids look forward to coming to school.

Student 2: Here at Montessori, they teach you that “hey, you have potential, you can do anything that...”; if you just set your mind on it, if you keep working hard, they're gonna give you the tools to have success in your life.

Narrator: A mixed group of seventh and eighth grade students is assigned to a team of two core content teachers for two years, spending large blocks of time daily in both classrooms. This model allows for formation of vital relationships, capitalization of individual strengths and uninterrupted learning time. Each trimester offers a thematic cycle of study from which content is approached. Cycle planners support student organization and keep parents up to date.

Unit 2 - Institutional presentation - Part II

Student 1: I came in as one of the lower students and now I'm one of the top in the class. And so that just shows that those big blocks of time helped us to be able to learn.

Narrator: Montessori knew that extended periods of concentration were critical for inquiry, research projects, independent reading and writing, complex math processes, as well as essential small group lessons and teachers support. Students write and perform speeches, partake in literature studies and facilitate Socratic seminars, formal discourses centered around texts, questioning, inferring and exploring points of view. Students study life cycles through observation, animal care and the planting and maintaining of gardens.

UNIT 3

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 64

Unit 3 - Speech - Part I

Introducing speaker: Please welcome newly-appointed United Nations Messenger of Peace, Mr. Leonardo DiCaprio.

Leonardo DiCaprio: Thank you, Mr. Secretary General, your Excellencies, ladies and gentlemen and distinguished guests. I'm honored to be here today. I stand before you not as an expert, but as a concerned citizen – one of the 400,000 people

two hundred and three **203**

who marched in the streets of New York on Sunday and the billions of others around the world who want to solve our climate crisis.

Unit 3 - Speech - Part II

As an actor, I pretend for a living. I play fictitious characters, often solving fictitious problems. I believe that mankind has looked at climate change in that same way, as if it were fiction, as if pretending the climate change wasn't real would somehow make it go away. But I think we all know better than that now. Every week we're seeing new and undeniable climate events, evidence that accelerated climate change is here right now. Droughts are intensifying. Our oceans are acidifying with methane plumes rising up from the ocean floor. We are seeing extreme weather events, and the West Antarctic and Greenland ice sheets melting at unprecedented rates, decades ahead of scientific projections.

None of this is rhetoric and none of it is hysteria. It is fact. The scientific community knows it. Industry knows it. Governments know it. Even the United States military knows it. The Chief of the US Navy's Pacific Command Admiral Samuel Locklear recently said that climate change is our single greatest security threat.

My friends, this body, perhaps more than any other gathering in human history, now faces this difficult but achievable task. You can make history or you will be vilified by it. To be clear this is not about just telling people to change their light bulbs or to buy a hybrid car. This disaster has grown beyond the choices that individuals make. This is now about our industries and our governments around the world taking decisive large-scale action.

Unit 3 - Speech - Part III

Now must be our moment for action. We need to put a price tag on carbon emissions and eliminate government subsidies for all oil, coal and gas companies. We need to end the free ride that industrial polluters have been given in the name of a free market economy. They do not deserve our tax dollars. They deserve our scrutiny; for the economy itself will die if our ecosystems collapse.

The good news is that renewable energy is not only achievable but good economic policy. This is not a partisan debate. It is a human one. Clean air and a livable climate are inalienable human rights. And solving this crisis is not a question of politics. It is a question of our own

survival. This is the most urgent of times and the most urgent of messages. Honored delegates, leaders of the world, I pretend for a living but you do not. The people made their voices heard on Sunday around the world and the momentum will not stop. But now it is your turn. The time to answer humankind's greatest challenge is now. We beg of you to face it with courage and honesty.

Thank you.

UNIT 4

Listen to learn - Question 1 - p. 83

Unit 4 - Talk - Part I

My talk is going to be divided into two parts. A little bit about why the challenge exists, what some of the factors are influencing, why it is so difficult to communicate the significance of what we do and then followed by what we can really do to change that, what we can do in our own careers and with our colleagues to make sure that we get our own message across when we really need to.

Unit 4 - Talk - Part II

But just to step back for a minute, I know many of you probably aren't familiar with my work. My background is in Marine Biology, I started in a graduate programme at the University of Maine and I was studying population dynamics of the very charismatic Maine sea cucumber and working with fisherman in a fishery which brings about a whole other set of challenges. So, I was doing that work and it was a lot of reproductive fecundity work, a lot of measuring, a lot of modelling and at the same time I started working as a pop radio personality on a morning show, top forty morning show. I didn't tell my advisor I was worried about my stipend but it sounds like a bit of a tangent it's really not because I quickly realised a lot of the things I was learning through basic social marketing strategy with the radio station should be applicable to the science community as well, because when we would bring a wonderful speaker we might fill the room with twenty people and at the university that was a smashing success, but with the radio station we could make something fun and engaging and tell that story in a such a way where thousands of people from the community would be interested and participate.

UNIT 5

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 111

Unit 5 - Vlog post - Part I

My name is Sayhirah Jailani and today I would like to enlighten you guys with the best topic which is we should not rely on technology too much. I do believe that [the] majority of us have or mobile phones or computers or even cars. But do you know that those things are part of technologies that people are depending too much nowadays according to Jon Capistrano? So, specifically, I would inform you guys in my opinion, we should not rely on technology too much because it will make us lazy, unhealthy and [lose] of real-world social skills.

Unit 5 - Vlog post - Part II

OK. Moving to our first point, technology may be causing our society to become lazy in all aspects of life. Yeah, whether it's taking a bus instead of walking or running or using a remote control to switch the channel instead of doing it manually and many more. And do you know that over 1,000 people are searching on Google on how to boil water, and how to boil eggs gets over 40,000 searches per month? Therefore, it shows that people nowadays rather choose to search on Google than ask people surrounding even if it is very simple and the easiest thing that we can do without making research.

Unit 5 - Vlog post - Part III

OK. In the second place, our health can be affected if we depend on technology too much. Yeah... According to UK Dissertation Experts, small kids avoid physical activities once they get any gadget in their hands. Therefore, playing electronic gadgets and eating a lot of fast food without doing any physical activity can add many pounds of weight. Yeah... Children, they don't realize this in the beginning, but they suffer throughout their life. So, I think if we avoid ourselves from being addicted [to] technology, it can help us to stay healthy and live happily.

UNIT 6

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 129

Unit 6 - Video CV - Part I

Hi! My name is Melania Smyk and this is my video CV. I hope that by the end of this video you will have

a feeling that you got to know me a bit better, and also that it will be clear to you what value I can add to your company. But let's start from the beginning. I was born and raised in Poland. Despite this rather monocultural upbringing, I can safely say that I have a relatively international educational background. I graduated from I.B., which stands for International Baccalaureate, in a Polish high school and currently I'm studying international business and languages in Amsterdam, the Netherlands. I'm an organized and detail-oriented person. I have excellent writing skills in English, so I can safely say I write really good business reports, especially considering the fact that I really enjoy doing research.

Unit 6 - Video CV - Part II

I'm also very persistent and motivated when trying to achieve a goal I care about. An example of this could be me moving to the Netherlands. Well, it was not easy, there were some obstacles on the way, such as financial problems and lack of support from people that were supposed to support me, but, in the end, I decided to not let go of my dream, so I got a job, I worked hard during the summer, I saved some money and I made it happen. Then the people who did not believe in me got convinced, because I did not take no for an answer and I did it. I achieved my goal and moved to the Netherlands and where I'm studying right now. Although I may come off as a serious person, that's only because I'm serious about what I do, whether it's a school assignment or work, but I'm still fun to work with. My colleagues told me that they feel they can depend on me at work and that I'm very professional, but also that I know when I can relax and just be more fun. I'm also very analytical and I appreciate the positive, transparent atmosphere in a team. I try to understand others' perspective and to communicate clearly and to basically be honest, because I think that's the basis for good and efficient work. [...] Thank you for watching.

UNIT 7

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 147

Unit 7 - Testimony - Part I

[speaks Indigenous language introduction] I'm Aboriginal. Both my parents are Aboriginal. And my Mum comes from the northern suburbs of Sydney and she's from the Guringai people, the Guringai

language group and the Gai-marigal clans. And I used to spend some time with my grandmother, my mother's Mum and we used to go shopping. She lived in Harbord, which is a northern beach, and we'd go all the way to Manly, which is a southern beach on the North Shore. And we would catch the transport which was the old double-decker buses.

Unit 7 - Testimony - Part II

And Grandma would be there on the way back and she'd have the string bags all full of groceries and she always slid me my money. Being fair skinned I didn't realise the levels of racism in those days. This is back in the '50s and early '60s. But Grandma would slip me my tuppence or my penny, halfpenny, or whatever the bus fare was, and like a child I would just race upstairs and race to the front of the bus and then sit down. And it was like surfing the bus as you sat upstairs and it was so exciting. But as a child you never thought about: 'Where is your grandmother?' And there is this beautiful black lady downstairs sitting on the back seat where the conductor usually sat or on the first row of seats just inside the door where all the fumes of the bus were.

Unit 7 - Testimony - Part III

And Grandma was quite cunning because her and Nanna Watson, another Aboriginal lady that we were very close to, when they'd go shopping together, they used to know a little bit of Maltese, and if there was a new conductor they would speak Maltese to try and act as if they were immigrants, and they could then sit at the front of the bus. But if the conductor knew that they were Koori, knew that they were Aboriginal, unfortunately they sat in the exposed part where they got the fumes. And it just gives you the idea of the racism that existed within the public transport system.

UNIT 8

Listening

Listen to learn – Question 1 – p. 167

Unit 8 - Oral debate - Part I

Sarah Jacob: Hello and welcome! In 1947, the English left India, but their language continues to define and divide us as a nation. English is the language of business, of higher education, of government policy, of the high judiciary, the military and of national politics. And there are also distinct social disadvantages of not having a strong command over English. An English speaker in India

earns thirty-four percent more than any Hindi or other language speaker. And at the same time, only twenty percent of India's population can speak in English and only four percent would be considered fluent. And so today we are going back to the age-old debate of the importance of Hindi versus English which is again becoming a politically charged issue with the government showing its allegiance to Hindi more than other Indian languages. So, should India's focus be on English and not Hindi, or vice versa?

Unit 8 - Oral debate - Part II

Sarah Jacob: So, what do you think of this government's push of Hindi first? You are a Hindi writer.

Ashok Vajpeyi: Right, the government push will be in not in the best interest of Hindi, it will also not be in the best interest of Indian languages. Hindi must develop along with other Indian languages, as Chetan was saying. They all should feel comfortable with each other. It is the job of a welfare, democratic state to provide promotion to all the languages. Now official language, incidentally is a very small part of language. Language is used by the whole broad society. Officials... I mean they are an abysmally low percentage which come to government. And, incidentally, in government the notion that it can only be done in English is a false notion. I have been in civil service for thirty-five years. You don't have great intellectual analysis to do there, or to propose philosophical principles, which require intellectual density. It is workaday, you know, life which is dealt there. Therefore, if you look at the binary, I think that's the wrong binary. English has its place, it's an important language, as you say. It's a global language. It is the language of power, whether you like it or not.

Sarah Jacob: That's the reality.

Ashok Vajpeyi: But, apart from power you'll need other things. You need resonances of your race. You need racial memory, you want to evoke your past. All that is done in Indian languages. And it is being done. It is not as if... see if you go to other places. I mean, it is only in metros that you seem to be obsessed with English. But if you go to Patnam or Jaipur...

Unit 8 - Oral debate - Part III

Sarah Jacob: Is that true? Chetan, you agree? Is it only in metros that we are obsessed with English?

Chetan Bhagat: It depends on what you mean by obsessed. I mean if he's trying to say that... people..., like if you go to a small town, they do use Hindi a lot more. The leading newspaper will be Hindi.

Sarah Jacob: But don't your books sell most in smaller towns?

Chetan Bhagat: But, the aspirational level is very high, even there.

Ashok Vajpeyi: Yeah, yeah. That's true, that's true.

Chetan Bhagat: I think that, how you define it... What he's saying is, it's not used as much.

Arjun Kapoor: It's not a marker to judge a person's sense of, I guess...

Chetan Bhagat: Even if you go to Indore or Bhopal, the leading newspapers are Hindi there. English newspapers have made now dent, or very little. But there is a huge aspiration.

Sarah Jacob: But parents will do whatever they can to put their kids in English medium schools, whether it's a small town or a big city.

Arjun Kapoor: Yeah, yeah, that is a reality.

Sarah Jacob: [unintelligible excerpt]

Chetan Bhagat: One of the reasons for my success is this: that the smaller towns took to an English author like never before and because the books are in simple English, and they actually find this author, sometimes he talks in Hindi also [phrase spoken in Hindi]. So that is there. But I guess what he's trying to say is that in the metros, it's a world. It's a world you enter. It's not just a power, it's a world you get if you speak English. If you don't speak that world you don't get that.

THERE IS MORE

Unit 4 – Question 1 – p. 190

There is more - Unit 4 - Interview about science

Jorge Salazar: On the podcast is Alan Alda, an Emmy Award Winning actor who champions communicating science to the public. Alda founded at Stony Brook University's Alan Alda's Center for Communicating Science, which trains scientists and help professionals on how to communicate more effectively with the public, public officials, the media, and even other scientists outside their own discipline. Here's Alan Alda. We're thrilled to have

you speak in Austin at the SuperComputing 2015 Conference. How does it feel to do this?

Alan Alda: It's very exciting. [...] As you probably know, I'm very interested in communicating science clearly and accurately, uhm, not interested in dumbing it down, but the problem is powerful computing affects all our lives and can eventually save our lives, it, it can eventually help us survive some of our own unfortunate efforts that have affected climate, for instance. To model climate change is one of the great benefits we're gonna get from supercomputing. The trouble is, to really help the public understand all the benefits that they can get from supercomputing, it has to be communicated with clarity so that they get it.

Unit 5 – Question 1 – p. 191

There is more - Unit 5 - Podcast commentary on the Internet

One of the biggest things that we've seen over the years is that where internet and regulators get really, really messed up tends to be around questions of jurisdiction, and what regulations apply and where. The internet has no borders. Data flows most freely around the globe at the click of a mouse, or a swipe of your finger on a mobile device. But that couldn't last entirely, uhm, like that in an open set up. Governments, and corporations, and individuals, with varying degrees of success, have tried to reach out into the internet and draw more traditional geographic boundaries throughout it. That's why we see ridiculous things like geo blocked content, where you go to view a video, or buy an e-book, and are suddenly told: "we're sorry, but this content is not available in your country", or something like that. To almost everyone, upon encountering such a message, this seems really ridiculous. It's an artifact of old real world, legacy, is trying to deal with the modern internet that has no borders.

Unit 8 – Question 1 – p. 195

There is more - Unit 8 - Oral debate - Part I

Barkha Dutt: Should language still be such a flash point in modern India? Does a country of a billion people that doesn't seem to be united by anything other than it is empirical and easily defined, need a link language? On the one hand, Indians have begun to boast of how the vast numbers of English-speaking Indians have provided an advantage to India on the global stage. On the other hand, is an

entire new generation of Indians in danger of losing touch with their mother tongues, whatever they may be. Controversially, governments had early... earlier proposed the three-language formula for schools across India, namely Hindi, English and somebody's respective mother tongue. Is that the best way forward and, more to the point, should language define the model Indian identity in such a primal way as it continues to? I want to start with Mark Tully, who has spent so many years and decades now in India and probably speaks better Hindi than most people I know.

There is more - Unit 8 - Oral debate - Part II

Mark Tully: Oh no, I wish I did. [unintelligible excerpt] I don't speak better English than most Indians speak.

Barkha Dutt: And that is the paradox of India, that you know the classic questions that many Indians travelling abroad would be asked, at one point, "how did you get to speak such good English?", and Indians would always, Indians of a certain class, would always find the question extraordinary. But you have often lamented in your writings, in your comments, the fact that so many Indians seem to embrace English as their language, not just of mobility but, as I like to say the language they dream in.

Mark Tully: Well, I do think it's a pity. I think that English, you know, has been called by someone a killer language. And it is a language which does, when it takes over, it does have a very adverse effect on other languages. I also think, particularly with Hindi, funnily enough, that there are far too many Indians who don't really respect Hindi. And it's an extraordinary thing but I really...

There is more - Unit 8 - Oral debate - Part III

Barkha Dutt: Why? We love our Hindi cinema... we have our own modern variation of Hindi, we may not speak [unintelligible excerpt]

Mark Tully: [unintelligible excerpt] You take my example, I would speak to someone in Hindi and they will automatically reply to me in English and then I will explain to them I'm trying to learn Hindi. How the hell could I learn it if you don't speak it?

Barkha Dutt: "If you keep talking to me in English".

Mark Tully: You speak on like this. So, I think there is a lack of respect for Hindi, particularly. I think another thing which is very important to remember in this country is you need a link language, but don't forget how the position of Hindi has improved enormously ever since you stopped trying to force it down people's throats. And I would still say that Hindi is a far, far larger link language in this country than English is.

Barkha Dutt: So you believe Hindi can indeed be that link language?

Mark Tully: Well, I think it can do, myself.

Unit 8 - Question 3 - p. 196

There is more - Unit 8 - Interview

Interviewer: Do you speak a language that is hard to find online? Are you from a place where your mother tongue is not widely spoken? Then you may be part of a large group of people around the world who speak and write under-represented languages. [...] Eddie Avila is the director of Rising Voices with Global Voices online and he told me how he came to explore this subject.

Eddie Avila: It all started with my work here in Bolivia. I've been working with a group of young people from El Alto, they are Indigenous members of the Aymara community, and they've taken part at some "var" blogging workshops, and they started to blog in Aymara, and started with this process of attracting other young people to start using these tools to, you know, write in Aymara and more importantly connect with others around the world who are seeing their native language now available online; and so it's much more active. This group has been using Facebook and Twitter, they have their own blog, they started working with the Wikipedia version in Aymara. It's just a way to contribute to the content available online; and so most of these young people are bilingual and some cases trilingual, but they are able to build a bridge between, you know, Spanish and Aymara.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13800-4



9 788516 138004