

Eduardo Amos
Renata Condi

ORGANIZADORES

MANUAL DO PROFESSOR



PEACEMAKERS

7^o
ano

Componente curricular:
LÍNGUA INGLESA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0003 P24 01 00 200 090

Richmond



MODERNA

Eduardo Amos (Organizador)

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP).
Professor de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Membro do GEEPAZ –
Grupo de Estudos de Educação para a Paz e Tolerância do Laboratório de Psicologia Genética
da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Condi (Organizadora)

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia
pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Letras (inglês) e bacharela
em Letras (tradução inglês/português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Professora de pós-graduação em Educação e Letras em escolas particulares.
Coordenadora de área de Língua Inglesa e Língua Espanhola em escolas particulares.
Coordenadora de Internacionalização na Educação Básica em escolas particulares.



Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

2ª edição

São Paulo, 2022

Richmond

Elaboração dos originais:

Eduardo Amos

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Professor de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Membro do GEEPAZ – Grupo de Estudos de Educação para a Paz e Tolerância do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Condi

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Letras (inglês) e bacharela em Letras (tradução inglês/português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de pós-graduação em Educação e Letras em escolas particulares. Coordenadora de área de Língua Inglesa e Língua Espanhola em escolas particulares. Coordenadora de Internacionalização na Educação Básica em escolas particulares.

Beatriz Nosé

Licenciada em Letras (português/inglês) e bacharela em Letras (tradução português/inglês/francês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Professora de Língua Inglesa em escolas públicas de São Paulo.

Carol Genaro

Pós-graduada em Educação Bilingue: Desafios e Possibilidades pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (Instituto Singularidades). Intérprete em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharela em Letras pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo. Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental – Anos finais.

Christiane Araújo

Doutora e mestra em Letras em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada e bacharela em Letras (português/inglês) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Superior.

Cristina Mayer

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharela em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora universitária de Língua Inglesa.

Cristine Zanela

Licenciada em Pedagogia (Orientação Educacional) pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP-RJ). Professora de inglês e orientadora pedagógica em escolas de idiomas. Consultora pedagógica e editora de materiais didáticos de Língua Inglesa.

Doris Soares

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharela e licenciada em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Inglesa em instituição de Ensino Superior, atuou em todos os segmentos da Educação Básica em escolas particulares do Rio de Janeiro.

Luciana Silva

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Letras (português/inglês) pela Fundação Educacional de Caratinga (FUNEC-MG). Professora de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na Faculdade de Letras (FALE-UFMG), com ênfase em EaD e Tecnologia na Educação.

Organização dos objetos digitais: Mariana Albertini

Coordenação editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Mariana Albertini

Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Mariana Albertini

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: Tatiane Porusselli, Mateus Banti

Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

Foto: Fandrade/Getty Images

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Arleth Rodrigues, Natália Demuri Manoel

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana P. Felipe, Gloria Cunha, Marina Oliveira, Tatiana Malheiro, Thiago Dias

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Susan Eiko, Neuza Faccin, Graciela Araújo

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)

Peace-makers : 7º ano : manual do professor /
Eduardo Amos (organizador), Renata Condi
(organizadora). -- 2. ed. -- São Paulo : Richmond
Educação, 2022.

Componente curricular: Língua inglesa.
ISBN 978-65-5795-029-6

I. Inglês (Ensino fundamental) I. Amos, Eduardo.
II. Condi, Renata.

22-114918

CDD-372.652

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino fundamental 372.652

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Na capa, temos a foto do Palácio do Planalto, Brasília, Distrito Federal (2015). A sede do Poder Executivo Federal foi projetada pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer (1907-2012). A inauguração ocorreu em 21 de abril de 1960 e o local abriga também a Casa Civil, o Gabinete de Segurança da Presidência e a Secretaria-Geral.

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

Todos os direitos reservados

RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - sala 3 - Quarta Parada

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.richmond.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Caro professor e cara professora,

Agradecemos a você por escolher esta coleção de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e esperamos que ela possa contribuir para o desenvolvimento de suas práticas docentes como um de seus recursos pedagógicos. De modo especial, esperamos que ela colabore para a formação de suas turmas tanto no domínio de conhecimentos linguísticos para uma interação mais abrangente como na capacidade de usar esses conhecimentos de forma crítica, reflexiva e condizente com a sociedade que se almeja: um espaço de inclusão, discussão e democracia, que promova a paz e o respeito às diversidades de culturas e saberes.

Nossa proposta para o aprendizado de inglês se fundamenta no entendimento de que essa língua, dado seu uso por diferentes grupos sociais ao redor do mundo em tempos atuais, pode funcionar como meio de intercâmbio de aspectos identitários e culturais, ideias e visões de mundo, bem como oferecer informações e conhecimentos relevantes aos papéis sociais que os/as estudantes desempenham e vão desempenhar ao longo de sua vida. Os temas abordados levam em conta as características da faixa etária dos/das estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e têm como referencial as unidades temáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

À visão de que a língua inglesa deve ser entendida como “língua franca”, assim como defende a BNCC (2018, p. 239), propomos uma adição, qual seja, a ideia de que o/a estudante já conhece uma língua (em alguns casos, mais de uma) e que o inglês, por sua vez, é aprendido por acréscimo. Dessa forma, defendemos que o/a estudante pode ancorar-se em seus conhecimentos prévios não apenas do sistema linguístico, mas também do uso pragmático da língua. Nesse sentido, o aprendizado de inglês não deve ser visto como algo que compete com o aprendizado de outras línguas, como aquele construído nas aulas de Língua Portuguesa, mas, pelo contrário, como algo que complementa esse processo e que valoriza o contexto de cada estudante, suas práticas sociais e seus valores (LEFFA; IRALA, 2014). Dessa maneira, propomos um processo de aprendizado da língua inglesa que crie condições para a construção de conhecimentos de maneira ativa, colaborativa, crítica e interativa.

O aprendizado de outro idioma favorece a percepção sobre a complexidade do mundo em que vivemos; por essa razão, é um meio para promover reflexão e ação que contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como intenciona a BNCC (BRASIL, 2018) para os nove anos do Ensino Fundamental. Sob essa perspectiva, valemo-nos de princípios da Educação para a Paz na expectativa de que eles participem, significativamente, do desenvolvimento das competências gerais propostas pelo referido documento e da formação de cidadãos/cidadãs críticos/as, éticos/as e solidários/as. Ter a Educação para a Paz como parte do alicerce que sustenta a concepção desta obra é considerar o ideal de paz no futuro e na vida atual e cotidiana de cada estudante (VRIENS, 1999). Além disso, em uma perspectiva de formação humana integral que considere o respeito pelas diferenças e diversidades e a busca por uma sociedade justa e igualitária, entendemos que a Educação para a Paz tem um papel relevante nesse processo ao “confrontar os jovens com a responsabilidade que compartilham com os outros pela preservação do mundo e por um futuro humanitário para seus habitantes” (VRIENS, 1999, p. 29). Essa abordagem cria condições, portanto, para que o/a estudante se perceba como corresponsável pelo futuro, com base em sua atuação no presente.

Ao longo deste Manual do Professor, apresentamos aspectos gerais da obra, seus objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos que a embasam, a estruturação da coleção e os conteúdos fundamentais da BNCC, entre outros itens relevantes para o conhecimento de nossa proposta. Boa leitura e bom trabalho!

Os Organizadores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	V
APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	VI
Aspectos gerais da obra.....	VI
Objetivos gerais.....	VII
Educação para a Paz.....	VII
Pressupostos teórico-metodológicos da coleção.....	IX
Aprendizagem de Língua Inglesa.....	IX
Visão de aprendizagem.....	XI
Interdisciplinaridade.....	XIII
Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).....	XIII
Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	XIV
Culturas juvenis.....	XV
Papel do/da professor/a, dos/das estudantes e do livro didático.....	XVI
Avaliação.....	XVI
Reflexão sobre a prática docente.....	XVII
ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO	XIX
Livro do Estudante.....	XIX
"Welcome Unit".....	XIX
Estrutura das unidades.....	XIX
Apêndices.....	XXIII
Manual do Professor.....	XXIII
Livro digital.....	XXIII
Planejamento, organização e sequenciamento de conteúdo.....	XXIV
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	XXVI
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES	XXX
A LÍNGUA INGLESA NA BNCC E NESTA COLEÇÃO	XXXI
Competências Gerais da Educação Básica — BNCC.....	XXXI
Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental — BNCC.....	XXXI
Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 6º ano — BNCC.....	XXXII
Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 7º ano — BNCC.....	XXXIII
Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 8º ano — BNCC.....	XXXIII
Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 9º ano — BNCC.....	XXXIV
Relação das competências gerais, competências específicas de Língua Inglesa e habilidades do volume do 7º ano da coleção.....	XXXVI
Sugestões de leitura.....	XXXVII
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA CADA UNIDADE	
Unit 1.....	8
Unit 2.....	24
Unit 3.....	42
Unit 4.....	56
Unit 5.....	74
Unit 6.....	90
Unit 7.....	110
Unit 8.....	126
Apêndices.....	144

INTRODUÇÃO

Aprender outra língua além da língua portuguesa é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 26, § 5, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, itens 2.4.2 e 7.4. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a língua inglesa figura como língua adicional à língua portuguesa, na grande área Linguagens, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Mas como é possível tornar mais proveitoso esse acesso a outra língua para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Em primeiro lugar, esta coleção tem como princípio que, em um mundo multicultural e de fronteiras difusas, aprender uma língua vai além da ideia de aprender regras gramaticais e vocabulário, pois se pressupõe que a aprendizagem de uma língua possibilita o acesso a saberes linguísticos e culturais que permitem novas maneiras de engajamento e participação em um mundo social globalizado. Por intermédio desse aprendizado, ampliam-se as possibilidades de interação, mobilidade, construção de conhecimento, estudos e exercício da cidadania. Esse caráter formativo proposto por esta coleção de Língua Inglesa está em consonância com uma perspectiva segundo a qual

o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

Essa perspectiva prioriza a função social e política da língua inglesa, busca uma prática de multiletramentos em que essa língua é vista como um bem simbólico, além de favorecer uma atitude de acolhimento e legitimação de seus diferentes usos nos mais diversos contextos. Tal perspectiva de ensino da língua inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental parece corroborar uma práxis que vai além de uma visão mais tradicional e utilitária da língua. Isso porque essa perspectiva pressupõe um ensino que contribua para o desenvolvimento de maneira integral de cada sujeito envolvido no processo, e não compartimentada. Assim, esta coleção acredita que um trabalho realizado sob tal perspectiva pode colaborar para encorajar o/a estudante a praticar e promover o respeito e a tolerância, a buscar a igualdade, a refletir sobre a cultura de paz e desnaturalizar, como pontua a BNCC, “qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 61).

Aspectos gerais da obra

Esta coleção didática está organizada em quatro volumes e é destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º a 9º ano. Seu objetivo principal é proporcionar o início da aprendizagem de língua inglesa nos âmbitos da compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita, levando-se em conta a sistematização dos conhecimentos linguísticos trabalhados nesses quatro eixos. A coleção procura vincular o trabalho com as atividades de compreensão e produção a situações de práticas sociais nos mais diferentes meios, em uma dimensão intercultural, de forma contextualizada.

Esta é uma obra didática destinada, sobretudo, a estudantes brasileiros/as de escolas da rede pública. Busca-se respeitar documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), a fim de atender às suas demandas.

A concepção desta obra tem como pressupostos teórico-metodológicos a Educação para a Paz (DANESH, 2011; NOLETO, 2008; DÍAZ DE CERIO, 1999), alguns aspectos do construtivismo, inspirados nas proposições de Piaget (2007) e Emilia Ferreiro (2005), a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 2015), a visão de linguagem como prática social (BAGNO, 2007; EMMITT; KOMESAROFF; POLLOCK, 2000; HALLIDAY e HASAN, 1985), conceitos de letramento crítico (BISHOP, 2014; MONTE MÓR, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011) e conceitos de multiletramentos (ROJO, 2012).

As atividades propostas nesta coleção consideram as competências gerais e as competências específicas da Língua Inglesa previstas para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC (BRASIL, 2018). As orientações do referido documento também nortearam o processo de escolha dos tópicos abordados nas unidades de trabalho dos quatro volumes, os objetos de conhecimento e as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental.

Cada volume da coleção se subdivide em oito¹ unidades organizadas em seções que visam ativar conhecimento prévio, desenvolver novos conhecimentos e proporcionar sua aplicação a situações diversas de uso da língua inglesa em diferentes contextos de prática social. Todas as unidades desenvolvem trabalhos com os cinco eixos recomendados pela BNCC (BRASIL, 2018): Oralidade (Compreensão e Produção Oral), Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Os quatro primeiros são trabalhados de maneira intensiva nas seguintes seções específicas: “Listening” e “Speaking”, que contemplam o eixo Oralidade; “Reading”, que contempla o eixo Leitura; “Writing”, que contempla o eixo Escrita; e “Language in use”, que contempla o eixo Conhecimentos Linguísticos. Ressalta-se que

esses eixos são também trabalhados em outras seções, embora sem o caráter obrigatório observado nas seções específicas. O eixo Dimensão Intercultural é trabalhado de maneira transversal em todas as seções; além disso, ele conta com um espaço específico em cada volume, que é a proposta denominada “Interdisciplinary project”. Em cada unidade, há duas áreas especialmente designadas para discussão e reflexão crítica de assuntos que remetem ao conceito de Educação para a Paz: o boxe “Agents of change”, presente ao final das aberturas das oito unidades de cada volume; e a seção “Peace culture”, que fecha as unidades com oportunidades de reflexão que ultrapassam os universos culturais. A cada duas unidades, sempre ao final da unidade de número par, existe a seção “Be an agent of change”, que oferece uma oportunidade de consolidação das reflexões e discussões proporcionadas pelas atividades nos boxes “Agents of change” referentes ao par de unidades em questão. A temática da Educação para a Paz é abordada de forma mais abrangente em “Be an agent of change”, ocasião em que o/a estudante é convidado/a a construir propostas que possam efetivamente ser aplicadas local ou regionalmente, com vistas a propor mudanças que resultem na transformação das pessoas envolvidas, dentro e fora do espaço escolar. A seção “Peace culture” é também um momento de reflexão sobre a cultura de paz. A partir da interpretação de pequenos textos e imagens, os/as estudantes são convidados a analisar situações, levantar hipóteses e compartilhar opiniões, com vistas à percepção de que há possibilidades práticas de vivenciar a cultura de paz.

As habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) para cada etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental no componente curricular Língua Inglesa – as quais apresentam demandas cognitivas e linguísticas que evoluem, gradativamente, ao longo dos anos – são observadas em diferentes momentos de cada unidade e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento de uma maneira que busca ser sempre contextualizada, crítica e voltada para uma perspectiva da cultura de paz. Os objetos de conhecimento são retomados, revisados e aprofundados ao longo dos quatro volumes, em consonância com o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018) no tocante a uma perspectiva de currículo em espiral. No campo das habilidades relacionadas à Dimensão Intercultural, em vez da retomada e do aprofundamento de temas e conteúdos já vistos, propõe-se um trabalho de ampliação e expansão. Isso porque, no 6º ano, o/a estudante inicia o desenvolvimento dessas habilidades por meio de três ações: i) investigação do alcance do inglês no mundo como língua materna e/ou oficial; ii) identificação da presença e do significado dessa língua na sociedade brasileira; iii) avaliação problematizadora dos elementos culturais de países de língua inglesa presentes na sociedade brasileira. Com base nessa experiência no 6º ano, o/a estudante se engaja, nos anos seguintes, em outras ações que culminam na compreensão crítica dos efeitos dessa língua no mundo, visto que, no 9º ano, suas ações são: i) debate sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo; ii) análise de sua importância no desenvolvimento das ciências, da economia e da

¹ O volume do 6º ano conta, também, com uma unidade de boas-vindas, como será visto mais adiante, no item “Organização da coleção”. A descrição detalhada de todas as seções de cada volume será apresentada no item “Organização da coleção”.

política mundial; iii) discussão sobre a comunicação intercultural em língua inglesa como meio de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. Desse modo, as habilidades nesse eixo contribuem em conjunto com as etapas de aprendizagem, e ao longo delas, para a formação de indivíduos que se percebam como agentes da construção do próprio conhecimento e usuários ativos da língua inglesa, capazes de reconhecer o processo de constituição de identidades abertas e plurais. Tais habilidades abrem espaço, portanto, para “reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245).



JENNIFER MCCORMICK/GETTY IMAGES

A obra visa levar os/as estudantes a respeitar tanto a própria identidade, como a alteridade, por meio da cultura de paz.

Priorizou-se, nos quatro volumes que compõem a coleção, a escolha de textos escritos e orais autênticos – ou seja, são textos que, de fato, circulam na vida social, tanto na cultura escrita como oral, e são acompanhados, invariavelmente, de indicação da fonte de origem. Dessa maneira, o/a estudante é exposto/a a exemplos da língua inglesa em uso e tem a oportunidade de experienciá-la exatamente como é utilizada em situações reais em diferentes regiões do mundo, não apenas em lugares nos quais ela tem *status* de língua materna ou oficial. Essa variedade de oferta de amostras linguísticas autênticas na coleção está em harmonia com o que sugere a BNCC (BRASIL, 2018) quanto ao conhecimento das variantes de língua inglesa e à recomendação de abordá-la sob a perspectiva de língua franca.

Uma vez que os temas de cada unidade, em sua maioria, estabelecem um diálogo com assuntos abordados em outros componentes curriculares, criam-se oportunidades de prática interdisciplinar e de elaboração de propostas e projetos com esses outros campos de estudo, dependendo de cada realidade escolar e proposta pedagógica voltada a essas iniciativas. Tais ações de aproximação interdisciplinar podem sempre contribuir para uma prática mais significativa da língua inglesa em todos os anos. Há sugestões e indicações de possibilidades de trabalho interdisciplinar nas notas inseridas no Manual do Professor em formato de “U” de cada unidade e, como já informamos anteriormente, cada volume conta com uma seção denominada “Interdisciplinary project”, um espaço no qual o trabalho interdisciplinar é proposto com mais especificidade.

De forma a concluir a apresentação dos aspectos gerais da obra, salienta-se que as atividades propostas na coleção têm sempre como ponto de partida o acionamento do conhecimento prévio do/da estudante sobre os assuntos de cada unidade/seção de modo a auxiliá-lo/a a estabelecer relações com o tema e com a prática que tem em língua materna. As atividades buscam, também,

desenvolver a autonomia de pensamento, o raciocínio crítico, a resolução de problemas e a capacidade de argumentação racional diante de situações de interação social, de maneira respeitosa. Outro ponto relevante acerca da concepção da obra é o fato de que se busca, frequentemente, manter o foco da língua como uma prática social, perspectiva que se materializa no estímulo constante à participação ativa do/da estudante na sociedade por meio da língua inglesa, em suas mais diferentes manifestações.

Objetivos gerais

São objetivos da proposta didático-pedagógica desta coleção:

- Conhecer e valorizar patrimônios culturais difundidos em língua inglesa, ampliando o conhecimento cultural e o respeito à diversidade.
- Identificar semelhanças e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna ou outras línguas, considerando aspectos culturais, sociais e identitários.
- Criar momentos de discussão e reflexão que levem ao desenvolvimento da consciência linguística.
- Promover a cultura de paz por meio de ações conscientes de não violência, resolução de conflitos e diálogo.
- Promover oportunidades de uso e de expressão em língua inglesa.
- Promover oportunidades para identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural.
- Proporcionar momentos de reflexão crítica sobre como a aprendizagem de língua inglesa contribui para a inserção do/da estudante em um mundo globalizado.
- Reconhecer a diversidade linguística em língua inglesa como direito e valorizar usos heterogêneos, híbridos e multimodais presentes na sociedade atual.
- Reconhecer e utilizar, entre as possibilidades de cada um, tecnologias como novas linguagens e formas de interação de forma ética, crítica e responsável.

Educação para a Paz

Esta coleção tem como elemento central de seu embasamento o conceito de Educação para a Paz. Por esse motivo, busca proporcionar momentos de reflexão e incentivar ações que possam auxiliar no processo de formação do indivíduo sob o argumento de que é salutar para a sociedade a escolha de atitudes não violentas na resolução de conflitos, o desenvolvimento da escuta juntamente com o diálogo e a argumentação racional e a percepção de si como parte de uma sociedade multicultural e diversa. Para tanto, a coleção se apropria do conceito de cultura de paz, o qual

apregoa a importância da interação social, baseada nos princípios da liberdade e da democracia, da tolerância e da solidariedade; rejeita a violência e tenta prevenir conflitos ao atacar suas raízes e resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação; promove a garantia a todos do pleno exercício dos direitos e os meios para participar, plenamente, do desenvolvimento da sua sociedade (NOLETO, 2008, p. 23).

A cultura de paz significa, portanto, uma mudança de comportamento cultural e social proporcionada, entre outros fatores, pela Educação para a Paz, que nos estimula a fazer essa reflexão.

Concretizar ambos os conceitos no ambiente escolar pode ser um desafio diante das diferentes realidades e contextos do nosso país; entretanto, há princípios que podem ajudar a introduzir a Educação para a Paz nas escolas, como os sugeridos por Díaz de Cerio (1999), a saber:

- 1 A educação para o diálogo e para a argumentação.
- 2 A educação para a tolerância e a diversidade.
- 3 A educação que inclua a resolução de conflitos de forma respeitosa e não violenta.
- 4 A valorização da cooperação, da justiça e da solidariedade, e o questionamento de valores que pregam a discriminação, a intolerância e a indiferença.
- 5 A vivência com os outros de maneira positiva e que contribua para o aprendizado de como viver consigo mesmo e com os outros de forma não violenta.
- 6 A vivência e a experiência de paz no contexto escolar, respeitando os outros, resolvendo conflitos de maneira não violenta e favorecendo atitudes de confiança, justiça, liberdade e solidariedade.
- 7 O desenvolvimento do pensamento crítico ao manifestar pontos de vista por meio do diálogo e da tolerância.
- 8 O combate à violência nos meios de comunicação por meio de uma abordagem crítica e reflexiva.

Alguns desses princípios estão em consonância com as competências gerais e as competências específicas de Língua Inglesa (BRASIL, 2018) que se espera que o/a estudante que encerra o Ensino Fundamental tenha desenvolvido ao longo de suas etapas. Esta coleção, por sua vez, propõe atividades e discussões que possam iniciar o desenvolvimento desses princípios em sala de aula e instigar o/a estudante a perceber-se como um sujeito ativo e de importância no processo de construção da paz e de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Educação e paz são noções vistas como elementos de impacto nessa construção.

Danesh (2011) pontua que educação e paz são aspectos indissociáveis da civilização, destacando que

nenhuma civilização é verdadeiramente progressiva sem educação, e nenhum sistema educacional é verdadeiramente civilizatório a não ser que seja baseado nos princípios universais de paz² (DANESH, 2011, p. ix; tradução nossa).

O autor aponta para a necessidade de os materiais didáticos incluírem três principais princípios de paz:

que a humanidade é única; que a unicidade da humanidade é expressa por meio da diversidade; e que a sociedade verdadeiramente civilizada é unida, diversa, igualitária, justa, livre e pacífica³ (DANESH, 2011, p. x; tradução nossa).

Conflitos fazem parte da interação humana e é preciso aprender a lidar com eles ao viver em comunidade. No entanto, alguns

conflitos podem gerar ações violentas. Danesh (2011) afirma que o conflito é a ausência de unidade e “a paz é o processo de criar unidade no contexto da diversidade”⁴ (DANESH, 2011, p. xi; tradução nossa). Tendo em vista esse paradigma, esta coleção busca, por meio de perguntas motivadoras, levar o/a estudante a refletir sobre como pode se relacionar com o meio em que vive e cooperar no sentido de promover uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Dentro das expectativas de educar para a paz, há três níveis de aprendizado (DANESH, 2011): aprendizado externo, no qual o/a estudante aprende por meio da observação dos comportamentos das pessoas e do relacionamento que estabelece com o ambiente em que vive; aprendizado relacional, o qual acontece, de forma efetiva, em contextos nos quais há confiança, alegria e criatividade; e aprendizado interno, o qual está atrelado aos processos psicológicos de cada indivíduo e às suas aplicações para criar um ambiente harmonioso e equilibrado do pensamento, do sentimento e da tomada de decisão.

Compreende-se, assim, que esses três níveis de aprendizado se aproximam do que a BNCC (BRASIL, 2018) promulga quanto ao desenvolvimento de competências, entendendo que a competência,

[...] definida como a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8),

perpassa, de alguma maneira, esses níveis de aprendizado propostos por Danesh (2011). Dessa forma, existe, em harmonia com o texto da BNCC (BRASIL, 2018), a intenção de propiciar “uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos”, para a qual a Educação para a Paz pode colaborar de maneira objetiva, visto que esta preconiza, também,

[...] a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 61).

Trazendo essas ideias para o estudo da língua inglesa, acredita-se, nesta coleção, que o fato de perceber o inglês como uma língua de interação entre pessoas de diferentes línguas, culturas, nacionalidades, etnias, crenças etc., sem deixar de considerar as práticas sociais e as diferentes formas de constituição do sujeito, seja um indicativo de que se está, de algum modo, trabalhando com um processo de ensino-aprendizagem sob a ótica da Educação para a Paz. Essa conclusão se embasa no entendimento de que a função da língua inglesa não é meramente servir como instrumento de comunicação entre as pessoas; muito mais que isso, ela tem função social e política, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018).

² (Original: *No civilization is truly progressive without education, and no education system is truly civilizing unless it is based on the universal principles of peace* – DANESH, 2011, p. ix).

³ (Original: *That humanity is one; that the oneness of humanity is expressed in diversity; and that a truly civilized society is united, diverse, equal, just, free, and peaceful* – DANESH, 2011, p. x).

⁴ (Original: *Peace is the process of creating unity in the context of diversity* – DANESH, 2011, p. xi).

Pressupostos teórico-metodológicos da coleção

● Aprendizagem de Língua Inglesa

Parte-se da afirmação de Moita Lopes (2003, p. 27), segundo a qual,

em sala de aula, é central que atuemos por meio de uma percepção aguçada do momento histórico em que nos encontramos, para situar nossa prática e, assim, para situar nossos alunos, se é verdade que a situacionalidade da vida humana é característica central dos significados e dos conhecimentos que construímos.

A afirmação, feita pelo autor em 2003, mantém-se atual diante de um quadro de mudanças na perspectiva de ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, decorrente, entre outros fatores, da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (BRASIL, 2018) propõe que a língua inglesa seja trabalhada sob a perspectiva de que sua função é social e política; propõe, também, que se considere o seu *status* de língua franca. A proposta é que o estudo da língua inglesa possibilite

[...] o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BNCC, 2018, p. 239).

Miccoli (2010) pontua que

a concepção do que seja o processo de ensino e de aprendizagem de línguas vem se desenvolvendo nas últimas décadas e que, “hoje em dia, entendemos que ‘saber’ uma língua é utilizá-la adequadamente” (MICCOLI, 2010, p. 31),

de modo que o/a estudante possa participar de forma ativa, social e culturalmente, no seu meio. Essa adequação no uso não se restringe à correção gramatical ou à escolha lexical canônica; ela está atrelada a uma perspectiva de legitimação dos usos da língua por diferentes falantes com repertórios linguísticos e culturais distintos, de favorecimento de “uma educação linguística voltada para a interculturalidade” (BRASIL, 2018, p. 242) e para questões pragmáticas e sociolinguísticas da língua. Essa é, também, a expectativa da BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao aprendizado de língua inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse paradigma, há a expectativa de acolhimento e legitimação dos usos da língua inglesa por falantes espalhados pelo mundo todo. Legitimam-se, assim, os usos dessa língua em seus contextos locais, com a valorização de uma dimensão intercultural. Essas percepções, além do conceito de multiletramentos e do processo contínuo de significação, contextualização e dialogismo, serviram de base para a concepção desta obra com seus cinco eixos organizadores para o trabalho de ensino da língua inglesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018). Não existe, todavia, a pretensão de compartimentar a

língua em cinco partes; antes, o que se propõe é oferecer oportunidades iguais de acessar diferentes usos da língua, construir conhecimentos sobre eles e colocar em prática esses conhecimentos relativos a cada um desses eixos, sem priorizar um ou outro.

Destaca-se, assim, outro item de relevância na proposta da coleção: a intenção de que o/a estudante articule conhecimentos prévios em sua língua materna e/ou outras línguas para construir seu aprendizado em inglês (BRASIL, 2018). Por esse motivo, ao longo desta coleção, é possível perceber que há uso de língua portuguesa com mais frequência no volume do 6º ano e com frequência cada vez menor até o quarto e último volume. Parte-se da consideração de que “pequenas porções do uso de língua materna podem levar a um insumo e a uma produção mais compreensível na língua-alvo”⁵ (TURNBULL; DAILEY-O’CAIN, 2009, p. 5; tradução nossa). Esta coleção, produzida no Brasil, tem o português como língua-base, entendendo que isso pode favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do inglês, uma vez que essa língua-base é usada como meio de comparação, contraste, discussão e construção do conhecimento da língua que está sendo estudada.

Além disso, é importante lembrar que o ensino de inglês, em especial na rede pública, é iniciado no 6º ano do Ensino Fundamental. Entende-se que o uso do português, em função disso, sirva de apoio na construção do conhecimento e propicie um ambiente mais favorável para que o/a estudante do 6º ano realize determinadas atividades, em especial aquelas que demandam argumentação e posicionamento. A presença e a demanda de contribuições em inglês são gradativas ao longo dos volumes, à medida que o/a estudante amplia seus conhecimentos e compreensão da língua.

O Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (Common European Framework of Reference – CEFR) soma-se ao olhar trazido pela BNCC (BRASIL, 2018) e à busca pelo desenvolvimento das competências gerais, específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa.

Divulgado na década de 1990 pelo Council of Europe, o CEFR considera que o desenvolvimento em uma língua adicional pode contribuir para o sucesso tanto em termos educacionais e profissionais como sociais, pois favorece um olhar em direção à educação inclusiva e de qualidade e à cidadania (COUNCIL OF EUROPE, 2022). Como tal, é um documento que pode levar não apenas a propostas concretas de educação plurilíngue, mas também à promoção de diálogos permeados pela interculturalidade e pela coesão social (COUNCIL OF EUROPE, 2022).

O CEFR se concretiza na sala de aula de língua ao observar que seu aprendizado e seu uso estão intrinsecamente relacionados às ações dos falantes e leitores, uma vez que, como agentes sociais, desenvolvem competências relacionadas às diferentes formas de comunicação – eles compreendem, produzem, reproduzem e criam textos orais e escritos em temas, registros, domínios e gêneros diversos, aplicando estratégias e mobilizando habilidades. Dessa forma, a proficiência linguística cerca-se do desenvolvimento de dimensões do conhecimento, como o “saber”, “saber fazer”, “saber ser” e “saber aprender”; das competências comunicativas linguística, sociolinguística e pragmática; das atividades e estratégias comunicativas, que incluem recepção, produção, interação e mediação. De acordo com

⁵ (Original: *small amounts of first language use may indeed lead to more comprehensible input and target-language production* – TURNBULL e DAILEY-O’CAIN, 2009, p. 5).

Council of Europe (2020), considerar a proficiência linguística por esse viés é uma forma mais próxima da vida real, visto que traz à tona a importância da interação e da construção coletiva do significado. Ao longo da coleção, as atividades propostas buscam favorecer tais itens em momentos de resgate de conhecimento prévio, pesquisa, debate, reflexão, compartilhamento de ideias (entre os/as próprios/as estudantes, bem como com a comunidade estudantil e familiar), entre outros.

A aplicabilidade talvez mais familiar do CEFR ao professorado é a que possibilita refletir sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua com base em escalas de proficiência linguística, divididas em níveis de A1 a C2 e seus respectivos descritores, divulgados em 2001 (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Ao todo, são seis níveis de proficiência, organizados em três categorias: usuário iniciante (A1 e A2), usuário independente (B1 e B2) e usuário proficiente (C1 e C2). Cada uma delas é descrita em termos de “*can-do*”, ou seja, do que um usuário da língua de cada nível consegue comunicar, compreender, produzir, criar em diferentes contextos e registros. Logo, mover de uma categoria a outra requer aprendizado não apenas de estruturas gramaticais e de vocabulário, mas também de gêneros textuais e tipos de texto, questões sociolinguísticas, pragmáticas e discursivas, por exemplo.

Quadro Europeu Comum de Referência – Conselho da Europa (Global scale: Common Reference Levels)		
USUÁRIO PROFICIENTE	C2	É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que lê ou ouve. É capaz de reconstituir fatos e argumentos de fontes diversas, escritas e orais, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.
	C1	É capaz de compreender uma vasta gama de textos longos e complexos, assim como detectar significados implícitos. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.
USUÁRIO INDEPENDENTE	B2	É capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos em um texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com alguma fluência e espontaneidade de modo que não haja estranhamento em uma conversa com falantes nativos. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão atual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos.
	B1	É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempo livre etc. É capaz de comunicar-se na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, em uma região onde a língua-alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projeto ou de uma ideia.
USUÁRIO INICIANTE	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever de forma simples a sua formação, o seu entorno e se referir a assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes, assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades concretas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence etc. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.

Fonte: QUADRO Europeu Comum de Referência. Conselho da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bc74>. Acesso em: 4 ago. 2022. Adaptado da tradução oficial para português europeu.

O início do aprendizado em Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental, somado à grade horária dedicada ao componente nas redes, pode sugerir que, ao longo dos quatro anos de estudo nesta etapa, o/a estudante terá mais oportunidades de desenvolver-se na categoria A – usuário iniciante (A1 e A2), trabalhando competências para participar de atividades que envolvam assuntos do seu cotidiano, situações concretas e informações sobre si, sobre os outros e sobre seu entorno, por exemplo.

Assim, a coleção traz ao longo de seus quatro volumes atividades nos eixos oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos que favorecem: "(i) a elaboração de pequenos textos orais e escritos sobre temas cotidianos; (ii) a descrição de pessoas, lugares e rotinas; (iii) o falar sobre si e a apresentação de informações pessoais; (iv) a compreensão de expressões isoladas relativas à descrição de pessoas, lugares e rotinas; (v) o reconhecimento de informações concretas específicas utilizadas cotidianamente; (vi) a compreensão de questões e afirmações simples e sobre temáticas concretas" (BRASIL, 2022, p. 52); e atividades nos eixos leitura e dimensão cultural que favorecem: "(i) a compreensão de textos simples e curtos sobre temáticas cotidianas; (ii) a compreensão de textos simples e curtos, utilizando nomes familiares, palavras e expressões frequentes; (iii) o reconhecimento de palavras e símbolos acompanhados de figuras; (iv) a construção de reflexões, de intertextualidade" (BRASIL, 2022, p. 52).

Ao longo da coleção, as temáticas ajustam-se às demandas e expectativas da faixa etária e, como consequência, tornam-se mais abstratas, possibilitando ao/à adolescente um desafio e a construção de significado por meio da pesquisa, da relação com outros componentes curriculares e da interação com os outros.

● Visão de aprendizagem

Esta coleção foi elaborada com base em dois eixos. Primeiro, considera-se uma perspectiva construtivista, com inspiração nas proposições de Piaget (2007) e Ferreiro (2005), segundo a qual "o sujeito constrói seu conhecimento em seu contato com o mundo, em sua ação sobre os objetos, fenômenos, pessoas com as quais interage" (ONOFRE *et al.*, 2010, p. 41). De acordo com essa visão, as vivências e experiências do sujeito com o mundo ajudam na construção de estruturas mentais que, por sua vez, favorecem o desenvolvimento cognitivo. Para que esse desenvolvimento ocorra, o sujeito passa por um constante desequilíbrio nas ações e interações que tem com o meio e com outras pessoas, e isso faz com que busque, continuamente, novas ações e novas compreensões da realidade. Em uma perspectiva construtivista, o/a estudante é entendido/a como um sujeito ativo, autor e construtor do seu próprio conhecimento (ONOFRE *et al.*, 2010), o qual é resultado de interações entre o que o sujeito conhece e o objeto a ser conhecido; todo conhecimento é um processo de construção feito por interações entre esses dois elementos (AZENHA, 2010).

Com base nessa concepção, "as atividades realizadas devem priorizar a resolução de problemas, o levantamento de hipóteses pelos alunos e alunas, a busca de novos conhecimentos a partir da ação" (ONOFRE *et al.*, 2010, p. 42). Nesta coleção, são propostas atividades que, frequentemente, convidam o/a estudante a acessar seu conhecimento prévio e fazer uso dele na construção de novos saberes. Essas atividades o/a encorajam a estabelecer uma relação entre o que estuda e o conhecimento adquirido como resultado de suas experiências. Entre as sugestões para o/a professor/a, incluem-se o encorajamento do diálogo e a resolução de problemas, inspirados em ações características de ambientes construtivistas de aprendizagem (BECKER, 1992).

O segundo eixo com base no qual a coleção foi elaborada é a teoria histórico-cultural da educação, segundo a qual a

aprendizagem é uma atividade conjunta (VYGOTSKY, 2015). Tal visão "compreende o ser humano dentro de uma cultura determinada, no contexto de uma história social da humanidade" (ONOFRE *et al.*, 2010, p. 49). Para que se possa compreender o indivíduo, deve-se considerar seu contexto, seu meio histórico, social e cultural, pois ele é "um ser social e cultural, determinado pelas relações sociais que estabelece" (ONOFRE *et al.*, 2010, p. 50).

Diante do exposto, deve-se compreender que o ser humano é ativo e interage com o meio e com as outras pessoas. No ambiente escolar, tais interações são essenciais para a constituição dos sujeitos e da aprendizagem. Vygotsky (2015) destaca que a interação tem um papel crucial no processo de internalização – ou seja, ela é fundamental para a concretização da aprendizagem. Ainda sob essa perspectiva, considera-se que o sujeito não pode ser desvinculado da cultura; logo, "o trabalho pedagógico e, inclusive, os conteúdos trabalhados na escola, devem ser pensados levando-se em conta a realidade dos alunos e alunas, da escola, do contexto histórico, social e cultural" (ONOFRE *et al.*, 2010, p. 51). É por meio da escola que

os indivíduos têm acesso ao conhecimento sistematizado, científico, que difere dos conhecimentos aprendidos na vida cotidiana e possibilita a construção de funções mentais superiores mais complexas (ONOFRE *et al.*, 2010, p. 51).

Posto isso, ter como objetivo o desenvolvimento do conhecimento sob tal perspectiva implica considerar as relações entre contexto cultural e desenvolvimento humano, as relações entre desenvolvimento cognitivo e interações sociais e o desenvolvimento histórico, que parte do social para o indivíduo, dando destaque ao meio social (REGO, 1994). É com base nessas reflexões que esta coleção busca atingir os objetivos de aprendizagem por meio de atividades, realizadas em duplas ou em grupos, que favoreçam a colaboração, a cooperação e a socialização de pontos de vista para a construção do conhecimento com base em textos que circulam no meio social.

Visão de linguagem

Esta coleção parte da proposta da língua como prática social, por meio da qual se entende que a linguagem representa o mundo social e o constrói, em consonância com o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, não se propõe o estudo da língua inglesa e da sociedade separadamente, mas, sim, como indissociáveis: a língua é vista como um dos muitos mecanismos utilizados por membros de uma sociedade para se comunicar e interagir uns com os outros. Dessa forma, a coleção propõe um aprendizado da língua que pondere sua relação com a sociedade e seus contextos culturais e situacionais (BAGNO, 2007; EMMITT; POLLOCK, 2000; HALLIDAY; HASAN, 1985). Emmitt e Pollock (2000) alertam para o fato de que, ao se considerar língua como prática social e indissociável de cultura, é necessário lembrar que essa associação, geralmente, é acompanhada de questões relativas à ideologia. Segundo esses autores, em sociedades complexas como a nossa, diferentes ideologias estão presentes em diferentes textos, e certos pontos de vista podem permanecer atrelados a eles. Por essa razão, as práticas de letramento aparecem relacionadas a questões sociais, históricas, culturais e ideológicas em que a linguagem é entendida como algo em constante transformação, e os elementos linguísticos são mutáveis e abertos a novos significados, dependentes do contexto

em que estão inseridos. Nesse sentido, Bagno (2007, p. 168) pontua que “a língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade”, a qual, como trabalho coletivo, é flexível e passível de mudanças linguísticas.

Nesse ponto, entende-se que a linguagem é, portanto, um fenômeno social e dialógico e o sujeito do discurso e o contexto social são cruciais na produção de significado. É com base nessa percepção que, nesta obra, prioriza-se a análise crítica de textos orais, escritos e visuais, indo além da mera localização de informações e dando destaque às percepções de cultura, entendendo que essa abordagem torna o aprendizado da língua inglesa mais significativo, porque não se concentra no caráter meramente utilitário da língua.

Nessa perspectiva, o aprendizado de inglês considera tanto significados preexistentes como a possibilidade de criação de novos significados e posicionamentos, assim como a construção de identidades e novas maneiras de representar a percepção que se tem do mundo e de si mesmo (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Considera, também, que toda comunicação é feita por meio de algum gênero (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, a diversidade de gêneros orais e escritos presentes na coleção tem como objetivo repertoriar e promover o desenvolvimento das diferentes capacidades que fazem parte de uma situação de ensino e aprendizagem.

Considerando tais pressupostos, acredita-se que a concepção desta coleção está em consonância com a proposta da BNCC (BRASIL, 2018), segundo a qual o trabalho com gêneros verbais e híbridos “possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura [...], bem como diferentes objetivos de leitura” (BRASIL, 2018, p. 244), além de ampliar o conhecimento de temáticas de natureza interdisciplinar ou estética. A coleção também considera que o aprendizado da língua inglesa deve ser permeado por gêneros escritos e multimodais variados, de relevância social, escolar e cultural. As problematizações e análises decorrentes do trabalho com esses gêneros favorecem o desenvolvimento da leitura crítica e da autonomia, tal como sugere a BNCC (BRASIL, 2018).

Multiletramentos

Outro pressuposto teórico-metodológico que perpassa os componentes desta coleção é o conceito de multiletramentos, o qual considera as culturas presentes na sala de aula do mundo contemporâneo – globalizado e caracterizado pela diversidade. Essas culturas estão relacionadas, especialmente, a tudo aquilo a que o/a estudante pode ter acesso por meio da rede mundial de computadores, isto é, textos não apenas verbais, mas constituídos por diferentes modos. Tal constatação implica, segundo Brandão, “focar nos modos de representação muito mais do que na linguagem por si só” (2016, p. 1199). Em outras palavras, ao considerar as culturas do mundo contemporâneo, o foco não deve ser apenas no texto verbal; deve dirigir-se, por exemplo, a imagens e recursos semióticos como organização textual, cores, tipografia etc., pois todos esses modos que fazem parte da composição do texto produzem sentido.

O conceito de multiletramentos considera duas multiplicidades da nossa sociedade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais

ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). Nesta coleção, tais multiplicidades são representadas por meio de textos orais e escritos produzidos por usuários/as da língua inglesa em contextos autênticos de prática social. Muitos dos textos foram produzidos exclusivamente para o meio digital e, ainda que sejam apresentados no formato impresso na coleção, buscou-se representá-los, imagicamente, de maneira que se aproxime do leiaute com que circulam no meio digital. Além disso, a coleção propõe atividades e discussões que visam possibilitar o desenvolvimento da compreensão das funções sociais desses textos com o trabalho de ensino da língua.

Destacam-se aqui duas características importantes dos multiletramentos (ROJO, 2012) que são exploradas nesta obra: ênfase na interação e colaboração e entendimento dos multiletramentos como fenômeno híbrido quanto às linguagens, aos modos, às mídias e às culturas. A interação e a colaboração são trabalhadas, por exemplo, em atividades de leitura e compreensão de gêneros como fórum de discussão e mensagem de texto; a questão do hibridismo de linguagens pode ser explorada, por exemplo, no trabalho com gêneros como *blogs* e *scrapbooks*, nos quais se mesclam imagens, textos e outras linguagens.

Uma pedagogia de multiletramentos tem como intenção propor possibilidades práticas para que o/a estudante se torne um/uma criador/a de sentidos, que entenda como funcionam os diferentes tipos de textos e tecnologias; um/uma analista crítico/a, que compreenda o que é estudado; um/uma transformador/a, que aplica o que é aprendido em outros contextos (ROJO, 2012). Ainda que o livro didático, de certo modo, limite a ação do/da estudante ao meio impresso durante a aula, o trabalho com gêneros, dos mais tradicionais aos mais contemporâneos, como proposto nesta coleção, flerta com a pedagogia de multiletramentos por meio de sugestões de uso de ambientes *on-line* e com a expectativa de que o/a estudante se perceba como protagonista de seu aprendizado.

Letramento crítico

A proposta de letramento crítico desta coleção parte do pressuposto de que ser criticamente letrado/a é estar engajado/a em práticas sociais que consideram a linguagem como o instrumento utilizado para que o posicionamento crítico seja desenvolvido (BAYNHAM, 1995). A língua inglesa, nesse caso, tem um papel importante na formação crítica do/da estudante como cidadão/cidadã que pode desenvolver a conscientização, o questionamento e a resignificação de relações que estão naturalizadas, por meio de atividades e discussões.

Nesse sentido, o letramento crítico fundamenta que indivíduos sejam capazes tanto de participar de práticas de letramentos existentes como de transformar e produzir essas práticas de maneira ativa (GREEN, 1998). O letramento crítico é, portanto, construído com base na exploração de identidades pessoais, sociopolíticas, econômicas e intelectuais em que cada leitor/a deve, de maneira ética, ter a possibilidade de examinar contradições sociais relacionadas à justiça, à cidadania etc. e “compreender o que significa localizar e ativamente buscar contradições em modos de vida, teorias e posições intelectuais concretas”⁶ (BISHOP, 2014, p. 52; tradução nossa).

⁶ (Original: [...] *understanding what it means to locate and actively seek out contradictions within modes of life, theories, and substantive intellectual positions* – BISHOP, 2014, p. 52).

O enfoque no letramento crítico está diretamente ligado à intenção de tornar a experiência de aprendizagem, de fato, uma prática social, na qual exista a preocupação de “perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293) e em que se abre a possibilidade de o/a estudante ir além do senso comum, de algo que seria natural para ele/ela, e “perceber como aquilo que é natural [...] pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293), levando-o/a a repensar suas interpretações e conclusões e refletir sobre elas. Nesta coleção, propõem-se momentos diferentes de desenvolvimento do letramento crítico, não existindo, portanto, uma seção destinada exclusivamente a esse fim.

Diante do que vem sendo apresentado, entende-se que o significado de um texto é atribuído pelo/a leitor/a, que faz uso de seus conhecimentos prévios para dar sentido ao que lê, e que a criticidade se relaciona a uma leitura que considera a coletividade e a multiplicidade de que cada estudante faz parte. No letramento crítico, a leitura do texto envolve a significação produzida por cada leitor/a que, ao ser discutida e problematizada, se apresenta como um elemento de conflito e dissenso. A leitura não tem um único significado, mas, sim, diferentes interpretações que são constituídas da realidade de cada leitor/a. A leitura leva à reflexão sobre posicionamentos e quebras de paradigmas; quando é praticada, a leitura promove a conscientização constante de como cada um constrói o significado e por quê (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesta coleção, essas práticas perpassam as seções que fazem parte de cada unidade e contemplam leitura crítica de imagens e textos oriundos de meios impressos, orais e digitais.

Assim, a inclusão dessa perspectiva parece contribuir, de modo significativo, para o desenvolvimento dos multiletramentos, uma vez que as necessidades da sociedade contemporânea e digital extrapolam abordagens tradicionais de currículo e os textos devem se ajustar a necessidades locais e a propostas inovadoras (MONTE MÓR, 2008). O uso de textos orais, escritos e originários do meio digital, tais como *blogs*, fóruns de discussão, vídeos e *websites*, faz parte das expectativas de desenvolvimento no uso da língua inglesa, tal como proposto na BNCC (BRASIL, 2018). Afinal, isso contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica e transformadora que vá além de padrões fixos e estereotipados e que valorize a pluralidade de valores e perspectivas (MONTE MÓR, 2008). Nesta coleção, como já esclarecido, existe ocorrência maior de textos no formato impresso em razão da própria natureza do livro didático; no entanto, há orientações para o/a professor/a no sentido de oferecer formatos mais variados durante as aulas, sempre que possível. Essas sugestões estão disponíveis no Manual do Professor em formato de “U” e no Manual do Professor: Material Digital.

● Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um dos elementos que contribuem para que haja o diálogo entre o que é aprendido na sala de aula

de Língua Inglesa e a realidade do/da estudante, seja em outros componentes curriculares, seja fora da escola. A interdisciplinaridade é o que torna possível, em muitos casos, o uso da linguagem para agir, de modo efetivo, no mundo social. Para Onofre *et al.* (2010, p. 17), “a interdisciplinaridade se sustenta na eliminação da possibilidade de apenas uma disciplina se dedicar a certos temas ou dimensões de análise”, o que faz com que o ensino passe a ser alvo de vários campos de conhecimento.

Como um todo, a concepção desta coleção é interdisciplinar, considerando que os temas das unidades relacionam-se com outros componentes curriculares, tais como História, Ciências, Arte etc. Essa relação dos temas de cada unidade com outros componentes curriculares é pontuada ao/a professor/a no Manual do Professor em formato de “U”. As indicações trazem, também, possibilidades de abordagem interdisciplinar para a realização de várias propostas. Por exemplo, no volume do 6º ano, há atividades que trabalham com pôsteres relacionados à prática esportiva e a saúde. O assunto pode ser abordado por outros componentes curriculares, como Educação Física e Ciências. Esse tipo de sugestão ocorre em todas as unidades e volumes. Ademais, na seção “*Interdisciplinary project*” todas as propostas envolvem, além de Língua Inglesa, pelo menos mais um componente curricular, com sugestões de ações pertinentes ao uso da língua inglesa como prática social.

● Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

Desde o final da década de 1990, as propostas educacionais do nosso país têm buscado promover ações que visem a uma educação para a cidadania e que, como consequência, concretizem-se por meio da “inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos” (BRASIL, 2019a, p. 5) de modo transversal. Ainda que os Temas Transversais não sejam uma ação nova, uma vez que estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996, ampliaram-se e passaram a ser expectativas nos currículos nas diferentes etapas educacionais com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assumindo-se como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (BRASIL, 2019a).

O novo termo aborda duas visões complementares e representativas de uma educação do século XXI. A contemporaneidade dos temas advém de assuntos relevantes para a atuação do estudante na sociedade, por exemplo: “como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive” (BRASIL, 2019a, p. 7), entre outros. Já o olhar transversal discorre sobre assuntos que fazem parte de diversas áreas e componentes curriculares e representam a realidade do estudante e da sociedade contemporânea.

Os TCTs, na BNCC, estão divididos em seis macroáreas temáticas e seus respectivos temas, a saber: (1) Meio Ambiente: Educação Ambiental e Educação para o Consumo; (2) Economia: Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal; (3) Saúde: Saúde, Educação Alimentar e Nutricional; (4) Cidadania e Civismo: Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de

envelhecimento, respeito e valorização do idoso; (5) Multiculturalismo: Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; e (6) Ciência e Tecnologia: Ciência e Tecnologia. Destaca-se que as macroáreas temáticas e suas subdivisões decorrem de “demandas sociais que desencadearam a formulação de marcos legais, que lhes asseguram fundamentação e maior grau de exigência e exequibilidade” (BRASIL, 2019a, p. 16).

Sugere-se que a implementação dos TCTs pelas redes de ensino e unidades escolares considere os elementos que possam contribuir para as discussões e reflexões, tais como: a cultura escolar, as realidades e necessidades locais, o corpo discente, o corpo docente, a comunidade, entre outros. O documento “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação” (BRASIL, 2019b) indica uma metodologia de trabalho que considera quatro pilares, a saber: “problematização da realidade e das situações de aprendizagem”, “superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica”, “integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas” e “promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva” (BRASIL, 2019b, p. 8). Esse trabalho pode ser abordado em três níveis de complexidade, a depender das realidades e necessidades de cada unidade de ensino. Pode-se seguir uma abordagem intradisciplinar sobre o tema, em que há o cruzamento entre conteúdo e habilidade; uma abordagem interdisciplinar, em que há aprendizagem integrada; ou uma abordagem transdisciplinar, por meio de projetos integradores e transdisciplinares e uma visão transversal. Qualquer que seja o nível de complexidade escolhido, ao planejar, é importante que se definam a unidade temática, os objetos de conhecimento, as habilidades da BNCC que serão desenvolvidas e as práticas contextualizadas com as TCTs que serão propostas.

Os quatro volumes desta coleção trazem temáticas que se relacionam com as macroáreas dos TCTs e sugestões de atividades interdisciplinares. Sugere-se que, ao planejar um trabalho com TCTs na sua unidade escolar, considere seu alunado, a realidade e a necessidade da comunidade e os recursos disponíveis para o desenvolvimento das ações.

● Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Os quatro volumes desta coleção abordam temáticas que podem ser relacionadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e ajudar a promover atividades intradisciplinares, interdisciplinares e transversais nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os ODS representam um plano de ação (a Agenda 2030) que busca fomentar e implementar ações que visem a transformações que impactem as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e a parceria entre povos (UNITED NATIONS, 2015). Eles são integrados e envolvem três dimensões de desenvolvimento sustentável: a ambiental, a econômica e a social (UNITED NATIONS, 2015). Há 17 ODS e 169 metas relacionadas a eles.



OBJETIVOS de Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 maio 2022.

Os ODS podem ser usados como temas norteadores de projetos integrados, estudos dirigidos e ações com a comunidade escolar. Segundo Reynolds (2016), o trabalho com os ODS pode ajudar no desenvolvimento mental e moral dos/das estudantes para além das suas habilidades acadêmicas. Em sala de aula, partindo de uma temática presente na coleção, o/a professor/a pode ajudar os/as estudantes a pesquisar o assunto em sua localidade e a organizar pôsteres informativos e conversas com a comunidade, por exemplo. Também pode contar com a colaboração de colegas de outras áreas do conhecimento e de outros anos para que compartilhem conhecimentos e descobertas e tracem planos de ação em curto, médio e longo prazos que possam favorecer ações coletivas e cidadãs.

● Culturas juvenis

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas."

ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 29.

Recebe o nome de **culturas juvenis** o conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas compartilhadas por determinados grupos de jovens. Essas práticas podem ser associadas ao exercício de um protagonismo, com os/as adolescentes e jovens colocando-se de modo mais efetivo como produtores de cultura ou como seus ressignificadores, o que lhes foi possibilitado pelo acesso a instrumentos como a internet, cujos recursos eles/elas bem conhecem e dos quais fazem uso cotidiano.

As manifestações das culturas juvenis se refletem no vestuário, nas éticas de consumo, no linguajar, nos *games*, no gosto por estilos musicais, por esportes radicais e por estéticas, como a do grafite.

As culturas juvenis sempre trazem uma marca de oposição, justamente por demarcarem um espaço próprio da juventude. Além disso, são manifestações de um conjunto social diversificado e heterogêneo, as quais ocorrem como consequência de interesses variados, de diferenças de classe e de condições econômicas, de locais de moradia (ambiente rural ou urbano), de raça, de gênero, enfim, de vivências distintas. Desse modo, apresentam-se como manifestações dos modos de ser jovem, principalmente em regiões periféricas, e não como subculturas, sendo também uma forma de construção de identidades.

As escolas devem estar abertas para as diversas realidades dos estudantes. Fechar-se para as realidades juvenis, usando uma expressão freiriana, é praticar uma "educação bancária", que não permite ouvir a voz do/da jovem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância de criar possibilidades para que a escola permaneça aberta à expressividade das culturas juvenis, aproximando, desse modo, a realidade dessa instituição à realidade dos/das estudantes, que são também sujeitos de outros espaços de vivência e de outras realidades.

A escola que é "asa" e não "gaiola", como nos ensina Rubem Alves, é aquela que consegue articular os conteúdos curriculares e a realidade dos/das jovens, incentivando-os/as a ser corresponsáveis pelos seus aprendizados e protagonistas de sua própria vida.

Como a escola pode transformar as culturas juvenis em aliadas pedagógicas? Como destacar essas culturas para criar laços com os/as estudantes, tornando esses/essas jovens mais receptivos/as aos conteúdos estudados? Sabemos que o papel dos/das professores/as é primordial no uso do livro didático, uma vez que são esses/essas agentes que extraem o melhor uso dos conteúdos apresentados, proporcionando aos/às estudantes as condições para que se desenvolvam como membros da sociedade, valorizando as experiências e os saberes que vão além do âmbito intelectual. Nesse sentido, multiplicam-se os momentos para destacar as culturas juvenis, de acordo com o perfil dos/das estudantes e do olhar do/da professor/a para eles/elas.

Neste material, propostas que estimulam a participação dos/das estudantes e permitem que se expressem e reflitam sobre suas identidades e vivências são apresentadas, por exemplo, na seção "Peace culture", em todas as unidades do 6º ao 9º ano.

Uma atividade significativa pode ser encontrada na seção "Peace culture" da unidade 5 do volume do 8º ano: os/as estudantes são estimulados/as a criar e produzir, em grupos, vídeos de 1 minuto de duração, com tema livre e escolhido de comum acordo entre os/as integrantes dos grupos.



FG TRADE/IE+/GETTY IMAGES

Utilizar ferramentas tecnológicas facilitadoras pode ser uma forma de incentivar os/as estudantes a compartilhar, em sala de aula, seus saberes e vivências.

Propostas como essas são apresentadas ao longo da coleção e permitem ouvir os/as estudantes, ampliando a interlocução com eles/elas. E, para isso, é necessário que, por meio de atividades integradoras e de atitudes de reconhecimento do papel exercido pelas culturas juvenis como formadoras de identidades, os/as estudantes sejam levados/as a pensar com autonomia sobre sua própria realidade para que produzam reflexões sobre si mesmos/mesmas e como se inserem na sociedade. Assim, faz-se necessário criar momentos para ouvir os/as alunos/as, acolher suas produções, gostos e vivências, com vistas a transformar o ambiente escolar em um lugar que proporciona "asas", para que os/as jovens voem para além dos muros da escola, entendendo os aprendizados como partes importantes para a vida.

A avaliação desses projetos e de outros que podem ser propostos deve considerar não somente o produto final, mas todo o processo. A avaliação processual (também denominada formativa ou contínua) examina as atividades em processo contínuo, de modo que seja possível determinar problemas existentes e fazer recomendações para sua melhoria, com foco na qualidade de ensino e no sucesso da aprendizagem. Dessa forma, esse tipo de avaliação, ao permitir identificar eventuais dificuldades e corrigi-las, antes de avançar, é uma ferramenta que possibilita acompanhar a construção do conhecimento.

Sugere-se também que seja oferecida aos/às estudantes a possibilidade de se avaliarem ao final de um projeto, pois, nessa etapa, podem perceber as dificuldades que encontraram e refletir sobre as aprendizagens, desenvolvendo, nesse processo, o espírito crítico nas atividades acadêmicas e aprimorando o autoconhecimento.

Faz-se relevante também trazer à tona a importância de fazer uso de estratégias de sala de aula, como as metodologias ativas, que possibilitem ao/à estudante fazer-se protagonista de seu aprendizado. Estratégias de aprendizagem ativa podem também proporcionar momentos de reflexão, discussão e resolução de problemas, promovendo o engajamento e o relacionamento construtivo entre estudantes da turma (RUTHERFORD, 2012).

Dessa forma, o/a professor/a pode partir das atividades propostas na coleção e adaptá-las ao seu grupo de estudantes. Por exemplo, uma atividade de abertura de uma unidade em que há a exploração de imagens e o levantamento de conhecimento prévio pode ser trabalhada por meio da estratégia KWL, em que o/a estudante registra o que ele/ela sabe (*What I Know*) sobre o assunto a partir da observação do título da unidade e das imagens, o que ele/ela gostaria de saber sobre o assunto (*What I Want to Know*) e, ao final da aula, o que ele/ela aprendeu (*What I Learned*) (RUTHERFORD, 2012). Um registro como esse pode, por exemplo, ajudar o/a professor/a a conhecer melhor seus/suas estudantes e fazer o levantamento do que lhes interessa e do que conhecem. Por fim, retoma-se a ideia de que pode haver diferentes culturas juvenis em um mesmo grupo de estudantes. Diante disso, conhecer os/as jovens e buscar aproximar os diversos conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores de suas realidades pode ser uma forma de tornar a aprendizagem mais concreta. A utilização de estratégias variadas, como as metodologias ativas, pode ajudar o/a professor/a a atingir esse objetivo.

● Papel do/da professor/a, dos/das estudantes e do livro didático

Assim como a BNCC (BRASIL, 2018) não deve ser entendida como currículo, mas como um conjunto de orientações para a elaboração de currículos em conformidade com as demandas regionais e locais, o livro didático não deve ser tomado como um ente que determina os conteúdos, o sequenciamento deles ou a metodologia a ser adotada em sala de aula. Ao contrário, o livro didático deve ser visto como um dos recursos de que dispõe o/a professor/a para a sua prática docente e, como tal, pode ter suas sugestões desenvolvidas, adaptadas ou revistas. Como recurso para as aulas de Língua Inglesa, o livro didático é de grande utilidade, uma vez que agiliza o trabalho de seleção e elaboração dos conteúdos, organiza e disponibiliza atividades orais e escritas, além de sugerir projetos e propostas interdisciplinares. Cabe ao/à professor/a, de posse de tal recurso, assumir uma posição crítico-investigativa de quem tem o conhecimento sobre seu contexto de ensino, a população discente, suas necessidades, suas aptidões, suas dificuldades, seus interesses etc.



O/a professor/a, com base em seu contexto de ensino, faz o melhor uso do livro didático, com vistas a auxiliar os aprendizados dos/das jovens estudantes.

Nesse contexto, o/a estudante deve ser visto/vista como responsável por desenvolver sua metacognição, que é a capacidade

de dirigir o próprio processo de aprendizagem, seus hábitos de estudo e conhecer seus produtos cognitivos ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entende-se que o/a estudante traz conhecimentos de vida úteis para a construção de novos conhecimentos, além de expectativas de aprendizagem e de interação com os outros. É um sujeito em formação e, como tal, vivencia conflitos e deve ter a oportunidade de refletir sobre eles com seus pares e professores/as no sentido de buscar soluções por meio do respeito, da valorização do outro e da argumentação racional (MICCOLI, 2010).

No que diz respeito a esta coleção, a expectativa é que o/a estudante tenha a possibilidade de desenvolver sua autonomia de maneira gradativa. Para isso, é fundamental que o/a professor/a procure sempre criar situações por meio das quais essa autonomia possa ser desenvolvida. Nas atividades propostas, busca-se promover o desenvolvimento do protagonismo do/da estudante de diferentes formas. Por exemplo: nos convites que são feitos, em pontos estratégicos das unidades, para que se realize alguma investigação; nos trabalhos que são sugeridos no Manual do Professor, no espaço das notas, geralmente nos boxes com o título “Fora da sala de aula”. Tais atividades são tentativas de extrapolar o livro didático e o espaço da sala de aula e intentam desenvolver o protagonismo do/da estudante.

● Avaliação

Ao considerarmos os processos percorridos pelo/pela estudante ao longo de seu aprendizado, parece-nos importante destacar que “nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 21), uma vez que há mais condições de compreender o que é preciso ser avaliado quanto mais informações se tem (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Inicialmente, é preciso que o/a professor/a tenha sempre em mente que há diversas maneiras de coletar informações sobre o aprendizado de seus/suas estudantes, mas que o ato de avaliar “exige julgar, estimar e facilitar a tomada de decisão e intervenções para a melhoria daquilo que se está avaliando” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 22). Nesse sentido, cabe ao/à professor/a buscar a qualidade da aprendizagem, o aprender em grupo, a comunicação entre pares, o incentivo, o diálogo, o trabalho colaborativo entre pares e entre professor/a e estudante, bem como a preocupação do/da estudante com seu próprio aprendizado (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Sabe-se que existe autonomia dos sistemas e redes de ensino e instituições escolares quanto à avaliação. Isso faz com que as decisões relativas a esse tópico sejam tomadas em conformidade com os diferentes contextos de ensino e as características dos/das estudantes. A propósito disso, é expectativa da BNCC (BRASIL, 2018) que haja a construção e a aplicação de avaliação formativa de processo ou de resultado que considere tais contextos e condições de aprendizagem. Espera-se que os registros da avaliação evidenciem o desempenho dos/das estudantes, dos/das professores/as e da escola, contribuindo para a evolução dos/das jovens, ao mesmo tempo em que haja a manutenção de processos contínuos.

Sob essa perspectiva, pretende-se que a avaliação contemple ações de observação, registro, prática e aplicação de competências, as quais envolvem conhecimentos (conteúdos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores. Esse tipo de avaliação visa contribuir para a formação de um/uma estudante que se sinta capaz, ao término do Ensino Fundamental, de resolver demandas complexas que fazem parte do seu cotidiano, do seu exercício como cidadão/cidadã, para o que se espera da faixa etária dos/das estudantes dessa etapa. Em nome da diversidade e do acolhimento de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, sugere-se que a avaliação seja matizada e inclua, por exemplo, atividades individuais, em duplas e em grupos, orais e escritas, de encenação, de vivência, de pesquisa, de relato e de registro. Ainda em razão dessa perspectiva, a avaliação deve possibilitar que os/as estudantes que tiverem facilidade ou dificuldade nos conhecimentos (conteúdos e procedimentos) aprendidos possam avaliar seu desempenho e planejar, com o auxílio do/a professor/a, alguns planos de ação. A título de exemplo, estudantes que tenham facilidade em determinados conhecimentos podem traçar planos de ação que visem dar apoio a seus pares que precisem de algum reforço.

A coleção procura colaborar com a noção de autonomia e com o tipo de processo avaliativo exposto ao oferecer ao/à estudante a oportunidade de fazer uma autoavaliação ao término de cada unidade de trabalho, quando entra em contato com a seção "Self-check". A autoavaliação é uma das maneiras de democratização do processo avaliativo, pois é por intermédio dela que o/a estudante tem a possibilidade de refletir sobre seu desempenho, conhecimento construído e dificuldades. Ao lembrar os conteúdos e as habilidades trabalhadas ao longo da unidade e refletir sobre quão bem conseguem dar conta deles em suas interações, os/as estudantes têm a oportunidade de aprofundar-se em algum tema ou habilidade com o qual ainda não se sintam à vontade. Além disso, a autoavaliação fornece dados importantes para o/a professor/a no tocante ao processo de regulação do aprendizado, uma vez que lhe possibilita lançar outro olhar sobre o que foi trabalhado em sala de aula. Esse outro olhar do/a professor/a só pode ocorrer porque ao/à estudante é dada, também, a chance de lançar um olhar sobre o próprio desempenho. Segundo Hoffmann (2001), a autoavaliação por parte do/a estudante promove no/a professor/a a reflexão sobre suas ações e estratégias utilizadas em sala de aula. Trata-se, em vista disso, de uma possibilidade de aprimoramento para todas as pessoas envolvidas: estudantes e professores/as.



FG TRADE/GETTY IMAGES

A cooperação entre pares está em conformidade com a cultura de paz, e esse gesto por parte do/a estudante pode ser entendido como uma expressão típica de quem se torna protagonista de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nas notas do Manual do Professor, há sugestões de encaminhamentos que o/a professor/a pode realizar em relação a estudantes que tenham destacado alguma dificuldade durante sua autoavaliação. Além disso, nos boxes com o título "Acompanhando a aprendizagem", também presentes em vários pontos do Manual do Professor, há sugestões de como o/a professor/a pode usar determinada atividade para avaliar seus/suas estudantes, diagnosticar graus de aprendizagem ao longo das seções e/ou unidades e considerar diferentes estratégias de trabalho para estudantes com necessidades diversas. A autoavaliação é uma modalidade de avaliação aberta e ampla, que pode ser complementada por outras modalidades propostas pelo/pela professor/a, conforme a necessidade de cada momento.

As práticas disponíveis ao longo da coleção, em especial nas seções com foco em habilidades de leitura, podem contribuir com o desenvolvimento de competências leitoras requeridas, mais adiante, na trajetória de aprendizado do/da estudante, em exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e até mesmo naqueles que não contemplam Língua Inglesa, mas que pressupõem e demandam que o/a estudante demonstre capacidade de leitura e interpretação de imagens e textos de gêneros e registros variados. Considerando as realidades de seu contexto de ensino, o/a professor/a pode se valer das práticas propostas e retomar as estratégias aprendidas em sala de aula ao propor programas de estudo e preparação para diversos exames.

● Reflexão sobre a prática docente

Para o tipo de trabalho proposto nesta coleção, acredita-se ser de extrema relevância, ao pensar no papel do/da professor/a, considerar a reflexão sobre a própria prática. Isso porque o êxito em formar estudantes críticos/as, autônomos/as e respeitosos/as, capazes de exercer sua cidadania em uma sociedade idealmente mais justa, democrática e inclusiva, depende, em boa parte, de formação contínua, crítica e reflexiva. Essa demanda é ainda maior diante das necessidades emergentes de um mundo cada vez mais globalizado, considerando, por exemplo, o uso das chamadas novas tecnologias e o surgimento de novas formas de leitura do mundo.

Um aspecto que pode ser levantado, como possível contribuição para o/a professor/a, é o conceito de comunidades de prática (*communities of practice*), conforme idealizado por Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015). Trata-se de uma iniciativa fundamental para a formação contínua do/da professor/a, uma vez que resulta, invariavelmente, em algum tipo de transformação da prática docente. A ideia consiste, basicamente, na colaboração em comunidade entre pares que possuem vivências semelhantes e que, intencionalmente, reúnem-se para trocar experiências, sugestões e propostas com o intuito de promover o desenvolvimento de todas as pessoas envolvidas. Alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas em comunidades de prática de docentes: resolução de problemas, requisição de informações, busca por experiências semelhantes, reutilização de propostas e recursos, coordenação e sinergia de recursos, construção de argumentos, projetos e propostas, discussão de desenvolvimento e processos, visitas a outros espaços de construção de conhecimento, ações reflexivas envolvendo identificação de necessidades e conhecimentos sobre assuntos específicos (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015).

Algo que pode ser útil nesse processo de comunidades de prática é a iniciativa de escrita de diários reflexivos. Nesses diários, podem ser registrados sucessos, necessidades e reflexões sobre o dia a dia de sua sala de aula. Como continuidade, podem ser promovidas discussões e trocas de experiências entre docentes tendo como pauta os registros de seus diários e a formalização da necessidade de pensar criticamente sobre a prática docente com outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com vistas à transformação. Essas ações partem do princípio de que “a formação contínua de professores pode e deve ser vista como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos” (LIBERALI *et al.*, 2003, p. 104).

Como tal, a formação contínua faz parte de ambientes que promovem a colaboração, isto é, de “um meio de negociação para (des)construção dos sentidos, significados e conhecimentos” (LIBERALI *et al.*, 2003, p. 105). É a reflexão crítica que ajuda a envolver os/as participantes desse processo (professores/as, coordenadores/as etc.) em um discurso argumentativo em que se busque o questionamento da prática considerando aspectos sociais, culturais e políticos que possam fazer parte deles, assim como as ações que podem ser realizadas em cada contexto e o porquê delas (LIBERALI *et al.*, 2003).

A proposta de escrita de diários reflexivos considera as diferentes realidades e os diferentes contextos de cada professor/a que atua no Brasil. Independentemente do contexto ou da

escolha de escrita, a reflexão crítica deve considerar a descrição de ações ao responder a perguntas como “O que eu fiz?” e “O que significa agir desse modo?”. Buscar tais respostas pode ser o começo do desenvolvimento de uma ação crítico-reflexiva pela qual se busca “informar o significado das escolhas feitas e relacioná-las a teorias populares [...] ou formais, explícitas ou não” (LIBERALI *et al.*, 2003, p. 105), isto é, relacioná-las a considerações que docentes tenham a respeito de como suas práticas pedagógicas devam ser, baseadas em experiências, por exemplo, ou relacioná-las a estudos de propostas elaboradas ou organizadas por teóricos do campo da educação. A ação crítico-reflexiva pode levar o coletivo – um grupo de professores/as, por exemplo – a discutir as teorias da aprendizagem e da linguagem que consideram em suas práticas os objetivos de suas aulas, seus contextos, seus/suas estudantes, suas culturas e necessidades, voltando-se ao significado social de suas ações e de sua profissão.

Assumindo-se como sujeito crítico e investigativo, o/a professor/a percebe-se como um agente de transformação da sua prática com base na observação de como ela ocorre e de como ela pode atender melhor a seus objetivos e intervir no desenvolvimento de seus/suas estudantes. Professores/as crítico-reflexivos/as repensam e transformam suas representações de ensino e aprendizagem, os objetivos que querem alcançar, os conteúdos que precisam ensinar e/ou que seus/suas estudantes precisam aprender e têm, como consequência, coerência interna quanto às ações educacionais em que estão envolvidos/as ou pelas quais são responsáveis (LIBERALI *et al.*, 2003).

Livro do Estudante

Cada Livro do Estudante subdivide-se em oito unidades de trabalho, estruturadas nas seguintes seções: “First interactions” (abertura), “Reading” (eixo Leitura), “Language in use 1” e “Language in use 2” (eixo Conhecimentos Linguísticos, com foco em gramática e no estudo do léxico), “Listening” (eixo Oralidade, com foco na compreensão oral – escuta), “Speaking” (eixo Oralidade, com foco na produção oral – fala), “Writing” (eixo Escrita) e “Self-check” (autoavaliação). Também aparece, em todas as unidades, antes da seção “Self-check”, a seção “Peace culture”, com atividades que mobilizam conceitos de educação para a paz. Ao final de cada duas unidades – portanto, em quatro momentos de cada volume –, há a seção “Be an agent of change”, com foco em atividades que abordam a Educação para a Paz. Para cada unidade de trabalho, há uma seção correspondente de prática adicional, “Learning more”, que amplia o trabalho com o tema da unidade. Para cada unidade há, também, um ou mais tópicos de conhecimentos linguísticos na seção “Language reference in context”. Como parte do apêndice, a seção “Interdisciplinary project” tem foco em atividades de natureza interdisciplinar, que podem ser desenvolvidas ao longo dos bimestres. Além disso, também como apêndice, há sugestões de ampliação da aprendizagem, um glossário de palavras-chave que aparecem nas unidades, as transcrições dos áudios e uma lista de verbos irregulares a partir do volume do 7º ano.

Seguindo a proposta de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), a progressão da coleção, de um volume para o outro, ocorre com base nas expectativas de aprendizagem propostas pela BNCC para cada etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nelas, consideram-se não apenas as competências que se espera desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, mas também os processos cognitivos e contextos de uso da língua propostos para cada ano escolar. Essa progressão é marcada, na coleção, pela retomada de objetos de conhecimento ao longo dos anos, com o objetivo de proporcionar a revisão de itens importantes, ao mesmo tempo que objetos novos são apresentados. Por exemplo, no eixo Conhecimentos Linguísticos, determinado tempo verbal é sistematizado no volume do 6º ano por meio de uma prática social pertinente à faixa etária correspondente e, no volume seguinte, é retomado e expandido com uma prática social diferente. Esse mesmo tempo verbal pode ser contrastado com outro tempo verbal, no volume do 8º ano, no contexto de outra prática social, para ser revisitado no ano seguinte, inserido em atividades que demandem percepções mais condizentes com o desenvolvimento cognitivo da faixa etária em questão. Dessa forma, busca-se introduzir, retomar, revisar, expandir e aprofundar os objetos de conhecimento com vistas a promover a consolidação do que é aprendido ao longo da coleção.

● “Welcome Unit”

A unidade introdutória da coleção tem o objetivo de dar as boas-vindas ao/à estudante, como o próprio título sugere. Está presente apenas no primeiro volume, com um número de páginas bem menor que o das unidades principais (unidades de trabalho). A “Welcome Unit” propõe atividades que visam promover a interação dos/das estudantes com o livro didático, ao mesmo tempo que os/as convida a perceber a multiplicidade de culturas nas quais a língua inglesa está presente e que compõem as unidades daquele volume. Essa percepção é proporcionada por meio de uma atividade na qual os/as estudantes buscam as respostas para perguntas que permitem realizar um “passeio” por todas as unidades do volume. Essa unidade diferenciada se encerra com uma discussão sobre o caráter multicultural do livro e a importância que o conhecimento de diferentes culturas representa no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, do ponto de vista da cidadania.

● Estrutura das unidades

As unidades, em todos os volumes da coleção, são estruturadas de acordo com uma sequência fixa no tocante à posição das seções: “First interactions”, “Reading”, “Language in use 1”, “Language in use 2”, “Listening”, “Speaking”, “Writing”, “Peace culture” e “Self-check”. O que pode variar é apenas o foco de cada um dos dois momentos de ocorrência da seção “Language in use”, que pode ser o estudo da gramática ou do léxico, dependendo do que seja prioritário naquele momento em termos linguísticos. Após duas unidades, invariavelmente, há a seção “Be an agent of change”. Essa seção ocorre, portanto, após as Unidades 2, 4, 6 e 8, pois entendemos que esse tipo de sequência fixa pode ser um elemento facilitador para o planejamento das aulas. Além disso, existe uma lógica acerca da função de cada seção que determina sua posição na unidade: a função de “First interactions” é introduzir a unidade por meio de perguntas motivadoras que “preparam o terreno” para o trabalho mais específico com as demais seções. Trata-se de um momento oportuno para mapear conhecimentos prévios, habilidades, atitudes e valores que o estudante detém ao chegar à sala de aula. Com base nesses diagnósticos e após essa introdução de contextualização, o foco recai sobre as habilidades receptivas, com as seções de compreensão escrita (leitura) e compreensão oral (escuta) entremeadas pela seção de conhecimentos linguísticos. O trabalho com essas seções iniciais prepara o/a estudante para a etapa das habilidades produtivas: produção oral (fala) e produção escrita, de forma que as habilidades receptivas permitam que o/a estudante lide com as atividades de produção com mais segurança e autonomia.

As unidades foram concebidas para trabalhar com grupos heterogêneos, grupos grandes de estudantes, mesmo que possuam entre si diferenças significativas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Cada seção das unidades é descrita a seguir.

First interactions

A seção “First interactions” apresenta sempre um conjunto de imagens que remetem, sob diferentes prismas, ao tema que será trabalhado na unidade. Essas imagens são exploradas com perguntas motivadoras que lidam com letramento visual, resgate de conhecimento prévio, levantamento de hipóteses e personalização, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o que é mostrado nas imagens e os contextos locais (escola e comunidade) e globais (internet e noticiários, por exemplo) nos quais os/as estudantes estão inseridos/as. Esta seção apresenta, também, os principais objetivos da unidade e se encerra com uma atividade inserida em um box com o título “Agents of change”, cuja intenção é propor uma reflexão sobre o tema da unidade relacionado à cultura da paz, procurando, sempre que possível, incentivar formas de colocar essa cultura em prática, incentivando o/a estudante a se tornar um/uma agente de mudança.

Reading

Seção que se ocupa do eixo Leitura (BRASIL, 2018), o qual

[...] aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade (BRASIL, 2018, p. 243).

Nesse sentido, esta seção contempla diferentes tipos de texto (informativo, narrativo, descritivo, persuasivo e transacional) e registros (formal e informal) e trabalha com gêneros verbais e híbridos pertinentes aos tópicos das unidades, por exemplo, cartum, verbete de dicionário bilíngue, artigo, blogue, trechos de fóruns e tutoriais, potencializados pelos meios digitais e/ou presentes em meios impressos de circulação.

A seção se inicia com atividades de pré-leitura (“Pre-reading”) em que os/as estudantes são expostos/as a elementos que podem ativar seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, o gênero ao qual ele pertence, seu propósito, meio de produção etc. Essa etapa é seguida do trabalho de leitura (“Reading”), no qual são desenvolvidas diferentes estratégias, como de reconhecimento textual com base em pistas verbais e não verbais, de uso de inferências e de identificação de informações gerais e específicas do texto. Na terceira etapa (“Post-reading”), há propostas de significação e reflexão e/ou problematização dos assuntos trazidos pelos textos lidos.

Foram priorizados, nesta seção, textos autênticos e de circulação social. Isso quer dizer que são textos produzidos em língua inglesa que o/a estudante pode encontrar no seu contato cotidiano com páginas da internet, revistas, jornais, livros etc. Alguns desses textos foram submetidos a algum tipo de supressão em decorrência, por

exemplo, do fato de serem muito extensos ou de conterem partes desconectadas do tópico focalizado. Por serem textos autênticos, há casos em que se observam usos diferentes da norma-padrão da língua inglesa; entretanto, considerando a importância de se conhecer os diferentes usos da língua em contextos reais, tal como preconiza a BNCC (BRASIL, 2018), ainda que esses textos tenham sido ajustados para fins de fruição textual, são inseridas, junto com o crédito do texto e com a marcação “[sic]”, as formas textuais usadas originalmente na fonte consultada.

Language in use

Seção que ocorre sempre em dois momentos em cada unidade e contempla duas expectativas do eixo Competências Linguísticas: o estudo do léxico e o estudo de estruturas gramaticais da norma-padrão. Para tanto, parte-se de usos reais da língua inglesa que permitem ao/a estudante observar a língua de forma contextualizada e articulada com práticas sociais diferentes.

Partindo de textos e contextos relacionados ao tema de cada unidade, esta seção propõe, em uma abordagem indutiva, atividades de observação e descoberta, discussão sobre usos e padrões, sempre com o objetivo de ajudar o/a estudante a desenvolver suas competências linguísticas para ser capaz de desempenhar funções comunicativas, produzir textos orais e escritos e, diante da reflexão proposta, perceber-se como usuário/a da língua com a habilidade de observá-la e discuti-la sob uma perspectiva contrastiva, isto é, comparando os conhecimentos de uma língua com os de outras com as quais tenha familiaridade, não excluindo, aqui, a própria língua portuguesa. As propostas da seção sempre têm como base exemplos autênticos retirados dos textos orais e escritos já trabalhados anteriormente ou que tenham relação com os textos trabalhados na unidade.

Listening

Seção que trabalha com a compreensão oral, lidando, portanto, com uma parte do eixo Oralidade (BRASIL, 2018), que busca promover a prática da linguagem em situações de uso oral da língua inglesa quanto à escuta e à observação de elementos específicos da fala. Os assuntos dos textos orais permeiam os temas centrais de cada unidade e servem, na sua maioria, como subsídio linguístico e referência para as atividades de produção propostas na seção “Speaking”. Todos os textos orais explorados nesta seção são autênticos, produzidos por falantes nativos ou não nativos da língua inglesa, oriundos de diferentes partes do mundo. Essa seleção trabalha com a língua sob uma perspectiva intercultural, com a valorização da diversidade linguística. Os áudios consideram diferentes recursos midiáticos verbo-visuais, como excertos de programa de televisão, de entrevistas, filmes, palestras, depoimentos etc.

As atividades propostas nesta seção, da mesma forma como ocorre na seção de leitura, distribuem-se em três etapas: pré-compreensão oral (“Pre-listening”), com atividades de ativação do conhecimento prévio sobre o assunto do texto oral e de discussão de expectativas sobre o que será ouvido; compreensão oral (“Listening”), com atividades de compreensão geral e específica do material de áudio; pós-compreensão oral (“Post-listening”), com

atividades de reflexão sobre o que foi desenvolvido em termos de respostas e de discussão sobre o impacto que o assunto do áudio possa vir a ter na vida dos/das estudantes.

Como todos os textos orais utilizados na seção são autênticos, isto é, produzidos por falantes de inglês sem a preocupação de conferir ao material um caráter pedagógico, alguns áudios podem ser longos, pelo menos em relação ao que se espera para um trabalho no livro, de forma que foram selecionados apenas trechos pertinentes ao tema de cada unidade. Por exemplo, se a duração total de um vídeo publicado em um canal da internet é de cinco minutos, um tempo muito longo para uma única atividade de compreensão oral, podem ser aproveitados excertos de um a três minutos. Diferente do que ocorre com as amostras de língua na seção “Reading”, não há correção de possíveis inadequações nas falas dos áudios, priorizando-se o texto oral tal como ele ocorre no mundo real. Para casos específicos, o/a professor/a é informado/a, em nota, sobre tais ocorrências.

Speaking

Seção que trabalha o eixo Oralidade (BRASIL, 2018) e que tem como fundamento, na coleção, os itens abordados nas seções “Reading”, “Language in use” e “Listening”, tanto em relação aos assuntos estudados como aos usos da língua inglesa como prática social. O objetivo desta seção é propiciar aos/as estudantes momentos de prática intensiva de produção oral em língua inglesa, considerando aspectos como negociação de sentidos e construção de significados em conjunto com outros interlocutores em diferentes gêneros orais, por meio de estratégias específicas, como a paráfrase e o uso de *fillers* (recursos que podem ser empregados, ao falar, para evitar, por exemplo, pausas muito longas, frequentes ou silenciosas). A seção apresenta oportunidades diversificadas para que os/as estudantes coloquem em prática, de forma oral, os conhecimentos construídos ao longo das seções anteriores e possam, mesmo tendo diferentes perfis, desenvolver a capacidade de argumentar. Em vários momentos, há os boxes chamados “Useful language”, que apresentam aos/as estudantes referências de linguagem adequada a cada tipo de situação.

Aqui, também, as atividades estão distribuídas em três etapas: pré-produção oral (“Pre-speaking”), com atividades de planejamento e organização de ideias; produção oral (“Speaking”), com atividades de uso, propriamente, da língua inglesa em situações presenciais, com contato face a face; pós-produção oral (“Post-speaking”), com atividades de reflexão e avaliação da produção oral desenvolvida, visando a uma tomada de atitude que resulte em produções futuras mais satisfatórias, estimulando a capacidade de produzir análises críticas, criativas e propositivas, em um ambiente de respeito e acolhimento.

Writing

Seção que contempla a escrita, habilidade linguística que está entre as práticas de linguagem que os/as estudantes do Ensino Fundamental devem experimentar para expressar e compartilhar informações, ideias, experiências e sentimentos em diferentes contextos (BRASIL, 2018). Espera-se que os/as estudantes produzam, ao longo da coleção, textos que promovam o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos e que sejam significativos para uma formação

humana integral com vistas à construção e à manutenção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

As propostas desta seção pautam-se na concepção de escrita como processo, o qual envolve produções individuais e/ou coletivas que consideram as seguintes etapas:

- O levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto acerca do qual se escreve, de modo a responder às seguintes questões: “Quem escreve? Para quem escreve? O que escreve? Sobre o que escreve? Por que escreve?”. Tais pontos têm a intenção de levar o/a estudante a refletir sobre a prática de produção escrita e sua significância tanto em termos de circulação do texto como de prática social da língua estrangeira.
- O planejamento do texto de modo a considerar seu objetivo, os diferentes aspectos que o caracterizam como um texto de circulação social e os elementos linguísticos necessários para sua produção.
- A produção do texto considerando os pontos levantados e discutidos nas etapas anteriores.
- A partilha do texto produzido para que haja a colaboração tanto entre estudantes como entre estudantes e professor/a, com a finalidade de aprimorar a produção nos seus diferentes aspectos (conteúdo, uso da língua, estrutura do texto etc.).
- A revisão e a edição do texto produzido, incorporando sugestões dadas pelos/as colegas e outros pontos que podem ter surgido após a partilha.
- A escrita final do texto.

Peace culture

Esta seção, sempre apresentada ao final de cada unidade, propõe uma atividade reflexiva acerca do tema da unidade com base em um gênero textual não necessariamente trabalhado ao longo dela. A exposição a um gênero textual diferente e que tenha uma esfera de circulação diversa tem por objetivo provocar a reflexão dos/das estudantes a partir de um ponto de vista que vá além do universo cultural em que estão inseridos.

As atividades propostas objetivam promover o protagonismo dos/das estudantes por meio de uma produção que permitirá sua inserção no meio social. As interações realizadas no processo de produção visam trabalhar questões fundamentais para a implementação da Educação para a Paz.

Uma vez que entendemos a Educação para a Paz como um processo contínuo e permanente, cada seção “Peace Culture” representa uma oportunidade de novos aprendizados acerca de si mesmo/mesma, seus valores, os valores da comunidade em que se vive e o estabelecimento de relações interpessoais marcadas por respeito mútuo, tolerância e valorização das diferenças.

Nesse sentido, o processo de realização das atividades desta seção cria oportunidade para que cada participante conheça suas potencialidades e limitações, expresse suas opiniões de maneira clara e não agressiva, acolha e respeite as opiniões das outras pessoas.

Os temas abordados na seção “Peace Culture” ao longo dos quatro volumes também trabalham os Temas Contemporâneos Transversais nos seus vários aspectos, tal como pode ser visto nos quadros a seguir.

Seções "Peace culture" do 6º ano	Tema Contemporâneo Transversal abordado
Unidade 1 – Samba do Approach	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 3 – A vida é uma festa!	Cidadania e civismo – vida familiar, valorização do idoso
Unidade 4 – Still I Rise	Cidadania e civismo – direitos da criança e do adolescente
Unidade 5 – Connecting people	Cidadania e civismo – valorização do idoso
Unidade 6 – Rainforest Foundation	Meio ambiente – cidadania e civismo – direitos humanos
Unidade 8 – Ideal ID	Cidadania e civismo – direitos humanos

Seções "Peace culture" do 7º ano	Tema Contemporâneo Transversal abordado
Unidade 1 – Story quilt	Cidadania e civismo – direitos humanos
Unidade 2 – Grab this chain	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 3 – ImillaSkate in Cochabamba	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 4 – Food Street	Meio ambiente – educação para o consumo Saúde – educação alimentar
Unidade 5 – Tutting	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 6 – Maria da Penha	Cidadania e civismo – direitos humanos
Unidade 7 – Children's Peace Monument	Cidadania e civismo – direitos humanos Meio ambiente
Unidade 8 – African Child	Cidadania e civismo – direitos das crianças e adolescentes

Seções "Peace culture" do 8º ano	Tema Contemporâneo Transversal abordado
Unidade 2 – SUS	Saúde – Sistema Único de Saúde brasileiro
Unidade 3 – Tanabata tree	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 4 – The art of wrapping	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 5 – One-minute film festival	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 6 – Text novels	Ciência e tecnologia Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 8 – Violence against women	Cidadania e civismo – direitos humanos

Seções "Peace culture" do 9º ano	Tema Contemporâneo Transversal abordado
Unidade 2 – My Safe School App	Ciência e tecnologia Cidadania e civismo – direitos humanos

Unidade 3 – Thank you for saving me a seat	Cidadania e civismo – direitos humanos
Unidade 4 – Chema Madoz	Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 5 – Indigenous public art	Cidadania e civismo – direitos humanos Multiculturalismo – diversidade cultural
Unidade 7 – Anti-Asian Harassment	Cidadania e civismo – direitos humanos
Unidade 8 – Women Interrupted	Cidadania e civismo – direitos humanos

Além disso, os textos apresentados poderão trazer de volta itens do eixo Conhecimentos Linguísticos vistos anteriormente, bem como antecipar itens que serão trabalhados em momentos posteriores.

Ver orientações procedimentais no Manual do Professor referentes a cada seção.

Self-check

Seção cujo objetivo é propiciar ao/a estudante uma autoavaliação ao término de cada unidade de trabalho, com reflexão sobre as ações individuais e coletivas que podem ser tomadas com vistas ao aprimoramento do próprio aprendizado. A dinâmica desta seção consiste em rever a unidade estudada, as respostas e anotações no caderno para, em seguida, responder a questões relacionadas aos objetivos principais da unidade em questão. Essas questões convidam o/a estudante a avaliar seu desempenho em diferentes áreas relativas aos objetivos das unidades e, ao final, traçar planos de ação com o/a professor/a, conforme sugestão no tópico "Avaliação" deste Manual do Professor.

Be an agent of change

Seção cujo foco é a discussão voltada à Educação para a Paz. Presente em quatro momentos em cada volume (após as Unidades 2, 4, 6 e 8), tem por objetivo expandir as reflexões já realizadas por ocasião do trabalho promovido nos boxes "Agents of change". O trabalho com esta seção envolve a leitura de textos verbo-visuais e atividades de compreensão, geralmente seguidas de discussão e de uma atividade de produção ao final com base na reflexão sobre assuntos relacionados à Educação para a Paz. Estimula o reconhecimento da diferença e o convívio social nas diversas esferas da sociedade (família, comunidade escolar, organizações, equipes de trabalho etc.). Possibilita também a reflexão sobre combate aos diversos tipos de violência, como o *bullying* e o preconceito.

Boxes

Ao longo das unidades, há caixas em destaque (boxes) que servem a diferentes objetivos. Esses boxes estão descritos na sequência.

Agents of change

Presente na seção "First interactions", propõe uma reflexão sobre o tema da unidade relacionado com algum aspecto da cultura de paz. Os registros de reflexão decorrentes do trabalho com este box são resgatados durante o trabalho com a seção "Be an agent of change".

Going further

O boxe “Going further” tem como objetivo permitir ao/à estudante que vá além do conteúdo apresentado na unidade, seja por meio de uma dica cultural, uma explicação sobre algum termo ou expressão no texto, seja por meio de uma atividade de pesquisa, sugestão de leitura etc.

Classroom language

Ocorre prioritariamente no volume do 6º ano e tem como objetivo oferecer dicas que possam ser úteis para o/a estudante se comunicar em situações cotidianas da sala de aula. Está diretamente vinculado ao trabalho com a habilidade EF06LI16 (construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula).

Useful language

Presente frequentemente na seção “Speaking”, sua função é oferecer algum tipo de subsídio linguístico à produção oral do/da estudante.

● Apêndices

Ao final de cada volume encontram-se as seguintes seções:

Learning more

Seção que oferece prática adicional de conhecimentos relativos, sobretudo, ao eixo Leitura, mas que pode se relacionar também com os eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Aqui, os/as estudantes têm a oportunidade de ler textos relacionados a outros aspectos do tema da unidade e colocar em prática suas estratégias de leitura nas atividades de compreensão textual, expandir seu repertório lexical e discutir questões de caráter intercultural. Ajuda a desenvolver o pluralismo de ideias, o pensamento crítico e a investigação.

Language reference in context

Seção dedicada à apresentação contextualizada dos principais itens linguísticos trabalhados nas unidades. A apresentação desses itens é feita com muito mais detalhamento nessa seção, dada sua função específica de servir como referência para o/a estudante. Regras, exceções, funcionamentos e padrões são esclarecidos com exemplos extraídos de textos autênticos, seguidos, na maioria das vezes, de quadros explicativos que facilitam a compreensão por parte do/da estudante de forma mais autônoma.

Irregular verbs list

Lista de verbos irregulares disponibilizada a partir do 7º ano da coleção.

Interdisciplinary project

Seção direcionada ao desenvolvimento de trabalhos de natureza interdisciplinar. Como já exposto, a concepção desta obra é de natureza interdisciplinar – ou seja, a interdisciplinaridade permeia os temas em todos os volumes; contudo, é nesta seção que o/a professor/a dispõe de um recurso com todas as orientações de encaminhamento para o desenvolvimento de um projeto que

culmine em um produto mais amplo, o qual pode alcançar, inclusive, a própria comunidade.

Glossary

Seção que traz uma lista de palavras que aparecem em diversos momentos do livro e que podem oferecer maior dificuldade de compreensão. Essas palavras são aqui acompanhadas de suas traduções para a língua portuguesa, priorizando-se os sentidos correspondentes ao contexto em que elas são usadas nos textos.


Transcripts

Ao final do Livro do Aluno, encontram-se transcritos os textos orais presentes nos áudios para que o/a professor/a e os/as estudantes possam consultá-los sempre que for pedagogicamente pertinente.

Manual do Professor

Exemplar de uso exclusivo do/da professor/a, reproduz o Livro do Aluno em tamanho um pouco menor, visto que contém nas suas margens, em formato de “U”, notas com orientações de como trabalhar com os diversos componentes das seções, possibilitando reflexões sobre a prática docente e a interação entre o/a professor/a e seu grupo de estudantes. Além disso, descreve os objetivos de cada seção, apresenta as competências e habilidades da BNCC que são contempladas, fornece sugestões de atividades adicionais, informações complementares sobre obras, pessoas e locais que são mencionados nos textos, entre outras facilidades que visam otimizar o trabalho do/da professor/a, tanto em sala de aula como fora dela, considerando, aqui, o planejamento das ações. Na reprodução do Livro do Aluno estão impressas, em magenta, todas as respostas e possibilidades de respostas para as atividades.

Os áudios

Cada volume da coleção é acompanhado de um conjunto de áudios, representados por símbolos e seus respectivos títulos, com textos orais para a realização das atividades de compreensão oral. O ícone , que acompanha os enunciados das atividades de “Listening”, indica que existe um material de áudio disponível. O objetivo desses materiais é criar momentos para os/as estudantes compreenderem processos, conceitos e princípios, enquanto entram em contato com situações e experiências da realidade. Podem auxiliar também no estabelecimento de relações do componente curricular estudado com o contexto cultural do/da estudante.

Livro digital

Além dos volumes impressos, a coleção inclui, para o/a professor/a e o/a estudante, acesso ao livro digital, que pode ajudá-los/as a organizar e aprimorar as práticas pedagógicas, além de mantê-los/as atualizados/as.

O livro digital contém enriquecimentos digitais, como carrosséis de imagens e infográficos, com o objetivo de complementar o conteúdo e ampliar o conhecimento, a fim de que se possa apropriar-se de conteúdos digitais e objetos educacionais.

Planejamento, organização e sequenciamento de conteúdo

O tempo é uma questão fundamental quando se pensa no planejamento pedagógico do/da professor/a. O ato de planejar precisa ser levado em consideração quando se pensa em sistematizar as estratégias que vão balizar todas as ações pedagógicas, bem como o funcionamento da escola.

A respeito da organização do tempo, Viñao Frago (1995) afirma que o tempo e o espaço não são, de maneira nenhuma, aspectos neutros na educação. Muito pelo contrário, cada um deles tem uma dimensão concreta que impõe determinados aprendizados sensoriais, motores, culturais e ideológicos. Em outras palavras, a maneira pela qual se organizam o tempo e o espaço nas escolas ensina muita coisa a todos os que ali convivem.

Por outro lado, quando Thiesen (2011) aborda a questão do tempo escolar, ele apresenta duas dimensões do conceito de tempo: o tempo como *kronos* e o tempo como *kairós*. Essas duas palavras de origem grega oferecem visões diferentes a respeito do tempo. *Kronos* é o tempo cronológico, aquele do relógio, do calendário. Trata-se do conceito de tempo que não leva em consideração as interações e relações sociais que ocorrerem em determinado período. Olhar para a questão do tempo como *kairós* significa ir além do *kronos*, pois refere-se ao tempo das relações, das vivências e interações sociais que dão significado aos acontecimentos. A existência humana é atravessada tanto por *kronos* como por *kairós*. Portanto, olhar para a questão do tempo escolar pressupõe contemplar essas duas dimensões.

Em sua ampla maioria, as escolas brasileiras oferecem duas aulas semanais de inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Têm-se observado algumas propostas para aumentar a carga horária, mas em número ainda não significativo.

Quanto à organização do ano letivo, muitas redes e unidades escolares organizam seu calendário em trimestres, mas a maioria das escolas brasileiras trabalha com a divisão do ano em bimestres. Em uma tentativa de atender a essas duas realidades, serão apresentadas a seguir algumas sugestões que têm por objetivo contribuir com o trabalho de planejamento de ensino-aprendizagem que o/a professor/a realiza.

Organização por bimestre

Tendo como base o planejamento bimestral, sugere-se a distribuição das atividades no quadro a seguir.

1º bimestre	"Welcome unit" ⁷ Unidade 1 Unidade 2 "Be an agent of change" referente às unidades 1 e 2
2º bimestre	Unidade 3 Unidade 4 "Be an agent of change" referente às unidades 3 e 4

3º bimestre	Unidade 5 Unidade 6 "Be an agent of change" referente às unidades 5 e 6
4º bimestre	Unidade 7 Unidade 8 "Be an agent of change" referente às unidades 7 e 8

Cada volume apresenta um projeto interdisciplinar organizado em etapas. Se possível, sugere-se que o projeto seja realizado ao longo do ano, de preferência a partir do 2º bimestre, em conjunto com outros componentes curriculares.

Organização por trimestre

Para o caso de planejamentos trimestrais, sugerimos a seguinte distribuição das atividades:

1º trimestre	"Welcome unit" Unidade 1 Unidade 2 "Be an agent of change" referente às unidades 1 e 2 Unidade 3 (primeira parte)
2º trimestre	Unidade 3 (segunda parte) Unidade 4 "Be an agent of change" referente às unidades 3 e 4 Unidade 5
3º trimestre	Unidade 6 "Be an agent of change" referente às unidades 5 e 6 Unidade 7 Unidade 8 "Be an agent of change" referente às unidades 7 e 8

No caso da organização por trimestre, sugere-se que o projeto interdisciplinar seja iniciado no 1º trimestre.

Organização aula a aula

A distribuição dos conteúdos foi elaborada considerando que grande parte das escolas regulares dos Anos Finais do Ensino Fundamental possui duas aulas de Língua Inglesa por semana, isto é, uma média de oito aulas por mês. No caso de escolas que oferecem mais do que duas aulas semanais, essa distribuição deverá ser adaptada.

O quadro a seguir mostra uma sugestão para a distribuição das atividades em um bimestre.

Um bimestre	Unidade ímpar	Aula 1	"First interactions"
		Aula 2	"Reading"
		Aula 3	"Language in use 1"
		Aula 4	"Language in use 2"
		Aula 5	"Listening"
		Aula 6	"Speaking"
		Aula 7	"Writing", "Peace culture", "Self-check"
		Aula 8	Livre

⁷ No caso do volume do 6º ano, sugere-se que a primeira aula do 1º bimestre seja dedicada à *Welcome Unit*, de forma que não haverá aula livre para o desenvolvimento da unidade 1.

Um bimestre	Unidade par	Aula 1	"First interactions"
		Aula 2	"Reading"
		Aula 3	"Language in use 1"
		Aula 4	"Language in use 2"
		Aula 5	"Listening"
		Aula 6	"Speaking"
		Aula 7	"Writing","Peace Culture","Self-check"
		Aula 8	"Be an agent of change"

No caso da organização trimestral, sugere-se a seguinte distribuição:

1º trimestre	Unidade 1	Aula 1	"First interactions"
		Aula 2	"Reading"
		Aula 3	"Language in use 1"
		Aula 4	"Language in use 2"
		Aula 5	"Listening"
		Aula 6	"Speaking"
		Aula 7	"Writing"
		Aula 8	"Writing","Peace culture","Self-check"
	Unidade 2	Aula 1	"First interactions"
		Aula 2	"Reading"
		Aula 3	"Language in use 1"
		Aula 4	"Language in use 2"

1º trimestre	Unidade 2	Aula 5	"Listening"
		Aula 6	"Speaking"
		Aula 7	"Writing"
		Aula 8	"Peace culture","Self-check"
	Unidade 3	Aula 1	"First interactions"
		Aula 2	"Reading"
		Aula 3	"Language in use 1"
		Aula 4	"Language in use 2"

O segundo trimestre começa a partir da seção "Listening" da unidade 3. Caso seja necessário, pode-se fazer uma rápida revisão do que foi visto na primeira parte da unidade 3 antes de iniciar a seção "Listening".

Qualquer que seja a maneira de organizar o ano letivo (por bimestre ou por trimestre), é essencial que o olhar e as ações de todos os/as agentes que participam do cotidiano de uma escola procurem transformar cada momento compartilhado em uma oportunidade de crescimento mútuo, com respeito, tolerância e admiração uns/umas pelos/pelas outros/as. Em outras palavras, é importante considerar o tempo *kairós* também. Afinal um ambiente desse tipo não apenas facilita e favorece os aprendizados de conhecimentos objetivos relacionados aos diversos componentes curriculares, mas principalmente estimula o desenvolvimento das habilidades necessárias ao fortalecimento das competências socioemocionais, tão essenciais para a vida nos tempos atuais.

Organização por semestre

Tendo como base o planejamento semestral, sugere-se a distribuição das Unidades e seções de acordo com o quadro a seguir.

1º semestre	Unidade 1 Unidade 2 "Be an agent of change" referente às unidades 1 e 2 Unidade 3 Unidade 4 "Be an agent of change" referente às unidades 3 e 4
2º semestre	Unidade 5 Unidade 6 "Be an agent of change" referente às unidades 5 e 6 Unidade 7 Unidade 8 "Be an agent of change" referente às unidades 7 e 8

Se possível, sugere-se que o projeto seja realizado ao longo do ano, de preferência no primeiro semestre, em conjunto com outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 2010.

A obra promove a reflexão sobre a alfabetização, apresentando conceitos das epistemologias de teóricos da área do construtivismo, como Jean Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

As variações linguísticas são o foco de diversas propostas de ensino de língua materna. O livro traz, de forma didática, os fundamentos necessários e os conceitos como variação e mudança, norma culta e norma-padrão, estigma e prestígio, letramento e oralidade, enfatizando a importância da construção de uma democracia linguística no nosso país. Apresenta e discute os conceitos da sociolinguística e propõe atividades práticas para o tratamento da variação em sala de aula. Este livro destina-se aos/às estudantes e profissionais de educação e comunicação em geral.

BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices**: Investigating literacy in Social Contexts. Londres: Longman, 1995.

Tratando de práticas de alfabetização, a obra combina questões teóricas-chave com estudos de casos ilustrativos e traz maneiras de compreender a alfabetização, reforçando o argumento de que ela deve ser entendida dentro de um contexto, como prática social situada. O autor apresenta aspectos da teoria linguística e social, fornecendo uma teoria do texto e uma teoria da prática.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

O artigo de Fernando Becker discorre sobre a teoria do construtivismo, explicando que o conhecimento é um processo de construção, que envolve vários fatores, como a interação do indivíduo com o meio físico e social, com o universo das relações sociais. O artigo aborda como o avanço das Ciências e da Filosofia nos últimos séculos se relaciona com a construção do conhecimento e o desenvolvimento de teorias como a do construtivismo.

BISHOP, Elizabeth. Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 30, n. 1, 2014. Disponível em: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/viewFile/457/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Aborda a discussão sobre a alfabetização crítica, em aspectos teóricos e práticos, reforçando a sua importância para atividades pedagógicas dentro e fora da escola. O texto trata de exemplos contemporâneos de pesquisa e destaca as limitações dos contextos educacionais formais.

BRANDÃO, Jéssica Rezende D. Multiletramentos: o (re)pensar de uma ideia. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 22, n. 66, p. 1 197-1 207, set./dez. 2016. Supl.: Anais da XI JNLFLP. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0090.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Estudo focado no ensino-aprendizagem da língua inglesa, tendo o material didático como recurso mediador desse processo. Este ensaio tem cunho bibliográfico e expõe estudos mais específicos sobre linguagem, significação e discussões sobre multiletramentos.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial brasileiro que define os direitos de aprendizagem essenciais que todos/todas os/as estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

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

Texto da Constituição Brasileira de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI – PNLD 2024-2027. Convoca para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 28 mar. 2022. 107 p.

Trata-se do documento oficial de convocação para inscrição e avaliação das obras propostas para estudantes e professores/as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme condições e especificações determinadas.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, desde a Educação Infantil até os cursos de educação profissional técnica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. As diretrizes são um guia para educadores, de toda a rede nacional de ensino, com orientações para organização, articulação e desenvolvimento pedagógico do ensino do país.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

A lei do PNE – Plano Nacional de Educação – consiste em descrever as diretrizes a serem seguidas nos próximos 10 anos. Essas diretrizes indicam estratégias e metas a fim de aperfeiçoar o ensino no país.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2019.

O texto do Ministério da Educação explica o contexto histórico em que os temas transversais foram incluídos no sistema de educação brasileiro – desde a década de 1990 até a oficialização em 2017 para os Ensinos Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs): Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde. O texto também apresenta os pressupostos pedagógicos para que esses temas sejam trabalhados de forma transversal entre os diferentes componentes curriculares escolares.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Proposta de Práticas de Implementação**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2019.

O documento do Ministério da Educação contextualiza historicamente os temas transversais, explicitando seus referenciais teóricos e a relevância de sua aplicação na educação. Também propõe soluções práticas para a aplicabilidade em sala de aula, em um ou mais componentes, de forma interdisciplinar, mas sempre transversalmente às áreas de conhecimento.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n. 10, p. 16, nov. 2000.

O autor propõe um diálogo sobre as tensões entre o que ele denomina “mundo da escola” e o “mundo dos jovens e alunos”. O autor aponta características específicas de ser jovem na atualidade e a importância de educadores/as reconhecerem as múltiplas culturas juvenis para a comunicação efetiva no ambiente escolar.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Parâmetro internacional que indica o nível de habilidade e proficiência de uma pessoa em uma língua estrangeira.

DANESH, Hossain. B. (ed.). **Education for Peace Reader**. Victoria, Canada: EFP Press, 2011. (Série Education for Peace Integrative Curriculum, v. 4).

Propõe uma reflexão sobre a Educação para a Paz. Para o autor, paz e educação são aspectos inseparáveis no processo de civilização de um povo, e uma sociedade verdadeiramente civilizada é diversa, igualitária, justa, livre e pacífica.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o *rap* e o *funk* na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-133, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º maio 2022.

O texto ressalta a importância dos grupos musicais juvenis nos processos de socialização vivenciados por jovens da periferia de Belo Horizonte, mais especificamente os de *funk* e os de *rap*, e como esses estilos musicais proporcionam aos/às jovens a construção de valores e de identidade, bem como o fortalecimento da autoestima, por meio dos eventos organizados por eles/as mesmos/as na periferia.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

Expõe a perspectiva de entender a escola como espaço sociocultural, no qual duas dimensões se relacionam: a institucional, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; e a das relações cotidianas, que incluem alianças e conflitos entre sujeitos no ambiente escolar. Para o autor, entender essa dinâmica é uma das chaves para entender o espaço escolar.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

Com foco na diversificação de instrumentos, a obra defende um entendimento amplo e arrojado de avaliação. As autoras procuram colaborar para que educadores/as possam conhecer os vários instrumentos de avaliação da aprendizagem.

DÍAZ DE CERIO, José Luis Z. **Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia**. Espanha: Governo de Navarra, Departamento de Educação e Cultura, 1999.

Diretrizes para trabalhar a Educação para a Paz. Além disso, contém a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos da Mulher.

EMMITT, Marie; KOMESAROFF, Linda; POLLOCK, John. **Language and Learning: An Introduction for Teaching**. Melbourne: Oxford University Press, 2000.

O livro busca auxiliar os/as professores/as a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem, apresentando uma série de teorias da linguagem e exemplos relevantes que podem ser aplicados em sala de aula.

FERREIRO, Emília. A construção do conhecimento. **Revista Viver & Mente**, São Paulo, n. 5, 2005.

Artigo sobre os estudos de Emília Ferreiro, que inserem o/a estudante no centro do processo educativo, como indivíduo ativo, reflexivo, que atua na construção de seu conhecimento. A autora, em suas pesquisas, procurou entender as diferentes fases e conflitos internos pelos quais o aprendiz passa na apropriação da escrita. Segundo a autora, cabe ao/a professor/a promover intervenções que ajudem a criança nesse processo.

GREEN, Bill. Subject-Specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing. **Australian Journal of Education**, v. 32, n. 2, p. 156-179, 1º ago. 1988.

O artigo visa contribuir para o entendimento dos educadores em relação à natureza do contexto em que a alfabetização está inserida, especificamente em sua relação com a aprendizagem escolar. Apresenta uma visão particular da alfabetização, que é composta de três dimensões entrelaçadas: a operacional, a cultural e a crítica.

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

Este estudo, por meio da pesquisa linguística de textos, busca entender como a linguagem funciona em sua imensa variedade de contextos sociais. Para os autores, os diferentes registros ou as variedades funcionais de uma língua podem ser explicados pelos diferentes contextos em que ocorrem.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

Discute como as práticas de avaliação interferem no aprendizado. Propõe um olhar, na correção de testes, provas e tarefas, em que se valoriza o acompanhamento individualizado do/da estudante.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

A autora propõe uma reflexão sobre a avaliação mediadora que valoriza a observação constante do processo de aprendizagem do/da estudante. O/A professor/a torna-se observador/a e organizador/a de experiências significativas, comprometido/a a refletir e criar ou recriar ações pedagógicas dinâmicas que ajudem na melhoria do rendimento escolar de cada estudante.

JORDÃO, Clarissa M.; FOGAÇA, Francisco C. *Critical Literacy in the English Language Classroom.* DELTA, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000100004. Acesso em: 30 abr. 2022.

O artigo compartilha a experiência de desenvolvimento de materiais didáticos para professores e alunos/as de escolas públicas do Sul do Brasil em um projeto financiado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O artigo ressalta a utilização dos materiais didáticos como recursos de ensino e de aprendizagem, que devem ser aproveitados de forma contextualizada, de acordo com a realidade de cada escola, no processo de construção de conhecimento.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: LEFFA, Vilson. J.; IRALA, Valesca B. (org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.* Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

Apresenta sete estudos de casos em que se propõe a analisar realidades geográficas diferentes quanto à língua (inglês e espanhol), ao nível de ensino, entre outras questões.

LIBERALI, Fernanda C.; MAGALHÃES, Maria Cecília C.; ROMERO, Tânia R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. *In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro G. (org.). Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 103-129.

Este texto faz parte de uma coletânea de artigos que se propõem a refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e sobre a formação de educadores/as nessa área do ensino.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O livro aborda de maneira prática os gêneros e a compreensão textual e leva em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no trabalho em sala de aula com o texto.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (org.). Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa.* São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

Neste capítulo, o autor propõe uma reflexão sobre as mudanças nas responsabilidades profissionais dos/das professores/as, principalmente de língua estrangeira, no mundo globalizado e complexo, que pressiona os/as professores/as a repensar sua atuação em sala de aula.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. *In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 31-49.

O texto faz parte de uma coletânea em que se pretende oferecer, tanto a professores/as como a estudantes de Letras, um diálogo entre teoria e prática, com foco na autonomia do/da estudante.

MOITA LOPES, Luiz. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro G. (org.). Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.

Este texto faz parte de uma coletânea que reúne pesquisas com foco nas características de um programa de formação contínua do/da professor/a de Língua Inglesa, nos aspectos teórico-práticos. Promove sugestões de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e trata dos desafios sociopolíticos para o ensino de Língua Inglesa no Brasil, no contexto de mundo globalizado.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/24928/10712-22381-1-PB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2022.

O artigo apresenta uma pesquisa em que estudantes universitários/as brasileiros/as foram submetidos/as à leitura de imagens de cinema. A análise traz para discussão a maneira como os significados são construídos por esses/essas estudantes, refletindo sobre suas interpretações, de acordo com perspectivas epistemológicas.

NOLETO, Marlova J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz.** Brasília: Unesco/Fundação Vale, 2008.

Abrindo espaços é uma iniciativa da Unesco, no Brasil, com vistas a promover inclusão social e educação, mediante a oferta de atividades de lazer, esporte, cultura e preparação inicial para o mundo do trabalho, em escolas públicas, nos finais de semana. Por meio desta publicação, a Unesco compartilha seus conhecimentos e experiências adquiridos com a gestão do programa Abrindo espaços, que tem como objetivo multiplicar a cultura de paz.

ONOFRE, Elenice Maria. C.; PÁTARO, Cristina Satiê O.; ONOFRE, Márcia Regina. **Sala de aula**: espaço de encontro de culturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

O livro contribui para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, oferecendo caminhos e reflexões sobre a diversidade cultural no espaço escolar. A obra visa sensibilizar os/as educadores/as a pensar suas práticas à luz da inclusão, da cultura, da diversidade, do planejamento e da avaliação.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **"A maior zoeira"**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A pesquisa desenvolvida para esta tese de doutorado busca entender como a experiência juvenil é impactada por vários fatores e também impacta na realidade. Com base em experiências escolares, envolve conceitos como território, gênero, raça, impacto tecnológico etc. O estudo foi desenvolvido em duas localidades, em periferias do município de São Paulo: Cidade Ademar, na zona sul, e Brasilândia, na zona norte.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O livro expõe aspectos da epistemologia genética, destacando uma epistemologia naturalista, que coloca em evidência a atividade do sujeito e que, principalmente, vê no conhecimento uma construção contínua.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

O livro oferece uma interpretação sobre alguns aspectos da vida e obra de Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo estudioso da linguagem.

REYNOLDS, Emily. **How to teach the UN's development goals, and why**. British Council, [s. l.], 27 jul. 2016.

O texto sugere como professores/as de todo o mundo podem incluir, em sua rotina de sala de aula, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), compostos de 17 metas definidas pelas Nações Unidas para enfrentar os maiores problemas do mundo até 2030.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

O livro resulta da colaboração de um grupo de professores/as de diversas instituições brasileiras, conta com vinte e sete autores/as estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisadores/as e professores/as da Educação Básica da rede pública e da rede privada de ensino. Cada capítulo é dividido em duas partes: na primeira, as seções de embasamento teórico; na segunda, são apresentadas propostas de ensino com foco na leitura crítica, análise e produção de textos. Essas propostas enfocam gêneros discursivos veiculados em ambientes digitais.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Aborda a pedagogia dos multiletramentos, uma proposta voltada para uma educação conectada com a contemporaneidade.

RUTHERFORD, Paula. **Active Learning and Engagement Strategies**.

Alexandria: Just ASK Publications & Professional Development, 2012.

O livro reúne estratégias de um grupo de professores/as cujas ações em prática foram observadas por uma consultoria. Contextualiza a aprendizagem ativa e de engajamento.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, abr. 2011.

O texto apresenta uma reflexão sobre os conceitos de tempo e espaço na organização curricular. Discute como essas categorias foram concebidas e propõe uma releitura desses mesmos conceitos na atualidade, considerando a influência da internet, da globalização econômica, do desenvolvimento de novas tecnologias, da expansão da educação a distância e, notadamente, das atuais abordagens sobre currículo e sobre infância.

TURNBULL, Miles; DAILEY-O'CAIN, Jennifer. **First Language Use in Second and Foreign Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

Este livro oferece perspectivas de linguística aplicada e ensino de línguas, com base em trabalhos e pesquisas tanto de estudiosos/as já estabelecidos academicamente como de novos nomes na área.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. United Nations, [s. l.], 21 out. 2015.

O texto apresenta metas assumidas por 193 países, incluindo o Brasil, em 2015, para a promoção do desenvolvimento sustentável.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

Examinando obras a partir dos anos de 1970, o artigo faz uma análise entre a história cultural e a história da educação, abordando questões disciplinares, institucionais e historiográficas.

VRIENS, Lennart. **Children, War, and Peace: A Review of Fifty Years of Research from the Perspective of a Balanced Concept of Peace Education**. In: RAVIV, Amiram; OPPENHEIMER, Louis; BAR-TAL, Daniel (org.). **How Children Understand War and Peace: a call for international peace education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1999.

O livro reflete sobre como crianças compreendem a guerra e o conceito de paz. Aborda a importância de discutir com os/as estudantes os aspectos da resolução de conflitos e a habilidade de pacificação no ambiente escolar, para a criação de um mundo mais harmonioso.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Compilado dos principais ensaios de Vygotsky, editado e comentado por um grupo de estudiosos/as de sua obra. Vygotsky foi um dos pioneiros da Psicologia do Desenvolvimento.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Communities of Practice: A Brief Introduction**. [s. l.], 15 abr. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

O texto examina o que são comunidades de prática e por que essas comunidades podem ser úteis na compreensão de diferentes abordagens do conhecimento e do aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

A BNCC é um documento normativo de referência para a elaboração de currículo e propostas pedagógicas em todo o território brasileiro, no que concerne à Educação Básica.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite A. (ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning; Heinle Cengage Learning, 2014.

Coletânea de artigos sobre métodos e abordagens de ensino de línguas, princípios de elaboração de currículo e conteúdo programático, ensino de inglês em contexto mundial (*World Englishes*), ensino de habilidades linguísticas específicas e abordagens integradas.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

Obra coletiva que discute a educação em suas perspectivas múltiplas: da comunidade de base à sociedade mundial, da coesão social à participação democrática, do crescimento econômico ao desenvolvimento humano. Apresenta os quatro pilares da educação e a proposta de educação ao longo da vida, os quais permeiam a concepção de Educação para a Paz.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

Artigo sobre as implicações dos contextos multimodais, com suas novas demandas sociais, nas avaliações de línguas.

GUIMARÃES, Marcelo R. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, ano XXIX, p. 329-368, maio/ago. 2006.

Artigo sobre Educação para a Paz e seu papel como elemento central no desenvolvimento de espaços argumentativos com vistas à construção da paz e à busca por resoluções não violentas de conflitos. Apresenta e contextualiza a proposta de Educação para a Paz.

JENKINS, Jennifer. **World Englishes: A Resource Book for Students**. 2. ed. London: Routledge, 2009.

Livro que apresenta os diferentes contextos históricos, sociais e políticos que permeiam o uso da língua inglesa e suas variações.

Destaca aspectos do uso do idioma por falantes não oriundos de ex-colônias inglesas.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. (org.) **Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Coletânea de artigos em que professores relatam, de maneira contextualizada, como experiências de sala de aula transformaram a maneira de se engajarem na área da educação, e como a participação em comunidades de prática contribuiu para a formação de suas identidades como educadores/as.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Londres: Yale University Press, 2003.

Livro referência para a prática docente no que tange à reflexão sobre estratégias de ensino que valorizam a cultura social local, onde os alunos estão inseridos. Trata-se de uma obra que considera que vivemos na era do "pós-método", na qual não existe uma única maneira de ensinar ou de aprender e na qual o/a professor/a é um sujeito crítico e reflexivo.

MAYOR ZARAGOZA, Federico. Educación para la paz. **Educación XX1** [on-line], Madrid, n. 6, p. 17-24, 2003.

Artigo sobre Educação para a Paz que tem como objetivo promover uma reflexão sobre a força emancipadora da educação que considere quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

PAIVA, Vera Lucia M. de O. (org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2010.

Coletânea de artigos sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa organizados em torno do tema autonomia. Apresenta propostas e exemplos de práticas que consideram os diferentes estilos de aprendizagem, o ensino significativo e olhares diferenciados acerca do ensino de vocabulário, gramática, leitura, pronúncia e escrita.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Livro que apresenta um panorama sobre os estudos do currículo desde os anos 1920 até as teorias pós-críticas da atualidade. Contribui para o desenvolvimento da visão crítica sobre os motivos de certos conhecimentos fazerem parte do currículo (em detrimento de outros) e sua validade em contextos diversificados.

Esta coleção contempla as dez competências gerais da Educação Básica preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10), as quais são apresentadas a seguir.

Competências Gerais da Educação Básica – BNCC

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.

Além disso, a coleção busca contemplar em seus volumes as competências específicas da área de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 244), que estão apresentadas a seguir.

Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – BNCC

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.

A coleção adotou como alicerce do conteúdo programático os objetos de conhecimento e as habilidades de Língua Inglesa previstas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 246-261) de acordo com o ano de ensino. Tais objetos de conhecimento e habilidades estão descritos a seguir.

Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 6º ano – BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
	(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.
Hipóteses sobre a finalidade de um texto	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
Construção de repertório lexical e autonomia leitora	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical.
	(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
Partilha de leitura, com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
Planejamento do texto: organização de ideias	(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do/da professor/a	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
Construção de repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
Pronúncia	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias.
	(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
Caso genitivo (’s)	(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (’) + s.
Adjetivos possessivos	(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
Presença da língua inglesa no cotidiano	(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.

Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 7º ano – BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
Práticas investigativas	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
Produção de textos orais, com mediação do professor	(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
	(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
Construção do sentido global do texto	(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
Objetivos de leitura	(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
Leitura de textos digitais para estudo	(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
Partilha de leitura	(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte).
Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
Construção de repertório lexical	(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).
Pronúncia	(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (- <i>ed</i>).
Polissemia	(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)	(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).
A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
Variação linguística	(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.
	(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 8º ano – BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.

Objetos de conhecimento	Habilidades
Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
Produção de textos orais com autonomia	(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.
Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
Leitura de textos de cunho artístico/literário	(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.
Reflexão pós-leitura	(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
Revisão de textos com a mediação do professor	(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).
	(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).
Construção de repertório lexical	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
Formação de palavras: prefixos e sufixos	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
Verbos para indicar o futuro	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
Comparativos e superlativos	(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
Quantificadores	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .
Pronomes relativos	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (<i>who, which, that, whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação.
Construção de repertório artístico-cultural	(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.
Impacto de aspectos culturais na comunicação	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
	(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Objetos de conhecimento e habilidades de Língua Inglesa do 9º ano – BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
Funções e usos da língua inglesa: persuasão	(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.

Objetos de conhecimento	Habilidades
Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	(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.
Produção de textos orais com autonomia	(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.
Recursos de persuasão	(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.
Recursos de argumentação	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
	(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
Informações em ambientes virtuais	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
Reflexão pós-leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
Escrita: construção da argumentação	(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.
Escrita: construção da persuasão	(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).
Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , 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.
Conectores (<i>linking words</i>)	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
Orações condicionais (tipos 1 e 2)	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>).
Verbos modais: <i>should, must, have to, may</i> e <i>might</i>	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
Expansão da língua inglesa: contexto histórico	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	(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.
Construção de identidades no mundo globalizado	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Ao longo da coleção, os textos orais e escritos, as atividades de prática e reflexão, individuais, em pares e grupos, podem dar ao/à professor/a oportunidades de desenvolver as competências gerais e as competências específicas do componente Língua Inglesa e suas habilidades e objetos de conhecimento. As competências gerais estão presentes como temáticas amplas e são abordadas em diferentes unidades e tipos de atividade. Por exemplo: na unidade 1 do 6º ano, convida-se o/a estudante a refletir sobre a presença da língua inglesa no seu dia a dia, algo que pode se relacionar à competência geral que trata da valorização e da utilização de conhecimentos historicamente construídos, à que traz a valorização de saberes e vivências culturais e, também, àquela relacionada à utilização de diferentes linguagens, por exemplo, a depender da forma de socialização do conhecimento em sala de aula. Cabe ao/à professor/a adequar as propostas e oportunidades de desenvolvimento das competências gerais aos seus contextos escolares e aos seus grupos de estudantes. As competências específicas podem ser desenvolvidas por meio das atividades e propostas sugeridas nas unidades da coleção. Cada seção dedica-se a uma ou mais habilidades e objetos de conhecimento específicos para cada um dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como indicado no Manual do Professor, mas, quando consideradas em conjunto, contribuem para o desenvolvimento das competências específicas do componente para essa etapa educacional.

Relação das competências gerais, competências específicas de Língua Inglesa e habilidades do volume do 7º ano da coleção

O volume do 7º ano foi organizado de forma a contemplar as seguintes competências gerais e específicas e habilidades da BNCC, considerando os temas tratados e a adequação das competências à faixa etária dos/das estudantes.

Unidade	Competências gerais	Competências específicas	Habilidades
1	1, 2, 4, 5, 9, 10	3	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI17
2	1, 2, 3, 4, 6, 9	1, 2, 3, 5	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI17, EF07LI20
<i>Be an agent of change: Be yourself</i>	8		
3	1, 2, 3, 4, 6, 9, 10	1, 5	EF07LI01, EF07LI02, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI17, EF07LI19
4	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9	2, 3, 5	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI17, EF07LI21, EF07LI23
<i>Be an agent of change: People who eat together stay together</i>	9		
5	1, 2, 4, 6, 7, 9, 10	4	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI16, EF07LI18
6	1, 2, 3, 4, 6, 9	3	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI17, EF07LI18
<i>Be an agent of change: Once upon a real time...</i>	6		
7	1, 2, 4, 5, 9	1, 5, 6	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI09, EF07LI10, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18
8	1, 2, 4, 9, 10	3, 4	EF07LI01, EF07LI03, EF07LI04, EF07LI05, EF07LI06, EF07LI07, EF07LI08, EF07LI09, EF07LI11, EF07LI12, EF07LI13, EF07LI14, EF07LI15, EF07LI18, EF07LI20
<i>Be an agent of change: Moral of the story</i>	1, 3		
<i>Interdisciplinary project</i>	2, 3, 5		EF07LI21, EF07LI22, EF07LI23

Sugestões de leitura

● Unit 1

BOND, Carol S.; FEVYER, David; PITT, Chris. Learning to Use the Internet as a Study Tool: A Review of Available Resources and Exploration of Students' Priorities. *In: Health Information and Libraries Journal*, n. 23, p. 189-196, 2006.

O estudo identifica recursos *on-line* disponíveis para ajudar os/as estudantes a desenvolver habilidades de pesquisa na internet.

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio César Rosa de. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 381-402, 2014.

O trabalho busca compreender a linguagem dos tutoriais das redes sociais da internet.

● Unit 2

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1977.

A obra reúne seis ensaios sobre os temas primordiais do discurso poético. Aborda o desenvolvimento do ato poético e suas características.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta**: textos críticos e manifestos. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

O livro aborda o concretismo na poesia brasileira, refletindo sobre o diálogo do movimento com a modernidade de 1922.

CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo. Ler e compreender tirinhas. *In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino da Língua Portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 227-235.

Aborda três eixos de relevância para o ensino da Língua Portuguesa – leitura, escrita e oralidade. Em particular, o autor faz a análise do gênero textual tirinhas, privilegiando os aspectos sociais, culturais e cognitivos do texto.

COIMBRA, Rosa Lúcia. Jogos polissêmicos no discurso publicitário. *In: FERREIRA, A. M. (Coord.). Presenças de Régio* (Actas do 8º Encontro de Estudos Portugueses). Aveiro: ALAEP, Universidade de Aveiro, 2002. p. 145-151.

O texto faz uma análise dos jogos polissêmicos presentes nos textos publicitários, ressaltando três parâmetros: (i) reconhecimento dos vários sentidos identificáveis; (ii) concentração de vários sentidos em uma mesma situação ou em diferentes situações; e (iii) a importância dos inúmeros sentidos no contexto do anúncio.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

A obra pretende habilitar o/a professor/a para usar a música como forma de comunicação. É um guia prático com exercícios e muitos exemplos de várias áreas do conhecimento, para que educadores/as possam usar, interdisciplinarmente, a música em sala de aula.

FRANCHETTI, Paulo (org.). **Haikai**: antologia e história. Campinas: Unicamp, 1990.

O livro apresentou, de forma sistemática, pela primeira vez, haicais em língua portuguesa.

GANZ, Nicholas. **O mundo do grafite**: arte urbana dos cinco continentes. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O livro traça um panorama do grafite no mundo, com imagens de mais de 180 artistas. O autor reflete sobre suas experiências e os depoimentos de artistas, resultando em um texto de relevância para o conhecimento da arte urbana, sua transformação e tendências na contemporaneidade.

GOGA, H. Masuda. **O haikai no Brasil**. São Paulo: Oriente, 1988.

Este artigo descreve as muitas leituras sobre o haikai, no nosso país, no século XX.

GOGA, H. Masuda; ODA, Teruko. **Natureza**: berço do haikai. São Paulo: Empresa Jornalística Diário Nippak, 1996.

Em japonês, há muitas palavras e expressões que indicam as estações do ano, que são conhecidas como *kigôs*. O livro cataloga e define os *kigôs*, além de apresentar haicais que apresentam essa temática.

HELIODORA, Bárbara. **Shakespeare: o que as peças contam**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Bárbara Heliodora, estudiosa especialista em Shakespeare, apresenta um panorama da obra do autor. Para cada uma das 37 peças apresentadas, há sinopse, exemplos com trechos, e indicação de elenco, com as principais personagens.

KRAMARIK, Akiane; KRAMARIK, Foreli. **Akiane: Her Life, Her Art, Her Poetry**. Nashville: Thomas Nelson, 2006.

Autobiografia sobre as experiências religiosas que a autora vivenciou na infância, as repercussões delas em sua vida, e como a arte e a poesia mudaram a vida de toda a sua família.

LEITER, Sharon. **Critical Companion to Emily Dickinson: A Literary Reference to Her Life and Work**. Nova York: Facts on File, 2007.

Apresenta informações sobre a vida e a obra de Emily Dickinson, uma das mais famosas escritoras estadunidenses do século XIX.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. Tradução de Maria do Carmo Zanini e Renée Eve Levié. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Escrito nos primeiros anos do século XX, o romance mostra o mundo dos adultos visto pelo olhar de uma criança.

RAMOS, Paulo. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 42, p. 1.267-1.277, set./dez. 2013.

O artigo propõe a reflexão sobre a nomenclatura tira ou tirinha, utilizada em relação ao gênero HQ, além de teorizar sobre o tema.

WOLLHEIM, Richard. **A pintura como arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Obra bastante utilizada nos estudos de estética, pintura e filosofia da arte.

● Unit 3

CRISTÓFARO, Thaís. **Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

O intuito do livro é auxiliar falantes nativos de português no aprendizado da pronúncia do inglês, uma das dificuldades de estudantes de inglês de todos os níveis.

DOMINIC, Strinati. **Cultura popular: uma introdução**. São Paulo: Hedra, 1999.

Panorama das várias tendências de definição do conceito de cultura, de diferentes correntes e escolas do pensamento social.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

O livro mostra a relevância do conceito de cultura para a interpretação do mundo atual. O autor propõe a discussão do termo cultura moderna e seus aspectos.

GODOY, Sonia; GONTOW, Cris; MARCELINO, Marcello. **English Pronunciation for Brazilians**. Porto Alegre: Disal, 2006.

O livro discorre sobre dificuldades específicas que estudantes brasileiros/as enfrentam ao tentar melhorar sua pronúncia. É um livro prático com várias atividades, adequado tanto para uso em sala de aula como para aprendizado independente.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

O texto faz uma análise crítica do gênero textual entrevista e apresenta suas funcionalidades para áreas como a educação, a psicologia, entre outras.

PINTO, Cândida Martins. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. **Revista da ABRALIN**, Campinas (SP), v. 6, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2007.

Discute aspectos do ensino de língua portuguesa para estrangeiros/as e a noção de gêneros textuais como modelos didáticos.

POW, Elizabeth M.; LIEFF, Camilla Dixo; NUNES, Zaina Abdalla. **Descobrimos a pronúncia do inglês**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

As autoras identificam possíveis dificuldades com a pronúncia no processo de aprendizagem de língua inglesa, informando técnicas e melhores práticas na hora de treinar a pronúncia em inglês.

● Unit 4

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira.pdf. Acesso em: 2 maio 2022.

Guia produzido pelo Ministério da Saúde como instrumento de orientação para a saúde da população, apoiando e incentivando práticas alimentares saudáveis e nutricionais, individuais e coletivas.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1983.

Voltada ao estudo descritivo da cultura dos povos, a obra é dividida em três partes: cardápio indígena, dieta africana e ementa portuguesa, com foco na etnografia das origens e também com um olhar sociológico para a alimentação.

CAVALCANTE, Messias S. **Comidas dos nativos do novo mundo**. Barueri: Sá Editora, 2014.

Texto resultante de pesquisa sobre as raízes da culinária das Américas.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

Livro abrangente sobre a história brasileira. Trata das raízes da colonização portuguesa até os dias atuais.

PINTO E SILVA, Paula. A cozinha da colônia. **Nossa História**. São Paulo: Vera Cruz, ano 3, n. 29, 2006.

Livro aborda aspectos da cozinha colonial de cada região do país, demonstrando que as decisões políticas e econômicas influenciaram nossa culinária.

● Unit 5

GUIMARÃES, Glaucia. **TV e escola: discursos em confronto**. São Paulo: Cortez, 2000.

Reflexões sobre televisão e educação, focalizando técnicas de produção de textos televisivos.

LIEFF, Camilla Dixo; POW, Elizabeth M.; NUNES, Zaina Abdalla. **Descobrimo a pronúncia do inglês**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O livro é voltado a todos/todas os/as interessados/as na oralidade da língua inglesa e oferece atividades que desafia o/a estudante a ponderar a respeito dos sons do inglês e do português e as diferenças entre a fala e a escrita.

ROSSETTI, Claudia Broetto; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 7, n. 2, p. 87-114, 2005.

O trabalho aborda as preferências de atividades lúdicas de 100 crianças e adolescentes, entre seis e catorze anos. O resultado da pesquisa aponta para preferências para jogos de regras, tanto para meninos como para meninas, principalmente praticados ao ar livre.

TARALLO, Roberta dos Santos. As relações intergeracionais e o cuidado do idoso. **Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 18, p. 39-55, 2015.

O artigo visa demonstrar como as relações entre netos/as e avós podem trazer apoio mútuo, nas várias situações e contextos familiares.

● Unit 6

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 1998.

Celso Antunes nos convida a refletir sobre inteligências múltiplas e quais estímulos favorecem a inteligência.

WIEBE, Katie Funk. **How to Write Your Personal or Family History: If You Don't Do It, Who Will?**. Nova York: Good Books Inc., 2017.

A autora ajuda todos/todas os/as que se interessam por escrita, em particular, escritores/as de memórias iniciantes. Dá pistas de como começar a coletar as histórias de suas vidas e dicas para recordar memórias distantes e rastrear heranças de família.

● Unit 7

CAMPACCI, Claudio. **Os sobrenomes mais comuns do Brasil**. v. I. Joinville: Clube de Autores, 2008.

A obra é baseada em pesquisas sobre o brasão de sobrenomes populares no Brasil, suas histórias e origens.

COSTA, Sergio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Apresenta estudo de gêneros, um instrumento fundamental para o ensino.

FONSECA, Homero. **Pernambucânia: o que há nos nomes das nossas cidades?** Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2016.

Apresenta origens e significados dos nomes das cidades de Pernambuco, além de outros dados regionais.

GERODETTI, João Emilio; CORNEJO, Carlos. **Greetings from Brazil: Brazilian State Capitals in Postcards and Souvenir Albums**. Perdizes: Solaris Editorial, 2004.

Livro sobre as capitais brasileiras, com fotos de antigos cartões-postais e ilustrações que caracterizam aspectos das cidades.

SOMMER, Barbara W.; QUINLAN, Mary Kay. **The Oral History Manual**. 2. ed. Plymouth: AltaMira Press, 2009.

A obra define a história oral e fornece uma visão geral de suas aplicações em pesquisas.

TERRA, Eloy. **As ruas de Porto Alegre: curiosidades; como batizar uma rua; ruas de muita história**. Porto Alegre: AGE, 2001.

Apresenta curiosidades da história dos nomes de ruas, avenidas e travessas de Porto Alegre.

● Unit 8

AZAR, Betty S. **Understanding and Using English Grammar**. 3. ed. White Plains: Longman, 1998.

Gramática da língua inglesa com atividades práticas para ajudar o/a estudante a desenvolver todas as habilidades linguísticas.

DE MASI, Domenico; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

Nesta entrevista à Maria Serena Palieri, Domenico De Masi discorre sobre o conceito de ócio criativo e reflete sobre a relação entre trabalho e tempo livre na sociedade pós-Revolução Industrial.

ROBERTS, Russell. **Children in the Industrial Revolution**. Mendota Heights: Focus Readers, 2018.

Por meio de fotografias, infográficos e outros textos, a obra ilustra a vida de crianças e adolescentes durante o período conhecido como Revolução Industrial, nos Estados Unidos.

YOUSAFZAI, Malala. **I am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Shot by the Taliban**. Londres: Hachette, 2013.

Autobiográfico, o livro conta a história de Malala e sua família e as dificuldades que a autora passou para ter direito à educação escolar.

Eduardo Amos (Organizador)

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP).
Professor de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Membro do GEEPAZ – Grupo de Estudos de Educação para a Paz e Tolerância do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Condi (Organizadora)

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Letras (inglês) e bacharela em Letras (tradução inglês/português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Professora de pós-graduação em Educação e Letras em escolas particulares.
Coordenadora de área de Língua Inglesa e Língua Espanhola em escolas particulares.
Coordenadora de Internacionalização na Educação Básica em escolas particulares.



Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

2ª edição

São Paulo, 2022

Richmond

Elaboração dos originais:

Eduardo Amos

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Professor de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Membro do GEEPAPZ – Grupo de Estudos de Educação para a Paz e Tolerância do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Condi

Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Letras (inglês) e bacharelada em Letras (tradução inglês/português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de pós-graduação em Educação e Letras em escolas particulares. Coordenadora de área de Língua Inglesa e Língua Espanhola em escolas particulares. Coordenadora de Internacionalização na Educação Básica em escolas particulares.

Beatriz Nosé

Licenciada em Letras (português/inglês) e bacharelada em Letras (tradução português/inglês/francês) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Professora de Língua Inglesa em escolas públicas de São Paulo.

Carol Genaro

Pós-graduada em Educação Bilingue: Desafios e Possibilidades pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (Instituto Singularidades). Intérprete em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharelada em Letras pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo. Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental – Anos finais.

Christiane Araújo

Doutora e mestra em Letras em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada e bacharelada em Letras (português/inglês) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Inglesa dos Ensinos Fundamental e Superior.

Cristina Mayer

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharelada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora universitária de Língua Inglesa.

Cristine Zanela

Licenciada em Pedagogia (Orientação Educacional) pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP-RJ). Professora de inglês e orientadora pedagógica em escolas de idiomas. Consultora pedagógica e editora de materiais didáticos de Língua Inglesa.

Doris Soares

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharelada e licenciada em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Inglesa em instituição de Ensino Superior, atuou em todos os segmentos da Educação Básica em escolas particulares do Rio de Janeiro.

Luciana Silva

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Letras (português/inglês) pela Fundação Educacional de Caratinga (FUNEC-MG). Professora de Língua Inglesa e Linguística Aplicada na Faculdade de Letras (FALE-UFMG), com ênfase em EaD e Tecnologia na Educação.

Organização dos objetos digitais: Mariana Albertini

Na capa, temos a foto do Palácio do Planalto, Brasília, Distrito Federal (2015). A sede do Poder Executivo Federal foi projetada pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer (1907-2012). A inauguração ocorreu em 21 de abril de 1960 e o local abriga também a Casa Civil, o Gabinete de Segurança da Presidência e a Secretaria-Geral.

Coordenação editorial: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Mariana Albertini

Edição de texto: Ofício do Texto Projetos Editoriais, Mariana Albertini

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: Tatiane Porusselli, Mateus Banti

Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

Foto: Fandrade/Getty Images

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Arleth Rodrigues, Natália Demuri Manoel

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

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

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Susan Eiko, Neuza Faccin, Graciela Araújo

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzinaro, 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)

Paacemakers : 7ª ano / Eduardo Amos (organizador);
Renata Condi (organizadora). -- 2. ed. --
São Paulo : Richmond Educação, 2022.
Componente curricular: Língua Inglesa.
ISBN 978-65-5795-027-2
I. Inglês (Ensino fundamental) I. Amos, Eduardo.
II. Condi, Renata.
22-114935 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

RICHMOND EDUCAÇÃO LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - sala 3 - Quarta Parada

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.richmond.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Caro/Cara Estudante,

Seja bem-vindo/bem-vinda a esta coleção de livros didáticos de língua inglesa, especialmente pensada para você, estudante do século XXI.

Esta coleção está dividida em quatro volumes, um para cada ano da etapa final do Ensino Fundamental. Em cada um deles, você poderá compartilhar sua opinião sobre assuntos relacionados ao lugar onde vive, seu contexto social, sua história de vida, entre outros, enquanto aprende sobre crianças e adolescentes de outros países, que contam suas histórias e experiências em língua inglesa.

Você também vai conhecer mais sobre a presença da língua inglesa no nosso país e compreender como ela pode ajudar você a interagir com outras pessoas e outros espaços, em contextos nos quais é usada por pessoas que falam outros idiomas, como você.

Imagens, áudios e textos escritos e produzidos em língua inglesa sobre assuntos do seu interesse estão presentes nas unidades para demonstrar o uso da língua por falantes e escritores/escritoras que divulgam suas ideias e compartilham suas histórias de vida e experiências em meios impressos e digitais. Ao longo da coleção, você também passa a fazer parte desse grupo de pessoas que produz em língua inglesa, e que pode ter alcance global justamente por se expressar nesse idioma.

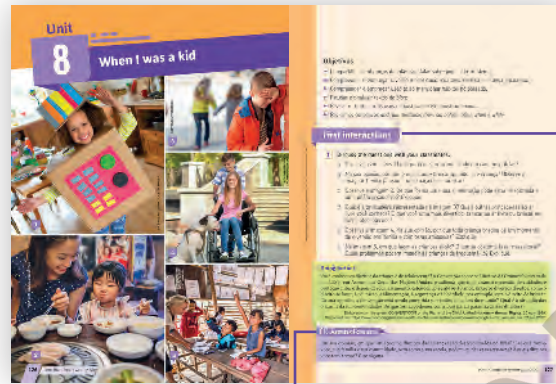
Além disso, nossa coleção também convida você a refletir sobre a cultura da paz e a colocá-la em prática no dia a dia. Vivemos tempos em que é importante valorizar o respeito às diferenças, conviver com as diversidades de maneira saudável e buscar ações que ajudem a construir uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Contamos com você nesta jornada!

Os organizadores

three

3

CONHEÇA SEU LIVRO



FIRST INTERACTIONS

Esta seção apresenta os objetivos da unidade e introduz o tema a ser estudado por meio da exploração de imagens.

AGENTS OF CHANGE

Neste boxe, iniciam-se as reflexões sobre a Educação para a Paz relacionadas ao tema da unidade. Essas ideias introdutórias também serão exploradas na seção "Be an agent of change".

SPEAKING

Esta seção propõe a produção de textos orais dentro da temática da unidade e em situações de interação.

LANGUAGE IN USE

Esta seção explora os conteúdos relacionados ao conhecimento linguístico que você precisa adquirir na unidade, isto é, vocabulário e gramática da língua inglesa contextualizados.

READING

Esta seção trabalha com diferentes habilidades de leitura, explorando textos de diferentes gêneros relacionados com a temática da unidade.

GOING FURTHER

Este boxe possibilita que você vá além do conteúdo apresentado na unidade por meio de dicas culturais, explicações sobre termos ou expressões no texto, atividades de pesquisa, sugestões de leitura etc.

LISTENING

Nesta seção, você entrará em contato com textos orais, relacionados ao tema, para o desenvolvimento da compreensão oral.



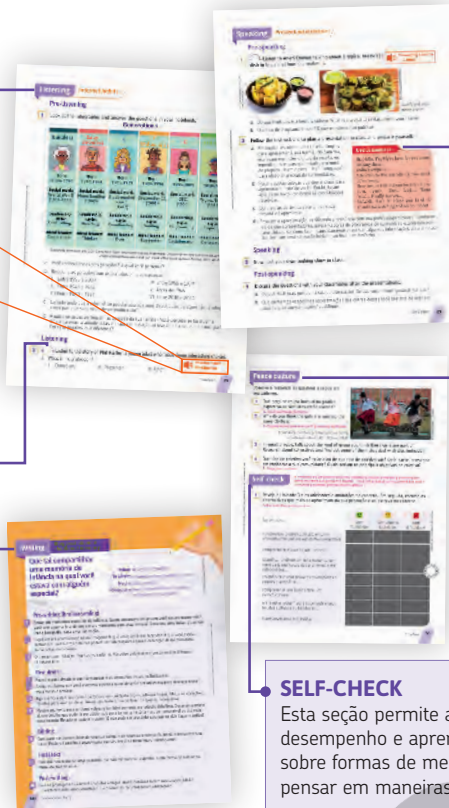
Internet habits – Introduction

ÁUDIO

Este ícone indica atividades com áudios.

WRITING

Esta seção oferece elementos para a elaboração de textos escritos, com estratégias de escrita que levam em consideração o gênero e o tema da unidade.



USEFUL LANGUAGE

Neste box, é possível encontrar palavras ou expressões comumente utilizadas para a comunicação oral em situações reais de uso da língua inglesa, que podem auxiliar você em sua produção oral.

PEACE CULTURE

Seção que propõe uma atividade reflexiva relativa à Educação para a Paz e ao tema da unidade, utilizando diferentes gêneros textuais.

SELF-CHECK

Esta seção permite a você avaliar seu próprio desempenho e aprendizagem, bem como refletir sobre formas de melhorar seu aprendizado e pensar em maneiras de ajudar os/as colegas.

BE AN AGENT OF CHANGE: Essa seção tem como objetivo expandir reflexões sobre Educação para a Paz que foram apresentadas nos boxes “Agents of change”, presentes nas unidades.

LEARNING MORE: Nessa seção, você poderá ler textos relacionados a outros aspectos do tema da unidade e colocar em prática suas estratégias de leitura nas atividades de compreensão textual, expandir seu repertório lexical e discutir questões de caráter intercultural.

LANGUAGE REFERENCE IN CONTEXT: Aqui, você pode consultar a sistematização gramatical dos tópicos trabalhados em cada unidade quando quiser estudar ou tirar dúvidas sobre os assuntos tratados.

INTERDISCIPLINARY PROJECT: Nessa seção, você encontrará a proposta de um projeto feito em parceria com outras disciplinas que busca envolver a comunidade escolar.

EXPLORE: Aqui, você encontrará sugestões para ampliar os temas estudados nas unidades.

IRREGULAR VERBS LIST: Nesse quadro, você vai encontrar o passado e a tradução de alguns verbos irregulares.

GLOSSARY: Apresenta a tradução (inglês-português) de palavras-chave utilizadas no volume; auxilia você a descobrir o significado de itens lexicais que desconhece.

TRANSCRIPTS: Aqui, você vai encontrar as transcrições de todos os áudios do volume. Você pode consultá-las sempre que julgar necessário.

ÁUDIOS: O livro didático contém 25 áudios.

CONTENTS

UNIT

1 Going online.....	8
First interactions	9
Reading	
Tutorial.....	10
Language in use 1	
Present simple review.....	14
Language in use 2	
Gadgets.....	18
Listening	
Internet habits.....	19
Speaking	
Presentation of a survey.....	21
Writing	
Tutorial.....	22
Peace culture	23
Self-check	23

UNIT

2 Expressions.....	24
First interactions	25
Reading	
Poems.....	26
Language in use 1	
Can/Can't.....	30
Language in use 2	
Kinds of expressions.....	34
Listening	
Poetry slam.....	35
Speaking	
Reciting poems.....	37
Writing	
Haiku.....	38
Peace culture	39
Self-check	39

Be an agent of change

Be yourself.....	40
------------------	----

UNIT

3 Meet my culture!.....	42
First interactions	43
Reading	
An interview with an exchange student.....	44
Language in use 1	
Wh- words, formation of questions, subject and object pronouns.....	48
Language in use 2	
Clothes and accessories.....	51
Listening	
An interview at an event.....	52
Speaking	
Interviewing someone.....	53
Writing	
Transcribing an interview.....	54
Peace culture	55
Self-check	55

UNIT

4 Food and nutrition.....	56
First interactions	57
Reading	
A recipe.....	58
Language in use 1	
Imperatives, countable and uncountable nouns....	63
Language in use 2	
Adverbs of frequency and food vocabulary.....	66
Listening	
Dietary Guidelines for the Brazilian Population.....	67
Speaking	
Presenting a recipe.....	69
Writing	
A recipe to share.....	70
Peace culture	71
Self-check	71

Be an agent of change

People who eat together stay together.....	72
--	----

UNIT

5 Entertainment..... 74

First interactions..... 75

Reading
Important moments in TV history..... 76

Language in use 1
Past simple with regular verbs..... 79

Language in use 2
Old technology for entertainment..... 82

Listening
React to this!..... 85

Speaking
An interactive presentation about entertainment.... 87

Writing
A timeline of something related to
entertainment..... 88

Peace culture..... 89

Self-check..... 89

UNIT

6 People and their stories..... 90

First interactions..... 91

Reading
A biography..... 92

Language in use 1
Past simple with irregular verbs..... 96

Language in use 2
Connectors..... 100

Listening
An audiobook extract..... 102

Speaking
An audiobook featuring a short biography..... 105

Writing
A biography about a historic figure..... 106

Peace culture..... 107

Self-check..... 107

Be an agent of change

Once upon a real time... 108

Learning more..... 144

Language reference in context..... 160

Interdisciplinary project..... 181

Explore..... 184

Irregular verbs list..... 185

UNIT

7 History is all around us..... 110

First interactions..... 111

Reading
Encyclopedia entry..... 112

Language in use 1
Landmarks..... 116

Language in use 2
Past continuous..... 119

Listening
Immigration..... 121

Speaking
A narrative about people and their history..... 123

Writing
An encyclopedia entry..... 124

Peace culture..... 125

Self-check..... 125

UNIT

8 When I was a kid..... 126

First interactions..... 127

Reading
Blog..... 128

Language in use 1
Past simple, past continuous and could..... 132

Language in use 2
Games and toys..... 135

Listening
What's your favorite childhood memory?..... 137

Speaking
My childhood..... 139

Writing
Blog post about a childhood memory..... 140

Peace culture..... 141

Self-check..... 141

Be an agent of change

Moral of the story..... 142

Glossary..... 186

Transcripts..... 187

References..... 191

Unit 1

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 4, 5, 9 e 10 e a competência específica de Língua Inglesa de número 3, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EF07LI01 / EF07LI03 / EF07LI05 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI08 / EF07LI09 / EF07LI10 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI14 / EF07LI17

Objetivos da unidade:

A unidade tem como objetivo promover a compreensão e a reflexão acerca do uso da internet em diversas situações do cotidiano, que incluem estudos e pesquisas escolares. Essa reflexão possibilita aos/as estudantes aprender a pesquisar e selecionar textos em ambientes virtuais para seus estudos e pesquisas, como recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018). Na unidade, os/as estudantes têm a oportunidade de discutir o uso de ferramentas de busca e de estudar vocabulário relacionado a aparelhos eletrônicos. A unidade ainda proporciona a observação e criação de um tutorial escrito e, no que concerne à gramática, a revisão do *present simple*.

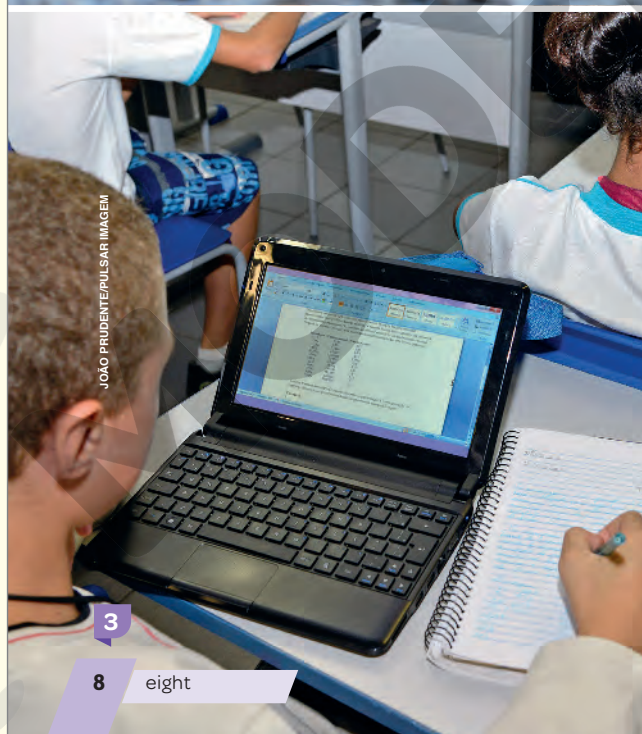
Uma pesquisa realizada pelo IBGE em 2019 afirma que 82,7% dos domicílios particulares têm acesso à internet, sendo o celular o equipamento mais utilizado (disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf; acesso em: 5 fev. 2022), o que significa que a internet ainda não é acessível a todos. Em consequência, esta unidade pode ser adaptada ao contexto escolar, de acordo com a disponibilidade de dispositivos e acessos, sendo possível realizar todas as atividades propostas sem acesso efetivo à internet.

Unit

1

Going online

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: 1. Menino assistindo a vídeos *on-line* em um *tablet*; 2. Adolescente jogando uma partida *on-line*; 3. Estudante realizando tarefa escolar com o auxílio de um computador, Sumaré, São Paulo, 2014; 4. Mulher fazendo uma videochamada.



Objetivos

- Compreender áudios sobre hábitos na internet.
- Refletir e discutir sobre ferramentas de busca e estudo *on-line*.
- Compreender e praticar o uso do presente simples.
- Produzir tutoriais escritos.
- Produzir uma pesquisa oral sobre hábitos *on-line*.
- Reconhecer vocabulário de aparelhos eletrônicos e seus usos.

First interactions

1 Discuss these questions with your classmates.

- Que atividade as pessoas estão realizando em cada imagem?
- Quais imagens apresentam algum recurso com o qual se pode aprender?
- É possível realizar as atividades apresentadas sem usar a internet? Quais são as diferenças entre realizá-las usando ou não usando a internet?
- Das atividades que você listou no item “a”, quais você prefere fazer usando a internet? Por quê? **1. d) Respostas pessoais.**
- A internet está presente em seu dia a dia? Como você avalia o uso que faz da internet? **1. e) Respostas pessoais. Ver Notas.**

1. c) Respostas possíveis: Espera-se que os/as estudantes respondam que é possível assistir a vídeos, fazer pesquisas, jogar jogos e criar tutoriais sem internet, embora outros recursos sejam necessários – por exemplo, os vídeos e jogos precisam estar armazenados como arquivos no computador, as pesquisas precisam ser feitas em aplicativos que funcionem *off-line* ou em enciclopédias físicas ou disponíveis em arquivo digital, os tutoriais podem ser criados em qualquer formato (papel, vídeo etc.), mas não podem ser compartilhados via internet.

Agents of change

Leia o excerto a seguir e responda às perguntas.

“Denunciar crimes ambientais, preservar e divulgar sua cultura, defender seus direitos, mostrar suas condições de vida. Lutas diárias de diversas comunidades indígenas que, agora, ganharam uma aliada poderosa: a internet.

Muitos povos indígenas têm usado a rede para atingir um público grande, dentro e fora do país. Os recursos *on-line* são usados para romper o isolamento em que muitas comunidades vivem, e também para vencer a barreira da falta de espaço que esses povos têm nas mídias tradicionais.”

BUENO, Chris. Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 14-15, abr./jun. 2013.

Os recursos *on-line* podem ajudar as comunidades indígenas a romper o isolamento sem descaracterizar sua cultura e crenças. Você conhece alguma situação na qual a internet é ou foi um meio para ajudar pessoas? O que mais pode ser feito por meio da internet para auxiliar pessoas de sua comunidade? Liste algumas ideias que podem ser aproveitadas posteriormente. **Agents of change. Respostas pessoais. Ver Notas.**

First interactions

Nesta seção, espera-se que os/as estudantes observem e discutam alguns hábitos *on-line* e reflitam sobre as atividades que podem ser feitas com o uso da internet, pensando no potencial de aprendizagem que a ferramenta oferece. Caso não haja acesso à internet na escola ou ele seja limitado, sugere-se discutir o potencial de aprendizagem das ferramentas disponíveis aos/as estudantes e apresentar informações sobre como a internet pode ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio dos recursos apresentados, ao mesmo tempo que requer cuidados que precisam ser trabalhados e discutidos para formar cidadãos/cidadãs conscientes e responsáveis.

Agents of change

Professor/a, é importante levar os alunos a refletir sobre o fato de a internet ser uma ferramenta de comunicação e transmissão de ideias, sendo importante a inclusão digital de povos de diferentes culturas.

Sugere-se motivar os/as estudantes a pensar em maneiras de utilizar a internet para agir no mundo. É importante que eles/elas percebam o potencial da ferramenta para atuar em sua comunidade e no mundo. Aqui é possível dar início a um projeto interdisciplinar *on-line* voltado para a comunidade e que utilize ferramentas digitais. Um exemplo seria um projeto, relacionado com Ciências, de conscientização sobre o lixo, envolvendo limpeza coletiva e reciclagem, entre outros processos. O material pode ser divulgado *on-line* em língua inglesa.

Notas

Atividade 1 e Professor/a, é importante avaliar o contexto da escola e dos/as estudantes com relação ao acesso à internet nesta pergunta. Caso eles/elas tenham acesso frequente à internet, sugere-se discutir o que seria considerado como uso saudável da ferramenta, avaliando, por exemplo, tempo de acesso e medidas de segurança. Caso o acesso seja limitado, recomenda-se discutir as diferentes formas de realizar as atividades representadas nas imagens sem o uso da internet.

Reading

Esta seção busca trabalhar as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global, EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada com objetivo de leitura, EF07LI10: escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares, e EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Nesta seção, encontram-se dois textos tutoriais sobre como fazer pesquisas e selecionar conteúdo na internet. Alguns trechos do segundo texto foram omitidos devido ao detalhamento dado a cada item, estando disponíveis para leitura somente os itens e seus tópicos frasais. Assim, o texto adequa-se melhor a diferentes contextos de aplicação dos/das estudantes do 7º ano. A intenção é que os/as estudantes observem a estrutura de tutoriais e reflitam sobre os passos para uma pesquisa na internet.

Reading Tutorial

Pre-reading

- 1 Look at the pictures and answer the questions orally. 1. Ver Notas.

I



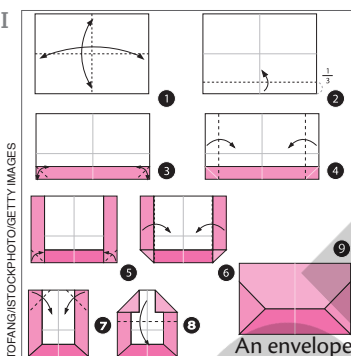
SVETIKINDI/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES

III



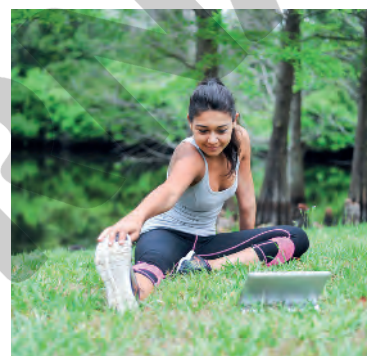
THOMAS BARWICK/GETTY IMAGES

II



TOPFANG/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

IV



ZEYNEPOGANISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

1. a) Respostas possíveis: I. Como aplicar maquiagem; II. Como fazer um envelope; III. Como montar um robô; IV. Como fazer alongamentos.
1. c) Respostas possíveis: Em áudio, é possível ouvir um tutorial enquanto se faz uma atividade que necessite de concentração visual; já em imagem, é possível seguir o passo a passo e comparar o resultado com o que é representado no tutorial; em texto, é possível conhecer detalhes sobre o processo descrito; já em vídeo, é possível unir todas as vantagens anteriores.

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: I. Maquiador profissional fazendo um videotutorial de maquiagem;

II. Instruções passo a passo para fazer um envelope de origami; III. Estudantes montam um robô durante aula de robótica; IV. Instrutora de ginástica gravando tutorial de atividade física ao ar livre.

- a As imagens estão relacionadas a tutoriais. Qual instrução aparentemente é dada ou seguida em cada imagem?
- b Tutoriais trazem instruções sobre como realizar alguma atividade. Em quais formatos eles podem estar? 1. b) Todas as alternativas.
I Em áudio. II Em imagem. III Em texto. IV Em vídeo.
- c Em sua opinião, quais são as vantagens de cada um desses formatos?
- d Você já leu, ouviu ou assistiu a tutoriais? Em caso afirmativo, sobre qual/quais assunto/s? 1. d) Respostas pessoais.

- 2 Look at the titles and structure of the texts in activities 3 and 4. Then read the items and write the correct answer in your notebook.

- a Com base nos títulos e nas pistas gráficas, o assunto dos textos está relacionado a informações difundidas em suporte ♦ 2. a) II.
I impresso. II digital.
- b Os textos estão estruturados ♦
I em tópicos a serem seguidos. 2. b) I.
II em parágrafos contínuos, como uma reportagem de jornal.

10 ten

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se orientar os/as estudantes a observar os diversos tipos de tutoriais nas imagens para que eles/elas possam trazer para a discussão suas experiências prévias com esse tipo de texto em tutoriais sobre jogos, programas culinários na TV, manuais de instruções etc.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para aprofundar os conhecimentos sobre os diferentes formatos de tutorial (áudio, imagem, texto e vídeo) e para que os/as estudantes desenvolvam o autoconhecimento para aprender melhor, uma possibilidade é perguntar-lhes como adquirem conhecimento com mais facilidade: ouvindo um áudio (inteligência auditiva), observando uma imagem ou assistindo a um vídeo (inteligência espacial-visual), ou lendo um texto (inteligência verbo-linguística). Essas são algumas das múltiplas inteligências propostas pela teoria do psicólogo estadunidense Howard Gardner em 1983. De acordo com essa teoria, há ainda as inteligências lógico-matemática, corporal-sinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Atualmente, estudam-se também as competências socioemocionais para identificar o perfil do/da estudante, sempre respeitando os interesses, as necessidades e os limites individuais.

Fora da sala de aula

Professor/a, para ampliar as informações dos textos da seção "Reading" sobre pesquisa assertiva na internet, sugere-se propor aos/as estudantes que investiguem formas seguras de se pesquisar na internet: desde a verificação de sites fidedignos, até limites para publicação de dados e informações pessoais.

- c Qual é o principal objetivo dos textos? **2. c) II.**
- I Relatar experiências pessoais relacionadas ao modo de realizar pesquisas.
 - II Sugerir ações para pesquisa e checagem de informação.
- d Com base nas respostas dadas nos itens anteriores, podemos considerar que os dois textos são **2. d) II.**
- I reportagens
 - II tutoriais

Reading Professor/a, o trabalho com o gênero textual será feito adiante para não fornecer as respostas desta atividade aos/as estudantes.

- 3** Read the text and answer the questions in your notebook.

HOW TO SPOT FAKE NEWS

- CONSIDER THE SOURCE**
Click away from the story to investigate the site, its mission and its contact info.
- READ BEYOND**
Headlines can be outrageous in an effort to get clicks. What's the whole story?
- CHECK THE AUTHOR**
Do a quick search on the author. Are they credible? Are they real?
- SUPPORTING SOURCES?**
Click on those links. Determine if the info given actually supports the story.
- CHECK THE DATE**
Reposting old news stories doesn't mean they're relevant to current events.
- IS IT A JOKE?**
If it is too outlandish, it might be satire. Research the site and author to be sure.
- CHECK YOUR BIASES**
Consider if your own beliefs could affect your judgement.
- ASK THE EXPERTS**
Ask a librarian, or consult a fact-checking site.

TIPS for spotting fake news. **Cornell University Library.** Disponível em: https://guides.library.cornell.edu/evaluate_news/infographic. Acesso em: 2 jun. 2022.

- a De acordo com o texto, devemos ler além das manchetes. O que isso quer dizer? **3. a) II.**
- I Que as manchetes muitas vezes não se relacionam com o conteúdo do texto.
 - II Que as manchetes muitas vezes têm o objetivo de chocar para atrair o leitor.
- b Quais informações podem ser verificadas no próprio texto? **3. b) III, IV.**
- I Fontes de apoio.
 - II Especialistas no tema em questão.
 - III Autor.
 - IV Data de publicação.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para adicionar informações sobre pesquisas na internet, é possível apresentar o conceito de hipertexto, que tem como principais características a espacialidade e a heterogeneidade multimidiática, ou seja, de um texto partem hiperligações com outros textos, imagens, sons e vídeos, fazendo que a leitura seja não linear. Pode ser considerado um tipo de realidade tanto simulada (quando se constroem hipertextos para ser explorados) como aumentada (quando se descrevem, criam-se anotações e difundem-se informações associadas a espaços que existem fisicamente).

Fora da sala de aula

Professor/a, pode ser interessante trabalhar, dentro ou fora da sala de aula, com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ferramentas que permitem a comunicação e interação entre usuários/as de aparelhos. Para mais informações sobre o uso dessas ferramentas no Brasil, consultar o portal do MEC e o portal da Unesco.

Informações adicionais

Para saber mais sobre o uso da internet como ferramenta educacional, sugere-se a leitura dos artigos a seguir:

- LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005. Acesso em: 12 jul. 2022.

Estudo investigativo sobre o processo de inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola e o movimento de apropriação dessas por parte dos educadores.

- COSTA JÚNIOR, Genival Francisco. O uso das Tecnologias Educacionais nas escolas públicas durante a pandemia de covid-19. *International Journal of Science and Resource (IJSR)*, v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/issue/view/84>. Acesso em: 12 maio 2022.

Estudo sobre como professores e estudantes lidaram com as dificuldades e obstáculos advindos da necessidade de implementação do ensino remoto durante o período de pandemia de covid-19.

4 Now read the following text.

The screenshot shows a web browser window with a blue header containing navigation tabs for 'for Parents', 'for Kids', 'for Teens', and 'for Educators'. The main content area is titled '5 Ways to Make Online Research Easier'. The text discusses the challenges of online research and provides five tips: 1. Start at school, 2. Sort fact from fiction, 3. Search smart, 4. Stay focused, and 5. Cite right. A large watermark 'NOTAS' is visible over the text.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

5 WAYS to make online research easier. *KidsHealth – For Teens*. Disponível em: <https://kidshealth.org/en/teens/online-research.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- a Anote no caderno em qual tópico do texto (de 1 a 5) você encontra cada instrução a seguir.
- I Focar na pesquisa e se desconectar das redes sociais e do celular. **4. a) I. 4.**
 - II Conversar com um/uma professor/a ou bibliotecário/a. **4. a) II. 1.**
 - III Citar as fontes das informações encontradas. **4. a) III. 5.**
 - IV Checar se o *site* é confiável e se as fontes estão citadas. **4. a) IV. 2.**
 - V Pesquisar em um bom *site* de busca. **4. a) V. 3.**

b Agora responda às perguntas no caderno.

- I De acordo com o texto, quais *sites* são geralmente mais confiáveis?
4. b) I. Sites governamentais (.gov) e educacionais (.edu). Ver Notas.
- II O que não se deve esquecer de fazer ao usar alguma informação de pesquisa?
4. b) II. Citar as fontes.
- III Em sua opinião, por que é importante citar fontes?
4. b) III. Respostas possíveis: Para divulgar e valorizar as pessoas que desenvolveram as ideias e as pesquisas, para possibilitar a checagem das informações em caso de dúvida e para não correr o risco de ser acusado/a de plágio.

12

twelve

Notas

Atividade 4 b Esta é uma oportunidade para levar os/as estudantes a refletir sobre a escolha de *sites* confiáveis para suas pesquisas. Sugere-se trazer alguns exemplos de *sites* governamentais e/ou educacionais para que eles/elas entrem em contato com esses tipos de páginas virtuais.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após a realização do item “e” da atividade 6, sugere-se alertar os/as estudantes sobre o plágio como violação dos direitos de uso dos/das detentores/as de determinada obra. Esses direitos estão garantidos pelo Decreto-lei nº 2 848/1940 e por documentos legais aprovados posteriormente, como a Lei nº 9 610/1998 (sobre os direitos autorais) e a Lei nº 10 695/2003 (sobre a pirataria). Esses trechos da legislação brasileira estão disponíveis no portal oficial da Presidência da República do Brasil.

Fora da sala de aula

Professor/a, caso seja pertinente ao contexto e para ampliar a questão de navegação em sites, sugere-se discutir com os/as estudantes o conceito de avatar, uma identidade virtual criada pelos/pelas internautas para representar a pessoa real no ciberespaço. É possível retomar os princípios de identidade estudados na Unidade 2 do volume do 6º ano e, então, perguntar a eles/elas se utilizam um avatar quando navegam na internet, que pode ser composto de nome e/ou imagem fictícios. Solicitar que compartilhem suas experiências com os/as colegas.

5 Complete the sentences in your notebook using the words and expressions from the box.

copy and paste log off search engine source website

- a When you want to search on the web, you can use a **5. a) search engine**.
- b An example of an online resource is a **5. b) website**.
- c To disconnect, you have to **5. c) log off**.
- d When you find information on the web and want to save it in a document to use it later on, you can **5. d) copy and paste**.
- e To avoid plagiarism, you need to cite the **5. e) source**.

Post-reading

6. a) Respostas possíveis: Os dois tutoriais estão estruturados em tópicos ou passos seguidos de uma explicação. O primeiro tem imagens e tópicos, mas não há indicação da sequência a ser seguida. O segundo não possui imagens, mas há indicação da sequência a ser seguida.

6 Based on the tutorials, answer the questions in your notebook.

- a Quais são as diferenças entre os dois tutoriais? Eles apresentam a mesma estrutura? Eles apresentam imagens e explicações?
- b Na sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de usar imagens e textos curtos, como no texto da atividade 3, ou explicações mais extensas, como no texto da atividade 4? **6. b) Respostas possíveis:** Imagens e textos curtos deixam a informação mais enxuta e direta, mas podem deixar o/a leitor/a com dúvidas, já que não há detalhamento. Explicações mais extensas são mais detalhadas, mas podem ser cansativas para alguns/algumas leitores/leitoras.
- c O primeiro texto pode ser chamado de **6. c) I.**
 - I panfleto
 - II infográfico
- d O segundo texto é **6. d) II. Ver Notas.**
 - I narrativo
 - II instrutivo
- e Por que é importante não cometer plágio (*plagiarism*) e evitar copiar e colar (*copy and paste*) informações e fatos sem citar a fonte (*source*)?

Going further

Para saber mais sobre o que configura plágio, faça uma pesquisa e anote exemplos de ações que ferem os direitos de propriedade intelectual. Traga as anotações na próxima aula e compartilhe-as com os/as colegas. Não se esqueça de citar as fontes!

6. e) Respostas possíveis: Espera-se que os/as estudantes percebam que o plágio significa que o/a autor/a de um texto não está recebendo a devida menção ao seu trabalho e estudo. Ver Notas.

7 Discuss these questions with a partner.

- a Quais passos de cada um dos tutoriais você considera mais importante seguir? **7. a) Respostas pessoais.**
- b Se você fosse escrever um tutorial, sobre o que escreveria? Por quê? **7. b) Respostas pessoais.**

Going further

Observe que, em tutoriais, geralmente se usa o verbo na forma imperativa, já que esses textos incluem sugestões e instruções sobre como fazer algo. Assim, o sujeito do verbo fica oculto: “Check to see if the author is identified”, “start at school”, “search smart”, “stay focused”. Lembre-se de que, para a forma imperativa negativa, usa-se *don't*: “Don’t take a chance”.

thirteen **13**

Notas

Atividade 6 d Professor/a, esse tipo de texto é considerado instrutivo porque ensina os passos ou etapas para realizar alguma tarefa.

e Sugere-se explicar que o plágio é considerado crime no Brasil (segundo o artigo 184 do Código Penal), pois uma pessoa se faz passar por autor/a de algo que não produziu, ferindo o direito de propriedade intelectual. Dessa forma, copiar e colar informações e fatos sem citar a fonte é uma ação criminosa.

Language in use 1

O objetivo da seção é revisar o presente simples, apresentado no volume do 6º ano. Nas atividades, os/as estudantes têm a oportunidade de observar e reconhecer essa estrutura da língua na descrição de atividades e hábitos *on-line*. Para a revisão, a seção busca trabalhar a habilidade EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em Língua Inglesa (parágrafos), com foco em leitura de tabela. A seção aproveita para discutir assuntos que podem ser relevantes para a realidade dos/as estudantes, como a idade adequada para o uso de redes sociais, compras *on-line* e *download* de conteúdo.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se propor aos/as estudantes uma atividade de lúdica para praticar o uso dos advérbios de frequência. Para isso, solicitar que confeccionem nove placas, cada uma com um advérbio estudado: *always*, *usually*, *normally*, *often/frequently*, *sometimes*, *occasionally*, *seldom*, *rarely* e *never*. Depois, pedir que elaborem questões sobre rotina diária e, em seguida, organizem-se em dois grandes grupos para que possam fazer um jogo de perguntas e respostas. Posicionados/as em fila, o/a integrante do grupo A que estiver na frente fará uma pergunta ao grupo B, e cada estudante do grupo B deve levantar uma placa como resposta; depois, o/a integrante que fez a pergunta vai para o fim da fila, passando a vez para o/a integrante da frente do grupo B.

1. As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: I. Mulher acessando redes sociais por meio de *smartphone*; II. Pessoa ouvindo música; III. Adolescente lendo um *e-book* em um suporte digital; IV. Pessoa em videochamada com a família.

Language in use 1 Present simple review

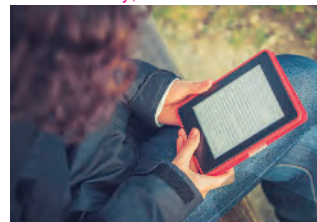
1 Look at the pictures and answer the questions orally.

I



OATAWA/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

III



SHAHFARSHID/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

II



EVA-KATALIN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

IV



SHAHFARSHID/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

a Which activities are represented in the pictures?

chat read books talk to family	listen to music read the news use social media	listen to podcasts research watch videos	play games study
--------------------------------------	--	--	---------------------

b Which activities from item "a" do you do? How often do you do them?

1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.

Going further

Quando usamos o presente simples para falar sobre rotinas, geralmente acrescentamos advérbios de frequência para informar a periodicidade com que realizamos as atividades. Observe:

always	usually	normally	often/frequently	sometimes	occasionally	seldom	rarely	never
100%	90%	80%	70%	50%	30%	10%	5%	0%

HERRING, Peter. **The Farlex grammar book**: complete English grammar rules. Feasterville: Farlex International, 2016.

- I **always** watch tutorials before cooking a new recipe.
- We **usually** go online in the afternoon.
- My mother **normally** listens to music on her smartphone.
- I **often** do web searches with my classmates.
- We **sometimes** use the lab at school to do research.
- My brother **occasionally** reads books on his tablet.
- My friend **seldom** listens to podcasts.
- We **rarely** chat in the morning.
- I **never** post on social media when I'm at school.

14 fourteen

Notas

Atividade 1 b Professor/a, verifique se os/as estudantes se recordam do conteúdo visto no 6º ano e se conseguem responder às perguntas em inglês. Sugere-se utilizar o boxe "Going further", com o intuito de relembrar os advérbios de frequência. Se necessário, oferecer mais exemplos, utilizando fatos do cotidiano dos alunos.

- 2 Read the transcripts of the video about things that Tristan and Lauren do online and answer the questions in your notebook.



FG TRADE/GETTY IMAGES

I usually have my media time on the weekends only and I usually, like, play maybe an hour in the morning, then I might have, like, 30 minutes watching TV, then I might have breakfast.

A boy explaining how he spends his media time.



FG TRADE/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES

On weekends, I watch TV. I think I spend the most time on my phone, either playing games or texting my friends.

A girl explaining how she spends her media time.

THE COMMON sense census: a day in tweens' digital lives. [S. l.: s. n], 4 nov. 2015. 1 vídeo (1min 58s). Excertos. Publicado pelo canal **Common Sense Media Ratings & Reviews**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2PUISS_fJ88. Acesso em: 2 jun. 2022.

- a Write in your notebook the appropriate sentences. 2. a) I, IV, V, VII.
- I Tristan uses online media on weekends.
 - II Tristan chats with his friends online.
 - III Tristan doesn't play games.
 - IV Lauren plays games.
 - V Lauren texts friends.
 - VI Tristan and Lauren don't watch TV.
 - VII Tristan and Lauren have their online (social) media time on weekends.
- b Read the transcripts and the sentences from item "a" again. Then, in your notebook, choose the appropriate option to complete each one.
- I Nas frases afirmativas, os verbos permanecem na sua forma do infinitivo para **todas as pessoas/somente as pessoas I, you, we e they**. 2. b) I. "somente as pessoas I, you, we e they"
 - II Nas frases afirmativas, acrescenta-se -s (ou -es/-ies) quando o sujeito é **he, she ou it/I, you, we ou they**. 2. b) II. "he, she ou it".
 - III Nas frases negativas, utiliza-se o auxiliar **do + not** quando o sujeito é **he, she ou it/I, you, we ou they**. 2. b) III. "I, you, we ou they".
 - IV Nas frases negativas, utiliza-se o auxiliar **does + not** quando o sujeito é **he, she ou it/I, you, we ou they**. 2. b) IV. "he, she ou it".

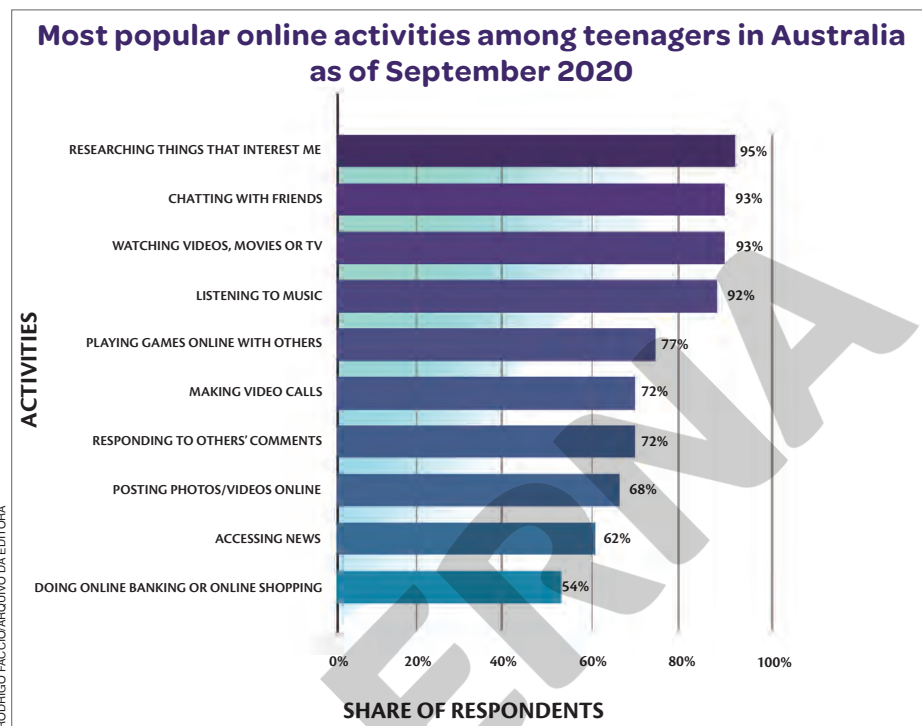
Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, chamar a atenção dos/as estudantes para o termo *download*. Perguntar se sabem o que significa (baixar arquivos de um suporte, como o *e-mail*, para um dispositivo, como o computador) e qual seria a palavra para a ação oposta, ou seja, subir arquivos de um dispositivo para um suporte (*upload*).

Sugere-se perguntar aos/às estudantes quais cuidados tomam ao fazer o *download* de algum documento. Orientar a turma a tomar cuidado com *sites* que pedem que seja instalado algum programa no computador, por exemplo. Saiba mais em: CENTRO de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil. **Cartilha de Segurança para internet**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <https://cartilha.cert.br/livro/cartilha-seguranca-internet.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

Para mais detalhes sobre este e outros assuntos relacionados com cuidados na Internet, consulte os demais fascículos da *Cartilha de Segurança*.

- 3 Read a survey about activities teens do online and answer the questions in your notebook.



MOST popular online activities among teenagers in Australia as of September 2020. **Statista**. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/1231261/australia-leading-online-activities-among-teenagers/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- a Who participated in the survey? **3. a) Australian teens.**
- b Responda de acordo com a pesquisa.
- I What is the most popular activity teens in Australia do online? **3. b) I. Research things that interest them.**
- II Do teens use social media? **3. b) II. Yes, they do.**
- III Do teens use the Internet more often to get information or to chat? **3. b) III. They use it more often to get information.**
- IV Do teens use the Internet to write emails? **3. b) IV. Respostas possíveis: The survey doesn't provide information about that.**
- V What is more popular: posting photos and videos online or playing video games online with others? **3. b) V. Playing video games online with others.**
- VI What are the activities teen do to communicate with others? **3. b) VI. Chatting with friends, making video calls and responding to others' comments.**
- c Leia as perguntas I, V e VI do item "b". Em seguida, escolha a alternativa apropriada sobre o uso do verbo *to be* no *present simple*. **3. d) I.**
- I Nessas perguntas, utilizou-se a estrutura (*wh- word*) + verbo *to be* + um sujeito + um complemento.
- II Nessas perguntas, utilizou-se a estrutura (*wh- word*) + um sujeito + verbo *to be* + um complemento.

Professor/a, para discutir sobre as atividades que são realizadas na internet, propor aos/às estudantes que façam um levantamento com adultos da família (entre 30 e 40 anos, por exemplo), para listar os diferentes tipos de atividades que praticam no ciberespaço. Depois, solicitar que comparem as respostas dos familiares com as respostas obtidas na atividade 4. Os/as estudantes devem tentar responder às perguntas: Há diferença entre o que adolescentes e adultos procuram na internet? Quais são essas diferenças? É importante incentivar os/as estudantes a levantarem hipóteses antes de realizar as entrevistas e depois verificar se elas se comprovam ou não.

- d Agora releia as perguntas II, III e IV do item “b”. Em seguida, escolha a alternativa apropriada sobre o uso do *present simple*. **3. d) I.**
- I Nessas perguntas, utilizou-se a estrutura um verbo auxiliar + um sujeito + um verbo principal + um complemento.
- II Nessas perguntas, utilizou-se a estrutura um sujeito + um verbo auxiliar + um verbo principal + um complemento.
- e Se o sujeito das perguntas II, III e IV mudar de *teens (they)* para o nome de uma pessoa (*he, she*), o que ficaria diferente? **3. e) O verbo auxiliar do seria substituído por does.**

4 Follow the instructions. 4. Respostas pessoais.

- a Transforme as informações do quadro da pesquisa na atividade 3 para fazer perguntas como “Do you chat with friends/listen to music/make video calls/post photos and videos online?”.
- b Entreviste alguns/algumas colegas de sala. Anote as respostas deles/delas às perguntas que você fizer.
- c Após a entrevista, trabalhe em pares. Seu par tem de adivinhar com quais colegas você falou.



Students discussing a question, Salvador, Bahia, 2018.

5 Read the survey from activity 3 again and discuss the questions with your classmates.

- a Quando foi feita a pesquisa e qual era a nacionalidade das pessoas entrevistadas? **5. a) Em 2020, com jovens australianos.**
- b Na sua opinião, as atividades que os/as adolescentes costumam realizar na internet mudaram desde então? Quais atividades poderiam ser acrescentadas à pesquisa? **5. b) Respostas pessoal.**
- c A pesquisa inclui algumas atividades que não são adequadas para menores de 13 anos realizarem sem a supervisão de adultos/adultas no Brasil, tais como fazer compras *on-line* e ter acesso a redes sociais. Na sua opinião, por que esses usos da internet não são indicados para adolescentes? **5. c) Resposta pessoal. Ver Notas.**
- d De acordo com a pesquisa, 54% dos/das adolescentes fazem compras *on-line*. Na sua opinião, quais poderiam ser os problemas de adolescentes fazerem compras pela internet? **5. d) Respostas pessoais. Professor/a, é importante discutir com a turma que compras on-line precisam ser feitas por adultos/adultas responsáveis ou sob a supervisão deles/delas.**

seventeen

17

Language in use 2

O objetivo da seção é o estudo do vocabulário relacionado à tecnologia, especialmente a aparelhos eletrônicos (*gadgets*). Como muitas palavras em inglês são usadas na língua portuguesa, é interessante encorajar os/as estudantes a reconhecê-las e refletir sobre suas possibilidades de uso. A seção busca, também, trabalhar a habilidade EF07LI17: explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso, ao apontar os diferentes significados da palavra *notebook*.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se propor aos/às estudantes que pesquisem com membros da família e amigos/as quais aparelhos eletrônicos (*gadgets*) conhecem e/ou utilizam, a fim de fazer uma estimativa de uso desses aparelhos na região em que vivem. Outra possibilidade é organizar os/as estudantes em grupos e propor que cada grupo pesquise a origem, as funções e a evolução, com o tempo, de um aparelho eletrônico (computador, câmera fotográfica, celular, *video game*). Após a pesquisa, oriente os/as estudantes a compor frases curtas, em português, para apresentar os achados de suas pesquisas. Em sala, cada grupo deve apresentar as frases e a turma pode fazer uma versão das frases para o inglês, utilizando os conhecimentos que já têm e também aplicativos de tradução/versão. Monitore as versões, sempre incentivando a turma a observar que esses aplicativos são uma ferramenta instrumental prática, mas que precisam ser usados com critério e de forma crítica.

Language in use 2 Gadgets

1. 1. Notebook/laptop; 2. e-reader; 3. tablet; 4. portable game console; 5. game console with controller; 6. (modem) router; 7. virtual reality headset; 8. smartphone; 9. keyboard and mouse; 10. flash drive/memory stick; 11. speakers; 12. headphones; 13. media player; 14. smartwatch; 15. drone; 16. digital camera.

1 Read the “Going further” box and look at the gadgets in the picture. Can you name them?



Going further

A gadget is usually a small mechanical or electronic device with a practical use, but often considered a novelty.

Examples of gadgets.

2 Answer the questions in your notebook. Then share your answers with your classmates.

What gadget/s do you use to ◆.

- a listen to music? **2. Respostas possíveis:** e play games?
b read books? **a) notebook/laptop, tablet, smartphone, speakers, headphones; f) type?**
c save files? **b) notebook/laptop, e-reader, tablet and smartphone; c) notebook/laptop, e-reader, tablet, smartphone and flash drive/memory stick; g) provide access to the internet?**
d take pictures? **d) tablet, smartphone, smartwatch, drone and digital camera; e) notebook/laptop, tablet, portable game console, game console with controller, virtual reality headset, smartphone and smartwatch; f) keyboard; g) (modem) router.**

Going further

Você sabia que as palavras *notebook* e *laptop*, quando usadas no contexto de tecnologia, podem indicar o mesmo aparelho? A palavra *notebook* remete à ideia de um caderno, um local de anotações, enquanto *laptop* remete à ideia de um computador pessoal pequeno e leve que pode ser usado no colo (*lap*, em inglês) do/da usuário/a.

3 Discuss these questions with your classmates. **3. Respostas pessoais.**

- a Pense em sua rotina diária. Quais *gadgets* existem ao seu redor que precisam de conexão com a internet?
b Quais deles são os mais usados por você e seus/suas colegas?
c Qual *gadget* você gostaria que fosse inventado? Ele precisaria de conexão com a internet? Por quê?

Going further







Going further. Respostas pessoais.
Existem organizações não governamentais que buscam transformar a educação das crianças pelo mundo e promover o letramento digital por meio da criação e da distribuição de recursos, aparelhos e *software*. Como esse tipo de distribuição poderia fazer a diferença em uma comunidade?

Listening *Internet habits*

Pre-listening

- 1 Look at the infographic and answer the questions in your notebook.

Generations

Builders	Baby Boomers	X	Y (Millennials)	Z	Gen Alpha
					
Born Before 1946	Born 1946-1964	Born 1965-1979	Born 1980-1994	Born 1995-2009	Born 2010-2024
Social mark: World War II (1939-1945)	Social mark: Moon landing (1969)	Social mark: Stock market crash (1987)	Social mark: September 11 (2001)	Social mark: GFC (2008)	Social mark: Trump/Brexit (2016)
Leadership style: Controlling	Leadership style: Directing	Leadership style: Coordinating	Leadership style: Guiding	Leadership style: Empowering	Leadership style: Inspiring
Ideal leader: Commander	Ideal leader: Thinker	Ideal leader: Doer	Ideal leader: Supporter	Ideal leader: Collaborator	Ideal leader: Co-creator

Elaborado com base em: GEN Z and Gen Alpha infographic update. **Mccrindle**. Disponível em: <https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/gen-z-and-gen-alpha-infographic-update/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- a Você conhece essas seis gerações? A qual você pertence? **1. a) Respostas pessoais.**
- b Relacione as gerações com os períodos em que nasceram.
- I Entre 1995 e 2009. **1. b) I: Generation Z.** IV Entre 1965 e 1979. **1. b) IV: Generation X.**
- II Entre 1946 e 1964. **1. b) II: Baby Boomers.** V Antes de 1946. **1. b) V: Builders.**
- III Entre 1980 e 1994. **1. b) III: Generation Y (Millennials).** VI Entre 2010 e 2024. **1. b) VI: Gen Alpha.**
- c Considerando que a internet se popularizou nos anos 1980, quais gerações têm a internet como parte de suas vidas desde muito cedo?
1. c) Generation Y (Millennials), Generation Z e Gen Alpha.
- d A quais gerações pertencem as pessoas da sua família? Você percebe se há alguma diferença entre a atitude delas e a sua com relação ao uso da internet e de tecnologias? Em caso positivo, que diferença? **1. d) Respostas pessoais.**

Listening

- 2 Listen to the story of Phil Hanley, a young adult who made some interesting choices.

- a What is his profession? **2. a) I.**
- I Comedian. II Presenter. III Actor.



nineteen **19**

Transcript: Internet habits – Introduction

Today I'm going to talk about Internet, how does this affect our lives and why do we need it. In today's world, Internet became a bigger part in our life. We can do all the things in there. We can use it for education, friendship, movies. We have hundreds of choice. It is like eating or sleeping for most people. Because of pandemic, we spent a lot of hours on the Internet and it became more than a technological development in our life. Now everything is on the Internet and if you don't use it, it will be so hard for you to become a part of life.

INTERNET habits. [S. l.: s. n.], 10 abr. 2022, 1 vídeo (3min 03s). Excerto. Publicado pelo canal Yaren Yakin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtHzA9xAhcc>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Informações adicionais

Geração Silenciosa: nascidos/as entre 1930 e 1946, são pessoas que nasceram e viveram em época de crise financeira e de guerras (como a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945; e a Guerra da Coreia, de 1950 a 1953).

Geração Baby Boomers: nascidos/as logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, são a geração conhecida por ser a criadora da era “paz e amor”, resultado do clima social do pós-guerra.

Geração X: nascidos/as durante a Guerra Fria, após o *baby boom* do pós-guerra.

Geração Y (Millennials): nascidos/as entre meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, são a primeira geração a nascer em um mundo totalmente globalizado.

Geração Z (Gen Z, Plurais ou Centennials): nascidos/as entre 1995 e 2009, durante o advento da internet e o crescimento das novas tecnologias digitais.

Geração Alpha (iGeneration): nascidos/as entre 2010 e 2024, em uma era digital, são consumidores/as de grande quantidade de informações diariamente.

Listening

Esta seção busca trabalhar as habilidades EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos e EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral. A seção apresenta um áudio sobre “boomerangs”, jovens adultos que voltam a morar na casa dos pais. Na primeira atividade, ao contextualizar o áudio, informar apenas que se trata de um adulto falando sobre o seu estilo de vida, sem fornecer pistas sobre a sua profissão. Ao final da seção, pode-se incentivar a discussão, problematizando as características da Geração Alpha, da qual provavelmente fazem parte os/as estudantes da turma.

Transcript: Internet habits – Entertainment

We can use Internet for entertainment, too. For example, I like watching series or movies a lot. I also like cooking very much. I can find perfect recipes or movies from the Internet. But that story has pluses or minuses. For example, as I said, you can learn or try different things on the Internet, but you can be addicted to it too.

INTERNET habits. [S. I.: s. n.], 10 abr. 2022, 1 vídeo (3min 03s). Excerto. Publicado pelo canal **Yaren Yakin**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtHzA9xAhcc>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: Internet habits – Different aspects

In today's world, Internet became everything in our life and sometimes it can also affect our relationship with other people, too. But also, you can meet different people from the Internet and you can learn different languages. Also you can live and learn from their culture. You can also shop online and it is a nice take of your time.

INTERNET habits. [S. I.: s. n.], 10 abr. 2022, 1 vídeo (3min 03s). Excerto. Publicado pelo canal **Yaren Yakin**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtHzA9xAhcc>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: Internet habits – My habits

Now I want to talk about my Internet habits. Sadly, I have to say that I use Internet a lot, too. I like chatting with my friends and because of developments, it became online day by day. At the beginning of my speech, I told you I like cooking a lot. From Internet, I can learn different recipes and cook. Cooking is very relaxing for me. I also love reading books, but sometimes I got a small bag with me and I can't fit my book in there. On that times, e-books are life-saver for me. I can find hundreds of books and easily read them. Also, nowadays I have a new hobby: learning Italian. I really like learning new languages and from apps on the Internet I can easily learn it.

INTERNET habits. [S. I.: s. n.], 10 abr. 2022, 1 vídeo (3min 03s). Excerto. Publicado pelo canal **Yaren Yakin**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtHzA9xAhcc>. Acesso em: 15 jun. 2022.

- b** Where does he live? **2. b) III.**
I In his apartment.
II In his teenage bedroom.
III In his parents' basement.
- c** What is the phenomenon he is a part of? **2. c) II.**
I Adults who don't talk to their parents.
II Adults who still live with their parents.
III Adults who lost their parents.

3 Keep listening to facts related to Phil's life choices.

- a** How are these young adults called in Italy? **3. a) II.**
I Western style.
II Big babies.
- b** How are these young adults called in the U.K.? **3. b) II.**
I BOOMERANGS, because of their tendency to come back.
II YUCKIES: Young, unwittingly costly kids.
- c** How are these young adults called in the USA? **3. c) I.**
I BOOMERANGS, because of their tendency to come back.
II YUCKIES: Young, unwittingly costly kids.



4 Listen to another part of the audio and decide if the following statements about "boomerangs" are T (true) or F (false). Write the answers in your notebook.

- a** This is a generation that will never grow up. **4. a) F; b) T; c) T.**
- b** Some parents let their children live with them without paying for anything.
- c** It is hard to know for sure if these young adults will be good at facing difficulties.



5 Listen to the stories of different "boomerangs" around the world. Match their names to where they live.

- a** Kirsty **I** Ontario, Canada.
- b** Andrea **5. a) II.**
b) III.
- c** Caleb **c) I.**
d) IV.
- d** Ashle **III** Italy.
IV Vancouver.



Post-listening


6 Now discuss these questions with your classmates.

- a** Qual é a sua opinião a respeito dos "boomerangs"? Justifique sua resposta com exemplos. **6. a) Respostas pessoais.**
- b** Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de ser "boomerang"? **6. b) Respostas pessoais.**

20 twenty

Speaking *Presentation of a survey*

Pre-speaking

- 1 Discuss the questions with your classmates. 1. Respostas pessoais.
 - a O que você sabe sobre o acesso à internet em sua região? Ele é possível? Ele é amplo?
 - b Na sua opinião, com quais propósitos (entretenimento, trabalho, comunicação com amigos/as etc.) as pessoas de sua escola ou região utilizam a internet?
- 2  Listen to the answers to a survey about the use of the Internet in Canada and match the people to the way they use it. 2. a) II; b) I; c) III.

a Interviewee 1	I News and general information.
b Interviewee 2	II Entertainment, communication and research.
c Interviewee 3	III Connection with friends.
- 3 Let's conduct a survey. 3. Respostas pessoais.
 - a No caderno, faça uma lista de pessoas com quem você gostaria de realizar uma entrevista na escola, em casa ou na comunidade.
 - b Faça uma breve entrevista com cada uma delas para descobrir a qual geração pertencem, se usam a internet e, caso a resposta seja afirmativa, com qual propósito. Se for negativa, tente descobrir o motivo de elas não usarem a internet. Anote as respostas.



Speaking

- 4 Compare as respostas da sua pesquisa com as respostas da pesquisa que você ouviu na atividade 2. O que é diferente e o que é igual? Organize os resultados de sua pesquisa. Então, reporte os resultados em uma breve apresentação para sua turma. Utilize o boxe "Useful language". 4. Respostas pessoais.

Useful language

Ana uses the Internet for entertainment. She is from Generation Z.
Jorge doesn't use the Internet. He is a Baby Boomer.
Most people in my survey use the Internet to connect with friends.

Post-speaking

- 5 Discuss these questions with your classmates. 5. Respostas pessoais.
 - a Após ouvir os resultados das pesquisas de todos/todas os/as colegas de sala, responda: Quais hábitos sobre o uso da internet são comuns no meio em que vivem? Quais hábitos são comuns entre as pessoas de uma mesma geração?
 - b Como você poderia ajudar pessoas que não usam a internet ou fazem pouco uso dela a tirar melhor proveito desse recurso? Organize com seus/suas colegas ações que vocês poderiam propor na sua escola e pense em quem poderia colaborar com elas.

twenty-one

21

Speaking

A seção tem como objetivo desenvolver a habilidade EF07LI05: compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado, com foco em fatos ao propor o desenvolvimento de uma pesquisa oral sobre hábitos na internet e a apresentação de seus resultados.

Transcript: Presentation of a survey

Interviewee 1: *I use it for entertainment, for communication and just for finding out about anything that I think about.*

Interviewee 2: *Yeah, news, information, yeah, any... Just general interest things.*

Interviewee 3: *It's probably 90% just to connect with friends and other stuff is for the groups. Like, a lot of people have the Internet, so you can get a message across to a wide variety of people.*

STREET Survey: Internet use – Salvation Army Canada. [S. l.: s. n.], 8 ago. 2012, 1 video (3min 32s). Excertos. Publicado pelo canal **The Salvation Army in Canada and Bermuda Territory**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1FAJyHK5b0>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, propor aos/às estudantes uma discussão sobre como o uso de aparelhos tecnológicos pode evidenciar o conflito entre gerações e como as disparidades podem ser minimizadas se forem ressaltados os pontos positivos das gerações envolvidas (conhecimento geral e específico, agilidade, experiência, multitarefa, entendimento de navegabilidade etc.). Pensando no conceito de Educação para a Paz, pedir que, em grupos, pensem em situações nas quais crianças, jovens e idosos/as possam conviver em harmonia no âmbito da era digital. Por fim, solicitar aos grupos que apresentem suas reflexões para compartilhamento de ideias.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, esclarecer aos/às estudantes a diferença entre *interviewee* (entrevistado/a) e *interviewer* (entrevistador/a).

Writing

Em linha com o gênero estudado na seção “Reading”, esta seção proporciona aos/às estudantes a oportunidade de produzir um tutorial sobre um assunto que conheçam. Para essa tarefa, na fase de pré-escrita é trabalhada a habilidade EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte). Na escrita, são trabalhadas as habilidades EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, com foco em tutoriais, e EF07LI14: produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso optem pela produção de um tutorial *on-line*, orientar os/as estudantes a abordar três aspectos: flexibilidade (compor o conteúdo de acordo com as características e necessidades do público-alvo), navegabilidade (salvar o documento em formato acessível à maioria das pessoas e que seja de fácil manipulação para todas as idades) e acessibilidade (inserir recursos diversos para que pessoas com deficiência possam acessar o conteúdo, como legenda, *closed caption* e texto com reprodução de voz). Assim, a produção poderá alcançar um maior número de visualizações.

Writing Tutorial

Que tal escrever um tutorial em inglês ensinando algo que você sabe fazer?

What: a tutorial

To whom: classmates and the community

Media: paper; digital

Objective: create a written tutorial

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Qual é o objetivo de um tutorial? O que é essencial que ele apresente? Como podemos apresentar as informações? Reveja o que foi apresentado nesta unidade sobre tutoriais, usando também seus conhecimentos prévios, e faça anotações no caderno.
- 2 Encontre um tópico sobre o qual você saiba bastante ou um problema que possa ser resolvido em seu tutorial. Busque na unidade e em suas anotações exemplos de como um tutorial é organizado.
- 3 Pense no público que você quer alcançar e em como seu tutorial será divulgado (o tipo de mídia e se será *on-line* ou *off-line*) e faça uma lista do que é necessário incluir e dos recursos que você quer adicionar (imagens, por exemplo). Compartilhe suas ideias com seus/suas colegas e, conforme as sugestões deles/delas, acrescente o que possa ter faltado em sua lista. Não se esqueça de oferecer sugestões aos/às seus/suas colegas também.

First draft

- 4 Organize seu texto pensando na ordem dos tópicos que precisam ser apresentados.
- 5 Produza um rascunho do tutorial. Então, observe se a ordem dos passos está correta.
- 6 Mostre o tutorial a um/uma colega e ao/à professor/a e peça sugestões de como melhorar seu texto. Faça o mesmo em relação ao texto de seu/sua colega.

Editing

- 7 Ao receber seu texto de volta, faça a revisão dele, verificando o que é necessário reconsiderar.

Final text

- 8 Crie uma versão final de seu tutorial por escrito. Verifique se a organização gráfica está de acordo e se é preciso acrescentar imagens como suporte.

Post-writing

- 9 Se possível, compartilhe seu tutorial *on-line* em um blogue da turma, para permitir que ele alcance seu público-alvo. Caso não seja possível, pode-se criar um livro da turma com os tutoriais impressos.
- 10 Passe os olhos pelo título dos tutoriais dos/das colegas e escolha três que mais lhe interessem. Leia os três tutoriais. Algum deles ajuda a fazer algo que você não sabe fazer?

22 twenty-two

Peace culture

Esta seção desenvolve a habilidade EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto. O objetivo é levar a turma a pensar no tema da unidade (“going online”) e imaginar meios de usar a internet para transmitir apoio a diferentes causas.

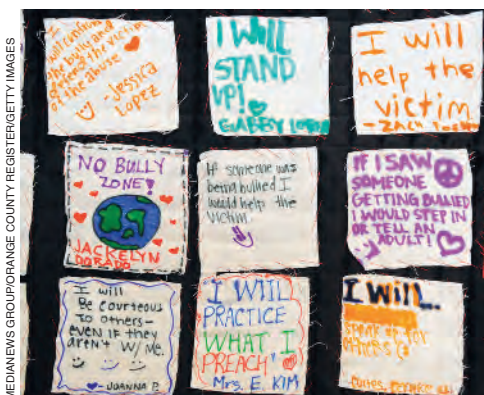
Professor/a, esta seção, apresentada na página a seguir, pretende promover uma ação relacionada à paz e que envolva o uso da internet, seja no compartilhamento de imagens seja no conteúdo, caso os/as estudantes criem mensagens relacionadas ao *ciberbullying*. Os/as estudantes são convidados/as a refletir sobre como podem ser agentes de transformação social, especialmente usando a internet. Além disso, essa é uma oportunidade para se discutir respeito e apoio entre a turma, contribuindo para a cultura de paz.

TETIANA SAENKOSHUTTERSTOCK

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

Peace culture

Look at the picture. Then answer the questions in your notebook.



Messages made by students. San Pedro, Estados Unidos, 2022.

1. O tema das mensagens é sobre combater o bullying. A imagem mostra uma "story quilt", algo como uma "colcha de retalhos feita de pequenas histórias". Ver Notas.

- 1 Qual tema das mensagens você vê na imagem? Você sabe o que é essa imagem?
- 2 Think about a dream you have for a better world. Then write it down on a piece of paper and draw something related to it. How can you share it with other people?
2. Respostas pessoais.
- 3 In groups build a story quilt to support people who live in regions that are facing social or armed conflicts. When the quilt is ready, display it in your school. Also take pictures and find different ways to support them online.
3. Respostas pessoais.

Self-check

- 1 Reveja a Unidade 1 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno.
Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...

compreender algumas características do gênero tutorial...
revisar e praticar o uso do presente simples...
reconhecer palavras relacionadas a aparelhos eletrônicos e seus usos...
compreender áudios sobre o uso de tecnologia e internet por diferentes gerações...
produzir uma pesquisa oral sobre hábitos de uso da internet...
produzir um tutorial escrito...

	com facilidade.	com alguma facilidade.	com dificuldade.

twenty-three

23

Continuação

A imagem dessa seção é a fotografia de um *quilt* colaborativo com o tema *anti-bullying*. A ideia é mostrar que cada mensagem individual é importante, mas quando somadas ganham força e se tornam uma mensagem mais poderosa. *Quilt* ou *quilting* é uma técnica artesanal muito antiga, como o *patchwork*. A técnica, que originalmente utiliza tecidos para criar lindos e inúmeros padrões, exige muita precisão e capricho. No caso da produção dos/as estudantes, é possível pensar em formatos digitais, como *posts*.

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, a fim de identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade e dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação para melhorar o próprio aprendizado e, também, auxiliar os/as colegas.

Notas

Atividade 1

Se possível, auxiliar os/as estudantes a buscar a definição do termo em sites confiáveis. Segundo a Unicef Brasil, *cyberbullying* é o *bullying* realizado por meio das tecnologias digitais. Esse tipo de violência ocorre em diversas mídias, como jogos, redes sociais, e tem o intuito de assustar ou envergonhar as vítimas.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para cada item do "Self-check", há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade. Sugere-se:

- retomar os textos da seção "Reading" e explorar as características do gênero apresentadas nas atividades.
- conferir o apêndice "Language reference in context" para aprofundar o estudo do uso do presente simples.
- pedir aos/as estudantes que refaçam as atividades propostas na seção "Language in use 2" em duplas, para que um/uma colega ajude o/a outro/outra nas dúvidas que restarem sobre os *gadgets*.
- retomar a reprodução do áudio acompanhada da transcrição, esclarecendo dúvidas de vocabulário.
- pedir aos/as estudantes que preparem uma nova pesquisa oral sobre hábitos de uso da internet, trocando de duplas para que a atividade fique mais enriquecedora para os/as colegas.
- pedir aos/as estudantes que, em grupos, pratiquem novamente a elaboração de um tutorial escrito, seguindo as orientações da seção. Depois, orientá-los a trocar a produção com uma colega para comentários e sugestões no texto.

Unit 2

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 3, 4, 6 e 9 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 1, 2, 3 e 5, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

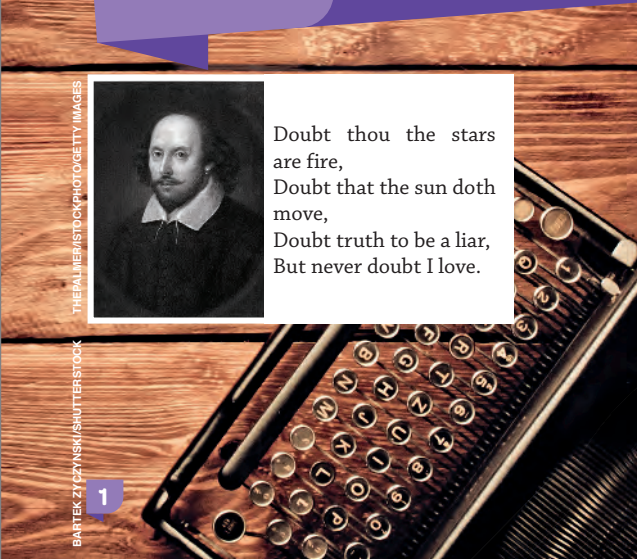
EF07LI01 / EF07LI03 / EF07LI04 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI08 / EF07LI09 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI14 / EF07LI17 / EF07LI20

Objetivos da unidade:

A unidade busca discutir as diferentes formas de expressão, em especial a poesia. Também visa permitir aos/as estudantes que reconheçam e empreguem o verbo modal *can* para descrever habilidades do presente, podendo compartilhar seus próprios talentos e debater sobre diferentes artistas e outras manifestações. Quanto à educação para a paz, busca-se incentivar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos/das estudantes, a fim de que possam se expressar de forma significativa, e o aprendizado relacional, que envolve a construção da relação com o outro, da confiança, de um ambiente afetivo e de respeito. Além disso, objetiva-se permitir uma discussão a respeito do fazer e receber críticas, levando os/as jovens a refletir sobre sua importância. A unidade se relaciona com os componentes curriculares Língua Portuguesa e Arte ao explorar diferentes formas de expressão.


As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:
1. Gravura de William Shakespeare [s.d.], acompanhada de trecho da obra *Hamlet*, escrita por esse autor e publicada originalmente em 1603. 2. Artista plástico Anísio Rodrigues pintando tela na cidade do Rio de Janeiro, (RJ), 2017. 3. Artista grafitando muro em São Paulo (SP), 2017. 4. Artista se apresentando em Telaviv, Israel, 2022.

Unit 2 Expressions




1


Doubt thou the stars are fire,
Doubt that the sun doth move,
Doubt truth to be a liar,
But never doubt I love.



2



3



4

24 twenty-four

Informações adicionais

William Shakespeare: nasceu em 1564, em Stratford-upon-Avon, na Inglaterra. Autor e dramaturgo de língua inglesa, escreveu diversas peças, como *Romeu e Julieta*, *Otelo* e *Hamlet*.

Objetivos

- Compreender e empregar o verbo modal *can* para descrever habilidades no presente.
- Compreender poemas.
- Participar de discussões sobre formas de expressão.
- Produzir um haicai.
- Reconhecer a polissemia.
- Reconhecer diferentes formas de expressão (poesia, grafite, música e pintura).

First interactions

1 Discuss the questions with your classmates.

- a** O que as imagens mostram? **1. a) Respostas possíveis:** 1. Um poema e a imagem de seu autor; 2. Um artista plástico pintando uma tela em couro; 3. Uma pessoa produzindo grafite em um muro; 4. Uma banda de música popular tocando na rua.
- b** O que há em comum entre elas? **1. b) Respostas possíveis:** Todas as imagens representam alguma forma de expressão.
- c** Você já presenciou alguma das situações representadas pelas imagens? Se sim, descreva sua reação. **1. c) Respostas pessoais.**
- d** Você já praticou alguma das formas de expressão representadas nas imagens? Em caso positivo, o que você desejava expressar? Descreva sua experiência e suas sensações. **1. d) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- e** Quais dessas formas de expressão são mais familiares para você no contexto em que vive? Você gostaria de conhecer melhor alguma delas? Justifique. **1. e) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- f** Que outras formas de expressão você conhece? **1. f) Resposta pessoal.**

Going further

Pesquise quais formas de expressão são mais comuns na região em que você vive. Descubra artistas locais, como escritores, músicos, fotógrafas, pintoras, entre outros/outras, e pesquise suas obras. Se possível, apresente as obras a colegas e ao/à professor/a.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

Você tem facilidade para se expressar? Quais são os benefícios de expressar seus sentimentos e suas opiniões? Quais cuidados deveríamos tomar ao compartilhá-los?

Quando você se expressa, tem medo de receber críticas? O que é necessário para que uma crítica seja construtiva e, em vez de desvalorizar a expressão de alguém, contribua para que a pessoa se desenvolva? Você é cuidadoso/a ao escolher as palavras quando vai fazer uma crítica construtiva? Dê exemplos.

twenty-five

25

Notas

Atividade 1 d Professor/a, espera-se que os/as estudantes comentem suas próprias experiências artísticas. Caso não tenham familiaridade com as situações representadas pelas imagens, perguntar sobre outras formas de expressão que sejam mais conhecidas e/ou admiradas por eles/elas. A ideia da atividade é explorar o motivo pelo qual os/as estudantes escolheram determinada forma de expressão.

e Professor/a, sugere-se explorar as preferências dos/das estudantes e, se necessário, discutir alguns estereótipos relacionados a algum tipo de manifestação cultural. É interessante também aproveitar a atividade para descobrir desejos e interesses dos/das estudantes, a fim de estimulá-los/as e, também, aprofundar a discussão e seu conhecimento de mundo.

First interactions

Nesta seção, espera-se que os/as estudantes reconheçam as diferentes formas de expressão apresentadas nas imagens e compartilhem suas próprias experiências, comentando se já tiveram um contato maior com alguma delas. É importante que eles/elas percebam que existem diversas formas de se expressar na sociedade e que eles/elas já fazem uso de muitas delas em seu cotidiano, ainda que não se deem conta disso.

Agents of change

Professor/a, espera-se que os/as estudantes possam discutir sobre as vantagens de se expressar adequadamente em sociedade. Ressaltar a importância de tomar cuidado ao manifestar sentimentos e/ou opiniões, de modo a evitar exposição desnecessária e, até mesmo, brigas. Discutir a necessidade de empatia em relação aos/às outros/outras a fim de não magoar colegas ou familiares, por exemplo. Trata-se de uma grande oportunidade para conversar com a turma sobre como eles/elas pensam ser uma boa forma de lidar com críticas, algo que pode ser estressante e preocupante para os/as jovens.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se explorar o trecho da obra *Hamlet*, de William Shakespeare. Como a obra foi escrita no século XVI, há o uso de termos que não são utilizados no inglês moderno. Pode-se apresentar uma versão mais atualizada do trecho, como:

"You may wonder if the stars are fire, / You may wonder if the sun moves across the sky. / You may wonder if the truth is a liar, / But never wonder if I love."

Então, pedir aos/às estudantes que pesquisem mais as obras de Shakespeare e escolham uma delas para ler (em língua portuguesa ou em língua inglesa adaptada, para facilitar a leitura).

Reading

Esta seção busca trabalhar as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global, EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura, e EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. Para tanto, trabalha com poemas e haicais com o intuito também de que os/as estudantes reflitam sobre o uso do gênero para expressar seus próprios sentimentos.

Informações adicionais

Poesia x poema: o termo “poesia” vem do grego (*poiesis*) e poderia ser traduzido como “atividade de produção artística”. Sendo assim, a poesia pode não estar apenas no poema, mas também em paisagens, objetos etc. Trata-se de um termo mais amplo, que cobre outras formas de expressão que não apenas a escrita. Já o termo “poema” refere-se a uma obra de poesia criada com palavras (escritas ou faladas)

Fora da sala de aula

Professor/a, assim como o poeta Scott Lentine, é possível que haja estudantes com autismo na sala de aula. Para dar o suporte de que necessitam e cuidar da inclusão no contexto escolar e social, é importante atentar às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, disponíveis tanto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 quanto no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, disponíveis no portal do Ministério da Educação.

Reading Poems

Pre-reading

1 Discuss these questions with your classmates.

- a Você conhece algum/alguma poeta/poetisa brasileiro/a ou estrangeiro? Em caso afirmativo, cite alguns/algumas. **1. a) Respostas pessoais.**
- b Entre os temas abaixo, quais você considera que podem ser tratados em um poema? Dê exemplos de outros temas possíveis. **1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- | | | |
|-------------|--------------------|-------------------------|
| I guerras | III nações e povos | V humor |
| II natureza | IV amor | VI comportamento humano |
- c Observe os poemas da atividade 2, assim como o título e as palavras-chave. Em sua opinião, quais são os temas tratados nos poemas? **1. c) Resposta pessoal. Ver Notas.**

Reading

2 Now read the two poems. Then read the statements. Rewrite the correct sentences in your notebook, if it's false. **2. Ver Notas.**

Text 1

Can't You See

By Scott Lentine

Can't you see
I just want to have a friend
Can't you see
I need the same connections in the end
Can't you see
I want a good job
Can't you see
I need to have stability and [...] be part of the general mob
Can't you see
I want to be independent on my own
Can't you see
I want to be able to have my own home
Can't you see
I want the same things as everyone else
Can't you see
I want to be appreciated for myself

LENTINE, Scott. *The Art of Autism*. Disponível em: <https://the-art-of-autism.com/scott-lentine/>. Acesso em: 1º jun. 2022.

Going further

Scott Lentine é o autor desse poema e tem autismo de alta funcionalidade (AAF). Formado com grandes honras pela Merrimack College, nos Estados Unidos, estudou Biologia e Ciências da Religião, e atualmente luta por leis que melhorem a vida das pessoas com deficiência.

26 twenty-six

Notas

Atividade 1 b Professor/a, espera-se que os/as estudantes consigam desconstruir o estereótipo de que poemas são utilizados apenas para falar de amor romântico.

c Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que o primeiro poema trata de necessidades básicas de qualquer pessoa (ter amigos/as, ter um trabalho etc.), enquanto o segundo faz uma crítica a um garoto. Ressalte que a crítica é à preguiça de aprender e que há sim muitas habilidades que podem ser aprendidas ao longo da vida, mas é bom não desperdiçar chances de aprendizado.

Text 2

The Scout Cave (From *Boys' Life*, 1919)

By the Cave Scout F. J. P.

Hey, Cave Gang, come closer, let each of us name

The worst kind of nuisance – we'll call it a game.

"I vote for the fellow who's never on time!"

"The fellow who always would borrow a dime!"

"The chap who takes pleasure in starting a fight!"

"The geezer, while camping, who snickers all night!"

Yes, those pests are terribly trying, I grant,

But I'll cast my vote for the fellow who "can't".

[...]

He can't get his grammar, or spelling, or math,

Can't split the kindling, he can't take a bath,

He can't help his mother, he can't use his head,

Can't rise in the morning and can't go to bed,

He can't find his collar, he can't tie his tie –

He never knows what he could do if he'd try –

But repeats all day long his monotonous chant:

"Oh, mamma; oh, teacher; oh, mister, I can't."

There's great need in the world for the confident man

Who tackles his work with a hearty "I can!"

So, if you would succeed and find living a joy,

Just learn how to do things while you are a boy;

For the boy who refuses to work when he SHOULD,

Loses the power to work when he WOULD.

Weakness and softness his talent supplant,

And he finds at the test that he REALLY CAN'T.

F. J. P. The Scout Cave. *Boys' Life*: The Boy Scouts' Magazine. Nova York, v. IX, n. II, p. 36, nov. 1919.

- a O eu lírico do texto 1 deseja ser diferente e único no mundo. **2. a) F.**
- b No texto 1, o eu lírico tem desejos comuns aos garotos de sua idade. **2. b) T.**
- c O garoto descrito no texto 2 parece querer ser independente. **2. c) F.**
- d O garoto descrito no texto 2 tem limitações que o impedem de realizar algumas atividades, por mais que se esforce para fazê-las. **2. d) F.**

Going further

A revista *Boys' Life* é voltada para meninos escoteiros. O poema "The Scout Cave" foi veiculado na edição de comemoração pelo aniversário de fundação dos *Boys Scouts of America*, que completavam dez anos em 1919.

Going further **Going further.** Ver Notas.

O termo *persona*, de origem latina, refere-se a um tipo de máscara utilizado por atores/atrizes para representar um/uma personagem. Na poesia, trata-se da "pessoa" que conta a história. O/a artista escreve o poema, mas não é necessariamente ele/ela quem fala: o eu lírico pode ser outra pessoa, outra voz.

twenty-seven

27

Notas**Atividade 2**

Espera-se que os/as estudantes notem os anseios do eu lírico do primeiro poema, que aparenta desejar ser tratado de modo semelhante às demais pessoas, sem distinções, uma vez que expressa ser um jovem comum, parecido com os/as demais jovens de sua idade. Espera-se, ainda, que os/as estudantes percebam o tema principal do segundo poema, que faz uma crítica (aparentemente coletiva) a determinado perfil de garoto que, em plenas condições físicas e intelectuais, parece não desejar realizar várias atividades, sob a alegação de que não as sabe fazer. Tal incapacidade é desmentida pelo eu lírico, que sugere se tratar de um garoto com preguiça de realizar aquilo que outras pessoas podem realizar por ele.

Going further

Professor/a, propõe-se tratar a diferença entre eu lírico e autor do poema, ainda que seja possível fazer um paralelo entre a biografia do poeta e sua obra. Pode ser prudente discutir com os/as estudantes a possibilidade de um/uma mesmo/mesma artista escrever sobre diferentes temas, ainda que não tenha qualquer familiaridade com eles. O/A poeta/poetisa, portanto, é maior do que sua própria trajetória pessoal, podendo escrever sobre diversos temas. Assim, é importante ressaltar que não se deve confundir o eu lírico com o/a autor/a.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, como o poema "The Scout Cave" pode ser mais desafiador para os/as estudantes, sugere-se organizá-los/as em grupos e pedir a cada grupo que leia uma estrofe, procurando discuti-la e compreendê-la. Se necessário, pode-se distribuir dicionários bilíngues para auxiliá-los/as. Ao final da atividade, propor a cada grupo que compartilhe sua interpretação com a turma.

Notas

Atividade 5

c Professor/a, recomenda-se discutir com os/as estudantes a possibilidade de os/as leitores/leitoras se identificarem com os dois poemas da seção, ainda que estejam em tempo, contexto e espaço diferentes. Salientar que o segundo poema, por exemplo, foi escrito há um século e, portanto, é possível que expresse valores e costumes distintos daqueles com os quais estão familiarizados/as. Explorar as percepções dos/das estudantes e buscar levá-los/as à reflexão acerca de quais sentimentos e valores expressos são próprios de um contexto diferente e quais podem ser considerados próximos do que seria universal.

d Professor/a, caso julgue oportuno, sugerir a leitura de poemas concretos, por exemplo, um estilo de literatura vanguardista surgido nos anos 1950. Com uma forma estética limpa, sintética e objetiva, esses poemas fazem uso dos espaços a fim de serem lidos e vistos ao mesmo tempo.

Pode ser relevante o trabalho com tais obras com o objetivo de discutir a possibilidade de poemas sem uma estrutura fixa, como rimas, métrica e até mesmo estrofes. Um exemplo de poema concreto que pode ser apresentado é “Epitáfio para um banqueiro”, de José Paulo Paes.

4. c) Respostas possíveis: O garoto descrito afirma sempre não poder ou não saber fazer alguma tarefa, mesmo antes de tentar realizá-la e pede ajuda o tempo todo. O eu lírico reforça que haverá um dia em que o garoto, já mais velho, desejará realizar algo e não conseguirá, pois chegará o momento em que a fraqueza superará o talento – talento esse existente no menino, ainda que

3 Read the two poems again. Then check the appropriate options in your notebook.

3. a) I, III e IV.

- a De acordo com o poema “Can’t You See”, o eu lírico
- I deseja ter amigos/as.
 - II deseja viajar e conhecer novas culturas.
 - III quer um bom emprego.
 - IV deseja fazer parte de um grupo e sentir-se como os/as demais.
 - V parece estar satisfeito com a maneira como as pessoas o enxergam.

b Segundo o poema “The Scout Cave”, é possível afirmar que o garoto descrito

- I diz que não sabe fazer algo por preguiça de tentar.
- II não tem ajuda de sua mãe e de seu/sua professor/a quando precisa.
- III pede ajuda o tempo todo porque tem preguiça de tentar realizar as tarefas sozinho.
- IV está perdendo a oportunidade de aprender a fazer algo enquanto é jovem.
- V pode não ser capaz de realizar algumas atividades no futuro, quando precisar delas.

4 Read the questions and answer them in your notebook.

a Quais são as rimas do poema “Can’t You See”?

4. a) Respostas possíveis: O poema apresenta as rimas *friend/end, job/mob e own/home*.

b Quais são as rimas do poema “The Scout Cave”? 4. b) Respostas possíveis: *name/game, timel/dime, fight/night, grant/can’t, math/bath, head/bed, tiel/try, chant/can’t, man/can, joy/boy, should/would, supplant/can’t*.

c Segundo o poema “The Scout Cave”, qual é o risco de se ter preguiça de realizar atividades rotineiras quando jovem? Quais são os argumentos do eu lírico para convencer o garoto mencionado a mudar sua atitude?

d De acordo com o poema “The Scout Cave”, qual é o refrão (*chant*) que o garoto mencionado está sempre repetindo? O que esse refrão sugere? 4. d) Respostas possíveis: O garoto repete sempre o refrão “*Oh, mamma; oh, teacher; oh, mister, I can’t*”. A menção, pelo garoto, a cada pessoa, sugere que ele apresenta o mesmo comportamento em casa (“*mamma*”, ou seja, sua mãe), na escola (“*teacher*”, seu/sua professor/a) e, possivelmente, nos acampamentos de escoteiro (“*mister*”, ou seja, senhor – possivelmente se referindo ao líder dos escoteiros).

Post-reading

5 Answer the questions in your notebook. 5. Respostas pessoais.

- a Na sua opinião, que tipo de comportamento poderia fazer que o eu lírico do poema “Can’t You See” se sentisse mais respeitado e satisfeito? Cite algumas atitudes que poderiam fazer a diferença. Você já se sentiu como o eu lírico desse poema? Explique.
- b Que conselhos você daria ao garoto do poema “The Scout Cave” a fim de mudar sua atitude? Você já teve um comportamento semelhante ao dele alguma vez?
- c Na sua opinião, os/as leitores/leitoras podem se identificar com a leitura desses poemas, ainda que em países e épocas diferentes? Apesar de o poema “The Scout Cave” ser destinado a meninos escoteiros, ele poderia descrever o comportamento de outras pessoas? Justifique. 5. c) Ver Notas.
- d Os dois poemas apresentados possuem estrofes e rimas. Você conhece poemas que não seguem o mesmo modelo? Dê exemplos. 5. d) Ver Notas.

Going further

Você conhece algum poeta ou alguma poetisa de língua inglesa? Pesquise poetas/poetisas famosos/as de países de língua inglesa e faça uma apresentação sobre um poema desses/dessas autores/autoras. Se preferir, procure poemas que tenham sido traduzidos para a língua portuguesa.

28 twenty-eight

Fora da sala de aula

Professor/a, para a atividade proposta no boxe “Going further”, sugerir que trabalhem em duplas; assim, um/uma estudante apresenta o poema na versão em língua inglesa e outro/a o apresenta em língua portuguesa. Ao fazer essa comparação, poderão perceber que as estratégias para a composição dos versos são distintas, uma vez que, utilizando palavras em idiomas diferentes, as rimas (ou a falta delas) tornam-se diferentes.

6 Now look at the picture, read the poem, and answer the questions in your notebook.

Butterfly
flying over
flowers.



morning inspection from
one flower to another a butterfly

Kwaku Feni Adow

6. b) Respostas possíveis: Esse poema é mais curto, é composto de apenas três versos, não tem rimas, é acompanhado de uma imagem e tem um caráter cômico que os demais não apresentam.

CATTAILS Journal. **Cattails:** collected works from UHTs. Ontario, jan. 2016. Disponível em: <http://www.cattailsjournal.com/archives.html>. Acesso em: 4 jun. 2022.

- a** Qual é o assunto do poema? **6. a)** O poema descreve a cena de uma manhã em que o autor observa uma borboleta ir de flor em flor. Para ele, a borboleta estaria fazendo uma inspeção nas flores.
- b** Qual é a diferença desse poema com relação aos outros que você leu?
- c** Você sabe o que é um haikai? Leia o boxe “Going further” e identifique nesse poema as características mencionadas. **6. c)** Respostas possíveis: O poema não tem rimas, é organizado em três versos, sendo que o primeiro contém cinco sílabas, o segundo, sete, e o terceiro, cinco novamente; esse poema específico faz alusão à cena de uma pessoa contando uma piada a um gato.

Going further Going further. Ver Notas.

De origem japonesa, os haicais (*haiku*, em inglês) não são baseados em rimas, mas em um padrão de sílabas. Tradicionalmente, são organizados em 17 sílabas divididas em três versos: de cinco, sete e cinco sílabas. Os haicais costumam versar sobre um único momento – em geral, relacionado à natureza –, por meio de versos repletos de alusões a imagens (imagética), o que permite ao/à seu/sua leitor/a criar um cenário em sua mente a partir das poucas palavras presentes no poema. Alguns/algumas autores/autoras famosos/as de haicais na língua portuguesa são Guilherme de Almeida, Paulo Leminski, Millôr Fernandes e Olga Savary.

7 In groups, read the haikus and discuss the questions. **7. Respostas pessoais.**

This photo album —
Bookworms are also nourished
With old memories

Edson Iura

ONLY THE BRAVE ARE HAPPY

Without asking, the wind
Sheds the flowers on the ground...
I never dared.

Afrânio Peixoto

CLEMENT, Rosa. A history of brazilian haiku. **The Haiku Foundation.** Disponível em: <https://www.thehaikufoundation.org/omeka/files/original/3a31681d7407ccc82631a2b0657c89d.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

PEIXOTO, Afrânio. **Missangas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

- a** Escolha um dos dois haicais que você acabou de ler nesta página e compartilhe suas impressões sobre ele com os/as colegas. Por que você escolheu esse poema?
- b** De todos os poemas apresentados na seção, qual deles chamou mais sua atenção? Por quê?
- c** Caso você precisasse escrever um poema, qual/quais tema/temas você escolheria abordar? Como seria a forma do seu poema? Teria estrofes e rimas? Seria mais parecido com um haikai? Cite exemplos.

twenty-nine **29**

Going further

Professor/a, sugere-se chamar a atenção para as características principais dos haicais neste momento, pois esse será o gênero a ser trabalhado na seção “Writing”. Recomenda-se explicar aos/às estudantes que a estrutura silábica da língua inglesa é diferente da estrutura encontrada na língua portuguesa e, portanto, a divisão de sílabas em cada um dos idiomas é feita de maneira distinta. Resumidamente, explicar a eles/elas que a divisão silábica é feita pelos sons e não pelas letras. Se julgar interessante, sugerir a eles/elas que leiam os poemas da seção “Reading” em voz alta, marcando as sílabas mais fortes (tônicas). É possível que os/as estudantes se sintam inseguros/as com tantos detalhes; portanto, recomenda-se apresentar o tópico de maneira gradativa e prática — sem tantas teorias, ao menos em um primeiro momento.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para ampliar os conhecimentos dos/das estudantes a respeito dos diferentes tipos de rima, explicar-lhes que a classificação varia de acordo com a fonética, o valor, a acentuação, a posição do verso e da estrofe. Subclassificações e alguns exemplos estão disponíveis em: <https://www.normaculta.com.br/classificacao-de-rimas/> (acesso em: 8 fev. 2022).

Informações adicionais

Dee Ito: jornalista e autora.

Edson Kenji Iura: nascido em São Paulo, dedica-se à composição de haicais desde a fundação da Ipe Haiku Association, em 1986.

Afrânio Peixoto (1876-1947): nascido em Lençóis, Bahia. Foi médico, professor, deputado e escritor, tendo começado na literatura em 1900.

Language in use 1

O objetivo da seção é trabalhar a habilidade EF07LI20 (empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades [no presente e no passado]). Além disso, por meio de tirinhas, busca explorar o conceito de polissemia, como descreve a habilidade EF07LI17 (explorar o caráter polisêmico de palavras de acordo com o contexto de uso).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar os usos de *can* e *can't*, propor uma atividade de lúdica aos/às estudantes: primeiro, cada um/uma deve compor uma frase utilizando as formas afirmativa ou negativa dentro das três possibilidades (habilidade, permissão ou pedido); depois, escolher três cantos da sala de aula para afixar três cartões (em cada um deve estar escrita uma das possibilidades); por fim, pedir que, a cada vez que um/uma estudante ler sua frase, os/as demais se desloquem imediatamente para o canto ao qual acreditam corresponder o sentido da frase lida. Fazer a correção a cada rodada, dando sugestões de melhoria na frase, bem como explicar se o deslocamento para o canto da habilidade, permissão ou pedido foi feito corretamente.

Notas

Atividade 1

Professor/a, os pontos de interrogação nos versos do poema "Can't You See" foram incluídos para os propósitos desta atividade.

Language in use 1 Can/Can't

- 1 Read the poems "Can't You See" and "The Scout Cave" on pages 26 and 27 again. Then take a look at the sentences and answer the questions in your notebook.

1. Ver Notas.

Excerpt 1

"There's great need in the world for the confident man / Who tackles his work with a hearty 'I can!'"

Excerpt 2

"He **can't** get his grammar, or spelling, or math, / **Can't** split the kindling, he **can't** take a bath, / He **can't** help his mother, he **can't** use his head."

Excerpt 3

"**Can't** you see / I just want to have a friend[?] / **Can't** you see / I need the same connections in the end[?]"

2. c) Respostas possíveis: A primeira tirinha parece versar sobre poesia, e a segunda, sobre pinturas. Os detalhes que ajudaram na identificação são: na primeira, o homem sentado com um papel e uma caneta na mão e alguns termos relacionados ao tema, como *writing* e *poems*; na segunda, a imagem da menina com uma tela à frente e objetos relacionados à pintura, além da criança que volta toda suja de tinta vermelha. Além disso, alguns termos também facilitaram a compreensão geral, como *red paint* e *picture*.

- a O que todas as frases têm em comum?
1. a) I. Todas indicam uma habilidade.
II Todas indicam uma permissão.
III Todas fazem um pedido.
- b De acordo com sua resposta ao item "a", como isso é indicado nas frases? Qual termo é utilizado em cada uma das frases? 1. b) Respostas possíveis: Em todas as frases, o verbo modal *can* é utilizado para expressar uma habilidade ou falta de habilidade. Ver Notas.
- c Qual das frases está na forma afirmativa? Qual está na forma interrogativa? Qual expressa uma ideia negativa? 1. c) Respostas possíveis: O excerto 1 está na forma afirmativa, o excerto 2 está na forma negativa, e o excerto 3, na forma interrogativa.
2. a) Respostas possíveis: Algumas semelhanças: poemas e tirinhas geralmente são textos mais curtos, requerem atenção à forma (os poemas por causa da disposição do texto, e as tirinhas pelo uso da imagem) e fazem uso de palavras para dar efeitos sonoros (rimas, no caso de poemas, e onomatopeias, no caso das tirinhas). Algumas diferenças: as tirinhas são obrigatoriamente compostas de imagens e geralmente causam efeito cômico, enquanto os poemas, não.

- 2 Answer the questions in your notebook.

- a Quais são as semelhanças e as diferenças entre os poemas apresentados na seção anterior e os textos das atividades 3, 4 e 5 a seguir?
- b Você tem o hábito de ler tirinhas? Gosta dessa forma de expressão? Explique.
2. b) Respostas pessoais.
- c Observe as imagens das tirinhas nas atividades 3 e 4. Em sua opinião, quais são os temas tratados em cada uma delas? Que detalhes nas tirinhas o/a ajudaram a responder a essa pergunta?
- d Como cartunistas expressam as emoções dos/das personagens de suas tirinhas? Dê exemplos. 2. d) Respostas possíveis: Eles/Elas fazem uso, além dos balões de fala, de recursos visuais, como os gestos e as expressões faciais dos/das personagens.

30 thirty

Notas

Atividade 1 b Professor/a, reforçar que os trechos 2 e 3 não falam sobre incapacidades reais. O trecho 2, do poema "The Scout Cave", refere-se a uma pessoa que deseja sempre contar com a ajuda de terceiros/as, ainda que seja capaz de realizar tais tarefas. O que parece estar sendo criticado, nesse poema, seria a preguiça ou a inércia diante de desafios e necessidades básicas. Já no trecho 3, retirado do poema "Can't You See", o eu lírico pergunta se a pessoa com quem está falando não consegue enxergá-lo como qualquer outra pessoa.

- 3 Read the comic strip and check your inferences. Then read the sentences and identify which ones are *T* (true) and which ones are *F* (false). Can you correct the false sentences in your notebook? 3. Ver Notas.



Pickles, comic strip by Bryan Cane, 2018.

- a O garoto diz que consegue perceber que o avô está escrevendo poemas. 3. a) T.
- b De acordo com a frase "I can tell 'cause you're wearing your cowboy hat", o garoto descobriu o tema da poesia do avô por causa da camisa que o avô está vestindo. 3. b) F. O garoto percebe o tema da poesia que o avô está escrevendo por causa do chapéu que ele está usando.
- c De acordo com a sugestão dada pelo garoto no último quadrinho, entende-se que ele parece não ter gostado muito do poema do avô. 3. c) T.
- d O neto sugere ao avô que ele calce suas botas de cowboy simplesmente porque acha que elas combinam com o chapéu. 3. a) F. Como o avô estava usando seu chapéu para escrever um poema de cowboy, o garoto sugere ao avô que ele utilize suas botas de cowboy para que possa inspirar-se mais e, assim, consiga escrever um bom poema sobre o tema.

- 4 Read another comic strip and answer the questions in your notebook.



Oh, Brother!, comic strip by Bob Weber Jr. and Jay Stephens, 2018.

Atividade 3 Professor/a, pode ser interessante explicar aos/às estudantes que o verbo *to tell*, no primeiro quadrinho, não significa "dizer" ou "contar", mas, sim, "perceber", "notar". Tal informação é importante para que possam entender o conteúdo da tirinha, de modo a compreender, também, o uso do verbo modal *can* como forma de expressar habilidades no presente.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para ampliar o vocabulário e a pronúncia dos/das estudantes, explorar os elementos presentes na tirinha, sugerindo uma série de ideias a respeito dos elementos que aparecem nela:

- bolo: *cake*
- confeiteiro/a: *candy maker, candy seller*
- cliente: *client, customer, buyer*
- livro aberto: *open book*
- bola de futebol americano: *American football ball*
- mulher vestindo um colar: *woman wearing a necklace*
- telefone rosa: *pink telephone*
- cavalo branco: *white horse*

É possível mencionar ou solicitar que pesquisem outros esportes, profissões, acessórios, objetos e/ou animais, por exemplo, para que ampliem o conhecimento dos campos semânticos trabalhados.

Acompanhando a aprendizagem

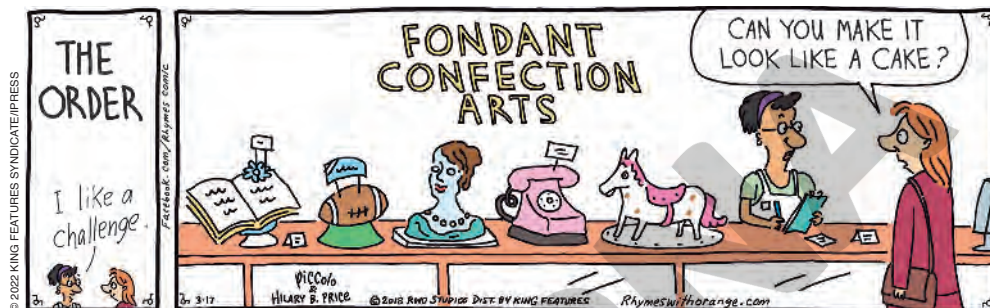
Professor/a, para revisar e praticar os diferentes usos de *can* e *can't*, propor o jogo "Batata quente" aos/às estudantes: organizar a turma em grupos de cinco integrantes, solicitar a cada grupo que escolha um objeto que simulará uma batata quente e pedir que o passem de integrante a integrante. No momento em que você falar "Stop", o/a estudante que estiver com o objeto em mãos deverá compor uma frase na forma afirmativa, negativa ou interrogativa utilizando *can* ou *can't*, podendo ser uma habilidade, uma permissão ou um pedido informal. Os integrantes do grupo podem ajudá-lo/a; ganha ponto o grupo que compuser corretamente o maior número de frases.

4. c) Respostas possíveis: Provavelmente, a garota ficou triste ao perceber que sua tinta vermelha quase acabou e que, de agora em diante, terá de utilizar outras cores em vez da tinta vermelha, que era sua cor favorita. A faixa vermelha que a garota está utilizando na cabeça pode sugerir que essa é, de fato, sua cor preferida. Além disso, sua expressão facial demonstra tristeza pelo fim da tinta.

-
- Por que a criança pega emprestada a tinta da menina que está pintando o quadro?
4. a) Porque ela não consegue encontrar sua tinta.
 - Em que estado ela devolve a tinta vermelha da menina? Quais elementos visuais o/a ajudaram a responder essa pergunta? 4. b) Respostas possíveis: Ela devolve o tubo de tinta praticamente vazio. A roupa da criança, cheia de tinta vermelha, assim como o estado do tubo de tinta, que é —
 - O que a menina provavelmente quer dizer quando afirma que vermelho também costumava ser sua cor favorita? Existe algum elemento visual na tirinha que confirme a afirmação da garota?
devolvido bem menor do que estava no primeiro quadro. —
 - Ao reler a tirinha, o que se pode imaginar que tenha de fato acontecido com a tinta vermelha da criança? 4. d) Respostas possíveis: A criança pode ter acabado com sua própria tinta vermelha.

5 Now read another comic strip. Then check the appropriate option in your notebook.

5. Ver Notas.



Rhymes with Orange, comic strip by Hilary Price, 2018.

- Pode-se afirmar que a cliente está
 - fazendo um pedido inesperado à artista
 - propondo algo absurdo à artista
- O efeito humorístico da tirinha está
 - na solicitação feita pela cliente, que pede que seu bolo pareça um bolo de verdade
 - no fato de a cliente não ter percebido que está em um ateliê
 - na falta de apreço da cliente pelos bolos feitos pela artista

Going further

O modal *can* também pode ser utilizado para fazer pedidos informais, como na frase:

Can you read the text, please?

É possível usar *can* também para pedir permissão, como no exemplo:

Can I borrow your pencil, please?

6 Read the sentences and choose the appropriate answer in your notebook.

"I can tell 'cause you're wearing your cowboy hat."

"I can't find my red paint!"

"Can you make it look like a cake?"

32 thirty-two

Notas

Atividade 5 b Professor/a, ressaltar que a tirinha apresenta uma confeitaria especializada em bolos com formatos inusitados, sem aspecto de bolos tradicionais, como o pedido pela cliente.

Notas

Atividade 7

Professor/a, sugere-se explorar os efeitos que a polissemia existente na tirinha causa. De acordo com o contexto, a palavra *mark* pode significar uma marca concreta, feita pela tinta *spray* de um/uma grafiteiro/a, por exemplo, como também pode significar uma marca mais abstrata e simbólica, como a diferença feita por um ser humano, como uma contribuição para um mundo melhor. A polissemia confere humor à história, visto que existe um ruído de comunicação entre o grafiteiro, à esquerda do quadro, e o homem lendo jornal, à direita. Se julgar pertinente, comentar com a turma que a palavra *can* também pode se referir ao verbo “enlatar” em português (*to can*).

Fora da sala de aula

Professor/a, a partir do boxe “Going further” sobre polissemia, incentivar os/as estudantes a pesquisar palavras polissêmicas na língua inglesa. Na aula seguinte, solicitar que se organizem em grupos e compartilhem as palavras encontradas, como forma de ampliação de vocabulário e, consequentemente, melhoria na fluência do idioma. Também é possível pedir que formem frases utilizando os diferentes sentidos de uma mesma palavra, para que entendam cada contexto de uso. Exemplos:

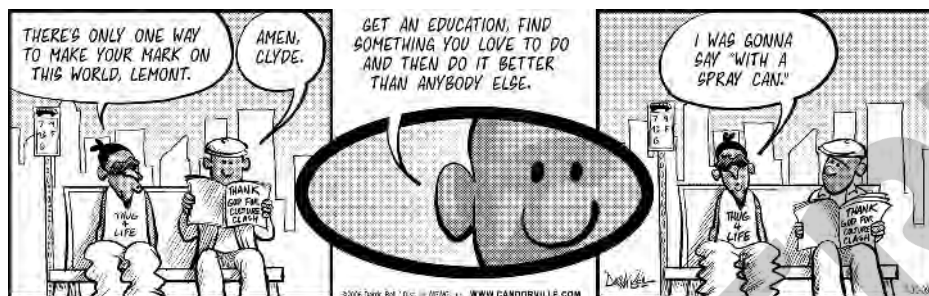
- *pen*: caneta; curral.
- *plant*: planta; fábrica; estação.
- *husband*: marido; economizar.
- *China*: China; *china*: porcelana.
- *rare*: raro; mal-passado/a.
- *house*: casa; abrigar.
- *interest*: interesse; juros.
- *close*: perto; fechar.
- *hot*: quente; apimentado/a.
- *letter*: letra; carta.
- *match*: combinar; fósforo; partida de futebol.
- *fine*: estar bem; multar.

- Para frases afirmativas, utiliza-se o **sujeito/verbo modal *can*** seguido pelo **sujeito/verbo modal *can*** e verbo sem *to*. **6. a) sujeito; verbo modal *can*.**
- Para frases negativas, utiliza-se o **sujeito/verbo modal *can*** seguido pelo **sujeito/verbo modal *can't*** e verbo sem *to*. **6. b) sujeito; verbo modal *can't*.**
- Para frases interrogativas, utiliza-se o **sujeito/verbo modal *can*** seguido pelo **sujeito/verbo modal *can*** e verbo sem *to*. **6. c) verbo modal *can*, sujeito.**

Going further

Can't é a forma contraída de *cannot*. *Cannot* é geralmente utilizado em situações de escrita mais formais, em que se costuma evitar o uso de contrações.

- 7** Now read this comic strip and compare it to the ones you have read. Then answer the questions in your notebook. **7. Ver Notas.**



Candorville, comic strip by Damir Bell, 2018.

- Qual é o sentido de *can* nessa tirinha? Como ele se diferencia do sentido de *can* nas tirinhas anteriores? **7. a) Nessa tirinha, *can* é substantivo e significa “lata de metal”, nesse caso, uma lata de tinta *spray*. Nas demais tirinhas, *can* é o verbo modal que significa “ter a habilidade de fazer algo”.**
- Qual é o significado da palavra “marca” (*mark*) para o garoto de óculos? Qual é o significado da mesma palavra para o homem que está lendo o jornal? Justifique.
- Leia o boxe “Going further” sobre polissemia. Você consegue encontrar mais exemplos? Compartilhe-os com um/uma colega. **7. c) Respostas pessoais.**

Going further

Polissemia é a associação de uma palavra a mais de um significado. Na língua portuguesa, a palavra “letra”, por exemplo, pode significar o elemento básico do alfabeto, a caligrafia de uma pessoa ou o texto de uma canção.

- O grafite e a pichação são formas de expressão que utilizam a tinta *spray*. No Brasil, o grafite, em geral, é visto como uma expressão artística e realizado com autorização pública e/ou privada, enquanto a pichação é considerada crime contra o patrimônio cultural e o meio ambiente (Lei nº 9.605/98). Converse com seus colegas sobre essas manifestações e outras formas de se expressar que cooperem para uma cultura de paz. **7. d) Resposta pessoal.**

thirty-three

33

Language in use 2

O objetivo desta seção é levar os/as estudantes à reflexão sobre as diferentes formas de expressão e, também, ao reconhecimento dos termos frequentemente utilizados em referência a cada uma delas, em especial àquelas que serão abordadas ao longo da unidade: poesia, pintura, música e grafite. Espera-se que os/as estudantes possam compartilhar experiências sobre o tema trabalhado, além de falar sobre os próprios talentos. Assim, busca trabalhar a habilidade EF07LI01 (interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos).

Notas

Atividade 3

Professor/a, se necessário, sugere-se apresentar exemplos aos/as estudantes do que pode ser compartilhado nesta atividade, como "I can draw very well, but I can't sing at all" ou "I can write well, but I can't play an instrument". Explicar à turma que a expressão *not at all*, quando utilizada em frases negativas (com *can't*, por exemplo), passa a ser apenas *at all*, sem a presença da partícula de negação *not*. Se julgar interessante, pedir aos/as estudantes que façam perguntas uns/umas aos/as outros/as, anotando as respostas no caderno. As perguntas podem ser, por exemplo: "Can you write a poem?" ou "How well can you write a poem?". A expressão *how well* pode ser uma forma de os/as estudantes praticarem o vocabulário referente à intensidade de seus talentos, conforme visto na atividade 1.

Language in use 2 *Kinds of expressions*

- 1 In your notebook, read the captions and use the following chart to classify activities according to the way you can or can't do them. Then compare your answers with a classmate.

Very well	Well	Not so well	Not at all
👍👍	👍	👎	👎👎

1: MALINRATH/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 2: KAREL NOPPE/SHUTTERSTOCK; 3: MEDIAPHOTOS/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 4: PHOTOFEST/SHUTTERSTOCK; 5: PHOTOFEST/SHUTTERSTOCK; 6: PHOTOFEST/SHUTTERSTOCK; 7: PEOPLEIMAGES/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; 8: MARCO ANTONIO SAPPALAR/IMAGES/SHUTTERSTOCK

1. Respostas pessoais. Ver Notas.

a Write a song. b Draw. c Paint.

d Paint graffiti. e Write a poem. f Sing.

g Recite a poem. h Play an instrument.

- 2 In your notebook, write the expressions from activity 1 in the appropriate column. There may be more than one category for the same expression.

2. **Graffiti.** Respostas: Draw; Paint graffiti. **Music.** Respostas: Play an instrument, Sing, Write a song. **Painting.** Respostas: Draw; Paint. **Poetry.** Respostas: Recite a poem; Write a poem.

	Graffiti	Music	Painting	Poetry

- 3 Now talk about your abilities with a classmate. Use *can* or *can't*. 3. Respostas pessoais. Ver Notas.

- 4 Discuss these questions with your classmates. 4. Respostas pessoais.

- a De que formas você expressa suas emoções e sentimentos?
b Existe alguma forma de expressão que você gostaria de praticar, mas ainda não se sente confortável? Qual? E por quê?

34 thirty-four

Notas

Atividade 1 Professor/a, o objetivo desta atividade é permitir aos/as estudantes que reconheçam os usos do verbo modal *can* e reflitam sobre suas habilidades. Chamar a atenção para a tabela com os níveis de intensidade para se referir a cada habilidade. Pedir a eles/elas que façam anotações, pois estas serão usadas na atividade 3.

Listening Poetry slam

Pre-listening

- 1 Look at the picture and talk about it with a classmate.



Pe'Tehn Raighn Kem (3-year-old when the photo was taken), reciting "Hey, Black Child" by Useni Eugene Perkins, 2015.

- a Em sua opinião, o que a criança que aparece na imagem está fazendo?
1. a) Respostas pessoais. Ver Notas.
- b O que você considera importante para declamar bem um poema? Qual é a diferença entre ler um poema e declamar um poema? Dê exemplos.

Listening

- 2 Listen to Pe'Tehn reciting a poem. Choose the appropriate option in your notebook.

- a Com base no áudio, é possível perceber que a criança fala em **2. a) II**.
- I tom de raiva
II tom de encorajamento
III tom de humor



- 3 Listen to the first stanza of the poem and put the lines in the correct order in your notebook.

- a Do you know you can be **3. a) 4**.
b If you try to be **3. b) 6**.
c Do you know who you are **3. c) 2**.
d What you want to be **3. d) 5**.
e Hey, Black Child **3. e) 1**.
f What you can be **3. f) 7**.
g Who you really are **3. g) 3**.



thirty-five 35

Notas

Atividade 1 a Professor/a, não há respostas fechadas para esta questão, pois ela apenas busca despertar o interesse dos/das estudantes e motivá-los/as a criar hipóteses sobre o que ouvirão a seguir.

Listening

Esta seção tem como objetivo trabalhar as habilidades EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral) e EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. O título da seção faz menção a uma espécie de competição, em que pessoas fazem a leitura dramática de poemas que, em geral, são da autoria de seus/suas declamadores/declamadoras.

Nesse tipo de competição, não costuma ser permitido adicionar qualquer elemento ao recital que não seja a voz e o próprio corpo do/da artista. Assim, não se pode utilizar músicas ou acessórios durante a apresentação, que, ao final, é pontuada por um júri. Essa atividade poderá servir como um modelo para os/as estudantes, pois, na seção seguinte, "Speaking", terão de recitar um poema a ser escolhido por eles/elas – sem a necessidade de ser um poema autoral. Dessa forma, sugere-se despertar os/as estudantes para alguns aspectos importantes de uma declamação a partir da apresentação de Pe'Tehn Raighn Kem, como a dicção clara e a entonação, por exemplo.

Informações adicionais

Poetry slam: competição surgida em meados dos anos 1980 por meio da iniciativa de Marc Kelly Smith, teve início em Chicago, nos Estados Unidos. As *poetry slams* parecem recuperar a expressão poética de forma moderna e democrática. Os/As participantes costumam ter mais de 16 anos de idade e são avaliados/as por um júri, geralmente formado por cinco pessoas. As notas vão de zero a dez, e as avaliações mais altas e mais baixas são descartadas.

Pe'Tehn: Pe'Tehn começou a se apresentar na televisão aos 3 anos de idade, e sua primeira atuação foi com o poema "Hey, Black Child", de Useni Eugene Perkins. Suas apresentações, desde então, atingiram grande repercussão na internet.

Transcript: Poetry slam - Black Child

Hey, Black Child / Do you know who you are / Who you really are / Do you know you can be / What you want to be / If you try to be / What you can be. Hey, Black Child / Do you know where you're going / Where you're really going / Do you know you can learn / What you want to learn / If you try to learn / What you can learn. Hey, Black Child / Do you know you are strong / I mean really strong / Do you know you can do / What you want to do / If you try to do / What you can do. Hey, Black Child / Be what you can be / Learn what you must learn / Do what you can do / And tomorrow your nation / Will be what you want it to be.

MAYA Angelou's "Hey black child", recited by 3-yr old Pe'Tehn

Raighn Kem. [S. l.: s. n.], 5 mar. 2015, 1 vídeo (1min 42s). Excerto. Publicado pelo canal **Keri Bolding**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQbhj1ZiJk>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: Poetry slam – Who you are

Hey, Black Child / Do you know who you are / Who you really are / Do you know you can be / What you want to be / If you try to be / What you can be. MAYA Angelou's "Hey black child", recited by 3-yr old Pe'Tehn

Raighn Kem. [S. l.: s. n.], 5 mar. 2015, 1 vídeo (1min 42s). Excerto. Publicado pelo canal Këri Bolding. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQbhj1ZiJk>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: Poetry slam – Where you're going

Hey, Black Child / Do you know where you're going / Where you're really going / Do you know you can learn / What you want to learn / If you try to learn / What you can learn.

MAYA Angelou's "Hey black child", recited by 3-yr old Pe'Tehn Raighn Kem. [S. l.: s. n.], 5 mar. 2015, 1 vídeo (1min 42s). Excerto. Publicado pelo canal Këri Bolding. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQbhj1ZiJk>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: Poetry slam – What you can be


Hey, Black Child / Do you know you are strong / I mean really strong / Do you know you can do / What you want to do / If you try to do / What you can do. Hey, Black Child / Be what you can be / Learn what you must learn / Do what you can do / And tomorrow your nation / Will be what you want it to be.

MAYA Angelou's "Hey black child", recited by 3-yr old Pe'Tehn Raighn Kem. [S. l.: s. n.], 5 mar. 2015, 1 vídeo (1min 42s). Excerto. Publicado pelo canal Këri Bolding. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIQbhj1ZiJk>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Acompanhando a aprendizagem


Professor/a, para os/as estudantes que apresentarem dificuldades, reproduzir o áudio uma vez mais e solicitar que acompanhem a compreensão auditiva com a transcrição, para que o texto fique mais claro. Uma sugestão é convidar um/uma voluntário/a para declamar o mesmo poema para a turma.

4  Now listen to the second stanza and complete it in your notebook.

 Poetry slam – Where your're going

Hey, Black Child
Do you know where you're going
Where you're really going
Do you know you ♦ learn
What you ♦ to learn
If you ♦ to learn
What you can learn

4. can; want; try.

5  Listen to the third and fourth stanzas. Then read the statements and identify which ones are T (true) and which ones are F (false). Rewrite the correct sentence in your notebook, if it's false.

- a A terceira estrofe do poema ressalta o quanto a criança é forte. **5. a) T.**
- b A força da criança, de acordo com a terceira estrofe, é natural e não requer uma atitude por parte dela. **5. b) F.**
- c A última estrofe salienta que a criança deverá fazer algo impossível para transformar o mundo. **5. c) F.**
- d De acordo com a última estrofe, se a criança fizer a sua parte, seu país será afetado e transformado por ela. **5. d) T.**

 Poetry slam – What you can be

7. b) Respostas possíveis: Apesar de o título do poema se referir a uma criança negra (*black child*), espera-se que os/as estudantes percebam que o poema se dirige a todas as crianças negras.

Post-listening

6 Check the appropriate answers in your notebook.

- a A ideia apresentada na primeira estrofe do poema ressalta que ♦. **6. a) I.**
I a criança deve desejar aquilo que disseram que ela pode conquistar
II a criança precisa se conhecer de verdade a fim de conquistar seus objetivos
- b A segunda estrofe do poema sugere que ♦. **6. b) I.**
I é importante que a criança estude e aprenda o que deseja aprender
II existem assuntos que a criança não consegue aprender

7 Discuss these questions with your classmates.

- a Você concorda com a ideia defendida pelo poema? Justifique com exemplos. **7. a) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- b Em sua opinião, o poema se dirige a uma pessoa específica ou a um grupo? Por quê?
- c Em sua opinião, a mensagem transmitida pelo poema pode ser aproveitada apenas por esse público? Explique. **7. c) Respostas possíveis:** A mensagem pode ser aproveitada por outros públicos que precisam de encorajamento para superar suas dificuldades.

Going further

"Hey, Black Child" was written by Useni Eugene Perkins, an American poet and playwright, born in 1932.

36 thirty-six

Notas

Atividade 4 Professor/a, se necessário, apresentar os verbos que serão utilizados para preencher as lacunas: *can* ("poder", "conseguir"), *to want* ("querer") e *to try* ("tentar").

Atividade 7 a Professor/a, espera-se que os/as estudantes possam justificar sua opinião com base em exemplos – quer sua resposta seja afirmativa ou negativa. Propor um debate sobre o poema a fim de aprofundar a discussão.

Speaking *Reciting poems*

Pre-speaking

1. Respostas pessoais. Ver Notas.

1 In your opinion, what does an interesting poem have? Tell a classmate.

- | | | | | | | | |
|---|---------|---|-----------|---|---------|---|------------------|
| a | romance | c | humor | e | nature | g | philosophy |
| b | drama | d | adventure | f | history | h | social criticism |

2 Answer the questions in your notebook. 2. Respostas pessoais. Ver Notas.

- Durante sua pesquisa sobre poetas/poetisas de língua inglesa, na seção "Reading", quais artistas chamaram sua atenção? Cite alguns/algumas e justifique.
- O que os/as poetas/poetisas que você selecionou expressam em seus poemas? Dê exemplos, citando os temas mencionados na atividade 1 desta página. Você se identificou com os temas abordados por eles/elas? Explique.
- De todos os poemas que você leu, qual chamou mais sua atenção? Explique. Selecione um deles para declamar.

Speaking

3. Ver Notas.

3 You are going to recite a poem. Work in small groups and follow the instructions.

- Apresente a seus/suas colegas o poema selecionado.
- Discuta os temas de cada poema e comente se concorda ou não com a ideia defendida pelo poeta ou pela poetisa.
- Ensaie sua apresentação com os/as colegas e opine sobre a declamação deles/delas. Preste atenção na entonação, no ritmo e nos gestos.
- Se possível, memorize o poema para facilitar sua declamação.
- Se desejar, faça uma gravação de sua declamação para o grupo. A gravação permite analisar o que é possível melhorar e o que já está satisfatório.

Useful language

Congratulating someone on a speech or presentation
Bravo!
Great job!
Well done!

Post-speaking

4 Discuss these questions with your classmates. 4. Respostas pessoais.

- Por quais motivos você escolheu esse poema? Explique.
- Você notou alguma diferença entre ler o poema e recitá-lo? Dê exemplos.
- Você teve facilidade em expressar a ideia do poema por meio de sua fala e de seus gestos? Quais foram as dificuldades? Se pudesse declamar o poema novamente, o que faria de diferente?
- Quais são as principais características do poema escolhido por você: rima, ritmo, repetições, trocadilhos, pausas ou outros?
- Quais poemas recitados por seus/suas colegas mais chamaram sua atenção? Justifique.

thirty-seven

37

Speaking

O objetivo da seção é permitir aos/as estudantes que, a partir da seção "Listening", possam recitar um poema escolhido por eles/elas. Recomenda-se que os/as estudantes observem atentamente os recursos utilizados por Pe'Tehn ao declamar o poema "Hey, Black Child" e, então, sintam-se mais confiantes para declamar o poema de sua escolha, à sua própria maneira. Assim, recomenda-se explorar os talentos individuais e específicos de cada estudante, sem restringi-los/as ou sem buscar uma expressão unificada de todos/todas os/as estudantes, o que contrariaria a proposta da unidade.

Notas

Atividade 3

Professor/a, caso julgue pertinente, sugerir aos/as estudantes que pesquisem poemas que já tenham sido traduzidos para a língua portuguesa. Dessa forma, os/as mais tímidos/as ou inseguros/as poderão se sentir mais confiantes para interpretar os poemas com maior segurança. Contudo, ressaltar que as traduções nunca conseguem ser idênticas à obra dita original, ou seja, é possível que detalhes se percam durante o processo tradutório, sem afetar, no entanto, a mensagem principal do poema. Os/As estudantes também poderão fazer uma pesquisa sobre os poemas pré-selecionados, a fim de encontrar análises das obras, o que poderá auxiliá-los/as na compreensão de cada poema. Pedir a eles/elas, entretanto, que façam suas próprias análises, tomando o cuidado de não apenas repetir interpretações de outras pessoas, mas adicionar seu próprio olhar à leitura das obras. Se possível, sugerir aos/as estudantes que façam vídeos das declamações e que os compartilhem com a turma no *site* da escola, por exemplo.

Notas

Atividade 1 Professor/a, a questão busca levar os/as estudantes a atentar para o fato de que o gênero trabalhado na unidade não trata apenas de assuntos românticos. Dessa forma, espera-se que percebam a grande variedade de temáticas presentes em diferentes poemas. A atividade também busca facilitar a seleção do tema principal do poema que será escolhido por eles/elas.

Atividade 2 Retomar a pesquisa proposta aos/as estudantes no boxe "Going further" da página 28.

Writing

Esta seção busca trabalhar as habilidades EF07L12 (planejar a escrita de textos em função do contexto [público, finalidade, *layout* e suporte]), EF07L13 (organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto) e EF07L14 (produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado [linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, *blogs*, entre outros]). Para isso, a seção propõe a criação de um haikai (*haiku*, em inglês e japonês). Além disso, ao propor as ilustrações de haicais, busca-se permitir aos/às estudantes que demonstrem suas reações e sensações diante das obras dos/das colegas e, assim, possam compará-las com as sensações do/da próprio/a autor/a de cada haikai. Se desejar, sugerir aos/às estudantes que pesquem haicais que tenham sido traduzidos para a língua portuguesa, de modo que possam compreender melhor seu significado e a estrutura particular do gênero. Os próprios haicais mencionados no Livro do Estudante estão disponíveis em língua portuguesa e podem ser utilizados em suas duas versões a fim de esclarecer possíveis dúvidas da turma. Se possível, sugere-se incentivar os/as estudantes a publicar seus textos na internet (no *blog* da escola ou em fóruns de poesia).

Writing Haiku

Que tal se expressar escrevendo um haikai?

What: a haiku
To whom: for personal use; other students; school community; or the Internet
Media: paper
Objective: express a feeling or an idea

TETIANA SAENKOSHUTTERSTOCK

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Qual/Quais tema/temas você gostaria de abordar ao escrever um haikai? Selecione um ou mais.
- 2 Pense em palavras-chave relacionadas ao/aos tema/temas selecionado/s e anote-as no caderno. Se necessário, utilize um dicionário bilingue.

First draft

- 3 Observe as palavras-chave selecionadas. Há alguma rima entre elas? Em caso afirmativo, marque-as, mas lembre-se de que rimas não são imprescindíveis.
- 4 Busque, em um dicionário bilingue, palavras que complementem as palavras-chave que você já selecionou, de acordo com o que deseja expressar em seu haikai.
- 5 Escreva o esboço de seu haikai. Você já decidiu se ele será tradicional (poema de três versos, sendo o primeiro com 5 sílabas, o segundo com 7, e o terceiro com 5) ou não? Se necessário, peça ajuda a seu/sua professor/a para contar as sílabas.
- 6 Compartilhe o esboço de seu haikai com um/uma colega. Deem sugestões para melhorar o poema do/da colega.

Editing

- 7 Com base nos comentários de seu/sua colega, revise e, se necessário, reescreva seu poema.
- 8 Faça uma ilustração para seu haikai, de acordo com o tema do poema. Não mostre sua ilustração aos/às colegas por enquanto.

Final text

- 9 Exponha seu haikai na sala de aula ou no painel da escola e, se possível, leia-o para a turma.

Post-writing

- 10 Em roda, cada estudante vai ler e ilustrar o haikai do/da colega que estiver à sua direita. Depois, os haicais ilustrados (pelos/pelas autores/as e pelos/pelas colegas) devem ficar expostos na sala.
- 11 Compare as ilustrações dos/das autores/autoras de cada haikai com as ilustrações feitas por eles/elas. Ambos/ambas imaginaram as mesmas cenas? O que existe de parecido nas ilustrações? E o que há de diferente entre elas? Comentem.

38 thirty-eight

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

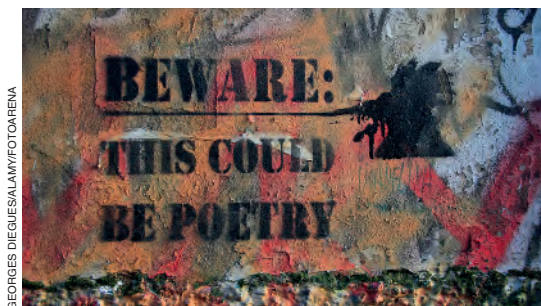
Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se explorar a interdisciplinaridade com Arte para a elaboração das ilustrações que acompanham os haicais. Despertar nos/as estudantes a sensibilidade para os dois tipos de arte que vão criar, poema e desenho, fazendo-os aguçar outros sentidos no momento da produção. Se for possível, será interessante executar a tarefa no jardim ou pátio da escola e com uma música calma tocando de fundo, compondo um contexto criativo.

Peace culture

1. a) Respostas possíveis: Em um muro, em um espaço público.
 1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.
 1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.

1 Read the poem and answer the questions in your notebook.



Grafite na cidade do Porto, Portugal, 2014.

- a Onde o poema foi escrito?
 b Pense em três lugares inusitados onde podemos escrever poemas.
 c Em pequenos grupos, conversem sobre formas de se expressar, e escrevam um poema sobre esse assunto, que deverá ser exposto na escola.




2 Como, por meio da arte, podemos melhorar a vida ao nosso redor (família, escola e comunidade)? E como você acha que a arte pode ajudar a mudar o mundo para melhor?

2. Respostas pessoais.

Self-check

1 Reveja a Unidade 2 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno.

Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...	 com facilidade.	 com alguma facilidade.	 com dificuldade.
ler e compreender poemas...			
compreender o uso do verbo modal <i>can</i> para expressar habilidades no presente...			
compreender palavras relacionadas a diferentes formas de expressão...			
compreender um áudio em que um poema é recitado...			
recitar um poema...			
escrever um poema, como um haikai,...			

thirty-nine 39

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, de modo a identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade e dificuldade e, a partir disso, com sua ajuda, organizar um plano de ação sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e como pode auxiliar os/as colegas.

Notas

Atividade 1 b A resposta deve trazer ideias de lugares inusitados, tanto aqueles onde os estudantes já tenham lido (ou escrito) um poema como outros que eles possam sugerir e onde possam expressar seus sentimentos, pensamentos e ideias por meio da poesia.

c Os estudantes devem se reunir em grupos e cada grupo vai receber folhas de papel de cores ou formatos diferentes. Para cada grupo, uma cor ou formato. Ali poderão escrever os versos do poema que virão expor em algum local inusitado na escola, com autorização prévia da direção. Cada cor ou formato será um poema diferente. Esse poderá ser um momento para discutir a liberdade de se expressar de forma significativa, incluindo uma discussão a respeito do fazer e receber críticas, levando os/as jovens estudantes a refletir sobre sua importância, estimulando sempre a tolerância e empatia.

Be an agent of change

• Be yourself

Esta seção toma por base a competência 8 do item Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10): “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”. Essa competência é desenvolvida aqui por meio de uma reflexão sobre o impacto que a preocupação excessiva em receber “curtidas” nas redes sociais pode causar na saúde emocional das pessoas. Por meio de atividades variadas, procura-se conscientizar o/a estudante sobre a importância de ser quem se é, sem recorrer a máscaras apenas para agradar as pessoas ou para se sentir parte de um grupo que deixa de valorizar a pessoa por aquilo que ela (não) é para priorizar as aparências.

Notas

Atividade 1

Professor/a, espera-se que os/as estudantes falem livremente sobre o que acham que o texto vai abordar a partir da ideia expressa no título (“A vida em curtidas”). Podem inferir, por exemplo, que as pessoas que postam algum conteúdo na internet sempre esperam receber muitos *likes*, porque isso indica que aqueles/aqueles com quem o conteúdo foi compartilhado aprovam o que está escrito, gostam do que veem, acham divertido o *meme*, a piada etc. Se julgar relevante, comentar que, no mundo corporativo, já existe até a comercialização de *likes*, isto é, serviços que vendem *likes* para empresas que desejam aumentar seu número de seguidores e de curtidas para indicar que os produtos oferecidos por tais empresas são atraentes.

Be an agent of change

Units 1 and 2 Be yourself

1 Read the title of this text. What do you think the subject is? Tell a classmate.

1. Respostas pessoais. Ver Notas.

Children's COMMISSIONER ABOUT US OUR WORK LATEST PUBLICATIONS

Life in Likes

¹ [...] Children become increasingly anxious about their online image and “keeping up appearances” as they get older. ² This can be made worse when they start to follow celebrities and others outside close family and friends [...]. ³ Their use of platforms [...] can also undermine children’s view of themselves by making them feel inferior to the people they follow. [...]

⁴ Harry, 11, Year 6: “When you get 50 likes it makes you feel good cos you know people think you look good in that photo.”

⁵ Aaron, 11, Year 7: “If I got 150 likes, I’d be like that’s pretty cool, it means they like you.” [...]

⁶ Aimee, 11, Year 7: “You might compare yourself cos you’re not very pretty compared to them.”

⁷ Annie, 11, Year 7: “I just edit my photos to make sure I look nice.”

⁸ Harry, 11, Year 6: “If you don’t have designer and expensive things people will make fun of you.”

CHILDREN unprepared for social media “cliff edge” as they start secondary school, Children’s Commissioner for England warns in new report. **Children’s Commissioner**. 4 jan. 2018. Disponível em: <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/2018/01/04/children-unprepared-for-social-media-cliff-edge-as-they-start-secondary-school-childrens-commissioner-for-england-warns-in-new-report/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

2 Read the text from activity 1. Then match these statements to the parts of the text (1-8). Write the answers in your notebook.

- Um pré-adolescente associa a quantidade de *likes* com a aceitação de sua aparência na fotografia. **2. a) Parte 4.**
- Uma pré-adolescente menciona a importância de editar suas fotos para melhorar sua aparência. **2. b) Parte 7.**
- Afirma-se que à medida que as crianças crescem, aumenta a ansiedade em relação à sua imagem na internet. **2. c) Parte 1.**
- Um pré-adolescente acredita que precisa ter artigos caros para não sofrer deboches. **2. d) Parte 8.**

40 forty

Notas

Atividade 2 Professor/a, sugere-se chamar a atenção da turma para as idades das pessoas mencionadas no texto (todas com 11 anos). Perguntar se os/as estudantes sabem qual é a idade mínima para usar redes sociais no Brasil (13 anos). Diante disso, comentar a importância de considerar essa regra, dizendo que ela existe por haver um consenso de que usuários a partir dessa faixa etária conseguem usar esses serviços de forma mais responsável e crítica, o que não significa que o risco deixe de existir. Falar da importância de usar redes sociais com a supervisão dos pais ou responsáveis. Caso haja estudantes com idade adequada que já usem redes sociais, pode-se aproveitar a oportunidade para recomendar que as usem com cuidado, evitando, por exemplo, compartilhar fotos em que estejam vestindo o uniforme escolar ou em que apareçam com itens valiosos, além de fotos em que informações pessoais estejam visíveis.

Informações adicionais

Oscar Wilde (1854-1900): Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde é o nome completo desse escritor irlandês, considerado um dos escritores de língua inglesa mais importantes do século XIX. Entre suas obras mais conhecidas estão o romance *O retrato de Dorian Gray* e a peça *A importância de ser prudente*.

3. c) Respostas possíveis: Procurando relacionar o que se vê na fotografia com outras qualidades da pessoa, por exemplo, felicitando-a pela escolha do lugar/ângulo em que a fotografia foi tirada, comentando a alegria que estar naquele local pode proporcionar, presumindo o que a pessoa está pensando por estar ali, elogiando as habilidades ou os hábitos da pessoa etc. Ver Notas.

- e Afirma-se que o uso de determinadas redes sociais pode fazer as crianças se sentirem insatisfeitas com sua própria imagem. **2. e)** Parte 3.
- f Afirma-se que seguir, em redes sociais, pessoas famosas e que não façam parte da família da criança aumenta a ansiedade em relação à sua própria imagem. **2. f)** Parte 2.
- g Um pré-adolescente associa a quantidade de *likes* que recebe à quantidade de pessoas que gostam dele. **2. g)** Parte 5.
- h Uma pré-adolescente diz que a comparação com outras pessoas pode levá-la a se sentir menos bonita. **2. h)** Parte 6.

3. a) Respostas possíveis: A preocupação excessiva (e prejudicial) com a aparência, resultante do desejo de estar sempre no mesmo patamar de beleza, bem-estar e poder de consumo de outras pessoas.

3 Discuss these questions with your classmates.

- a Que tipo de problema relacionado ao uso de recursos *on-line* o texto da atividade 1 apresenta?
- b Você acha que a simples curtida da fotografia de alguém, ou uma frase elogiando a pessoa, é uma demonstração sincera de simpatia? Explique. **Respostas pessoais.**
- c De que maneiras é possível reagir cordialmente à postagem da fotografia de um/uma amigo/a na rede social sem focar na aparência?
- d As redes sociais permitem que as pessoas se expressem de vários modos e com praticidade. Em sua opinião, como é possível usar esse recurso para proporcionar real satisfação em vez de ansiedade, já que esta pode até afetar nossa autoestima? **3. d)** Respostas possíveis: Podem-se usar as redes sociais como um meio de comunicação de forma respeitosa, sem a preocupação de parecer igual ou melhor que outros, entendendo que amigos/as sinceros/as não nos valorizam pelo que temos, mas por quem somos e pelo que representamos para eles/elas. Podem-se postar, por exemplo, fotografia de paisagens, frases interessantes, vídeos divertidos e outros conteúdos.

4 Work in groups and follow the instructions.

- a Leia a frase abaixo. É uma citação atribuída a um escritor irlandês chamado Oscar Wilde. Considerando o contexto de tudo o que foi discutido nesta seção, o que essa frase quer dizer?



An old typewriter.

- b Faça um cartaz inspirador. **4. b)** Respostas pessoais.
 - I Busque outras frases em inglês que sirvam de inspiração para as pessoas serem o que são em vez de tentar ser aquilo que os/as outros/outras querem ou esperam que elas sejam. É possível também criar frases inéditas.
 - II Escolha imagens para compor cartazes com essas frases.
 - III Afixe os cartazes no mural da escola para ajudar outras pessoas a entender que ninguém precisa deixar de ser o que é para ter garantido o seu lugar em uma sociedade inclusiva.

4. a) Respostas possíveis: As pessoas devem ser quem elas são, porque todos/todas os/as outros/outras já existem. No contexto de redes sociais, pode significar que elas não devem se esconder atrás de identidades/máscaras que criam só para serem aceitas naquele ambiente. Ver Notas.

forty-one **41**

Notas

Atividade 3 c) Professor/a, pode-se perguntar aos/às estudantes se acham que dizer sempre que alguém está bem visualmente é necessariamente algo que fará bem a essa pessoa. Será que isso não perpetua a tendência de sempre perceber as pessoas a partir de sua aparência física? Sugere-se solicitar da turma exemplos de outros comentários que podem ser dirigidos a um/a amigo/a, seja no ambiente virtual, seja no contato presencial, não focados na aparência. Por exemplo, elogiar suas habilidades e expressar o sentimento de alegria de tê-lo/a como amigo/a.

Atividade 4 a) Professor/a, sugere-se discutir com a turma as razões que levam muitas pessoas a usar aplicativos de edição de imagem apenas para garantir que aparecerão bem nas fotos compartilhadas. Pode-se comentar que essas ferramentas são criadas e disponibilizadas de forma gratuita justamente para tornar as atividades na rede social ainda mais atrativas e frequentes.

Unit 3

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 3, 4, 6, 9 e 10 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 1 e 5, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EF07LI01 / EF07LI02 / EF07LI03 / EF07LI04 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI08 / EF07LI09 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI17 / EF07LI19

Objetivos da unidade:

A unidade aborda os elementos que formam a cultura de um povo, tratando de como identificá-los e lidar com eles com competência. Esse trabalho permite compreender a importância do acolhimento da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, como pontua a BNCC (BRASIL, 2018). A entrevista é o gênero textual trabalhado, apresentado como uma ferramenta básica para estabelecer diálogos que permitam promover aproximações culturais e o respeito à diversidade. Esses temas são abordados também por meio da sistematização da forma interrogativa do *present simple*, do trabalho com o vocabulário referente ao vestuário e da discussão sobre eventos culturais.

A fim de desenvolver a consciência da necessidade de entender as culturas além da superficialidade, estabelece-se uma relação interdisciplinar com História, visto que ela favorece o entendimento da origem dos costumes. O trabalho com entrevistas também harmoniza com os estudos de Língua Portuguesa no aspecto das convenções desse gênero.

As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: **Abertura:** 1. Feijoada; 2. Reprodução de um trecho da página de um dicionário inglês, com destaque para o verbete "belief"; 3. Mulheres japonesas usando quimono em Tóquio, Japão, 2020. *Mariachis* tocando em Guadalajara, México, 2021; 5. Grupo de mulheres fazendo ornamentos, Samburu, Quênia, 2022; 6. Porção de mandioca, também chamada "macaxeira" ou "aipim"; →

Unit 3

Meet my culture!

1. REYNALDO MESTRE/GETTY IMAGES

2. TUNGCHENGSHUTTERSTOCK

3. SATOSHI KAWASE/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

4. MARA MURPHY SHUTTERSTOCK

5. LUIS TATOA/PIPI/GETTY IMAGES

6. PHOTO: PAUL VILELA/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; ART: KARINA DE SA COSTA

7. R. DOKYI/SHUTTERSTOCK; CAIRO MUSEUM, EGYPT

8. 3D GENERATOR/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

9. ABHISHEK MITTAL SHUTTERSTOCK

mandioca

macaxeira

aipim

42 forty-two

→ **Abertura: 7.** Máscaras de faraós expostas no Museu do Cairo, Egito, 2021; **8.** Composição artística com as palavras “honestidade”, “ética”, “respeito” e “integridade”; **9.** Dança *sikh* em Faridabad, Índia, 2020.

- 1. b)** Respostas possíveis: 1. culinária/feijoada; 2. crenças; 3. maneiras de cumprimentar/reverência japonesa; 4. música/*mariachi*; 5. vestuário/vestuário da comunidade Samburu, no Quênia; 6. variações linguísticas; 7. cultura egípcia; 8. valores; 9. dança/dança indiana.
1. c) O conjunto de imagens remete à cultura de modo geral. Há elementos culturais de diferentes lugares do mundo, como o cumprimento típico do Japão, a música mexicana (*mariachi*) e a dança folclórica indiana, entre outros.

Objetivos

- Compreender a formação de diferentes tipos de perguntas e usá-las.
- Aprender vocabulário relacionado a roupas e acessórios.
- Compreender a organização e a linguagem de uma entrevista escrita.
- Compreender diferenças culturais, discutir sobre elas e respeitá-las.
- Compreender e usar as *wh- words* (*information questions*).
- Compreender uma entrevista com participantes de um evento cultural.
- Realizar e transcrever uma entrevista oral.
- Reconhecer o objeto de uma sentença ao identificar o pronome que o substitui.

First interactions

1 Discuss these questions with your classmates.

- a** O que o conjunto de imagens nesta abertura sugere?
- b** Que manifestação cultural é representada em cada fragmento de imagem?
- c** Esse conjunto de imagens remete à cultura de modo geral ou à cultura brasileira especificamente? Explique.
- d** Quais dos dez fragmentos dessa montagem representam elementos culturais mais próximos de sua vida e/ou de sua comunidade? **1. d)** Respostas pessoais. Ver Notas.
- e** O termo *culture* pode ter vários significados, dependendo do contexto. Com base nas imagens, qual das definições abaixo corresponde ao contexto de cultura abordado nesta unidade? **1. e)** III. Ver Notas.
- I Development of the mind by education or training.
- II The cultivation of soil.
- III The characteristic arts, behaviors and beliefs of a particular social, ethnic or age group.
- IV The growing of microorganisms for scientific study, medicinal use, etc.

1. a) Respostas possíveis: O mosaico/A montagem sugere uma grande diversidade de elementos ou aspectos que formam a cultura de um povo, de uma sociedade.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

Além de dominar conteúdos de áreas como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa etc., é muito importante, também, desenvolver certas competências que, aliadas a esses conhecimentos, contribuam para nossa formação integral, dentro e fora da escola. Abrir-se a novas experiências culturais é uma dessas competências que vale a pena desenvolver. Uma pessoa culturalmente competente se mostra curiosa, criativa, interessada em aprender mais e sem preconceitos. Com base nisso, sobre o que o título desta unidade faz você pensar? Você se considera culturalmente competente? Por quê?

forty-three **43**

Notas

Atividade 1 d Professor/a, pode-se incentivar os/as estudantes a falar sobre elementos em comum entre o que veem nas imagens e o que vivenciam no dia a dia, perguntando, por exemplo: quais são as diferenças entre o vestuário das imagens 3 ou 5 e o das pessoas da comunidade onde você vive? Há algum elemento parecido? Se julgar relevante, tratar da apropriação cultural, que é o uso de elementos de uma cultura específica por grupos culturais diferentes, e discutir se isso é aceitável ou não e por quê.
 e Professor/a, informar aos/as estudantes que, na língua portuguesa, a noção de cultura também é variável; pelo senso comum, está mais associada com a ideia de saber muito. Ressaltar que essa interpretação é possível, mas esse não é o único sentido de cultura.

First interactions

Propicia-se, por meio da leitura de um mosaico de imagens culturais, uma abordagem inicial sobre aspectos que formam a cultura de alguns povos ao redor do mundo. Explora-se a multiplicidade de sentidos do termo “cultura”, contemplando, dessa forma, a habilidade EF07LI17: explorar o caráter polisêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

Agents of change

A competência cultural é uma das competências socioemocionais que, cada vez mais, é requisitada de estudantes que lidam com os desafios do século XXI. Espera-se que os/as estudantes associem o título da unidade com a ideia de “apresentar” sua cultura ao outro, esperando uma boa acolhida, como ocorre quando as pessoas se apresentam e dizem “prazer em conhecê-lo/a”.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para despertar a curiosidade dos/das estudantes, pode-se projetar em sala de aula, com o auxílio de um retroprojetor, a árvore genealógica das línguas faladas no mundo indicada no *link* a seguir.

- STAND Still, Stay Silent. **Old world language families.** Helsinki, 14 out. 2014. Disponível em: <http://www.sssscomic.com/comic.php?page=196>. Acesso em: 13 jul. 2022. Infográfico sobre a origem das diversas línguas.

Explicar que a língua é um dos elementos que caracterizam uma cultura, e que é importante conhecer sua raiz para entender seu desenvolvimento. Caso os/as estudantes tenham acesso à internet, também é possível solicitar que visitem o *site* ou pesquisem uma árvore genealógica da origem das línguas. Sugerir que busquem a raiz da língua portuguesa e a da língua inglesa e, na aula seguinte, pedir que formem grupos e troquem as informações encontradas.

Reading

A seção trabalha as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global, EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura e EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. Todas essas habilidades são trabalhadas com base na leitura e na compreensão de uma entrevista com uma brasileira que fez intercâmbio cultural em uma escola nos Estados Unidos.

Fora da sala de aula

Professor/a, para incentivar o contato dos/das estudantes com elementos de outros países, sugerir que realizem uma visita presencial (no caso de morarem na cidade de São Paulo) ou virtual ao Museu da Imigração do Estado de São Paulo (acessando o *site* oficial do museu). Depois, propor uma roda de conversa sobre a família deles/delas, perguntando se há imigrantes, ou seja, se são descendentes de algum povo estrangeiro que veio ao Brasil. Alertá-los/as sobre o cuidado do acolhimento e respeito ao próximo que todo/a cidadão/cidadã deve ter, independentemente de sua origem, raça, cor, gênero, religião etc.

Reading An interview with an exchange student

Pre-reading

- 1. a)** Respostas possíveis: Jornalistas, para oferecer aos/as leitores/leitoras informações sobre uma personalidade de seu interesse; repórteres, para informar a população; estudantes, para realizar algum projeto etc.
- 1. b)** Respostas possíveis: Entrevista oral, escrita, presencial, remota, entrevista de emprego, entrevista com pessoas famosas, entrevista que objetivos? médica, coletiva, jornalística etc. Ver Notas.
- 1. c)** Respostas possíveis: Em vídeos na internet, na TV, no rádio, em revistas e jornais (tanto impressos como digitais), em livros de entrevistas etc.
- 1** Discuss these questions with your classmates.
- Quem geralmente conduz uma entrevista? Com que objetivos?
 - Que tipos de entrevista podem ser realizados?
 - Em que meios uma entrevista pode ser divulgada?
- 2** Look at the interview in activity 5. Focus on the header, the title and the information below the title. What do you think you will find in the text? Answer orally, choosing the appropriate options. **2. b; d; e.** Ver Notas.
- It's an interview with a famous person.
 - It's an interview with an ordinary person.
 - The interviewer (the person asking questions) is a teacher.
 - The interviewer is also a student.
 - The interviewee (the person answering questions) is a student from one country who studied in another country for some period.
- 3** Read the first question (Q) and the first answer (A) of the interview. Then, in your notebook, answer the following questions based on all the information you have so far.
- Who is the interviewer? **3. a) Natalie Crystal.**
 - Who is the interviewee? Where is he/she from? **3. b) Giulia. She is from Brazil.**
- 4** In your opinion, what type of information is an exchange student expected to give in an interview? Discuss with your classmates which of the following options are more likely to be included in this kind of context. **4. Respostas possíveis: I, III, IV, VI, VIII e X. Ver Notas.**
- Motivos que levam o/a estudante a estudar em outro país.
 - Comparações entre a cultura do seu país nativo e a do país em que o intercâmbio é realizado.
 - Ponto de vista sobre como o intercâmbio pode ajudar no futuro.
 - Relação do intercambista com os/as colegas.
 - Lugares que um/uma estudante visita durante um programa de intercâmbio.
 - Diferenças entre o sistema de ensino do país nativo e o do país hospedeiro.
 - Custo de um programa de intercâmbio.
 - Conselho para estudantes que desejam estudar em outro país.
 - Como encontrar uma família no país em que se deseja estudar.
 - Habilidades que o/a estudante precisa desenvolver estudando em outro país.

44 forty-four

Notas

Atividade 1 b Professor/a, sugere-se comentar que o gênero “entrevista” faz parte do dia a dia da maioria das pessoas. Comentar que ele está presente, por exemplo, quando pedimos informação sobre um produto numa loja ou durante o período eleitoral, para conhecer melhor os/as candidatos/as.

Atividade 2 e Professor/a, recomenda-se verificar a compreensão dos/das estudantes sobre o significado de *exchange student*, perguntando qual é o termo correspondente em língua portuguesa: estudante intercambista. Esse termo apareceu também na Unidade 2 do volume do 6º ano, na seção “Listening”.

Atividade 4 Professor/a, os itens assinalados como respostas já se baseiam no que o texto, efetivamente, fornece como informação. Antes de os/as estudantes lerem o texto, no entanto, as respostas são pessoais, por isso é importante encorajá-los/as a justificar suas escolhas antes da leitura.

Reading

Professor/a, os números indicados em magenta ao lado das questões da entrevista serão utilizados na questão da página 46.

- 5 Read the entire interview now and check if your predictions in activity 3 were correct.

NEWS SPORTS CREATIVE WRITING OPINION COLUMNS STUDENT LIFE MIDDLE SCHOOL

My Experience Moving from Brazil to the United States for High School as an Exchange Student

November 16, 2016
Natalie Crystal

One of my earliest conversations with Giulia consisted of excessive laughter and chattiness [...]. Giulia attended my New Jersey-based high school for one year – her senior year [...], as a foreign exchange student. In this interview [...], we discuss the ins and outs of her experience at an American public high school [...].

1 Q: Tell me why you decided to complete your senior year in America instead of your native country.
A: I decided to go to the USA during my senior year because I thought it would be the experience of a lifetime to spend one year abroad. [...] I wanted to do something different, not just finish high school and go to college.

2 Q: In what ways has study abroad enhanced your preparation for college in Brazil?
A: I don't think going to the USA helped me to get into college here, but will definitely make a difference when I start to apply to jobs after college (I'm also now teaching English in an English school, so it has helped me with that).

3 Q: What were some noticeable differences between the school curriculum in North America and South America?
A: American schools are very different from Brazilian schools. In Brazil, we cannot choose our classes, and our grades don't count to get into college. We must take a test after finishing high school [administered by] every college we want to go to, and then if we pass the test, we can get in. Also, we just stay at school from 7 [A.M.] to noon, and we have lunch at home.

4 Q: What were some things that made your move to the U.S. complicated, if any?
A: I think being away from people I love was the most difficult part. I missed my family and friends a lot.

5 Q: Did you have to develop any new lifestyle habits to adjust to life in the U.S.?
A: When I moved, I had to learn how to be more independent, because even though I was living with a [host] family, I was by myself in a different country.

6 Q: How would you describe your fellow classmates' treatment towards you?
A: I liked all of my classmates. No one ever treated me differently; most of them didn't even know that I was an exchange student (laughs). I made really good friends, and I can't wait to go back to meet everyone again.

7 Q: What advice would you give to future foreign exchange students to America?
A: I would tell them to enjoy every minute because it goes by so fast, say yes to every opportunity (even if you don't feel in the mood), and do not eat as much bacon and burgers as I did (laughs).

Adaptado de: RESURRECCION, Sandra. Facing your fears: how to talk with college representatives. **You Got Into Where?** Filadélfia, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://www.yougotintowhere.com/admissions-blog/tag/interview>. Acesso em: 27 maio 2022.

forty-five

45

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, se considerar pertinente no contexto da comunidade à qual os/as estudantes pertencem, seria interessante que conhecessem as distintas modalidades de intercâmbio, caso recebam um/uma estudante intercambista na escola ou se tornem um/uma deles/delas no futuro. Assim, explicar que é possível estudar idiomas, frequentar as aulas do Ensino Médio ou do Ensino Superior (graduação, especialização, mestrado, doutorado) e trabalhar. Explicar que existem programas de governo que financiam esse tipo de atividade e incentivar que busquem mais informações a respeito. Apesar dos altos custos e da burocracia, essa experiência pode ser enriquecedora, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/as estudantes que acessem o mapa-múndi que mostra as línguas faladas nos distintos países, com algumas subdivisões de regiões, e que permite ouvir os mais variados sotaques regionais.

• DING, David. **Localingual**. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://localingual.com/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

Infográfico interativo no qual é possível ouvir a pronúncia em vozes masculinas e femininas, em diversos idiomas e sotaques.

Notas

Atividade 7

Professor/a, convém esclarecer, se necessário, que o sentido ou a ideia global de um texto não se refere à compreensão de uma ou mais passagens específicas desse texto, mas à compreensão de seu sentido mais amplo.

Atividade 8

Professor/a, na verificação das respostas, sugere-se pedir aos/às estudantes que leiam em voz alta os trechos que confirmam suas respostas. Ao final, perguntar que parte do texto devemos ler se quisermos saber o contexto geral da entrevista. Espera-se que indiquem o parágrafo introdutório, um elemento importante em entrevistas escritas, porque ele pode tanto motivar quanto desmotivar o/a leitor/a a prosseguir com a leitura de um texto.

Atividade 9

Professor/a, pode-se pedir aos/às estudantes que apontem outros vocábulos que sejam importantes para o entendimento do texto.

Going further

Em entrevistas escritas nas quais os nomes do/da entrevistador/a e do/da entrevistado/a não são mencionados ou quando não se quer repetir esses nomes a todo momento, usam-se recursos como "Q" para indicar a pergunta (*Question*) e "A" para indicar a resposta (*Answer*), ou mesmo o destaque da pergunta em negrito, como se vê no texto da atividade 5.

- 6** The options you selected in activity 4 refer to key information in the text. Match them to the corresponding questions and answers in the interview. Use the numbers (1-9) that identify each question and answer. Use your notebook. **6. 1 – 1; II – nenhuma alternativa; III – 2; IV – 6; V – nenhuma alternativa; VI – 3; VII – nenhuma alternativa; VIII – 7; IX – nenhuma alternativa; X – 5.**
- 7** Based on the interview you have read, choose the option that best describes the overall idea of the text. **7. b.**
- a** Uma pessoa representando uma instituição internacional de intercâmbio nos Estados Unidos dá uma entrevista e fala sobre informações necessárias para um estudante de intercâmbio.
- b** Uma estudante intercambista dá uma entrevista sobre sua experiência de intercâmbio em uma escola pública nos Estados Unidos.
- 8** Read the interview again. Which parts do you need to read to find the following pieces of information? Discuss your choices with a classmate and write the corresponding numbers (1-7) in your notebook. Some numbers may be used more than once. **8. Ver Notas.**
- a** Para saber como um programa de intercâmbio pode ajudar no futuro, no Brasil. **8. a) 2.**
- b** Para saber algumas dificuldades que Giulia teve de enfrentar no seu intercâmbio. **8. b) 4.**
- c** Para saber no que Giulia trabalhava enquanto fazia o intercâmbio. **8. c) 2.**
- d** Para saber como ela foi tratada pelos/pelas colegas de escola. **8. d) 6.**
- e** Para saber o que ela teve de aprender para se adaptar à vida nos Estados Unidos. **8. e) 5.**
- f** Para saber as razões que levaram a estudante a participar de um programa de intercâmbio. **8. f) 1.**
- g** Para conhecer alguns conselhos àqueles que desejam estudar em um outro país. **8. g) 7.**
- h** Para saber como funciona o ingresso em uma universidade estadunidense. **8. h) 3.**
- 9** Find the words/expressions from the text that you can use to label the following pictures. Use your notebook. **9. Ver Notas.**



9. a) grade.

A student's school marks.

9. b) interview.



Girl answers questions about her career.

- 10 Based on the following excerpt from the interview, discuss the questions with your classmates.

One of my earliest conversations with Giulia consisted of excessive laughter and chattiness [...]. Giulia attended my New Jersey-based high school for one year – her senior year [...], as a foreign exchange student. In this interview [...], we discuss the ins and outs of her experience at an American public high school [...].

- a O trecho destacado permite deduzir que a entrevista foi feita oralmente, e depois transcrita para o site. Por que é possível concluir isso? **10. a) Resposta possível:** Porque a entrevistadora usa expressões como “conversations with Giulia” e também o verbo “discuss”. Ver Notas.
- b O trecho destacado permite também deduzir que a entrevistadora e a entrevistada estudaram na mesma escola. Que parte desse trecho pode apoiar essa afirmação? **10. b) A entrevistadora afirma:** “Giulia attended my New Jersey-based high school”.
- c Para você, o que pode significar a expressão “ins and outs”? **10. c) Resposta possível:** Os detalhes de um fato.

- 11 Read another excerpt from the interview and discuss the questions with your classmates.

Q: In what ways has study abroad enhanced your preparation for college in Brazil?

A: I don't think going to the USA helped me to get into college here, but will definitely make a difference when I start to apply to jobs after college (I'm also now teaching English in an English school, so it has helped me with that).

- a Quais elementos do texto permitem deduzir que a entrevistada não está nos Estados Unidos? **11. a) Ela usa a expressão “going to the USA” e o advérbio “here” para se referir ao Brasil.**
- b É possível afirmar que a entrevistada não está mais estudando no Ensino Médio. Quais elementos do texto confirmam essa afirmação? **11. b) Em “going to the USA helped me to get into college”, ela explicita que já entrou na faculdade.**

Post-reading

- 12 Discuss these questions with your classmates. **12. Respostas pessoais.**

- a O que você aprendeu com a entrevista em relação aos desafios de participar de um programa de intercâmbio?
- b O que você aprendeu sobre algumas vantagens de estudar em outro país?
- c Você gostaria de ter a experiência de ser intercambista? Por quê?

Atividade 10 a Professor/a, sugere-se perguntar que outro trecho da entrevista também permite chegar a essa conclusão. Um exemplo é a indicação “(laughs)” que aparece nas duas últimas questões. Esse tipo de reação geralmente não ocorreria se a entrevistada tivesse, por exemplo, recebido as perguntas por escrito e tivesse tido tempo de formular as respostas para enviá-las posteriormente. Em uma entrevista escrita, o/a entrevistado/a apenas responde às perguntas recebidas, sendo mais difícil tirar dúvidas ou esclarecer algo, se for necessário. Professor/a, pode-se dizer que, no processo de transcrição de uma entrevista, dependendo do meio de divulgação, hesitações e repetições desnecessárias de palavras são omitidas. Nos casos em que é importante conhecer a fala, em transcrições impressas, mesmo trechos sem coesão, com erros gramaticais ou uso inadequado de palavras, são mostrados com a inserção do termo latino *sic* entre parênteses ou colchetes.

Professor/a, caso queira aprofundar o estudo do gênero “entrevista”, explicar aos/às estudantes o conceito de comunicação síncrona, que ocorre quando o/a emissor/a e o/a receptor/a da mensagem estão em sincronia antes e durante sua transmissão, como em uma entrevista ao vivo; e o de comunicação assíncrona, cuja recuperação e transmissão de dados não ocorrem em tempo real, como é o caso da transcrição de entrevista.

Informações adicionais

Em transcrições de fala em legendas de vídeos, as incorreções podem ser marcadas com aspas, sinalizando a autenticidade da fala. Dependendo do meio de divulgação, como revistas semanais, o texto original pode ser revisado para ser veiculado de acordo com a norma culta.

Language in use 1

O objetivo da seção, em conformidade com as características do gênero “entrevista”, é o estudo dos pronomes e advérbios interrogativos (*wh- words*) e das formas interrogativas (com *to be* e com verbo auxiliar). A seção trabalha a habilidade EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. Contempla, também, a habilidade EF07LI19: discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se propor o jogo “Passa ou repassa” para que os/as estudantes pratiquem as *wh- words*. Solicitar a cada um/uma que formule, em tiras de papel, questões que contenham as expressões estudadas, as quais podem abranger desde o vocabulário aprendido e temáticas referentes a outras disciplinas. Se necessário, pedir que consultem um dicionário. Orientá-los a escrever as perguntas e as respostas corretas em uma folha à parte e entregá-la a você. Recolher as tiras de papel e colocá-las em um saco; então, convidar um/uma voluntário/a para ser o/a mediador/a das perguntas, podendo revezar com colegas ao longo da brincadeira. Com a turma organizada em dois grandes grupos dispostos em fila, iniciar o jogo; o/a integrante que responder primeiro marca ponto para o grupo. É importante esclarecer as regras antes de dar início ao jogo, como estabelecer três tipos de rodadas: responder, passar ou repassar; o/a integrante que responde deve voltar para o final da fila, e assim sucessivamente.

Language in use 1

Wh- words, formation of questions, subject and object pronouns

- 1 Look at some of the questions taken from the interview in the “Reading” section.

“What were some noticeable differences between the school curriculum in North America and South America?”

“How would you describe your fellow classmates’ treatment towards you?”

“What advice would you give to future foreign exchange students to America?”

- 2 Answer the questions in your notebook by providing the required information.

- a Which words are used at the beginning of the questions in activity 1? **2. a)** “What” and “how”.
- b Each word you identified in item “a” has a specific purpose in a question. Which of those words refers to each of the following purposes? If necessary, use the context of the interview to help you. **2. b)** I. What; II. How.
- I Ask for information about something.
II Ask about manner.
- c Besides the ones you identified, what other words are also frequently used to ask questions? If necessary, look at the “Going further” box. **2. c)** Respostas possíveis: “Why” (*por que*), “where” (*onde*), “who” (*quem*), and “when” (*quando*). Ver Notas.

Going further

As *wh- words* (assim denominadas por geralmente começarem com *wh*) são palavras usadas para formular *wh- questions* ou *information questions*, cujas respostas incluem informações diferentes de *yes* ou *no*. As mais usuais são:

 1	 2	 3
Box with stuff. WHAT? (about things)	Teenager. WHY? (about reasons)	Composition showing people. WHO? (about people)
 4	 5	 6
Clock and calendar. WHEN? (about time)	Maps app. WHERE? (about places)	Gears. HOW? (about ways, manners)

48 forty-eight

Notas

Atividade 2 Professor/a, se julgar pertinente, dependendo das necessidades da turma, pode-se informar que, além das seis *wh-words* apresentadas na seção, há, também, *which* (qual/quais) e *whose* (de quem). Todavia, é desnecessário detalhar seus usos, bastando esclarecer que *which* é usado quando limitamos as chances de resposta, por exemplo, “Which color do you prefer: blue, black or red?”; e *whose* é usado para perguntar sobre posse, por exemplo, “Whose notebook is it?”.

3 Observe these questions taken from the interview with the Brazilian exchange student. How are they formed? Complete the information in each item by writing the appropriate letters in your notebook. **3. I – a; II – b. Ver Notas.**

a “What were some noticeable differences between the school curriculum in North America and South America?”

b “How would you describe your fellow classmates’ treatment towards you?”

I **wh- word + verb to be + subject** is question ◆.

II **wh- word + auxiliary verb + subject + main verb** is question ◆.

Going further

Para responder a uma pergunta que contenha *why*, geralmente usamos *because* no início da sentença. No caso, *why* equivale à locução “por que” (ou “por quê?”, quando em fim de oração) na língua portuguesa, ao passo que *because* equivale à conjunção explicativa “porque”. As abreviações mais comuns de *because* são *'cause*, *'coz*, *'cos*, *'cuz*, *'cus* e *'kuz*. Essas formas reduzidas são provenientes da oralidade e são usadas na escrita somente em contextos informais, como mensagens eletrônicas, nas quais frequentemente são usadas as formas *bc* e *b/c* (equivalentes ao nosso “pq”).

4 The text in activity 6 was taken from an article that explains why traveling abroad is important for young people. Read the title and discuss the questions with a classmate.

a Qual é a mensagem expressa no título, considerando o assunto do artigo de onde esse trecho foi retirado? **4. a) Respostas possíveis: É importante que os/as adolescentes viajem para desenvolver sensibilidade/receptividade cultural.**

b Você concorda com a opinião expressa no título? Por quê? **4. b) Respostas pessoais.**

5 Now read the text and, in your notebook, check the sentences that refer to what is mentioned in the text. **5. b e c.**

Home Travel Foods Hotels Technology About Contact

[...] You Will Develop Cultural Sensitivity

Being culturally sensitive is key in our globalizing world. It is not enough to say “people from X country are like this.” It is important to look for underlying values that may explain a certain behavior in order to practice cultural sensitivity. A good example is when I was in Spain (especially in the south), where they take a 2-3 hour siesta and lunch in the middle of their work day.

Many people view this cultural norm as the people just being lazy when it really has a lot more to do with the fact that historically Spaniards value family face time. Eating together as a family is more important to them than maximizing work time by scarfing a sandwich down at their desks.

Being aware of cultural values and norms is not only fascinating, but can help us understand international issues and conflicts [...]. It is an important skill to be able to shift perspectives and see where someone else is coming from.

Cultural sensitivity will help you with your communication on both business and personal levels. [...]

BATUHAN35. 6 reasons why you should travelling is foreign country for young people. **Jorneychannel**, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://travellingtoreedom.wordpress.com/2018/06/14/6-reason-why-you-should-travelling-is-foreign-country-for-young-people/>. Acesso em: 27 maio 2022.

Notas

Atividade 3

Professor/a, se considerar necessário, esclarecer por que é preciso usar um verbo auxiliar, como o *do*, quando o verbo principal não é o *to be* na formação de perguntas. O verbo auxiliar tem justamente a função de ajudar o verbo principal a:

• marcar o tempo verbal:

What do you want to study? (presente)

What did you want to study? (passado)

• marcar a pessoa:

Where do you live? (2ª pessoa do singular ou plural)

Where does she live? (3ª pessoa do singular)

Comentar que verbos modais também podem funcionar como auxiliares. Por exemplo:

When would you like to start?

What can you do to help us?

Who must do this work?

Fora da sala de aula

Professor/a, para ampliar o conhecimento de mundo dos/das estudantes, desenvolver o conceito de *cultural sensitivity* trabalhado no texto da atividade 6 e propor uma pesquisa sobre a *siesta*, isto é, o breve cochilo depois do almoço comum na Espanha. Solicitar que investiguem se esse hábito cultural existe em outros países, principalmente nos que foram colonizados por esse país europeu. Também é possível propor que pesquisem esses e outros costumes dentro do Brasil, que possui dimensões geográficas continentais e enorme diversidade cultural nas comunidades urbanas, rurais, indígenas, quilombolas etc.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, explicar aos/às estudantes a diferença entre as palavras *Spaniard* (substantivo referente à pessoa que nasce na Espanha) e *Spanish* (adjetivo que diz respeito à Espanha ou ao idioma espanhol, falado em um dos países onde é língua oficial, seja Espanha, Guiné Equatorial – localizada na África – ou países da América Latina).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso de *subject pronouns* e *object pronouns*, pedir aos/às estudantes que, em duplas, elaborem frases utilizando esses dois tipos de pronomes. Depois, solicitar que troquem as frases com outra dupla para que os/as colegas façam adequações e sugestões. Por fim, oriente os/as estudantes a reescrevê-las individualmente no caderno.

- a In a globalized world, all we need to know is that there are cultural differences between countries.
- b The author of the article talks about a cultural aspect of the south of Spain based on his/her own personal experience.
- c For the people from the south of Spain, lunchtime is a moment to appreciate a family meal.

6 Read the text in activity 6 again. Observe the highlighted words and answer the questions in your notebook. 6. Ver Notas.

- a Who does the word “they” refer to in the first paragraph? 6. a) III.
 - I Culturally sensitive people.
 - II People from any country.
 - III People from the south of Spain.
- b Who does the word “them” refer to in the second paragraph? 6. b) II.
 - I Many people.
 - II Spaniards.
 - III People who are lazy.
- c Based on the context of the article, who does the word “us” in the third paragraph refer to?
 - I You, the reader.
 - II We, people in general.
 - III We, the authors who write for this website.
- d Which of these three words function(s) as a subject pronoun (the one that performs the action)? 6. d) “They”.
- e Which of them function(s) as an object pronoun (the one that receives the action or is the object of a preposition)? 6. e) “Them” and “us”.
- f Why is it possible to say that the words “them” and “us” are object pronouns?
 - I Because “them” comes after a preposition, and “us” comes after a verb. 6. f) I.
 - II Because the two words come before the main verb.
 - III Because “them” comes before a preposition, and “us” comes before a verb.
- g Based on the examples provided in the text, complete the chart in your notebook.

6. g) Subject pronouns: I; you; it; you; they.
Object pronouns: you; us; you; them.

Subject pronouns	Object pronouns
	me
he	him
she	her
	it
we	



50 fifty

Notas

Atividade 6 Professor/a, como os *possessive adjectives* foram apresentados na Unidade 3 do volume do 6º ano, sugere-se perguntar aos/às estudantes quais deles aparecem no texto (*our, their e your*).

Language in use 2 *Clothes and accessories*

- 1 Read these excerpts taken from an internet page and discuss the questions with your classmates.

News Features Entertainment Opinions Sports Media Staff About

1 [...] **Caleb Johnson:** I dress to make myself feel happy and confident. I'll choose a bit more of an outfit when I want to feel more confident in myself. The clothes I wear make me feel comfortable, confident and happy. I don't dress particularly masculine or feminine, I just like to keep it somewhat plain for the most part. [...]

2 [...] **Corina Karling:** I try to express myself through my clothing as much as I have confidence in. Even though I identify as female, I've struggled with gender expression since I was in third grade. [...] As of recently, I think I've found a happy middle of feminine and masculine expression. What I show still isn't a completely accurate representation of myself, I think. I guess clothes and accessories are just a way to feel more concrete and comfortable in my own skin. [...]

JOHNSEN, Isabella. The new generation: How teens use fashion to express themselves. **Blueprint**, 18 out. 2019. Disponível em: <https://southblueprint.com/18498/galleries/the-new-generation-how-teens-use-fashion-to-express-themselves/>. Acesso em: 27 maio 2022.

- a Segundo os depoimentos, a forma de se vestir influencia em aspectos como confiança e expressão pessoal? **1. a) Sim, ambos explicitam que buscam se expressar e se sentir mais confortáveis e confiantes por meio das vestimentas.**
- b Com que tipo de roupas os dois adolescentes se identificam?
1. b) Eles se identificam com roupas que não são marcadamente nem masculinas nem femininas.

- 2 What kinds of clothes and accessories do you usually wear? Which ones do you never wear? Write sentences in your notebook using the following ideas and pictures.

- a I usually wear ♦ to go to school. I hardly ever/never wear ♦.
- b I prefer to wear ♦ to go out with my friends and/or family.

PHOTOS: WAVEBREA/SHUTTERSTOCK;
AFRICA STUDIO/SHUTTERSTOCK;
ART: IGARINA DE SA COSTA



Teenagers.

- c Você acha que é possível generalizar e dizer que todos os/as adolescentes gostam dos mesmos tipos de roupas e acessórios? Que itens você incluiria nas imagens?
2. c) Respostas pessoais.

fifty-one

51

Language in use 2

A seção visa construir repertório lexical relativo a vestuário com base na leitura e discussão de um texto acerca da necessidade de pertencimento entre adolescentes, a qual está estreitamente relacionada com as formas de se vestir.

Notas

Atividade 2

Professor/a, antes de pedir à turma que consulte a lista de vocabulário para fazer a atividade, com o livro fechado, pode-se acionar o conhecimento prévio dos/das estudantes solicitando exemplos de nomes de roupas e acessórios. Sugere-se dividir o quadro em categorias para organizar as contribuições deles/delas. Por exemplo: *Winter clothing*, *Summer clothing*. Dependendo da realidade da turma, essas categorias podem ser definidas coletivamente. Ao final da atividade, pode-se revisar o *present continuous* (tópico da Unidade 6 do volume do 6º ano) e apresentar e/ou revisar cores. Pode-se também pedir que descrevam o que os/as adolescentes nas imagens estão usando. Por exemplo, "*The first girl is wearing a blue T-shirt, jeans and sandals; the second girl is wearing dress.*"

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se organizar os/as estudantes em grupos e pedir que escolham uma cidade ou região do país ou do mundo e pesquisem as diferentes formas de se vestir nessas localidades e de que modo as vestimentas ou hábitos de vestimenta estão associados a traços da cultura local. Em seguida, eles/elas devem compartilhar com os/as colegas as informações descobertas.

Listening

Nessa seção, trabalham-se as habilidades EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral, e EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros, com foco em entrevistas de um documentário sobre o Powwow, conhecido como Wacipi pelo povo indígena da comunidade Shakopee Mdewakanton, dos Estados Unidos. O evento celebra a vida por meio da dança, da música e do reencontro.

Transcript: Meet my culture – An interview at an event

Ken: A Powwow is a celebration of life. We all come together as one nation. And this is where they talk about the circle that we come in. This is where we meet friends. This is where we bring our children to, in a circle... they call it the circle of life.

Woman: When we look at the grand entry, it's a teaching right there. We have these flags that come in, the eagle staffs... and those represent nations, families, communities.

Woman: And then we have the elders, then we've got the adults and then we have the children. The children have role models all the way down the line.

Mike: Without the beat of the drum, which is our heart, we would not have a Powwow. So it is important that we respect and honor those people that come together to sit around the drum and make a circle.

WACIPI PowWow. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (57min 02s). Excertos. Publicado pelo canal **Barbara Wiener**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fv6DZTNkY5w>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para os/as estudantes que apresentarem dificuldades, reproduzir o áudio mais uma vez e solicitar que acompanhem a audição com a transcrição.

Listening An interview at an event

Pre-listening

- 1 Look at the picture and read the caption. Make predictions by answering the questions orally.



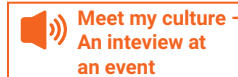
PIERRE JEAN DURIEU/HUTTERSTOCK

Dancer in Shakopee Mdewakanton Sioux Community Wacipi Powwow, Native American dance festival, Minnesota, USA, 2011.

- a What type of event is this? How do you know? What do you know about it?
- b What kinds of sounds do you expect to hear in an event like this? Why?

Listening 1. b) Respostas possíveis: Sounds of musical instruments, because the picture shows an event that probably involves music.

- 2 Listen to three people talking about the event and check if your predictions were correct. 2. Respostas pessoais.
- 3 Listen again and write the required pieces of information in your notebook.



- a Three main topics mentioned in the audio. 3. a) The Powwow, the grand entry, the drum.
- b What the celebration is called in the recording. 3. b) Powwow.

- 4 Listen again and number the topics in the order they are mentioned.
 - a meet friends and relatives 4. a) 2.
 - b elders – adults – children 4. b) 5.
 - c circle of life 4. c) 3.
 - d celebration of life 4. d) 1.
 - e flags and eagle staffs 4. e) 4.
 - f respect and honor 4. f) 7.
 - g the beat of the drum 4. g) 6.

Post-listening

- 5 Discuss the questions with your classmates.
 - a Em sua opinião, qual é a importância da promoção de eventos como o Wacipi (Powwow)? Você acha que é necessário pertencer a uma comunidade indígena para participar? Por quê? 5. a) Respostas pessoais.
 - b Você tem contato com a cultura indígena brasileira? Como podemos saber mais sobre ela? 5. b) Respostas pessoais. Respostas possíveis: Lendo livros, pesquisando em sites específicos, consultando professores/professoras e estudiosos/as do assunto ou conversando com alguém que pertença a algum povo indígena.

52

fifty-two

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se desenvolver o tema de evento sobre povos indígenas dos Estados Unidos pedindo aos/as estudantes que pesquisem as culturas dos povos indígenas brasileiros. A atividade pode ser proposta de forma interdisciplinar com História, Geografia e Arte.

Speaking *Interviewing someone*

Pre-speaking

1. a) Respostas possíveis: De que local a pessoa é, qual é a ascendência dela, quais são as características da cultura dela (por exemplo, os costumes que envolvem vestimenta, alimentação, hábitos diários, celebrações etc.).

1 Answer the following questions orally.

- a O que você julga relevante perguntar ao entrevistar alguém de uma cultura diferente da sua?
b Observe as imagens a seguir. O que você considera que essas pessoas diriam sobre suas culturas? Pense em algumas das seguintes categorias: **1. b)** Respostas pessoais.

architecture	art	beliefs	celebrations	clothes	customs	education
food	greetings	history	language	music	sports	technology



1 Muslim children studying in classroom, Indonesia, 2022.



2 Kalina Indigenous grandmother with daughter and granddaughter, Venezuela, 2012.



3 Amish family travelling in Kentucky, United States, 2021.

2 Follow the instructions to get ready to interview someone. 2. Ver Notas.

- a Pense em alguém que pertença a uma cultura diferente da sua e que possa responder às perguntas em inglês. Considere que seu/sua entrevistado/a pode compartilhar a mesma cultura que você, mas ter costumes diferentes em sua família ou comunidade.
b Elabore perguntas com base em algumas das categorias apresentadas na atividade 1, item "b". Consulte o boxe "Useful language" e reveja o que foi estudado nas seções anteriores.

Useful language. Ver Notas.

Useful language

How important is education/tradition/mealtime/religion in your culture?
What are some of the customs in your culture?
What important dates are celebrated?
What's the history behind them?
What is considered most (dis)respectful in your culture?
Is it acceptable to be late in your culture?

Speaking

3 Interview the person you have chosen. You can take notes on his/her answers or record them, for a more spontaneous conversation. 3. Resposta pessoal.

Post-speaking

4 Em sua opinião, é possível entender melhor e respeitar as pessoas conhecendo mais sua cultura? Justifique com exemplos.

4. Respostas possíveis: Sim. É possível entender alguns comportamentos e reações das pessoas. Por exemplo, em algumas famílias não há o costume de abraçar ao se cumprimentar, especialmente entre os mais idosos. Pode-se achar que não há sentimento e carinho entre os familiares, mas é somente uma questão de hábitos diferentes.

fifty-three

53

Speaking

Nessa seção, trabalham-se as habilidades EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos, com foco na colaboração envolvida na troca de *feedback* entre pares, EF07LI02: entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida, com foco no conhecimento de suas culturas, e EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte), contemplada durante a elaboração das perguntas, antes da realização da entrevista.

Useful language

Professor/a, pode-se comentar que, nas perguntas em inglês, assim como na língua portuguesa, usam-se geralmente dois tipos de entonação: *rising intonation* e *falling intonation*.

Rising intonation é a elevação da entonação no final de uma pergunta. Isso se dá com perguntas cujas respostas esperadas sejam "sim" ou "não". Por exemplo: "Is it OK to be late in your culture?"

Falling intonation, por sua vez, é a diminuição da entonação da voz no final de perguntas com *wh- words*. Por exemplo: "What is considered most disrespectful in your culture?"

Caso seja possível, compartilhar com os/as estudantes exemplos de áudio disponíveis no ambiente virtual. Pode-se acessá-los por meio de busca com as palavras *rising and falling intonation*.

Notas

Atividade 2

Professor/a, convém certificar-se de que os/as estudantes guardarão esse registro até o momento da produção escrita na seção seguinte.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/as estudantes que realizem uma visita ao Museu do Índio, presencialmente na cidade do Rio de Janeiro, se possível, ou virtualmente por meio do *site* oficial do museu. Depois, propor uma reflexão: caso façam parte de uma comunidade indígena, vocês acham que o museu os/as representa? E caso não fazem parte, é possível conhecer um pouco dessa cultura por meio da visita ao museu? Orientá-los/as a trabalhar em duplas ou grupos, procurando utilizar a língua inglesa nas argumentações.

Writing

O objetivo da seção é desenvolver as habilidades EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte), e EF07LI13: organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, com foco na organização textual de uma transcrição de entrevista (parágrafo introdutório, identificação dos interlocutores etc.).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para obter mais informações sobre a transcrição de textos orais e auxiliar os/as estudantes na produção escrita, consultar, por exemplo, pesquisas que integram o Projeto Vertentes, desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a fim de traçar um panorama sociolinguístico do português popular do estado da Bahia. Para mais informações, acesse:

- VERTENTES do Português Popular do Estado da Bahia. A transcrição de textos orais. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/projeto/transcricao>. Acesso em: 13 jul. 2022. A página apresenta o histórico e os objetivos do Projeto Vertentes.

Fora da sala de aula

Professor/a, incentivar o amplo alcance de público leitor do livro de entrevistas da turma dentro da escola (em outras turmas) e na comunidade. A produção de um texto que realmente circulará na sociedade pode tornar o aprendizado mais significativo.

Writing

Transcribing an interview

Vamos transcrever a entrevista feita na seção “Speaking” e compartilhar as descobertas.

What: an interview transcript

To whom: classmates

Media: paper; digital

Objective: to transcribe an oral interview

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja a entrevista da seção “Reading” e tome nota do que julgar relevante acerca desse gênero: como ele se organiza? O que precede o texto de uma entrevista? Como são identificados os diferentes falantes no texto? Procure outros exemplos de entrevistas.

First draft

- 2 Com o material do registro da entrevista que você realizou na seção “Speaking” em mãos, faça a transcrição. Você pode transcrever as respostas exatamente como foram dadas ou escrevê-las com suas palavras, porém sem alterar o sentido.
- 3 Crie o parágrafo introdutório da entrevista. Lembre-se de incluir nele alguma informação geral sobre o/a entrevistado/a e o contexto da entrevista (onde foi realizada, quando, por que foi realizada etc.).
- 4 Mostre a um/uma colega o que você escreveu e peça a ele/ela sugestões de como aprimorar seu texto. Leia os rascunhos dele/dela e dê seu *feedback*.

Editing

- 5 Após receber seu rascunho de volta, faça a revisão, verificando o que é necessário mudar, acrescentar ou reconsiderar.

Final text

- 6 Crie uma versão final do texto completo da transcrição de sua entrevista.

Post-writing

- 7 Entre os trabalhos produzidos, escolha três para ler. Em grupos, compartilhe sua leitura, faça uma relação dos itens sobre cultura e costumes que apareceram nas entrevistas e procure entender questões históricas acerca deles: como eles se originaram, como foram sendo transmitidos de uma geração para outra, o que mudou e/ou o que pode mudar etc.
- 8 Por fim, é possível fazer uma compilação dos textos e organizar um livro de entrevistas da turma, que pode ser compartilhado com estudantes de outras turmas, os/as quais, além de praticar inglês, conhecerão um pouco sobre a história das pessoas entrevistadas.

54 fifty-four

TETIANA SAEWIKOSHUTTERSTOCK

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

Peace culture

Observe e responda às questões a seguir em seu caderno.

- 1 Que peça de roupa inusual na prática esportiva as skatistas estão usando?
 1. Saias volumosas (*polleras*).
 2. As *polleras* são uma vestimenta tradicional da Bolívia.
- 2 Why do you think the girls are wearing the same clothes?
 2. As *polleras* são uma vestimenta tradicional da Bolívia.
- 3 In small groups, talk about the kind of group you think these girls are part of. Research about collectives and find out some of them that deal with discrimination.
- 4 Que tipo de coletivo você criaria ou de que tipo de coletivo você faria parte, pensando em melhorar a sua comunidade? Quais seriam os principais objetivos do coletivo?
 4. Respostas pessoais.



GASTON BRITO/GETTY IMAGES




ImillaSkate members practising moves during the skate festival in La Paz, Bolivia, 2020.

Self-check

3. ImillaSkate é um coletivo de jovens skatistas que busca combater a discriminação contra mulheres que praticam o esporte. “Imilla” em quéchua (a língua nativa dos povos originários bolivianos) significa “jovens garotas”.

- 1 Reveja a Unidade 3 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno.

Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...	 com facilidade.	 com alguma facilidade.	 com dificuldade.
compreender o assunto tratado em uma entrevista com um/uma estudante intercambista...			
compreender e usar as <i>wh- words</i> ...			
identificar o objeto em uma sentença por meio da identificação dos pronomes a ele relacionados...			
reconhecer e usar palavras relacionadas a roupas e acessórios...			
compreender um áudio sobre um evento cultural...			
entrevistar alguém para saber sobre seus hábitos culturais ou familiares...			
transcrever uma entrevista...			

AMANDA SAVOINI/ARQUIVO DA EDITORA



Professor/a, para cada item da seção “Self-check”, há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade.

Sugere-se:

- retomar os elementos básicos do gênero “entrevista” e pedir que revisitem tanto o texto quanto o vocabulário sobre estudantes intercambistas.
- resgatar o emprego das *wh- words*, solicitando aos/as estudantes que formulem perguntas aos/as colegas, incorporando-as no contexto da família, escola ou comunidade.
- pedir aos/as estudantes que refaçam as atividades propostas na seção em duplas, assim um/uma colega pode ajudar o/a outro/a nas dúvidas que restarem.
- propor aos/as estudantes a atividade lúdica “Desenhe o estilo”, em que um/uma estudante aplica o vocabulário estudado para descrever as roupas e os acessórios usados por uma pessoa imaginária. O/A colega desenha o que foi descrito para que comparem o visual imaginado com o desenhado e, então, eles/elas rezezem os papéis.
- retomar a reprodução do áudio, esclarecendo dúvidas de vocabulário.
- pedir aos/as estudantes que se preparem novamente para a elaboração de uma entrevista sobre a cultura de uma pessoa, lembrando que um bom aparelho de gravação posicionado harmonicamente entre entrevistado/a e entrevistador/a, aliado a um ambiente sem ruídos externos, faz diferença no resultado.
- aos/as estudantes que pratiquem novamente a transcrição de uma entrevista, seguindo as orientações da seção e, depois, solicitem a opinião de um/uma colega sobre possíveis melhoras e correções no texto.

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use essa seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, a fim de identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade e dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e como pode auxiliar os/as colegas.

Unit 4

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 2, 3 e 5, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EF07LI01 / EF07LI03 / EF07LI04 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI08 / EF07LI09 / EF07LI10 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI17 / EF07LI21 / EF07LI23

Objetivos da unidade:

A unidade explora assuntos relacionados à alimentação, abarcando léxico referente ao tema, discussão sobre hábitos alimentares e alimentação saudável, abertura a novas experiências culturais por meio da culinária, leitura e produção de receitas, trabalho com itens linguísticos que expressam quantidades, entre outros tópicos correlacionados. Assim, por meio do trabalho aqui proposto, a unidade incorpora ao currículo a abordagem de um tema contemporâneo de grande relevância na adolescência, que é a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018). Procura-se, ao longo das seções, sempre tratar de alimentação adequada, para que, por meio do estudo da língua, o tema seja frequentemente abordado.

Esta unidade se relaciona, sobretudo, com as Ciências da Natureza, por meio de temas como o corpo humano e os alimentos de origem animal e vegetal; também estabelece uma relação com a Matemática, visto que lida, por exemplo, com quantidades e percentuais de nutrientes necessários para uma alimentação adequada.

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: 1. Prato feito de filé de peito de frango com feijão, arroz, ovo e salada; 2. Merendas prontas na cantina durante o recreio na EMEF Pedro Aleixo, em São Paulo (SP), 2018; 3. Tapioca brasileira com queijo coalho; 4. Café da manhã: leite, chá, suco de laranja e fruta; 5. Damorida, prato típico indígena, da região Norte do Brasil, em Boa Vista (RR), 2014; 6. Café no copo americano, pão na chapa e ovos mexidos.

Unit 4

Food and nutrition

1

2

3

4

5

6

56 fifty-six

Objetivos

- Aprender vocabulário relacionado à comida.
- Compreender e usar advérbios de frequência para falar de hábitos alimentares.
- Compreender o uso do imperativo em instruções de receitas culinárias.
- Compreender um áudio com orientações para uma alimentação adequada e saudável.
- Distinguir entre substantivos contáveis e incontáveis.
- Ler e compreender texto com informações nutricionais.
- Ler e produzir receitas culinárias.
- Refletir sobre a disposição de viver novas experiências gastronômicas.

1. a) Respostas possíveis:
I. Imagens: 3, 4 e 6.
II. Imagens: 1, 2 e 5.
III. Imagens: 1, 2, 4 e 5.
IV. Imagens: 4. Ver Notas.

1. b) Respostas possíveis: Em geral, o almoço, por uma questão cultural; nos últimos anos, porém, tem-se defendido, do ponto de vista nutricional, que a refeição mais importante no Brasil deve ser o café da manhã. Em alguns países, como os Estados Unidos, a refeição mais importante do dia é o jantar; na Europa, o lanche da tarde tem grande destaque. Ver Notas.

First interactions

1 Look at the pictures and answer the questions in your notebook.

- a** Com quais refeições do dia essas imagens costumam estar associadas no Brasil? Relacione os nomes das refeições com os números das imagens.

I Breakfast **II** Lunch **III** Dinner **IV** Snack

- b** Qual dessas refeições é considerada a mais importante do dia no Brasil? Você acha que isso vale para outros lugares do mundo?

- c** Em quais imagens estes alimentos e bebidas aparecem? No caderno, associe os nomes dos alimentos com os números das imagens.

I a toasted bread roll and coffee	VIII rice, beans and cooked vegetables
II a chicken fillet	IX some milk
III a slice of papaya	X some orange juice
IV a tapioca pancake	XI some rice
V an egg	XII some salad
VI beans	XIII some soup
VII some coffee	

- d** Há algum alimento mostrado nas imagens que você consome com frequência? Quais alimentos você consome regularmente? **1. d) Respostas pessoais. Ver Notas.**

- e** O que você sabe sobre alimentação saudável? Você considera a sua alimentação saudável? Responda com exemplos. **1. e) Respostas pessoais.**

1. c) I. imagem 6; **II.** imagem 1; **III.** imagem 3; **IV.** imagem 4;
V. imagem 1; **VI.** imagens 1 e 2; **VII.** imagem 6; **VIII.** imagem 2; **IX.** imagem 3;
X. imagem 3; **XI.** imagens 1 e 2; **XII.** imagem 1; **XIII.** imagem 5.

Agents of change

Você já provou algum prato oferecido por alguém de outro estado, região ou país? Já teve oportunidade de oferecer algo típico de sua culinária para alguém de fora? Em caso afirmativo, como foram essas experiências? Em sua opinião, quais são as vantagens de conhecer e provar pratos diferentes daqueles com os quais estamos habituados/as? **Agents of change. Respostas pessoais. Ver Notas.**

fifty-seven

57

First interactions

A seção visa introduzir o tema central da unidade com um trabalho inicial de vocabulário baseado em imagens de diferentes refeições, por meio das quais também se estimula uma abordagem sobre hábitos alimentares e alimentação saudável. O boxe “Agents of change” convida a uma reflexão sobre a importância de estar aberto/a a provar a culinária de outras culturas, promovendo, assim, a valorização da diversidade.

Agents of change

Professor/a, sugere-se explicar que, por razões diversas, as pessoas, às vezes, se mudam de um lugar para outro. Como a alimentação é uma necessidade básica, em algum momento, a cultura dessas pessoas, manifestada na culinária, encontra-se com a cultura dos/das novos/novas vizinhos/as ou novos/novas colegas de escola. Pode-se abordar a questão atual dos/das refugiados/das que chegam ao Brasil vindos de diferentes países e o consequente contato com a gastronomia deles/delas. Pode-se também tratar da história da imigração no Brasil e relacionar esse fato à grande diversidade gastronômica de nosso país.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que investiguem se há alguma feira ou evento gastronômico em seu município para visita em comemoração ao Dia Mundial do Refugiado, celebrado desde 2001 no dia 20 de junho.

Informações adicionais

Damorida (imagem 5): sopa de origem indígena, cujos principais ingredientes são peixe ou carne, pimenta e goma de tapioca. Foto tirada em Boa Vista, Roraima.

Notas

Atividade 1

- a** Professor/a, sugere-se aproveitar a ocasião para valorizar a cultura local, mencionando, por exemplo, itens de café da manhã que sejam diferentes dos mostrados nas imagens. Se julgar necessário, chamar a atenção da turma para a informação do boxe “Going further” da página 62 (associação equivocada de *lunch* com “lanche”).
- b** Professor/a, sugere-se comentar que, de modo geral, a ideia de refeição mais importante do dia está relacionada a uma questão cultural e que, portanto, não há respostas corretas para essa questão.
- d** Professor/a, encorajar a turma a usar *classroom language* como “How do you say... in English?” para construir repertório lexical. Outra alternativa é estimular o uso do dicionário em aula.

Reading

A seção trabalha as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos), para construir seu sentido global, EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura e EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. A seção também trabalha a habilidade EF07LI23: reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo, do eixo "dimensão intercultural", por meio da informação sobre a internacionalização da palavra "açai".

Nesta seção, trabalha-se com a compreensão de três gêneros relacionados ao tema: uma receita de açaí na tigela, uma tabela nutricional e um cartaz sobre um "prato saudável". Com base nesses textos, abordam-se, também, conceitos de vegetarianismo e veganismo, de alimentação saudável e de grupos alimentares.

O texto 1 foi retirado do aplicativo Easy Vegetarian, cuja política de privacidade não permite que menores de 13 anos insiram dados pessoais *on-line*, a não ser acompanhados/as dos pais e/ou responsáveis.

Reading A recipe

Pre-reading

- 1 Look at text 1 and answer the questions in your notebook.

Text 1

1. a) É uma receita (culinária). Respostas possíveis: Podemos encontrá-lo em livros de receitas, em revistas, em blogs sobre culinária etc.

Professor/a, sobre a grafia da palavra "açai" em inglês, ver boxe **Going further**, na página 60.

The screenshot shows a recipe card for 'TROPICAL Acai Bowl'. It includes an image of the bowl at the top, followed by 'INGREDIENTS' and 'DIRECTIONS' sections. The ingredients list includes frozen berry mix, banana, acai puree, rolled oats, soy milk/rice milk, maple syrup, coconut flakes, chia seeds, fruits, mango, and chopped nuts like almonds. The directions are numbered 1 to 4, detailing the preparation steps from blending to garnishing.

EASY vegetarian app. Hurry The Food Up. Computer software. Vers. 3.3. 2018.

- a Que gênero de texto é esse? Onde você pode encontrar esse tipo de texto?
- b Como você chegou a essa conclusão? Escolha entre as opções a seguir elementos do texto que facilitam esse reconhecimento inicial.
- I divisão entre título, ingredientes e modo de preparo
 - II uso de marcadores
 - III quantidade dos ingredientes em unidades de medida
 - IV informação sobre tempo de preparo
 - V os tipos de letras (fontes) usadas
 - VI informação sobre quantidade de calorias por porção
 - VII imagem do prato pronto
 - VIII uso de abreviações
- c Com base em suas respostas, o que é possível antecipar sobre o sentido global deste texto e seu objetivo?
1. b) Respostas pessoais. Todos os elementos podem ser escolhidos, pois cada estudante pode reconhecer o gênero por meio de alguns deles.
1. c) Respostas possíveis: Trata-se de um texto com informações (ingredientes e instruções) para ensinar alguém a preparar algo para comer (uma receita com açaí).

58 fifty-eight

Fora da sala de aula

Professor/a, para explorar os dois tipos de alimentação, vegetariana e vegana, mencionadas no boxe "Going further" à esquerda, pedir aos/as estudantes que, pensando na interdisciplinaridade com Ciências, pesquisem as vantagens e desvantagens nutricionais desses tipos de alimentação. Solicitar também que investiguem se há membros em sua família e/ou colegas que seguem um desses tipos de alimentação para que ouçam relatos de experiências pessoais e compartilhem suas descobertas na aula seguinte. É importante orientá-los/as a respeitar as diferentes formas de se alimentar e, caso queiram optar por alguma dieta alimentar, sempre consultar um/uma especialista para verificar as necessidades e as restrições nutricionais de seu organismo.

Fora da sala de aula

Professor/a, para ampliar o uso das abreviações mencionadas no boxe "Going further" à direita, é possível realizar uma atividade interdisciplinar com Matemática e pedir aos/as estudantes que, em grupos, pesquisem unidades de medida relacionadas a receitas. Depois, pedir que componham um quadro com os nomes e as respectivas abreviações, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Por fim, os grupos podem trocar os quadros entre si para analisar o que cada um encontrou.

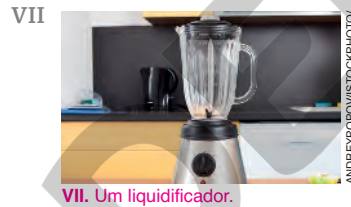
Going further

Ser *vegetarian* (vegetariano/a) significa adotar uma alimentação à base de vegetais, excluindo todo tipo de carne, ainda que consumindo derivados como ovo e leite. Ser *vegan* (vegano/vegana) significa não consumir nada de origem ou derivação animal, atitude que vai além da alimentação, visto que a restrição inclui também outros produtos, como itens de vestuário e cosméticos que contenham ingredientes de origem animal.

Going further

Por economia de espaço, as receitas podem conter várias abreviações. Algumas delas são:
kcal (*kilocalorie*) = quilocaloria
mL (*milliliter*) = mililitro
prep time (*preparation time*) = tempo de preparo
tbsp (*tablespoon*) = colher de sopa
tsp (*teaspoon*) = colher de chá

2 Match the pictures to the following ingredients/utensils. Use your notebook. 2. Ver Notas.



- a chia seeds 2. a) II.
- b some açai berry powder 2. b) I.
- c a bowl of coconut flakes 2. c) VI.
- d frozen mixed berries 2. d) III.

- e a tablespoon of honey 2. e) VIII.
- f a bowl of rolled oats 2. f) V.
- g a blender 2. g) VII.
- h a wooden bowl 2. h) IV.

Notas

Atividade 2

Professor/a, se necessário, informar que *syrup* é um tipo de calda ou xarope adocicado usado em receitas. Pode ser à base de milho ou açúcar. O *maple syrup*, mencionado na receita, é um produto feito com a seiva do bordo-açucareiro, uma espécie de árvore da família *Acer* que cresce no Canadá e nos Estados Unidos. Se julgar relevante, comentar que a folha que aparece na bandeira do Canadá é uma folha de bordo estilizada, com onze pontas. Comentar também que a chia é uma semente minúscula (cerca de um milímetro de diâmetro), de formato ovalado. É colhida o ano todo e cresce em uma planta (sálvia hispânica) que atinge até um metro de altura. Originária da Colômbia, do México e da Guatemala, apresenta-se geralmente na cor preta, mas, dependendo do cultivo, pode ter outras cores, como cinza, branca e marrom. A chia passou a ser muito consumida em diversos tipos de receita depois que seus altos potenciais nutricionais começaram a ser descobertos e divulgados.

Notas

Atividade 4

c Professor/a, de acordo com a receita, duas horas no congelador bastam para que a banana adquira consistência de sorvete quando batida no processador; entretanto, sugere-se informar a quem se interessar em fazer receita que o melhor é congelá-la por cerca de seis horas.

Atividade 5

b Professor/a, sugere-se ressaltar que os valores apresentados no rótulo são relativos a uma dieta de 2.000 calorias diárias. Essa quantidade varia de acordo com a idade, o sexo, a atividade física e o valor de IMC (Índice de Massa Corporal), o qual é calculado dividindo o peso (em quilos) pelo quadrado da altura (em metros) de cada pessoa. O resultado revela se o peso está dentro, abaixo ou acima da faixa ideal. As informações a seguir, que podem ser compartilhadas com os/as estudantes, provêm do Centro Brasileiro de Informação sobre Medicamentos (Cebrim). Classificação do IMC:

Menor que 18,5 = abaixo do peso ideal

Entre 18,5 e 24,9 = peso normal

Entre 25 e 29,9 = sobrepeso (acima do peso ideal)

Igual ou acima de 30 = obesidade

Cálculo do IMC:

$IMC = \text{peso (kg)} \div \text{altura (m)} \times \text{altura (m)}$

Exemplo: João tem 83 kg e mede 1,75 m.

$\text{Altura} \times \text{altura} = 1,75 \times 1,75 = 3,0625$

$IMC = 83 \div 3,0625 = 27,10$

O resultado de 27,10 de IMC indica que João está acima do peso ideal (com sobrepeso).

Going further *Going further. Ver Notas.*

O substantivo “açai” é um caso específico de migração de palavras de um idioma para outro. Com a internacionalização do fruto brasileiro, a palavra foi incorporada ao idioma de outros países. No entanto, em textos em língua inglesa, pode-se encontrar a palavra grafada com “c” sem a cedilha e sem o acento em “i”: “acai”. A pronúncia, porém, segue o som de /s/.

O açai é fruto do açazeiro, uma palmeira amazônica da qual se extrai também um tipo de palmito. Como se acredita que a polpa do açai tenha grande poder nutritivo, o fruto passou a ser consumido em vários países do mundo nos mais variados tipos de receita, principalmente naquelas consideradas saudáveis. No Brasil, o açai é consumido como doce na maioria das regiões e como acompanhamento de prato salgado na região Norte do país.



Açaí palm tree.



Açaí berries, the fruit from the Brazilian Amazon forest, 2016.

Reading

3 Find the title and subtitles that complete the empty spaces (1, 2, 3 and 4) in text 1.

- a “Instructions” **3. a) 4.**
- b “How to make an açai bowl” **3. b) 1.**
- c “For garnish” **3. c) 3.**
- d “Ingredients” **3. d) 2.**

4 Answer the questions about text 1. Use your notebook.

- a Quais são as duas formas de açai que podem ser usadas na receita?
4. a) Acai puree (polpa de açai) e acai powder (açai em pó).
- b Quais ingredientes são considerados guarnições/acompanhamentos na receita?
4. b) Todos aqueles mencionados no item “For garnish”: coconut flakes, chia seeds, fruits, mango e chopped nuts like almonds.
- c O que é preciso fazer para que a banana adquira consistência de sorvete?
4. c) Descascá-la e colocá-la no congelador por duas horas. Ver Notas.
- d Quais tipos de leite são mencionados na receita?
4. d) Soy milk (leite/bebida de soja) e rice milk (leite/bebida de arroz).
- e Por que essa receita é considerada vegana? **4. e) Porque ela não contém nenhum produto de origem ou derivação animal. Até mesmo o leite sugerido é à base de soja ou de arroz.**

60 sixty

Going further

Professor/a, o reconhecimento de semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua portuguesa é tratado com mais especificidade na Unidade 1 do volume de 6º ano; consultá-la para mais informações.

5 Look at text 2 and answer the questions orally.

5. a) Esse texto é uma tabela nutricional e pode ser encontrado em embalagens/rótulos de alimentos ou mesmo em receitas, como é o caso da receita apresentada nesta seção.

Text 2

Nutrition Facts	
Serving size (170 g)	
Amount Per Serving	
Calories 211 kcal	
% Daily Value*	
Total Fat 6 g	8%
Saturated Fat 2.1 g	10%
Sodium 92 mg	4%
Total Carbohydrates 35 g	21%
Dietary Fiber 7 g	40%
Sugars 11 g	22%
Protein 3 g	
Vitamin A	30%
Vitamin C	20%
Calcium	5%
Iron	6%

* Percent Daily Values are based on a 2000 calorie diet.

- a) Que gênero de texto é esse? Onde você encontra esse tipo de texto?
- b) Que tipo de informação esse texto contém?
- c) A quem essas informações são dirigidas?
- d) Como é apresentada a quantidade de nutrientes?
- e) No texto, a maioria dos termos equivalentes aos nutrientes é composta de palavras cognatas, como *sodium*/sódio e *protein*/proteína. Há nutrientes na lista que não se encaixam nessa categoria. Quais são eles?
5. e) Respostas possíveis: *Fat, sugars e iron.*
- f) A quais itens da tabela uma pessoa diabética provavelmente prestaria atenção?

5. f) Respostas possíveis: Provavelmente em *sugars e total carbohydrates.* Ver Notas.

6 Read text 3. Then answer the questions in your notebook.

5. b) Informações nutricionais sobre o açaí na tigela, referentes às quantidades necessárias diárias de uma pessoa, com base em dieta de 2000 calorias. Ver Notas.

Text 3

HEALTHY EATING PLATE

Use healthy oils (like olive and canola oil) for cooking, on salad, and at the table. Limit butter. Avoid trans fat.

The more veggies – and the greater the variety – the better. Potatoes and French fries don't count.

Eat plenty of fruits of all colors.

STAY ACTIVE!

VEGETABLES

WHOLE GRAINS

FRUITS

HEALTHY PROTEIN

WATER

Drink water, tea, or coffee (with little or no sugar). Limit milk/dairy (1-2 servings/day) and juice (1 small glass/day). Avoid sugary drinks.

Eat a variety of whole grains (like whole-wheat bread, whole-grain pasta, and brown rice). Limit refined grains (like white rice and white bread).

Choose fish, poultry, beans, and nuts; limit red meat and cheese; avoid bacon, cold cuts, and other processed meats.

Harvard T.H. Chan School of Public Health
The Nutrition Source
www.hsph.harvard.edu/nutritionsource

Harvard Medical School
Harvard Health Publications
www.health.harvard.edu

5. c) Respostas possíveis: As informações são destinadas a todos/todas. Entretanto, as pessoas que apresentam problemas de saúde devem ficar atentas à tabela nutricional, que pode trazer dados importantes para a sua alimentação, cuja ingestão por diabéticos deve ser rigorosamente controlada. Ver Notas.

Healthy eating plate infographic released in 2011.

HEALTH eating plate. Harvard T. H. Chan School of Public Health. Disponível em: <https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/healthy-eating-plate/>. Acesso em: 28 maio 2022.

5. d) O nome do nutriente seguido da quantidade e respectiva unidade de medida (g = grama; mg = miligrama), e a porcentagem (%) do valor nutricional do consumo diário do produto.

sixty-one

61

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para ampliação e prática de vocabulário, pedir aos/às estudantes que elaborem um *pictionary* gastronômico, buscando em um dicionário o significado dos alimentos que não conhecem e, depois, desenhando-os no caderno.

Notas

Atividade 5

c) Professor/a, pode-se acrescentar que, além de problemas relacionados aos açúcares, que podem até causar a morte, há também os casos de intolerância a determinadas substâncias, como o glúten, a lactose e os corantes artificiais, entre outras.

f) Professor/a, sugere-se esclarecer que os/as diabéticos/as precisam também ficar atentos/as a alimentos ricos em carboidratos, pois estes transformam-se em glicose. Logo, é importante ter consciência de que até mesmo pães salgados e massas devem ser consumidos com cautela por diabéticos/as. É fundamental, no entanto, destacar que esses itens não podem ser totalmente cortados da alimentação, a não ser por recomendação médica; o que deve ocorrer é o consumo na dose certa para cada caso. Essas informações podem ser úteis para estudantes que porventura tenham esse problema de saúde ou convivam com alguma pessoa da família que seja diabética, destacando que, nesse caso, é a orientação do/a médico/a que deve ser seguida.

Notas

Atividade 7

Professor/a, antes da verificação das respostas com a turma toda, sugere-se pedir aos/às estudantes que comparem suas tabelas com as dos/das colegas que estejam próximo.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após completar a tabela da atividade 7, pedir aos/às estudantes que, no caderno e com o auxílio de um dicionário, a complementem com os tipos de item que fazem parte da sua alimentação, refletindo sobre a categoria em que eles se enquadram e se a quantidade consumida de cada categoria está adequada.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após a finalização da atividade 8, pedir aos/às estudantes que, em grupos, imaginem a seguinte situação: um/uma colega estrangeiro/a chegará em breve ao Brasil e está curioso/a para provar algo da culinária local. Então, solicitar que escolham um prato típico da região em que vivem, pesquise sua origem e o descrevam em um parágrafo, apresentando-o a esse/a colega e indicando em que lugares da cidade poderá encontrá-lo. Outra possibilidade é pedir a cada grupo que pesquise um prato típico de uma das cinco regiões do Brasil, ampliando seu conhecimento sobre a diversidade gastronômica. Depois, um grupo pode apresentar suas descobertas para o outro ou para a turma toda.

6. a) Respostas possíveis: É um infográfico que fornece informações nutricionais sobre quais tipos de alimentos devemos ingerir para uma alimentação saudável e quais devemos restringir.

a Que texto é esse? Olhando para as palavras em destaque e para a linguagem não verbal, como cores e imagens, que informações o texto fornece?

b Para quem geralmente esse tipo de texto é produzido e com qual finalidade? **6. b) Respostas possíveis:** Para o público geral, a fim de que as pessoas possam fazer melhores escolhas alimentares.

c Quais partes do texto uma pessoa interessada em saber quem forneceu as informações observaria? **6. c) Respostas possíveis:** Na parte de baixo do infográfico (nome da instituição de ensino [Harvard University]).

d Quais são os grupos alimentares representados no texto?

e O texto destaca o termo *whole grains* na imagem central. Que termo usado no texto expressa o oposto do conceito de *whole grains*? Qual é a diferença entre um tipo e outro?

7 Organize the food items mentioned in text 3 into categories. In your notebook, create a chart similar to the one below and complete it. **7. Ver Notas.**

Use	Eat	Drink	Limit	Avoid

7. Use: healthy oils; **Eat:** veggies (vegetables), fruits, whole grains, fish, poultry, beans, nuts; **Drink:** water, tea, coffee (with little or no sugar); **Limit:** butter, milk, dairy, juice, refined grains, red meat, cheese; **Avoid:** trans fat, sugary drinks, bacon, cold cuts, processed meat.

8 Discuss the questions with your classmates.

a Você já experimentou açaí? Em caso afirmativo, havia algum dos ingredientes mencionados no texto 1 quando o consumiu? **8. a) Respostas pessoais.**

b Na sua opinião, por que um *site* de outro país apresenta uma receita de açaí na tigela para seus/suas leitores/leitoras? **8. b) Respostas possíveis:** Provavelmente porque o açaí é um produto conhecido em muitos países; porque ele é consumido por muitos praticantes de esportes etc.

c Se você tivesse que avaliar a receita do texto 1, que nota daria a ela, de 1 a 5 (sendo 5 a nota mais alta)? Explique. **8. c) Respostas pessoais.**

d Com base no texto 2, você considera nutritiva essa receita de açaí na tigela? Explique.

8. d) Respostas possíveis: Pode-se dizer que sim, uma vez que tem um alto índice de nutrientes e fibras.

e Com base nas informações do texto 3, quais grupos alimentares estão contemplados na receita de açaí na tigela por meio de seus ingredientes? Escolha entre as opções fornecidas.

I Fruits

II Healthy oils

III Healthy protein

IV Vegetables

V Water

VI Whole grains

8. e) I, III, V, VI.

6. d) Healthy oils (óleos saudáveis), **whole grains** (grãos/cereais integrais), **vegetables** (legumes/leguminosas/hortaliças), **fruits** (frutas), **healthy protein** (proteína saudável) e **water** (água/líquidos).

Going further

A palavra *lunch*, apesar de ser parecida com “lanche”, equivale a “almoço” em português. Portanto, fique atento/atenta: *lunch* é almoço; para dizer “lanche”, em inglês, use o termo *snack*. A palavra “lanche” é uma importação do inglês para o português e traz o conceito de refeição leve que equivale a *lunch* no inglês. Provavelmente isso se deu por questões culturais, já que, nos Estados Unidos, por exemplo, é mais comum comer lanches e refeições leves no almoço e deixar para comer alimentos mais elaborados no jantar, que costuma ser mais cedo do que o jantar no Brasil.

6. e) Refined grains. O termo *whole grains* significa grãos/cereais integrais (por exemplo, arroz integral e farinha de aveia), em oposição a *refined grains*, que significa cereais refinados (por exemplo, arroz branco e farinha de trigo branca).

Language in use 1 Imperatives, countable and uncountable nouns

- 1 Look at these examples taken from texts 1 and 3 in the “Reading” section. Then choose the appropriate options in your notebook.

“If you go the powder + ice cube route, **be** sure your blender can handle it!”
 “To get it really ice-creamy, first **peel** and **put** the banana into the freezer for two hours.”
 “To make the acai bowl, **add** all the ingredients into the blender and **blend** until smooth.”
 “**Use** healthy oils [...]”
 “**Eat** plenty of fruits of all colors.”
 “**Avoid** sugary drinks.”



Açaí bowl preparation with blender.

- a Podemos dizer que as palavras destacadas nas frases são usadas para **1. a) I, II, V**.
- | | | |
|------------------|---------------------|-----------------|
| I dar instruções | III fazer perguntas | V dar comandos |
| II dar sugestões | IV dar permissão | VI recusar algo |
- b Todas as palavras destacadas são **1. b) II**.
- | | | |
|----------------|-----------|---------------|
| I substantivos | II verbos | III adjetivos |
|----------------|-----------|---------------|
- c Com base nos exemplos extraídos dos textos, podemos afirmar que o imperativo é formado **1. c) I**.
- | |
|---|
| I pelo infinitivo do verbo sem a partícula <i>to</i> |
| II pelo <i>present simple</i> do verbo com acréscimo de <i>-s</i> na 3ª pessoa do singular |
| III pelo <i>present simple</i> do verbo sem acréscimo de <i>-s</i> na 3ª pessoa do singular |

- 2 Now look at this picture and answer the questions in your notebook.



Meet Us Don't Eat Us
 Campaign logo promoted
 by IceWhale, 2011.

ABOUT the campaign. IFAW – The
 International Fund for Animal
 Welfare. Disponível em: [https://
 www.ifaw.is/about-the-campaign/](https://www.ifaw.is/about-the-campaign/).
 Acesso em: 28 maio 2022.

Language in use 1

O objetivo da seção é sistematizar o uso do imperativo em receitas e em outros gêneros textuais, bem como levar os/as estudantes a perceberem as diferentes maneiras de se referir a produtos contáveis e incontáveis em inglês. A seção contempla as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global, e EF07LI23: reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo, desenvolvida por meio das informações do boxe “Going further”.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para revisar o conteúdo do 6º ano e praticar os tipos de uso da forma imperativa, sugere-se pedir aos/as estudantes que, em grupos, formem frases dando instruções, sugestões e comandos. Solicitar também que confeccionem placas com uma folha de caderno, cada uma escrita com “instrução”, “sugestão” e “comando”. A dinâmica funciona assim: um grupo lê uma frase em voz alta e os outros devem levantar a placa indicando a opção de que se trata. Ganham pontos os que acertarem e a rodada continua até que todas as frases sejam lidas.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o vocabulário de alimentos e a forma imperativa, preparar uma atividade lúdica sobre cozinha internacional da seguinte maneira: escolher imagens de pratos típicos de diferentes países falantes de língua inglesa e afixar nas paredes da sala de aula; escrever em diferentes pedaços de papel os nomes dos ingredientes de cada prato típico. Então, entregar os pedaços de papel aos/às estudantes, solucionar dúvidas de vocabulário e pedir que afixem os nomes dos ingredientes com fita adesiva ao lado da imagem do prato do qual acreditam fazer parte, incentivando a realização da atividade de forma cooperativa. Em seguida, verificar se os ingredientes estão relacionados ao prato típico correto e aproveitar para praticar a pronúncia deles. Outra possibilidade é escolher imagens de pratos típicos de diferentes países ou de diferentes regiões do Brasil, de acordo com o que considerar mais oportuno para o desenvolvimento da aprendizagem da turma.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso de verbos no imperativo, sugere-se solicitar aos/às estudantes que, em duplas, complementem o guia de estilo de vida saudável para crianças da atividade 3 com novos itens, de 6 a 10, seguindo a estrutura já existente e com base no que já viram na unidade ou já sabem sobre alimentação saudável. Depois, podem apresentar para outras duplas e verificar se consideram os mesmos hábitos saudáveis.

- a Que tipo de texto é esse e a que ele se refere, a julgar pelo animal representado e as frases escritas? **2. a) Respostas possíveis: Um pôster relativo a uma campanha de combate ao consumo de carne de baleia.**
- b A frase escrita em vermelho difere gramaticalmente da frase escrita em preto porque? **2. b) III.**
 I a frase em vermelho não está no imperativo **2. d) Respostas possíveis: Ambas as frases estão no imperativo, os verbos principais de ambas (meet/eat) rimam, a primeira frase foi decorada com um coração, que remete a algo bom e carinhoso, ao passo que a segunda frase foi realçada com letras maiúsculas e vermelhas, significando proibição, alerta, risco.**
 II a frase em vermelho não contém verbo principal
 III a frase em vermelho está no imperativo negativo
- c Qual é a estrutura da forma do imperativo exemplificada pela frase em vermelho? **2. c) Verbo auxiliar don't + verbo principal sem a partícula to.**
- d Apesar de o texto ser curto, há relações entre suas duas partes que ajudam a construir o sentido da mensagem. Que relações você consegue identificar?
- e Além de receitas culinárias e do tipo de texto que você identificou no item "a", em quais destes gêneros textuais provavelmente também encontraríamos o uso do imperativo?
 I Em propaganda.
 II Em texto dissertativo.
 III Em bula de remédio.
 IV Em fábula.
 V Em lista de supermercado. **2. e) Respostas possíveis: I, III, VI, VII, VIII. Ver Notas.**
 VI Em manual de instruções.
 VII Em regulamento.
 VIII Em tutorial.
- f Você considera que a apresentação do pôster, com o uso do imperativo afirmativo e negativo, além das cores e das imagens, é convincente para conscientizar as pessoas a não comer carne de baleia? Por quê? **2. f) Respostas pessoais.**

3 This picture was taken from a healthy lifestyle guide for kids. Complete the sentences that accompany the picture with the imperative form of the given verbs. Use your notebook.

3. 1 - Get; 2 - Choose ou Select; 3 - Eat; 4 - Switch, get; 5 - Eat, select ou choose. Ver Notas.

choose eat (2x) get (2x) select switch

5 Ways to a healthy lifestyle

- ◆ active each day
- ◆ water as a drink
- ◆ more fruit and veggies
- ◆ off the TV or computer and active
- ◆ fewer snacks and healthier alternatives

Healthier lifestyle campaign poster, New South Wales, Australia, 2010.

5 WAYS to a healthy lifestyle. NSW Department of Health; Heart Foundation. Disponível em: <https://www.healthykids.nsw.gov.au/downloads/file/teacherschildcare/5WaysToAHealthyLifestyle.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

64 sixty-four

Notas

Atividade 2

e Professor/a, se julgar relevante, solicitar alguns exemplos de uso de imperativo nos gêneros assinalados na atividade. Respostas possíveis: Em propaganda: "Buy two and get the third one free!"; em bula de remédio: "Take this medication with a full glass of water."; em manual de instruções: "Insert earphones here."; em regulamento: "Put your mobile in silent mode."; em tutorial: "Check out this easy guide."

Atividade 3

Professor/a, se necessário, esclarecer que o verbo *switch* significa desligar, quando acompanhado da partícula *off*, e ligar, quando acompanhado da partícula *on*. Dizer que *turn off* e *turn on* são sinônimos, respectivamente, de *switch off* e *switch on*. A palavra *switch*, como substantivo, significa "interruptor" ou botão de liga/desliga.

Notas

Atividade 4

e Professor/a, sugere-se frisar que é o som que determina o uso de *a* ou *an*. Esclarecer que há palavras que trazem uma vogal como primeira letra e que nem por isso têm som vocálico, por exemplo: *a uniform*, *a European country*. Essas palavras começam com o som palatal /j/ e, por isso, são precedidas do artigo indefinido *a*. Já palavras como *hotel* e *huge* não têm o mesmo som vocálico inicial de *hour* ou *honest*, logo, dizemos *a hotel*, *a huge city*, *an hour* e *an honest person*.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso de substantivos contáveis e incontáveis, é possível propor uma atividade de interdisciplinar com Matemática para explorar os tipos de unidade de medida, como "xícara", "copo", "tigela", "concha" e "colher", entre outros. Para isso, pedir aos/as estudantes que se dividam em grupos e confeccionem fichas de papel de determinada cor com nomes de alimentos, fichas de uma cor diferente com unidades de medida e um terceiro grupo de fichas de outra cor com as classificações "contável" e "incontável". É importante estabelecer o número de fichas que devem ser produzidas. Então, distribuí-las para grupos diferentes daqueles que as produziram e pedir que relacionem os três grupos de fichas, contemplando todos os alimentos.

4. c) Respostas possíveis: (Half a dozen) bread rolls, (two) chicken fillets, (two) slices of papaya, (two) tapioca pancakes, (six) eggs (fried or scrambled).

4 Look at these food items from page 57 and answer the questions in your notebook.

a toasted bread roll and coffee
a chicken fillet
a slice of papaya
a tapioca pancake
an egg
beans
some coffee

some rice, beans and some cooked vegetables
some milk
some orange juice
some rice
some salad
some soup
(two cups of) tea. Os estudantes também podem citar: (one tablespoon of) coffee.

4. d) Respostas possíveis:
(A kilo of) beans, (two cups of) coffee, (a glass of) milk, (a glass/a pitcher of) orange juice, (a spoon of) rice, (a bowl of) salad, (two bowls of) soup,

- a) Quais dos alimentos da lista podem ser contados em números?
4. a) A bread roll, a chicken fillet, a slice of papaya, a tapioca pancake, an egg.
- b) Quais deles são líquidos, pastosos ou muito pequenos para serem contados e, por isso, precisam de medidas (por exemplo, uma xícara, um copo, uma tigela, uma concha etc.)?
4. b) Beans, coffee, cooked vegetables, milk, orange juice, rice, salad, soup, butter.
- c) Quais são as formas possíveis de plural dos alimentos identificados no item "a"?
- d) Quais são as formas possíveis de plural dos alimentos identificados no item "b", usando medidas?
- e) Note que na lista de alimentos desta atividade, alguns itens são precedidos do artigo indefinido *a*, por exemplo, "*a chicken fillet*", e outros são precedidos do artigo indefinido *an*, como em "*an egg*". O que podemos concluir sobre o critério para usar *a* ou *an*?
- f) Qual opção em cada item abaixo completa corretamente a sentença sobre *countable* and *uncountable nouns*?
4. f) Respostas: I. contáveis; II. incontáveis; III. incontáveis; IV. contáveis; V. Incontáveis.
- I Os substantivos **contáveis / incontáveis** se referem a coisas que podem ser contadas usando números.
- II Os substantivos **contáveis / incontáveis**, na condição de sujeito, são usados com o verbo no singular.
- III Os substantivos **contáveis / incontáveis** podem ser os nomes de objetos que são pequenos demais ou sem forma definida para serem contados, como líquidos, gases ou pó.
- IV Os substantivos **contáveis / incontáveis** possuem uma forma no singular e outra no plural.
- V Os substantivos **contáveis / incontáveis** não têm uma forma no plural.

Going further

No uso coloquial do inglês, alguns itens incontáveis podem ser tratados de modo diferente. Por exemplo, *coffee* e *sugar* são substantivos incontáveis; porém, em alguns países, como Canadá e Inglaterra, às vezes essas palavras são usadas como se fossem contáveis: "*I would like a coffee with two sugars, please*". Coloquialmente, é mais prático dizer "*a coffee*" em vez de "*a cup of coffee*", assim como em português coloquial também se fala "um café" em vez de "uma xícara de café". No caso de *sugars*, a pessoa está se referindo à quantidade de cubos, colheres ou sachês de açúcar.



Coffee cup and saucer with sugar cubes and roasted coffee beans.

4. e) Respostas possíveis: O artigo *a* é usado antes de substantivos que começam com som de consoante, ao passo que *an* é usado antes de substantivos que começam com som de vogal. Ver Notas.

Language in use 2

O objetivo da seção é revisar e ampliar o uso dos advérbios de frequência estudados no volume do 6º ano. O foco aqui é seu uso para expressar hábitos alimentares. A seção também apresenta e revisa itens de vocabulário relacionados à alimentação.

Notas

Atividade 2

Professor/a, os/as estudantes devem utilizar verbos na forma imperativa e praticar os advérbios de frequência para dizer o que uma pessoa deve ou não comer e com qual frequência. Exemplo: "Always drink water". Se achar pertinente, sugere-se fazer referência à dieta saudável presente na resposta da atividade 1, item "b", e na maioria das seções da unidade e propor reflexões sobre o quanto consideram sua própria dieta saudável.

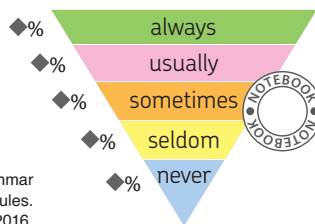
Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso dos advérbios de frequência no contexto de alimentação, pode-se propor uma atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa. Sugere-se explorar com os/as estudantes a literatura de cordel, tradicional no Nordeste brasileiro. Após estudar as características do gênero, solicitar aos/às estudantes que componham um cordel sobre hábitos saudáveis, utilizando as expressões estudadas. Depois, devem trocar a composição com um/uma colega para que a comentem e façam as adequações necessárias. Por fim, devem reescrevê-la e pendurá-la na sala de aula com um barbante, para que a apresentação ocorra como a da literatura de cordel tradicional.

Language in use 2 Adverbs of frequency and food vocabulary

1 Complete the graph and the chart according to the instructions. Use your notebook.

a Você se lembra dos *adverbs of frequency*? Escreva a porcentagem de frequência aproximada para cada advérbio: 0%, 20%, 50%, 70% e 100%. 1. a) 100%; 70%; 50%; 20%; 0%.



HERRING, Peter. The Farleg grammar book: Complete English grammar rules. Feasterville: Farlex International, 2016.

1. b) Respostas possíveis: **Always/ Usually:** healthy oils (olive and canola oil), veggies, fruits, water, tea or coffee (with little or no sugar), whole grains (whole-wheat bread, whole-grain pasta and brown rice), fish, poultry, beans, nuts **Sometimes:** butter, milk, dairy, juice, refined grains (like white rice and white bread), red meat, cheese. **Seldom/ Never:** trans fats, potatoes and French fries, sugary drinks, bacon, cold cuts, processed meats.

b Leia o texto 3 da seção "Reading". Com base nas sugestões de consumo dos alimentos nele mencionadas, com qual frequência esses alimentos devem ser consumidos?

Always/Usually	Sometimes	Seldom/Never

2 Label the pictures using the vocabulary from the box. Then, in pairs, talk about how frequently someone should eat/drink them. Use the imperative form and adverbs of frequency. 2. 1 - butter; 2 - nuts; 3 - bread; 4 - French fries; 5 - milk; 6 - vegetables; 7 - red meat; 8 - water; 9 - fish. Ver Notas.

bread butter fish French fries milk nuts red meat vegetables water

<p>1 </p> <p>2 </p> <p>3 </p>	<p>4 </p> <p>5 </p> <p>6 </p>	<p>7 </p> <p>8 </p> <p>9 </p>
--	---	--

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:

1. Manteiga.
2. Frutos secos.
3. Cesta de pães.
4. Batatas fritas.
5. Copo de leite.
6. Vegetais.
7. Carne vermelha.
8. Copo de água.
9. Peixe assado.

3 Write about your eating habits. Don't forget to use the adverbs of frequency! Then discuss with a classmate: do you follow the recommendations presented in the poster "5 Ways to a Healthy Lifestyle" on page 64? 3. Respostas pessoais. Ver Notas.

66 sixty-six

Notas

Atividade 3

Professor/a, a verificação das respostas a esta atividade pode ser feita de forma interativa. Pedir a cada estudante que escreva suas sentenças em pedaços de papel e os entregue a você, sem identificação. Depositar todos os papéis em uma caixa ou saco plástico. Explicar que cada estudante deverá retirar um papel aleatoriamente, ler a sentença e, em seguida, tentar adivinhar quem é o/a autor/a dela. Se acertar, o/a estudante entrega o papel a quem a produziu.

Listening

Dietary Guidelines for the Brazilian Population

Pre-listening

1 Read the information in the “Going further” box. Then talk about these questions with a classmate.

- a Você já conhecia este guia de nutrição? Se não conhecia, que informações você acha que ele contém? **1. a) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- b Este guia propõe dez passos para um plano alimentar balanceado e saudável e define um desses passos como *golden rule*. Na sua opinião, qual das opções abaixo deve ser essa “regra de ouro”? Explique. **1. b) Respostas pessoais. Professor/professora, será confirmada na atividade 2 que a resposta é a II.**
- I “Limit the consumption of processed food.”
- II “Make fresh food the starting point of your eating habits.”
- III “Use oils, fat, salt and sugar moderately.”

Going further

O *Guia alimentar para a população brasileira* foi desenvolvido em 2014 pelo Ministério da Saúde do Brasil. Ele é reconhecido como um dos melhores guias de nutrição do mundo e está disponível na internet em português e em inglês. Para ler o texto em português, digite o nome completo do guia no campo de pesquisa de algum buscador e clique no *link*.



Capa do *Guia alimentar para a população brasileira*, versão em língua portuguesa, Brasília, 2015.

Para ler a versão em inglês, digite *Dietary Guidelines for the Brazilian Population*.



Capa do *Guia alimentar para a população brasileira*, versão em língua inglesa, Brasília, 2015.

Listening

2 Listen to part of an audio based on the *Dietary Guidelines for the Brazilian Population* and check if your prediction in activity 1 was correct. Then answer the questions in your notebook. **2. a) Duas pessoas (um homem e uma mulher).**

- a Quem apresenta esse áudio?
- b Qual é o assunto do áudio?
- c Qual é o objetivo desse áudio?
2. c) Respostas possíveis: Orientar as pessoas com dicas para elaborar um plano alimentar equilibrado e saudável.
- d Você acha que esse formato de apresentação ajuda a atingir o objetivo do áudio? Explique.
2. d) Respostas possíveis: O formato ajuda porque é didático, os interlocutores falam pausadamente e há efeitos sonoros que colaboram para conferir à apresentação um tom de informalidade.



Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Fresh Ingredients

sixty-seven

67

Notas

Atividade 1

a Professor/a, as respostas são pessoais; entretanto, sugere-se informar aos/às estudantes que no *Guia Alimentar para a População Brasileira* há, além de dicas para uma alimentação adequada, capítulos como “Dos alimentos à refeição”, “O ato de comer e a comensalidade” e “A compreensão e a superação de obstáculos”. Nesses capítulos são discutidas questões que influenciam a alimentação, dentro da realidade brasileira.

Listening

A seção trabalha as habilidades EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral, EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros, EF07LI10: escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares, por meio das consultas sugeridas nos boxes “Going further”, EF07LI17: explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso, contemplada no segundo box “Going further”, e EF07LI21: analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. O áudio da seção é baseado no *Guia Alimentar para a População Brasileira*, do Ministério da Saúde do Brasil; a segunda edição foi publicada em 2015.

Transcript: Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Fresh Ingredients

Check the ten steps to a balanced and healthy eating plan.

One: Make fresh food the starting point of your eating habits. This is the golden rule. Fresh ingredients are more balanced and have more nutrients.

Two: Use oils, fat, salt and sugar moderately. These ingredients, in small quantities, add flavor to your food without harming its nutritious balance.

Three: Limit the consumption of processed food. Use it only as part of a meal based on fresh ingredients.

GUIDE features 10 steps to a healthy eating plan. Brasília, DF, 26 jun. 2015, 1 vídeo (4min 26s). Excerto. Publicado pelo canal **Senado Federal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTk8NxEUCUY>. Acesso em: 15 jun. 2022.

**Transcript 13 :
Dietary Guidelines for
the Brazilian Population –
Staying healthy**

Four: Avoid ultra-processed foods. They are rich in fats, sugars and additives, while low on dietary fiber.

Five: Eat regularly and without distraction.

Six: Buy food in shops offering a larger variety of fresh products, like farmer's markets.

Seven: Try to develop a habit of cooking and share your cooking abilities especially with children and youngsters.

GUIDE features 10 steps to a healthy eating plan. Brasília, DF, 26 jun. 2015, 1 vídeo (4min 26s). Excerto. Publicado pelo canal **Senado Federal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTk8NxESCUY>. Acesso em: 15 jun. 2022.

**Transcript: Dietary
Guidelines for the
Brazilian Population –
Eating tips**

Eight: Organize your time in order to give eating its deserved share in your life.

Nine: When you eat out, choose restaurants that serve fresh meals.

Ten: Be critical of food ads. Publicity's goal is to sell, not to inform or educate the consumer.

GUIDE features 10 steps to a healthy eating plan. Brasília, DF, 26 jun. 2015, 1 vídeo (4min 26s). Excerto. Publicado pelo canal **Senado Federal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTk8NxESCUY>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Going further

Pedir aos/às estudantes que escrevam no caderno as palavras encontradas e, em seguida, criem frases explorando seus diferentes significados. Essa atividade permite que o contexto de uso das palavras fique mais evidente.

3 Listen to the audio again. Complete the sentences by choosing the appropriate option. Use your notebook.

- a "◆ ingredients are more balanced and have more nutrients." **3. a) III.**
I Natural II Balanced III Fresh IV Organic
- b "These ingredients, in ◆ quantities, add flavor to your food without harming its nutritious balance." **3. b) I.**
I small II moderate III minor IV right
- c "Use it only as part of a ◆ based on fresh ingredients." **3. c) III.**
I breakfast II snack III meal IV food plan

4 Listen to four more steps and complete the sentences with the imperative form of the verb mentioned. Use your notebook.

- a "Four: ◆ ultra-processed foods. They are rich in fats, sugars and additives, while low on dietary fiber." **4. a) Avoid.**
- b "Five: ◆ regularly and without distraction." **4. b) Eat.**
- c "Six: ◆ food in shops offering a larger variety of fresh products, like farmer's markets." **4. c) Buy.**
- d "Seven: ◆ to develop a habit of cooking and share your cooking abilities especially with children and youngsters." **4. d) Try.**

Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Staying healthy

5 Now listen to the other steps and order them (8-10) in your notebook.

- a "When you eat out, choose restaurants that serve fresh meals." **5. a) 9.**
- b "Be critical of food ads. Publicity's goal is to sell, not to inform or educate the consumer." **5. b) 10.**
- c "Organize your time in order to give eating its deserved share in your life." **5. c) 8.**

Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Eating tips

Post-listening

6. c) Respostas possíveis: Provavelmente para difundir esse conhecimento entre pessoas do mundo todo, uma vez que o inglês é uma língua franca e possibilita a um maior número de pessoas o acesso às informações do áudio.

6 Discuss the questions with your classmates.

- a Você segue alguma dica fornecida pelo guia? **6. a) Respostas pessoais.**
- b Você concorda com o guia em relação à escolha da *golden rule*? Por quê? **6. b) Respostas pessoais.**
- c As pessoas que apresentam o áudio explorado nesta seção são brasileiras. A produção desse áudio também é uma iniciativa brasileira. Em sua opinião, por que ele foi produzido em inglês?

Going further **Going further.** Ver Notas.

Como você viu na Unidade 2, uma mesma palavra pode ter mais de um significado. São as palavras polissêmicas. Veja alguns exemplos extraídos do áudio trabalhado nesta seção. Os significados fornecidos aqui se baseiam no contexto do assunto tratado no áudio – *fat*: gordura (substantivo); *fiber*: fibra alimentar (substantivo); *fresh*: fresco/fresca (adjetivo); *goal*: meta (substantivo); *golden*: o/a mais relevante (adjetivo); *harm*: prejudicar (verbo); *rich*: farto/farta, repleto/repleta (adjetivo); *step*: passo, etapa (substantivo). Busque os outros significados dessas palavras, incluindo outras categorias (substantivo, adjetivo, verbo etc.), quando houver. Para consultar dicionários na internet, faça uma busca com expressões como *online English dictionary*. Use também dicionários bilíngues que você tenha ou que a biblioteca da escola disponibilize.

Speaking Presenting a recipe

Pre-speaking

- 1 Listen to Aneri Chavan talking about a typical breakfast dish in India and how she makes it.

Presenting a recipe
– Culture

STOCKIMAGEFACORY.COM
SHUTTERSTOCK



MAHIRYANSHUTTERSTOCK

Dhokla and patra,
Indian dishes.

- a Do you think this is a healthy option? What is a typical breakfast like in your home?
1. a) Respostas pessoais. 1. b) É um programa culinário.
b Que tipo de programa é esse? O que ele oferece ao público? Em geral, esse tipo de programa oferece às pessoas informações para preparar uma receita culinária.

- 2 Follow the instructions to plan a presentation in class and prepare yourself.

2. Respostas pessoais. Ver Notas.
a Em duplas, escolham uma receita simples para apresentar à sua turma. No caderno, escrevam em inglês o título da receita, os ingredientes e suas quantidades e o modo de preparo. Usem o boxe "Useful language" para elaborar o script da apresentação.
b Peçam aos/às colegas que deem ideias para aprimorar o texto de vocês. Então, façam ajustes no texto, conforme as contribuições recebidas.
c Definam as partes da receita que cada pessoa vai apresentar.
d Ensaaiem a apresentação, verificando a pronúncia com o/a professor/professora. Lembrem-se de que apresentadores/apresentadoras de programas de culinária se expressam com naturalidade, sorriem, falam pausadamente e repetem algumas informações para enfatizá-las. Incluem uma saudação inicial e, ao final, um desfecho.

Useful language

Hi./Hello. I'm/We're here for one more cooking show.
Today's recipe is...
Attention to the ingredients. You need (a/an/some)...
Here are the instructions for this recipe: First, (peel)... Next, (add)... Then (mix)... Finally, (serve)...
So/Well, that's it. Hope you liked it.
Thanks for watching and see you soon!

Speaking

- 3 Now host your own cooking show in class. 3. Ver Notas.

Post-speaking

- 4 Discuss the questions with your classmates after the presentations. 4. Respostas pessoais.
a Do que você mais gostou na sua apresentação? Do que você menos gostou? Por quê?
b Que elementos usados nas apresentações das outras duplas você gostaria de usar em suas futuras apresentações? Justifique.

sixty-nine

69

Notas

Atividade 2

Professor/a, se a turma se engajar em uma atividade mais realista, preparando, de fato, uma receita na aula, atentar para as receitas escolhidas, a fim de evitar preparos que envolvam objetos cortantes de risco (faca serrilhada pode ser uma opção mais segura) e o uso de fogão (o micro-ondas pode ser uma alternativa). Na dúvida, você pode se encarregar de tarefas que ofereçam risco maior de acidente.

Atividade 3

Professor/a, se julgar adequado e o contexto permitir, sugere-se utilizar dispositivos eletrônicos para filmar as apresentações.

Speaking

A seção trabalha a habilidade EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos, com a simulação de um programa culinário, EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte), e EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, que são acionadas na criação do roteiro da apresentação oral.

Transcript: Presenting a recipe – Culture

I'm making dhokla and patra today. This breakfast is typical in my country. My name is Aneri Chavan. I live in Bharuch, India. Dhokla is fermented rice and urad dal. Patra is colocasia leaves, which are coated with gram flour. And it is steamed and also fried. Dhokla is milder and patra is a spicier thing. It takes eight to nine hours to make dhokla. The most difficult part is the fermenting part. When you have to mix it in the mixer, the batter should have the desired consistency. To achieve that, it is a bit difficult. Patra's difficult part is coating them with the gram flour, and just binding them and folding them. Any chance the fold gets open, then it is of no fun. Breakfast in my house is a sitting-down affair. My son, my husband, we three have breakfast in the morning together only, before leaving for the job. These dishes are quite steamed and healthy, so I liked them the most. It gives you a lot of mileage to work for the entire day.

WHAT BREAKFAST is like around the world. [S. I.: s. n.], 1 vídeo (17min 33s).

Excertos. Publicado pelo canal Great Big Story. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KorC-8NddDK>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, é interessante promover uma discussão entre os/as estudantes sobre se gostam de assistir a programas culinários de televisão ou se seguem alguma página ou algum canal em redes sociais sobre a temática. Em caso afirmativo, incentivá-los a dizer em língua inglesa quem são os/as apresentadores/as, quais receitas já viram ser preparadas e de quais mais gostaram, se já testaram alguma receita em casa junto a um/uma familiar etc.

Writing

Nesta seção, trabalham-se, especialmente, as habilidades EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte), e EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto. A primeira é desenvolvida nas atividades relativas à etapa “Pre-writing (brainstorming)” e a segunda é desenvolvida nas atividades relativas à etapa “First draft”. A seção também aciona a habilidade EF07LI10: escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares, por meio do trabalho proposto na atividade 5.

Professor/a, ao trabalhar a atividade 2, sugere-se dizer aos/às estudantes que poderão também considerar uma receita especial que costuma ser servida na casa deles/delas, de algum parente, vizinho/a, amigo/a etc. Dependendo do tempo previsto para essa atividade, pode-se pedir aos/às estudantes que, antes da escrita, consultem essas pessoas e tomem nota da receita. Deixar claro que a ideia não é traduzir receitas prontas encontradas na internet ou em livros de receita, mas aproveitar a oportunidade para interagir com pessoas que, possivelmente, vão apreciar a ideia de compartilhar seus conhecimentos. Por fim, caso a elaboração do livro de receitas da turma seja colocada em prática, esse material pode ser doado à biblioteca da escola ou guardado como modelo para a turma do próximo ano.

Notas

Atividade 5

Professor/a, sugere-se orientar os/as estudantes durante a pesquisa. Para nomes de alimentos, os termos de busca podem ser *food picture dictionary*; para nomes de utensílios, os termos de busca podem ser *kitchen utensils with pictures*; para verbos, os termos podem ser *kitchen verbs with pictures*.

Writing

A recipe to share

Que tal criar uma receita culinária e compartilhá-la?

What: a recipe

To whom: other students, readers from all over the world

Media: paper; digital

Objective: share a special recipe with other people

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Do que você se lembra sobre o gênero “receita culinária”? Se necessário, reveja a receita de açaí na tigela na seção “Reading”. Anote no caderno o que julgar relevante.
- 2 Pense em um prato especial ou diferente que costuma ser servido em sua casa. Pode ser doce ou salgado.
- 3 Caso você não saiba quais são os ingredientes e o modo de preparo do prato escolhido, busque essas informações com alguém em sua família. Tome notas.

First draft

- 4 Use a receita de açaí na tigela (e também outras receitas, se for possível) como referência para a organização do texto que você vai produzir. Verifique o que vem em primeiro lugar, o que vem em seguida, a forma como esses elementos são organizados, e assim por diante.
- 5 Procure na internet dicionários ilustrados que auxiliem você com o vocabulário. **5. Ver Notas.**
- 6 Comece a redigir o texto de sua receita. Lembre-se de usar o imperativo, apresentado na seção “Language in use 1” e também no apêndice “Language reference in context”.
- 7 Mostre a primeira versão de sua receita para os/as colegas e peça-lhes que deem sugestões para aprimorar seu texto.

Editing

- 8 Avalie as sugestões recebidas e revise o texto, atentando para as características do gênero.

Final text

- 9 Finalize o texto de sua receita, inserindo, se possível, imagens que possam torná-lo mais atraente e, principalmente, que sejam úteis para a compreensão das informações textuais.

Post-writing

- 10 Compartilhe sua produção com a turma. Verifique a possibilidade de elaborar um livro de receitas da turma com todas as receitas produzidas. Por exemplo: *Desserts, Main dishes, Vegetarian dishes* etc.
- 11 Se os textos tiverem sido feitos no computador, verifique a possibilidade de postá-los em alguma página mantida pela turma ou escola.

70 seventy

Peace Culture

Esta atividade desenvolve a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Professor/a, essa atividade pretende sintetizar o tema central desta unidade que é alimentação e nutrição.

O texto apresentado na foto seção é inspirado no projeto criado em 2009 por um pequeno grupo de vizinhos da região de Buderim, na Austrália. Esse grupo plantou dez árvores de lima para o seu próprio consumo. Logo foi criado o projeto Urban Food Street, de hortas comunitárias nas calçadas da cidade. Embora as hortas não sejam capazes de prover todos os alimentos necessários para as famílias, elas produzem alimentos frescos e saudáveis como frutas, vegetais e temperos para toda a vizinhança.



TETIANA SAENKOSHUTTERSTOCK

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

Peace culture

Analise a imagem e responda às questões a seguir em seu caderno.

- 1 Quais são as três palavras que resumem a informação da etiqueta? **1. People, street e food.**
- 2 Write a sentence using those three words. **2. Respostas pessoais. Ver Notas.**
- 3 Compare your sentence with a classmate's. Then get together in small groups to discuss ways to reduce hunger in Brazil. After that, draw a plan to start a community garden at school and present it to your principal. **3. Respostas pessoais. Ver Notas.**
- 4 Como o apoio a iniciativas de cultivo de hortas urbanas ou comunitárias pode ajudar a melhorar a qualidade da alimentação das pessoas menos favorecidas e como isso pode impactar na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas? **4. Respostas pessoais.**



Jaqueira with fruits at Bosque dos Buritis park. Goiânia, 2021.

Self-check

- 1 Reveja a Unidade 4 e também as atividades e as anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno. **Self-check. Respostas pessoais.**

Eu consigo...	com facilidade.	com alguma facilidade.	com dificuldade.
reconhecer as características de uma receita culinária e as palavras em inglês usadas nos títulos das partes de uma receita...			
compreender o uso do imperativo em receitas e em outros gêneros textuais...			
distinguir alimentos contáveis de incontáveis...			
utilizar advérbios de frequência para falar sobre hábitos alimentares...			
identificar alguns alimentos e bebidas em inglês...			
compreender um áudio sobre os passos para uma alimentação equilibrada e saudável...			
apresentar oralmente uma receita culinária...			
escrever uma receita culinária...			

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, a fim de identificar com quais itens teve facilidade, alguma dificuldade e dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e como pode auxiliar os/as colegas.

Professor/a, para cada item do "Self-check", há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade.

- Sugere-se:
- retomar a estrutura de receitas culinárias apresentada na unidade e visitar aspectos do gênero baseando-se em suas divisões por títulos.
 - retomar a estrutura e os usos do imperativo, utilizando os exemplos do apêndice "Language reference in context" e solicitando aos/as estudantes que, em grupos, expliquem os usos em contexto.
 - aplicar uma atividade lúdica, como o telefone sem fio, para retomar alimentos contáveis e incontáveis: deve-se escolher um alimento, fazer a brincadeira e, ao final, o/a último/a estudante que mencionar o que ouviu deve classificar o substantivo.
 - solicitar aos/as estudantes que formem frases utilizando advérbios de frequência para falar sobre hábitos alimentares de um membro da família.
 - solicitar aos/as estudantes que procurem por todos os alimentos e bebidas presentes na unidade e façam uma lista no caderno. Eles/elas podem criar um dicionário de imagens com base na lista.
 - retomar o áudio com os/as estudantes acompanhado da transcrição.
 - solicitar aos/as estudantes que revisitem a apresentação, pratiquem novamente com um/uma colega e a rerepresentem em pequenos grupos.
 - solicitar aos/as estudantes que retomem a receita elaborada, troquem com um/uma colega para fazer ajustes e a reescrevam para nova avaliação de aprendizagem.

Notas

Atividade 2

As frases elaboradas pelos estudantes devem fazer com que eles reflitam sobre as palavras *people, street e food*, a relação que têm entre si e de que forma, combinadas, expressam a ideia de cada um deles a respeito do tema.

Atividade 3

Provoca a reflexão sobre as grandes diferenças sociais em nosso país, em especial em relação ao acesso à alimentação adequada. Essa deve ser uma oportunidade de sensibilizar os alunos para o tema e para a necessidade de ações práticas, de grupos da sociedade civil, que possam ajudar a diminuir essas diferenças.

Be an agent of change

• People who eat together stay together

Esta seção toma por base a competência 9 do item Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 10): “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”. Tal competência é contemplada na seção por meio da conscientização sobre a importância do acolhimento de outras culturas, algo que é trabalhado aqui por meio da leitura e exploração de uma entrevista sobre a influência que os/as imigrantes exercem na culinária da Grã-Bretanha, característica que a torna rica e variada. Entende-se que o momento da refeição une as pessoas de uma família e pode unir, também, diferentes povos em torno de uma necessidade básica da humanidade (alimentar-se). Procura-se incentivar o interesse em conhecer outras culturas como uma maneira, inclusive, de romper estereótipos relacionados a determinadas etnias.

Informações adicionais

Yasmin Khan: escritora e apresentadora de programas de culinária na televisão britânica. Nasceu em Londres, filha de um paquistanês e de uma iraniana. Seus livros publicados são *Zaitoun* e *The Saffron Tales*.

Be an agent of change

Units 3 and 4 People who eat together stay together

- 1 Discuss these questions with your classmates. 1. Respostas pessoais.
 - a Você e sua família têm algum prato especial, uma receita culinária exclusiva?
 - b Sua família sempre viveu no mesmo local ou veio de outro município, estado ou país? Comente.
 - c De que forma o local de origem de sua família influencia as escolhas da alimentação de vocês?
 - d Você gosta de pratos de outros estados ou países? Quais? É preciso viajar até esses locais para poder experimentar sua gastronomia? Justifique.
 - e Você se considera uma pessoa que gosta de experimentar diferentes culinárias? Responda com exemplos.
 - f Na sua opinião, a culinária pode unir as pessoas? De que maneira?

- 2 Read the text. Then use it as a reference to discuss how food can help promote a Culture of Peace. Discuss the questions with your classmates. 2. Ver Notas.

The screenshot shows a news article interface with a navigation bar containing 'News', 'Opinion', 'Sport', 'Culture', 'Lifestyle', and 'More'. The article title is 'Let's eat together: how immigration made British food great'. The text begins with '[...] I can think of no place that welcomes the food of other countries with more enthusiasm than Britain. [...] A walk along our high streets will offer everything from sashimi to tacos and pizza to Korean noodles. [...]' and is attributed to 'Yasmin Khan, Iran'. Below the text is a portrait of Yasmin Khan, a woman with dark curly hair wearing a red floral top. The caption reads: 'Yasmin Khan during the Edinburgh International Book Festival on August, 2017 in Edinburgh, Scotland.' The article continues with '[...] Is food an important part of a country's cultural heritage? Food is always the main way people get together, so yes—meals are the time we take to be with each other. Do you think of different cuisines as separate or do you think they can be mixed? We mix cuisines very well in the UK. We're very creative with food. Elsewhere it can be a bit homogenous. [...]'

72 seventy-two

Notas

Atividade 2

Professor/a, durante a discussão proposta, sugere-se encorajar os/as estudantes a ler em voz alta os trechos do texto relacionados ao que está sendo perguntado. Auxiliar a turma com o vocabulário, se necessário, procurando, também, encorajá-la a usar estratégias como inferências com base no contexto e na identificação de palavras-chave e de palavras cognatas.

d Professor/a, sugere-se informar aos/às estudantes que, no artigo completo, além da conversa com Yasmin Khan, há entrevistas com outras quatro pessoas de diferentes países que também levaram a sua culinária para a Grã-Bretanha. Há uma pessoa que fala sobre a culinária ganense, outra que fala sobre a culinária chinesa, uma que fala da culinária indiana e uma que fala da culinária espanhola. Se houver possibilidade, encorajar os/as estudantes a ler a matéria completa, tomar nota do que julgarem relevante e compartilhar as impressões com o restante da turma.

Atividade 4

Professor/a, o evento sugerido na atividade poderá envolver apenas os/as estudantes da turma ou, dependendo da disponibilidade da escola e do que for combinado coletivamente, envolver um número maior de pessoas.

d Professor/a, caso a quantidade de comida prevista não seja suficiente para atender ao público esperado, sugere-se conversar com a turma acerca de formas de realizar uma campanha para levantar recursos financeiros que permitam o preparo de uma quantidade maior de pratos.

2. b) Respostas possíveis: Procurando conhecer a cultura desses povos com um olhar diferente e sem a influência de representações já cristalizadas, que acabam sendo tomadas como verdades. É possível conhecer suas culturas lendo obras de autores com diferentes perspectivas, assistindo a documentários, conversando com pessoas oriundas desses países etc.

How do you feel mainstream Britain has adapted Iranian cuisine? It hasn't yet! I can't wait until it does. I want to show the positive side of Iran—it's culturally rich. [...]

Do you think food reflects our attitudes to immigration more generally? Britain has a long tradition of immigrants helping the country develop and flourish. It's the same with food.

2. a) O trecho da entrevista no qual Yasmin Khan diz "I want to show the positive side of Iran—it's culturally rich". Respostas possíveis: Há um histórico de preconceitos em relação ao Irã, bem como a outros países daquela região, que os associa a atos terroristas.

Which dish best combines British tradition with your tradition? In the same way that you know how to reach into your spice cupboard and make an Indian curry, I'd love everyone to be able to "Persianise" a dish. I make a delicious quince and pomegranate crumble. [...]

No kitchen is complete without... Love. [...]

SLATER, Nigel. Let's eat together: how immigration made British food great. *The Guardian*, Londres, 24 maio 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global/2015/may/24/lets-eat-together-cooking-immigration-britain-food>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- Que parte do texto indica que, no mundo, são construídas imagens negativas de um país, uma região, uma cultura etc.? O que você sabe sobre os preconceitos associados ao país mencionado no texto? 2. c) Respostas possíveis: A parte da introdução que afirma "A walk along our high streets will offer everything from sashimi to tacos and pizza to Korean noodles".
- Sobre o assunto abordado no item "a", de que outras maneiras, além da que o texto traz, podemos desconstruir estereótipos atribuídos a lugares, povos e culturas?
- Que parte do texto sugere que culturas diferentes podem conviver em harmonia lado a lado?
- Que partes do texto indicam que a comida tem o poder de unir as pessoas? 2. d) A parte da introdução que afirma "Food [...] unites us in more ways than one" e o trecho da entrevista no qual Yasmin Khan diz "Food is always the main way people get together". Ver Notas.

3 Which other parts of the text can you relate to the Culture of Peace? Discuss your ideas with a classmate.

4 Work with your classmates. Follow the instructions to create a Cultural Food Festival. 4. Ver Notas.

- Verifiquem na turma e na escola se há pessoas ou famílias que sejam de outras regiões do Brasil ou do mundo. Peçam a elas que comentem a culinária de sua região. Façam perguntas nos moldes das que foram feitas a Yasmin Khan.
- Verifiquem o interesse dessas pessoas em apresentar algo sobre a culinária de suas regiões em um evento cultural. Se possível, peçam-lhes que preparem um prato típico e o tragam para o evento, numa data estipulada por sua turma.
- Anotem quais pratos serão apresentados no *Cultural Food Festival* e pesquisem sobre suas respectivas regiões. Com esses dados, elaborem pôsteres para compartilhar essas informações culturais com o público. Considerem a possibilidade de mostrar mapas, imagens, gráficos etc.
- Calculem quantas pessoas participarão do festival e se as quantidades de comida serão suficientes para que todos provejam um pouco de cada uma das culinárias contempladas.
- Se for possível, considerem também incluir no evento apresentações musicais ou de dança. A exibição de vídeos também pode servir a esse propósito.
- Certifiquem-se de reservar um momento durante o evento para abordar com o público o conceito de Cultura de Paz, sensibilizando as pessoas sobre o papel da culinária na promoção da paz.

3. Respostas possíveis: A ideia expressa na primeira sentença da introdução, segundo a qual a Grã-Bretanha acolhe bem a culinária de outros países; a ideia expressa na segunda pergunta da entrevista, seventy-three de acordo com a qual diferentes culinárias podem se misturar em vez de serem tratadas de forma isolada.

Unit 5

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10 e a competência específica de Língua Inglesa de número 4, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EF07LI01 / EF07LI03 / EF07LI04 / EF07LI05 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI09 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI14 / EF07LI15 / EF07LI16 / EF07LI18

Objetivos da unidade:

Nesta unidade, apresentam-se diferentes formas de entretenimento que fazem parte do nosso repertório social e cultural. Em termos linguísticos, a unidade introduz o *past simple* e o *faz por meio* da linha do tempo da história da televisão, aliando, assim, um uso da língua com a observação de como os modos de se relacionar com uma mesma fonte de diversão mudam ao longo do tempo. Ao propor a leitura e a compreensão dessa linha do tempo, a unidade estabelece uma relação interdisciplinar com História, visto que lida com acontecimentos importantes que abarcam o século corrente e os dois anteriores. Em relação ao conceito de Educação para a Paz, busca-se também discutir a presença da violência no entretenimento e refletir sobre formas de entretenimento que promovam a paz e sejam benéficas para aqueles/ aquelas que as consomem.

Unit

5

Entertainment

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:

1. Duas pessoas jogando videogame; 2. Garoto ouvindo música com um *headphone*; 3. Pessoas assistindo a um filme em 3-D; 4. Artista bonequeiro apresentando espetáculo de bonecos na praça no centro de Garopaba, Santa Catarina, 2019.



1. e) Respostas possíveis: Já existiam música, cinema, teatro, TV e jogos. O que mudou foi a tecnologia. Por exemplo, ouvia-se música no rádio (comum ainda hoje), na vitrola, no gravador, no toca-fitas, enquanto hoje ouve-se no celular, no *tablet*, no computador. Provavelmente, quando os pais ou responsáveis dos/das estudantes eram crianças, a maioria dos filmes era feita no formato 2-D; hoje também há opções em 3-D e 4-D. No teatro, as técnicas de som, projeção de imagens, cenários e efeitos especiais foram aprimoradas. Muitos dos jogos que eram comuns na mídia física, como os de esporte, agora também estão disponíveis em mídia virtual.

Objetivos

- Refletir sobre formas de entretenimento e suas repercussões para si e para outras pessoas.
- Compreender um áudio no qual os/as falantes reagem a uma tecnologia do passado.
- Compreender e produzir linhas do tempo.
- Empregar substantivos para nomear tecnologias relacionadas ao entretenimento.
- Discutir formas de entretenimento.
- Identificar os usos das preposições de tempo *in*, *on* e *at*.
- Reconhecer as diferentes pronúncias de verbos regulares no passado (-ed).
- Utilizar o *past simple* para compreender e produzir textos orais e escritos.

First interactions

1 Discuss these questions with your classmate.

- 1. f)** Respostas possíveis: Proporcionam prazer, divertimento, satisfação pessoal e boa disposição. Além disso, também possibilitam a socialização, a aprendizagem, o acesso a outras formas de ver o mundo, o desenvolvimento de diferentes habilidades etc.
- 1. a)** Respostas possíveis: 1. pessoas jogando *videogame*; 2. um garoto no parque ouvindo música, vendo um vídeo ou fazendo outra atividade com um *tablet*; 3. uma sessão de cinema 3-D; 4. uma peça de teatro.
- 1. b)** São atividades de entretenimento.
- 1. c)** Respostas pessoais.
- 1. d)** Respostas pessoais.
- 1. g)** Respostas pessoais.
- O que cada imagem mostra?
 - O que as atividades das imagens têm em comum?
 - Você gosta de fazer alguma delas? Em caso positivo, qual/quais? Qual delas é a sua favorita? Por quê?
 - Quais das atividades representadas você costuma fazer sozinho? Quais delas você faz na companhia da família e/ou de amigos?
 - Quais dessas formas de entretenimento eram comuns na infância dos adultos de sua família? O que mudou desde aquela época até os dias atuais?
 - Qual é a importância de atividades dessa natureza na nossa vida?
 - De quais outras formas de entretenimento você gosta?

Going further **Going further.** Ver Notas.

Algumas formas de entretenimento datam da Antiguidade, como o teatro. Outras são mais recentes, como as simulações virtuais. Escolha uma forma de entretenimento (música, teatro, cinema, TV, rádio, internet, jogos eletrônicos etc.) e descubra a sua história. Compartilhe com a turma o que descobriu.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

Existem inúmeras formas de entretenimento, mas elas nem sempre são saudáveis. Por exemplo, as lutas de gladiadores podem ser consideradas uma forma violenta de entretenimento e eram comuns na Roma Antiga em cerca de 290 a.C. Hoje, diversas formas de violência são frequentemente retratadas no cinema, na TV e em jogos eletrônicos. Em sua opinião, por que a violência ainda é tão presente em filmes, jogos etc.? O consumo desse tipo de entretenimento pode ser prejudicial? Existem alternativas que estimulam a paz e a tolerância em vez da violência? Pesquise sobre o assunto e compartilhe as informações com a turma.

seventy-five

75

Going further

Caso os/as estudantes escolham pesquisar uma linguagem artística, como a música ou o cinema, podem demonstrar como a evolução dos equipamentos impactou na linguagem produzida em cada período histórico. Em relação à internet, podem ainda fazer um recorte, explorando *podcasts*, vídeos, plataformas de *streaming* etc.

Agents of change

Professor/a, discutir com a turma sobre o consumo de entretenimento que pode ser considerado violento, questionando os/as estudantes sobre o motivo que os/as leva ou não a consumir esse tipo de entretenimento. Aproveitar a oportunidade para incentivar a turma a refletir se há alguma relação entre a violência do mundo da fantasia e a da vida real. Pode-se discutir, por exemplo, se a exposição aos jogos de tiro é capaz de aumentar a irritabilidade daqueles que consomem esse tipo de mídia.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, neste primeiro momento da unidade, seria interessante discutir o significado dos termos "entretenimento", "lazer" e "ócio". O termo "entretenimento" está fortemente associado aos produtos e serviços feitos para consumo em massa, como filmes, jogos, espetáculos teatrais e musicais etc. Em geral, esses produtos são agradáveis ao público, mas também podem promover importantes reflexões e até mesmo proporcionar mal-estar e fomentar a violência. Já o termo "lazer" indica o conjunto de atividades que uma pessoa escolhe fazer em seu tempo livre para se divertir, ampliar seu conhecimento, aumentar sua bagagem cultural etc. Assim, o entretenimento pode fazer parte do lazer de uma pessoa. Já o "ócio" se refere ao período de tempo dedicado ao descanso. Perguntar aos/as estudantes como usufruem do seu tempo livre: se gostam de fazer atividades distintas ou se preferem repousar, não realizar nenhuma atividade.

First interactions

A seção tem por objetivo uma reflexão sobre o tema entretenimento, oferecendo aos/as estudantes a oportunidade de falar sobre as atividades de entretenimento nas quais se engajam. Propõe, também, refletir sobre as formas de entretenimento do passado com base nas vivências de seus/suas familiares. A seção "Agents of change" discute a existência de formas violentas de entretenimento e encoraja a reflexão sobre a opção por formas mais saudáveis, visando um mundo mais pacífico e tolerante.

Reading

A seção apresenta uma linha do tempo do desenvolvimento da televisão, forma de entretenimento que ainda é uma das mais comuns no mundo todo. Aqui são trabalhadas as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura, e EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. Por meio do texto desta seção, fornecem-se, em uma situação real de uso da língua, amostras da gramática do que será sistematizado mais adiante. Propõe-se também um trabalho de reconhecimento de cognatos e falsos cognatos como uma forma de aproximação do significado do texto.

Notas

Atividade 1

Professor/a, após a correção, sugere-se pedir aos/as estudantes que listem, no caderno, além dos programas de TV prediletos, os canais que mais apreciam. Pode-se então fazer um levantamento do que mais assistem e do que menos gostam. É interessante registrar essas informações no quadro para que os/as estudantes possam comparar e analisar as preferências que são mais comuns entre eles/elas.

Reading Important moments in TV history

Pre-reading

- 1** Work in pairs. Ask and answer the following questions. Add another interesting question to the list and ask a classmate. **1.** Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a Qual é sua relação com a televisão? Você assiste aos programas no próprio aparelho ou prefere fazê-lo por meio de um computador ou celular? Por quê?
 - b Que tipos de programa de televisão mais lhe interessam e que tipos você não acha interessantes? Responda com exemplos.
 - c A televisão está incluída entre as suas formas preferidas de diversão? Por quê?
- 2** Take a quick look at the text in activity 3. Then answer the questions in your notebook.
 - a Que tipo de texto é esse? Como as informações estão organizadas?
 - b Qual deve ser a função de um texto como esse, na sua opinião?
 - c Do que trata o texto, de forma geral? Ele traz informações referentes ao presente? Justifique. **2. c)** Respostas possíveis: O texto trata de momentos importantes da televisão/da evolução da televisão/de eventos de diversos momentos da história da televisão. O texto traz informações apenas até o ano de 1996/final do século XX.

Reading

- 3** Read the text. Then answer the questions in your notebook.

TIMELINE OF TELEVISION

Important moments in TV history

1775

Count Alessandro Volta discovered electricity made from friction.

1873

Scientists started exploring the possibility of transferring information of visible light into electrical signal via selenium.

1880

Famous American inventors Alexander Graham Bell and Thomas Edison started working on a telephone system that could transmit images.

1831

Michael Faraday and Joseph Henry developed many inventions in the field of electromagnetism, enabling future development of electronic communication.

1876

George Carey from America first described full recording and reproducing camera system that was based on selenium.



TV design and technology evolution.

76 seventy-six

Notas

Atividade 2

a Professor/a, esclarecer que essa leitura inicial deve ser rápida, concentrada na organização do texto, analisando, por exemplo, o título, a imagem, o primeiro e o último itens, bem como os tipos de palavras e informações mais frequentes, como nomes de pessoas e datas. Em seguida, se possível, mostrar diferentes formatos de linha do tempo (impressos, projetados ou na internet). Sugere-se destacar que uma linha do tempo pode ser apresentada horizontalmente, verticalmente ou em espiral, podendo variar de acordo com as circunstâncias. Essa exibição de diversos tipos de linha de tempo poderá ocorrer também durante o trabalho com a seção "Writing".

Informações adicionais

Alessandro Volta (1745-1827): químico e físico nascido onde hoje fica Milão (Itália). Credita-se a ele o desenvolvimento da pilha voltaica.

Alexander Graham Bell: (1847-1922): inventor escocês, famoso pela invenção do telefone.

Ampex: empresa estadunidense de eletrônicos fundada em 1944.

BBC: British Broadcasting Corporation, corporação pública difusora de rádio e de televisão do Reino Unido, fundada em 1922.

Bell Telephone Company: primeira companhia de telefone dos Estados Unidos, fundada em 1877.

Boris Rosing (1869-1933): cientista russo que contribuiu para a área de desenvolvimento da televisão.

Charles Jenkins (1867-1934): engenheiro estadunidense que fundou o primeiro canal de televisão dos Estados Unidos, em 1928.

Constantin Perskyi (1854-1906): cientista russo; credita-se a ele o uso da palavra televisão, pela primeira vez.

FCC: Federal Communications Commission, agência reguladora das comunicações por rádio, TV, satélite e cabo dos Estados Unidos.

George R. Carey (1851-1906): nascido nos Estados Unidos, foi um dos primeiros a propor o telescópio usando as propriedades fotoelétricas do selênio como meio de transmissão de imagens. É considerado pioneiro da televisão moderna.

Joseph Henry (1797-1878): cientista estadunidense que atuou no conhecimento da indução eletromagnética.

Michael Faraday (1791-1867): físico e químico britânico que contribuiu, assim como Joseph Henry, com o conhecimento das propriedades de indução eletromagnética.

NHK: Nippon Hoso Kyokai, a Corporação de Radiodifusão do Japão, foi fundada em 1926.

Philo Farnsworth (1906-1971): inventor estadunidense, um dos pioneiros na criação da televisão.

Robert Adler (1913-2007): nascido na Áustria, o físico desenvolveu o controle remoto.

Thomas Edison (1847-1931): inventor estadunidense, conhecido pela invenção da lâmpada.

Vladimir Zworin (1888-1982): russo-americano, considerado pioneiro da tecnologia relacionada à televisão.

1906

Boris Rosing managed to improve Nipkow's "Electric Telescope" and produced the first fully working mechanical TV system.

1927

Bell Telephone Company performed the first transfer of video image between Washington D.C. and New York City. In the same year, Philo Farnsworth patented his own electronic television system.

1937

The BBC introduced high definition broadcast; CBS is formed in the U.S.

1948

Cable television came to rural parts of the United States. Television hardware became cheaper enabling 1 million homes to have a set.

1956

Introduction of the first practical videotape by Ampex, and the first practical remote control by Robert Adler.

1969

600 million watched the live transmission of the first human landing on the moon.

1984

Stereo TV broadcasts.

1900

The word "television" was coined during the first International Congress of Electricity at the World's Fair in Paris by Russian scientist Constantin Perskyi.

1923

Russian Vladimir Zworin patented his TV camera tube system which would later on become the cornerstone of future TV technology.

1930

First commercial aired on Charles Jenkins's television program, BBC began its regular TV transmission.

1939-40

Television was showcased in many fairs across America, with some models having radio for those who wanted to hear audio together with the image.

1950-53

FCC approved first two-color television standards.

1967

Color television became commonplace [in the United States].

1981

Japanese television company NHK introduced television system with 1125 lines of horizontal resolution – the first HD television.

1996

FCC approved modern HDTV standard, 1 billion television sets are in use worldwide.

Adaptado de: TIMELINE of television. **Television History**. Disponível em: <http://www.television-history.net/television-origin/television-timeline/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

seventy-seven

77

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/às estudantes que visitem a página oficial do Museu Virtual de Rádio e Televisão de Portugal. Trata-se de um museu internacional em língua portuguesa que pode ser visualizado em 360°. Caso possuam os dispositivos necessários indicados na plataforma, também é possível que a visita seja feita em realidade virtual ou realidade aumentada. Saiba mais em: **Museu RTP**. Disponível em: <https://museu.rtp.pt/>. Acesso em: 17 maio 2022.

Notas

Atividade 3

a Professor/a, outros cognatos presentes no texto, entre os itens 1876 e 1900, em ordem de aparição: *described/descreveu*, *reproducing camera system/sistema de câmera de reprodução*, *based/com base*, *famous American inventors/inventores americanos famosos*, *telephone system/sistema de telefonia*, *transmit image/transmitir imagem*, *International Congress of Electricity/Congresso Internacional de Eletricidade*, e *Russian scientist/cientista russo*. Como o texto traz ainda outros exemplos, sugere-se pedir que esse levantamento completo seja feito como tarefa em casa.

Atividade 5

Professor/a, o trabalho com essas siglas permite também revisar o alfabeto em inglês, caso elas sejam lidas em voz alta. Sugere-se solicitar outros exemplos de siglas presentes no texto (US = United States; NHK = Nippon Hoso Kyokai, equivalente a Corporação de Radiodifusão Japonesa ou *Japan Broadcasting Corporation*, em inglês).

Atividade 6

e Professor/a, esclarecer que a introdução do controle remoto em 1956 ocorreu nos Estados Unidos e que essa cronologia não se aplica ao Brasil. Comentar que, naquele tempo, a tecnologia desenvolvida em determinado país demorava muitos anos para chegar até outros países, diferentemente do que ocorre hoje em dia.

3. a) Respostas possíveis: Cognates: *television/televisão*, *important/importante*, *moments/momentos*, *history/história*, *electricity/eletricidade*, *friction/fricção*, *inventions/invenções*, *electromagnetism/eletrmagnetismo*, *future/futuro*, *electronic communication/comunicação eletrônica*, *scientists/cientistas*, *exploring/explorar*, *possibility/possibilidade*, *transferring/transferring*.
- a Which words are similar to words in Portuguese? Are they cognates or false friends? *information/informação*, *visible/visível*, *electrical signal/sinal elétrico*, *selenium/selênio*; false friends: *standard/padrão*. Ver Notas.

4 Read the statements and find a mistake in each of them. Then rewrite them in your notebook with the correct information, according to the text.

- a Electricity made from friction was discovered by Faraday and Henry.
4. a) Electricity made from friction was discovered by count Alessandro Volta.
- b The word "television" was coined when the telephone was invented.
4. b) The word "television" was coined during the first International Congress of Electricity.
- c The first TV commercial was aired in the 1920's.
4. c) The first TV commercial was aired in the 1930's.
- d Philo Farnsworth introduced the first practical remote control.
4. d) Robert Adler introduced the first practical remote control.

7. a) Respostas possíveis: A invenção da televisão foi um marco tecnológico revolucionário mundial. Influenciou (e ainda influencia) comportamentos, marcou décadas e se tornou um meio de comunicação de grande importância no

5 There are many abbreviations in the text. Some are explained below. Find them in the text and check the options in your notebook.

5. b, c, e, f, g, i, j. Ver Notas.
- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| a Black and White | f Federal Communications Commission |
| b British Broadcasting Corporation | g High Definition |
| c Columbia Broadcasting System | h High Definition Compact Disc |
| d Digital Versatile Disc | i High Definition Television |
| e District of Columbia | j Television |

7. a) Seu alcance se mantém mesmo depois da popularização da internet.

6 In your notebook, write sentences using the appropriate information from the box.

- I. coined the word "television" during the first International Congress of Electricity
II. introduced the first practical remote control in 1956
III. performed the first video image transfer between two cities in 1927
IV. started its regular TV transmission in 1930
V. worked on an image transmission system

- a Constantin Perskyi ♦
b Alexander Graham Bell and Thomas Edison ♦
c Bell Telephone Company ♦
- d BBC ♦
e Robert Adler ♦

6. a) I; b) V; c) III; d) IV; e) II. Ver Notas.

7. c) Respostas possíveis: Ao fácil acesso a aparelhos de televisão, à existência de aparelhos que vão dos mais simples aos mais sofisticados e que oferecem muitos recursos atraentes aos usuários, à existência de canais abertos gratuitos com programas humorísticos, esportivos, religiosos, jornalísticos, culinários etc.

7. d) Respostas possíveis: A substituição do videocassete pelo DVD e pelo Blu-ray, a criação de canais sobre temas específicos, a invenção das TVs de tela plana, digital e interativa. Respostas pessoais. Ver Notas.

7 Discuss these questions with your classmates.

- a Qual é a importância de conhecer a história da televisão?
b Há algum evento da *timeline* sobre o qual você gostaria de saber mais por meio de novas leituras? Em caso afirmativo, qual e por quê? 7. b) Respostas pessoais.
- c A que você atribui o fato de a televisão continuar sendo uma das formas de entretenimento mais comuns para muitas pessoas em todo o mundo?
d Essa *timeline* mostra a evolução da televisão até o ano de 1996. Quais novos avanços aconteceram de lá para cá? O que você acha que acontecerá com a televisão no futuro?
e Você considera o tempo que passa assistindo à TV razoável ou exagerado? Ele atrapalha suas atividades de estudo e lazer?

7. e) Respostas pessoais. É importante que, neste momento, discuta-se a relevância do bom senso quanto ao tempo que se passa em frente à TV.

78 seventy-eight

Notas

Atividade 7

d Professor/a, se possível, pedir aos/às estudantes que realizem pesquisas na internet para encontrar informações sobre os avanços tecnológicos da televisão ocorridos desde o ano de 1996. Com a ajuda da própria turma, registrar no quadro algumas palavras de busca que otimizem as pesquisas (por exemplo: *television history*; *television timeline*). Verificar se conhecem recursos que tornam a pesquisa mais precisa, como escrever as palavras-chave entre aspas ou usá-las com ponto-final. Reforçar a necessidade de confirmar as informações em outras fontes, não considerando conclusivas as informações obtidas em uma primeira consulta.

Language in use 1 *Past simple with regular verbs*

- 1 Read the sentences taken from the timeline in the “Reading” section. Then answer the questions in your notebook.



Statue of Alessandro Volta, inventor of the electric battery, at Piazza Volta, Lombardia region, Italy, 2013.

- a “1775: Count Alessandro Volta **discovered** electricity made from friction.”
- b “1831: Michael Faraday and Joseph Henry **developed** many inventions in the field of electromagnetism [...]”
- c “1969: 600 million **watched** the live transmission of the first human landing on the moon.”
- I What function do the highlighted words have in each sentence? **1. c) I. They are verbs.**
- II What do these words have in common? **1. c) II. They end in -ed. Ver Notas.**
- III Considering that the timeline shows events that happened in a specific period, what is the function of the ending *-ed*? **1. c) III. It indicates past actions (past simple).**
- IV Are the examples in the affirmative, negative or interrogative form? **1. c) IV. Affirmative form.**

- 2 Choose the option that shows how the sentences in activity 1 are organized.

- a subject + main verb in the past simple + complement **2. a.**
- b subject + auxiliary verb + main verb in the infinitive + complement
- c subject + main verb in the infinitive + complement

- 3 Look at the titles of the two texts. Then answer the questions orally.

Text 1

Bruno Mars: [...] things you didn't know about him! (List)

- His real name is Peter Gene Hernandez. [...]
- His stage name, “Bruno Mars”, was inspired by the wrestler Bruno Sammartino, because as a child Bruno was confident, independent and strong-willed, like the wrestler [...].
- He moved to Los Angeles after college to be a musician. [...]
- Bruno Mars is of Puerto Rican and Filipino descent. [...]



Bruno Mars, New York City, 2018.

seventy-nine

79

Notas

Atividade 1

c Professor/a, sugere-se perguntar aos/as estudantes se sabem que nome recebem os verbos em inglês que formam o passado com o acréscimo de *-ed* (verbos regulares). Sem entrar em detalhes, pois se trata de assunto da próxima unidade, dizer que verbos como *to be* e *to do* são irregulares, visto que suas formas de *past simple* são, respectivamente, *was* e *did* (a esses verbos, portanto, não se aplica a regra de acréscimo de *-ed*).

Language in use 1

Esta seção trabalha com partes dos itens propostos na habilidade EF07LI15: construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros), com foco em verbos regulares (formas no passado), desenvolvida ao longo da seção; e com a habilidade EF07LI16: reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*). Ainda com o intuito de oferecer prática no uso dos verbos regulares, a seção propõe atividades para trabalhar parte da habilidade EF07LI18: utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade. A seção contempla também a habilidade EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, com foco na antecipação do sentido global com base na observação de títulos.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, se desejar praticar o uso de verbos regulares no *past simple*, propor aos/as estudantes que escolham uma personalidade apresentada na linha do tempo da seção “Reading” e pesquisem mais sobre sua vida. Depois, pedir que elaborem um parágrafo utilizando e conjugando os verbos adequadamente. Por fim, sugerir que troquem os textos entre si para que o/a colega faça sugestões.

Notas

Atividade 3

b Professor/a, os itens do texto 1 foram selecionados, por sua relevância, de uma lista de 35 fatos sobre Bruno Mars. Sugere-se explorar esse texto após o trabalho de compreensão da atividade 5, priorizando, nesta atividade, um primeiro contato dos/das estudantes com os textos por meio de seus títulos.

Atividade 5

Professor/a, após verificar as respostas, podem-se fazer outras perguntas de compreensão, como: qual é o nome verdadeiro do artista? (Peter Gene Hernandez.) Em que lugar ele nasceu? (Waikiki.) Que talentos ele possui além de cantar? (Tocar guitarra, piano, baixo e bateria.) Comentar que o texto só explica a origem do pseudônimo “Bruno” e que, segundo outras fontes, “Mars” surgiu porque as pessoas brincavam dizendo que ele era “de outro mundo”, ao que o artista costumava reagir dizendo que era de Marte (*Mars*, em inglês).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso do *past simple* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, propor aos/às estudantes a seguinte atividade lúdica: eleger um verbo por vez para que construam frases conjugando-o adequadamente e variando a forma; cada fileira formará um grupo, e o/a integrante que estiver sentado/a por último começará o jogo, compondo uma frase com o verbo escolhido em uma folha à parte; então, ele/ela deverá passar a folha por todos os/as colegas, que poderão fazer correções, até chegar às mãos do/da primeiro/a integrante da fileira, que deverá entregá-la a você. Por fim, ler a frase que chegar às suas mãos primeiro; se contiver o verbo solicitado e estiver escrita corretamente, o grupo ganha ponto. Para as próximas rodadas, os/as estudantes devem mudar de lugar na fileira.



- Bruno Mars was born [...] in Waikiki, Hawaii. [...]
- As well as an extremely talented singer, he also plays his famous piano, the drums, bass and guitar! [...]

STRATAKI, Rania. Bruno Mars: 35 things you didn't know about him! (List). *Useless Daily*, 7 fev. 2016. Disponível em: <https://www.uselessdaily.com/news/bruno-mars-35-things-you-didnt-know-about-him-list/#.W3HEppNKhtY>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Text 2

Golden Globes 2018: Did the right films win? VOTE!

January 08, 2018 13:21 IST

Veterans Meryl Streep and Tom Hanks lost out to Frances McDormand and Gary Oldman at the Golden Globes 2018. [...]

GOLDEN Globe 2018: did the right films win? Vote! *Rediff.com*. Disponível em: <https://www.rediff.com/movies/report/golden-globes-2018-did-the-right-films-win-vote/20180108.htm>. Acesso em: 2 jun. 2022.

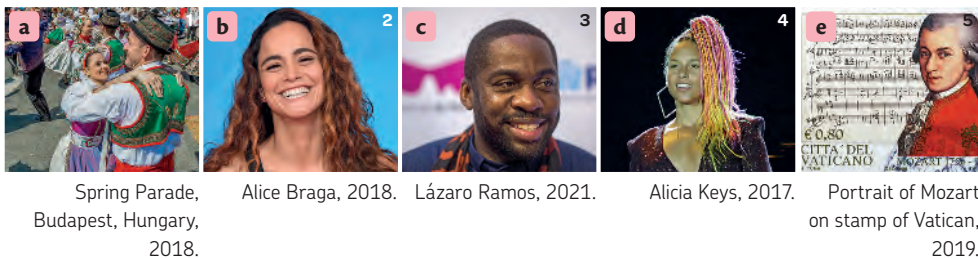
- a** What are the texts about? **3. a) Respostas possíveis: Text 1 is about Bruno Mars/curiosities about Bruno Mars; text 2 is about a film awards, the Golden Globes.**
- b** In your opinion, which text is more interesting? Why?
3. b) Respostas pessoais. Ver Notas.
- 4** **Focus on the titles of the texts in activity 3 again. Then, in your notebook, choose the option that completes the texts appropriately.**
- a** In the title of text 1, the auxiliary verb is **♦**. The sentence is in the **♦**. **4. a) II.**
I did/affirmative form II didn't/negative form
- b** In the title of text 2, the auxiliary verb is **♦**. The sentence is in the **♦**. **4. b) I.**
I did/interrogative form II did/affirmative form
- c** Based on item “a”, it is possible to say that **♦ 4. c) II.**
I the structure of negative sentences in the past is: **subject + auxiliary verb (didn't or did not) (+ complement).**
II the structure of negative sentences in the past is: **subject + auxiliary verb (didn't or did not) + main verb in the infinitive (+ complement).**
- d** Based on item “b”, it is possible to say that **♦ 4. d) II.**
I the structure of interrogative sentences in the past is: **subject + auxiliary verb (did) + main verb in the infinitive (+ complement).**
II the structure of interrogative sentences in the past is: **auxiliary verb (did) + subject + main verb in the infinitive (+ complement).**
- 5** **Based on the information in text 1, choose the option that makes each statement about Bruno Mars true. Use your notebook. 5. Ver Notas.**
- a** “Bruno Mars” is his **real/stage** name. **5. a) stage**
- b** Bruno Mars is a talented **actor/singer**. **5. b) singer**
- c** He was born in **Puerto Rico/Hawaii**. **5. c) Hawaii**
- d** After college, Bruno Mars lived in **New York/Los Angeles**. **5. d) Los Angeles**

80 eighty

- 6 Study the example in item “a” and complete the other sentences in your notebook using the verbs from the box appropriately. Then listen to the recording and check your answers.

Past simple with regular verbs

dance (affirmative) start (negative); start (affirmative)
perform (affirmative) work (affirmative)
play (interrogative); **play** (affirmative)



- a People **danced** a lot at the Royal Days International Folk Dance Festival in Budapest, Hungary, on August 17, 2016.
- b Brazilian actress Alice Braga is famous internationally. She **worked** in *I Am Legend* (2007), *Predators* (2010) and *Elysium* (2013). **6. b) worked**
- c Lázaro Ramos **started** his acting career in television. He **started** it in theater. **6. c) didn't start, started**
- d American singer Alicia Keys **performed** at the Rock in Rio festival, in Rio de Janeiro, in 2013 and in 2017. **6. d) performed**
- e I: **Did** Mozart **play** the piano when he was a child? **6. e) I. Did, play**
 II: Yes, he did. He also **played** many other instruments, including the violin. **II. played**

- 7 Listen to the sentences from activity 6 again and focus on the pronunciation of the past simple of the regular verbs. In which of the columns can you place each verb? Write the answers in your notebook.

-ed com pronúncia de /d/ -ed com pronúncia de /t/ -ed com pronúncia de /ɪd/

7. Respostas: -ed com pronúncia de /d/: performed, played; -ed com pronúncia de /t/: danced, worked; -ed com pronúncia de /ɪd/: started. Ver Notas.

Going further

Pronúncia de verbos regulares no *past simple*:

1 **-ed com pronúncia de /d/:** Ocorre quando a forma infinitiva do verbo termina com som de *l* (como em *call*), *n* (como em *listen*), *m* (como em *inform*), *r* (como em *answer*), *b* (como em *rob*), *v* (como em *love*), *g* (como em *log*), *w* (como em *follow*), *y* (como em *try*), /d₃/ (como em *manage*), *z* (como em *buzz*) e com som de ditongo (como em *play*).

2 **-ed com pronúncia de /t/:** Ocorre quando a forma infinitiva do verbo termina com som de *p* (como em *help*), *k* (como em *ask*), *s* (como em *miss* e *dance*), *ch* (como em *watch*), *sh* (como em *push*), *f* (como em *stuff* e *laugh*) e *x* (como em *fix*).

3 **-ed com pronúncia de /ɪd/:** Ocorre quando a forma infinitiva do verbo termina com som de *t* (como em *accept* e *hate*) e *d* (como em *add* e *decide*).

eighty-one

81

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, ler com os/as estudantes as informações de pronúncia de verbos regulares no *past simple*. Para praticar, solicitar que escrevam no caderno uma frase para cada tipo de pronúncia apresentado. Na sequência, pedir que se levantem e andem pela sala; assim que ouvirem “Stop”, devem parar e ler em voz alta as frases formuladas para um/uma colega. Pedir a eles/elas que prestem atenção à pronúncia de acordo com a terminação do verbo.

Notas

Atividade 7

Professor/a, se necessário, antes de realizar a atividade, pedir aos/as estudantes que leiam as informações no boxe “Going further”. Após a verificação das respostas, recomenda-se praticar a pronúncia do *-ed* em verbos no *past simple*, usando outras ocorrências nesta unidade, como os exemplos que aparecem no texto da seção “Reading”: com som de /d/, temos *discovered*, *described*, *managed* e *approved*; com som de /t/, temos *developed*, *watched* e *introduced*; com som de /ɪd/, temos *patented*.

Informações adicionais

Alice Braga (1983): atriz brasileira nascida em São Paulo que tem atuado em muitas produções cinematográficas internacionais.

Lázaro Ramos (1978): ator de teatro, cinema e televisão, cineasta, apresentador e escritor brasileiro, nascido em Salvador.

Alicia Keys (1981): cantora estadunidense nascida em Nova York.

Mozart (1756-1791): nascido em Viena, Wolfgang Amadeus Mozart foi um compositor do período clássico, autor de mais de 600 obras musicais catalogadas.

Transcript – Past simple with regular verbs

a People **danced** a lot at the Royal Days International Folk Dance Festival in Hungary, on August 17, 2016.

b Brazilian actress Alice Braga is famous internationally. She **worked** in *I Am Legend* (2007), *Predators* (2010) and *Elysium* (2013).

c Lázaro Ramos **didn't start** his acting career in television. He **started** it in theater.

d American singer Alicia Keys **performed** at the Rock in Rio festival in Rio de Janeiro, in 2013 and in 2017.

e **Man:** Did Mozart play piano when he was a child?

Woman: Yes, he did. He also played many other instruments, including the violin.

Language in use 2

A seção oferece aos/às estudantes a oportunidade de falar sobre tipos diversos de tecnologias para entretenimento, trabalhando a habilidade EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. Além disso, busca desenvolver, com foco nas preposições de tempo, uma parte da habilidade EF07LI15: construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

Fora da sala de aula

Professor/a, pedir aos/às estudantes que investiguem com seus/suas avôs/avós ou pessoas mais idosas da família quais eram os aparelhos utilizados por eles/elas para entretenimento. Pedir também que perguntem o mesmo aos pais e/ou responsáveis, para que tenham amostras de gerações diferentes. Orientar a turma a fazer anotações e, se possível, trazer imagens das formas de entretenimento. Na aula seguinte, propor uma discussão em pequenos grupos para compartilhar as descobertas.

Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que observem as palavras cognatas e as imagens para auxiliar na compreensão. Sugere-se também observar o uso dos verbos no passado nos trechos.

Language in use 2 Old technology for entertainment

1 In your notebook, complete these extracts with the names of the devices from the box.

camera gramophone MP3 player portable cassette player TV set videocassette recorder

a

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:

1.

a) Câmera fotográfica digital.

b) Aparelho de televisão capaz de transmitir e receber imagens a uma curta distância.

c) Reino Unido, 8 de janeiro de 1922.

d) Fitas de VHS sobre videocassete.

e) Walkman com fones de ouvido e fita cassete.

f) Leitor portátil de música.

g) Gramofone.

The first portable digital ♦ that was actually marketed commercially was sold **in December** 1989 in Japan [...]. **1. a) camera**



DAVEAN/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

HISTORY of the camera. **Wikipedia**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_camera. Acesso em: 2 jun. 2022.

b

The first working ♦ appeared **in the 1930s**. [...] The first sets could only show black-and-white pictures. **1. b) TV set**



SSPL/GETTY IMAGES

BRITANNICA Student Encyclopedia (A-Z Set). **Television**. Edinburg: Encyclopaedia Britannica, Inc., 2012. p. 42.

c

When the ♦ (VCR) began to penetrate the mass market in the late **1970s**, for the first time consumers were able to store television programming and view it at their convenience. **1. c) videocassette recorder**



SINISHA KARICH/SHUTTERSTOCK

THE "NEW technologies". **Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/television-in-the-United-States>. Acesso em: 2 jun. 2022.

d

The first generation, playback only, ♦ was fragile [...] but **in 1979** it had no competition. **1. d) portable cassette player**



AXEL BUECKERT/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

BURGESS, Richard James. **The history of music production**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 70.

e

The first ♦ announced was Audio Highway's Listen Up **in 1996**. **1. e) MP3 player**



GRAJA/SHUTTERSTOCK

BURGESS, Richard James. **The history of music production**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 151.

f

On May 16, 1888, [...] Emile Berliner (1851-1929) demonstrated recording and playback on what he called "the ♦" at the Franklin Institute in Philadelphia. **1. f) gramophone**



DIO5690/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

BURGESS, Richard James. **The history of music production**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 10.

82 eighty-two

Informações adicionais

The War of the Worlds: *A guerra dos mundos*, livro do escritor inglês H. G. Wells, cujo capítulo inicial narra uma suposta invasão de marcianos. Foi transmitido como se fosse uma notícia real pela CBS Radio. A rádio, ao interromper a programação musical para “noticiar a invasão”, causou pânico em várias cidades estadunidenses. A transmissão marcou a história do rádio.

Fora da sala de aula

Professor/a, com o auxílio dos componentes curriculares História e Geografia, pedir aos/às estudantes que pesquem os meios de comunicação de massa no Brasil, como o rádio e a TV. Propor uma discussão para saber se esses meios ainda cumprem essa função (e em quais locais) ou se foram substituídos por outros (e quais meios) ao longo da evolução tecnológica.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso das preposições de tempo (*in, on, at*), caso tenha acesso a jornais e revistas em inglês, pedir aos/às estudantes que procurem frases com as preposições nessas publicações ou, caso tenha acesso à internet, em matérias encontradas *on-line*. Depois, solicitar que recortem, imprimam ou copiem as frases em um pedaço de papel e confeccionem um cartaz, distribuindo as frases em três colunas, cada uma com um tipo de preposição. Expor os cartazes no mural da sala e pedir aos/às estudantes que expliquem o uso de cada preposição de acordo com o contexto. É importante realçar para a turma que o contexto das frases deve estar relacionado com tempo, e não com lugar.

Caso haja possibilidade, proponha a produção dos cartazes em forma de tabelas *on-line*, pelo computador, e compartilhados entre os alunos.

2

2. a) I. They used the gramophone, the MP3 player or the portable cassette player.
Based on activity 1, answer the questions with a classmate. Use the “Useful language” box to help you express your ideas. **2. Ver Notas.**

a Which device/s did people use to...

I listen to music (audio)?

II play videos? **2. a) II.** They used the videocassette recorder.

III take photos? **2. a) III.** They used the camera.

IV watch live programs? **2. a) IV.** They used the TV set.

V record their favorite TV show?

2. a) V. They used the videocassette recorder.

b Which device/s... **2. b) Respostas pessoais.**

I is/are new to you?

II does/do your family or friends have?

III can be replaced by a smartphone?

2. b) III. All of them.

IV is/are still used by your family?

c Organize the items in a timeline. Use your notebook.

Date	Device
1888	Gramophone



2. c)
Date: 1930 / 1970 / 1979 / 1989 / 1996.
Device: TV set / Videocassette player / Portable cassette player / Digital camera / MP3 player.

Useful language

Giving opinion

I think...

I guess...

Agreeing/Disagreeing

You are right.

I don't think so.

Going further

1888: eighteen eighty-eight

2016: twenty sixteen

3

Now look at the highlighted expressions in activity 1 and the extract below. In your notebook, choose the appropriate prepositions to complete the rules.

“The War of the Worlds” was the 17th episode of the CBS Radio series *The Mercury Theatre on the Air*, which was broadcast **at 8 p.m.** E.T. **on Sunday**, October 30, 1938.

Houseman, John. **Run-through: a memoir.** New York: Simon & Schuster, 1972.

a Before months and years, we use **in/on/at**. **3. a) in.**

b Before dates (day + month; day + month + year), we use **in/on/at**. **3. b) on.**

c Before time expressions (the 30's; the late 1970's), we use **in/on/at**. **3. c) in.**

d Before hours, we use **in/on/at**. **3. d) at.**

e Before days of the week, we use **in/on/at**. **3. e) on.**



Cover of *The war of the worlds* (CD), the original broadcast performed by Orson Welles in 1938.

eighty-three

83

Notas

Atividade 2

Professor/a, sugere-se refletir com a turma sobre como cada uma dessas tecnologias revolucionou a forma como as pessoas acessavam o entretenimento na época de seu surgimento. Pode-se discutir também o fato de que essas tecnologias ultrapassadas tiveram papel importante para dar origem às tecnologias de entretenimento que temos hoje e perguntar se os/as estudantes preveem que, no futuro, a TV e o rádio, por exemplo, também se tornarão obsoletos.

Informações adicionais

O segredo dos diamantes. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Espaço Filmes; Quimera Filmes. Elenco: Alberto Gouveia, Matheus Abreu, Rachel Pimentel e outros. Brasil, 2014. (86 min). Com a ajuda de seus amigos Julia e Carlinhos, Ângelo sai em busca de um suposto tesouro escondido em uma pequena cidade de Minas Gerais.

...E o vento levou. Direção: Victor Fleming; George Cukor; Sam Wood. Produção: Metro-Goldwyn-Mayer. Elenco: Clark Gable, Vivien Leigh e Olivia de Havilland. EUA, 1939. (245 min). Um casal protagoniza uma história de amor durante a Guerra Civil Americana e o período da reconstrução.

E.T. – O extraterrestre. Direção: Steven Spielberg. Produção: Universal Studios. Elenco: Dee Wallace, Drew Barrymore, Henry Thomas e outros. EUA, 1982. (114 min). Um menino faz amizade com um alienígena que ficou sozinho na Terra. Aos poucos, a amizade entre os dois cresce.

Parque dos dinossauros. Direção: Steven Spielberg. Produção: Amblin Entertainment. Elenco: Jeff Goldblum, Laura Dern, Sam Neil e outros. EUA, 1993. (126 min). O filme narra a história de um homem que recria em laboratório os extintos dinossauros, porém o experimento sai do controle. Há mais filmes da série: **O mundo perdido** (1997); **Parque dos dinossauros 3** (2001); **O mundo dos dinossauros** (2015).

2001: uma odisseia no espaço. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Amblin Entertainment. Elenco: Jeff Goldblum, Laura Dern, Sam Neil e outros. EUA, 1968. (142 min). Desde a pré-história, um monolito negro parece emitir sinais de outra civilização, que interferem no planeta Terra. No século XXI, uma equipe de astronautas liderada por David Bowman e Frank Poole é enviada a Júpiter para investigar o enigmático monolito.

Raya e o último dragão. Direção: Don Hall; Carlos López Estrada. Produção: Walt Disney Pictures. Elenco: Daniel Dae Kim, Gemma Shan, Sandra Oh e outros. EUA, 2021. (107 min). A animação conta a jornada de Raya, que parte em busca do último dragão, capaz de restaurar a harmonia no mundo, quando uma praga se alastra, transformando as pessoas em pedra. Durante a jornada, Raya aprenderá sobre amizade, respeito e coletividade.

4 Ask and answer about your favorite TV program in pairs.

- a What is your favorite TV show? 4. a) Respostas pessoais.
- b What day is it on? 4. b) It's on (Monday, Tuesday etc.).
- c What time is it on? 4. c) It's at (3 o'clock, 4:30 pm etc.).
- d When did you start watching it? 4. d) I started watching it in (April, 2018 etc.).

5 Look at the movie posters and tell when you think these movies were released. Use the dates from the box.

1968 1982 1993 2014 the late 1930's 2022

A I guess/I think they released *Metropolis* in...

B Me too./I guess they released it in...

5. a) They released *O segredo dos diamantes* in 2014.



5. b) They released *Gone with the Wind* in the late 1930's.



5. c) They released *E.T.* in 1982.



5. d) They released *Jurassic Park* in 1993.



5. e) They released *2001: A Space Odyssey* in 1968.



5. f) They released *Raya and the Last Dragon* in 2021.



6 Talk to your classmates about the movies in activity 5. 6. Respostas pessoais.

- a Quais títulos você já conhecia?
- b Você já assistiu a algum deles? Se não, gostaria de assistir? Por quê?

84 eighty-four

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir à turma que escolham um dos filmes apresentados na atividade 5 para assistirem, propondo uma sessão de cinema em casa (individualmente) ou na escola, se for possível. Combinar uma data para a discussão sobre o enredo, os/as atores/atrizes e os/as personagens, além dos elementos cinematográficos utilizados, como o tipo de tecnologia empregado de acordo com a época em que o filme foi lançado.

Listening

React to this!

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: 1.

I. Dispositivo portátil de jogo eletrônico.

II. Console retrô exposto na *Games Week*, Milão, Itália, 2013.

III. Jogo para *smartphone* do tipo simulador de corrida de estrada.

IV. Adolescente jogando *videogame*.

Pre-listening

1 Look at the pictures and answer the questions orally.



I. VICTOR DO ABALLES/SHUTTERSTOCK;
II. TINX/SHUTTERSTOCK;
III. OLEGOROSHINSKI/SHUTTERSTOCK;
IV. GREMLINI/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

- a What kind of entertainment is represented in the pictures?
1. a) Electronic games.
- b When do you think this kind of entertainment was created? Why?
1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.
- c What is your opinion about this kind of entertainment?
1. c) Respostas pessoais.

2 In your notebook, match the pictures in activity 1 to the type of games they represent.

- a a traditional console game 2. a) II. c a computer game (PC) 2. c) IV.
- b a handheld game 2. b) I. d a game app 2. d) III.

Going further

“Pong” (1972), a table tennis sports game featuring simple two-dimensional graphics, was one of the first videogames. The Brazilian version (Telejogo) appeared in late 1970’s and was very popular.

People play at *Games Week 2014*, event dedicated to video games and electronic entertainment. Milan, Italy, 2014.



TINX/SHUTTERSTOCK

Listening

3 Listen to the first part of an audio with multiple speakers and choose the best answer in your notebook. 3. Ver Notas.

- a This audio shows ♦ when playing a game. 3. a) I.
I the participants’ reaction II the specialists’ evaluation
- b The audio is about ♦ 3. b) I.
I a handheld game. II a computer game.
- c The participants are in a/an ♦ context. 3. c) II.
I formal and serious II informal and relaxed
- d The participants ♦ the game. 3. d) II.
I have already played II have never played

React to this! – Handheld games

eighty-five

85

Notas

Atividade 1

b Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes a responder ao item “b” pensando no que já viram em filmes, seriados e nos relatos de parentes sobre o tema. Sugere-se complementar com as seguintes informações: os primeiros experimentos começaram em meados dos anos 1950 para fins militares e de pesquisa; em 1968, Ralph Baer inventou um aparelho que transmitia jogos para um televisor; depois de aperfeiçoado, deu origem, nos Estados Unidos, aos primeiros consoles comercializados na década de 1970.

Atividade 3

Professor/a, caso a turma tenha dificuldade em realizar a atividade, pode-se reproduzir o áudio inteiro três vezes e, posteriormente, reproduzi-lo por partes.

Listening

A seção traz um áudio com a reação de adolescentes a um jogo eletrônico da década de 1980. As atividades de pré-escuta trabalham a habilidade EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral. Já as atividades de escuta trabalham a habilidade EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. A atividade de pós-escuta ensina uma reflexão e troca de opiniões sobre o contexto e o conteúdo do áudio, bem como uma reflexão sobre tecnologias antigas, preparando os/as estudantes para a seção “Speaking”.

Transcript: React to this! – Handheld games

Announcer: OK! So in this episode you are actually not reacting to a video.

Everhet: Alright.

Adam: Again. Fantastic.

Announcer: For you today, instead, we have this.

Alix: What is this?

Will: Ohhh, this is cool.

Reina: Oh! It’s a game from, like, way back.

Jeordy: One side is baseball, one side is football!

Jeannie: B.O.

Thomas: B.O. Jackson baseball.

Labib: Oh! Bo Jackson. I’ve heard the name.

Announcer: Any idea who Bo Jackson is?

Darius: Never heard of him.

Jeordy: No, I don’t.

Alix: I don’t know.

Sam: I’m assuming he plays football and baseball.

Announcer: In the early 90’s, there was a company named Tiger Electric that made a bunch of these handheld games, just like that. And today you are going to experience playing a few of these old popular games.

Alix: Awesome! I’m excited.

TEENS react to 90s handheld games (Tiger). [S. I.: s. n.], 1 vídeo (8min 19s). Excerto. Publicado pelo canal REACT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=240lg33Z53c>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript – React to this – Classic games

Announcer: In the early 90's, there was a company named Tiger Electric that made a bunch of these handheld games, just like that. And today you are going to experience playing a few of these old popular games.

Alix: Awesome. I'm excited.

Darius: I'm going to keep an open mind and see how this goes. Hopefully I'm not extremely disappointed.

TEENS react to 90s handheld games (Tiger). [S. l.: s. n.], 1 vídeo (8min 19s). Excertos. Publicado pelo canal REACT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=240lg33Z53c>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: React to this! – Playing

Announcer: So this game was a two-in-one, but we are just gonna have you play Bo Jackson Football.

Jeordy: This is gonna be interesting. I don't know how to play either of these sports.

(High pitched game music)

Sam: Oh, I hate that noise.

(High pitched game music)

Will: Nice, catchy song.

TEENS react to 90s handheld games (Tiger). [S. l.: s. n.], 1 vídeo (8min 19s). Excerto. Publicado pelo canal REACT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=240lg33Z53c>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Transcript: React to this! – Reactions

Darius: It's actually not as bad as I thought it would be. I'm actually having a little bit of fun.

Jeannie: Is this fun? I don't... I'm not having fun.

Everhet: It was fun! Actually, it was quite fun! It's a very simple game, though.

Alix: That was awful. I'm never playing it again.

Reina: You would think that older games and technology would be easier, but... Dang! That was hard.

TEENS react to 90s handheld games (Tiger). [S. l.: s. n.], 1 vídeo (8min 19s). Excerto. Publicado pelo canal REACT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=240lg33Z53c>. Acesso em: 15 jun. 2022.

4. Tiger Electric; handheld games; old; excited; I'm not.
- 4 Listen to another extract. In your notebook, choose the correct words to complete the extract. Listen and check.

React to this! – Classic games

"In the early 90's, there was a company named Tiger Electric/Lion Electric that made a bunch of these handheld games/PC games, just like that. And today you are going to experience playing a few of these new/old popular games.

Awesome. I'm happy/excited.

I'm going to keep an open mind and see how this goes. Hopefully I'm not/I'm extremely disappointed."

TEENS reacting to 90s handheld games (Tiger). [S. l.: s. n.], 1 vídeo (8min 19s). Excerto. Publicado pelo canal REACT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=240lg33Z53c>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- 5 Listen to another extract and look at the picture. Answer in your notebook: which game are the speakers going to play? Game A or Game B? Listen and check. 5. b.



- a baseball
b football

React to this! – Playing

- 6 Now, listen to the speakers' reactions. Did they enjoy the game? Write the answers in your notebook.

React to this! – Reactions

Speaker	Reaction		
	thumbs up	thumbs down	doesn't say
Darius			
Jeannie			
Everhet			
Alix			
Reina			

6. Darius: positive reaction.
Jeannie: negative reaction.
Everhet: positive reaction.
Alix: negative reaction.
Reina: doesn't say.

- 7 Listen again and, in your notebook, complete using the words from the box.

awful bad enjoyable fun hard simple

7. bad; fun; enjoyable; simple; awful; hard.
Ver Notas.

Darius: It's actually not as bad as I thought it would be. I'm actually having a little bit of fun.
Jeannie: Is this fun? I don't... I'm not having fun.
Everhet: It was fun! Actually, it was quite fun! It's a very fun game, though.
Alix: That was awful. I'm never playing it again.
Reina: You would think that older games and technology would be easier, but... Dang! That was hard.

Post-listening

- 8 Discuss the questions with your classmates. 8. Respostas pessoais.

- a Qual é a sua opinião sobre a ideia do experimento?
b Você gostaria de fazer parte de um experimento similar?

86 eighty-six

Informações adicionais

Bo Jackson (1962): Vincent Edward "Bo" Jackson. Esportista estadunidense que jogava beisebol e futebol americano. Foi um dos poucos atletas na história a ser nomeado um *all-star* (superastro) em dois esportes.

Notas Atividade 7

Professor/a, para que a turma tenha tempo de inserir as respostas, sugere-se pausar o áudio após cada falante.

Speaking *An interactive presentation about entertainment*

Pre-speaking

- 1** Discuss these questions with your classmates. **1. Respostas pessoais. Ver Notas.**
 - a Que tecnologias antigas para entretenimento você conhece?
 - b Como você conheceu essas tecnologias?
 - c Já teve oportunidade de manipular alguma dessas tecnologias? Como você avalia a experiência?

- 2** Let's prepare a presentation about an old type of entertainment technology. **2. Respostas pessoais.**
 - a Revise os conteúdos e os assuntos desta unidade. Escolha uma das formas de entretenimento apresentadas na unidade ou outra a seu critério.
 - b Pesquise informações sobre uma tecnologia antiga relacionada ao entretenimento escolhido. Descubra como e onde ela surgiu, como funcionava, quando foi substituída etc.
 - c Busque imagens da tecnologia escolhida ou traga o próprio objeto para ilustrar a apresentação.
 - d Redija uma apresentação sobre o objeto escolhido. Ela deve conter perguntas a serem feitas ao longo da apresentação para estimular a participação dos/das colegas. Uma sugestão é ver as transcrições do áudio da seção "Listening", nas páginas 188 e 189. Se necessário, consulte um dicionário bilíngue.
 - e Compartilhe o texto da sua apresentação com um/uma colega e ouça as sugestões dele/dela.
 - f Ensaie o que vai dizer, observando se a apresentação está clara, se as perguntas estimulam o interesse no tema e se a entonação e o ritmo estão adequados. Antecipe possíveis perguntas e reações da turma sobre a apresentação. Revise o texto, se necessário.

Speaking

- 3** Present your talk.
 - a Apresente o tema para a turma e mostre o objeto.
 - b Faça perguntas sobre o objeto aos poucos, dando aos/às colegas a oportunidade de reagir ao que estão vendo e dizer o que sabem sobre ele.
 - c Fale um pouco sobre a história do objeto.
 - d Encerre a apresentação convidando os/as colegas a dizer se gostaram ou não do objeto e por quê.

Post-speaking

- 4** Discuss these questions with your classmates. **4. Respostas pessoais.**
 - a Por que você escolheu falar desse objeto?
 - b Como foi elaborar a pesquisa? Qual foi a informação mais interessante que encontrou?
 - c Como você se sentiu ao interagir com os/as colegas durante a apresentação?
 - d Quais das tecnologias apresentadas pelo/pelas colegas mais lhe interessou? Por quê?
 - e Como essa atividade contribuiu para você compreender melhor a evolução das formas de entretenimento apresentadas?

eighty-seven

87

Speaking

A seção tem como objetivo trabalhar as habilidades EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos, e EF07LI05: compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. Para trabalhar essas habilidades, possibilita a retomada e a ampliação do tema "tecnologias antigas de entretenimento", por meio de uma apresentação que incentive a reação e a participação da plateia.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, dependendo do número de estudantes na turma e das formas de entretenimento disponíveis para pesquisa, pode ser interessante propor a apresentação em grupos de três ou quatro integrantes. Assim, sugere-se pre-determinar qual objeto cada grupo vai pesquisar e apresentar.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se relembrar com a turma as formas de entretenimento apresentadas e discutidas ao longo da unidade.

Writing

O objetivo desta seção é trabalhar as habilidades EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte); EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, e EF07LI14: produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros), com foco na produção de *timelines*. A primeira é desenvolvida nas atividades relativas à etapa “Pre-writing (brainstorming)”, a segunda é desenvolvida nas atividades relativas à etapa “First draft”, e a terceira é contemplada no conjunto de todas as atividades relativas à produção escrita. Esta seção proporciona aos/às estudantes a oportunidade de produzir uma linha do tempo relacionada a alguma forma de entretenimento de seu interesse, um fator motivacional que pode contribuir para mais engajamento na atividade.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para os/as estudantes que desejarem utilizar tecnologia na produção, sugerir que busquem ferramentas digitais *on-line* e/ou aplicativos que criam linhas do tempo. Recomendar que utilizem esse tipo de texto como técnica de estudo para os demais componentes curriculares, principalmente História, para que a sucessão de eventos fique mais clara e didática na aprendizagem.

Peace culture

Esta seção desenvolve a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Writing

A timeline of something related to entertainment

Crie uma linha do tempo sobre algo que você considera relevante no mundo do entretenimento.

What: a timeline
To whom: students; researchers; people interested in the topic
Media: paper; digital
Objective: show the time and the order in which significant events related to entertainment happened

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja o que foi apresentado na seção “Reading” desta unidade sobre o gênero “linha do tempo”. Busque outros formatos de linha do tempo em inglês e anote no caderno o que julgar pertinente: tipos diferentes de *layout*, uso ou não de imagens, tempos verbais usados, período de tempo considerado (início e fim) etc.
- 2 Considere o mundo do entretenimento e escolha algo relacionado a ele (por exemplo, o cinema, o rádio, os aplicativos etc.).
- 3 Busque informações sobre a forma de entretenimento que você escolheu. Anote dados importantes sobre ela, como datas, lugares e nomes de pessoas envolvidas, e confirme as informações coletadas em diferentes fontes.

First draft

- 4 Use as informações que você colheu e comece a redigir a sua linha do tempo em inglês. Procure usar verbos no *past simple*. Se precisar usar verbos irregulares (aqueles que não terminam com *-ed*), consulte a lista de verbos irregulares na página 185 ou um dicionário.
- 5 Organize sua linha do tempo destacando os eventos mais importantes.
- 6 Compartilhe seu rascunho com uma/uma colega para que ele/ela opine sobre como você pode melhorar o texto. Faça o mesmo com os rascunhos de seu/sua colega.

Editing

- 7 Revise sua produção com base nas sugestões recebidas de seu/sua colega. Decida se você vai acrescentar elementos não verbais à sua linha do tempo, como ícones, imagens etc.

Final text

- 8 Se você tiver acesso à internet, pode utilizar alguma ferramenta *on-line* para criação de linhas do tempo. Em papel, pode ilustrar a linha do tempo com desenhos, imagens, ícones, símbolos etc. retirados de revistas ou jornais.

Post-writing

- 9 Compartilhe sua linha do tempo com outras pessoas, publicando-a na página mantida por sua turma na internet ou afixando-a no mural da sala de aula.

88 eighty-eight

TETIANA SAENKOSHUTTERSTOCK

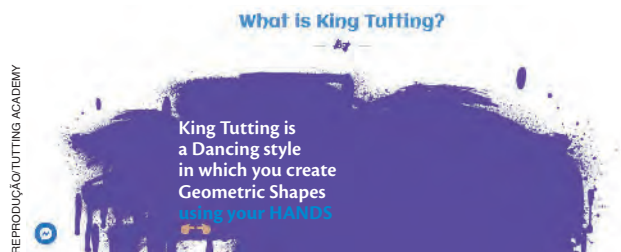
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Professor/a, essa atividade pretende sintetizar o tema central desta unidade: as diferentes formas de entretenimento. Chamamos a atenção dos/das estudantes para o *Finger tutting* ou *king tutting*, que é uma modalidade no universo da dança.

A palavra *tutting* refere-se ao uso de movimentos angulares remanescentes dos hieróglifos egípcios. *Finger tutting* (dança dos dedos) recebeu atenção internacional depois que o praticante John Hunt fez um vídeo viral intitulado *Greasy Fingers*. Saiba mais em: **TUTTING Academy**. Disponível em: <https://www.tuttingdance.com/free-tutting-tutorials/>. Acesso em: 11 maio 2022.

Peace culture

- 1 Observe o texto abaixo. Responda às perguntas em seu caderno. 1. Ver Notas.






King tutting definition.

- a Onde você pode encontrar esse tipo de texto? 1. a) Em sites sobre performances musicais e de dança, em enciclopédias digitais etc.
- b O que você sabe sobre a prática de tutting? 1. b) Respostas pessoais.
- 2 Talk to a classmate and watch some performances online: in your opinion, how can *finger tutting* (or *king tutting*) help young people to express their feelings and concerns? What other art forms would you choose to express your feelings? 2. Respostas pessoais.
- 3 Coloque a imaginação em prática e crie, com seu/sua colega, um *finger tutting* para compartilhar com a turma. 3. Respostas pessoais.

Self-check

- 1 Reveja a Unidade 5 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno.

Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...	 com facilidade.	 com alguma facilidade.	 com dificuldade.
perceber a organização e a estrutura de uma linha do tempo...			
entender o uso do pretérito perfeito em inglês nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, com verbos regulares...			
compreender o uso das preposições de tempo <i>in</i> , <i>on</i> e <i>at</i> ...			
compreender um áudio em que pessoas reagem a um objeto antigo a elas apresentado...			
conversar sobre diferentes formas de entretenimento...			
produzir uma linha do tempo...			

eighty-nine

89

Notas

Atividade 1

A seção permite que os/as estudantes reflitam sobre formas de expressão artística e que pensem nos sentimentos e preocupações que eles próprios gostariam de expressar nesse momento.

É importante que a turma perceba que há semelhanças e diferenças nas maneiras de se expressar, que demonstram a identidade de cada estudante. Isso poderá ser mais uma oportunidade para se discutir a necessidade de reconhecermos as diferenças, aceitá-las e respeitá-las.

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, a fim de identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade e dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação para melhorar o próprio aprendizado e, também, auxiliar os/as colegas.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para cada item da seção "Self-check", há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade.

Sugere-se:

- retomar os elementos básicos do gênero "linha do tempo" e sugerir aos/as estudantes que busquem outros na internet para esclarecer a estrutura e facilitar o reconhecimento do gênero.
- retomar com os/as estudantes o emprego do pretérito perfeito por meio dos exemplos no "Language reference in context".
- retomar o uso das preposições de tempo *in*, *on* e *at*. Solicitar aos/as estudantes que procurem na unidade todos os exemplos com preposições que foram apresentados, organizando-os por preposição. Em grupos, os/as estudantes devem analisar o uso de cada preposição nos exemplos.
- retomar trechos do áudio com os/as estudantes, esclarecendo dúvidas de vocabulário e pausando em momentos de fala mais rápida. Podem-se, também, consultar as transcrições na página 190.
- pedir aos/as estudantes com dificuldade que façam ajustes no texto de apresentação oral sobre diferentes formas de entretenimento e apresentem-no em pequenos grupos novamente.
- sugerir aos/as estudantes que pratiquem a produção escrita formulando mais uma linha do tempo, em duplas, sobre outra forma de entretenimento. É possível utilizar recursos tecnológicos disponíveis na internet para produzir e facilitar a visualização do produto final.

Unit 6

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 3, 4, 6 e 9 e a competência específica de Língua Inglesa de número 3, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EF07LI01 / EF07LI03 / EF07LI04 / EF07LI05 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI08 / EF07LI09 / EF07LI10 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI14 / EF07LI15 / EF07LI17 / EF07LI18

Objetivos da unidade:

O objetivo da unidade é dar continuidade ao estudo do passado simples para habilitar os/as estudantes a compreender e fornecer informações referentes à história de vida de pessoas que fizeram a diferença na própria comunidade ou em contextos mais amplos. Para tanto, apresenta biografias de personalidades em áreas do conhecimento como ciências, direitos humanos e política, ensejando uma reflexão sobre a importância de conhecer essas histórias, percebendo-as como fontes de inspiração e motivação para cumprir nossa parte na construção de uma sociedade mais justa. É importante lembrar aos/as estudantes que muitas das pessoas representativas na sociedade são mais velhas que eles/elas, ou seja, têm mais experiência de vida e podem transmitir valores cidadãos às outras pessoas. Assim, pode ser interessante conversar com os/as estudantes sobre a Lei nº 10 741/2003, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa. A temática da unidade favorece uma relação interdisciplinar com História, estimulando a aproximação e a ampliação de conhecimentos nessa área.

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:
1. Mahatma Gandhi, Londres, 1931. 2. Carolina Maria de Jesus, São Paulo (SP), 1960.
3. Doutora Rosa Celia Pimentel Barbosa, médica cardiologista, Rio de Janeiro (RJ), 2015.
4. Nelson Mandela, Cidade do Cabo, África do Sul, 2009.

Unit 6

People and their stories

1

2

3

4

90 ninety

Notas

Atividade 1 a Professor/a, sugere-se estimular inferências sobre as identidades das pessoas com base em elementos nas imagens.
c Professor/a, sugere-se consultar as informações adicionais fornecidas neste Manual do Professor para complementar as informações apresentadas pela turma.

Objetivos

- Compreender e produzir uma biografia.
- Compreender e produzir uma narrativa biográfica para um audiolivro.
- Compreender e utilizar conectivos que expressam ideia de adição, contraste, causa, tempo (antes/depois), motivo e consequência.
- Compreender e utilizar o *past simple* com foco em verbos irregulares.
- Refletir sobre a história de vida de pessoas que se tornaram notórias em algum campo por suas contribuições em causas importantes.

First interactions

- 1 **Discuss these questions with your classmates.**
 - a Quem você consegue identificar nas imagens?
 - b Que fator em comum tornou essas pessoas conhecidas?
 - c O que você sabe sobre a vida de cada uma delas? Como descobriu essas informações?

1. a.) Respostas pessoais. 1. Mahatma Gandhi; 2. Carolina de Jesus; 3. Rosa Celia Pimentel Barbosa; 4. Nelson Mandela. Ver Notas.
1. b.) Respostas possíveis: Todas se destacaram por suas contribuições autorais e/ou em causas importantes.
1. c.) Respostas pessoais. Ver Notas.
- 2 **Answer these questions orally.** **2. Respostas pessoais.**
 - a Há alguém que tenha entrado para a história e que você admire? O que você sabe sobre essa pessoa? Por que você a admira?
 - b O quanto você sabe sobre o passado de seus/suas familiares? Você costuma ouvir as histórias deles/delas ou perguntar sobre como as coisas eram antes de você nascer?
 - c Pense nas pessoas adultas que você conhece. Que eventos históricos elas vivenciaram? Você já perguntou a elas sobre como foi viver naquele tempo? Em caso afirmativo, o que ouviu?
 - d E você? De quais experiências você se lembra e quais gostaria de compartilhar?

Agents of change

“Historians have finally recognized that the everyday memories of everyday people, not just the rich and famous, have historical importance. If we do not collect and preserve those memories, those stories, then one day they will disappear forever.”

MOYER, Judith. **Step-by-Step Guide to Oral History.** Do History, 2009. Disponível em: https://dohistory.org/on_your_own/toolkit/oralHistory.html. Acesso em: 24 maio 2022.

O que podemos aprender ouvindo ou lendo as histórias de vida de outras pessoas, conhecidas ou não? Por que é importante valorizar as histórias de pessoas comuns, como diz a citação? Como essas histórias podem ser preservadas e passadas adiante?

Agents of change. Ver Notas.

ninety-one **91**

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se propor aos/às estudantes que investiguem as tradições orais de contação de histórias em algumas sociedades, em que a pessoa mais sábia da comunidade, geralmente a mais idosa, era a responsável por transmitir a história da origem da comunidade e outros ensinamentos aos/às mais jovens. Depois, pedir que compartilhem com a turma as informações encontradas.

First interactions

A seção estimula a reflexão sobre a importância de conhecer o passado das pessoas e suas histórias de vida, pois muitas podem se tornar fontes de incentivo para lidar com as adversidades, superá-las e alcançar objetivos individuais e sociais. O box “Agents of change” reforça esse ponto ao trazer para a discussão uma citação que reconhece a importância de preservar a memória das pessoas comuns e valorizar suas histórias de vida.

Agents of change

Professor/a, sugere-se perguntar aos/às estudantes o que entenderam da citação e se essa visão dos/das historiadores/historiadoras é diferente da visão que tinham até então. Para iniciar a discussão, pode-se perguntar que lições as histórias das personalidades apresentadas nesta abertura de unidade trazem – por exemplo, perseverar, lutar por uma sociedade mais justa, manter-se firme perante as adversidades, estudar para progredir na vida e ajudar pessoas etc.

Informações adicionais

Mahatma Gandhi (1869-1948): indiano e líder do movimento para a independência da Índia; defendeu a não violência.

Carolina de Jesus (1914-1977): é considerada uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil.

Rosa Célia Pimentel Barbosa: nasceu em Alagoas e se tornou referência na área de cirurgia cardíaca infantil, construindo um hospital com atendimento gratuito a crianças carentes.

Nelson Mandela (1918-2013): nasceu em Mvezo, África do Sul, e lutou contra o *apartheid* (segregação racial) no país. Depois de ter ficado preso, injustamente, por 27 anos, em 1944 foi eleito presidente da África do Sul.

Reading

Esta seção apresenta duas biografias de Albert Einstein. Ambas estão disponíveis no ambiente virtual, porém seus formatos são diferentes: a primeira oferece uma leitura linear por meio de um texto corrido, com todo o seu conteúdo visível; a segunda é mais interativa, com apenas a introdução visível na imagem. A seção trabalha, no conjunto de suas atividades, a habilidade EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, bem como a EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), a EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global, a EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura, e a EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

O trabalho com o gênero biografia visa também prover insumos que auxiliarão os/as estudantes na seção "Writing".

Informações adicionais

PARKS, Rosa. *I Am Rosa Parks*. Londres: Penguin Young Readers, 1999. Biografia da estadunidense Rosa Parks (1913-2005).

ABRAMSON, Ann. *Who Was Anne Frank?* Nova York: Grosset & Dunlap, 2017. Biografia ilustrada da alemã Anne Frank (1929-1945).

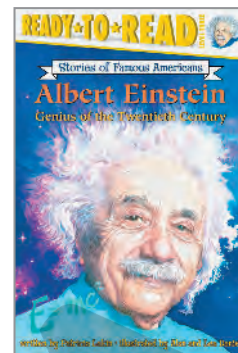
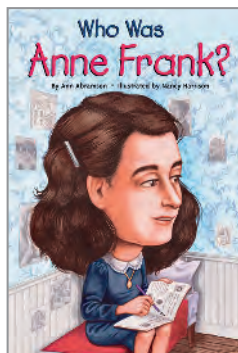
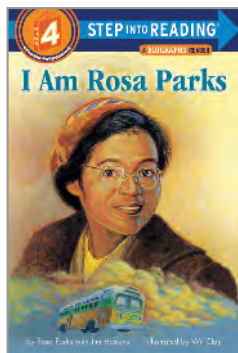
LAKIN, Patricia. *Albert Einstein – Genius of the Twentieth Century*. Nova York: Aladdin Paperbacks, 2005. Biografia do alemão Albert Einstein (1879-1955).

Reading A biography

Pre-reading

1. a) Elas reproduzem capas de livro (sobre pessoas conhecidas/figuras históricas). Respostas possíveis: Todas apresentam o título da obra e uma imagem da pessoa retratada.

1 Look at the pictures and discuss the questions with your classmates.



- a O que as imagens reproduzem? Que tipos de informação elas trazem?
- b Qual é o provável conteúdo desses livros?
1. b) Respostas possíveis: A história de vida dessas pessoas. Ver Notas.
- c Com base em sua resposta no item "b", que gênero textual essas obras literárias representam?
1. c) Biografia.

2 What is the difference between a biography and an autobiography? Share your answer with a classmate. Then read the definitions and compare them to your answer.

2. Ver Notas.

A narrative that records the actions and recreates the personality of an individual is called a biography (from a Greek term meaning "life-writing"). An individual who writes the story of his or her own life is creating an autobiography, meaning self-biography.

BIOGRAPHY. Kids Britannica. Disponível em: <https://kids.britannica.com/students/article/biography/273218>. Acesso em: 24 maio 2022.

3 Take a look at this text. Then answer the questions in your notebook.

Text 1

History Biography Geography Science Games

Albert Einstein

Biographies for kids

Occupation: Scientist and Inventor
Born: March 14, 1879 in Ulm, Germany
Died: 18 April 1955 in Princeton, New Jersey
Best known for: Theory of Relativity and $E=mc^2$

92 ninety-two

Notas

Atividade 1 b Professor/a, sugere-se não explorar ainda as biografias, comentando que elas serão trabalhadas ao longo da unidade.

Atividade 2 Professor/a, recomenda-se perguntar aos/as estudantes que tipo de relação as palavras *biography* e *autobiography* têm com seus equivalentes em português. Espera-se que respondam que *biography* e biografia, assim como *autobiography* e autobiografia, são palavras cognatas.

Atividade 3 Professor/a, para responder aos itens da atividade 3, estimular os/as estudantes a utilizar a estratégia de leitura chamada *scanning*, isto é, a busca por informações gerais e a identificação de características de um gênero sem a necessidade de ler o texto completo.

Sugere-se incentivar, também, que procurem palavras cognatas e elementos visuais presentes nos textos para auxiliar a busca de informações.



Biography

Albert Einstein was a scientist in the early 1900s. He came up with some of the most important discoveries and theories in all of science. Some people consider him to be one of the smartest people of the 20th century. [...] Read here to learn more about Albert Einstein; what he was like and what discoveries and inventions he made.

Where did Einstein grow up?

Albert Einstein was born in Ulm, Germany on March 14, 1879. He spent most of his childhood in Munich, Germany. His father had an electronics company and Albert learned a lot about science and electronics from his dad. [...] He didn't finish school in Germany, but ended up his schooling in Switzerland. [...]

Was Albert Einstein a U.S. citizen?

Albert immigrated to the United States in 1933. He was fleeing from the Nazis in [Germany](#) who didn't like Jewish people. [...] In 1940 Einstein became a U.S. citizen.

$E = mc^2$ and Einstein's Theory of Relativity

Albert Einstein had many discoveries as a scientist, but is most known for his [Theory of Relativity](#). This theory changed much in the way scientists look at the world and set the foundation for many modern inventions, including [...] the nuclear energy. [...]

What other discoveries is Albert Einstein noted for?

[...]

Photons – In 1905 Einstein came up with the concept that light is made up of particles called [photons](#). Most scientists of his day didn't agree, but later experiments showed this to be the case. This became an important discovery for many branches of science and he was awarded the Nobel Prize for Physics in 1921. [...]

Einstein wrote many papers which included theories and models that would help define and move forward our understanding of the world and particularly quantum physics. [...]

Fun Facts about Albert Einstein

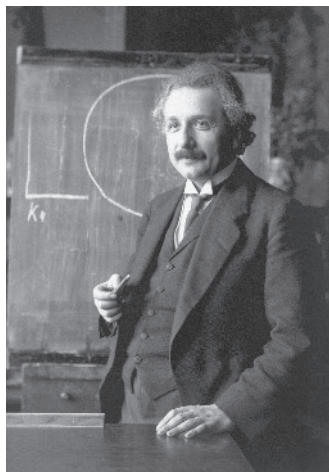
- Albert experienced speech problems as a child. His parents were worried that he wasn't very smart!
- He failed his first try on his entrance exam for college (this gives us all hope!). [...]
- Albert had a sister named Maja.

[...]

Read a more detailed [Albert Einstein biography](#).

[...]

Back to [Biographies](#) >> [Inventors and Scientists](#)



Albert Einstein
by Ferdinand Schmutzer.

ALBUM/ANGPICTURE FROM HISTORY/FOTORENA

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

ALBERT Einstein. **Ducksters**. Disponível em: https://www.ducksters.com/biography/albert_einstein.php. Acesso em: 24 maio 2022.

- a What's the title of the text? **3. a)** "Albert Einstein". Professor/a, alguns/algumas estudantes podem dizer que o título é "Biographies for Kids", mas este é apenas o *link* da classificação do texto.
- b Where was it published? **3. b)** Respostas possíveis: Internet/web, on the Ducksters website.
- c Who is the intended audience? **3. c)** Respostas possíveis: Kids, pre-teens, teens, primary school students, people interested in biographies/Einstein.
- d What kind of text (genre) is this? **3. d)** It's a biography.

Notas

Atividade 4

b Professor/a, após a verificação da resposta do item "III", pode-se perguntar se alguém na turma consegue interpretar a equação "E=mc²". Se for possível, sugerir que pesquisem para obter a resposta. Outra opção que pode ser mais proveitosa é pedir aos/as estudantes que consultem o/a professor/a de Matemática para que fale com mais propriedade sobre o assunto. Trata-se de uma equação que é utilizada como parte da Teoria da Relatividade. A letra "E" corresponde à energia, "m" corresponde à massa total, e "c" é a velocidade da luz (300 mil km/s, aproximadamente), no caso, ao quadrado (c²). Essa equação determina a relação da transformação da massa de um objeto em energia e vice-versa. Em um sistema, a energia equivale à sua massa multiplicada pela velocidade da luz ao quadrado. Com a equação, é possível saber qual é a energia de um objeto ainda que ele não esteja aquecido, movimentando-se ou irradiado.

Atividade 5

h Professor/a, pode-se comentar que a menção ao fotógrafo é relevante pelo fato de ele ter sido célebre em seu tempo. Ferdinand Schmutzer (1870-1928) registrou outras imagens importantes além da de Albert Einstein, como a do famoso psicanalista austríaco Sigmund Freud (1856-1939) e a do compositor alemão Richard Strauss (1864-1949). Além disso, lembre aos/as estudantes que, em publicações, é necessário dar o crédito a autores, fotógrafos e outros detentores de direitos sobre as obras.

4 Read the whole text and complete these activities in your notebook.

- a Check the only aspect of Einstein's life that is **not** covered in the biography. **4. a) IV.**
- I When/Where he was born.
 - II His childhood.
 - III The fact that he lived in the U.S.
 - IV His wife and children.
 - V His inventions and discoveries.
- b Name the section you must read more attentively if you want **4. b) Ver Notas.**
- I to learn curiosities about Einstein's life. **4. b) I. Fun Facts about Albert Einstein.**
 - II to read a summary of his biography. **4. b) II. Biography.**
 - III information about Einstein's most important work. **4. b) III. E = mc² and Einstein's Theory of Relativity.**
 - IV information about his childhood. **4. b) IV. Where did Einstein grow up?**
 - V information about Einstein's other works. **4. b) V. What other discoveries is Albert Einstein noted for?**

Reading

5 Now read the text and answer the questions in your notebook.

- a When and where was Albert Einstein born?
5. a) He was born on March 14, 1879, in Ulm, Germany.
- b From whom did he learn about science and electronics?
5. b) From his father.
- c In which countries did he study?
5. c) In Germany and Switzerland.
- d What did he do to escape the Nazis?
5. d) He moved to the United States and became an American citizen.
- e Why was Einstein's Theory of Relativity important?
5. e) Because it "changed much in the way scientists look at the world and set the foundation for many modern inventions, including [...] nuclear energy".
- f Why was Albert Einstein awarded the Nobel Prize for Physics in 1921?
5. f) Because it was proved that his theory of light, conceived in 1905, was correct. He discovered that light is made up of particles called "photons". It was an important discovery for many branches of science.
- g What facts about Einstein's life made people think he was not intelligent?
5. g) His speech problems as a child and the fact that he failed his first college entrance exam.
- h Who took the picture that accompanies the text?
5. h) Ferdinand Schmutzer. Ver Notas.

6 Order the following topics according to the structure of text 1. Then answer: in your opinion, is this the only way to present a biography? **6. Resposta pessoal. Ver Notas.**

- | | |
|---|---|
| a Fun facts. 6. a) 7. | e Professional life and achievements. 6. e) 6. |
| b Birth/Death dates and places. 6. b) 2. | f Picture depicting the subject of the biography. 6. f) 4. |
| c Introduction to the topic. 6. c) 3. | g Personal life. 6. g) 5. |
| d Title. 6. d) 1. | |

Going further

Pesquise outras biografias de Albert Einstein ou de outras pessoas de seu interesse (em português, inglês e outras línguas que conheça). Você pode consultar enciclopédias, livros, sites, apresentações interativas, vídeos etc. Analise e compare como os textos são organizados, que tópicos incluem (ou não incluem) sobre os/as biografados/as, o tipo de linguagem utilizada, os tipos de recursos visuais e multimídia e sua finalidade. Organize um resumo do que descobrir a respeito do gênero biografia e compartilhe-o com seus/suas colegas.

94 ninety-four

Notas

Atividade 6 Professor/a, sugere-se ressaltar que essa biografia é organizada em blocos, introduzidos por subtítulos, recurso que ajuda o/a leitor/leitora a identificar o assunto de cada parte do texto, mas que há outras formas possíveis de apresentar uma biografia, como os/as estudantes poderão observar no texto 2, apresentado na atividade 7.

8. a) Respostas possíveis: Porque é uma convenção do gênero informar quando e onde o/a biografado/a nasceu e apresentar seus maiores feitos. O pai é mencionado por ter sido uma figura central na vida de Einstein, e a origem étnico-religiosa, por estar relacionada com sua saída da Alemanha. Citar o "atraso" e a dificuldade de falar na infância enaltece sua intelectualidade quando adulto, por causa do contraste. Ver Notas.

7

Read the following extract from another biography of Albert Einstein. Answer the questions with a classmate.

Text 2

ALBERT Einstein biography. Mocomi. Disponível em: <https://mocomi.com/albert-einstein-biography/>. Acesso em: 24 maio 2022.

- a Is the presentation of this biography similar to the one in text 1? Explain. 7. a) Respostas possíveis: No, it is different. The presentation in text 2 is more interactive (the reader chooses the desired information, which is organized in different screens).
 b What topics does the second biography cover? 7. b) Intro; Theory; Inventions; Facts. Text 1 is more linear (the reader goes from beginning to end in a sequential way).
 c How many screens are there in the "Intro" section? 7. c) Two screens.
 d Does this extract show the beginning or the end of the "Intro"? How do you know? 7. d) It shows the beginning, because it focuses on general information about Einstein.
 e What pieces of information are provided in both biographies? 7. e) Respostas possíveis: The scientist's name, birthplace, year of birth, information about his father, ethnoreligious origin, his speech problem, and the fact that he supposedly wasn't bright. Both texts mention his inventions, curious facts, and the Theory of Relativity. Ver Notas.

Post-reading

8

Discuss these questions with your classmates. 8. Respostas pessoais (b-e).

- a Considere sua resposta ao item "e" da atividade 7. Por que ambos/ambas os/as biógrafos/as incluíram essas informações nos textos?
- b O que você sabia sobre Albert Einstein antes de ler esses textos? E o que foi novidade? Qual é a sua opinião sobre a biografia dele?
- c Você gostaria de saber mais sobre essa personalidade? Explique a razão.
- d Há algum aspecto da vida de Einstein que, em sua opinião, pode servir de motivação para alguém? Em caso afirmativo, qual e para quem?
- e Qual das duas formas de biografia vistas aqui é mais atraente para você? Por exemplo, você gosta mais de ler um texto linear, com começo, meio e fim visíveis (como o texto 1), ou prefere uma leitura que permita mais autonomia e interação (como o texto 2)? Justifique.

ninety-five

95

Notas

Atividade 8

a Professor/a, sugere-se levar os/as estudantes a refletir como biografias de uma mesma pessoa podem variar bastante dependendo de quem as produz. Comentar que diferentes biógrafos/as podem selecionar as informações que julgam mais relevantes de acordo com seus propósitos. Por exemplo, um traço de personalidade que seja negativo pode ser revelado na biografia de uma pessoa tida como extraordinária e, assim, desfazer uma imagem que a opinião pública tenha dela (o contrário também pode acontecer).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, ao comentar o trecho do texto 2, que afirma que Einstein apresentava dificuldades de fala, reforçar que é dever de todo cidadão respeitar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, previsto na Lei nº 13.146/2015. Frisar que essa parte da legislação brasileira está destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e sua participação cidadã.

Notas

Atividade 7 e Professor/a, sugere-se tratar de estratégias antes de pedir aos/às estudantes que respondam a esse item. Perguntar o que poderão fazer para obter as respostas de forma mais rápida. Espera-se que concluem que será mais prático partir dos elementos no texto 2, visto que ele é mais curto, para cotejar as informações de ambos os textos. Pode-se depois perguntar quais informações são fornecidas apenas no texto 2 e como elas completam as do texto 1. (Respostas possíveis: Fatos que aconteceram com Einstein quando ele tinha 5 e 12 anos, confirmando seu interesse por ciência e matemática desde criança.)

Language in use 1

Esta seção trabalha, com foco em verbos irregulares (formas no passado), a habilidade EF07LI15: construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros). A seção encoraja os/as estudantes a usar o conhecimento que já têm sobre o verbo *to be* no presente e sobre o passado dos verbos regulares como uma forma de aprender o passado do verbo *to be* e dos demais verbos irregulares. Para tanto, as atividades partem de textos sobre figuras importantes para a humanidade, ampliando o conhecimento sobre as contribuições destas pessoas para a sociedade.

Fora da sala de aula

Professor/a, para explorar o texto da atividade 2, informar aos/as estudantes que o livro *The Story of Doctor Dolittle* foi publicado em 1920 pelo britânico Hugh Lofting (1886-1947). Trata-se de uma série de livros infantis sobre um homem que aprende a falar com os animais. Houve adaptação cinematográfica, sendo que a primeira filmagem, *O fantástico Dr. Dolittle*, estreou em 1967; já o *remake* foi lançado em 1998 como *Dr. Dolittle*, seguido de *Dr. Dolittle 2* (2001), *Dr. Dolittle 3* (2006) e *The Voyage of Dr. Dolittle* (2019). Sugerir que leiam o livro e/ou assistam ao(s) filme(s), de acordo com o interesse e a disponibilidade dos recursos. Se achar pertinente, é possível propor uma roda de conversa entre a turma para fazer críticas positivas e negativas às obras.

Informações adicionais

Jane Goodall: primatologista, etóloga e antropóloga britânica, nascida em 1934. Estudou a vida social e familiar dos chimpanzés.

Language in use 1 Past simple with irregular verbs

- 1 Read these sentences from the “Reading” section. Then, in your notebook, choose the appropriate option.

“Who **was** Anne Frank?”
“Albert Einstein **was** a scientist in the early 1900s.”
“**Was** Albert Einstein a U.S. citizen?”
“His parents **were** worried that he **wasn't** very smart!”

- a The sentences are in the **1. a) I.**
I past. II present.
- b The highlighted word in the four sentences is the verb **1. b) I.**
I to be. II to have.
- c To make interrogative and negative sentences with this verb in the past, we use **1. c) II.**
I auxiliary verb + main verb + subject (interrogative form); subject + not (negative form).
II verb + subject (interrogative form); subject + verb + not (negative form).

- 2 Look at the picture. Use your imagination and try to guess why this girl is reading a book with a flashlight under the covers. **2. Respostas pessoais. Ver Notas.**

Back then, my family didn't have a lot of money. To get books, we went to the library. When I was seven years old, I got a book that would change my life.



It was called *The Story of Doctor Dolittle*. I read it once, then read it again, then read it a third time before it had to go back to the library. It was about a man who could talk to animals.

EXCERPT(S) FROM I AM JANE GOODALL BY BRAD MELTZER. COPYRIGHT © 2016 BY FORTYFOUR

MELTZER, Brad; ELIOPOULOS, Christopher. *I am Jane Goodall*. Nova York: Dial Books for Young Reader, 2016.

- 3 Now read the text in activity 2. Then tell your classmates what you understood about it. **3. Resposta pessoal.**

96 ninety-six

Notas

Atividade 2 Professor/a, as respostas são pessoais até que os/as estudantes leiam o texto para conferi-las. Sugere-se aguçar a curiosidade da turma e, depois de conferir as respostas, perguntar se alguém já teve uma experiência parecida: ter gostado tanto de um livro a ponto de lê-lo várias vezes.

Informações adicionais

Luís Gama (1830-1882): abolicionista brasileiro, nasceu de mãe negra livre e pai fidalgo em Salvador. Foi escravizado aos 10 anos de idade e permaneceu analfabeto até os 17 anos. Após sua libertação, passou a atuar na advocacia em prol dos cativos.

Galileo Galilei (1564-1642): físico, matemático, astrônomo e filósofo nascido em Florença, Itália.

Leo Tolstoy (1828-1910): nascido na Rússia Imperial, escreveu romances aclamados, como *Guerra e paz*, *Anna Karenina* e *A morte de Ivan Ilyich*.

Mohammed Bah Abba (1964-2010): inventor nascido na Nigéria. Preocupado com os pobres das áreas rurais de seu país, criou um sistema de refrigeração simples e barato de barro, que dispensa eletricidade, chamado *Pot-in-Pot*.

Auguste (1862-1954) e Louis (1864-1948) Lumière: nascidos na França, os irmãos Lumière desenvolveram o cinematógrafo, sendo considerados os pais do cinema.

Irmãs Brontë: as irmãs e escritoras Charlotte (1816-1855), Emily (1818-1848) e Anne (1820-1849) nasceram na Inglaterra. Inicialmente, publicaram sob pseudônimos masculinos. Algumas de suas obras são: *Jane Eyre*, de Charlotte; *O morro dos ventos uivantes*, de Emily; e *A inquietina de Wildfell Hall*, de Anne.

Benazir Bhutto (1953-2007): nascida no Paquistão, foi eleita duas vezes primeira-ministra de seu país, tornando-se a primeira mulher a ocupar um cargo de chefe de governo de um Estado muçulmano moderno.





Edith Cowan (1861-1932): nascida em Glengarry, Austrália, foi pioneira na luta pelos direitos das mulheres e das crianças no início do século XX, sendo a primeira mulher eleita como representante de um parlamento australiano.

- 4 **5. b) Italian / scientist; scholar; 5. c) Russian / writer; 5. d) Nigerian / inventor; 5. e) French / film-makers, inventors; 5. f) English / writers; 5. g) Pakistani / politician; 5. h) pioneer for women's and children's rights. Study the sentences in activity 1 and the highlighted sentences in the extract about Jane Goodall in activity 2. Then choose the appropriate option in your notebook.**

- a The verb was is used with **we, you, they/I, he, she, it**. 4. a) I, he, she, it.
b The verb were is used with **we, you, they/I, he, she, it**. 4. b) we, you, they.

- 5 In your notebook, match the names in the first column to the nationalities and the professions/occupations in the second and third ones. See the example.

Example: Luís Gama / Brazilian / lawyer, abolitionist, writer

Person	Nationality	Main occupation(s)/Role(s)
 a) Luís Gama. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro (RJ), c.1880.	Nigerian	lawyer, abolitionist, writer
 b) Retrato de Galileo Galilei, óleo sobre tela de Justus Sustermans, 1636. Galeria Palatina Florença, Itália.	Brazilian	politician
 c) Conde Leon Tolstói (1828-1910), romancista e filósofo russo, [s. d.].	Australian	writers
 d) Mohammed Bah Abba em Dutse, estado de Jigawa, Nigéria, 2013.	English	pioneer for women's and children's rights
 e) Louis Jean Lumière (1864-1948) e Auguste Lumière (1862-1954), inventores do cinematógrafo, 1920.	Italian	film-makers, inventors
 f) Irmãs Brontë, óleo sobre tela de Patrick Branwell Bronte, 1834. National Portrait Gallery, Londres, Reino Unido.	French	scientist, scholar
 g) Benazir Bhutto, 1995.	Pakistani	inventor
 h) Edith Cowan, década de 1920.	Russian	writer

ninety-seven

97

Fora da sala de aula

Professor/a, a fim de valorizar os povos indígenas e suas histórias inspiradoras, organizar os/as estudantes em grupos e pedir a cada um que pesquise a biografia de representantes indígenas do continente americano, como Daniel Munduruku, Graça Graúna, Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé e Chefe Seattle. Questionar se conhecem algum/alguuma deles/delas. Na aula seguinte, solicitar que façam uma pequena apresentação oral, incentivando-os/as a utilizar a língua inglesa, sobre essas importantes personalidades brasileiras. Caso façam parte de uma comunidade indígena, perguntar se os/as estudantes se sentem representados/as por eles/elas.

Notas

Atividade 7

Professor/a, recomenda-se lembrar o uso dos artigos definidos *a/an* para a elaboração das sentenças.

Atividade 9

Professor/a, sugere-se ler as sentenças em voz alta para que os/as estudantes reconheçam a pronúncia dos verbos irregulares no passado.

Atividade 10

Professor/a, sugere-se perguntar como seriam as sentenças da atividade 9 na afirmativa, na negativa e na forma interrogativa como forma de experimentar as regras que os/as estudantes estão depreendendo na atividade. Por exemplo: *His father didn't have an electronics company. / Did his father have an electronics company?*

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar a oralidade e a estrutura dos verbos irregulares no passado, solicitar aos/as estudantes que, após escreverem as frases sobre as personalidades na atividade 7, organizem-se em duplas e as apresentem oralmente ao/à colega. É possível trocar as duplas e praticar uma vez mais.

7. Ver Notas. Respostas possíveis:

a) Luis Gama was a Brazilian lawyer, abolitionist and writer.

b) Galileo Galilei was an Italian scientist and scholar.

c) Leo Tolstoy was a Russian writer.

d) Mohammed Bah Abba was a Nigerian inventor.

e) Brothers Auguste and Louis Lumière were French film-makers and inventors.

6 **Work in pairs to compare your answers to activity 5.** 6. Respostas pessoais.

f) Charlotte, Emily and Anne Brontë were English writers.

g) Benazir Bhutto was a Pakistani politician.

h) Edith Cowan was an Australian pioneer for women's and children's rights.

Student A

Was Benazir Bhutto Russian?

Student B

I think so./I don't think so.

Student A

Was she an inventor?

Student B

Yes, she was./No, she wasn't./I'm not sure./I think she was a politician.

7 **In pairs, play a guessing game about these influential people. Write four sentences about them, following the example. Then say them out loud to your classmate without mentioning the name of the person. He/she has to guess who it is.**

(Benazir Bhutto) was a Pakistani politician.

8 **What do you remember about the formation of the past simple with regular verbs? Use these sentences from Einstein's biography to help you.** 8. Respostas possíveis: To make questions, we use the auxiliary

a "Where **did** Einstein **grow up**?" *did* before the subject; to make negative sentences, we use *didn't / did not*

b "[...] Albert **learned** a lot about science and electronics from his dad." *we add -ed to the main regular verb.*

c "He **didn't finish** school in Germany, but **ended up** his schooling in Switzerland."

9 **Read these extracts focusing on the irregular verbs in the past. What makes them different from regular verbs?** 9. They don't finish in *-ed*. Ver Notas.

a "His father **had** an electronics company [...]. [...] Albert **had** a sister named Maja."

ALBERT Einstein. Ducksters. Disponível em: https://www.ducksters.com/biography/albert_einstein.php. Acesso em: 24 maio 2022.

b "[...] my family **didn't have** a lot of money. To get books, we **went** to the library. When I was seven years old, I **got** a book that would change my life. [...] I **read** it once, then **read** it again, then **read** it a third time before it **had** to go back to the library."

MELTZER, Brad; ELIOPOULOS, Christopher. *I am Jane Goodall*. Nova York: Dial Books for Young Reader. 2016. s. p.

c "Being Jewish, Einstein **knew** he would have problems in Nazi Germany [...]"

ALBERT Einstein biography. Mocomi. Disponível em: <https://mocomi.com/albert-einstein-biography/>. Acesso em: 24 maio 2022.

10 **In your notebook, make a mind map relating the following verbs to the highlighted verbs in activity 9.** 10. Resposta pessoal. Espera-se que os/as estudantes relacionem os seguintes verbos: *get/got; go/went; have/had; know/knew; read/read*. Ver Notas.

get go have know read

Notas

Atividade 13

Recomenda-se fazer uma apreciação dos dois textos e, em seguida, levantar algumas questões para discussão, como as situações de vida que fizeram essas pessoas se destacarem na Austrália, se ainda precisamos de pessoas com essas visões de mundo e atitudes, se os problemas ainda são os mesmos, se tivemos (ou ainda temos) esses problemas na história do Brasil, o que as histórias dessas pessoas têm em comum etc.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após a leitura do texto sobre Edith Cowan, é possível conduzir uma breve discussão sobre os direitos das crianças no Brasil, protegidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), e sobre os direitos das mulheres no Brasil, previstos pela Constituição Federal de 1998 e pela Lei nº 11 340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha.

11 Based on activities 8 and 9, choose the words to make appropriate statements and write them in your notebook.

- a The past simple of the irregular verbs is **formed/isn't formed** by adding -ed to the base form of the verb. **11. a) isn't formed.**
- b **All/Not all** the irregular verbs have the same spelling as the base form. **11. b) Not all.**
- c The auxiliary verb *did* **is/is not** used for both regular and irregular verbs in the negative and interrogative forms. **11. c) is.**

12 Look at the verbs in the base form column. In pairs, try to guess their form in the past simple by matching them in your notebook.

	Base form	Past simple
a	become	led
b	come	felt
c	feel	saw
d	lead	came
e	see	became

- 12. a) became.**
- 12. b) came.**
- 12. c) felt.**
- 12. d) led.**
- 12. e) saw.**

Going further

Attention to the pronunciation:

I **read** (ri:d) the newspaper every day. (present simple of *read*)

I **read** (rɛd) the newspaper yesterday. (past simple of *read*)

13 Complete these extracts about notable Australians with the past simple of the verbs given. Use your notebook. **13. Ver Notas.**

- a be (3x) come have see **13. a) came; saw; were; had; was; was.**

Caroline Chisolm ♦ to Australia in 1838. She ♦ that many people ♦ poor and ♦ no place to live. She helped them get jobs and a home. [...] Her picture ♦ on the five-dollar note.
One of Australia's most notable women ♦ Caroline Chisolm [...].

SYDENHAM, Shirley; Thomas, Rony. **Caroline Chisolm**. 2020. Disponível em: <https://www.kidcyber.com.au/caroline-chisolm/>. Acesso em: 24 maio 2022.

- b be (2x) hold make **13. b) was; made; held; was.**

Edith Cowan ♦ the first woman to be elected to an Australian parliament. She narrowly defeated the sitting member on the strength of the work she had done to improve the lot of women, children and the under-privileged. Her election ♦ headlines around the country. Though she only ♦ her seat for a single term, Cowan ♦ an effective and independent-minded parliamentarian.

EDITH Cowan. **National Museum Australia**. Disponível em: <https://www.nma.gov.au/defining-moments/resources/edith-cowan>. Acesso em: 24 maio 2022.

ninety-nine

99

Language in use 2

O objetivo da seção é apresentar alguns conectores em textos biográficos, trabalhando a habilidade EF07L115: construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros). Para tanto, trabalha as biografias de Isaac Newton (1643-1727), importante físico matemático inglês, e de Rosa Parks (1913-2005), importante figura na luta pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para que os/as estudantes pratiquem os conectores, propor que brinquem de "Jogo da Velha". Compor no quadro a grade clássica do jogo da velha (#) e, em cada quadrado, escrever os conectores estudados: *and, but, after, before, because* e *so* (como são apenas seis, é possível escolher e repetir três deles, para que a grade fique completa). Certificar-se de que sabem que a regra básica do jogo é formar uma linha na vertical, horizontal ou diagonal. Na sequência, organizar a sala em dois grandes grupos e solicitar que elejam um/uma porta-voz para cada. O grupo A deve escolher um conector, e o grupo B deve compor uma frase utilizando-o; se a frase estiver correta, o grupo B deve fazer um círculo na grade para começar a formar a linha. Depois, alternar a rodada, e assim sucessivamente, até que um grupo ganhe. Orientar a escolha dos conectores pela posição no desenho do jogo da velha, estimulando a cooperação entre os/as integrantes.

Language in use 2 Connectors

1. It is about Isaac Newton. Ver Notas. Professor/a, para não fornecer a resposta da atividade, a fonte do texto foi

retirada do livro do estudante. A fonte original é: ISAAC Newton. *Famous Scientists – The Art of Genius*, 23 fev. 2015. Disponível em: <https://www.famousscientists.org/isaac-newton/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

- 1 The following excerpts belong to the same biography. There are some parts missing to challenge you to guess who it is about. Read the text to find out.

◆ is perhaps the greatest physicist who has ever lived.
◆ was born on January 4, 1643 in [...] England.
Beginning at age 12, ◆ attended The King's School, Grantham, where he was taught the classics, **but** no science or mathematics. [...]
◆'s famous apple [...] is not a myth. [...] he realized and proved that the force behind the apple's fall also causes the moon to orbit the earth; **and** comets, the earth and other planets to orbit the sun. The force is felt throughout the universe, **so** ◆ called it *Universal Gravitation*.
◆ published very little work until his later years, **because** in his early years as a scientist, Robert Hooke disagreed strongly with a scientific paper ◆ published.



MANUEL MIRAMONTES/ARQUIVO DA EDITORA

2. Ver Notas.
2 Complete the definitions with the highlighted words from activity 1. Use your notebook.

Connectors are words that connect two or more words, phrases or clauses. Here are some examples of uses:

- a ◆: used to express contrast. 2. a) **but**
- b ◆: used to add ideas. 2. b) **and**
- c ◆: used to explain the reason of something. 2. c) **because**
- d ◆: is used to express that something occurred as a result of something. 2. d) **so**

- 3 Go back to page 92 and look at the first book cover. Who is it about?

3. Rosa Parks. Ver Notas.

- 4 Read different biographies of Rosa Parks. In your notebook, complete the sentences with the connectors from activity 2. 4. Ver Notas.

Biography
Rosa Parks

Occupation: Civil Rights Activist
Born: February 4, 1913 in Tuskegee, Alabama
Died: October 24, 2005 in Detroit, Michigan
Best known for: Montgomery Bus Boycott

Rosa Parks, 1955.

BIOGRAPHY – Rosa Parks. Ducksters. Disponível em: https://www.ducksters.com/biography/women_leaders/rosa_parks.php. Acesso em: 24 maio 2022.

100 one hundred

Notas

Atividade 1 Professor/a, após a verificação da resposta e esclarecimentos sobre o vocabulário, sugere-se discutir a importância dos trabalhos de Isaac Newton para a ciência física. Ele fez contribuições inestimáveis para a Física e a Matemática.

Atividade 2 Professor/a, após a leitura da definição, sugere-se solicitar exemplos de sentenças para cada item. Encorajar a turma a usar situações reais no contexto de aula/escola. Por exemplo: *After class, I have to..., I like English, but I prefer Spanish, I think it's important to study English because...* etc.

Atividade 3 Professor/a, informações biográficas sobre Rosa Parks serão apresentadas na atividade 4. Se julgar pertinente, como forma de despertar a curiosidade pela leitura dessas informações, pode-se pedir aos/às estudantes que tentem prever alguns dados sobre Rosa Parks com base em algumas dicas: ela nasceu num estado cujo nome possui a letra "a" nas quatro sílabas (Alabama); ela nasceu 34 anos depois de Albert Einstein (1913); ela faleceu na cidade que, no passado, foi considerada a capital mundial do automóvel (Detroit).

Fora da sala de aula

Professor/a, perguntar aos/às estudantes se já leram algum livro (auto)biográfico e se gostariam de escrever um nesse formato futuramente. Orientar a turma a buscar livros (auto)biográficos de personalidades de que gostam, por exemplo, em sebos, bancas de jornais, livrarias ou na internet, incentivando assim a prática da leitura no tempo livre dos/das estudantes

Informações adicionais

Martin Luther King Jr. (1929-1968): ativista político estadunidense, foi um dos líderes do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, com uma campanha de não violência.

4. a) Respostas: and; because; and.

a

[...] Mrs. Parks was born Rosa Louise McCauley, February 4, 1913 in Tuskegee, Alabama. She was the first child of James ♦ Leona Edwards McCauley. [...] *after* finishing Miss White's School, she went on to Alabama State Teacher's College High School. She, however, was unable to graduate with her class, ♦ of the illness of her grandmother Rose Edwards ♦ later her death. [...] She received her high school diploma in 1934, *after* her marriage to Raymond Parks, December 18, 1932. [...]

BIOGRAPHY. **Rosa and Raymond Parks Institute**. Disponível em: <http://www.rosaparks.org/biography/>. Acesso em: 24 maio 2022.

4. b) Respostas: and; and.

b

[...] As a child, Rosa became aware of the segregation [...] in Alabama. She experienced deep-rooted racism ♦ became conscious of the different opportunities faced by white ♦ black children. [...]

ROSA Parks biography. **Biography Online**. Disponível em: <https://www.biographyonline.net/humanitarian/rosa-parks.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

4. c) Respostas: and; and; because; but.

c

[...] Parks is famous for her refusal on 1 December 1955, to obey bus driver James Blake's demand that she relinquish her seat to a white man. Her subsequent arrest ♦ trial for this act of civil disobedience triggered the Montgomery Bus Boycott, one of the largest and most successful mass movements against racial segregation in history, ♦ launched Martin Luther King Jr., one of the organisers of the boycott, to the forefront of the civil rights movement. [...]

"People always say that I didn't give up my seat ♦ I was tired, ♦ that isn't true. I was not tired physically [...]. No, the only tired I was, was tired of giving in."

ROSA Parks biography. **Biography Online**. Disponível em: <https://www.biographyonline.net/humanitarian/rosa-parks.html>. Acesso em: 24 maio 2022.

5 Connect the ideas of the two sentences about the Montgomery Bus Boycott using *and*, *so* and *because*. Write the sentences in your notebook. 5. Ver Notas. Respostas possíveis.

The bus boycott lasted for a total of 381 days. The company lost a lot of money during it.

- a so ♦ **5. a) The bus boycott lasted for a total of 381 days. So, the company lost a lot of money during it.**
- b because ♦ **5. b) The company lost a lot of money during the boycott because it lasted for a total of 381 days.**
- c and ♦ **5. c) The bus boycott lasted for a total of 381 days and the company lost a lot of money during it.**

Going further

Pesquise quais conjunções são mais comuns nas narrativas em biografias em português e em inglês. Organize as informações em uma lista, de acordo com as funções das conjunções. Compare as listas e depois reflita: elas são similares? Use as informações na hora de tentar escrever biografias nas duas línguas.

one hundred one **101**

Notas

Atividade 4 Professor/a, sugere-se abordar a história de Rosa Parks comentando como o ato de uma pessoa pode mobilizar uma comunidade para transformar a vida em sociedade. Pode-se destacar a vontade e a determinação desses/dessas cidadãos/cidadãs, pois se sacrificaram por mais de um ano, deixando de usar o transporte público, até que a lei de segregação fosse revogada. Pode-se também chamar a atenção da turma para a foto, destacando que a pessoa que aparece ao fundo é Martin Luther King Jr. Perguntar aos/às estudantes o que sabem sobre ele.

Atividade 5 Professor/a, sugere-se utilizar a atividade para demonstrar como podemos organizar uma informação de modos diferentes, dependendo do tipo de relação que queremos estabelecer entre as partes que compõem essa informação.

Listening

A seção apresenta um trecho de uma biografia de Anne Frank, em formato de audiobook. São trabalhadas as seguintes habilidades: EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral, EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros, EF07LI10: escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares, (contemplada no boxe "Going further"), e EF07LI17: explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

Transcript: An audiobook extract – Anne Frank

Part 1 *Anne Frank was born on June 12th, 1929, in the city of Frankfurt, Germany. Twelve days later, little baby Anne and her mother, Edith, came home from the hospital. The Franks were like many other families of the time. Anne's father, Otto, was a businessman. Her mother stayed at home caring for Anne and Anne's older sister, Margot. The Franks led a comfortable life. There was a nanny to help Mrs. Frank. The family had nice clothes and good food. Anne had her own little sandbox to play in. Their apartment in Frankfurt was full of books.*

Part 2 *Otto was tall and thin; Edith was plump. Otto loved being around people. He was high-spirited and outgoing. Edith was shy and quiet. Otto loved to read to his daughters. He also made up wonderful stories at bedtime. Some were about two sisters named Paula. One of the Paulas was very well-behaved and polite, like Margot. The other Paula was always getting into lots of trouble.*

That Paula was more like Anne, who was full of mischief. Her father understood her. He and Anne were very much alike. Anne did not get along nearly as well with her mother. They often had fights. Anne was jealous because she felt that her sister was her mother's pet. While Margot was serious and mild-mannered, Anne was moody and had a temper. But she was also lively and full of fun. Both sisters had dark shining hair, large eyes and lovely smiles.

Listening An audiobook extract

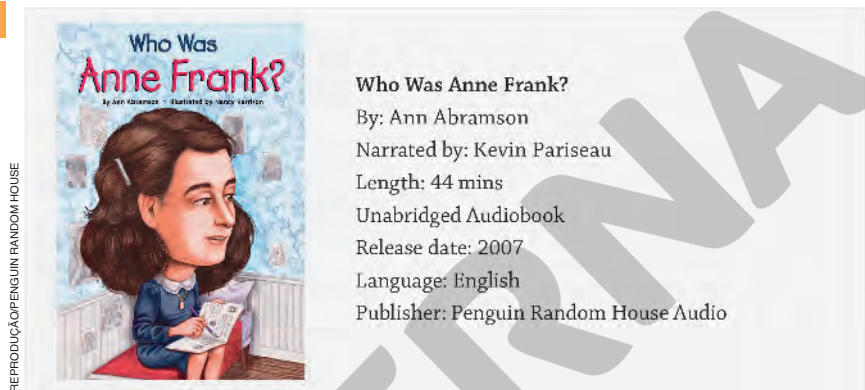
Pre-listening

1 Talk to a classmate.

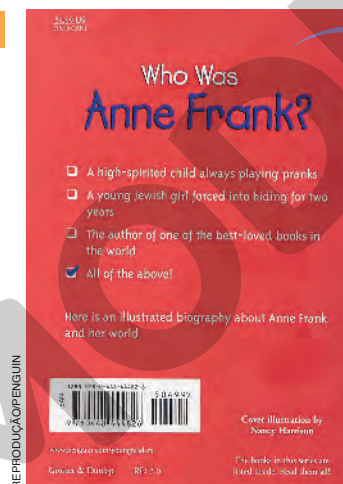
- What is an audiobook? If you don't know what it is, what do you imagine it might be?
1. a) It is an audio version of the text of a book.
- What is the intended audience of audiobooks?
1. b) Respostas possíveis: Young children, adults who cannot read, people with vision disabilities, people who prefer listening to reading, etc.
- In your opinion, what are the advantages of an audiobook?
1. c) Respostas possíveis: It's possible to listen to the book while we do other things; if it is in a different language, it offers pronunciation practice; the correct intonation makes it easier to understand certain parts, etc.
- Have you ever listened to an audiobook? If so, how was the experience?
1. d) Respostas pessoais.

2 Look at an audiobook cover (picture 1) and the back cover of a print version of the same book (picture 2). Answer the questions (a-c) in your notebook. Then discuss the last question with your classmates. **2.** Ver Notas.

1



2



Who Was Anne Frank?

- A high-spirited child always playing pranks
- A young Jewish girl forced into hiding for two years
- The author of one of the best-loved books in the world
- All of the above!

Here is an illustrated biography about Anne Frank and her world.

102 one hundred two


Notas

Atividade 2 Professor/a, sugere-se esclarecer que um livro é *unabridged* quando seu conteúdo está publicado na íntegra, sem adaptações.

Atividade 3 Professor/a, antes de confirmar as respostas, recomenda-se encorajar os/as estudantes a comparar suas anotações com as de um/uma colega.

- a What's the title of the book? Who wrote it?
2. a) Who Was Anne Frank? Ann Abramson.
- b Who narrated the story? How long is the recording?
2. b) Kevin Pariseau. It's 44 minutes long.
- c When was the audiobook published?
2. c) In 2007.
- d What information about the protagonist do we have based on the illustration in picture 1 and the text in picture 2? **2. d) Respostas possíveis: Anne's physical appearance and personality; she was Jewish; she had to hide for two years; she wrote a best-seller book.**


Listening

- 3**  Listen to an extract from *Who Was Anne Frank?*'s audiobook. What information about Anne does it cover? In your notebook, check the ones that are mentioned in the audio. **3. a; d; e; g; h. Ver Notas.**

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| a date of birth | f pets' names |
| b favorite sport | g physical appearance |
| c love for pets | h place of birth |
| d parents' names | i school life |
| e personality traits | j brother's name |


 An audiobook extract – Anne Frank

- 4** Does the recording have any other speaker besides the narrator? **4. No, it doesn't.**

- 5**  Listen to the first part of the narrative again. In your notebook, choose the appropriate options.

- a Anne was born on June 12, **1929/1939. 5. a) 1929.**
- b She was from **Britain/Germany. 5. b) Germany.**
- c Her father's name was **Otto/Walter** and her mother was **Edith/Margot. 5. c) Otto; Edith.**
- d Anne **had/didn't have** a sister. **5. d) had.**
- e The Franks **were/weren't** different from other families. **5. e) weren't.**
- f They lived in **Frankfurt/London. 5. f) Frankfurt.**
- g Their apartment **was/wasn't** full of books. **5. g) was.**

 An audiobook extract – Background

- 6**  Listen to the second part of the audio again. In your notebook, match the people to the words that describe them. Use the initials of the personalities' names.

- | | | | |
|----------|-----------|------------|----------|
| A – Anne | E – Edith | M – Margot | O – Otto |
|----------|-----------|------------|----------|
- a tall and thin **6. a) O.**
 - b plump **6. b) E.**
 - c high-spirited, outgoing **6. c) O.**
 - d shy and quiet **6. d) E.**
 - e well-behaved and polite **6. e) M.**
 - f always got into lots of trouble **6. f) A.**
 - g jealous of Margot **6. g) A.**

 An audiobook extract – Anne's family

one hundred three **103**

Transcript: An audiobook extract – Background

Anne Frank was born on June 12th, 1929, in the city of Frankfurt, Germany. Twelve days later, little baby Anne and her mother, Edith, came home from the hospital.

The Franks were like many other families of the time. Anne's father, Otto, was a businessman. Her mother stayed at home caring for Anne and Anne's older sister, Margot. The Franks led a comfortable life. There was a nanny to help Mrs. Frank. The family had nice clothes and good food. Anne had her own little sandbox to play in. Their apartment in Frankfurt was full of books.

Transcript: An audiobook extract – Anne's Family

Otto was tall and thin; Edith was plump. Otto loved being around people. He was high-spirited and outgoing. Edith was shy and quiet. Otto loved to read to his daughters. He also made up wonderful stories at bedtime. Some were about two sisters named Paula. One of the Paulas was very well-behaved and polite, like Margot. The other Paula was always getting into lots of trouble. That Paula was more like Anne, who was full of mischief.

Her father understood her. He and Anne were very much alike. Anne did not get along nearly as well with her mother. They often had fights. Anne was jealous because she felt that her sister was her mother's pet. While Margot was serious and mild-mannered, Anne was moody and had a temper. But she was also lively and full of fun. Both sisters had dark shining hair, large eyes and lovely smiles.

Fonte dos áudios da página 103: ABRAMSON, Ann. **Who was Anne Frank?** New York: Penguin Random House Audio, 2007. Audiobook.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, aprofundar a proposta do item "b" da atividade 1 para discutir direitos humanos, partindo do *audiobook*. Esse recurso pode ser utilizado por adultos/as que não saibam ler e por pessoas com deficiência visual, por exemplo. Nesses casos, torna-se uma alternativa para suprir algo que não possuem: alfabetização e visão, respectivamente. Sendo assim, é possível que se sintam incluídos/as socialmente, podendo ter acesso ao livro da mesma forma que as demais pessoas, ou seja, com igualdade de direitos. Para mais informações a respeito, é possível consultar dois documentos oficiais brasileiros: o Decreto nº 7 037/2009, que trata do Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3, e a Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Fora da sala de aula

Professor/a, se julgar apropriado, partir do primeiro boxe "Going further" da página e propor uma roda de conversa interdisciplinar com História para tratar da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto. Como os assuntos serão trabalhados no 9º ano, na disciplina de História, de acordo com a BNCC, p. 427, sugere-se considerar o contexto escolar dos/das estudantes para decidir quanto o assunto deve ser aprofundado.

Fora da sala de aula

Professor/a, comentar com os/as estudantes que o esconderijo em que Anne Frank viveu se tornou um museu e está localizado na cidade de Amsterdã, na Holanda. A Casa Anne Frank, como é chamada, conserva móveis, objetos e escritos da época, levando os/as visitantes a uma viagem ao tempo e à sua história. Para mais informações e propostas de atividades relacionadas ao tema, aproveitar os recursos educacionais disponíveis no *site* oficial do museu Anne Frank House.

- h mom's pet 6. h) M.
- i serious and mild mannered 6. i) M.
- j moody and had a temper 6. j) A.
- k lively, full of fun 6. k) A.
- l dark shining hair, large eyes and beautiful smiles 6. l) M, A.

- 7 According to the narrative, Anne felt that Margot was her mother's pet. What does Anne mean by that? Look at the dictionary entry and tell a classmate which meanings of *pet* applies to the passage.

7. A pampered and usually spoiled child. A person who is treated with unusual kindness or consideration. Ver Notas.

Definition of *pet*

- 1 a : a pampered and usually spoiled child
b : a person who is treated with unusual kindness or consideration : **DARLING**
- 2 : a domesticated animal kept for pleasure rather than utility

MERRIAM-WEBSTER. Computer software. Vers. 2.0. 2018.

Post-listening

Going further

Procure em alguma biblioteca (da escola, comunitária etc.) um exemplar de *O diário de Anne Frank*. Descubra como era a vida dela no esconderijo e informe-se sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Compartilhe com os/as colegas sua opinião sobre a obra.

- 8 Discuss these questions with your classmates. 8. Respostas pessoais (a-d).

- a Como você avalia sua experiência de ouvir trechos do *audiobook*?
- b Caso você não o tenha, gostaria de ter acesso a esse livro? Por quê?
- c Se você ainda não conhece a história completa de Anne Frank, como acha que ela continua?
- d Se você estivesse em uma situação de ameaça como a de Anne, que precisou ficar escondida por dois anos, manteria um diário? Explique.
- e Em sua opinião, por que esse diário é considerado um documento importante para a humanidade? 8. e) Respostas possíveis: Porque trata de um momento histórico importante (a Segunda Guerra Mundial) sob o ponto de vista de uma adolescente judia.

Going further

Você conhece outros *audiobooks*? Pesquise sobre alguns *audiobooks* que gostaria de ouvir e compartilhe-os com a turma. Algum deles é em inglês?

104 one hundred four

Notas

Atividade 7 Professor/a, sugere-se aproveitar sempre essas oportunidades para lembrar que, assim como em português, o significado de uma mesma palavra em inglês pode variar bastante dependendo do contexto. Outro exemplo que pode ser mencionado a partir do texto é a sentença *He [...] made up wonderful stories [...]*, na qual é usado o passado de *make up*, um *phrasal verb* que significa "inventar", mas existe também o substantivo *make-up*, que significa "maquiagem".

Speaking *An audiobook featuring a short biography*

Pre-speaking

1 Prepare an audiobook page about an inspirational person from your community/area. Follow the instructions.

- Em grupo, escolham uma pessoa de sua comunidade que considerem inspiradora por alguma razão. **1. a)** Ver Notas.
- Planejem como obter informações sobre essa pessoa. Façam uma lista de possíveis tópicos para incluir na pesquisa.
- Revisem a gramática e o vocabulário desta unidade. Redijam um primeiro rascunho da biografia. Se necessário, consultem um dicionário bilíngue (impresso ou *on-line*), os/as colegas ou o/a professor/a para sanar dúvidas.
- Compartilhem o rascunho com colegas de outros grupos e ouçam a opinião deles/delas.
- Façam os ajustes necessários, de acordo com o *feedback* recebido. Incluam ilustrações ou fotos para acompanhar o texto.
- Decidam que parte da biografia cada integrante do grupo vai narrar. Ensaiem a narração.



MASKA RAD/ISTOCKPHOTO/
GETTY IMAGES

Speaking

2 You and your group are now going to record your biography and present it to your classmates **2.** Ver Notas.

- Iniciem a gravação dizendo o título da biografia e os nomes dos/das autores/autoras.
- Em turnos, narrem a biografia.
- Formem um círculo na sala de aula com todos os grupos. Em seguida, o/a professor/a vai reproduzir a gravação de cada grupo, uma por vez, para toda a turma ouvir. Um/uma representante de cada grupo poderá explicar para os demais o critério de escolha da pessoa inspiradora. **2. c)** Ver Notas.

Post-speaking

3 Talk about these questions. **3.** Respostas pessoais.

- Como foi elaborar a pesquisa? Quais foram as fontes de pesquisa utilizadas? Em sua opinião, qual foi a informação mais fascinante pesquisada?
- Como você se sentiu ao narrar a sua parte da biografia?
- Como os/as colegas avaliaram a apresentação de seu grupo? Ficaram interessados/as?
- Em sua opinião, como as lições de vida das pessoas inspiradoras apresentadas por sua turma podem ajudar alguém a se tornar um/uma cidadão/cidadã melhor?

one hundred five **105**

Speaking

Por meio da criação de biografias para um audiolivro, a seção trabalha as habilidades EF07LI05: compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado, e a EF07LI18: utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade (com foco no uso do passado simples para narrar as biografias). Durante a elaboração, contempla-se, também, a habilidade EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

Notas

Atividade 2

Professor/a, sugere-se usar celulares com gravador para registrar as narrativas.

c Na etapa de divulgação, pode-se ter grupos pequenos ouvindo e lendo os textos, ou ter duplas compartilhando fones de ouvido no mesmo celular. Recomenda-se consultar se todos/todas concordam com a gravação (alternativamente, pode-se transformar a atividade em apresentação oral).

Notas

Atividade 1 a Professor/a, sugere-se encorajar entrevistas com parentes e membros da comunidade, além de algum órgão de preservação da memória local, para mais informações sobre as pessoas inspiradoras escolhidas.

Writing

Em linha com o gênero estudado na seção “Reading”, esta seção proporciona aos/às estudantes a oportunidade de produzir biografias para compor um livro sobre pessoas que fizeram a diferença na vida de outras pessoas. Para tanto, trabalham-se as habilidades EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte), EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, EF07LI14: produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, *blogs*, entre outros), com foco em biografias, e EF07LI18: utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade (com foco no uso do passado simples para narrar as biografias).

Peace culture

Esta seção desenvolve a habilidade EF07LI14: produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, *blogs*, entre outros). Além disso, a seção pretende sintetizar o tema central da unidade: as histórias de vida de pessoas que fizeram a diferença em suas comunidades e/ou no mundo. Nesse contexto, as atividades buscam chamar a atenção dos estudantes para a história de Maria da Penha e sua trajetória buscando justiça, que faz dela um símbolo de persistência e luta por uma vida livre de violência doméstica.

Writing

A biography about a historic figure

Que tal criar uma biografia e organizar um livro da turma com histórias de vida de pessoas que fizeram a diferença?

What: a short biography

To whom: other students; the school community

Media: paper; digital

Objective: to inform readers about the life story of an important person in history

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja os tópicos da unidade. De quais características do gênero “biografia” você se lembra? Quais itens de gramática e vocabulário você aprendeu e que são comuns em biografias?
- 2 Forme um grupo. Com seu grupo, escolham uma figura histórica relevante para a humanidade. Poderá ser alguém no campo das ciências, da política, dos direitos humanos, da medicina, das artes etc. Considerem alguém que o grupo admire.
- 3 Coletem informações sobre essa pessoa (onde e quando nasceu, se ainda é viva, suas origens, fatos importantes da vida pessoal e profissional, curiosidades etc.).

First draft

- 4 Com base nas informações coletadas, escrevam a biografia, organizando-a em seções ou itens.
- 5 Compartilhem seu rascunho com outros grupos e comentem o rascunho deles.
- 6 Caso haja grupos que estejam escrevendo sobre as mesmas figuras históricas, considerem a possibilidade de fundir as informações coletadas, criando uma biografia única.

Editing

- 7 Revisem a produção do grupo com base nas sugestões recebidas de seus/suas colegas.
- 8 Procurem alguma imagem da pessoa biografada para ilustrar o texto. Lembrem-se de inserir a legenda para contextualizar essa imagem, bem como a fonte de onde ela foi retirada.

Final text

- 9 Compartilhem sua produção com a turma toda e com o/a professor/a. Façam novos ajustes, se necessário.

Post-writing

- 10 Juntem e organizem todas as biografias (por ordem alfabética ou por área de atuação das pessoas biografadas), criando um livro de biografias da turma. Disponibilizem-no na biblioteca da escola ou da comunidade para consultas. É possível expor as biografias periodicamente no mural da escola em datas relevantes.

106 one hundred six

Notas

Atividade 2 Sugere-se propor aos/às estudantes que realizem uma pesquisa em inglês a fim de elencar na biografia momentos marcantes da vida de Maria da Penha, e que abordem a importância social e histórica da lei que recebeu o seu nome. Ao final, perguntar se eles/elas se sentem à vontade para realizar uma campanha na escola e na comunidade, para divulgar a luta de Maria da Penha e contribuir para o fim da violência doméstica.

c Após a audição de cada *audiobook*, conclua a atividade, convidando a turma para fazer perguntas e comentários.

TETIANA SAENKOSHUTTERSTOCK

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

Peace culture

1 Read the text and answer the questions in your notebook.



A lei Maria da Penha foi criada em 2006. Cartaz de 2019.

“So many women think that violence is only physical, they are not aware of other kinds of violence. [...] They don’t understand psychological, moral, sexual violence. The law lists all those kinds of abuses. Nowadays women are coming forward [...] to press charges, but it’s only in the cities or the state capitals where there are shelters and specialised police units and all the facilities.”

UCHOA, Pablo. Maria da Penha: The woman who changed Brazil’s domestic violence laws. **BBC News**, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-37429051>. Acesso em: 6 ago. 2022.




- a Maria da Penha struggles to fight against violence against **1. a) I.**
 I women in Brazil. II immigrants in Brazil.

2 Em pequenos grupos, pesquisem sobre Maria da Penha e escrevam uma minibiografia sobre ela e, com o apoio do/da professor/a, preparem uma campanha contra a violência doméstica, que atinja tanto o público escolar como a comunidade. **2. Respostas pessoais. Ver Notas.**

Self-check

1 Reveja a Unidade 6 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno.

Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...	 com facilidade.	 com alguma facilidade.	 com dificuldade.
compreender biografias sobre figuras importantes do passado...			
identificar os elementos básicos em uma biografia...			
compreender o uso de verbos irregulares para falar/escrever sobre alguém no passado...			
compreender conectivos para ligar ideias e expressar adição, contraste, causa, tempo (antes/depois), motivo e consequência...			
compreender uma narrativa oral sobre a vida de uma pessoa importante do passado...			
produzir uma narrativa oral sobre alguém inspirador...			
escrever uma biografia...			

one hundred seven **107**

Professor/a, para cada item do “Self-check” há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade. Sugere-se:

- voltar às biografias trabalhadas na unidade e retomar os elementos visuais que a compõem, pois a organização ajuda na compreensão textual.
- retomar os elementos básicos do gênero “biografia” e pedir aos/as estudantes que revisitem os textos escritos sobre figuras importantes do passado, atentando-se à organização das datas, além das informações pessoais e profissionais.
- resgatar o emprego dos verbos irregulares do passado simples nas três formas (afirmativa, negativa e interrogativa) por meio da seção “Language reference in context”.
- retomar o emprego dos conectores para que as ideias de adição, contraste, causa, tempo (antes/depois), motivo e consequência fiquem claras. Pedir que refaçam as atividades propostas na seção “Language in use 2” em duplas, assim, um/uma colega pode ajudar o/a outro/outra nas dúvidas que restarem.
- retomar a reprodução do áudio acompanhada da transcrição, esclarecendo dúvidas de vocabulário.
- pedir aos/as estudantes que se preparem novamente para a elaboração de uma narrativa oral sobre uma pessoa inspiradora, trocando de grupos para que a atividade fique mais enriquecedora para todos/todas.
- pedir aos/as estudantes que pratiquem novamente a escrita de uma biografia, seguindo as orientações da seção, e que, depois, solicitem a opinião de um/a colega sobre possíveis melhorias e correções no texto.

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, de modo a identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade e dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e, também, auxiliar os/as colegas.

Be an agent of change

• Once upon a real time...

Esta seção toma por base a competência 6 do item Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9): “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”. Esse aspecto específico da competência é contemplado na seção por meio de atividades que discutem histórias de vida inspiradoras e que culminam em uma proposta de convidar pessoas da comunidade para participar de uma roda de conversa na qual poderão contar as histórias de suas vidas. Com isso, promove-se a valorização da diversidade de saberes e vivências de uma maneira mais próxima da realidade dos/das estudantes.

Informações adicionais

Lion (Uma jornada para casa): filme de 2017 baseado na história de vida de Saroo Brierley, cuja trajetória foi registrada no livro *A Long Way Home* (de Saroo Brierley e Larry Buttrose). Aos 5 anos de idade, Saroo se perdeu do irmão em uma estação de trem na cidade de Calcutá, na Índia. O garoto sobreviveu sozinho até ser adotado por uma família australiana.

The Boy in the Striped Pajamas (O menino do pijama listrado): filme de 2008, retrata a amizade que nasce entre Bruno, um menino que é filho de um oficial nazista, e Shmuel, um menino judeu que vive num campo de concentração na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial. Com o desenvolvimento da amizade entre os dois, as visitas se tornam mais frequentes, tornando a relação mais arriscada. O filme foi baseado no livro de mesmo nome, do autor John Boyne.

Be an agent of change

Units 5 and 6 Once upon a real time...

1 Answer the questions in your notebook. Then discuss them with your classmates.

- Você já viveu alguma experiência que parecia retirada de um filme? Comente.
1. a) Respostas pessoais.
- Você conhece alguém ou se lembra de algum acontecimento cuja relevância justificaria que ele fosse representado cinematograficamente? Por quê?
1. b) Respostas pessoais.
- O que faz uma história real merecer ser transformada em um filme que inspire as pessoas? Que tipos de ensinamentos podem ser retirados de tais histórias?
- Você já assistiu a algum filme baseado em fatos reais? Na sua opinião, nesse/nesses filme/filmes, o que era real e o que foi adicionado por iniciativa dos/das produtores/produtoras? Por que isso teria acontecido? **1. d) Respostas pessoais. Ver Notas.**

2 Read the synopses of three movies that were inspired by real events. What happens in each one? Complete the sentences with the titles of the movies in your notebook.

1



1. c) Respostas possíveis: O fato de uma história envolver superação de obstáculos, acontecimentos históricos de grande impacto para a humanidade, dedicação a alguma causa no campo social, científico e político. Os/As personagens envolvidos/as costumam ser otimistas, determinados/as, visionários/as etc., e suas histórias podem nos ensinar a importância de confiar em nossos ideais, valorizar a vida do outro, combater preconceitos etc.

A five-year-old Indian boy is adopted by an Australian couple after getting lost hundreds of kilometers from home. 25 years later, he sets out to find his lost family.

LION. **IMDb.** Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt3741834/>. Acesso em: 24 maio 2022.

2



Bruno, an eight-year-old boy from Berlin, Germany, is moved with his mother, elder sister, and SS Commander father to the countryside in Europe where his father is in charge of a concentration camp for Jews. Bruno went “exploring” one day and befriended a child his age named Shmuel. Shmuel was a Jew. The boys became good friends until Bruno was scheduled to move to a new location.

THE BOY in the striped pajamas. **IMDb.** Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0914798/>. Acesso em: 24 maio 2022.

108 one hundred eight

Notas

Atividade 1 d Professor/a, sugere-se comentar que uma história real, quando contada em filme, geralmente recebe o acréscimo de elementos que são característicos de uma produção cinematográfica. É por isso que podemos dizer que, com a possível exceção de documentários, nenhuma história contada no cinema retrata fielmente o que aconteceu. Para construir narrativas que sejam atraentes para o público, a produção frequentemente cria situações que justifiquem a inserção desses elementos do cinema, os quais podem ser o conflito, o romance, o final feliz etc.

Informações adicionais

Hidden Figures (Estrelas além do tempo): filme de 2017 que conta a história real de três amigas que, trabalhando na NASA em 1961, em plena Guerra Fria, precisam não apenas provar sua competência diariamente, mas também lidar com o preconceito de todos os lados, pois são discriminadas por serem negras e por serem mulheres em um campo de trabalho predominantemente composto por homens.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após a leitura das sinopses, é possível conduzir uma breve discussão sobre como o preconceito, embora seja um crime, ainda existe no Brasil e no mundo. No Brasil, há leis, como a Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, a Lei nº 9459/1997, que protegem os cidadãos contra a discriminação.

Também sugere-se conversar com os/as estudantes sobre os direitos dos/das idosos/as, previstos pelo Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10741/2003). O artigo 22 desse estatuto prevê a inserção, nos currículos do ensino formal, de conteúdos relacionados à valorização dos/das idosos/as e ao respeito a eles/elas.

3



As the United States raced against Russia to put a man in space, NASA found untapped talent in a group of African-American female mathematicians that served as the brains behind one of the greatest operations in U.S. history. Based on the unbelievably true life stories of three of these women, known as "human computers" [...].

HIDDEN figures. **IMDb.** Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt4846340/>. Acesso em: 24 maio 2022.

- a O filme que conta a história de um grupo de mulheres à frente de seu tempo no campo científico nos Estados Unidos da década de 1960, durante a Guerra Fria, é **◆**.
2. a) Hidden Figures
- b O filme que conta a história de um jovem que tenta reencontrar sua família após mais de duas décadas é **◆**. **2. b) Lion**
- c O filme que conta uma história fictícia de amizade entre duas crianças durante um acontecimento histórico real da humanidade, marcado pela intolerância extrema (os campos de concentração na Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial), é **◆**.
2. c) The Boy in the Striped Pajamas

3 Refer to the movies in activity 2. Then discuss these questions with your classmates.

- a Você já assistiu a algum desses filmes? Em caso afirmativo, qual deles? Qual foi sua opinião? Em caso negativo, ficou interessado/a em assistir a algum? Comente suas respostas.
3. a) Respostas pessoais.
- b Pensando no conceito de Cultura de Paz, qual/quais desses filmes, na sua opinião, poderia/m ser tomado/s como representativo/s dos seguintes pilares dessa cultura? Oriente-se pelas sinopses lidas aqui e por outras leituras sobre esses filmes que você conseguir realizar.
3. b) Respostas possíveis.
- | | | |
|-------------------|-----------------------------|----------------------|
| I Tolerância | IV Direitos Humanos | I. Movies 2 and 3. |
| II Igualdade | V Cooperação | II. Movies 2 and 3. |
| III Solidariedade | VI Participação democrática | III. Movies 1 and 2. |
| | | IV. Movies 2 and 3. |
| | | V. Movies 1 and 3. |
| | | VI. Movies 2 and 3. |
- 4. Ver Notas.**

4 Plan an occasion to hear real stories in the classroom. Follow the instructions.

- a Em turma, façam um levantamento sobre pessoas mais velhas que tenham boas histórias verdadeiras para contar. Pensem em seus pais, avós, outros parentes, etc.
- b Decidam quantos/quantas convidados/as cada estudante poderá levar, verificando quantas pessoas poderão participar, de modo que se distribua igualmente o tempo de fala entre os convidados para que contem suas histórias. Por exemplo, cada história poderia ser contada em um tempo médio de cinco minutos. Considerem também um tempo para perguntas e respostas.
- c Se sua turma se organizar em grupos, decidam quantos/quantas convidados/as cada grupo poderá trazer.
- d Caso um/uma convidado/a não possa comparecer à escola, registrem a história em vídeo.
- e Em data previamente combinada, preparem a recepção dos/das participantes.
- f Aproveitem para conhecer a história de vida dessas pessoas. Divirtam-se e emocionem-se!
- g Enquanto ouvem as histórias, anotem os fatos que acharem mais interessantes ou emocionantes. Ao final, compartilhem suas ideias sobre as histórias.

one hundred nine 109

Notas

Atividade 4 Professor/a, esta pode ser uma boa oportunidade para que os/as estudantes reflitam sobre a importância de valorizar seus/suas avós e outros/outras idosos/as que venham a conhecer. Para essa roda de conversa, podem convidar seus/suas familiares idosos/as e/ou idosos/as que residam em casas de repouso. A ideia é fazer que os/as mais jovens possam aprender com as experiências dos/das mais velhos/velhas e, ao mesmo tempo, proporcionar a estes/estas um momento de socialização, de modo que todos/todas se beneficiem.

Unit 7

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 4, 5 e 9 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 1, 5 e 6, que está descrita na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EF07LI01 / EF07LI03 / EF07LI04 / EF07LI05 / EF07LI06 / EF07LI07 / EF07LI09 / EF07LI10 / EF07LI11 / EF07LI12 / EF07LI13 / EF07LI14 / EF07LI15 / EF07LI18

Objetivos da unidade:

O objetivo da unidade é habilitar os/as estudantes a compreender e fornecer informações referentes a eventos e personagens históricos/as, com ênfase na história do Brasil, mas também abordando eventos similares em outras culturas. Para tanto, trata de assuntos como a fundação de cidades, a escravidão e a imigração, ensejando uma reflexão sobre a importância de preservar os conhecimentos sobre a história da humanidade, relacionando-os à nossa própria história, origem e à sociedade em que vivemos. Desse modo, a temática da unidade favorece uma relação interdisciplinar com História, Geografia e Língua Portuguesa, estimulando a aproximação e a ampliação de conhecimentos nessas áreas.

Informações adicionais

Viaduto do Chá (São Paulo, SP): até a sua inauguração, em 1892, o rio Anhangabaú separava o centro da cidade (urbanizado) e o Morro do Chá, área sem urbanização. Seu nome derivou das plantações de chá existentes na área.

Monumento Nacional ao Imigrante (Caxias do Sul, RS): homenageia os/as imigrantes que contribuíram para o crescimento econômico do Brasil.

Rua do Rosário: A Rua do Rosário foi tombada pela Prefeitura Municipal de Itabirito-MG por sua importância cultural para a cidade.

Unit 7

History is all around us

1 Viaduto do Chá, São Paulo (SP), 2021.

2 Rua do Rosário sign, Itabirito (MG), 2021.

3 Monumento Nacional ao Imigrante, Caxias do Sul (RS), 2019.

4 Zumbi dos Palmares sculpture, Salvador (BA), 2020.

É parte da rota conhecida como Estrada Real e apresenta pavimentação de pedra, feita nos séculos XVIII e XIX e casarões históricos. Seu nome foi dado em homenagem à Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, que passa por essa rua.

Zumbi dos Palmares (Brasília, DF): último líder do Quilombo dos Palmares, que se localizava na região do atual estado do Alagoas. Zumbi dos Palmares é considerado um dos pioneiros na resistência contra a escravidão.

1. a) O Viaduto do Chá. Respostas pessoais. Espera-se que os/as estudantes relacionem o nome do Viaduto do Chá ao comércio de chá.

1. b) Parte da Rua do Rosário é tombada pela Prefeitura Municipal de Itabirito em razão de seu conjunto arquitetônico e paisagístico ser importante para a cultura da cidade. A rua leva esse nome em homenagem à Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Objetivos

- Compreender e produzir um verbete de enciclopédia.
- Compreender e produzir uma narrativa oral.
- Analisar palavras que nomeiam tipos de marcos históricos e utilizá-las.
- Compreender o uso do *past continuous* e empregá-lo para falar de ações em progresso em determinado momento do passado.
- Refletir sobre a importância da história viva, que encontramos nas ruas, nas praças e em nossas origens.

1. c) Respostas possíveis: Imagem 3: Monumento nacional retratando imigrantes; Imagem 4: escultura em homenagem a Zumbi dos Palmares. A função é possivelmente prestar homenagem a essas pessoas e lembrar sua importância histórica. Ver Notas.

First interactions

1. d) Elas mostram que a história está ao nosso redor: nos monumentos, nas praças, nas ruas e nos nomes dos locais. Professor/a, sugere-se chamar a atenção dos/das estudantes para o fato de que todas as fotografias foram tiradas no Brasil e se relacionam com a história do país.

1 Discuss these questions with your classmates.

- O que você vê na imagem 1? Confirma o nome na legenda. Por que será que a construção tem esse nome? Você conhece esse local?
- Em sua opinião, qual terá sido o motivo para a Rua do Rosário ter esse nome? Você conhece esse local?
- O que você vê nas imagens 3 e 4? Qual é a função dessas construções? Você conhece esses locais ou sabe algo sobre as pessoas representadas?
- Como as imagens de 1 a 4 se relacionam ao título da unidade, “*History is all around us*”?

2. a) Respostas possíveis: Os nomes de rua, indicados nas placas, podem ter significado histórico. Estátuas e bustos simbolizam eventos importantes para a identidade de determinada comunidade.

2 Answer these questions in groups.

- Que estátuas, bustos, nomes de ruas, praças etc. que relembram a história local, nacional ou mundial há em sua comunidade? Como esses ícones visuais podem estimular a preservação da história em locais públicos?
- Em sua opinião, por que é importante que haja monumentos e homenagens em locais públicos? **2. b) Respostas pessoais.**
- Quais sobrenomes são comuns no Brasil? O que você sabe sobre a origem desses sobrenomes? **2. c) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- O que você sabe sobre a origem de seu nome e de seu sobrenome? Como eles contam a sua história? **Agents of change.** Espera-se que os/as estudantes percebam que alguns monumentos servem para preservar uma amostra **2. d) Respostas pessoais.**

Agents of change

O **Hiroshima Peace Memorial**, construído na lateral das ruínas da “Cúpula da Bomba Atômica”, em Hiroshima (Japão), exhibe artefatos e monumentos que mostram os horrores de um ataque nuclear e nos lembram da importância da paz entre os povos.

Como iniciativas similares contribuem para conscientizar as pessoas sobre a tragédia que é uma guerra? Qual é o papel da história para nos ensinar a não cometer os mesmos erros do passado?



Hiroshima Peace Memorial, 2022.

da devastação que a guerra pode causar. A história mantém viva a memória dos acontecimentos e disponibiliza seus registros para as gerações futuras, a fim de que possam evitar os mesmos erros. Ver Notas.

111

First interactions

A seção tem por objetivo estimular uma reflexão sobre o tema “história ao nosso redor” a partir das experiências dos/das estudantes na observação das construções e espaços públicos (monumentos, parques, ruas e praças) dentro e fora de sua comunidade. As atividades buscam destacar que a história não está apenas nos livros de História ou nos museus, mas ao nosso redor: nos nomes dados aos espaços públicos, nas estátuas e nos monumentos erguidos, mantendo viva a memória de determinado fato ou personagem importante.

Agents of change

Parque Memorial da Paz (Hiroshima, Japão): criado nas imediações do único edifício que se manteve em pé no epicentro da explosão da bomba atômica, em 1945.

Professor/a, sugere-se perguntar aos/as estudantes o que eles sabem sobre a bomba de Hiroshima. Pode-se perguntar também por que o Japão optou por preservar uma ruína e criar um parque em seu entorno. Espera-se que eles/elas percebam que alguns monumentos rememoram o passado e ajudam a refletir sobre ações que podem ser evitadas no presente para inibir resultados semelhantes ou piores. Caso os/as estudantes não tenham tido contato com o evento, sugere-se explorar o tema com eles/elas.

Notas

Atividade 1 c Espera-se que os/as estudantes relacionem o Monumento Nacional ao Imigrante ao grande fluxo de imigrantes que vieram para o Brasil e a estátua de Zumbi ao líder negro que lutou pela libertação dos escravos.

Atividade 2 c Espera-se que os sobrenomes citados sejam os mais comuns no Brasil, de origem portuguesa, como “Carvalho”, “Oliveira”, “Pereira” (nomes de árvores), “Santos” (nascidos em 1º de novembro, Dia de Todos os Santos), “Rodrigues” (“Filho de Rodrigo”) etc. Mais informações em:

• FELIPE, M. A origem dos 12 sobrenomes mais comuns do Brasil. **Revista Bula**, 2019. Disponível em: <https://www.revistabula.com/25839-a-origem-dos-12-sobrenomes-mais-comuns-do-brasil/>. Acesso em: 24 mar. 2022. Sugere-se também estimular os/as estudantes a buscar informações (junto a parentes ou na internet) sobre as origens de seus sobrenomes.

Reading

Esta seção apresenta dois extratos de enciclopédias (impressa e digital) para engajar os/as estudantes em uma reflexão sobre as características do gênero. Na fase de leitura, trabalham-se as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos) e EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. Na pós-leitura, trabalha-se a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes, bem como a avaliação do que foi lido. Há atividade de pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre a história das cidades de Belém e Recife (verbetes das enciclopédias) e das cidades dos/das próprios/as estudantes, trabalhando a habilidade EF07LI10: escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares). O trabalho com o gênero também almeja auxiliá-los/as na elaboração de seus próprios verbetes de enciclopédia na seção "Writing".

Fora da sala de aula

Professor/a, pedir aos/as estudantes que perguntem aos pais, aos/as avós e/ou responsáveis se possuem enciclopédias de papel em casa, como a *Barsa* ou a *Larousse*, e se costumam ou costumavam fazer consultas nesses livros. Na aula seguinte, partir do levantamento feito e propor uma discussão sobre como as diferentes gerações buscavam/buscam por informações. Se possível, pedir a eles/elas que façam uma pesquisa em uma enciclopédia impressa.

Reading Encyclopedia entry

Pre-reading

- 1 Discuss the questions with your classmates.
 - a Você já foi a uma biblioteca fazer pesquisa? Que tipos de livro consultou?
1. a) Respostas pessoais.
 - b Você costuma pesquisar usando a internet? Que tipos de sites você usa nas suas pesquisas? **1. b) Respostas pessoais.**
 - c Cite uma diferença entre pesquisar em um livro e fazer pesquisa na internet. O que você prefere? Por quê? **1. c) Respostas possíveis: No livro, usa-se o sumário ou o índice e procura-se o conteúdo nas páginas; na internet, pode-se digitar a palavra-chave no espaço em branco do navegador para procurar pelas ocorrências.**
- 2 Match each kind of book to its characteristics. Use your notebook. **2. Ver Notas.**
 - a Dictionary
 - I A book or books that provide information on several subjects or on several aspects of one subject. It usually contains information about people, events and places along with their history. It can be presented in alphabetical order or by topics. **2. I) b.**
 - II A book that lists the words of a language in alphabetical order. It provides their definition, a transcript of how to pronounce them, their word class and examples of how to use them in a sentence. Bilingual versions also offer a translation of the words. **2. II) a.**
 - b Encyclopedia

Reading

- 3 Read the text. Then choose the correct answer in your notebook.

Text 1

192 | Belau > Belgrade

Belau See PALAU

Belém \be-'lem\ City (pop., 2000 prelim.: metro. area, 1,271,615), northern Brazil. The capital of Pará state, the port of Belém lies on the Pará River in the vast AMAZON RIVER delta 90 mi (145 km) from the Atlantic Ocean. It began in 1616 as a fortified settlement; as it gradually became established, it helped consolidate Portuguese supremacy in northern Brazil. It was made the state capital in 1772. It enjoyed prosperity in the late 19th century as the main exporting centre of the Amazon rubber industry. After the rubber era ended in 1912, it continued to be northern Brazil's commercial centre and a main port for Amazon River craft.

A
B

belemnoid \ 'bel- m-,noid\ or **belemnite** Member of an extinct group of CEPHALOPODS, possessing a large internal shell, that first appeared c. 345 million years ago, in the Early CARBONIFEROUS PERIOD, and became extinct during the EOCENE EPOCH, which ended c. 36.6 million years ago. The internal shell of most species is straight, but that of some species is loosely coiled. The shell served for support and muscle attachment and enabled the animal to compensate for depth and its own body weight. See also AMMONOID.

Belfast District, seaport, and capital (pop., 1999 est.: 297,200) of Northern Ireland. On the River Lagan, the site was occupied in the Stone and Bronze ages, and the remains of Iron Age forts can still be seen. [...]



Reconstruction of squidlike belemnoid cephalopods from the Cretaceous System, southern Tennessee
COURTESY OF THE AMERICAN MUSEUM OF NATURAL HISTORY, NEW YORK

ENCYCLOPÆDIA Britannica. Chicago: Encyclopædia Britannica Inc., 2006. p. 192.

112 one hundred twelve

Notas

Atividade 2 Professor/a, sugere-se pedir aos/as estudantes que descrevam as características do gênero "verbo de dicionário" e do gênero "wiki" (estudadas no volume do 6º ano), citando exemplos de enciclopédias que eles/elas conheçam ou aos quais tenham acesso.

- a This page belongs to ♦. **3. a) II.**
 I a dictionary
 II an encyclopedia
- b The entries (words defined on the page) are organized ♦. **3. b) I.**
 I in alphabetical order
 II in topics
- c The entries ♦ about one specific school subject (e.g. Biology, History, Geography).
 I are
 II are not **3. c) II.**
- d The visual elements are used to ♦. **3. d) I.**
 I complement some of the entries
 II anticipate the entries that will appear on the following page
- e The words that appear in the header of the page (“Belau > Belgrade”) mean that the entries on the page are ♦ these two words in alphabetical order. **3. e) I.**
 I between
 II before and after
- f To read about *Belau*, we have to look for the word ♦ in the encyclopedia. **3. f) II.**
 I see
 II *Palau*

4 Find the abbreviations for these words in the entry about Belém. 4. Ver Notas.

- a population **4. a) pop.**
 b preliminary **4. b) prelim.**
 c metropolitan **4. c) metro.**
 d miles **4. d) mi**
 e kilometers **4. e) km**

5 Read the entry about Belém again and complete the chart in your notebook.

5. Respostas:
 \be-ˈlem;
 northern
 Brazil; Pará;
 1616. Ver
 notas.

Items	Notes
How to pronounce Belém	
Geographical position	
State that Belém belongs to	
The date it was founded	

Going further **Going further.** Ver Notas.

Belém foi fundada na Província do Grão-Pará (“Pará”, do tupi, significa “rio-mar” ou “rio grande”). Começou como um forte (Forte do Castelo do Senhor Santo Cristo do Presépio de Belém). Tornou-se município, sendo denominada sucessivamente como: Santa Maria do Grão-Pará, Santa Maria de Belém do Grão-Pará e, por fim, Belém. Para os poetas, é a Cidade das Mangueiras; essas árvores, abundantes em ruas, praças e parques de Belém, são tombadas, desde 1983, pelo Departamento de Patrimônio do Estado do Pará.

Baía do Guajará, Belém (PA), 2019.



SANDRAMORAES/SHUTTERSTOCK

Going further

Professor/a, pode-se discutir vários tópicos com base nessa curiosidade, por exemplo, como uma cidade começa, por que algumas crescem muito e outras nem tanto, por que se tornam capitais etc. Há também a questão da escolha de nomes. Sugere-se um trabalho interdisciplinar com História e Língua Portuguesa para responder a essas perguntas, bem como para descobrir dados da origem do município em que os/as estudantes moram (tanto seu processo de formação como seu nome) e verificar a sua evolução.

Fora da sala de aula

Professor/a, para ampliar os conhecimentos de mundo dos/das estudantes, é possível propor a eles/elas que, em grupos, pesquisem mais informações acerca de Belém e de outros municípios paraenses, cujo estado se localiza na região Norte do Brasil. Cada grupo pode pesquisar um aspecto, como comidas típicas, hábitos e costumes, celebrações locais, pontos turísticos, modo de vida da população etc. Em data previamente combinada, podem trocar as informações pesquisadas e apresentá-las para a turma.

Informações sobre o assunto podem ser encontradas em:

- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/historico>;
- **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)**, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/55>;
- **Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)**, disponível em: <http://ufopa.edu.br/enei2016/nossos-povos>.
 Acessos em: 24 mar. 2022.

Notas

Atividade 4 Professor/a, sugere-se perguntar aos/às estudantes se conhecem outras abreviações em dicionários e enciclopédias em português e a que palavras elas se referem.

Atividade 5 Professor/a, sugere-se lembrar aos/às estudantes que, quando tomamos notas, o importante é registrar palavras-chave que resumam a informação que queremos registrar. Relembrar, também, de observar os cognatos para entender o texto. Pode-se perguntar, ainda, por que há indicação no verbete da pronúncia de “Belém” e não da pronúncia de “Belfast” (“Belém” é uma palavra estrangeira nessa enciclopédia).

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se que os/as estudantes pesquisem outras características de Recife e de outros municípios do estado de Pernambuco, localizado no Nordeste brasileiro. É interessante para os/as estudantes que conheçam a história de cidades brasileiras, suas festividades e gastronomia, seus/suas personagens históricos/as, principalmente para aqueles/aquelas que vivem nelas. Conhecer a própria história ajuda a entender o presente e gera reflexões para um futuro melhor.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para reforçar a compreensão textual e auxiliar os/as estudantes que têm dificuldade com a leitura, pedir a eles/elas que justifiquem a escolha de “verdadeiro” ou “falso” nas frases da atividade 6 selecionando passagens do texto. A atividade pode ser feita em duplas para proporcionar discussão e troca de ideias.

- 6 Read this entry about Recife, taken from an Australian online encyclopedia for kids. Copy the true statements in your notebook. 6. Ver Notas.

Text 2

The screenshot shows a web browser window with the title "Encyclopedia > Recife". The main heading is "Article Content" followed by "Recife". The text describes Recife as a city in northeastern Brazil with a population of 1.3 million, serving as the capital of Pernambuco state and a port on the Atlantic Ocean. It mentions the city's establishment by the Portuguese in 1548 and its history, including a period of Dutch occupation in the 17th century. A list of main tourist attractions includes churches, historic monuments, Francisco Brennand's ceramic atelier, ancient architecture, Boa Viagem Beach, Olinda (a UNESCO World Heritage Site), and Casa da Cultura. It also lists several beaches surrounding Recife with their distances from the city center.

RECIFE. kids.net.au. Disponível em: <http://encyclopedia.kids.net.au/page/re/Recife>. Acesso em: 5 jun 2022.

- a The encyclopedia page presents only one entry. 6. a) T.
- b It presents information about the history of the city and its location. 6. b) T.
- c There is no information about the date the city was founded. 6. c) F.
- d The information presented may be relevant for tourists. 6. d) T.
- e From this entry, it is possible to look for information about Olinda, Itamaracá, Tambaba and Rio Grande do Norte. 6. e) T.

114 one hundred fourteen

Notas

Atividade 6 Professor/a, sugere-se explorar as diferenças entre uma enciclopédia *on-line* e uma em papel. Na enciclopédia *on-line*, há o uso de *hyperlinks*, não há limitação de espaço para texto e pode-se agregar, além de imagens, multimídia para ilustrar o verbete.

- 7** Answer the questions about text 1 and text 2 in your notebook. **7. Ver Notas.**
- Which entry(ies) may be more helpful for someone who wants to visit the city? **7. a) Text 2.**
 - Which entry(ies) may be more helpful for someone who wants to write a History paper about the city? **7. b) Text 1.**
 - Which entry(ies) present(s) information and narrate(s) facts? **7. c) Text 1 and text 2.**

Post-reading

- 8** Work in pairs. **8. Respostas pessoais.**
- Escolha um dos verbetes de enciclopédia apresentados. O que você aprendeu com ele? O que você já sabia? Compartilhe com o/a colega.
 - Se você fosse reescrever esses verbetes, que outras informações poderia acrescentar? Excluiria alguma informação apresentada? Por quê?
 - Como você avaliaria os verbetes caso fosse um/uma estrangeiro/a que quisesse saber um pouco sobre Belém e Recife? Justifique.
 - Há algum lugar sobre o qual você gostaria de pesquisar? Você usaria uma enciclopédia ou uma página da internet (blogue de viagens, um site sobre história etc.)? Por quê?
 - Ao pesquisar pela internet, como saber quais fontes são confiáveis?

Going further Going further. Ver Notas.

Qual é a história do bairro onde você mora? Faça uma pesquisa (na biblioteca da escola ou da comunidade, na prefeitura, na internet etc.) ou entreviste, com a supervisão de um adulto responsável por você, antigos moradores/moradoras do bairro onde vive. Se a pesquisa for feita pela internet, observe os seguintes cuidados para ter certeza de que as fontes são confiáveis:

- As pessoas ou lugares mencionados no texto existem? Quem são essas pessoas e quais são esses lugares?
- Quem escreveu o texto? O que você sabe ou pode descobrir sobre essa pessoa?
- O que você sabe sobre o site em que o texto foi publicado? Há uma aba "About us" ("Sobre nós") com informações sobre a instituição?
- Há alguma evidência fotográfica referente ao que o texto traz? Parece real? Há referência ao autor ou à autora da imagem ou à agência que a divulgou?
- Qual é a fonte inicial ou quais são as fontes consultadas por quem escreveu o texto? Elas são confiáveis? Podem ser verificadas?
- Pesquise as informações encontradas em mais de uma fonte para comparar as versões.

Após a pesquisa, escreva frases em inglês para compartilhar com a turma as informações que você descobriu. Aproveite para publicar o resultado de sua pesquisa nas redes sociais da escola ou organize com a turma um mural para expor os trabalhos.

one hundred fifteen

115

Going further

Professor/a, utilizar os cuidados sobre fontes confiáveis na internet para auxiliar os/as estudantes no letramento digital é importante para que usufruam do que a rede proporciona sem correr riscos de propagar informações incorretas. Além disso, certificar-se de navegar em sites confiáveis e seguros contribui para a segurança dos/das estudantes, evitando a divulgação de seus dados pessoais, exposição da sua imagem, a exposição a vírus etc.

Alguns sites que informam boas práticas na internet:

- Escola Digital. **Paraná Inteligência Artificial (PIÁ)**, disponível em: https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/internet_segura;
- Internet Segura**, disponível em: <https://internetsegura.br/>;
- Panda Security**, disponível em: <https://www.pandasecurity.com/en/mediacenter/mobile-news/tips-browsing-safer/>.

Acessos em: 24 mar. 2022.

Fora da sala de aula

Professor/a, chamar a atenção dos/das estudantes para a palavra "settlement", que aparece tanto no texto 1, sobre Belém ("*It began in 1616 as a fortified settlement [...]*"), como no texto 2, sobre Recife ("*The settlement was established by the Portuguese in 1548 [...]*"), e explicar que significa "imigração, povoamento" nos contextos apresentados. Propor que, em duplas, pesquisem exemplos de imigração nos países de língua inglesa. É importante incentivar a reflexão sobre os motivos de imigração de cada povo e os impactos dos deslocamentos. Outra possibilidade é solicitar que pesquisem os locais de chegada dos/das imigrantes em diferentes países de língua inglesa, como Ellis Island, nos Estados Unidos, e Botany Bay, na Austrália (no último caso, pode ser um preparo para a compreensão auditiva que está mais adiante na unidade).

Notas

Atividade 7 Professor/a, sugere-se perguntar aos/às estudantes como o público ao qual a enciclopédia se destina influencia na escolha da linguagem e das informações. Por exemplo, o texto 1 é uma enciclopédia para o público em geral e contém informações e linguagem mais técnicas sobre Belém. Já o texto 2 é para crianças (a palavra "kids" aparece no endereço eletrônico), não tem abreviações, resume as informações históricas e comerciais e enfatiza as de turismo.

Language in use 1

A seção estimula os/as estudantes a usar o conhecimento de palavras cognatas para denominar tipos diversos de patrimônios, conhecimento que poderá ser aplicado na seção "Writing", quando produzirem seus próprios verbetes de enciclopédia. As habilidades EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos e EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes são trabalhadas nas discussões sugeridas ao descrever monumentos na atividade 4.

As legendas das fotografias foram parcialmente suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: **2. a) I** – Monumento ao Sergipano; **2. a) II** – Forte de São Ângelo; **2. a) III** – Parque da Redenção; **2. a) IV** – Terminal de carga do porto em Navegantes; **2. a) V** – Igreja Matriz de Iguatu; **2. a) VI** – Palácio Clóvis Beviláqua; **2. a) VII** – Praça do Marco Zero.

Language in use 1 Landmarks

- 1** Read this extract from an encyclopedia entry. Name two examples of famous landmarks of your city or country. **1. Respostas pessoais. Ver Notas.**

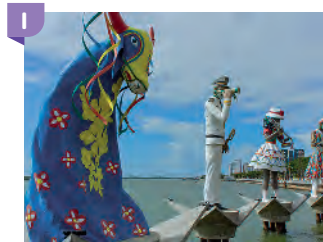
Landmarks are permanent structures such as trees, bridges, buildings and statues that contribute to the historic, cultural or architectural heritage of a city.

MISIROGLU, Gina. *The handy answer book for kids (and parents)*. 2. ed. Canton: Visible Ink Press, 2009. p. 112.

- 2** Do these activities in your notebook. **2. Ver Notas.**

- a** Look at the pictures and describe what you see in each of them, using the appropriate information from the box. Use the expressions from the "Useful language" box too.

church fort monument palace park port square



Aracaju (SE), 2021. **2. a) I** – monument.



Navegantes (SC), 2021. **2. a) IV** – port.



Recife (PE), 2022. **2. a) VII** – square.



Birgu, Malta, 2021. **2. a) II** – fort.



Iguatu (CE), 2021. **2. a) V** – church.



Porto Alegre (RS), 2021. **2. a) III** – park.



São Luís (MA), 2021. **2. a) VI** – palace.

Useful language

There is a/an...
There are...

2. b) Yes, because they are permanent structures that contribute to the historic, cultural or architectural heritage of a city.

- b** According to the text in activity 1, are these pictures representing landmarks?

116 one hundred sixteen

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se verificar o que os/as estudantes entendem por "patrimônio histórico, cultural e arquitetônico". Recomenda-se lembrá-los/as de que, por menor que seja a cidade, haverá sempre um marco zero, uma arquitetura típica de uma época, prédios importantes para a comunidade e, em alguns casos, patrimônios naturais, como cachoeiras, lagoas, rios etc.

Atividade 2 Professor/a, esta é uma oportunidade de praticar o uso de *There is/There are* para descrever o que há em cada uma das imagens.

Informações adicionais

Brás Cubas: explorador português que fundou a vila de Santos, que deu origem à atual cidade de Santos (SP).

Parque Nacional Rapa Nui: localizado na Ilha de Páscoa, ilha da Polinésia oriental no Oceano Pacífico, é famosa pelas enormes estátuas de pedra, chamadas “moais”.

William Wordsworth: poeta inglês (1770-1850) do período romântico.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso os/as estudantes tenham dificuldade com os termos trabalhados na unidade, sugere-se propor uma atividade interdisciplinar com Geografia para esclarecer e discutir com eles/elas os conceitos de “imigração” (entrada de pessoas – imigrantes – em um país para estabelecer residência), “emigração” (saída de pessoas – emigrantes – de um país para viver em outro) e “migração” (deslocamento de pessoas – migrantes – de um país ou região para outro/outra). Se for possível, pode-se selecionar casos para que os/as estudantes analisem e apliquem os conceitos.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para os/as estudantes que apresentarem dificuldade na execução da atividade 4, pedir que escrevam um parágrafo antes de falar sobre o ponto turístico escolhido e utilizem um dicionário bilíngue, se necessário. A atividade pode ser feita mais uma vez com diferentes colegas, para que tenham a oportunidade de praticar a descrição.

3 In your notebook, use the words from activities 1 and 2 to complete the paragraphs about the landmarks. **3. Ver Notas.**

a **3. a) Port**

The **◆** of Santos was founded in 1532 by Bras Cubas and named after Lisbon's *Hospital dos Santos*. [...] Home to Portuguese and Spanish settlers, **indigenous peoples**, Africans, immigration from Europe increased sharply in the early 19th Century. Italians, Syrians, and Lebanese added their **cultures** to the mix. In the late 20th Century, migrants from northeastern Brazil arrived, and a large working class population was established. [...] (Santos, São Paulo, Brazil)



Santos (SP), 2020.

CASA DA PHOTOSHUTTERSTOCK

PORT of Santos. **World Port Source**. Disponível em: http://www.worldportsource.com/ports/review/BRA_Port_of_Santos_107.php. Acesso em: 5 jun. 2022.

b

3. b) Park
Rapa Nui National **◆**
[...]

From the 10th to the 16th century this society [...] erected enormous stone figures known as *moai* [...]. Rapa Nui National Park most prominent attributes are the **archaeological sites**. (Easter Island, Chile)



Easter Island, Chile, 2021.

MICHEL GUNTHERBIOSHOTOAPP

RAPA NUI National Park. **Unesco – World Heritage Convention**. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/715>. Acesso em: 5 jun. 2022.

c

3. c) Bridge
Westminster **◆** [...]. It's also the title of an 1802 William Wordsworth sonnet, Upon Westminster Bridge, although we should note that Bill was writing about what he could see *from* the bridge, not about the bridge itself. (London, United Kingdom)



Westminster Bridge, London, United Kingdom, 2022.

GEERT VERHOEFFSHUTTERSTOCK

CRAIG, Zoe. 11 Secrets of Westminster Bridge. **Londonist**. Disponível em: <https://londonist.com/2016/08/secrets-of-westminster-bridge>. Acesso em: 5 jun. 2022.

4 Think of a landmark in your community. Describe it to a classmate. Use the “Useful language” box. **4. Respostas pessoais. Ver Notas.**

Useful language

In my community/village/town/city, there's a... It's called...
It celebrates/represents...
I like it/don't like it because...

one hundred seventeen

117

Notas

Atividade 3 Professor/a, sugere-se perguntar o que os/as estudantes sabem sobre os locais nas imagens. Recomenda-se o uso de um dicionário e a atenção aos cognatos.

Atividade 4 Professor/a, sugere-se estimular os/as estudantes a refletir sobre a importância de se preservar esses patrimônios locais.

Fora da sala de aula

Professor/a, após a realização das atividades 5 e 6, seria interessante propor uma atividade interdisciplinar com História para abordar a formação do povo brasileiro. Os/As indígenas já habitavam o território que hoje corresponde ao Brasil, depois chegaram os/as portugueses/portuguesas, que trouxeram os/as africanos/as escravizados, e, anos mais tarde, povos imigrantes de distintas nacionalidades: italianos/as, espanhóis/espanholas, alemães/alemãs, japoneses/japonesas, suíços/as, chineses/chinesas, libaneses/libanesas etc., variando época e motivos. Recentemente, houve também o movimento dos/das refugiados/as, como venezuelanos/as e sírios/as. Propor uma discussão com os/as estudantes sobre a importância que cada povo trouxe ao país. Para ampliar, seria interessante comentar acerca dos documentos de legalização de estrangeiros/as, como visto, de dupla ou múltipla nacionalidade e naturalização. Mais informações podem ser encontradas na internet, mais especificamente no portal consular do Itamaraty, ministério brasileiro responsável pelas relações exteriores.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, como a unidade trabalha com diferentes conceitos, pode ser interessante explicar aos/as estudantes a diferença entre imigrantes e refugiados/as. Enquanto os/as primeiros/as saem de seus respectivos países em busca de melhores condições de vida, novas oportunidades de trabalho ou reencontro com familiares, os/as segundos/as fogem de situações extremas, como guerras, perseguições (raciais, sociais, religiosas, políticas, étnicas), pobreza extrema e mudanças climáticas.

- 5 Go back to activity 3, look at the highlighted words and use them to complete these sentences. You may use the words in singular or plural form. Use a dictionary if necessary.



Apollo Temple, Didyma, Turkey, 2020.

5. a) archaeological sites

- a One of the most prominent **◆** in Turkey, the Çatalhöyük settlement was built during the Neolithic period and lies in the Konya Province. Due to its large size and its beautiful wall paintings, the site became world-famous when discovered in the late 1950s.

YALAV-HECKEROTH, Feride. The most important archaeological sites in Turkey. **Culture trip**, 13 set. 2021. Disponível em: <https://theculturetrip.com/europe/turkey/articles/the-most-important-archaeological-sites-in-turkey/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

5. b) cultures

- b Travelers who are interested in learning about ancient **◆** and civilizations will be delighted to learn that Mexico boasts 29,000 archaeological sites, 150+ of which are open to public.

S., Jessica. Visit the top 10 archeological sites in Mexico. **Journey Mexico**, 2 set. 2015. Disponível em: <https://www.journeymexico.com/blog/visit-the-top-10-archaeological-sites-in-mexico>. Acesso em: 5 jun. 2022.



Teotihuacán, Mexico, 2021.



- c While Canada consistently ranks as one of the world's top countries in which to live, [...] when the same criteria is applied to **◆** in Canada their rank drops to *sixtieth* or below [...]. **5. c) Indigenous peoples**

EU COUNTRY updates on Human Rights and democracy in the world 2018 – Canada. **European Union External Action**, 17 maio 2019. Disponível em: https://www.eeas.europa.eu/node/62720_en. Acesso em: 5 jun. 2022.

Native dance of semiahmoo indigenous people in Powwow Festival, British Columbia, Canada, 2019.

- 6 Discuss these questions with a classmate. **6. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- a Quais *landmarks* você gostaria de conhecer? Por quê?
b Sobre quais deles você gostaria de ter mais informações históricas?
c Você é descendente de algum dos grupos de imigrantes que vieram para o Brasil? De qual/quais? O que você sabe sobre a vinda desses povos para o Brasil?
d Quais desses grupos deixaram marcos na sua cidade? Cite um legado desses povos.

118 one hundred eighteen

Notas

Atividade 6 Professor/a, as contribuições dos/das estudantes nos itens “c” e “d” poderão ser retomadas nas atividades de preparação na seção “Speaking”.

Language in use 2 *Past continuous*

- 1 Look at the picture and mention what you see in this American Civil War landmark. 1. Respostas possíveis: *A monument with a statue of a soldier in a square in the United States. Ver Notas.*

Going further

American Civil War (1861-1865), ou Guerra Civil Americana, foi um conflito que ocorreu quando os estados do sul, conhecidos como “confederados”, tentaram se separar do restante dos Estados Unidos, pois não queriam abrir mão do trabalho escravo em suas lavouras.

Civil War Monument,
Illinois, United States,
2021.



ROBERTO GALANS/SHUTTERSTOCK

- 2 Read these extracts and talk to your classmates. 2. Ver Notas.

Text 1

“The History All around Us”, by historian Jim Grossman

There are many ways in which people encounter history in public. [...] Every southern county seat has a monument of a confederate soldier. [...] Why are they there? [...] What was the meaning of that monument when it was built? How did that meaning change over time? [...] **Was that confederate soldier defending honor, tradition or the ownership of one human being by another?** These are interesting questions, they are ethical questions, they are political questions and any historian can open a conversation about this in the community [...].

THE HISTORY all around us: historian Jim Grossman in INT's Enlightenment Minutes. [S. l.: s. n.], 19 mar. 2013, 1 vídeo (3 min 23 s). Excerto. Publicado pelo canal **Intelligent Channel**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NgAER9GS3OQ>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Text 2

About the Civil War, by Alfred Hornung

In their obstinate insistence to preserve what should not be preserved, **Confederate soldiers were not fighting** in the name of humanistic values.

HORNUNG, Alfred. *Intercultural America*. Heidelberg: Winter, 2007. p. 182.

- A qual evento histórico os textos se referem? 2. a) *À Guerra Civil Americana.*
- Por que Hornung (text 2) diz que os confederados lutavam por algo que não deveria ser preservado? 2. b) *Respostas possíveis: Porque a escravidão é uma crueldade com o ser humano e vai contra valores humanistas.*
- Quais das perguntas propostas por Grossman (text 1) você já se fez ao visitar um monumento ou sítio histórico? 2. c) *Respostas pessoais.*
- Por que as questões propostas por Grossman são importantes ao visitar um monumento ou sítio histórico? 2. d) *Respostas possíveis: As perguntas levam ao questionamento e à reflexão sobre o significado daquele monumento ou sítio histórico.*
- Há eventos que promovem a história local/geral em sua comunidade? Quais e como são? Você participa deles? Conte sobre eles. 2. e) *Respostas pessoais.*

one hundred nineteen 119

Language in use 2

O objetivo da seção é explorar a habilidade EF07L18: utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade, com foco no passado contínuo. Esta seção prepara os/as estudantes para usar o passado contínuo nas suas produções orais e escritas nas seções “Speaking” e “Writing”, respectivamente. Também há o trabalho com a habilidade EF07L15: construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after, entre outros*) ao abordar os conectores *when* e *while*.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se estimular os/as estudantes a visitar centros de exposições e/ou museus em sua cidade. Oriente-os, também, a buscar museus com *tours* virtuais, isto é, *sites* de museus que permitem uma visita remota em 360 graus. Há museus nacionais e internacionais e sobre os mais diversos temas que oferecem esse recurso. Um exemplo de *site* que possibilita o acesso a vários museus virtuais brasileiros é o Projeto Era Virtual, que visa à valorização do patrimônio cultural brasileiro.

• **ERA virtual**. Disponível em: <https://www.eravirtual.org/>, acesso em: 24 mar. 2022.

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se perguntar aos/as estudantes se há monumentos similares em seu município (por exemplo: monumento ao soldado desconhecido, monumento aos pracinhas, monumento aos ex-combatentes etc.) e incentivá-los/as a descobrir mais sobre a história desses monumentos.

Atividade 2 Professor/a, sugere-se perguntar aos/as estudantes se já pesquisaram algum monumento ou sítio histórico que viram em alguma mídia ou leram a respeito em algum livro. Hoje é comum muitas séries de TV e jogos se basearem em fatos históricos misturados com ficção, o que pode despertar a curiosidade sobre o que estão lendo ou assistindo.

Fora da sala de aula

Professor/a, pedir aos/às estudantes que retomem a imagem do busto de Zumbi dos Palmares, na abertura da unidade, e propor uma discussão sobre os quilombos na época da escravidão e as comunidades remanescentes (quilombos contemporâneos) que existem até os dias de hoje no Brasil. Sugere-se que façam uma pesquisa prévia sobre comunidades remanescentes e também sobre o fim da escravidão no Brasil. É possível pesquisar sobre a Lei nº 3.353/1888, conhecida como Lei Áurea, que declara extinta a escravidão no Brasil, disponível na página da Presidência da República, e sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, previstas na Resolução CNE/CEB nº 8/2012, disponível no portal do Ministério da Educação.

3 Analyze these sentences from texts. Then copy the correct answers in your notebook.

"[...] Bill **was writing** about what he could see from the [Westminster] bridge; [he **was not writing**] about the bridge itself."
"Was that confederate soldier **defending** honor, tradition or the ownership of one human being by another?"
"[...] Confederate soldiers **were not fighting** in the name of humanistic values."

- a The excerpts refer to the ♦. **3. a) I.**
I past II present III future
- b The actions ♦. **3. b) I.**
I were in progress for a certain time II happened (or didn't happen) at once
- c The auxiliary verb used is ♦. **3. c) II.**
I did II was/were
- d In the affirmative, interrogative and negative forms, the ending of the main verb is ♦.
I -ed II -ing **3. d) II.**
- e In the negative form, "not" is used ♦. **3. e) II.**
I before the auxiliary verb II after the auxiliary verb
- f In the interrogative form, the auxiliary verb is used ♦. **3. f) I.**
I before the subject II after the subject

4 Now read this paragraph and answer the questions in your notebook.

[...] Dom Pedro II ruled from 1831 to 1889, **when** a federal republic was established in a coup by Deodoro da Fonseca, Marshal of the army. Slavery had been abolished [in 1888] by the Regent Princess Isabel **while** Dom Pedro II was in Europe.

HISTORY of Brazil. kids.au.net. Disponível em: http://encyclopedia.kids.net.au/page/hi/History_of_Brazil?title=Dom_Joao_VI. Original text: a year earlier. Acesso em: 5 jun. 2022.

- a **Quando** ocorreu a abolição da escravatura no Brasil? **4. a) 1888.**
- b O Imperador estava no Brasil ou isso aconteceu **enquanto** ele estava fora? **4. b) Aconteceu enquanto ele estava fora.**
- c Que palavra do texto tem o mesmo sentido de "at a certain moment"? **4. c) when**
- d Que palavra do texto tem o mesmo sentido de "during the time that" / "at the same time as"? **4. d) while**

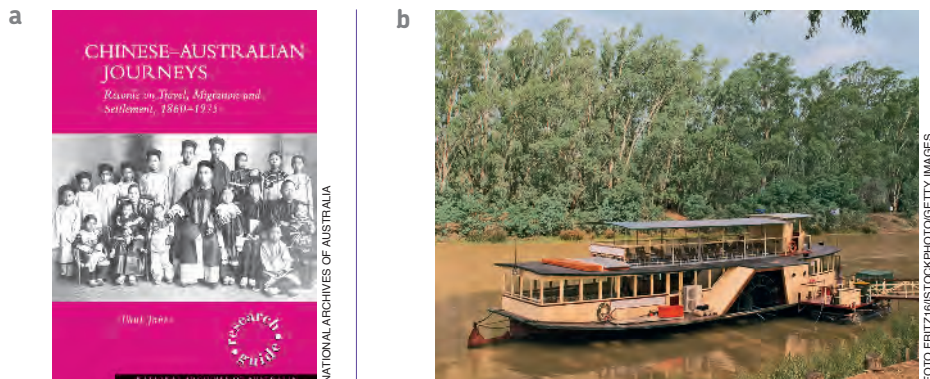
5 Discuss these questions with your classmates.

- a Você já sabia algo sobre a Guerra Civil Americana? Como ela se relaciona com a abolição da escravatura no Brasil? **5. a) Respostas pessoais. Espera-se que os/as estudantes percebam que ambos os eventos estão relacionados com o fim da escravidão nos respectivos países.**
- b Quais são as consequências da escravidão em seu país/sua comunidade? O que é possível fazer para ajudar a resolver essas consequências? **5. b) Respostas pessoais.**

Listening Immigration

Pre-listening As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:
a) Capa do livro *Chinese-Australian journeys: records on travel, migration and settlement, 1860-1975*, de Paul Jones, 2004; **b)** Barco a vapor no Rio Murray, em Echuca, na Austrália; **c)** Mapa de Nova Gales do Sul (2022), estado da Austrália.

1 In your notebook, match the pictures to the captions.



- I A book about the Chinese migration to Australia. **1. I) a.**
- II A map of an Australia region. **1. II) c.**
- III A paddle steamer on the Murray River, Australia. **1. III) b.**

2 Based on the pictures in activity 1, work with a classmate and anticipate some of the audio contents (what the topic of the presentation is, the connection between the book, the boat and the map etc.). **2. Ver Notas.**

one hundred twenty-one **121**

Notas

Atividade 2 Professor/a, sugere-se estimular os/as estudantes a tentar estabelecer conexões entre as imagens da atividade 1, realizando uma atividade de antecipação do conteúdo do áudio. As sugestões podem ser anotadas no quadro e, depois, comparadas com o que os/as estudantes ouviram de fato.

Listening

Para explorar o tema “imigração”, a seção traz a gravação de uma mulher australiana que conta uma narrativa sobre o tataravô, um imigrante chinês ilustre em Wentworth (Austrália), e sobre a comunidade chinesa na Austrália. As atividades de pré-escuta trabalham a habilidade EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral. As atividades de escuta trabalham, entre outras, a habilidade EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. A atividade de pós-escuta ensina uma reflexão e troca de opiniões sobre o conteúdo e a adequação do texto que ouviram ao seu propósito comunicativo. Estimula, também, uma reflexão sobre a história dos/as antepassados/as dos/das estudantes.

Transcript: History is all around us – Immigration

Hi, my name is Anna and this is my great-great-great-grandfather, Captain John Egge. He came to Australia from China in 1852 and worked as a cabin boy on board boats along the Murray River. He eventually got his own paddle steamer and was heavily involved in the river trade. He started up a heap of businesses in a town called Wentworth, in New South Wales, and became one of the wealthiest men there. It would've been pretty hard for him starting a new life, moving to a foreign country and learning a new language. But that was the case for many Chinese people who came to Australia around the same time. During the 1850s, tens of thousands of Chinese immigrants traveled here by boat. They came to work in Victoria's goldfields so they could make money to send back to their families. After the gold rush, many people went back to China, others stayed to start up their own businesses or to work the land. And today, there are around 865,000 people of Chinese background living in Australia, sharing their culture and talents with all of us. [...]

Chinese immigrants like my great-great-great-grandfather have played a big role in Australia's history. They've made our society more multicultural and brought their traditions to our country to enjoy.

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

I reckon Captain John Egge would have been quite proud.

CHINESE migration. Adelaide (Austrália), 1 vídeo (3min 27s). Excertos. Publicado pelo canal ABC – Behind The News. Disponível em: <https://www.abc.net.au/education/#/media/1957515/chinese-migration>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Informações adicionais


John Egge: capitão chinês de barco a vapor. Registrado no navio como “John Bull”, em 1856, assumiu seu sobrenome “Egge”, de origem escandinava. Na “Austrália branca” da primeira metade do século XX, seus/suas descendentes convenientemente “esqueceram” sua origem chinesa. Na década de 1970, seus/suas parentes reassumiram suas raízes orientais.

Victoria’s goldfields: em 1851, iniciou-se uma corrida do ouro em Victória, na Austrália, e 50 mil chineses imigraram para o estado.

Fora da sala de aula

Professor/a, para os/as estudantes que tiveram dificuldade na realização das atividades, reproduzir o áudio uma vez mais e sugerir o apoio da transcrição. Para ampliar o conhecimento de mundo deles/delas, solicitar que pesquisem um pouco mais sobre a história da Austrália, como se deu a formação do povo, a imigração chinesa, a cidade de Botany Bay e outras características desse país de língua inglesa. Depois, podem compartilhar as informações encontradas com os/as demais colegas.


Listening

3  Listen to this narrative and check the true sentences in your notebook. **3. c; d.** Ver Notas.


- a The girl’s name is Mary.
- b She is talking about her grandfather.
- c The girl tells the story of John Egge.
- d She talks about Chinese immigration.
- e She doesn’t make comments about the present situation in her country.



History is all around us – Immigration

4  Listen again. In your notebook, number the topics according to the order they are mentioned in the audio.

- a Summary of the life of the person she is talking about. **4. a) 3.**
- b Name and origin of the person she is talking about. **4. b) 2.**
- c Information about the immigrants’ families nowadays. **4. c) 5.**
- d Name of the person who is telling the story. **4. d) 1.**
- e Contributions of immigrants to her country’s culture. **4. e) 6.**
- f Facts about the history of immigration in her country. **4. f) 4.**

5  Listen to the audio again and, in your notebook, choose the appropriate words to complete the sentences.

- a John Egge came to Australia from China in **1851/1852**. **5. a) 1852.**
- b He eventually got his own **paddle steamer/sailboat** and was involved in the river trade. **5. b) paddle steamer.**
- c He lived in **Sydney/New South Wales**. **5. c) New South Wales.**
- d **Many/A few** Chinese people immigrated to Australia in the 19th century. **5. d) Many.**
- e Chinese immigrants worked in **Victoria’s/Melbourne’s** goldfields, so they could make money to send back to their families. **5. e) Victoria’s.**
- f After the gold rush, many people went back to China; others stayed to start up their own businesses or to work **the land/in factories**. **5. f) the land.**
- g Today, there are **around/less than** 865,000 people of Chinese background living in Australia, sharing their culture and talents. **5. g) around.**
- h Chinese traditions **are/are not** alive in Australia. **5. h) are.**

Post-listening

6 Discuss these questions with your classmates. **6. Respostas pessoais.**

- a Quais informações sobre a Austrália presentes nesta seção são novas para você?
- b Qual é a sua opinião sobre os tópicos escolhidos por Anna? Você os considera úteis para o/a ouvinte que quer saber um pouco mais sobre quem foi John Egge?
- c Por que é importante conhecer sua própria origem? Como conseguir esse tipo de informação?

122 one hundred twenty-two

Notas

Atividade 3 Professor/a, sugere-se perguntar aos/às estudantes se eles/elas esperavam que alguém chamado John Egge fosse chinês. Leve-os/as a refletir sobre a troca de sobrenomes no passado. Pode-se perguntar em que outros momentos históricos as pessoas escondiam sua ascendência, como isso era disfarçado e por quê. Como exemplo, pode-se citar os/as judeus/judias portugueses/portuguesas, que, em 1497, por ordem de D. Manuel, foram obrigados/as a adotar nomes cristãos.

Speaking *A narrative about people and their history*

Pre-speaking

1 Talk to your classmates. 1. Respostas pessoais. Ver Notas.

- a De onde você é? De onde vem a sua família?
- b Quais grupos tiveram um papel importante na história da sua comunidade (ou da sua cidade/estado)? O que você sabe sobre esses grupos?

2 Let's prepare a presentation about a relative or a famous historical figure in your community/state. 2. Ver Notas.

- a Escolha alguém que tenha sido representante de um dos vários grupos que contribuíram para formar o nosso país (africanos/as, indígenas, ou imigrantes). Pode ser um/uma ancestral ou alguma figura histórica.
- b Levante informações biográficas sobre o/a personagem escolhido/a. Redija seu texto apresentando essa pessoa e sua história. Uma sugestão é rever a transcrição da apresentação de Anna sobre seu ancestral John Egge (página 190).
- c Junte-se a outros/outras estudantes que tenham escrito sobre pessoas do mesmo grupo que você. Apresente seu texto para eles/elas. Ouça os comentários e faça ajustes, se necessário.
- d Organize-se para fazer uma pesquisa sobre a história desse grupo na sua comunidade.
- e Revise a gramática e o vocabulário nesta unidade. Se necessário, consulte um dicionário bilíngue, os/as colegas ou o/a professor/a para sanar dúvidas.
- f Reúna as informações coletadas no item "d" e redija colaborativamente a apresentação, incluindo: introdução do tema, as biografias (item "c"), informações gerais sobre o grupo escolhido, suas contribuições e fechamento (avaliação da importância do grupo para a sua história). Decida se é possível usar objetos ou apoio visual (retratos, roupas de época, utensílios, comidas típicas etc.) para tornar a apresentação mais interessante.
- g Decida com seus/suas colegas quem fará cada parte da apresentação.
- h Pratique a apresentação do texto, observando se as ideias estão bem encadeadas. Treine a entonação e o ritmo adequados. Antecipe possíveis perguntas da turma sobre a apresentação. Revise os textos, se necessário.

Speaking

3 Present your talk. Then check if your classmates have questions about it. 3. Ver Notas.

Post-speaking

4 Talk about these questions with your classmates. 4. Respostas pessoais.

- a Por que você escolheu falar dessa pessoa/ desse grupo em particular?
- b Como você se sentiu ao expor a sua parte do trabalho?
- c Como os/as colegas avaliaram a sua apresentação? Ficaram interessados/as?
- d Como essa atividade contribuiu para você ter mais consciência sobre suas origens e as origens de sua comunidade?

one hundred twenty-three 123

Speaking

Esta seção tem como objetivo trabalhar a habilidade EF07LI05: compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. Para tanto, propõe aos/às estudantes que trabalhem colaborativamente na elaboração de narrativas sobre pessoas que tiveram um papel importante na história de sua comunidade (ou no município/estado). Durante a elaboração, espera-se que se trabalhe também a habilidade EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. Espera-se que as atividades contribuam para que os/as estudantes ampliem seus conhecimentos sobre a história de sua comunidade e de seus membros, refletindo sobre as suas origens e as de sua comunidade.

Atividade 1 Professor/a, dependendo do contexto, sugere-se uma pesquisa junto aos arquivos locais para saber mais sobre a história da comunidade, os/as personagens que se destacaram, como a população foi sendo composta etc.

Atividade 2 Professor/a, se possível, sugere-se estimular os/as estudantes a entrevistar parentes e pessoas mais idosas da comunidade, além de visitar os órgãos que sejam encarregados de preservar a memória do local, para ter mais informações sobre o grupo ou os/as personagens escolhidos/as para a pesquisa.

Atividade 3 Professor/a, sugere-se estimular os/as estudantes a explorar os recursos visuais trazidos a fim de que sejam integrados à exposição oral. Se possível, as apresentações podem ser gravadas e reproduzidas para outras turmas e podem servir também como apoio para aulas de História sobre os movimentos imigratórios no Brasil.

Writing

Em linha com o gênero estudado na seção “Reading”, esta seção proporciona aos/as estudantes a oportunidade de produzir um verbete de enciclopédia sobre um local ou marco histórico (em sua comunidade, cidade, estado) que eles/elas considerem relevante. Para tanto, na fase de pré-escrita, é trabalhada a habilidade EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte). Na escrita, são trabalhadas as habilidades EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, e EF07LI14: produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros), com foco em verbetes de enciclopédias.

Fora da sala de aula

Professor/a, orientar os/as estudantes a buscar fontes seguras de informações para a elaboração do verbete de enciclopédia, bem como a pensar no público-alvo da leitura desse tipo de texto, a fim de adequar a linguagem (formalidade, neutralidade, clareza, apresentação de fatos etc).

Notas

Atividade 5

Professor/a, sugere-se orientar os/as estudantes a mencionar a fonte de cada imagem encontrada e, se possível, dar preferência a imagens livres de direitos autorais, as quais podem ser encontradas por meio de buscas na internet com as palavras “imagens livres de direitos autorais”.

Peace culture

Esta atividade desenvolve a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. A atividade aborda o tema central da unidade: eventos e personagens históricos/as.

Writing

An encyclopedia entry

Que tal criar um verbete de enciclopédia sobre um monumento histórico do Brasil?

What: an encyclopedia entry

To whom: other students; the school community

Media: paper; digital

Objective: inform readers about the history of Brazilian landmarks

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja os conteúdos da unidade. O que você lembra sobre as características do gênero “verbeta de enciclopédia”? Quais itens de gramática e de vocabulário você aprendeu para falar sobre marcos e eventos históricos?
- 2 Forme um grupo. Com base nos temas da unidade, escolha um local ou marco histórico (na sua comunidade, cidade, estado) que seja significativo. Informe ao/a professor/a sobre sua escolha, a fim de evitar verbetes repetidos.
- 3 Pense nos tipos de informação que interessariam a um/uma leitor/leitora de uma enciclopédia e colete informações sobre esse marco histórico.

First draft

- 4 Usando as informações coletadas e o que você aprendeu, liste os tópicos e os subtópicos que serão tratados no verbete de enciclopédia. Então, escreva o verbete. Verifique se as informações estão claras e objetivas e se os tópicos estão organizados – lembrando que o objetivo é facilitar a consulta pelo/pele leitor/leitora.
- 5 Procure imagens que possam dar apoio visual às informações no verbete e pense em sua organização gráfica na página da enciclopédia. **5. Ver notas.**
- 6 Compartilhe o verbete de enciclopédia com outros grupos. Leia também o material deles. Dê possíveis dicas de como melhorar a produção.

Editing

- 7 Revise a produção com base nas sugestões de seus/suas colegas.

Final text

- 8 Compartilhe sua produção com a turma e com o/a professor/a. Faça ajustes, se necessário.

Post-writing

- 9 Juntem e organizem todos os verbetes (em ordem alfabética, por região ou tipo de local histórico) para criar uma enciclopédia da turma. Disponibilizem-na na biblioteca da escola ou da comunidade para consultas. Os verbetes também podem ser transferidos para um ambiente virtual, ampliando a disponibilidade de consulta da enciclopédia.

124 one hundred twenty-four

Notas

Atividade 1 Trata-se do **Monumento das Crianças pela Paz**, em Hiroshima, Japão. Instalado em 1958, tem nove metros de altura, é feito de bronze e tem a figura de uma menina com braços estendidos segurando um *tsuru*, uma dobradura de papel com forma de ave, que representa um sonho de paz para o futuro. Cerca de 10 milhões de *tsurus* são depositados por ano no monumento, enviados por diversos países e regiões do mundo.

Atividade 2 A atividade permite aos estudantes refletir sobre as consequências dos conflitos armados ao redor do mundo e propicia uma oportunidade para se discutir a necessidade de atuar de diferentes formas para apoiar a Cultura da Paz, principalmente envolvendo situações com crianças e adolescentes.

TETIANA SAENKO/SHUTTERSTOCK

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

Peace culture

A legenda da fotografia foi suprimida do livro do estudante para fins didáticos: *The Children's Peace Monument – É um monumento pela paz em homenagem a Sadako Sasaki e às milhares de crianças vítimas do bombardeio atômico de Hiroshima.* (Hiroshima Peace Memorial Park, Hiroshima, Japão, 2018)

1 De que tratam a imagem e o texto abaixo? Responda em seu caderno.



The Children's Peace Monument was inspired by the story of Sadako Sasaki who was exposed to the bombing when she was two years old. She developed leukemia and passed away at the age of 12. Visitors to Peace Memorial Park see colored paper cranes everywhere. These paper cranes come originally from the Japanese tradition of origami, but today they are known as a symbol of peace. They are folded as a wish for peace in many countries around the world.

2 Talk to a classmate. What do you understand about conflict areas? What facts do you know involving children or adolescents that live in these areas and how local actions can help?




2. Respostas pessoais. Ver Notas.

3 Este é um bom momento para envolver toda a turma e participar do Monumento das Crianças pela Paz, fazendo um *tsuru*, isto é, uma dobradura de papel, e enviando para o Memorial. Tire muitas fotos e divulgue onde puder! **3. Respostas pessoais. Ver Notas.**

Self-check

1 Reveja a Unidade 7 e também as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno.

Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...	 com facilidade.	 com alguma facilidade.	 com dificuldade.
ler entradas de enciclopédias...			
compreender o uso do passado contínuo para falar de ações em progresso em determinado momento do passado...			
analisar palavras que nomeiam tipos de marcos históricos e utilizá-las...			
compreender uma narrativa oral sobre imigração chinesa para a Austrália...			
apresentar uma figura histórica famosa que contribuiu para a formação do Brasil...			
escrever um verbete de enciclopédia sobre um monumento histórico do Brasil...			

one hundred twenty-five

125

Notas

Atividade 3 Sugestão de *site* com instruções para fazer *tsurus*:

• PK, Chrissy. Easy origami crane instructions. **The Spruce Crafts**. Disponível em: <https://www.thesprucecrafts.com/easy-origami-crane-instructions-4082282>. Acesso em: 24 maio 2022.

A página em inglês apresenta um vídeo com o passo a passo para fazer *tsurus*.

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, de modo a identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade ou dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e como pode auxiliar os/as colegas.

Professor/a, para cada item do "Self-check", há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade. Sugere-se:

- retomar os com os/as estudantes elementos básicos do gênero verbete de enciclopédia para esclarecer sua estrutura e facilitar seu reconhecimento como tipo de texto. Se possível, levar mais exemplos de verbetes de enciclopédia para que os/as estudantes os analisem.
- retomar com os/as estudantes o uso do *past continuous* e das expressões *while/when* por meio do apêndice "Language reference in context". Então, escolher um tema e pedir aos/as estudantes que, em duplas, relembram uma situação própria ou de alguém que conhecem em que algo estava acontecendo em determinado momento do passado.
- retomar trechos do áudio com o apoio da transcrição, esclarecendo dúvidas de vocabulário para que a compreensão auditiva se torne mais completa.
- retomar os marcos históricos estudados, incorporando-os ao contexto de vida dos/das estudantes, isto é, dar exemplos e solicitar que identifiquem também esses marcos no local onde vivem ou em outros lugares que conhecem.
- pedir aos/as estudantes que façam ajustes no texto de apresentação oral sobre um/uma imigrante e sua história ou, ainda, pesquisem outro exemplo e o apresentem em pequenos grupos novamente.
- pedir aos/as estudantes que pratiquem a produção escrita formulando mais um verbete de enciclopédia e solicitando a um/a colega que faça as correções; assim, é possível aumentar a enciclopédia da turma.

Unit 8

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade:

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 4, 9 e 10 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 3 e 4, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade:

EEF07LI01 / EFO7LI03 / EFO7LI04 / EFO7LI05 / EFO7LI06 / EFO7LI07 / EFO7LI08 / EFO7LI09 / EFO7LI11 / EFO7LI12 / EFO7LI13 / EFO7LI14 / EFO7LI15 / EFO7LI18 / EFO7LI20

Objetivos da unidade:

O objetivo da unidade é promover uma discussão sobre temas relacionados à infância, permitindo aos/às estudantes compartilhar memórias e acontecimentos desse período de suas vidas. Propõe despertar a reflexão sobre a necessidade de as crianças terem assegurados alguns direitos essenciais, como o lazer, a educação e a segurança, fundamentais para seu desenvolvimento.

Notas

Atividade 1

b Professor/a, sugere-se aproveitar esse momento para discutir a importância da criatividade e da imaginação durante a infância, refletindo brevemente sobre seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo da criança.

c Professor/a, espera-se que os/as estudantes discutam como uma alimentação saudável é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças, permitindo que elas cresçam, aprendam e se protejam de doenças, por exemplo. É interessante levá-los/as à percepção de que, muitas vezes, as crianças não podem discernir qual tipo de alimentação é o mais adequado para elas, ficando sob a responsabilidade dos pais e/ou dos/das responsáveis o papel de zelar pela nutrição delas.

Unit 8

When I was a kid

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:

1. Criança brincando com brinquedo criado por ela;
2. Criança fazendo refeição com a mãe;
3. Crianças brincando de esconde-esconde;
4. Irmãos com o cachorro da família;
5. Crianças estudando Inglês na escola, no Camboja, 2014.

1

2

3

4

5

126 one hundred twenty-six

Notas

Atividade 1 d Professor/a, a brincadeira representada na imagem é “esconde-esconde” (“hide-and-seek”). Eles/Elas devem, ainda, ser capazes de citar outras brincadeiras ao ar livre, como “pega-pega” (tag), “amarelinha” (hopscotch), entre outras.

e Professor/a, espera-se que os/as estudantes possam refletir sobre como é necessário que as crianças não apenas estudem, mas também durmam bem, descansam, tenham tempo livre e se divirtam com familiares, animais de estimação e amigos/as. Se necessário, reforce com a turma a importância do ócio para exercitar a criatividade – algo essencial para as crianças.

1. a) Respostas possíveis: 1. Criança brincando e usando a imaginação; 2. Criança fazendo uma refeição com a mãe; 3. Crianças brincando de esconde-esconde; 4. Irmãos com o cachorro da família; 5. Crianças estudando na escola.

Objetivos

- Compartilhar lembranças da infância e falar sobre jogos e brincadeiras.
- Compreender e empregar o verbo modal *could* para descrever habilidades no passado.
- Compreender e empregar *used to* ao mencionar hábitos no passado.
- Estudar e produzir textos de *blogs*.
- Revisar e contrastar os usos do *past simple* e do *past continuous*.
- Revisar os conectivos *and, but, because, then, so, before, after, when* e *while*.

First interactions

1. f) Respostas possíveis: Trata-se de uma escola, estabelecimento direcionado ao ensino, local onde se aprende, brinca e socializa. Entre os problemas mais comuns que impedem crianças de frequentá-la estão: evasão por dificuldade de acompanhar os estudos, problemas com vagas ou transporte em algumas regiões, violência, entre outros. Ver Notas.

1 Discuss the questions with your classmates.

- Observe as imagens. O que parece estar acontecendo em cada uma delas?
- Na sua opinião, por que é importante brincar quando se é criança? Observe a imagem 1: você já usou a imaginação para brincar?
1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Observe a imagem 2. De que forma uma boa alimentação pode estar relacionada a uma infância saudável? Explique.
1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Qual é a brincadeira representada na imagem 3? Quais outras brincadeiras ao ar livre você conhece? O que você acha mais divertido: brincar ao ar livre ou brincar em ambientes internos?
1. d) Esconde-esconde ou pique-esconde. Respostas pessoais. Ver Notas.
- Observe a imagem 4. Na sua opinião, por que toda criança precisa de um momento de diversão em família e com os/as amigos/as? Explique.
1. e) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Na imagem 5, em que lugar as crianças estão? O que se costuma fazer nesse local? Quais problemas podem impedir as crianças de frequentá-lo? Explique.

Going further **Going further.** Ver Notas.

Você conhece os direitos da criança e do adolescente? A Convenção sobre os Direitos da Criança foi assinada em 1989, em Assembleia Geral das Nações Unidas, e salienta que toda criança necessita de cuidados e proteção antes e depois de seu nascimento, estendendo-se até os 18 anos. Entre os diversos direitos, como o direito ao lazer, à educação, à alimentação, à segurança e à liberdade, por exemplo, está o direito de brincar. Na sua opinião, a Convenção está sendo cumprida por todos os países do mundo? Qual é a situação das crianças da sua comunidade? De que forma podemos contribuir para a garantia desses direitos?

Elaborado com base em: CONVENTIONS on the Rights of the Child. **United Nations – Human Rights**, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

Em sua opinião, em que situações os direitos das crianças são desrespeitados no Brasil? De que forma você, sua família e sua comunidade, bem como a sua escola, podem ajudar essas crianças? A quais direitos você tem acesso? Cite alguns.

one hundred twenty-seven **127**

Notas

Atividade 1 f Professor/a, espera-se que os/as estudantes possam refletir sobre a escola como um local importante para as crianças, por ser onde elas podem adquirir novos conhecimentos, conhecer novas pessoas, fazer amizade com crianças de sua idade, além de brincar. Discutir com a turma sobre a falta de acesso de algumas crianças à escola, o que prejudica seu desenvolvimento e seu futuro.

First interactions

A seção tem por objetivo falar sobre a infância, levando a uma discussão sobre os direitos das crianças e despertando um novo olhar em relação a esse período da vida. Nesse momento, explora-se a pluralidade em sala de aula, de modo a compartilhar informações sobre brincadeiras que possam ser desconhecidas para alguns/algumas colegas e, dessa forma, ampliar seu conhecimento de mundo. As atividades procuram fazer um levantamento sobre os vários direitos assegurados às crianças e promovem uma discussão sobre situações em que eles são violados, com o objetivo de debater formas de defendê-los e garanti-los.

Going further

Professor/a, esse é o momento para aprofundar a discussão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Se possível, solicitar aos/as estudantes que trabalhem em pequenos grupos e façam uma breve leitura da Convenção sobre os Direitos da Criança, apresentando, cada um deles, um direito que deve ser assegurado às crianças. Para aprofundar o assunto, comentar trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento brasileiro sobre os direitos deles/delas.

Agents of change

Professor/a, debater a importância de conhecer os direitos das crianças, a fim de que se possa lutar para que eles sejam respeitados pelo governo, pela sociedade e pelas famílias.

Reading

Esta seção visa trabalhar as habilidades EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, EF07LI07: identificar a(s) informação(ções)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global, e EF07LI09: selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. Por fim, a seção também se propõe a desenvolver a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos em sala de aula ou em outros ambientes – quando pede aos/às estudantes que reflitam sobre o que leram e se posicionem a respeito do tema discutido. A seção tem o propósito de debater o gênero *blog* e refletir sobre seu alcance. Explicar aos/às estudantes que, antigamente, os *blogs* eram mais usados como diários (privados ou públicos), mas com o advento das redes sociais perderam essa função, sendo destinados sobretudo a conteúdos de interesse coletivo, ao jornalismo, à análises culturais, como depoimentos, resenhas etc. Sugere-se falar um pouco sobre as características do gênero, como a possibilidade de utilização de diferentes recursos (vídeos, músicas, *GIFs*, fotos, ilustrações e mapas, por exemplo), de seleção do conteúdo que se deseja acessar, de interação com os/as leitores/leitoras (comentários) e de edição do conteúdo mesmo após sua publicação.

Reading Blog

Pre-reading

- 1 d) Respostas possíveis:** Todos eles são formas de expressão e de comunicação que costumam ser datadas. Diários geralmente abordam acontecimentos e sentimentos pessoais da vida de quem o escreve. Os *blogs*, na época de seu surgimento, também tinham essa função, mas hoje têm uma finalidade de interesse mais coletivo, como resenhas de livros e filmes, portfólio profissional, jornalismo etc. Ambos permitem a adição de linguagem não verbal, como fotografias e desenhos. No entanto, os *blogs* permitem também a anexação de alguns elementos como vídeos, *GIFs* e *hyperlinks*. As cartas têm por objetivo a comunicação com outras pessoas, o que também é o objetivo da maioria dos *blogs*. Isso não costuma ser o caso dos diários, que, em sua maioria, são privados. O alcance dos *blogs* é muito maior e mais veloz do que o das cartas, pois são disponibilizados a pessoas de todo o mundo instantaneamente.
- 1** Discuss the questions with your classmates.
- a Você já visitou algum *blog*? Tem ou já teve um? De que tema tratava?
1. a) Respostas pessoais.
- b Na sua opinião, que motivos levam uma pessoa a criar um *blog*? Dê exemplos.
1. b) Respostas pessoais.
- c Você acha que *blogs* podem ser uma forma de se expressar e de fazer a diferença no mundo, alcançando diferentes tipos de leitores/leitoras? Justifique com exemplos.
1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.
- d Quais semelhanças um *blog* pode ter com um diário ou uma carta? E quais diferenças? Explique.
- 2** What do you know about blogs? Write *T* (true) or *F* (false) in your notebook.
- a You can edit blog posts after posting them. **2. a) T; b) F; c) T; d) F; e) T.**
- b You can't choose the posts you want to read in a blog.
- c Posts usually have time and date of publication and are organized from the most recent to the oldest.
- d Readers can never comment on posts.
- e Blog layouts can be personalized.
- 3** Have you ever heard of Malala Yousafzai? What do you know about her? Read the "Going further" box and skim the text in activity 4. Then, in your notebook, write the words you think will appear in the text in activity 4. **3. a, b, d, e, f, g, i, k. Ver Notas.**
- a war
b games
c liberty
d playground
e homework
f death
- g friend
h future
i firing
j movies
k peace
l shopping mall

Going further

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no Paquistão. A pedido da rede de rádio e televisão britânica BBC, começou a escrever um *blog* sobre como era viver sob o regime talibã. Ganhou atenção mundial quando sobreviveu a uma tentativa de assassinato aos 15 anos de idade, por defender o direito à educação para meninas. Aos 17 anos, Malala ganhou o Prêmio Nobel da Paz.



Malala Yousafzai, 2018.

128 one hundred twenty-eight

Notas

Atividade 1 c Professor/a, sugere-se perguntar aos/às estudantes se eles/elas acreditam que um *blog* pode ser um mecanismo de mudança e/ou denúncia social. Indagar como pensam ter sido a vida das crianças em geral antes do surgimento da internet e das redes sociais, quando não havia a possibilidade de ter suas ideias e seus relatos lidos por pessoas de todo o mundo de forma instantânea. Como as crianças daquela época faziam para ter suas vozes ouvidas?

Atividade 3 Professor/a, sugerir a leitura do box informativo sobre Malala Yousafzai, para que os/as estudantes possam ter meios de prever o vocabulário que encontrarão. Espera-se que grande parte dos/das estudantes, ao saber que se trata de uma adolescente que relatou situações de guerra e violência em seu país, não imagine que encontrarão palavras relacionadas a diversão, como "playground", "friends" e "games". Após a leitura do texto, retomar a atividade e discutir a possibilidade de uma infância minimamente normal, com momentos de distração e de divertimento.

Ao trabalhar postagens de *blog* da Malala, procuramos estabelecer relações entre sua realidade e a de crianças e adolescentes brasileiros/as, para que os/as estudantes conheçam outros contextos e afirmem os direitos humanos de todas as pessoas. Para ampliar a questão, é possível apresentar a eles/elas trechos do Programa Nacional de Direitos Humanos, conhecido como PNDH-3, pelo Decreto nº 7.037/2009, disponível na internet. Depois, sugere-se propor uma discussão em sala sobre o

4 Read the text. Then check your answers in activity 3. conceito de Educação para a Paz. Ver Notas.

recent posts

FAQ contact

My father prepared breakfast today because my mum is not feeling well. She complained to my father, asking why he told her about the journalist's death. I told my brothers that we will not talk of war but peace from now on. [...]
Thursday 19 February

I went to the market today. It was crowded. People are happy about the deal. I saw a traffic jam after a long time. In the evening my father broke the news of the death of a Swat journalist (Musa Khankhel). [...] Our hopes of peace have been smashed.
Wednesday 18 February

Today I started preparing for the examinations because after the peace deal there is a hope that girls' schools could reopen. [...] When I entered my room I saw my two brothers playing. [...]
Tuesday 17 February

Some guests from our village and Peshawar came today. When we were having lunch, firing started outside. [...] We got scared [...] I ran towards my father, who consoled me by telling me "Don't be scared — this is firing for peace". He told me that he read in the newspaper that the government and the militants are to sign a peace deal tomorrow and the firing is in jubilation. Later, during the night, when the Taleban announced the peace deal on their FM station, another spell of [...] stronger firing started. [...] When we heard the announcement, first my mother and then father started crying. My two younger brothers had tears in their eyes too.
Sunday 15 February

There was heavy shelling last night. Both my brothers were sleeping, but I could not. I went to lie down with my father, but then I went to my mother, but could not sleep. That was why I also woke up late in the morning. In the afternoon I had tuition [...]. In the evening I continued playing with my brothers [...]. Also played games on computer for a while.
Thursday 12 February

The night was filled with the noise of artillery fire and I woke up three times. But since there was no school I got up later at 10 am. Afterwards, my friend came over and we discussed our homework. [...] Today, I also read the diary written for the BBC (in Urdu) and published in the newspaper. [...] My father said that some days ago someone brought the printout of this diary saying how wonderful it was. My father said that he smiled, but could not even say that it was written by his daughter.
Thursday 15 January

I was in a bad mood while going to school because winter vacations are starting from tomorrow. The principal announced the vacations but did not mention the date the school was to reopen. [...] Since today was the last day of our school, we decided to play in the playground a bit longer. [...]
Wednesday 14 January

I was getting ready for school and about to wear my uniform when I remembered that our principal had told us not to wear uniforms — and come to school wearing normal clothes instead. So I decided to wear my favourite pink dress. Other girls in school were also wearing colourful dresses [...].
Monday 5 January

Today is a holiday and I woke up late, around 10 am. [...] Before the launch of the military operation we all used to go to Marghazar, Fiza Ghat and Kanju for picnics on Sundays. But now the situation is such that we have not been out on a picnic for over a year and a half. We also used to go for a walk after dinner, but now we are back home before sunset. Today I did some household chores, my homework and played with my brother. But my heart was beating fast — as I have to go to school tomorrow.
Sunday 4 January

I had a terrible dream yesterday with military helicopters and the Taleban. [...] My mother made me breakfast and I went off to school. I was afraid of going to school because the Taleban had issued an edict banning all girls from attending schools. [...]
Saturday 3 January

MOVING moments from Malala's BBC diary. BBC News, 10 out. 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-asia-29565738>. Acesso em: 15 mar. 2022.

one hundred twenty-nine 129

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso os/as estudantes tenham dificuldade com o vocabulário da atividade 3, propor uma chuva de ideias (*brainstorming*) sobre as palavras de cada item para auxiliá-los/as na antecipação de sentidos dentro do contexto que será apresentado.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso os/as estudantes tenham dificuldade com a leitura do texto, pedir que façam uma primeira leitura individualmente; depois, organizá-los/as em duplas e propor que cada dupla leia uma publicação de forma que a turma leia o texto inteiro de maneira partilhada. Após a leitura em duplas, eles/elas devem compartilhar o que entenderam com os/as colegas.

Fora da sala de aula

Professor/a, para ampliar os conhecimentos dos/das estudantes a respeito de Malala, informar que em 2014, aos 17 anos, ela se tornou a mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz por defender o direito à educação e à equidade entre meninos e meninas. Com base nisso, solicitar que pesquisem outros tipos de prêmio que tenham o mesmo viés pacificador e seus respectivos vencedores/vencedoras, compartilhando os dados com a turma na aula seguinte.

Notas

Atividade 4 Professor/a, explicar que o texto está organizado de modo que as postagens mais recentes do *blog* de Malala apareçam acima das postagens mais antigas e ressaltar que isso se deve ao gênero do texto. Se julgar relevante, mencionar que esse *blog* começou a ser escrito no idioma materno de Malala, o urdu – que é mencionado na postagem do dia 15 de janeiro – ainda que a jovem já soubesse falar inglês na época em que iniciou suas postagens. Ressaltar que o *blog* não se encontra mais disponível na rede, mas que algumas de suas postagens podem ser visualizadas em outros sites. Esse é o motivo de o texto não manter suas características originais, uma vez que isso não seria possível em virtude de a página ter saído do ar.

Fora da sala de aula

Professor/a, é possível apresentar dois documentos oficiais aos/às estudantes:

- IPA Declaration of the Child's Right to Play. *IPA World*, 25 maio 2010. Disponível em: <https://ipaworld.org/about-us/declaration/ipa-declaration-of-the-childs-right-to-play/>. Acesso em: 26 maio 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 26 maio 2022.

Solicitar aos/às estudantes que explorem os documentos e comparem as medidas internacionais e nacionais a respeito dos direitos das crianças, discutindo com os/as colegas os pontos que mais chamaram a sua atenção na aula seguinte.

Fora da sala de aula

Professor/a, pedir aos/às estudantes que assistam à animação: UNICEF Australia. *What are child rights?* 18 fev. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V1BFLitBkco>. Acesso em: 15 mar. 2022. Se julgar necessário, é possível acionar legenda ao vídeo no ícone "Legendas". Depois, propor uma roda de conversa a respeito dos direitos das crianças, como alimentação, educação e saúde, com base na mencionada *Convention on the Rights of the Child*, isto é, um tratado que visa à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovado pelas Nações Unidas em 1989.

Fora da sala de aula

Professor/a, informe aos/às estudantes que Malala Yousafzai esteve em algumas cidades do Brasil em julho de 2018. Sugerir que pesquem sobre a visita e a relação da paquistanesa com o Brasil e compartilhem os resultados com os/as colegas.

5 Write the appropriate options in your notebook.

- a Who wrote the diary for BBC? **5. a) II; b) II; c) I.**
I Malala's father. II Malala.
- b Why did Malala describe going to the market?
I Because it was her favorite place to go during the war.
II Because she wanted to show that life was getting back to normal.
- c Why was Malala afraid of going to school?
I Because girls were prohibited from attending school.
II Because she didn't like school.

6 Look at the pictures. Then read the text again and match each picture to a date, according to Malala's blog entries. Use your notebook.



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

ILLUSTRATIONS: PROMONT WILLYAFRQUIVO DA EDITORA



ILLUSTRATIONS: ROMONT WILLY/ARQUIVO DA EDITORA

6. a) IV; b) I; c) V; d) VI; e) III; f) II.

I 3 January

III 12 February

V 5 January

II 4 January

IV 14 January

VI 18 February

7

7. b) Respostas possíveis: Her family used to go to Marghazar, Fiza Ghat and Kanju for picnics on Sundays, and they used to go for a walk after dinner. They stopped doing those activities because of the military operation.

- Why did Malala have trouble sleeping on January 3, January 15 and February 12?
- On January 4, Malala mentions some activities she used to do with her family. What were those activities? Why didn't they do these activities anymore?
- Why did Malala wear a pink dress to school and not her uniform?
- Malala spent part of her childhood in the middle of a war. Can you find examples in the text where she did things any other kid would do?

7. c) Respostas possíveis: The principal told students not to wear uniforms, because the Taleban had issued an edict banning all girls from attending schools. Ver Notas.

7. d) Respostas possíveis: Malala played in the playground, she did household chores and her homework, she played with her brothers and played computer games.

Post-reading

8

8 Read the questions and answer them in your notebook.

- Em seu *blog*, Malala denunciou a situação de seu país, que impedia meninas de ir à escola. Se você fosse denunciar algo que acontece em seu município ou região contra os direitos das crianças, sobre o que você escreveria? Por quê? Poderia haver algum risco à sua segurança? **8. a) Respostas pessoais.** Ver Notas.
- Alguma vez em sua vida você precisou deixar de fazer algo por motivo de segurança? Por quê? Isso afetou sua rotina? Como você se sentiu? **8. b) Respostas pessoais.** Ver Notas.
- Quais brincadeiras e atividades Malala gosta de fazer para se divertir ou passar o tempo? Elas são semelhantes ou diferentes das atividades que você gosta de fazer em seu tempo livre? **8. c) Respostas possíveis:** De acordo com seu *blog*, Malala gosta de brincar no *playground* com suas amigas de escola, brincar com seus irmãos e jogar no computador. Resposta pessoal.

7. a) Respostas possíveis: She had a terrible dream on January 3, she woke up three times because of the noise of artillery fire on January 15, and she

couldn't sleep because there was heavy shelling on February 12. She was probably worried about and afraid of what could happen to her and her family.

Going further Going further. Ver Notas.

Pesquise sobre crianças ou adolescentes que ajudaram a transformar o mundo à sua volta, inclusive aqueles/aquelas que vivem em sua região. Compartilhe as informações encontradas com os/as colegas na próxima aula.

one hundred thirty-one

131

Going further

Professor/a, pode ser interessante sugerir aos/as estudantes que visitem algumas páginas na internet com relatos de crianças e adolescentes que contribuíram para a sociedade de alguma forma, como o canadense Ryan Hreljac, que aos 6 anos descobriu, durante uma aula, que havia crianças morrendo por falta de água em países da África e decidiu levantar os recursos necessários para a criação de um poço de água em uma região de Uganda. Se possível, pedir a eles/elas que pesquisem sobre outras crianças ou adolescentes que ajudaram na transformação para melhorar o mundo e a vida de outras crianças e adolescentes.

Notas

Atividade 8

a Professor/a, ressaltar aos/as estudantes que, se desejarem denunciar algum desrespeito aos direitos da criança, eles/elas não devem se expor a situações de risco, mas, sim, buscar seus/suas responsáveis e as autoridades competentes, sempre com a supervisão de sua família.

b Professor/a, sugere-se que seja feita uma breve discussão sobre situações que podem mudar a rotina, como casos de violência urbana, calamidades, desastres naturais etc. Caso algum/a estudante relate uma situação semelhante a essas, perguntar como ele/ela se sentiu quando isso aconteceu. Perguntar a opinião da turma sobre os sentimentos que Malala possa ter experimentado durante os momentos citados em seu *blog*.

Notas

Atividade 7 c Professor/a, é importante explicar aos/as estudantes que o motivo pelo qual Malala vai à escola com o vestido rosa está relacionado à determinação que proibia meninas de irem à escola. Assim, o vestido seria uma forma de disfarce e poderia protegê-la de possíveis riscos.

Language in use 1

O objetivo da seção é revisar e contrastar os usos do *past simple* e do *past continuous*, além de propor uma reflexão sobre a utilização do modal *could* para falar sobre habilidades no passado. Assim, a seção tem por fim o desenvolvimento das seguintes habilidades: EF07LI18: utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade, e EF07LI20: empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado) com foco nas habilidades do passado. Além disso, propõe trabalhar a habilidade EF07LI15: construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros) com foco em conectores. Busca também criar situações para desenvolver a habilidade EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

Going further

Professor/a, ao abordar esse boxe, sugere-se reproduzir o áudio *Past simple, past continuous and could* e ressaltar a importância de se reconhecerem as diferentes pronúncias do verbo *to read* ("ler", em português), que mudam de acordo com o tempo em que o verbo se encontra, a fim de que haja mais facilidade na compreensão de textos orais – algo que pode garantir melhor comunicação em língua inglesa.

Listening

A seção busca trabalhar as habilidades EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral, e EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

Language in use 1 Past simple, past continuous and could

- 1 Read the sentences from Malala's blog and complete the statements in your notebook. 1. I. a, d, e; II. b, c.
- a "My mother **made** me breakfast and I **went** off to school."
 - b "Other girls in school **were** also **wearing** colourful dresses [...]."
 - c "Both my brothers **were sleeping**, but I could not."
 - d "Today I **did** some household chores, my homework and **played** with my brother."
 - e "Today, I also **read** the diary written for the BBC (in Urdu) and **published** in the newspaper."
- I As frases ♦ descrevem situações que tiveram início e fim em um momento específico no passado.
- II As frases ♦ descrevem situações que estavam em progresso em um momento específico no passado.



Going further Going further. Ver Notas.

Quando o verbo *read* estiver no presente, diga *read* rimando com a palavra *seed* ("semente", em inglês). Já quando *read* estiver no passado, pronuncie-o rimando com a palavra *bed* ("cama", em inglês). Ele soará exatamente igual à pronúncia de *red* ("vermelho" em inglês) e você só saberá a diferença pelo contexto.



Past simple, past continuous and could

- 2 Read the excerpt and then answer the questions in your notebook. 2. a) III; b) II.

"There was heavy shelling last night. Both my brothers were sleeping, but I **could not**. I went to lie down with my father, but then I went to my mother, but **could not** sleep."

- a In the example, *could not* means ♦
 - I Malala shouldn't sleep because she had to protect her brothers.
 - II Malala didn't want to sleep because she wasn't sleepy.
 - III Malala tried to sleep, but she wasn't able to.
- b Why couldn't she sleep?
 - I Because she wasn't sleepy.
 - II Because of the bombs.
 - III Because nobody was sleeping.

- 3 Now check the most appropriate alternative for each sentence in your notebook. 3. a) II; b) I; c) II.

- a "I **was getting** ready for school and about to wear my uniform **when** I **remembered** that our principal had told us not to wear uniforms [...]."
 - I Primeiro Malala se lembrou da recomendação do/da diretor/a e, depois, foi se vestir para a escola.
 - II O ato de vestir-se para a escola foi interrompido quando Malala se lembrou da recomendação do/da diretor/a.

132 one hundred thirty-two



Transcript: Past simple, past continuous and could

So the key here is "read" or "red". Now the issue is a lot of people tend to confuse "read" with "red". Now how do we know when to use it or how to use it properly? So for example "I read three books last night". So the pronunciation of "read" in the past becomes the same as R-E-D: "red". So if you're talking about something that is in the past or you're referring to the action the verb to read, then if it's in the past tense, if it happened sometime in the past then we say "read". I write three books even though it's spelt the same way R-E-A-D. Now if I'm referring to the present tense or just in general I say "I like to read".

READ vs red: presente/past tense. Adjective vs verb. How to pronounce the past tense of "read". [S. I.: s. n.], 1 vídeo (2min 22s). Excerto. Publicado pelo canal **English with Dr. Niesha Sewell**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lu3Nhw0tkFU>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Professor/a, para que os/as estudantes pratiquem o uso de verbos no *past simple* e *past continuous*, sugerir que descrevam o dia anterior como em uma entrada de diário, assim como as postagens de *blog* da Malala. Se necessário, pedir que consultem o quadro de verbos irregulares na página 185. Em seguida, devem formar duplas e trocar as produções escritas, para que façam sugestões no texto do/da colega. Por fim, devem devolver as produções escritas ao/à colega e fazer as adequações necessárias em seu próprio texto.

- b** "When I **entered** my room I **saw** my two brothers playing."
 I A frase com *when* (a ação de entrar no quarto) aconteceu antes do ato de ver os irmãos brincando, ainda que as duas situações tenham acontecido muito próximas uma da outra.
 II Ao entrar no quarto, Malala interrompeu a brincadeira dos irmãos.
- c** "When we **were having** lunch, firing **started** outside."
 I A família de Malala já havia almoçado quando o bombardeio começou.
 II A família de Malala estava almoçando quando o bombardeio começou.

4 Read the sentences and match them in your notebook. There are two possibilities for each letter. **4. a) II, IV; b) I, III; c) VI, VIII; d) V, VII.**

- a** When the teacher entered the classroom today ♦
b When I woke up today ♦
c She was sleeping ♦
d My brother and I were going to school ♦

- I my father was making pancakes.
 II the students were talking to each other.
 III I was very hungry, so I had breakfast.
 IV the students sat down on their chairs and said "Good morning".
 V when my brother's bike broke down.
 VI when her alarm bell rang.
 VII while our mother was going to work.
 VIII while her brother was studying.

5 Read the sentences from activity 4 again. Then complete the statements with *when* or *while* in your notebook. **5. a) while; b) when.**

- a** Utilizamos ♦ para falar sobre eventos que estavam acontecendo simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo.
b Utilizamos ♦ para falar sobre um evento único que aconteceu durante outra atividade ou situação. Pode ser utilizado para descrever o contexto (*background*) de uma situação ou atividade.

6 Answer the questions about yourself in your notebook. Then ask these questions to a classmate and compare your answers. **6. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- a** What were you doing at 5:30 a.m. today?
b What were you doing at 7 p.m. yesterday?
c What were you doing last Sunday morning?
d What did you do last Saturday?
e What did you do today before you came to school?
f What did you learn last year about technology?

one hundred thirty-three **133**

Notas

Atividade 6 Professor/a, é possível aproveitar esta atividade como forma de contrastar os dois tempos verbais estudados nesta unidade. Para isso, perguntar aos/as estudantes qual é a diferença de sentido entre as três primeiras e as três últimas perguntas: quais delas terão como resposta ações que perduraram por um período específico do passado e quais terão como resposta ações em momentos específicos no passado, já concluídos? Primeiro, sugere-se trabalhar com essas diferenças de usos entre as duas formas verbais e, então, solicitar a eles/elas que respondam às perguntas no caderno. Feito isso, pedir a eles/elas que formem duplas e façam as mesmas perguntas aos/as colegas. Por fim, orientá-los/as a formular respostas completas e ler as perguntas e as respostas em voz alta para que pratiquem as estruturas estudadas.

Notas

Atividade 8

Professor/a, explicar a brincadeira aos/às estudantes, orientando-os/as a falar com o maior número de colegas possível, a fim de conseguir mais nomes para cada habilidade. Os/As estudantes devem fazer a pergunta no formato "Could you (habilidade) when you were a kid?" e os/as colegas podem responder "Yes, I could." ou "No, I couldn't."

7 Read these excerpts from Malala's blog. Then match them to the following statements about the words in bold. Use your notebook. 7. a) V; b) I; c) II; d) VII; e) III; f) VI; g) IV.

- a "[...] I remembered that our principal had told us not to wear uniforms — and come to school wearing normal clothes instead. **So** I decided to wear my favourite pink dress."
- b "My father prepared breakfast today **because** my mum is not feeling well."
- c "My mother made me breakfast **and** I went off to school."
- d "**Before** the launch of the military operation we all used to go to Marghazar, Fiza Ghat and Kanju for picnics on Sundays."
- e "Before the launch of the military operation we all used to go to Marghazar, Fiza Ghat and Kanju for picnics on Sundays. **But** now the situation is such that we have not been out on a picnic for over a year and a half."
- f "I went to lie down with my father, but **then** I went to my mother, but could not sleep."
- g "Today I started preparing for the examinations because **after** the peace deal there is a hope that girls' schools could reopen."
- I A palavra é utilizada para explicar o motivo para que algo tenha acontecido.
- II A palavra expressa adição. Ela é usada para conectar dois eventos.
- III A palavra expressa contraste: algo era esperado, mas houve uma quebra de expectativa.
- IV A palavra expressa um evento que ocorreu após outro evento.
- V A palavra expressa uma consequência. Algo aconteceu e isso causou um impacto em outro evento posterior.
- VI A palavra é utilizada para falar sobre uma ação que aconteceu na sequência de outra. Poderia ser traduzida como "então".
- VII A palavra é utilizada para falar sobre um evento que ocorreu antes de outro evento.

8 Now make questions in the past about your classmates' abilities. Find someone who could do these things when they were kids. Take notes in your notebook.

8. Respostas pessoais. Ver Notas.

Could you swim when you were a kid?

Yes, I could.

Could you ride a bike when you were a child?

No, I couldn't.

Find someone who could ♦.

- | | | |
|----------------------|---------------|-----------------|
| a play an instrument | d read | g speak English |
| b swim | e ride a bike | h play soccer |
| c sing | f jump rope | i run very fast |

Going further

Utilizamos *can* para falar sobre uma habilidade que alguém possui no presente ou sobre algo que aprendeu a fazer. Já *could* é utilizado para falar sobre habilidades do passado: *Mozart could play the piano blindfolded.*

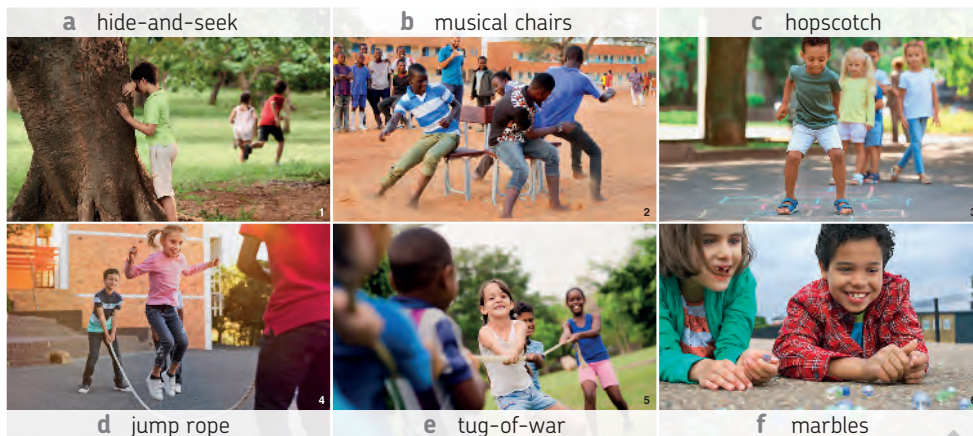
134 one hundred thirty-four

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o uso dos conectores *so*, *because*, *and*, *before*, *but*, *then* e *after*, pedir a cada estudante que formule uma frase e a escreva em uma tira de papel. Em seguida, organizar a turma em dois grupos e solicitar aos/às estudantes que elaborem uma história com as frases criadas, usando os conectores. Ao finalizarem, os grupos devem compartilhar a história com a turma.

Language in use 2 *Games and toys*

- 1** Look at the pictures. Do you know these games? In your notebook, write the names of the games that you used to play when you were a child. Discuss your answers with your classmates. **1. Respostas pessoais.**



Going further *Going further. Ver Notas.*

A expressão *used to* é utilizada para expressar algo que costumava acontecer no passado, mas que não acontece mais:
When Emily was a child, she used to jump rope.

- 2** Now, in your notebook, match the names of the games from activity 1 to their description. **2. Hide-and-peek: VI; musical chairs: II; hopscotch: V; jump rope: IV; tug-of-war: III; marbles: I. Ver Notas.**
- I It is a game played with small glass balls. Kids usually collect them, and there are many ways to play it. One of them is trying to hit the opponent's balls out of a circle.
 - II In order to play this game, you have to set up chairs in a circle with enough room for the players to walk around them. The number of chairs is always one less than the number of people playing the game. When the music starts, the players start walking around the chairs. When the music stops, the person who did not find a seat is out of the game.
 - III In this game two teams play against each other, pulling at opposite ends of a rope. The objective is to pull the rope over a mark on the ground.
 - IV The players have to jump over a rope swung under their feet and over their heads.
 - V Children draw a grid on the ground using some chalk. They number the squares from one to ten and find a small stone. Then they toss the stone onto the squares and jump in order to take the same stone.
 - VI One player is "IT" (the seeker) and has to find the other hidden players. The seeker counts to 10; at the end of the count, he/she says "Ready or not, here I come!" and tries to find all the other players. The last player to be found becomes "IT" for the next round.

one hundred thirty-five **135**

Notas

Atividade 2 Professor/a, a atividade pode ajudar a desenvolver a habilidade EF07LI08: relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. Sugere-se perguntar aos/às estudantes se desconhecem alguma brincadeira mencionada na atividade. Se possível, propor a eles/elas que brinquem com os jogos mencionados. Caso recursos como computador e acesso à internet estejam disponíveis, apresentar vídeos em que crianças de outros países brincam com os jogos descritos na atividade, de modo que os/as estudantes possam utilizar os termos usados por elas.

Language in use 2

O objetivo da seção é desenvolver as habilidades EF07LI18: utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade, e EF07LI01: interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos, possibilitando aos/às estudantes que compartilhem experiências e momentos especiais de sua infância com os/as colegas.

Going further

Professor/a, sugere-se voltar à atividade 1 da seção a fim de observar a utilização da expressão *used to* em seu enunciado. Caso julgar válido, pedir aos/às estudantes que avancem até a atividade 3 da seção, a fim de verificar duas frases em que Malala usa a expressão para se referir a hábitos no passado.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/às estudantes que assistam ao documentário:

- **TARJA branca – A revolução que faltava.** Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. 1 vídeo (80 min) São Paulo, 2014. O longa-metragem, que se encontra disponível na íntegra na internet, traz à tona a importância das atividades lúdicas desde a infância até a vida adulta e defende que brincar pode ser a cura para muitos males do mundo moderno. Depois, sugerir uma discussão acerca da revolução proposta no documentário, associando-a às brincadeiras apresentadas na unidade.

Notas

Atividade 4

Professor/a, sugere-se revisar as *short answers* (respostas curtas) para que os/as estudantes se sintam seguros/as para conversar com os/as colegas. Pedir a eles/elas que leiam as perguntas e respondam quais verbos e preposições são utilizados junto do nome de cada brinquedo. Tal exercício permitirá que tenham mais facilidade para fazer as perguntas aos/às colegas.

Atividade 5

Professor/a, ao trabalhar com essa atividade, sugere-se pedir aos/às estudantes que utilizem o vocabulário trabalhado até então e façam perguntas aos/às colegas sobre os jogos e brinquedos que eram comuns para eles/elas durante a infância.

Acompanhando a aprendizagem

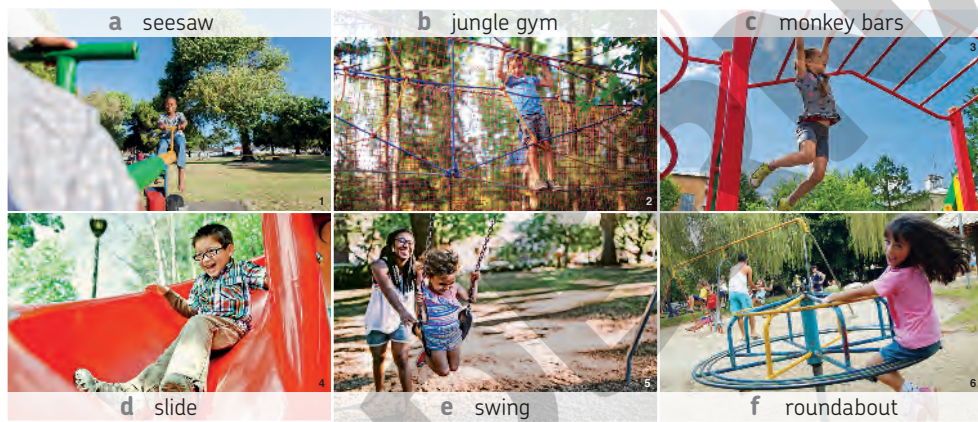
Professor/a, para que os/as estudantes pratiquem o vocabulário das brincadeiras de criança apresentadas nas atividades 1 e 4 e ativem suas lembranças em relação ao que já brincaram, sugerir que elaborem um *"Memory game"* ("jogo da memória"). Organizar os/as estudantes em grupos e distribuir folhas de sulfite para que as recortem e transformem-nas em fichas. Como são 12 jogos, devem separar 12 fichas para a escrita dos nomes e mais 12 para o desenho ou colagem de recortes de jornais e/ou revistas que remetam às brincadeiras. Quando as fichas estiverem prontas, colocá-las com as palavras e os desenhos voltados para baixo e iniciar o jogo, sendo que o grupo pode ser dividido em dois para brincar.

- 3 Now read these excerpts from Malala's blog. Then write the appropriate option in your notebook. 3. a) past; b) didn't use to; c) did + subject + use to + verb.

"[...] we [...] **used to** go to Marghazar, Fiza Ghat and Kanju for picnics on Sundays. But now the situation is such that we have not been out on a picnic for over a year and a half."
"We [...] **used to** go for a walk after dinner, but now we are back home before sunset."

- a *Used to* refers to habits in the **present/past** that are not true anymore.
b In the negative form, we use **don't used to/didn't use to**.
c To ask questions, we use **did + subject + use to + verb/do + subject + use to + verb**.

- 4 Look at the pictures and answer the questions about yourself. Then ask these questions to a classmate. 4. Respostas pessoais. Ver Notas.



- a Did you use to play on the seesaw when you were a kid?
b Did you use to climb the jungle gym when you were a child?
c Did you use to play on the monkey bars when you were younger?
d Did you use to go down the slide when you were little?
e Did you use to play on the swing when you were a child?
f Did you use to go on the roundabout when you were younger?

- 5 Still in pairs, ask your classmate which games he/she used to play when he/she was a kid. Use the games and rides mentioned in this section. Take notes in your notebook. 5. Respostas pessoais. Ver Notas.

- 6 Now discuss these questions with your classmates. 6. Respostas pessoais.
a Você já conhecia as brincadeiras e os brinquedos mencionados na unidade? Você brinca ou brincava com eles? Qual/Quais deles você não conhecia?
b Na sua opinião, essas brincadeiras e brinquedos são apenas para crianças? Por quê?
c Em seu município existem parques com brinquedos para crianças?

Listening *What's your favorite childhood memory?*

Pre-listening

1 Answer the questions in your notebook. Then share your answers with your classmates.

1. Respostas pessoais.

- a Você tem boas memórias de sua infância? Cite duas. Na sua opinião, por que elas se tornaram especiais?
- b Você acredita que suas lembranças sejam semelhantes às de outras pessoas? Por quê?
- c Na sua opinião, o que faz algo se tornar uma boa memória de infância? Dê exemplos.

Listening

2 Listen to six people talking about their favorite childhood memories. Then order their memories from 1 to 6, according to the audio. Use your notebook. 2. a) 2; b) 4; c) 1; d) 5; e) 6; f) 3.

What's your favorite childhood memory?

- a Moments with her grandmother.
- b Being at the hospital with other kids.
- c The first magic trick for the family and friends.
- d Being with his mom in the kitchen.
- e Playing with her sister.
- f Making friends at school.

3 Listen to the audio again. Then check the reasons why those people chose these memories, according to what they said. Use your notebook. 3. a) II; b) I; c) II; d) II; e) I; f) I.

- a In audio 1, the person talks about learning to do magic tricks because **◆**
 - I he wanted to be a famous magician.
 - II he made his family and friends laugh.
- b In audio 2, the person talks about spending time with her grandmother because **◆**
 - I she used to tell her stories about her childhood and about her parents.
 - II she used to take her to nice places.
- c Why did the person in audio 3 make so many friends at school?
 - I He was an extrovert and had a lot of fun with his classmates.
 - II The kids at school wanted to sign the plaster cast on his arms.
- d The person in audio 4 mentioned being surrounded by kids. Where was he?
 - I At home with his brothers and friends.
 - II In the hospital, with pneumonia.
- e In audio 5, the person describes moments with his mom in the kitchen when she **◆**
 - I would give him a biscuit and orange juice.
 - II would make him his favorite meal.
- f What did the person in audio 6 use to play with her sister?
 - I She used to pretend recording a radio show.
 - II She used to play soccer.

one hundred thirty-seven

137

Listening

A seção busca trabalhar as habilidades EF07LI03: mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral, e EF07LI04: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros. As atividades permitirão aos/às estudantes ouvir relatos sobre boas memórias da infância, compartilhadas por várias pessoas e, com base nisso, refletir sobre as próprias memórias desse período de sua vida. Sugere-se aproveitar a oportunidade para discutir se as memórias compartilhadas nos áudios são semelhantes ou diferentes das lembranças dos/das próprios/as estudantes.

Transcript: What's your favorite childhood memory?

1 *The very first magic trick that I ever learned when I was about eight or nine years old. It was called "the cup and the ball" and I truly enjoyed it because I got to do it for my family and friends and entertain them and watch them smile.*

2 *When I had one-on-one time with my grandmother. I was one of seven grandchildren and I was also the baby for ten years and I loved every second of it. She would tell me stories about her growing up with her ten siblings and she would tell me stories about my parents so they're all memories that I cherish.*

3 *I broke both my arms at the same time by falling off a swing and that's when I had the most friends 'cause everyone wanted to sign them. And the girls would sign that hand and the boys would sign that hand and that's the first time I talked to like ten girls at once. So it's a good time in my life.*

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

4 I grew up a long time ago. There was less traffic in the street. We could sort of run around... [...] I remember being in a children's hospital when I was about six. I had pneumonia and the fun of having lots of other kids around, as being an only child, this was quite a big change for me.

5 When I was younger, my mom would sit me on the side of the kitchen, on the kitchen side, and she'd give me a biscuit and an orange juice and that always used to make me feel better.

6 My sister and I used to make radio shows [...]. My sister was a big football fan, so we used to pretend kind of recording basically her own radio show.

FAVORITE childhood memory? habits. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (7min 43s). Excertos. Publicado pelo canal Nick's Perspective. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WKE272_Mp3E. Acesso em: 15 jun. 2022.

WHAT'S YOUR favourite childhood memory? [S. l.: s. n.], 1 vídeo (4min 36s). Excertos. Publicado pelo canal

Action for Children. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5aCgaY_wkkw&t=20s. Acesso em: 15 jun. 2022.

Notas

Atividade 4

Professor/a, pode-se mencionar que a palavra "cause", presente no boxe, é uma forma reduzida de "because", ambas significando "porque". Sugere-se mencionar que o mesmo termo também pode ser grafado, em sua abreviação, como "coz", devido à variação de pronúncia em algumas regiões. Se desejar, pode-se partir da atividade para explorar as habilidades EF07LI22: explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas, e EF07LI23: reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. É importante que os/as estudantes percebam que existem diferentes maneiras de se dizer algo e que elas podem mudar de acordo com o contexto (mais formal ou informal) e a região.

4



Listen to the audio again. Then, in your notebook, complete the sentences with the words from the box. 4. a) when; b) so; c) 'cause; d) when; e) and; f) so. Ver Notas.

and 'cause (because) so (2x) when (2x)

- a "The very first magic trick that I ever learned ♦ I was about eight or nine years old."
- b "She would tell me stories about her growing up with her ten siblings and she would tell me stories about my parents, ♦ they're all memories that I cherish." 4. b) Ver Notas.
- c "I broke both my arms at the same time by falling off a swing and that's when I had the most friends ♦ everyone wanted to sign them. And the girls would sign that hand and the boys would sign that hand and that's the first time I talked to like ten girls at once."
- d "I grew up a long time ago. There was less traffic in the street. We could sort of run around... [...] I remember being in a children's hospital ♦ I was about six."
- e "[...] she'd give me a biscuit and orange juice ♦ that always used to make me feel better."
- f "[...] ♦ we used to pretend kind of recording basically her own radio show."

Post-listening

5

Pay attention to the highlighted words and expressions in activity 4. Then write T (true) or F (false) in your notebook. 5. a) T; b) T; c) T; d) T; e) F.

- a A palavra *like* tem o sentido de "aproximadamente", já que o falante não lembra a quantidade exata.
- b A expressão *sort of* indica que as crianças podiam se locomover livremente, mas não completamente.
- c A expressão *kind of* traz a ideia de uma comparação não exata.
- d As palavras e expressões destacadas são empregadas quando se pretende ganhar tempo para pensar no que dizer, amenizar uma ideia ou mostrar inexactidão de alguma afirmação.
- e Os três termos e expressões destacados são indispensáveis para a ideia que os falantes querem passar.

6

Discuss these questions with your classmates.

- a Você se identificou com alguma memória mencionada no áudio? Alguma memória o/a impressionou ou chamou sua atenção? Por quê? 6. a) Respostas pessoais.
- b Na sua opinião, o que poderia se tornar, no futuro, uma boa memória de sua vida hoje? O que você pode fazer para aproveitar melhor esses momentos especiais? 6. b) Respostas pessoais.

Going further

Quais são as memórias de infância das pessoas que vivem com você ou moram em sua comunidade? Entreviste duas pessoas e peça a elas que relatem alguma memória de infância. Compartilhe os relatos com a turma na próxima aula. Caso os entrevistados consentam, publique os relatos no *blog* da turma.

138 one hundred thirty-eight

Notas

Atividade 4 b Professor/a, se julgar relevante, mencionar brevemente que *would*, presente na frase em questão, pode ser utilizado de maneira semelhante a *used to* para expressar hábitos no passado.

Speaking *My childhood*

Pre-speaking

- 1** Do you have a good childhood memory that you would like to share? Which childhood memories did you mention in the “Listening” section? Choose one of them and take notes. Think about an object, a place, a sound, a smell, a drawing or anything that could represent the memory you have chosen. **1. Respostas pessoais.**

Speaking

- 2** Now you are going to talk about this good childhood memory and the representation that you have chosen. Work with a classmate and follow the instructions. **2. Respostas pessoais.**

- a** Conte brevemente a seu/sua colega a memória selecionada por você e de que forma a representação que você escolheu (objeto, cheiro e desenho, entre outros) está relacionada a essa lembrança.
- b** Discuta pontos importantes em uma narração: quando o fato aconteceu ou costumava acontecer, onde e com quem aconteceu ou acontecia, além do motivo pelo qual essa memória é tão importante para você.
- c** Com a ajuda de seu/sua colega e do boxe “Useful language”, resuma sua história e elabore frases em inglês sobre ela para depois apresentá-la ao/à seu/sua colega.
- d** Se for possível, a fim de enriquecer sua apresentação, traga imagens sobre o momento escolhido ou sobre o local mencionado.

Useful language

When I was a child...
When I was (7) years old...
I used to (go to the beach with my family).
I loved (games).
I loved to (play with my brothers).
I didn't like (seesaws).
I didn't like to (play hide-and-peek).

Post-speaking

- 3** Discuss these questions with your classmates. **3. Respostas pessoais.**
- a** Como foi contar sobre um momento de sua infância? Como você se sentiu? Explique.
- b** De que forma a representação que você escolheu o/a ajudou a contar e descrever sua memória de infância? Você acha que poderia ter escolhido outro objeto ou “símbolo” para representar melhor sua lembrança? Por quê?
- c** Na sua opinião, como foi sua apresentação? O que deu certo? O que você melhoraria em uma próxima vez?
- d** Como foi ouvir sobre a memória de seu/sua colega? O que mais chamou a sua atenção? Comente.
- e** Compartilhe um resumo de sua memória com os/as colegas. Algum/alguma colega mencionou uma lembrança semelhante à sua? Qual memória pareceu descrever a infância mais parecida com a sua? E qual foi a mais diferente?

one hundred thirty-nine

139

Speaking

Esta seção busca desenvolver a habilidade EF07LI05: compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. A fim de trabalhar com essa habilidade, a seção procura promover o compartilhamento das melhores memórias da infância de cada estudante. Para facilitar e enriquecer a atividade, propõe-se a utilização de uma espécie de símbolo para tal memória, com base em sua representação por meio de fotos, objetos, mapas, entre outros recursos que busquem fornecer mais detalhes acerca da memória selecionada.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, propor uma brincadeira para que os/as estudantes utilizem o vocabulário estudado na unidade, bem como as estruturas fornecidas no boxe “Useful language”. Incentivá-los/as a trazer imagens ou objetos que remetam à memória escolhida e pedir que coloquem os objetos em determinado local da sala de aula; na sequência, cada um/uma deve descrever sua memória e os/as demais colegas devem adivinhar a qual objeto ela se refere.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para os/as estudantes que apresentarem dificuldade na produção oral, solicitar que realizem a atividade uma vez mais com um/uma colega diferente, para que possam praticar novamente.

Writing

A seção busca desenvolver as habilidades EF07LI12: planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte), EF07LI13: organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto, e EF07LI14: produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros). Para isso, propõe a escrita de uma postagem de um *blog* a fim de descrever uma memória especial da infância com outra pessoa (familiar, amigo/a, desconhecido/a), fazendo uso de imagens, vídeos, mapas, músicas e *memes*, por exemplo. Desse modo, espera-se que os/as estudantes possam praticar e utilizar o vocabulário aprendido ao longo da unidade, além de relembrar e aplicar os conhecimentos sobre estruturas utilizadas para falar sobre situações e acontecimentos do passado, como *used to*, *past simple* e *past continuous*.

Se possível, sugere-se criar um *blog* para sua turma com o intuito de publicar as memórias dos/das estudantes. É interessante decidir com eles/elas alguns detalhes importantes, como qual linguagem será utilizada (formal ou informal), qual será o público-alvo, quais recursos serão utilizados (imagens, mapas, *memes*, *GIFs*, músicas e/ou vídeos etc.). Caso não seja possível criar um *blog*, é possível fazer um mural com vários recursos, como texto, imagens e ilustrações, colagens, entre outros. O importante é compartilhar as memórias dos/das estudantes com outros/as colegas.

Writing

Blog post about a childhood memory

Que tal compartilhar uma memória de infância na qual você estava com alguém especial?

What: a blog entry/poster

To whom: for personal use; other students

Media: blog; mural

Objective: describe a childhood memory with someone special

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Pense em momentos especiais da infância. Quem costumava estar com você nesses momentos? Você tem alguma foto de um desses momentos com essa pessoa? Selecione uma delas. Caso não tenha fotografia, faça uma ilustração.
- 2 O que estava acontecendo nessa imagem? O que vocês estavam fazendo? O que você estava sentindo? Quais outros detalhes podem ser interessantes para a descrição desse momento? Tome notas no caderno.
- 3 Organize suas notas em tópicos no caderno. Pesquise palavras em um dicionário bilíngue, se necessário.

First draft

- 4 Revise o *past simple*, o *past continuous* e os conectivos vistos na Unidade 6.
- 5 Releia os tópicos que você escreveu e decida quais deverão ser utilizados para deixar o texto mais coeso e natural.
- 6 Agora é hora de transformar os tópicos em um texto organizado em frases. Utilize os conectivos revistos para unir as ideias. Releia seu texto a fim de fazer os ajustes necessários.
- 7 Mostre seu texto para um/uma colega e também comente a produção dele/dela. Observe se existe algum detalhe que poderia ser adicionado para tornar a história mais compreensível ou até mais emocionante. Relacione texto e imagem. O que pode ser ajustado para que os dois façam sentido?

Editing

- 8 Com base nos comentários de seu/sua colega e de seu/sua professor/a, releia e reescreva seu texto. Explore também o *layout* para que seu texto se torne mais interessante.

Final text

- 9 Publique seu texto no *blog* da turma. Se não for possível, exponha-o em forma de cartaz no mural da sala de aula.

Post-writing

- 10 Leia as postagens ou cartazes dos/das colegas. Quais histórias foram mais engraçadas? Quais foram mais emocionantes? Que diferentes recursos foram utilizados?

140 one hundred forty

Peace culture

Esta atividade desenvolve a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. Professor/a, esta seção dialoga com o tema central da unidade que é a discussão sobre temas relacionados à infância e aos direitos das crianças. O poeta e compositor Eku Mcgred nasceu em Freetown, Serra Leoa, país da África Ocidental. Além de escritor, ele também é cantor e trabalha como missionário em uma igreja cristã no Reino Unido, para onde se mudou depois de formado. O poema "African Child" foi publicado pela primeira vez em 2010. Para ler o poema completo, acesse: <http://www.worshipthroughthestorm.com/african-child-2/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Peace culture

1 Read the poem and discuss the questions with your classmates.

African child

I am an African child	Often the target of pity
Born with a skin the colour of chocolate	My future is not confined to charity
Bright, brilliant and articulate	Give me the gift of a lifetime;
Strong and bold; I'm gifted	Give me a dream, a door of opportunity;
Talented enough to be the best	I will thrive
I am an African child	I am an African child

MCGRED, Eku. The African child poem. *Rising Africa*, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.risingafrica.org/blog/the-african-child-poem-by-eku-mcgregor/>. Acesso em: 26 maio. 2022.

2 In small groups discuss the image you have about children in Africa. In your opinion, are there differences between African and Brazilian children? Have you ever experienced bullying based on race? 2. Respostas pessoais. Ver Notas.


3 Rewrite the poem verse talking about yourself. Reflect on your own qualities, possibilities, desires, and dreams. How can respecting yourself in first place contribute toward a better world? 3. Respostas pessoais. Ver Notas.

Self-check

1 Reveja a Unidade 8 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e as escreva no caderno. Self-check. Respostas pessoais.

Eu consigo...

ler e compreender textos provenientes de blogs...			
compreender o uso do verbo modal <i>could</i> para expressar habilidades no passado...			
compreender o emprego de <i>used to</i> para falar de hábitos no passado...			
compreender um texto oral em que lembranças de infância são compartilhadas...			
contar oralmente uma lembrança sobre minha infância...			
escrever uma postagem de <i>blog</i> sobre memórias de infância...			

	 com facilidade.	 com alguma facilidade.	 com dificuldade.
ler e compreender textos provenientes de blogs...			
compreender o uso do verbo modal <i>could</i> para expressar habilidades no passado...			
compreender o emprego de <i>used to</i> para falar de hábitos no passado...			
compreender um texto oral em que lembranças de infância são compartilhadas...			
contar oralmente uma lembrança sobre minha infância...			
escrever uma postagem de <i>blog</i> sobre memórias de infância...			

AMANDA SAVONINARIQUIVO DA EDITORA



one hundred forty-one 141

Self-check

Professor/a, espera-se que cada estudante use esta seção para avaliar o seu aprendizado ao longo da unidade, de modo a identificar com quais itens teve facilidade, alguma facilidade ou dificuldade e, se necessário, com sua ajuda, organizar um plano de ação sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e como pode auxiliar os/as colegas.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para cada item do "Self-check" há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade. Sugere-se:

- retomar os elementos básicos do gênero *blog* e, se possível, trazer outros exemplos da internet para esclarecer a estrutura.
- retomar o uso do verbo modal *could* nos exemplos do apêndice "Language reference in context".
- retomar o emprego de *used to* nos exemplos do apêndice "Language reference in context".
- retomar trechos do áudio, esclarecendo dúvidas de vocabulário, e pedir a eles/elas que escutem o áudio novamente, podendo fazer o acompanhamento com a transcrição.
- pedir aos/às estudantes com dificuldade que façam ajustes no texto de apresentação oral sobre lembranças de sua infância e que se apresentem novamente em pequenos grupos.
- pedir aos/às estudantes que pratiquem a produção escrita formulando mais uma postagem de *blog* e solicitando a um/uma colega que faça sugestões no texto para que eles/elas façam os ajustes e finalizem sua produção. Os/As estudantes podem comparar a primeira e a segunda produções para avaliar seu desempenho.

Notas

Atividade 2 A atividade permite aos/às estudantes perceber que há semelhanças e diferenças entre as pessoas, independentemente do país em que vivem. Essa é mais uma oportunidade para se discutir a necessidade de reconhecer, aceitar e respeitar essas diferenças e perceber que o respeito à própria identidade é o primeiro passo para construir relacionamentos saudáveis, de que são a base para a Cultura da Paz.

Atividade 3 Incentive os/as estudantes a escrever os versos em inglês e faça a correção individualmente, esclarecendo suas dúvidas. Peça àqueles/aquelas que se sentirem à vontade que leiam o poema para a turma.

Be an agent of change

• Moral of the story

Esta seção toma por base as seguintes competências do item Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9): "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." e "3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.". Essas competências são contempladas na seção por meio de um trabalho de apresentação e exploração de diferentes contos de fadas, que são o ponto de partida para abordar questões como valores éticos e morais, conduta e normas.

Informações adicionais

Hansel and Gretel (João e Maria): é uma história escrita pelos irmãos Grimm, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), ambos alemães. *João e Maria* já serviu de inspiração para filmes e outras histórias infantis. Costuma ser recontada com adaptações. A história original, no entanto, seria um pouco mais sombria, visto que duas crianças, um menino e uma menina, são deixadas em uma floresta pela própria mãe. A intenção dela é livrar-se das crianças como uma solução para o problema de escassez de comida que enfrentavam. Quando regressam da floresta, João e Maria encontram os pais mortos, vítimas da fome.

Be an agent of change

Units 7 and 8 Moral of the story

1 Discuss these questions with your classmates.

- Você se lembra de algum conto de fadas que tenha lido e do qual tenha gostado? Qual é a história?
1. a) Respostas pessoais.
- O que você sabe sobre o objetivo dos contos de fadas?
1. b) Respostas possíveis: Entretêr, ensinar condutas, normas, valores éticos e morais, estimular a imaginação etc.
- Alguns contos de fadas apresentam histórias consideravelmente impressionantes ou assustadoras. Em sua opinião, por que as pessoas criavam esse tipo de ficção justamente para crianças? **1. c) Respostas possíveis: Muitos contos de fadas eram criados com a intenção de educar as crianças.**

2 Look at the pictures. Which fairy tales do they represent? Write the titles in your notebook.

a ♦ *Hansel and Gretel (João e Maria)*



b ♦ *Cinderella (Cinderela)*



c ♦ *Little Red Riding Hood (Chapeuzinho Vermelho)*



3 Read the texts and match them to their corresponding pictures in activity 2. Write the answers in your notebook.

Text 1: ♦ *b (Cinderella)*

Once there was a hardworking girl with a heart of gold and a wicked stepmother. She got a makeover from a fairy godmother and scored a dream date at the ball with a prince who tracked her down by her single lost glass slipper... and this story crossed the globe for thousands of years, winning hearts wherever it went. [...]

142 one hundred forty-two

Notas

Atividade 4 Professor/a, sugere-se explorar cada conto de fadas apresentado na seção, perguntando aos/as estudantes que elementos nessas histórias nos permitem dizer que essas lições estão sendo ensinadas por meio do texto. As respostas na atividade são apenas algumas possibilidades, portanto, pode-se encorajar os/as estudantes a apresentar as próprias interpretações.

Text 2: ◆ a (*Hansel and Gretel*)

[...] In a time of famine, [a boy and a girl] are abandoned in a great forest by their wicked stepmother. Unable to resist eating pieces of a real gingerbread cottage, the hungry children are captured by the cannibal witch who lives there; in the end, they must shove her into her own fiery oven to escape. [...]

Text 3: ◆ c (*Little Red Riding Hood*)

[...] [A girl] sets off alone to visit her grandmother with instructions not to step off the forest path — advice she promptly disregards, attracting the attention of a talking wolf who sets out to eat and impersonate Grandma. What happens next depends on what you read [because there are different versions]. [...]

ZEITLIN, Ariel. The 9 most popular fairy tale stories of all time. *Reader's Digest*, 1^o jan. 2022. Disponível em: <https://www.rd.com/list/most-popular-fairy-tale-stories/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

4 What can we learn from each fairy tale presented in this section? Match each fairy tale to its possible life lesson. Use your notebook. 4. a) III; b) I; c) II. Ver Notas.

a *Hansel and Gretel*

b *Little Red Riding Hood*

c *Cinderella*

- I Deve-se sempre obedecer às recomendações dos pais ou dos/das responsáveis. Deve-se evitar fazer alguns trajetos desacompanhado/a.
- II Nunca se deve deixar de sonhar, ainda que os sonhos pareçam impossíveis. Deve-se fazer o que é certo, ainda que as condições sejam adversas.
- III Nunca se deve aceitar comida de estranhos. Nunca se deve entrar na casa de estranhos. Deve-se sempre desconfiar de algo atraente demais que nos é oferecido gratuitamente.

5 Work on a campaign to help children avoid dangerous situations. Follow the instructions. 5. Ver Notas.

- a Trabalhe em grupo. Faça um levantamento de outros contos de fadas e aponte as possíveis lições de vida que eles contam. Anote tudo no caderno.
- b Discuta com seu grupo quais ensinamentos dos contos de fadas apresentados nesta seção são mais pertinentes nos dias de hoje. Faça uma lista dos perigos dos quais as crianças poderiam se proteger caso conhecessem essas histórias.
- c Levante os maiores perigos para as crianças atualmente. Considere a realidade de onde você e seus/suas colegas moram.
- d Escolha com seu grupo um conto de fadas entre os que foram apresentados até agora. Faça as adaptações necessárias a fim de apresentar uma moral (uma lição) do conto que sirva de alerta para as crianças. Essas crianças podem ser estudantes mais jovens de sua escola, por exemplo.
- e Monte um cartaz apresentando o conto adaptado. Ilustre o trabalho com recursos visuais que ajudem a comunicar a mensagem desejada. Escolha com seu grupo e professor/a o local adequado para expor o cartaz.

one hundred forty-three 143

Cinderella (Cinderela): também foi escrita pelos irmãos Grimm e, assim como a maioria dos contos desses autores, *Cinderela* tem inspirado inúmeras produções artísticas. Trata-se de uma jovem que perde os pais e, vivendo com uma madrasta e irmãs cruéis, é submetida a todo tipo de humilhação, até que um dia encontra uma fada madrinha. Cinderela é escolhida como esposa por um príncipe, para desgosto da madrasta cruel, para quem uma de suas filhas seria a escolhida pelo nobre.

Little Red Riding Hood (Chapeuzinho Vermelho): esse conto também é atribuído aos irmãos Grimm e costuma ser recontado com versões diferentes, portanto, é impossível afirmar que haja uma versão conclusiva. Uma menina, conhecida como Chapeuzinho Vermelho, a pedido da mãe, atravessa uma floresta para visitar a avó. A intenção é entregar-lhe uma cesta com alimentos. Durante o percurso, a menina se depara com um lobo que consegue chegar à casa da avó antes da menina. Depois de devorar a avó, o lobo se disfarça com as roupas dela. Quando Chapeuzinho finalmente chega a seu destino, depara-se com uma figura diferente e de aparência estranha. Um dos finais da história conta que, após o clássico diálogo entre Chapeuzinho e o lobo, a menina começa a gritar, o que chama a atenção de um lenhador que passa por perto. Ela é socorrida a tempo e o lenhador ainda consegue retirar a avó viva das entranhas do animal.

Notas

Atividade 5 Professor/a, o objetivo dessa campanha é trabalhar perigos que crianças e adolescentes correm por serem vulneráveis a ações de pessoas mal-intencionadas. Ajudar os/as estudantes a transpor para a atualidade os perigos expostos nas histórias da atividade 3 e pensar em modos de evitá-los, por exemplo, não conversar com pessoas desconhecidas (presencialmente e na internet). Sugere-se conversar com os/as estudantes sobre as leis brasileiras que protegem crianças e adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Learning more

• Going online

O apêndice busca ampliar o tema da unidade, propondo um texto sobre realidade virtual e realidade aumentada, que conversa com as áreas de Ciência e Tecnologia. Também aborda como a tecnologia pode ser aplicada nas áreas da saúde, educação e automobilística.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, se considerar necessário, fornecer mais informações aos/às estudantes sobre a realidade virtual e a realidade aumentada, usando as imagens do livro como referência. Enquanto o ambiente da primeira imagem é predominantemente virtual (sobreposição de objetos virtuais tridimensionais gerados por um sistema computacional e que promovem sensação de imersão), o ambiente da segunda imagem é predominantemente real. Para ampliar o tema, é possível mencionar que há ainda um terceiro ambiente, a realidade misturada, que se trata da mistura do real com o virtual; além disso, há as tecnologias 3-D e 4-D (três e quatro dimensões, respectivamente). Organizar os/as estudantes em grupos e solicitar a cada grupo que pesquise sobre esses tópicos relacionados a tecnologia, apresentando as informações coletadas à turma na aula seguinte.

Learning more

Unit 1 – Going online

- 1 Look at the pictures about virtual and augmented reality and answer the questions in your notebook



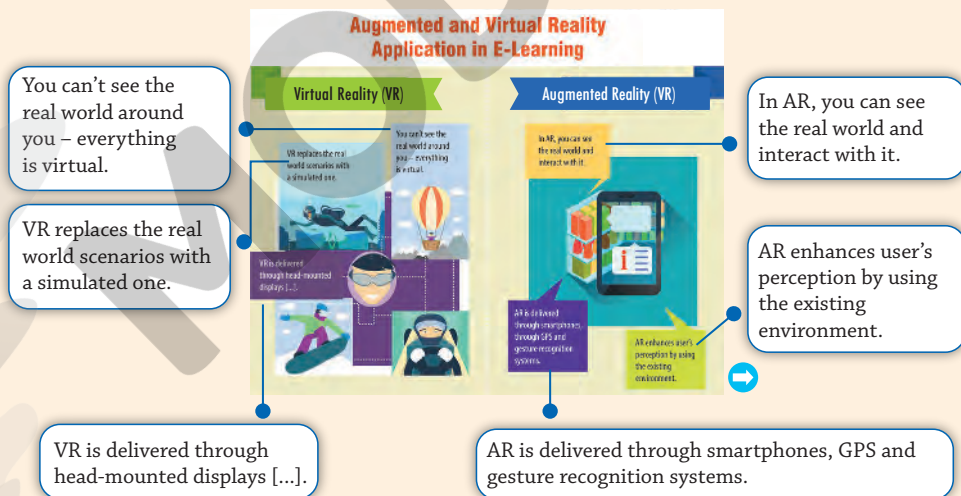
Girl wearing VR glasses.



Person using the mobile phone to consult price in the supermarket.

- a Você já ouviu ou leu sobre realidade virtual e realidade aumentada? Qual é a diferença entre elas? **1. a) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- b Na primeira imagem, a menina usa óculos de realidade virtual. Ela está interagindo com uma imagem do mundo real ou virtual?
1. b) Ela está interagindo com uma imagem do mundo virtual.
- c Na segunda imagem, a pessoa está usando um aparelho de telefone celular. Ela está interagindo com uma imagem do mundo real ou virtual?
1. c) Ela está interagindo com uma imagem do mundo real.

- 2 Read the infographic and answer the questions in your notebook.



Notas

Atividade 1 a Professor/a, espera-se que os/as estudantes usem os conhecimentos prévios sobre o assunto para responder à pergunta. O infográfico da atividade 2 trará as respostas. Caso não tenham conhecimento sobre o assunto, sugere-se guiar os/as estudantes na observação das diferenças entre as duas imagens para que percebam que, na realidade virtual, as imagens não são reais (não existem fisicamente), enquanto na realidade aumentada é possível interagir com imagens reais.

VR in Healthcare
VR in healthcare – used for product simulation, pain distraction, diagnostics and more.
VR in healthcare – used for product simulation, pain distraction, diagnostics and more.

AR in Healthcare
AR in healthcare – used in areas such as surgery training, anatomy knowledge, rehabilitation and more.
AR in healthcare – used in areas such as surgery training, anatomy knowledge, rehabilitation and more.

VR in Education
VR in education – students watch 360-degrees videos and learn through immersion in 3-D environment.
VR in education – students watch 360-degrees videos and learn through immersion in 3-D environment.

AR in Education
AR in education – students use interactive 3-D models to learn diverse topics.
AR in education – students use interactive 3-D models to learn diverse topics.

VR in Automobile
VR in automobile – engineers work in virtual environments to test and analyze the efficiency, safety, durability and other features of vehicles.
VR in automobile – engineers work in virtual environments to test and analyze the efficiency, safety, durability and other features of vehicles.

AR in Automobile
AR in automobile – AR offers drivers the opportunity to experience a test drive – without actually setting foot in a car!
AR in automobile – AR offers drivers the opportunity to experience a test drive – without actually setting foot in a car!

GOEL, Anubha. Augmented and Virtual Reality Application in e-Learning. **G-Cube**. Disponível em: <https://www.gc-solutions.net/blog/augmented-and-virtual-reality-application-in-e-learning>. Acesso em: 24 abr. 2022.

- Is it possible to see the real world using virtual reality?
2. a) No, it isn't; everything is virtual.
- Is it possible to interact with the real world in augmented reality?
2. b) Yes, it is; it uses the existing environment.
- What devices can people use for virtual reality?
2. c) They can use head-mounted displays.
- What devices can people use for augmented reality?
2. d) They can use smartphones, GPS and gesture recognition systems.

3 Match the areas (I-III) to the ways these technologies are used. Use your notebook.

- | | | |
|---|--|------------------------------|
| <p>I Healthcare</p> <p>a Test and analyze efficiency and safety of vehicles. 3. a) III.</p> <p>b Learn topics with interactive 3-D models. 3. b) II.</p> <p>c Train for surgeries and learn about anatomy. 3. c) I.</p> | <p>II Education</p> <p>d Watch 360-degrees videos. 3. d) II.</p> <p>e Distract from pain and make diagnostics. 3. e) I.</p> <p>f Take a test drive. 3. f) III.</p> | <p>III Automobile</p> |
|---|--|------------------------------|

4 In your notebook, write VR (virtual reality) or AR (augmented reality) for the items in activity 3. 4. Itens da atividade 3: a), d) e e) VR; b) c) e f) AR.

5 Discuss with your classmates. 5. Respostas pessoais.

- Como as realidades virtual e aumentada poderiam ser usadas em sua escola?
- Em sua opinião, essas tecnologias serão utilizadas diariamente em tarefas comuns? Se sim, em quanto tempo isso vai ocorrer? Se não, por quê?

Learning more

• Expressions

O apêndice busca oferecer uma ampliação do tema da unidade, propondo a leitura de um poema e uma canção. Apresenta, também, uma atividade para revisar diferentes formas de expressão artística.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se comentar com a turma que o termo *nay*, utilizado no poema de Emily Dickinson (1830-1886), no texto 1, era bastante utilizado na época (século XIX) e significa “não” ou “nem”. Portanto, vale ressaltar que a repetição da interjeição pode se dar por conta das diversas tentativas — frustradas, por assim dizer — do eu lírico de descrever o que seria a natureza. A repetição da palavra “natureza” sugere que o eu lírico não esteja alcançando êxito em sua tentativa de descrição, que é cheia de pausas, estas representadas pelos diversos travessões ao longo do poema. Reforçar que o conceito de poesia não necessariamente precisa estar relacionado a poemas, mas que pode, inclusive, ser encontrado em uma canção, como a composta por Chaplin (1889-1977) no texto 2. Dessa forma, é possível permitir aos/às estudantes que fruam de criações artísticas em diferentes formas de expressão — que não apenas os poemas literários. Caso julgue relevante, mencionar que a canção “Smile” foi produzida para o filme **Tempos modernos** (1936), dirigido pelo mesmo artista, e que o cantor Michael Jackson (1958-2009) regravou a canção em 1995, posando para uma foto como o próprio personagem de Chaplin no filme.

Learning more

Unit 2 – Expressions

- 1 Read the texts and write T(true) or F(false) in your notebook. Correct the false sentences. 1. Ver Notas.

Text 1

“Nature” Is What We See

“Nature” is what we see –
The Hill – the Afternoon –
Squirrel – Eclipse – the Bumble bee –
Nay – Nature is Heaven –
Nature is what we hear –
The Bobolink – the Sea –
Thunder – The Cricket –
Nay – Nature is Harmony –
Nature is what we know –
Yet have no art to say –
So impotent Our Wisdom is
To her Simplicity.

Emily Dickinson

DICKINSON, Emily. *The Poems of Emily Dickinson*.
Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2003.

1. a) III. O poema sugere que a sabedoria humana é impotente diante da simplicidade da natureza, assim como os sentidos humanos também não foram suficientes para expressar o que seria a natureza.

- a No poema “Nature” Is What We See” (texto 1), o eu lírico busca definir o que é a natureza. A respeito dele, é possível afirmar que...
- I apresenta diversos elementos presentes na natureza, como colinas, pássaros, mar, grilos e trovões. 1. a) I. T.
 - II os travessões parecem indicar o fluxo de pensamento e as pausas do eu-lírico, que se esforça para tentar expressar o que é a natureza. 1. a) II. T.
 - III a sabedoria e os sentidos humanos são superiores à simples natureza. 1. a) III. F.
 - IV ainda que a natureza esteja ao nosso redor, é impossível capturá-la ou duplicá-la em alguma forma de arte, como a poesia. 1. a) IV. T.
 - V o poema em questão se torna inútil ao não conseguir definir o que seria a natureza. 1. a) V. F.
1. a) V. O poema, na verdade, não tem por objetivo definir a natureza, mas exaltá-la, mostrando como a poesia one hundred forty-six e a arte de modo geral não podem capturá-la ou expressá-la perfeitamente.

Text 2

Smile

Smile, though your heart is aching
Smile, even though it's breaking
When there are clouds in the sky
you'll get by

If you smile through your fear and sorrow
Smile and maybe tomorrow
You'll see the sun come shining through for you

Light up your face with gladness
Hide every trace of sadness
Although a tear may be ever so near
That's the time you must keep on trying
Smile, what's the use of crying?
You'll find that life is still worthwhile
If you'll just

Smile

Melody created by Charles Chaplin for the film **Modern Times**, 1936.
Lyrics added in 1954, by John Turner and Goofrey Parsons.

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

146

Fora da sala de aula

Professor/a, seria interessante reproduzir a canção “Smile” para que os/as estudantes escutem e sintam a melodia como forma de expressão. Também é possível sugerir que assistam ao filme **Tempos modernos**, propondo um trabalho interdisciplinar com História, uma discussão acerca das consequências da Revolução Industrial do século XVIII.

Notas

Atividade 4

Professor/a, a atividade busca permitir aos/as estudantes que se expressem livremente, sem restrições de vocabulário. Dessa forma, se possível, permitir a eles/elas que descrevam habilidades não apenas relacionadas à arte, como também a outras áreas, para que criem frases verdadeiras sobre si e para que várias habilidades possam ser contempladas. Sugerir a utilização de um dicionário, caso seja necessário, a fim de que possam ampliar seu vocabulário. Caso haja estudantes mais tímidos/as e inseguros/as em relação à criação de frases não tão direcionadas, pedir que escrevam frases sobre as habilidades aprendidas na unidade, como cantar, pintar e escrever. Retomar os termos *very well*, *well*, *not so well* e *not at all*, pedindo aos/as estudantes que os utilizem em suas frases. Relembrar, mais uma vez, que o termo *not at all*, quando utilizado em uma frase negativa — como no caso de uma sentença com o modal *can't* —, não contará com a partícula de negação *not*, a fim de evitar a dupla negação na mesma frase. Se possível, propor uma entrevista entre os/as colegas e pedir que façam perguntas sobre quais atividades realizam bem e quais não conseguem fazer com tanta desenvoltura. Pedir que anotem as respostas no caderno e, caso julgue relevante, comentar os resultados com a turma.

Informações adicionais

Charles Chaplin (1889-1977): ator, diretor e produtor nascido em Londres, na Inglaterra.

Emily Dickinson (1830-1886): poetisa nascida nos Estados Unidos.

- b A respeito da canção "Smile" (texto 2), pode-se dizer que... **1. b) Ver Notas.**
- I por não se tratar de um poema, sua linguagem é literal, e não figurada. **1. b) I. F.**
- II ela apresenta rimas, como *aching* e *breaking*, *worthwhile* e *smile*. **1. b) II. T.**
- III a atitude de sorrir diante dos problemas fará com que todos eles desapareçam. **1. b) III. F.**
- IV seria inútil chorar e manter uma postura ranzinza diante da vida. **1. b) IV. T.**
- V palavras como *heart*, *clouds* e *sky*, na canção, apresentam sentido figurado. *Heart* ("coração" em português), por exemplo, não se refere literalmente ao órgão humano. **1. b) V. T.**

2 In your notebook, match the words to what they represent in the song "Smile".

- | | | |
|----------------------------|--|---------------------|
| a heart 2. a) V. | 1. b) I. A canção faz uso de linguagem figurada, como em <i>though your heart is aching</i> , visto que não se refere ao órgão humano (coração) e à sua dor física, mas a um sofrimento emocional. A linguagem poética não é encontrada apenas na poesia, mas em diferentes formas de arte, como na música. | I esperança |
| b clouds 2. b) III. | | II vida |
| c sky 2. c) II. | | III problemas |
| d sun 2. d) I. | | IV atitude positiva |
| e smile 2. e) IV. | | V alma |
- 1. b) III.** A canção sugere que, ainda que os problemas permaneçam, o sorriso traz esperança e uma postura animada e positiva diante da vida.

3 Look at the pictures and read the definitions (I-IV). In your notebook, write the name of the artistic expressions represented in the pictures and match them to their definitions. As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos.

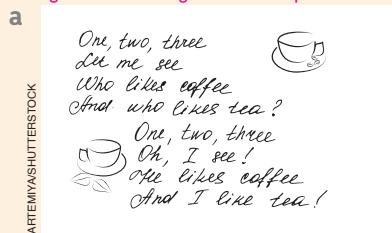


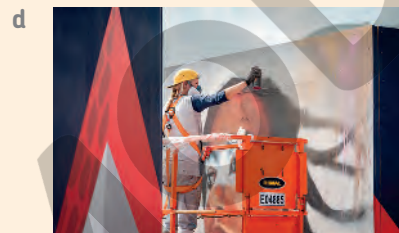
Ilustração de um poema escrito à mão.



Instrumentos musicais.



Idosos dançando em um centro comunitário, Estados Unidos, 2017.



Artista grafitando uma parede em Roterdã, Holanda, 2021.

- I The art of moving the body in a rhythmic way. **3. I. dancing/b**
- II The art of writing a form of literature, usually by using style, metric and rhythm. **3. II. poetry/a**
- III The art of arranging vocal or instrumental sounds in time. **3. III. music/c**
- IV The art of drawing and writing on a public surface, such as a wall. **3. IV. graffiti/d**

4 What are you good at? Write sentences about yourself in your notebook, talking about what you can do well. Use *can*. Later, think about something you can't do well, but would like to learn. Use *can't*. **4. Ver Notas.**

one hundred forty-seven **147**

Notas

Atividade 1 b Professor/a, pode ser interessante explicar que uma palavra tem valor denotativo quando é utilizada em seu sentido literal, informando o/a receptor/a da mensagem de forma clara e objetiva. Já uma palavra que é utilizada no sentido conotativo tem seu significado modificado para se referir a sentidos, associações e ideias.

Learning more

• Meet my culture!

O apêndice busca ampliar o tema da unidade, propondo, inicialmente, a observação de várias imagens de pessoas de diferentes culturas usando calça *jeans* e outras peças produzidas com o mesmo material. Em seguida, explora um texto que trata do fenômeno cultural e democrático em torno do *jeans*. Propõe a prática do uso dos *object pronouns* e, por fim, procura contemplar a habilidade EF07LI10: escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/as estudantes que pesquisem se há outros tipos de roupas e acessórios que se tornaram internacionalmente conhecidos por conta do tecido ou de um/uma usuário/a específico/a. Na aula seguinte, solicitar que compartilhem os dados com a turma. Sugere-se alertar a turma sobre a produção de peças sob regime de trabalho infantil e/ou escravo, principalmente em casos de imigrantes e refugiados/as, ferindo os direitos humanos; assim, é importante que conheçam a procedência dos objetos que circulam em sociedade ou são comercializados, a fim de não colaborar com esse tipo de atitude.

Learning more

Unit 3 – Meet my culture!

- 1 Look at the pictures and, in your notebook, choose the options that appropriately describe what you see in them. *As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos.*

Agricultor em Portugal, 2020.



Jovem cadeirante na Eslovênia, 2018.



Mulher em Maryland, Estados Unidos, 2021.



Adolescente no parque em Madri, Espanha, 2020.



Menina com seu cão de estimação no Alasca, Estados Unidos, 2014.



Jovem na Romênia, 2020.

- a People from **different/similar** cultures are wearing clothes made of denim. **1. a) different.** Ver Notas.
- b The pictures show denim pants and jackets **only/pants, jackets, shorts and overalls.**
1. b) pants, jackets, shorts and overalls.
- c People of different age groups are wearing jeans in **rural and urban areas/urban areas only.**
1. c) rural and urban areas.

148

one hundred forty-eight

Notas

Atividade 1 a Professor/a, se necessário, esclarecer que a palavra *jeans* se refere especificamente à calça feita com o tecido "brim", que é a matéria-prima desse tipo de calça, popular no mundo todo. Para se referir a outras peças de roupa, as formas apropriadas, em inglês, são *denim jacket*, *denim skirt* etc. Em português, como se sabe, o costume é dizer "jaqueta *jeans*", "macacão *jeans*", "bermuda *jeans*" etc.

Atividade 2

Professor/a, é possível aprofundar-se um pouco mais na relação entre moda e cultura. No texto original, a entrevistada fala sobre como consegue manter as tradições de seus ancestrais vivos por meio de seu trabalho com moda. Perguntar por que a garota sente a necessidade de trabalhar dessa forma e discutir a relevância de seu trabalho. Questionar qual é o possível impacto de um trabalho como esse no mundo da moda, com a possibilidade de se propagar a cultura de uma minoria por meio da moda.

- 2 Read the text. Then discuss with your classmates: How can we use fashion to keep traditions alive? 2. Resposta pessoal. Ver Notas.

Cultural expression through fashion

How do you bring traditional techniques into your work and give them a contemporary feel?

I use jersey offcuts, recycled found materials, natural elements, cotton twine and cotton fabric digitally printed with the designs of my paintings. I use **them** and hand make the cording that forms my garments using the traditional techniques of looping, twining and coiling.

I shape my own stories, using my hands, weaving personal narratives into wearable mediums. I'm reviving the techniques of our ancestors' traditional forms of everyday dress. I believe I'm contributing to an intergenerational history while acknowledging the strength and structures of traditional weaving techniques which have influenced the structure of the materials we wear today. [...]

[...] Elisa Jane belongs to the Quandamooka people of Moreton Bay, Queensland, Australia and is a descendant of the Ngugi people. She is passionate about nurturing and preserving her strong connection to the sand and sea, Yoolooburabee. She is a graduate of the Queensland College of Art and is completing a Masters of Fine Art in Fashion by research at Queensland University of Technology.

CULTURAL expression through fashion. Design Online, 2016, Queensland. Disponível em: <http://designonline.org.au/cultural-expression-through-fashion/>. Acesso em: 8 maio 2022.

- 3 Read the text in activity 2 again. Then, in your notebook, write the meanings of the following words from the text.

- a Descendant. 3. a) The people who live after another generation who are related to them.
- b Garments. 3. b) Pieces of clothing.
- c Wearable. 3. c) What people can wear.
- d Weaving. 3. d) To make garments by crossing threads across, over and under each other.
- e Looping. 3. e) To form or bend something into a loop.
- f Twining. 3. f) To wind or twist around something.

- 4 Read the text in activity 2 again. What is correct to say about the use of the word "them" in the sentence? 4. b

- a It works as a possessive adjective for the noun "cording".
- b It works as an object pronoun that replaces the list of nouns she previously mentioned.
- c It refers to her ancestors.

- 5 Did you find the topic of the article in activity 2 relevant? If so, search for more information about it. Choose a variety of sources, such as magazines, newspapers and culture blogs. Then share the information you found with your classmates.

5. Respostas pessoais.

one hundred forty-nine 149

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/às estudantes que, em grupos, escolham um tipo de roupa ou acessório estudado na unidade e pesquisem sua origem e sua história. Na aula seguinte, podem realizar uma pequena apresentação à turma sobre o item escolhido, a fim de ampliar seu conhecimento de mundo e comentar se já viram esse item em vitrines ou se já o usaram, se gostam ou não do estilo, se consideram o item caro ou barato etc.

Caso julgue conveniente, pedir a eles/elas que realizem uma pesquisa sobre jovens que estejam produzindo moda identitária e que tentem encontrar essas pessoas nas redes sociais, com vistas a procurar saber mais sobre suas propostas.

Learning more

• Food and nutrition

O apêndice busca oferecer ampliação do tema da unidade, propondo leitura e compreensão de um texto sobre a influência que o povo nigeriano exerceu na culinária brasileira, apresentando um exemplo de prato que consideramos tipicamente brasileiro, o acarajé, entendendo sua origem africana.

Fora da sala de aula

Professor/a, pedir aos/às estudantes que pesquisem se há restaurantes de culinária nigeriana ou africana na cidade em que vivem ou se há feiras gastronômicas que incluem a culinária africana. Então, pedir que façam um levantamento sobre restaurantes especializados nessas culinárias em outros municípios do Brasil. Sugere-se conversar com a turma sobre os resultados da pesquisa e propor reflexões sobre o quanto a cultura africana, que tem influência direta na culinária brasileira, é representada gastronomicamente no país.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se explorar, com base no assunto do texto, o tema da culinária brasileira de forma interdisciplinar com História. Pode-se propor uma pesquisa sobre a contribuição de outros países para os pratos brasileiros, entre eles, Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, México, Japão, China etc. Dependendo do que já foi discutido na abertura desta unidade, por meio do texto do boxe "Agents of change", da página 57, o trabalho nesta atividade pode ser complementar. Outra atividade interdisciplinar que pode ser proposta é a discussão sobre a escravidão e o impacto causado nos povos africanos. Debates com essa temática podem estimular o desenvolvimento da leitura crítica por parte dos/das estudantes diante de informações que, muitas vezes, são apresentadas como conclusivas e inquestionáveis.

Learning more

Unit 4 – Food and nutrition

- 1 The African culture is one of the influences on Brazilian cuisine. Read the text from a website that gives information about food by country. Then answer the questions in your notebook.

HOME / ABOUT TRAVEL / RECIPES / LIFESTYLE / PRESS CONTACT

The Influence Of Nigerian Cuisine In Brazil – From Birth To Pain, To Freedom

On the surface, both Brazil and Nigeria may seem like they have absolutely nothing in common, but if you look a little deeper, they have a lot more connections than you think! In the 16th century, an estimated 4.9 million African slaves were taken from their home countries and entered the Americas through Brazil during the transatlantic slave trade. [...] Food was a large part of the process of remembrance, preserving cultural identity and reconnecting to African roots. Today in Brazil, you'll find popular street foods such as Acarajé which has roots from the Brazilian African slaves. **To make Acarajé you need cowpea, onion, pepper, tomato, ginger and dendê. Usually, it is eaten with shrimp and eggs.** [...] Acarajé came to Brazil from Nigeria, where it is known as Akara and is commonly eaten for breakfast or as street food. Akara is my favourite comfort breakfast. Although I don't eat it often, I like to enjoy mine with freshly baked agege bread. When you are lost and in pain, you want to connect to something that brings familiarity and comfort. Food and religion was a source of comfort in the midst of pain for the Afro-Brazilian slaves. I can't even imagine what these slaves went through but I'm glad they found comfort and memories in the food that reminded them of the motherland, Africa. Afro-Brazilian culture has always been resilient, now they rise in hope and freedom.

THE INFLUENCE of Nigerian cuisine in Brazil. **DIY With Joy**. 10 set. 2020. [S.l.]. Disponível em: <https://diywithjoy.com/2020/09/10/the-influence-of-nigerian-cuisine-in-brazil-from-birth-to-pain-to-freedom/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

- a Qual é o objetivo do texto? **1. a) Resposta possível: Fornecer informações históricas sobre algumas influências africanas na culinária brasileira.**
- b A que se referem os seguintes números, de acordo com o texto?

16 th	4.9 million

1. b) "16th century": quando africanos escravizados foram trazidos para o Brasil; "4.9 million": o número estimado de escravizados trazidos ao Brasil no decorrer do século XVI.

150 one hundred fifty

Fora da sala de aula

Professor/a, para ampliar o estudo sobre os alimentos, pedir aos/as estudantes que pesquisem sobre o que as pessoas compram em diferentes países com a mesma quantidade de dinheiro, ou seja, qual é o valor de determinados alimentos levando em consideração produção, importação e exportação, hábitos culturais, moeda local etc. Se for oportuno, é possível realizar uma atividade interdisciplinar com Matemática para tratar de conversão de valores, ou então utilizar plataformas como a do Banco Central do Brasil, disponível na internet.

Fora da sala de aula

Professor/a, é importante levar em consideração a legislação brasileira a respeito da população africana no país, como a homologação da Lei nº 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e sua Resolução CNE/CP nº 1/2004. Se julgar pertinente, comentar sobre a temática com os/as estudantes e propor uma discussão sobre respeito e cidadania, voltada à Educação para a Paz.

1. c) III (pepper), VI (shrimp), VII (ginger), X (onion), XII (dendê oil) and XV (tomato).

- c) Quais dos ingredientes a seguir fazem parte da receita de acarajé, inspirada no Akara nigeriano, de acordo com o texto? No caderno, identifique as imagens correspondentes, escrevendo os nomes dos ingredientes em inglês.

I ◆

jerked beef

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos.



VI ◆

shrimp



XI ◆

corn cobs



II ◆

garlic



VII ◆

ginger



XII ◆

dendê oil (palm oil)



III ◆

peppers



VIII ◆

potato



XIII ◆

okra



IV ◆

fish



IX ◆

cucumber



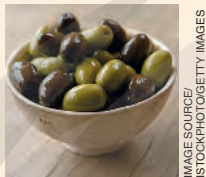
XIV ◆

banana



V ◆

olives



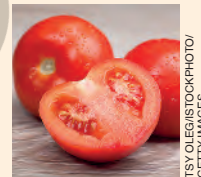
X ◆

onion



XV ◆

tomato



2 Let's learn about the history of another meal. In your notebook, follow these instructions. 2. Respostas pessoais.

- Escolha um prato que você costuma comer ou de que gosta. Onde ele surgiu? Houve adaptações na forma como as pessoas o consomem hoje (na sua comunidade ou no local onde ele surgiu)? Ele é popular no Brasil?
- Escreva os resultados de sua pesquisa e compartilhe-os com os/as colegas na próxima aula. Se possível, selecione imagens para ilustrar o prato escolhido.

Learning more

• Entertainment

O apêndice busca ampliar o tema da unidade, propondo a leitura de um artigo sobre o desenvolvimento de um jogo de computador criado para homenagear e difundir a cultura do povo indígena Kaxinawá. Procura, também, desenvolver a prática escrita de verbos no passado e a leitura e a compreensão de uma *timeline*.

Notas

Atividade 1

Professor/a, foi mantido o termo *tribe* no texto em respeito ao original; entretanto, como o conceito de tribo, segundo a antropologia, não define exatamente a organização social dos indígenas no Brasil, visto que a ideia de tribo está historicamente relacionada ao nomadismo, priorizamos o termo “povos indígenas” nas perguntas referentes à exploração do artigo. As respostas para os três itens são pessoais, antes da leitura do texto, mas espera-se que os/as estudantes antecipem no item “a”, por exemplo, que os membros do povo Kaxinawá reuniram-se com estudiosos/as de sua cultura e desenvolvedores/as de jogos eletrônicos (o texto menciona que eles tiveram o apoio de um antropólogo chamado Guilherme Meneses); no item “b”, pode-se encorajar os/as estudantes a citar várias possibilidades a respeito dos Kaxinawá (o texto menciona mitos antigos, rituais, histórias, a música, os animais e os espíritos da floresta); no item “c”, pode-se levar os/as estudantes a pensar nos possíveis objetivos de gêmeos com base na sua cultura (o texto menciona que a meta do menino é tornar-se pajé/curandeiro e que a meta da menina é tornar-se mestra de desenhos). Após haver explorado aspectos do texto relacionados às três questões da atividade, recomenda-se discutir com a turma a importância de combater o preconceito (*fight prejudice*, expresso no final do título) contra os povos indígenas.

Learning more

Unit 5 – Entertainment

1 Scan the article and discuss the questions with your classmates. Then read the text and check if your predictions were correct. 1. Respostas pessoais. Ver Notas.

- Com quem você acha que membros do povo indígena Kaxinawá se reuniram para desenvolver um jogo *on-line* que ajudasse a preservar sua cultura?
- Que aspectos do povo Kaxinawá você acha que o jogo explora?
- O jogo mostra os desafios de um irmão e uma irmã gêmeos para atingir metas importantes. Qual meta você acha que cada um deles quer alcançar?



NEWS POLITICS ENTERTAINMENT LIFE PERSONAL SHOPPING VIDEO

Indigenous Tribe Creates Computer Game To Preserve Culture, Fight Prejudice

[...] By Sarah Ruiz-Grossman

Imagem do vídeo sobre o *game* dos Huni Kuin na página da reportagem.



Gameplay - Huni Kuin: os caminhos da jiboia

A [...] computer game is helping to celebrate and preserve indigenous culture in Brazil. Guilherme Meneses, an anthropologist from the University of Sao Paulo, worked with around 30 people from the Kaxinawa tribe in the Amazon to develop a game that explores their ancient myths, rituals and stories, according to Agencia Brasil.

“We decided the script and stories with them [the indigenous people],” said Meneses to the Brazilian news outlet [...]. “They designed the prototypes, recorded the music and sound effects. Shamans narrated the stories.”

The game is called Huni Kuin, or “real people,” which is how the people of the Kaxinawa tribe refer to themselves, according to the [Rio Times](#). In it, a pair of indigenous twins, a young hunter and an artisan, pass through a series of challenges to become a healer (*mukaya*) and a master of drawings (*kene*), according to the website. Along the way, players learn about the Kaxinawa ancestors, animals and spirits of the forest (*yuxibu*).

“My original idea was that gamers would get a view into what the indigenous world is like,” said the anthropologist to Agencia Brasil. “This would help break down prejudices that exist even today because of a lack of public information about indigenous people.” [...]

RUIZ-GROSSMAN, Sarah. Indigenous tribe creates computer game to preserve culture, fight prejudice. **HuffPost**, 3 mar. 2016. Disponível em: https://www.huffpost.com/entry/computer-game-indigenous-brazil_n_56d73694e4b0bf0dab343995. Acesso em: 24 jun. 2022.

152 one hundred fifty-two

Notas

Chamar a atenção para o último parágrafo do artigo e verificar a sua compreensão sobre o que motivou o antropólogo a desenvolver esse jogo. De acordo com o texto, o objetivo de Meneses era fazer que, por meio do jogo, as pessoas em geral adquirissem mais conhecimento sobre a vida indígena e, com isso, quebrassem preconceitos decorrentes da falta de informação.

- 2 Read a summary of the same text and complete it using the past simple of the verbs from the box. Then discuss the question with your partner.

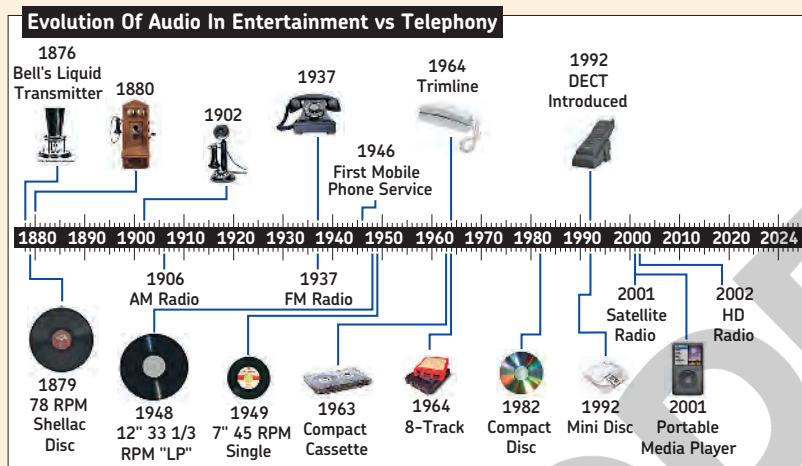
help involve want work

2. involved; walked; helped; wanted

The creation of the game *Huni Kuin: the way of the snake* (*Huni Kuin: os caminhos da jiboia*, in the original) ♦ many people. An anthropologist named Guilherme Meneses ♦ with around 30 members of the Kaxinawá indigenous people to develop the game. Their participation was central to the project, as they ♦ in important elements of the game, such as script, stories, narration and music. Meneses ♦ to create a game that would help break down prejudices that exist because of a lack of information about indigenous people.

- a Você já conhecia esse jogo? **2. a) Resposta pessoal.**
 b Você acha surpreendente que um povo indígena tenha participado da criação de um jogo on-line? Por quê? **2. b) Respostas pessoais.**

- 3 Look at the timeline and answer the questions orally.



Infographic presenting the evolution of audio in entertainment and telephony.

- a Você conhece todos os objetos mostrados nessa linha do tempo? **3. a) Resposta pessoal.**
 b Você já teve a oportunidade de ver algum dos objetos mais antigos dessa linha do tempo pessoalmente? Se sim, qual/quais e onde? **3. b) Respostas pessoais.**
 c Qual é o objetivo de quem criou essa linha do tempo? **3. c) Respostas possíveis: mostrar a transformação pela qual os aparelhos de telefone e as mídias para áudio passaram ao longo do tempo.**

- 4 Existed or didn't exist? Based on the timeline in activity 3, complete each statement below with one of the options. Use your notebook.

- a Compact Disc ♦ before the 80s. **4. a) didn't exist**
 b The first version of the Portable Media Player ♦ before HD radio. **4. b) existed**
 c The first mobile phone service ♦ before the Trimline model. **4. c) existed**
 d The 78 RPM Shellac Disc ♦ before Bell's Liquid Transmitter. **4. d) didn't exist**
 e The Compact Cassette ♦ before the 8-Track, but it ♦ before the 7" 45 RPM single. **4. e) existed; didn't exist**

one hundred fifty-three 153

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se propor aos/às estudantes que pesquise sobre as formas de entretenimento dos povos indígenas brasileiros, verificando quais tecnologias utilizam, se realizam atividades sozinhos ou em grupos, se há plateia etc. Caso façam parte de uma comunidade indígena, solicite que comparem as suas atividades de lazer com as de outras comunidades. Convide os/as estudantes a visitar o portal da Fundação Nacional do Índio (Funai).

Informações adicionais

Povo indígena Kaxinawá: os Kaxinawá pertencem à família linguística "Pano", que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e no sul do Amazonas.

Learning more

• People and their stories

O apêndice busca ampliar as habilidades de leitura a partir de uma narrativa sobre a história da pintora estadunidense Anna Mary Robertson Moses (1860-1961), que, tendo sido impedida de continuar bordando por causa de uma artrite aos 76 anos, começou a pintar telas. Ela viveu até os 101 anos e nunca deixou de pintar. Para saber mais curiosidades sobre a artista, leia o artigo “5 Fast Facts: Anna Mary Robertson ‘Grandma’ Moses”, no site National Museum of Women in the Arts, disponível em: <https://nmwa.org/blog/artist-spotlight/5-fast-facts-anna-mary-robertson-grandma-moses/> (acesso em: 18 abr. 2022). Na etapa de introdução do texto, contempla-se a habilidade EF07LI06: antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas – com foco em observação de imagem, título e subtítulo.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, ao longo da unidade e respectivo apêndice, os/as estudantes tiveram contato com biografias de pessoas inspiradoras ao redor do mundo e a oportunidade de elaborar a biografia de uma figura histórica relevante para a humanidade, na seção “Writing”. Agora, seria interessante propor que pensassem e elaborassem uma pequena biografia sobre uma pessoa inspiradora da própria vida deles/delas, podendo ser um membro da família, um/uma amigo/a, um/uma representante da comunidade, um/uma artista etc. O importante é que escrevam a respeito de alguém que seja significativo/a para eles/elas e que os/as inspire de alguma forma. Depois, é possível adicionar essas produções ao livro de biografias da turma.

Learning more

Unit 6 – People and their stories

- 1 Look at the text. Focus on the picture, the title and the header. Then talk to your classmates about the questions. 1. Ver Notas.

HowStuffWorks / Health / Wellness / Aging / Senior Health & Lifestyle

10 Famous Accomplishments Made Late in Life

1 Grandma Moses Picks up a Paintbrush

When Anna Mary Robertson Moses died in 1961 at age 101, then-President John F. Kennedy released a statement praising her paintings for inspiring a nation, noting, “All Americans mourn her loss” [...]. Governor of New York Nelson Rockefeller had declared on her 101st birthday that there was “no more renowned artist in our entire country today” [...]. President Harry S. Truman once played the piano just for her. Who was this woman who captivated U.S. presidents (1) ♦ art audiences at home and abroad? Anna Mary Robertson Moses was better known to the world as Grandma Moses, a woman who didn’t begin to paint until the age of 76, when her hands became too crippled by arthritis to hold an embroidery needle. She found herself unable to sit around and do nothing, even (2) ♦ a long life spent working on farms. Grandma Moses never had any formal art training — indeed, she’d had very little formal education at all — (3) ♦ she painted every day, turning out more than a thousand paintings in 25 years [...]. When an art collector passing through her town saw the paintings selling for a few dollars in a drug store, he bought them all and arranged for them to be shown at the Museum of Modern Art in New York City. Even with her newfound fame, her topics remained the same: nostalgic, colorful scenes of farm life, such as the first snow or a maple sugaring. That doesn’t mean that Grandma Moses’ audience was limited, however; by the time of her death, she had paintings in museums as far away as Vienna and Paris.

EDMONDS, Molly; STRIEPE, Becky. 10 famous accomplishments made late in life. Disponível em: <https://health.howstuffworks.com/wellness/aging/senior-health-lifestyle/5-famous-accomplishments-made-late-in-life.htm#pt10>. Acesso em: 18 mar. 2022.

- a Who is the woman in the picture? 1. a) Grandma Moses.
- b Where is she, apparently? 1. b) Respostas possíveis: At home, at her studio.
- c What was she doing before the picture was taken? 1. c) Respostas possíveis: Painting, drawing, doing some artwork.
- d How old do you think she is in this picture? 1. d) Resposta pessoal.
- e In your opinion, what type of information about her does the text cover? 1. e) Respostas pessoais. Ver Notas.

154 one hundred fifty-four

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se orientar os/as estudantes a fazer uma leitura dos elementos visuais da página para responder às questões. A leitura do texto propriamente dita deverá ser realizada na atividade 3. e Professor/a, as respostas são pessoais enquanto os/as estudantes ainda não tiverem lido o texto. Entretanto, espera-se que infiram, com base no que aprenderam sobre biografias, que o texto deve informar nome completo, idade, data de nascimento e falecimento, fatos curiosos etc. Pode-se encorajar os/as estudantes a escrever essas informações em língua inglesa e, ao final, pedir que leiam o texto para verificar se suas ideias coincidiram com as do/da autor/autora do texto “10 Famous Accomplishments Made Late in Life”.

2 In your notebook, reproduce a fact file similar to the one below. Complete it with information about Grandma Moses.

- a Real name: ♦ **2. a) Anna Mary Robertson Moses**
- b Year of birth: ♦ **2. b) 1860**
- c Year of death: ♦ **2. c) 1961**
- d Started painting at age: ♦ **2. d) 76**
- e Stopped painting at age: ♦ **2. e) 101**



PHOTO CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTOMENSA - PRIVATE COLLECTION

The Old Checkered House (1943), by Anna Mary Robertson "Grandma" Moses. Oil on masonite, 55.2 cm x 75.6 cm. Hemmer Galleries, New York, the USA.

3. b) Because her hands became too crippled by arthritis to hold an embroidery needle. She didn't want to sit around and do nothing, so she started painting.

3 Now read the text in activity 1. Then answer these questions in your notebook.

- a Was Grandma Moses a renowned artist in the U.S.? **3. a) Yes, she was.**
- b Why did she start painting?
- c Did she have formal training in art? **3. c) No, she didn't.**
- d Where did she first sell her paintings? **3. d) In a drugstore.**
- e Where did the art collector arrange for her paintings to be shown? **3. e) He arranged them to be shown in the Museum of Modern Art in New York.**

4 Which connectors are missing in the text in activity 1? Match them in your notebook. Attention: one of the connectors below will not be used.

- a but **4. a) 3.**
- b so **4. b) not used.**
- c and **4. c) 1.**
- d after **4. d) 2.**

5 In your notebook, rewrite these sentences about the text in activity 1. Use the two connectors given to make true sentences about Grandma Moses.

Her hands became too crippled by arthritis to hold an embroidery needle. She started painting.

- a because **5. a) She started painting because her hands became too crippled by arthritis to hold an embroidery needle.**
- b so **5. b) Her hands became too crippled by arthritis to hold an embroidery needle, so she started painting.**

6 Complete the information about Grandma Moses with the past simple of the verbs given. Write the answers in your notebook.

become paint spend start

6. started, became, spent, painted. Ver Notas.

Anna Mary Robertson "Grandma" Moses (1860-1961) ♦ painting in her seventies and ♦ one of America's most famous folk artists. Moses ♦ most of her life in nearby Eagle Bridge, New York depicting the rural landscape of Washington County. She occasionally ♦ scenes of Vermont including *Bennington* (1953) which shows the museum building. [...]

GRANDMA Moses. **Bennington Museum Art History Innovation.** Disponível em: <https://benningtonmuseum.org/collections-overview/collection-highlights/grandma-moses/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Notas

Atividade 6

Professor/a, após o trabalho com a atividade, se for possível, realizar uma discussão sobre os/as idosos/as a partir da história de vida de Grandma Moses. Algumas perguntas que podem servir de base:

1. O que podemos aprender com a história de Grandma Moses?

2. Vocês conhecem pessoas que, apesar da idade avançada, ainda estão ativas?. Em caso afirmativo, falem sobre elas.

3. Por que acham que é importante nos manter ativos/as durante todas as fases da vida?

Pode-se comentar que, no Brasil, também houve um caso parecido com o de Grandma Moses: Cora Coralina (1889-1985), natural de Goiás, foi uma poetisa e contista que publicou sua primeira obra aos 75 anos. Encorajar a turma a buscar mais informações sobre ela e apresentar os resultados aos/as colegas. Por fim, mencionar que há leis que existem especificamente para garantir os direitos dos/das idosos/as, como o Estatuto da Pessoa Idosa, que deve assegurar a pessoas com idade igual ou superior a 60 anos "todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (BRASIL, 2003). Mais informações sobre esse estatuto, cuja Lei é nº 10.741/2003, estão disponíveis no portal da Presidência da República.

Learning more

• History is all around us

O apêndice busca oferecer ampliação das habilidades de leitura, com base em uma narrativa sobre a diferença entre os hábitos alimentares de nossos avós e os hábitos alimentares na atualidade.

Fora da sala de aula

Professor/a, pode ser interessante encorajar os/as estudantes a conversar com seus avós ou outros parentes ou conhecidos/as mais velhos/velhas e perguntar a eles/elas como eram os hábitos alimentares na época do/da entrevistado/a; o que mudou e o que se manteve igual. Na aula seguinte, podem apresentar à turma o que descobriram sobre os hábitos de antigamente e o que acharam mais interessante sobre a alimentação no tempo dos/das entrevistados/as.

Learning more

Unit 7 – History is all around us

CHANGES IN EATING HABITS OVER THE YEARS

Over the last century, our eating habits have changed dramatically, with our diets becoming almost unrecognisable to those of our grandparents and great-grandparents. The way we shop, cook and dine has been altered by our attitudes towards food. Here we look at the changing habits and compare our grandparents' food choices with our own.

As has been seen, modern day cooking allows far less time than days gone by. Long gone are the hours spent slaving over the stove. Instead, convenience food has become much more popular, with people reaching for convenience foods and microwave meals several times a week. Contrast this with the 1930s when convenience food simply meant food in tins – a convenience because it allowed people to eat fruit and veg out of season and provided them with easy-to-prepare meat and fish. Convenience is a real selling point for people these days: many people in the modern world don't make time for food and believe that they're always too busy. Yet cooking fresh food doesn't have to take hours – compare making a quick fresh pasta dish with standing in a queue at a fast-food restaurant.

CHANGES in eating habits over the years. **Expat Life in Thailand**, Bangkok, 1º set. 2019. Disponível em: <https://expatlifeinthailand.com/changes-in-eating-habits-over-the-years/>. Acesso em: 11 maio 2022.



Man eating a sandwich while working.

156 one hundred fifty-six

Professor/a, para desenvolver um trabalho interdisciplinar com Arte e, conseqüentemente, as habilidades artísticas dos/das estudantes, é possível propor que confeccionem uma releitura visual de algum dos momentos ou hábitos alimentares do passado que redescobriram durante as conversas sugeridas com avós ou outros parentes ou conhecidos mais velhos. Pode-se compor desde uma ilustração até utilizar técnicas de arte como pintura, dobradura, colagem, pontilhismo, entre outras.

1 Discuss in pairs: What do you like to eat in your routine? Does the food you eat take a lot of time to prepare? What do you consider “convenience food”?

1. Respostas pessoais.

2 Analyze the text before reading it and answer the questions in your notebook. 2. Ver Notas..

- a Is this text from a digital or from a paper publication? 2. a) It is from a digital publication.
- b What is the title of the text? 2. b) Changes in eating habits over the years.
- c Does the title show the idea of something that stays the same or becomes different? 2. c) It shows the idea of something that becomes different.
- d Based on your answers to questions a-c, what is the text probably about? 2. d) Resposta esperada: The text is probably about how eating habits changed over the years.

3 Read the text and write T(true) or F(false) in your notebook.

- a The text is about how our eating habits changed over the years. 3. a) T.
- b There are few differences in our diets compared to our grandparents'. 3. b) F.
- c Nowadays we have the chance to spend a lot of time in the kitchen. 3. c) F.
- d It is important to find practical ways to cook nowadays. 3. d) T.
- e Preparing something healthy doesn't necessarily take a lot of time. 3. e) T.



Woman cooking her own food.

4 Answer the questions.

- a What has changed because of the way we altered our attitude towards food? 4. a) The way we shop, cook and dine has been altered by our attitudes towards food.
- b What is said about modern day cooking? 4. b) That we have less time to cook than in the past.
- c What did convenience food look like in the 1930s? 4. c) Like food in tins.
- d What is an example of convenient food that doesn't take long to cook? 4. d) Fresh pasta dish.

5 Find in the text words that fit these descriptions. Use your notebook.

- a Something that is so different from before that can't be identified. 5. a) Unrecognisable.
- b Something that is useful and can make things easier or quicker to do. 5. b) Convenience.
- c Sequence of people one after another waiting for something. 5. c) Queue.

6 Choose the appropriate ending to the text. 6. a.

- a Although times have changed, convenience food can still mean real food.
- b Nobody cooks their own food anymore.

Learning more

• When I was a kid

O apêndice visa discutir o tema proposto pela unidade, fazendo uso de um texto que pretende retomar e contrastar os usos do *simple past* e do *past continuous*. Busca, ainda, dar aos/às estudantes a oportunidade de ter contato com uma obra clássica da literatura estadunidense: *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), do escritor Mark Twain (1835-1910).

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/às estudantes que procurem pelo livro na biblioteca da escola, em bibliotecas públicas ou virtualmente no Portal Domínio Público para que possam lê-lo.

- PORTAL Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Learning more

Unit 8 – When I was a kid

- 1 Read the excerpt from the book *The Adventures of Tom Sawyer*, by Mark Twain. Then check the appropriate options in your notebook. 1. Ver Notas.

“TOM!”

No answer.

“Tom!”

No answer.

“What’s gone with that boy, I wonder? You TOM!”

No answer. [...]

“Well, I lay if I get hold of you, I’ll...”

She did not finish, for by this time she was bending down and punching under the bed with the broom, and so she needed breath to punctuate the punches with. She resurrected nothing but the cat. [...]

She went to the open door and stood in it [...]. No Tom. So she lifted up her voice at an angle calculated for distance and shouted:

“Y-o-u-u TOM!”

There was a slight noise behind her and she turned just in time to **seize** a small boy by the slack of his roundabout and arrest his flight.

“There! I might ‘a’ thought of that **closet**. What you been doing in there?”

“Nothing.”

“Nothing! Look at your hands. And look at your mouth. What IS that truck?”

“I don’t know, aunt.”

“Well, I know. It’s **jam** – that’s what it is. [...]

“My! Look behind you, aunt!”

The old lady **whirled round**, and snatched her skirts out of danger. The **lad fled** on that instant, scrambled up the high board-fence, and disappeared over it.

His aunt Polly stood surprised a moment, and then broke into a gentle **laugh**. [...]

“I ain’t doing my duty by that boy. [...] He’s my own dead sister’s boy, poor thing [...]. Every time I **let him off**, my conscience does hurt me so [...]. He’ll **play hookey** this evening and I’ll just **be obleeged** to make him work, tomorrow, to punish him. It’s mighty hard to make him work Saturdays, when all the boys is having holiday, but he hates work more than he hates anything else, and I’ve GOT to do some of my **duty** by him, or I’ll be the ruination of the child.”

Tom did play hookey, and he had a very good time. [...] Tom’s younger brother (or rather half-brother) Sid **was** already **through with** his part of the work [...], for he was a quiet boy, and had no adventurous, **troublesome** ways.

While Tom was eating his **supper**, [...] Aunt Polly asked him questions. [...]

A bit of a scare shot through Tom – a touch of uncomfortable suspicion. He searched Aunt Polly’s face, but it told him nothing. [...]

TWAIN, Mark. *The adventures of Tom Sawyer*. Nova York: Dover Publications, 1998. p. 1, 2, 3, 7.

158 one hundred fifty-eight

Atividade 1

Professor/a, em razão da possível dificuldade de leitura de alguns trechos do texto, optou-se por fazer um recorte de partes do capítulo apresentado a fim de permitir uma compreensão melhor da ideia geral presente nele. Ao trabalhar com a leitura do texto, sugere-se mencionar que o autor do livro, Mark Twain, é conhecido por utilizar uma linguagem informal, cheia de regionalismos, humor e poesia. Tais características podem tornar sua leitura muito prazerosa e igualmente desafiadora, especialmente para leitores cuja língua materna não é a inglesa. Convém ressaltar o contexto do enredo, que se passa no estado do Mississipi, no interior dos Estados Unidos, no século XIX; narra-se a história de Tom, um menino órfão criado pela tia e que também vive com o meio-irmão, Sid. Se julgar relevante, recomenda-se a leitura do capítulo seguinte do livro *The Adventures of Tom Sawyer*, no qual é narrada a história da punição que tia Polly dá ao sobrinho Tom por conta de suas travessuras: fazer a pintura do muro de sua casa em um sábado, enquanto os outros meninos de sua idade estão brincando.

- a O que estava acontecendo no início do texto?
 I Tom estava procurando o gato de sua tia.
 II A tia de Tom estava procurando pelo menino. **1. a) II.**
- b Que tipo de garoto parece ser Tom?
 I Tranquilo e comportado. **1. b) II.**
 II Travesso e agitado.
- c Qual parece ser a atitude de tia Polly em relação a Tom?
 I A tia parece amá-lo e desejar que ele se torne um bom garoto, educando-o da forma como considera melhor. **1. c) I.**
 II A tia parece ser bastante dura e ríspida com o sobrinho, não se importando com seu bem-estar.

4. b) Sid é descrito como um garoto estudioso e tranquilo, que não costuma se envolver em confusões, enquanto seu irmão, Tom, parece estar sempre aprontando.
4. c) Tom não conta a verdade a tia Polly quando ela lhe pergunta sobre seu dia na escola. O garoto também a engana ao fugir de sua presença após comer doces que ele não deveria ter comido.

2 Now look at the highlighted words or expressions in the text and match them to their approximate meaning. **2. I – i, II – e, III – h, IV – a, V – m, VI – c, VII – g, VIII – n, IX – b, X – l, XI – j, XII – f, XIII – k, XIV – d.**

- | | | |
|------------------------------------|--|---|
| I to seize | 5. Respostas possíveis:
PS – “She did not finish [...]”;
“[...] she needed breath to punctuate the punches with”;
“She resurrected nothing but the cat”;
“She went to the open door and stood in it”;
“[...] she lifted up her voice at an angle calculated for distance and shouted [...]”;
PC – “[...] she was bending down and punching under the bed with the broom [...]”;
“While Tom was eating his supper [...]”. | a virar-se para outro lado |
| II closet | | b faltar à escola |
| III jam | | c fugir, desaparecer |
| IV to whirl (a)round | | d ceia |
| V lad | | e armário |
| VI to flee | | f ter concluído, ter terminado (algo) |
| VII laugh | | g risada, riso |
| VIII to let (someone) off | | h geleia |
| IX to play hookey | | i pegar, agarrar |
| X to be obleeged (obliged) | | j dever, obrigação |
| XI duty | | k encrenqueiro/a |
| XII to be through with (something) | | l ser obrigado/a a fazer algo |
| XIII troublesome | | m moleque, guri |
| XIV supper | | n inocentar, deixar escapar sem punição |

3 In your notebook, check some of the things that Tom did, according to the excerpt. **3. a, c, d.**

- a Comeu doces que não deveria ter comido. **3. a, c, d.**
 b Ofendeu a tia e brigou com ela.
 c Faltou à aula.
 d Fugiu da tia e tentou se esconder.

4 Check T(true) or F(false) sentences. Then correct the false sentences in your notebook.

- a Tia Polly decide disciplinar o sobrinho após descobrir sua nova travessura. **4. a) T.**
 b Tom e seu irmão, Sid, são parecidos em comportamento. **4. b) F.**
 c Tom é bastante sincero com sua tia e não costuma mentir para ela. **4. c) F.**
 d Tia Polly considera ser sua missão cuidar bem de seu sobrinho, filho de sua falecida irmã. **4. d) T.**

5 Go back to the text and find an example of an action that happened at a specific point in the past (past simple) and an example of an action that was in progress in the past (past continuous). Write them in your notebook.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso a atividade 2 seja muito desafiadora, uma possibilidade de trabalho é solicitar que metade da sala encontre a definição da primeira parte dos itens e a outra metade, da segunda parte; em seguida, todos/todas devem se levantar de seus lugares e ir em busca das respostas que faltam com os/as demais colegas, compartilhando suas respostas; por fim, checar as respostas com a turma toda. Também é possível sugerir que utilizem, na realização da tarefa, um dicionário bilingue.

Language reference in context

Professor/a, sugere-se utilizar os trechos do texto sobre a pesquisa referente a hábitos *on-line* feita com adolescentes brasileiros/as tanto para a revisão da gramática, com o presente simples, como para refletir sobre esses hábitos e praticar a habilidade EF07LI11: participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Language reference in context

Unit 1 Present simple review

O *present simple* é usado para indicar ações habituais, rotinas, fatos e verdades universais no presente. Leia os exemplos abaixo, que são resultados de uma pesquisa sobre hábitos *on-line* entre adolescentes no Brasil.

I The survey indicates that 80% of the population from 9 to 17 access the internet.

II [...] the rate of children and adolescents who only access the internet by phone stood at 31%. The percentage reaches 41% among those living in rural areas. For young people from 15 to 17 years old, 39% of them only use the internet by their cell phone.

MELLO, Daniel. Brazil: Internet use grows among children and young people. **Agência Brasil**, 10 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/brazil-internet-use-grows-among-children-and-young-people>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Observe que, ao reportar o resultado da pesquisa feita sobre hábitos no presente, os verbos na forma afirmativa sofrem uma modificação dependendo do sujeito utilizado. Quando o sujeito se refere à terceira pessoa do singular, como em *the survey indicates* (“a pesquisa mostra”) e *the percentage reaches* (“a porcentagem alcança”), o verbo recebe o acréscimo de **-s** ou **-es** no final. Quando o sujeito corresponde a qualquer outra pessoa, o verbo não se modifica, como em *the rate of children and adolescents who only access the internet by phone* (“a taxa de crianças e adolescentes que só acessam a internet pelo celular”) e *39% of them only use the internet by their cell phone* (“39% deles/delas só usam a internet pelo celular”).

Você se lembra de como se usa a terceira pessoa do singular na forma afirmativa?

- Na maioria dos verbos, acrescenta-se somente **-s**: *likes, reads, sends*.
- Com verbos terminados em **y** precedido de vogais, acrescenta-se somente **-s**: *plays, says*.
- Com verbos terminados em **y** precedido de consoante, retira-se o **y** e acrescenta-se **-ies**: *studies, tries*.
- Com verbos terminados em **o, s, ch, sh, x** ou **z**, acrescenta-se **-es**: *goes, does, misses, watches, washes, fixes, buzzes*.

III According to the survey, 75% of those who do not access the internet give as a reason the lack of the service where they live. (III)

MELLO, Daniel. Brazil: Internet use grows among children and young people. **Agência Brasil**, 10 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/pesquisa-e-inovacao/noticia/2016-10/brazil-internet-use-grows-among-children-and-young-people>. Acesso em: 18 abr. 2022.

160 one hundred sixty

Agora observe um exemplo do *present simple* na negativa. Para indicar a forma negativa, é preciso acrescentar os auxiliares **do** ou **does** seguidos de **not** (cujas formas abreviadas são **don't** e **doesn't**), como em *75% of those who do not access the internet* ("75% daqueles/daquelas que não acessam a internet"). Quando **does** é usado na referência à terceira pessoa do singular, o verbo principal permanece na forma-base.

Observe agora a forma interrogativa do *present simple* em um questionário sobre o uso da internet. Veja o uso do verbo auxiliar **do** para o sujeito **you**.

2016 American Community Survey

At this house, apartment, or mobile home – do you or any member of this household own or use any of the following types of computer?

- a. Desktop or laptop
- b. Smartphone
- c. Tablet or other portable wireless computer
- d. Some other type of computer

Do you or any member of this household have access to the internet using...

- a. a cellular data plan for a smartphone or other mobile device?
- b. a broadband (high speed) internet service such as cable, fiber optic, or DSL service installed in this household?
- c. a satellite internet service installed in this household?
- d. a dial-up internet service installed in this household?
- e. some other service?

RYAN, Camille. Computer and Internet use in the United States: 2016. *American Community Survey Reports, ACS-39*. Washington: U.S. Census Bureau, 2017.

Na forma interrogativa do *present simple*, utiliza-se o auxiliar **do/does** antes do sujeito para indicar que se trata de uma pergunta. Quando **does** é usado na referência à terceira pessoa do singular, o verbo principal permanece na forma-base. Se a pergunta inclui **wh- words**, como **what/which** (o que/qual), **how often** (com que frequência), **how many** (quantos/as) etc., o auxiliar **do/does** deve aparecer em seguida.

Veja um resumo das formas no *present simple*:

AFFIRMATIVE:

For young people from 15 to 17 years old, 39% of them only use the internet by their cell phone. The survey indicates that 80% of the population from 9 to 17 access the internet.

NEGATIVE:

[...] 75% of those who **do not** access the internet give as a reason the lack of the service where they live.

INTERROGATIVE:

Do you or any member of this household have access to the internet [...]?

Notas

Unit 2 Professor/a, recomenda-se a explicação da expressão *to know how to*, que pode ser utilizada em substituição ao verbo modal *can* quando se referir a uma habilidade aprendida ou conquistada, como aprender um novo idioma. Explicar aos/às estudantes que a frase em português “eu sei inglês”, por exemplo, poderia ser expressa das seguintes formas: “I can speak English” ou “I know how to speak English”.

Exemplo 2

Professor/a, sugere-se mencionar a diferença entre “prosa” (*prose*, em inglês) e “poesia” (*poetry*), visto que o primeiro termo não é mencionado ao longo da unidade. Explicar que prosa é a linguagem escrita ou falada sem métrica.

Informações adicionais

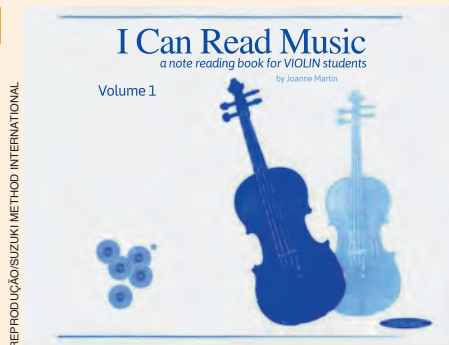
MARTIN, Joanne. *I can read Music*. Suzuki Method International, 1995.

Livro de exercícios para desenvolver a habilidade dos/das estudantes de ler partituras.

Unit 2 Can/Can't

O verbo modal **can** pode ser utilizado para falar sobre habilidades no presente, tanto físicas como adquiridas. Quando **can** se refere a habilidades que foram aprendidas com treino e/ou estudo, ele pode ser substituído pela expressão **know how to**. Ou seja, para falar sobre estudantes que sabem falar inglês, por exemplo, duas formas seriam possíveis: *The students can speak English* e *The students know how to speak English*. **Unit 2. Ver Notas.**

1



I Can Read Music, book by Joanne Martin, 1995.

Nesta capa de um livro sobre violino, a frase *I can read music* sugere que o leitor é capaz de ler música, em especial partituras para violino. Por se tratar de um talento aprendido, **can** poderia ser substituído pela expressão **know how to**. Observe: *I know how to read music*.

Exemplo 2. Ver Notas.

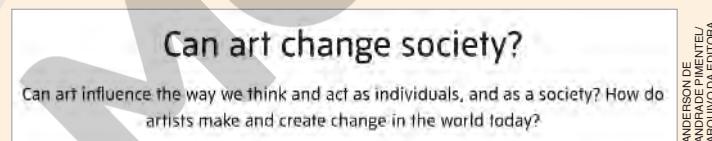
2



POETRY reaches the parts that prose can't. **The Guardian**, Londres, 23 fev. 2000. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2000/feb/23/tefl2>. Acesso em: 12 maio 2022.

Neste exemplo, a manchete de jornal afirma que a poesia alcança aquilo que a prosa não é capaz de alcançar. O modal **can** recebe o acréscimo da partícula **not** e expressa uma ideia negativa. Nesse caso, o modal está em sua forma abreviada, **can't**, podendo ser escrito, também, como **cannot**.

3



ART & Artists. **Tate Museum**. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/can-art-change-society>. Acesso em: 19 mar. 2022.

O terceiro exemplo apresenta o modal **can** em sua forma interrogativa. Na pergunta, o/a autor/a indaga se a arte é capaz de mudar a sociedade. Para fazer uma pergunta, utiliza-se o modal **can** como verbo auxiliar, que é deslocado para o início da frase, antes de seu sujeito (*art*).

162 one hundred sixty-two

O quadro a seguir apresenta exemplos da utilização do verbo modal *can*.

Affirmative form	Negative form	Interrogative form	Short answers
I can write poems.	He can't sing. He cannot sing.	Can she play an instrument?	Yes, she can . No, she can't .

Unit 3 *Wh- words, formation of questions, subject and object pronouns*

Você se lembra das *wh- words*?

Para perguntar **o que** → **WHAT**

Para perguntar **onde** → **WHERE**

Para perguntar **por que** → **WHY**

Para perguntar **quando** → **WHEN**

Para perguntar **quem** → **WHO**

Para perguntar **como** → **HOW**

Nesta unidade, foram apresentadas duas estruturas básicas de perguntas em inglês:

- Verbo auxiliar antes do verbo principal, como em "*Where **do** you **come** from?*";
- Verbo *to be* antes do sujeito, como em "*Where **are** you from?*".

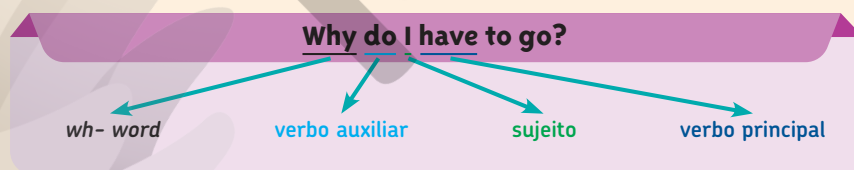
Observe as duas perguntas a seguir.

1

Why do I have to go?

KADOHATA, Cynthia. **Kira-Kira**. Nova York: Atheneum Books for Young Readers, 2004. p. 105.

Neste livro, a personagem Katie Takashima e sua família se mudam de uma comunidade japonesa em Iowa para o sul da Geórgia, onde precisam se adaptar a um novo ritmo de vida. Na pergunta, o verbo principal é *to have*, portanto é necessário usar um verbo auxiliar, que nesse caso é **do**, no *present simple*. Observe a ordem das palavras, que é invariável nesse tipo de pergunta iniciada com *wh- word*:



one hundred sixty-three

163

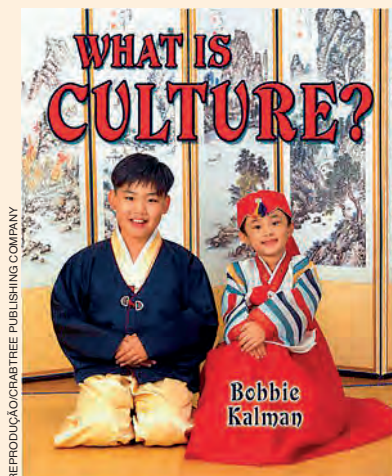
Professor/a, sugere-se escolher alguns materiais escolares e colocá-los na carteira de alguns/algumas estudantes, à vista da turma. Depois, realizar um sorteio para escolher quem vai fazer a pergunta em inglês, utilizando a palavra "*where*", por exemplo: "*Where is the red pencil?*". Realizar outro sorteio para escolher quem deve responder à pergunta, "*The red pencil is on Bruno's desk.*".

Informações adicionais

KALMAN, Bobbie. **What is Culture?** Nova York: Cabtree, 2009.

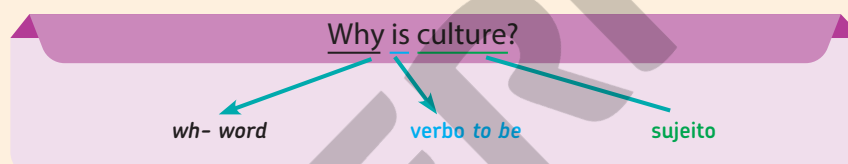
Livro para crianças que discute diferenças culturais e propõe reflexões sobre como viver nossas vidas de forma tolerante, íntegra e segura.

2



What is Culture?, book by Bobbie Kalman, 2009.

Nesta capa de um livro sobre cultura, o verbo da pergunta é o *to be* (*is*). Veja a ordem das palavras em uma pergunta que traz esse verbo:



Os quadros a seguir mostram outras formações possíveis de perguntas em inglês.

Iniciadas com o verbo *to be* (inversão de sujeito e verbo)

Esse tipo de pergunta é chamado de *yes/no question* porque, como o nome já indica, a resposta consiste em “sim” ou “não”.

To be	Subject	Complement
Are	you	interested in different cultures?
Is	your language	difficult to learn?
Are	they	from a different country?

Iniciadas com o verbo auxiliar *to do*

Esse tipo de pergunta também pede uma resposta que consiste em “sim” ou “não”, visto que não inicia com uma *wh- word*, como no caso apresentado no exemplo 1.

Auxiliary verb	Subject	Verb	Complement
Do	young people	respect	the elderly in your culture?
Does	she	want	to go on an exchange program in Canada?
Do	you	adapt	to new cultures easily?

164 one hundred sixty-four

Sugere-se aproveitar as perguntas dos dois quadros, adaptando-as ao contexto, para verificar o entendimento da turma.

Com o *present continuous*

Nesse tipo de pergunta, o verbo *to be* é considerado um auxiliar, visto que existe um verbo principal na formulação. No quadro abaixo, os exemplos são de **yes/no questions**.

Auxiliary verb	Subject	Main verb	Complement
Are	you	wearing	jeans?
Is	your classmate	wearing	a black T-shirt?
Are	they	wearing	the same colors?

Neste outro quadro, os exemplos são de **information questions**, ou seja, perguntas que não podem ser respondidas com *yes* ou *no*.

Wh- word	Auxiliary verb	Subject	Main verb	Complement
What	are	you	wearing	for the welcoming party?
Where	is	she	studying	now?
Why	aren't	the students	wearing	the school uniform today?



Group of teenagers at school. Ankara, Turkey, 2020.



Group of people wearing cosplay clothing. Nasu, Japan, 2019.

Você sabe o que é *cosplay*? *Cosplay* (junção das palavras *costume* e *roleplay* ou abreviação de *costume play*) é um tipo de *hobby* que consiste em se fantasiar com as roupas e os acessórios de personagens de histórias de ficção.

Leia o texto sobre uma jovem que participa de eventos de *cosplay* e observe os usos dos pronomes pessoais e de sua função de sujeito ou de objeto.

In Morishita's case, a friend predicted six years ago that *cosplay* would become popular, so **she** started dressing up in frilly clothes, which **she** loved anyway, to hang out in Akihabara. Before **she** knew **it**, **she** had attracted a crowd of people who came up to chat with **her**, which opened her eyes to the fun of *cosplay*. After that, **she** started dressing up and going to Akihabara with friends.

Acompanhando a aprendizagem

Sugere-se escolher uma tema, apresentá-lo à turma e convidar os/as estudantes a formar frases no imperativo. Por exemplo, para o tema "Neighborhood", podem ser criados imperativos, como "Do not throw garbage on the streets."; "Observe and respect your neighbor's personal space."; "Break the ice and say good morning when meeting a neighbor at the elevator."; "Show courtesy to people.", etc.

Nesse exemplo, o pronome com função de sujeito é *she*: "**she** started", "**she** loved", "**she** knew", "**she** had" e "**she** started". Os pronomes com função de objeto são *it* e *her*: "*she* knew **it**" e "*chat* with **her**".

A lista a seguir apresenta os pronomes nas duas funções.

Subject pronoun	Object pronoun
I	me
you	you
he	him
she	her
it	it
we	us
you	you
they	them

Unit 4 Imperatives, countable and uncountable nouns, adverbs of frequency

Observe cinco de uma lista de 101 dicas culinárias disponíveis na seção "Tips & News" de um site de produtos orgânicos:

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

PRODUCTS RECIPES WHY SIMPLE TRUTH TIPS & NEWS COUPONS

15 Cooking Tips That'll Change Every Home Cook's Life

Take notes as you go.
Read the recipe all the way through before you start. [...]
Trust yourself! You know more about the food you're cooking than you think. [...]
Clean as you go. [...]
Put a paper towel on your cutting board. [...]

Man and child cooking together.

FERTING/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

DELISH. 15 cooking tips that'll change every home cook's life. Disponível em: <https://www.delish.com/kitchen-tools/kitchen-secrets/g25585978/best-cooking-tips/>. Acesso em: 8 maio 2022.

Os verbos destacados estão no imperativo, que é usado para expressar sugestões, ordens, conselhos, comandos, súplicas e alertas.

No afirmativo, usa-se o verbo na sua forma do infinitivo, sem o acréscimo da partícula *to*, como se observa nas cinco dicas culinárias acima: **get** (*to get*), **wear** (*to wear*), **read** (*to read*), **re-read** (*to re-read*), **clean** (*to clean*) e **taste** (*to taste*).

Meyer lemon (limão Meyer): fruta cítrica nativa da China. Pode ser usada em bebidas refrescantes e como substituta do vinagre no tempero de saladas.



Sign on the beach.

Para formar o imperativo negativo, usa-se o auxiliar *do + not* (**don't**, na forma contraída) antes do verbo principal sem a partícula *to*: "**Don't rinse** pasta". Para dar ênfase a uma sentença no imperativo negativo, costuma-se usar a forma completa do verbo auxiliar (**do not**), como lemos no aviso ilustrado.

Observe outras dicas culinárias retiradas do artigo "101 simple cooking tips":



Meyer lemon.

- To create an egg wash, whisk together **a large egg** with **one tablespoon of water** until smooth. [...]
- Peel **tomatoes** with ease! Cut an X at the top, and then simmer in **a pot of hot water** for 15 to 30 seconds. Cool down and the skin will fall right off. [...]
- To prevent **butter** from over-browning in your pan, add **a little bit of lemon juice**. [...]
- When poaching **an egg**, add **a teaspoon of white vinegar** to simmering water to help keep the yolk from breaking. [...]
- Substitute half **a lemon** and half **an orange** as a replacement for **a Meyer lemon**. [...]
- Moisturize dried coconut by adding **a sprinkle of milk** and letting it sit for 10 minutes. [...]

101 SIMPLE Cooking Tips. Kroger. Disponível em: <https://www.kroger.com/blog/food/101-simple-cooking-tips>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Nas partes realçadas em amarelo, há exemplos de substantivos do tipo *countables* (contáveis). Esses substantivos possuem as formas singular e plural e estão destacados em negrito dentro do trecho realçado com cor, por exemplo: *a large **egg** → two large **eggs**; **tomatoes** → a **tomato**; an **egg** → three **eggs**; a **lemon** → half a dozen **lemons**; an **orange** → a dozen **oranges**; a **Meyer lemon** → two **Meyer lemons**.*

Substantivos contáveis são geralmente precedidos de um número, de expressões numéricas como *a dozen, half a dozen, a couple of, a gross* etc. ou de um artigo indefinido (*a/an*). Se o substantivo começar com o som de vogal, como *orange* e *egg*, usa-se o artigo indefinido *an*. Nos demais casos, usa-se o artigo indefinido *a*. Trata-se, pois, de uma regra baseada na pronúncia, e não na grafia.

Nas partes realçadas em azul, há exemplos de substantivos do tipo *uncountables* (incontáveis). Eles não podem ser contados em números e, por isso, não possuem a forma plural, por exemplo: ***butter, water, juice, vinegar** e **milk***. Para mensurarmos a quantidade dos *uncountables*, recorremos às unidades de medida, por exemplo: *one **tablespoon of butter**; a pot of (hot) **water**; a little bit of (lemon) **juice**; a **teaspoon of (white) vinegar**; a **sprinkle of milk***.

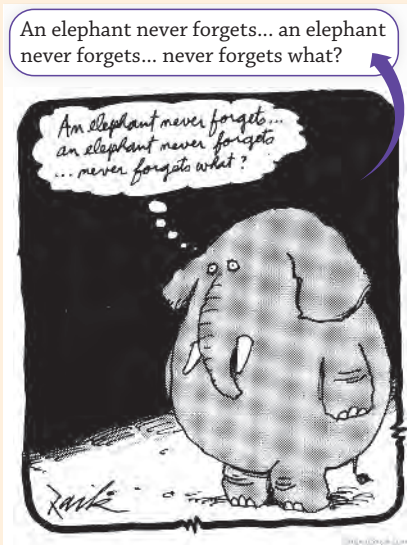
Acompanhando a aprendizagem

Sugere-se apresentar à turma algumas situações e convidar os/as estudantes a formar frases utilizando os advérbios de frequência. Por exemplo, para o tema “neighborhood”, podem ser criadas frases, como “I always say good morning when I meet a person at the elevator”; “I never throw garbage on the streets.”, ou “I usually respect my neighbor’s personal space.”.

Adverbs of frequency

Os *adverbs of frequency* indicam a frequência com que algo acontece, aconteceu ou acontecerá. Podem aparecer em mais de um lugar na sentença. Geralmente, são colocados entre o sujeito e o verbo principal, como mostram os dois primeiros cartuns:

Text 1



Cartoon by W. B. Park, 2009.

Text 2



Cartoon by Jon Carter, 2015.

Note que, no texto 1, o *adverb of frequency* é **never**, colocado entre o sujeito (*An elephant*) e o verbo principal (*forgets*). No primeiro balão do texto 2, o *adverb of frequency* é **usually**, colocado entre o sujeito (*I*) e o principal (*say*) e, no caso do segundo balão, entre o sujeito (*I*) e o verbo principal (*think*).

Com o verbo *to be*, os *adverbs of frequency* geralmente aparecem depois dele, como mostra o terceiro cartum:

Text 3



Cartoon by Randy Glasbergen, [s. d.].

Note que aqui o *adverb of frequency* é **never**, colocado logo após o verbo *to be* (*'m*).

Por vezes, encontramos os advérbios de frequência na posição inicial da frase, como ocorre em uma fala do personagem Gru, no filme *Despicable Me 2*. **Informações adicionais.** Ver Notas.



SARUNYU LUSHUTTERSTOCK

“Sometimes, I eat instead of facing my problems!”

MEU Malvado Favorito 2. Direção de Pierre Coffin; Chris Renaud. Nova York: Universal Pictures, 2013. 1 DVD (95 min).

Scene of *Despicable Me 2*, directed by Pierre Coffin and Chris Renaud, 2013.

Unit 5 Past simple with regular verbs

O *past simple* é usado para descrever ações que começaram e já acabaram no passado. Observe o trecho da letra de uma canção da cantora e compositora canadense Carly Rae Jepsen, que traz um exemplo na afirmativa:

Before you came into my life
I **missed** you so bad
And you should know that
I **missed** you so, so bad

CALL me maybe. Intérprete: Carly Rae Jepsen. Compositor: Carly Rae Jepsen. In: Now That's What I Call Music!. Intérprete: Carly Rae Jepsen. [S. I]: Universal Music, 2012. Single.



TIMOTHY NORRIS / GETTY IMAGES

Carly Rae Jepsen performs at the Coachella Valley Music and Arts Festival, California, United States, 2022.

O uso do *past simple* em uma sentença costuma vir acompanhado de marcadores temporais, como *yesterday* (ontem), *last week* (semana passada), *last night* (ontem à noite), *last year* (ano passado), entre outros. No trecho da letra, a garota diz que sentiu muita falta da pessoa e, no lugar de um marcador temporal, usou uma frase com sentido equivalente: “*before you came into my life*”, ou seja, “antes de você entrar na minha vida”.

O verbo *to miss* é regular, portanto, seu passado se forma com o acréscimo de **-ed** no final. Essa é a regra geral, como mostra o quadro a seguir:

Base form	Simple past	Base form	Simple past
answer	answered	play	played
call	called	repeat	repeated
contact	contacted	text	texted
download	downloaded	upload	uploaded
enjoy	enjoyed	visit	visited
paint	painted	watch	watched

one hundred sixty-nine **169**

Informações adicionais

MEU Malvado Favorito 2. Direção: Pierre Coffin; Chris Renaud. Produção: Chris Meledandri; Janet Healy. Elenco: Ken Jeong, Kristen Wiig, Steve Carell *et al.* Universal Pictures; Illumination Entertainment, 2013. 95 min.

Franquia de filmes de animação estadunidense muito popular internacionalmente, associada sempre às figuras dos personagens Minions e Gru, vilão representado como “bonzinho”, que é dublado, em inglês, pelo comediante Steve Carell e, em português do Brasil, pelo também comediante Leandro Hassum.

Professor/a, recomenda-se problematizar com os/as estudantes a fala do personagem Gru no sentido de questioná-los/as sobre possíveis formas de se resolver problemas. Sugere-se indagá-los/as sobre a importância do diálogo como forma de resolver os problemas em detrimento de comportamentos impulsivos, como comer em demasia, por exemplo.

Carly Rae Jepsen: cantora e compositora canadense que se tornou bastante conhecida após o lançamento bem-sucedido da música *pop* “Call Me Maybe”, no ano de 2012.

Informações adicionais

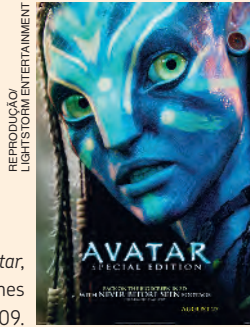
AVATAR. Direção: James Cameron. Produção: Jon Landau. Elenco: K Sam Worthington; Zoe Saldña; Sigourney Weaver *et al.* 20th Century Foxt, 2009. 162 min.

Filme dirigido por James Cameron e lançado em 2009, tornou-se um grande êxito de bilheteria no mundo todo. Fez uso da tecnologia em 3-D, um recurso cinematográfico de princípios relativamente antigos que, aplicado a imagens produzidas com alta tecnologia, contribuiu para o sucesso da apresentação da história envolvendo seres híbridos chamados de Avatar.

TALLARICO, Tony. *I Didn't Know How Things Work*. Nova York: Smithmark, 2009.

Livro infantil que explica o funcionamento de algumas coisas, como a lâmpada, o submarino, o helicóptero etc.

No entanto, há exceções. Por exemplo, com verbos regulares que já terminam em “e”, forma-se o *past simple* com o acréscimo apenas de **-d**. Observe:



Poster of *Avatar*, directed by James Cameron, 2009.

Avatar **used** two major filming techniques, 40% of which were live-action filming and the rest were computer-generated imagery (CGI).

POLLNER, Gabriella. *Avatar Movie Project*. Disponível em: <https://avatarmovieproject.weebly.com/background.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

A seguir, alguns casos em que são necessários ajustes na forma infinitiva do verbo antes do acréscimo de **-ed**:

- Verbos regulares que terminam em consoante + **y**, como *cry*, *dry*, *try*: substitui-se o **y** por **i** e acrescenta-se **-ed**: *cried*; *dried*; *tried*.
- Verbos regulares que terminam em consoante + vogal tônica + consoante (CVC), como *admit*, *commit*, *prefer*: dobra-se a consoante e acrescenta-se **-ed**: *admitted*; *committed*; *preferred*.

Agora, observe a frase de um livro direcionado ao público infantil:

I didn't know that about how things work.

TALLARICO, Tony. *I didn't know that about how things work*. New York: Smithmark, 1992.

A frase foi retirada de uma obra que explica como as coisas funcionam. O título diz “Eu **não sabia** disso sobre como as coisas funcionam”. A sentença traz o verbo auxiliar *did* + *not* (*didn't*) antes do verbo principal (*know*) em sua forma infinitiva. Esse é, portanto, um caso de *past simple* na negativa.

Para fazer uma pergunta na *past simple*, usa-se o auxiliar *did* antes do sujeito e o verbo principal na forma infinitiva, como mostra o título de livro a seguir:



Cover of *Did you take the B from my _ook?*, book by Beck and Matt Stanton, 2016.

Para respostas curtas, usa-se o auxiliar *did* para a afirmativa e *didn't* (*did* + *not*) para a negativa. Observe:

a Did you read that book?

b Yes, I **did**.

a Did you like it?

b No, I **didn't**.

Informações adicionais

STANTON, Beck; STANTON, Matt. *Did You Take the B from my _ook?* Australia: Harper Collins, 2016.

O livro infantil conta uma história na qual todas as palavras que começam com a letra "b" aparecem incompletas. Nelas, falta justamente a primeira letra. O desafio da leitura consiste em acompanhar a história apesar dessas ausências gráficas.

Agora observe a conjugação do verbo *to play* no *past simple* afirmativo, negativo e interrogativo:

Affirmative	Negative	
	Full form	Contracted form
I played.	I did not play.	I didn't play.
You played.	You did not play.	You didn't play.
He played.	He did not play.	He didn't play.
She played.	She did not play.	She didn't play.
It played.	It did not play.	It didn't play.
We played.	We did not play.	We didn't play.
You played.	You did not play.	You didn't play.
They played.	They did not play.	They didn't play.

Interrogative		
	Short answer (affirmative)	Short answer (negative)
Did I play?	Yes, I did./Yes, you did.	No, I didn't./No, you didn't
Did you play?	Yes, you did./Yes, I did.	No, you didn't./No, I didn't.
Did he play?	Yes, he did.	No, he didn't.
Did she play?	Yes, she did.	No, she didn't.
Did it play?	Yes, it did.	No, it didn't.
Did we play?	Yes, we did./Yes, you did.	No, we didn't./No, you didn't.
Did you play?	Yes, you did./Yes, we did.	No, you didn't./No, we didn't.
Did they play?	Yes, they did.	No, they didn't.

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

Unit 6 Past simple with irregular verbs

O *past simple*, como visto na Unidade 5, é empregado para nos referirmos a situações e eventos que ocorreram e terminaram no passado. É bastante frequente em biografias e narrativas e pode equivaler tanto ao nosso pretérito perfeito quanto ao pretérito imperfeito, dependendo do contexto, como podemos observar nas traduções dos exemplos a seguir. Observe este trecho sobre Nelson Mandela.

1



Nelson Mandela, 2005.

Nelson Mandela **was** a civil rights leader who **fought** against apartheid, or racial discrimination against blacks, in South Africa. [...]

NELSON Mandela biography. **Mocomi**. Disponível em: <https://mocomi.com/nelson-mandela-biography/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

one hundred seventy-one

171

Informações adicionais

Apartheid: política de segregação da maioria negra por uma minoria branca que vigorou na África do Sul até 1994.

Oscar Niemeyer (1907-2012): arquiteto carioca de prestígio internacional. Projetou inúmeros edifícios públicos, no Brasil e no exterior. É conhecido, sobretudo, por seus projetos por ocasião da construção de Brasília.

No trecho, há dois exemplos de verbos irregulares no *past simple*: *was* (passado de *be*) e *fought* (passado de *fight*). Assim, o exemplo diz que Mandela **foi** um líder dos direitos civis que **lutou** contra o *apartheid*, ou discriminação racial contra os negros, na África do Sul.

Começaremos o estudo pelo verbo *to be*. No *present simple*, temos *am*, *is* e *are*. Já no *past simple*, há apenas duas formas, *was* e *were*, como mostra o quadro a seguir.

Verb to be	
Present simple	Past simple
I am	I was
He/She/It is	He/She/It was
We/You/They are	We/You/They were

Vejamos mais alguns exemplos.

2

a



AGLIBERTO LIMA/ESTADÃO CONTEÚDO

Oscar Niemeyer, 2002.

"When I **was** very little," he [Oscar Niemeyer] later recalled, "my mother **said** I **used** to draw in the air with my fingers. [...]"

VENEGAS, Didier Rey. Oscar Niemeyer: presentation biography. **Academia**. Disponível em: https://www.academia.edu/35210273/OSCAR_NIEMEYER_PRESENTATION_BIOGRAPHY. Acesso em: 24 jun. 2022.

b



BOICOM/SHUTTERSTOCK

Medha Patkar, 2011.

Born in Mumbai, Medha [Medha Patkar] **had** a keen interest in public service at a very early age. Being a daughter of a trade union leader, she **started** understanding the problems faced by the underprivileged and **felt** the need to serve them. [...] her mother **was** member of Swadhar, an organisation formed to assist and support women who are financially weak, and **helped** them in getting educated.

HUSAIN, Marziyah. 10 women social reformers who fought to bring change in India. **HerStory**, 24 jun. 2016. Disponível em: <https://yourstory.com/2016/06/women-social-reformers-india/amp>. Acesso em: 8 maio 2022.

c

Mandela's parents were both illiterate [...]

RANTAO, Kitso. Long walk before freedom: lessons from young Mandela, 18 jul. 2013. **University World News**. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130711151936868>. Acesso em: 12 maio 2022.

172

one hundred seventy-two

Informações adicionais

Medha Patkar (1954-): reconhecida ativista indiana, sobretudo no campo social e ecológico.

Ruth Bader Ginsburg (1933-2020): juíza associada da Suprema Corte dos Estados Unidos da América. Ginsburg foi indicada para o cargo pelo então presidente Bill Clinton, tendo sido empossada em 10 de agosto de 1993.

Nos exemplos “2a” e “2b”, temos o uso de *was* com a 1ª pessoa do singular (“*When I was very little*”/“Quando eu **era** bem pequeno”) e a 3ª pessoa do singular (“[...] *her mother was member of Swadhar* [...]”/“[...] sua mãe **era/foi** membro da Swadhar [...]”), respectivamente. Em “2c”, temos *were* para a 3ª pessoa do plural (“*Nelson Mandela’s parents were illiterate*”/“Os pais de Nelson Mandela **eram** analfabetos”). Todas essas sentenças estão na afirmativa.

Para a negativa e a interrogativa, seguimos as mesmas regras do *present simple* do verbo *to be*. Observe os exemplos.

3

a



Ruth Bader Ginsburg, 1993.

Even her exceptional academic record **was not** enough to shield her from the gender-based discrimination women faced in the workplace in the 1960s.

RUTH Bader Ginsburg. **Oyes.** Disponível em: https://www.oyez.org/justices/ruth_bader_ginsburg. Acesso em: 12 maio 2022.

b

Mandela’s parents **were not** educated and he was the first one who attended school in his family.

NELSON Mandela favorite things color food poem music hobbies biography facts. **CelebrityInside.** Disponível em: <https://celebrityinside.com/politics/nelson-mandela-favorite-things-color-food-poem-music-hobbies-biography-facts/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

c

Who **were** Wilbur & Orville?

THE WRIGHT Brothers: the invention of the aerial age. **Smithsonian National Air and Space Museum.** Disponível em: <https://airandspace.si.edu/exhibitions/wright-brothers/online/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Em “3a” e “3b”, temos exemplos da negativa (“*Even her exceptional academic record was not enough* [...]”/“Mesmo seu currículo acadêmico excepcional **não foi** suficiente [...]”; “*Mandela’s parents were not educated* [...]”/“Os pais de Mandela **não eram** escolarizados”). As formas contraídas são *wasn’t* e *weren’t*, respectivamente.

Em “3c”, temos um exemplo da interrogativa, na qual se desloca o verbo *to be* para antes do sujeito (“*Who were Wilbur & Orville?*”/“Quem **foram/eram** Wilbur e Orville?”).

O quadro seguinte resume o verbo *to be* no *past simple*.

Verb to be		
Affirmative	Negative	Interrogative
I was	I was not (wasn’t)	Was I?
He/She/It was	He/She/It was not (wasn’t)	Was he/she/it?
We/You/They were	We/You/They were not (weren’t)	Were we/you/they?

one hundred seventy-three

173

Informações adicionais

Wright Brothers: nascidos nos Estados Unidos da América, os irmãos Wilbur (1867-1912) e Orville (1871-1948) Wright foram inventores e pioneiros da aviação, sendo atribuído a eles, assim como ao brasileiro Santos Dumont, o desenvolvimento dos primeiros aviões da história.

Nos exemplos apresentados neste apêndice até aqui, os verbos irregulares, ou seja, aqueles que não formam o passado com o acréscimo do sufixo *-ed*, são: **was** (passado de *be*), em “1”, “2a”, “2b”, “3a” (negativa) e “3b”; **were** (passado de *be*), em “2c”, “3b” (negativa) e “3c”; **fought** (passado de *fight*), em “1”; **said** (passado de *say*), em “2a”; e **had** (passado de *have*) e **felt** (passado de *feel*), em “2b”. Também há ocorrências de verbos regulares, como **recalled** e **used**, em “2a”, **started** e **helped**, em “2b”, **faced**, em “3a”, e **attended**, em “3b”.

Vejam os mais alguns verbos **irregulares** nos exemplos a seguir.

4

a

He [Mandela] **won** the election and **became** the first black President of South Africa.

NELSON Mandela biography. **Mocomi**. Disponível em: <https://mocomi.com/nelson-mandela-biography/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

b

At sixty-five, Wini Yunker fulfilled a thirty-nine-year dream of joining the Peace Corps and **spent** two years in Ukraine.

BOYLE, Prill. **Defying gravity**: a celebration of late-blooming women. Cincinnati, U.S.: Emmis Books, 2004.

Nos exemplos “4a” e “4b”, **won**, **became** e **spent** correspondem, respectivamente, ao passado de **win**, **become** e **spend**. Assim temos, em “4a”, “Mandela **ganhou** (**won**) a eleição e **se tornou** (**became**) o primeiro presidente negro da África do Sul” e, em “4b”, “Wini Yunker **passou** (**spent**) dois anos na Ucrânia”.

Para formar a negativa e a interrogativa, usamos o auxiliar *did* e mantemos o verbo principal na sua forma do infinitivo, como nos exemplos a seguir.

5

a

The fact that Mandela was in prison for many years **did not stop** him from becoming South Africa’s president.

b

I arrived in Ukraine on February 2, 2000. **I didn’t** even **know** the Cyrillic alphabet before **I left** [...].

BOYLE, Prill. **Defying gravity**: a celebration of late-blooming women. Cincinnati: Emmis Books, 2004. p. 233.

c

What **did** Gandhi do?
[...]
Did he **have** other names?

MOHANDAS Gandhi. **Ducksters**. Disponível em: https://www.ducksters.com/biography/mohandas_gandhi.php. Acesso em: 24 jun. 2022.

174 one hundred seventy-four

BROYLE, Prill. **Defying Gravity: A Celebration of Late-Blooming Women**. Emmis Books, 2004.

O livro reúne as histórias ousadoras de doze mulheres encorajadas e determinadas que realizaram grandes feitos em idade já considerada avançada.

Em “5a” e “5b”, temos exemplos do *past simple* na negativa. Tanto em **did not stop** (não impediu) quanto em **didn’t even know** (nem ao menos sabia), o verbo principal é mantido em sua forma do infinitivo. O que marca o passado é o auxiliar *did* seguido da partícula *not*, cuja forma contraída é *didn’t*.

Em “5c”, há duas perguntas: “**What did Gandhi do?**” (“O que Gandhi fez?”) e “**Did he have other names?**” (“Ele **tinha/teve** outros nomes?”). Em ambas, a função do auxiliar *did* também é indicar que as perguntas estão no *past simple*.

Unit 7 Past continuous

O *past continuous* é empregado para nos referirmos a ações que estavam em progresso em um determinado momento no passado. Observe estas narrativas de imigrantes que vivem nos Estados Unidos (“1a” e “1c”) e no Canadá (“1b”).

1

a “**When I was sitting there and the students were writing numbers or adding and subtracting, I knew what they were doing.** I just couldn’t be part of it because I didn’t speak the language.” Maricela Rincón

ENGLISH language learners: culture, equity and language. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (5min 09s). Excerto. Publicado pelo canal **NEAPrioritySchools**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HU80AxpP-U>. Acesso em: 24 jun. 2022.

b “[...] the people I worked with were busy and they didn’t have the patience to try and understand me **while I was learning English.**” Alfonso

WILSON-FORSBERG, Stacey. **Getting used to the quiet**: immigrant adolescents’ journey to belonging in New Brunswick, Canada. Quebec: McGill-Queen’s Press, 2012. p. 71.

No exemplo “1a”, Maricela narra o que se passava em sala de aula quando ela começou a estudar nos Estados Unidos. Ela descreve que, quando estava na sala de aula, percebia o que os/as outros/as estudantes estavam fazendo, mas não conseguia se sentir parte do grupo, pois não falava a língua deles/delas. No exemplo “1b”, Alfonso diz que seus colegas de trabalho não tinham paciência para tentar entendê-lo enquanto ele estava aprendendo inglês.

Note que em ambos os exemplos há orações com o *past continuous*, antes ou depois do *past simple*, unidas pelas conjunções *when* (quando) e *while* (enquanto). Porém, essa construção, apesar de comum, não é obrigatória. Veja o exemplo a seguir.

c “My hardest moment was when I started school. At first, homework was really hard because everything was in English, and I didn’t know what they were talking about.” Gabriella

MEET young immigrants. **Scholastic**. Disponível em: http://teacher.scholastic.com/activities/immigration/young_immigrants/gabriella.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

No exemplo “1c”, o contexto ao qual Gabriella se refere é estabelecido na primeira frase: [...] *when I started school* (quando comecei a escola). Na frase seguinte, Gabriella narra que os deveres de casa eram difíceis, pois tudo estava em inglês. Termina dizendo que não sabia sobre o que eles/elas estavam falando (*I didn’t know what they were talking about*).

Informações adicionais

WILSON-FORSBERG, Stacey. **Getting Used to the Quiet: Immigrant Adolescents' Journey to Belonging in New Brunswick, Canada.** Quebec: McGill-Queen's Press, 2012.

O livro analisa experiências de integração entre imigrantes adolescentes em uma região rural no Canadá.

Notas

Exemplo 2 Professor/a, sugere-se discutir os depoimentos nesta seção, refletindo sobre as seguintes questões: Que lições é possível tirar de cada depoimento? Como essas lições podem nos alertar para sermos mais compreensivos com o outro e o ajudarmos a se inserir na nossa cultura de modo mais acolhedor, contribuindo para uma sociedade melhor no futuro? Como a leitura de depoimentos feitos por pessoas que foram escravizadas pode contribuir para que entendamos a história do ponto de vista delas? Há pessoas escravizadas nos dias atuais? Como ainda se permite isso? É interessante ressaltar que, embora vários povos tenham vivido e ainda vivam em sistemas escravocratas – em que as pessoas trabalham sem remuneração ou são obrigadas a se casar contra sua vontade, muitas vezes ainda muito jovens –, a Declaração dos Direitos Humanos, assinada em Paris, França, em 1789, indica no Artigo 4 que ninguém deve ser mantido em regime de escravidão ou servidão. No Brasil, desde 1940, o artigo 149 do Código Penal define trabalho análogo ao escravo aquele em que as pessoas são submetidas a trabalhos forçados e a jornadas tão extenuantes que podem causar danos físicos, além do impedimento de locomoção devido a dívidas com empregadores.

O *past continuous* é formado pelo verbo auxiliar (verbo *to be* no passado) + verbo principal no gerúndio (*-ing*), conforme ilustra o quadro abaixo.

Past continuous (affirmative)		
I He She It	was	sitting/living
We You They	were	writing/doing

Lembre-se de que em verbos terminados em **e**, como **write**, omite-se o **e** e acrescenta-se **-ing**. Já em verbos de uma sílaba cuja estrutura é consoante-vogal-consoante (CVC), como **sit**, dobra-se a última consoante ao acrescentar **-ing**.

Para formar a oração interrogativa, desloca-se o verbo *to be* para a frente do sujeito, como nestes exemplos retirados de livros sobre a escravidão nos Estados Unidos.

2

Exemplo 2. Ver Notas.

a

In Chattel Slavery, slaves **were not** respected as humans but rather as a beneficial property that could be sold for income.

WIENCEK, HENRY. **An imperfect God: George Washington, his slaves, and the creation of America.** New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003.



A slave auction, engraving by by unknown author, 1870s. Enslaved mother and her daughter being sold as properties in a market.

b



Abraham Lincoln, 1865.

Was he [Abraham Lincoln] **fighting** to abolish slavery?
Was the chief issue a moral and social problem? Or **was he fighting** for the Union?

U.S. GOVERNMENT Printing Office. Congressional Record: proceedings and debates of the 79th Congress, First Session. **Appendix**, 29 fev. 1944. p. A1068.

Em “2a”, como há um pronome interrogativo (*what*), **were** vem depois dele e antes do sujeito, *slaves* (“O que os escravos estavam fazendo?”). Em “2b”, a pergunta inicia com **was**, seguido do sujeito, *he* (“Ele estava lutando para abolir a escravatura?”). Em ambos os casos, o verbo principal se mantém no gerúndio (*doing* e *fighting*).

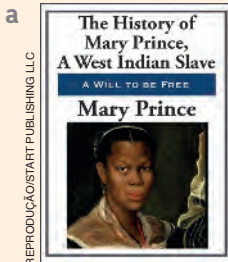
Para formar a oração negativa, acrescenta-se **not** após o verbo *to be*, como nos exemplos a seguir.

176 one hundred seventy-six

Informações adicionais

Abraham Lincoln: filho de camponeses, tornou-se o 16^o presidente dos Estados Unidos (de 1861 a 1865). Foi assassinado pelo ator John Booth por ter abolido a escravidão nos Estados Unidos. Antes de sua morte, preparava um programa de educação para os escravizados libertos e chegou a sugerir a concessão do direito ao voto a uma parcela de ex-escravizados.

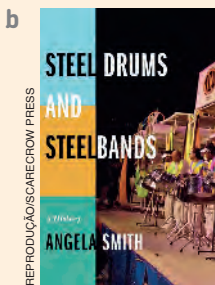
3



“Mary Prince **wasn't** just **telling** an individual story [...]”
(Clare Midgley, Professor at Sheffield Hallam University)

MILMO, Cahal. Slavery: How women's key role in abolition has yet to receive the attention it deserves. **The Independent**. 22 ago. 2015. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/slavery-how-women-s-key-role-in-abolition-has-yet-to-receive-the-attention-it-deserves-10467431.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Cover of *The history of Mary Prince: a West Indian slave*, by Mary Prince, 2013.



It was also mainly based on race, and many accounts show that they were treated worse than even animals.

SMITH, ANGELA. *Steel drums and steelbands: a history*. Maryland: Scarecrow Press, 2012.

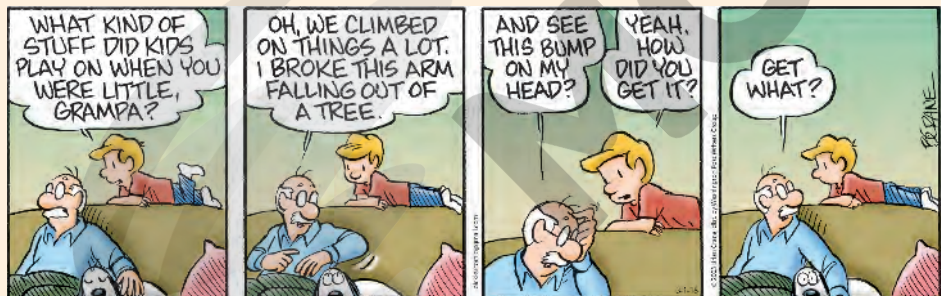
Cover of *Steel drums and steelbands: a history*, book by Angela Smith, 2012.

Em “3a” e “3b”, temos a forma contraída de **was not** (*wasn't*) e **were not** (*weren't*), seguidas do verbo no gerúndio (*telling*, *working*). Essa construção foi usada para dizer, em “3a”, que Mary Prince (uma escrava que contou sua história em um livro) não estava apenas contando (*wasn't just telling*) uma história individual; e em “3b”, que quando os/as escravos/as não estavam trabalhando (*weren't working*), costumavam colocar sua melhor roupa e ir às danças de tambor.

Unit 8 Past simple, past continuous, could and used to

Para falar sobre algo que aconteceu e terminou em um período específico do passado, utilizamos o *past simple*. Já para falar sobre algo que estava em progresso, ou seja, acontecendo no passado, o tempo utilizado é o *past continuous*. Observe os exemplos a seguir.

1



Comic strip by Brian Cane, 2018.

one hundred seventy-seven

177

Informações adicionais

Mary Prince: escravizada desde o seu nascimento, em 1788, nas Bermudas, chegou a Londres aos 40 anos, onde conheceu membros da Sociedade Antiescravidão, que publicaram sua biografia em 1831.

Atividade extra

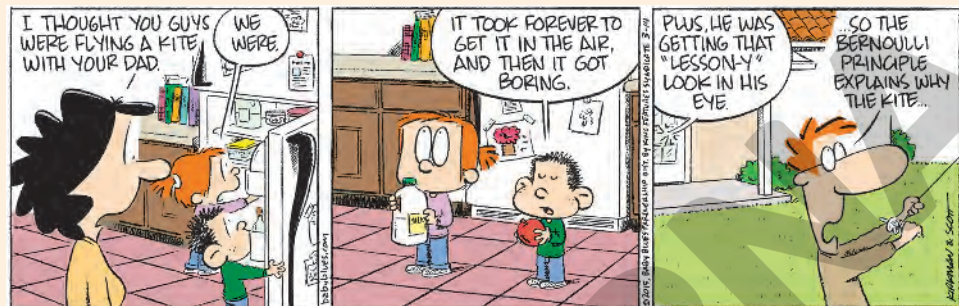
Pode-se estender a discussão para a disciplina História, contrastando a situação atual com os movimentos de migração do final do século XIX e início do século XX. Algumas questões: O que há em comum e de diferente nas razões para migração?; Como o convívio entre nativos/as e migrantes contribuiu para a história local?; Pode-se discutir a xenofobia na Europa, por causa do preconceito contra os/as muçulmanos/as, e a situação dos/das imigrantes venezuelanos/as e bolivianos/as no Brasil e em regiões fronteiriças, por exemplo. O que acontecerá no futuro?

Após as reflexões, orientar os/as estudantes a, em duplas, escrever dois ou três parágrafos sobre o que foi discutido e, então, publicar nas redes sociais da turma.

Nessa tirinha, o neto pergunta ao avô o que ele costumava fazer quando era criança. O avô conta que escalava em quase tudo e que quebrou o braço ao cair de uma árvore. Ele também menciona um calombo na cabeça e o neto, curioso, pergunta como ele havia ganhado o calombo. O avô, esquecido, pergunta: “Aquilo o quê?”.

O *past simple* é utilizado ao longo da tirinha para se referir a atividades que o avô e as crianças de sua época realizavam e que foram concluídas no passado. No segundo quadrinho, o avô conta que ele quebrou um braço ao cair de uma árvore. O tempo utilizado é o passado simples, pois esse evento ocorreu no passado, em um momento específico.

2



Comic strip by Ricky Kirkman and Jerry Scott, 2014.

Nessa tirinha, a mãe diz ao filho e à filha que achava que estivessem empinando pipa com o pai. As crianças afirmam que estavam, mas que demorou tanto para que ela voasse que acabaram se entediando. Além disso, contam que o pai estava tentando ensiná-las algo complexo durante a brincadeira – o que teria feito com que ela perdesse a graça.

Nesse caso, a mãe utiliza o *past continuous* para falar sobre o que achava que as crianças estivessem fazendo lá fora: brincando e empinando pipa. Observe: “I thought you guys **were flying** a kite with your dad.”. A mãe utiliza o verbo *to fly* (“voar” ou, nesse contexto, “empinar”, em português) no passado contínuo, pois se referia a uma atividade que estava em curso em um período no passado, ainda que em um passado próximo. A mãe pensava que as crianças estivessem realizando uma atividade que, na verdade, já tinham deixado de realizar, o que a deixou surpresa.

No terceiro quadrinho, as crianças afirmam que o pai estava tentando se tornar uma espécie de professor delas e, para se referir ao comportamento do pai, fizeram uso do verbo no passado contínuo, ressaltando seu processo de transformação em algo indesejado. A utilização do *past continuous* nesse caso sugere que as crianças deixaram a atividade antes que o pai se transformasse totalmente, ou seja, ainda durante o processo de mudança.

Quanto ao verbo modal *could*, ele é utilizado, entre outras situações, para falar sobre habilidades no passado.

“When I was a kid, I **could** draw, and my ambition was to be a cartoonist. I wanted to draw comics. But I also liked newspaper comics. [...]”

JORDAN, Courtney. Author Pete Hamill. **Smithsonian Magazine**. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/author-pete-hamill-128814024/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

Acompanhando a aprendizagem

Exemplo 4 Professor/a, sugere-se apresentar um tema à turma e orientar os/as estudantes que, em duplas, criem frases utilizando o "used to". Por exemplo, para o tema "family" podem ser criadas frases como "I used to have dinner with my grandparents everyday when I was 6 years old." ou "When I was a kid I used to go to the beach every summer with my family", etc.

3



Comic strip by Dustin Steve Kelley and Jeff Parker, 2017.

Nessa tirinha, o homem mais velho está contando ao garoto que, em sua época, não era possível descobrir quem estava telefonando até que se atendesse a ligação, entre outras informações sobre a tecnologia do passado e o que se podia fazer então. O modal *could* foi utilizado para falar sobre algo que ele não conseguia fazer no passado. Observe: "You **couldn't** get directions, play games, or take photos with your phone, either."

Observe agora uma tirinha sobre o passado utilizando *used to*.

4



Comic strip by Alex Hallat, 2018.

Exemplo 4. Ver Notas.

Na tirinha, o coelho está mostrando um brinquedo com o qual brincava quando era criança. O garoto parece não entender ou se interessar pelas peças que divertiam tanto o amigo e, então, volta a entreter-se com seu aparelho eletrônico. A tirinha apresenta a utilização da expressão *used to*, que é usada para falar sobre algo que era um hábito no passado, mas que não realizamos mais. Note: "When we **were** kids, we **used to** make things with construction bricks.". Sendo assim, entende-se que o coelho brincou mais de uma vez com o brinquedo que está mostrando à criança, pois a escolha por *used to* sugere um costume, ou seja, um hábito seu do passado, mais precisamente de sua infância.

Notas

Exemplo 4. Se julgar relevante, mencionar que, na quarta tirinha do apêndice, a expressão *used to* faz-se ainda mais necessária pelo fato de a língua inglesa não fazer distinção clara entre o pretérito perfeito ("fiz", por exemplo) e o imperfeito ("fazia"), o que justifica a utilização de *used to* para reforçar que a ação expressa era continuamente realizada (pretérito imperfeito). Sendo assim, na quarta tirinha, caso o coelho não dissesse "used to", utilizando apenas *made*, poderia parecer que ele havia brincado apenas uma vez com tal brinquedo, e não que a brincadeira era um hábito seu durante a infância.

Acompanhando a aprendizagem

Oriente a turma a se organizar em trios. Um integrante deve criar uma frase com "used to" ou com "could", o outro deve colocá-la na negativa e o outro integrante deve colocá-la na interrogativa.

Observe os quadros abaixo:

Past simple

Utilizado para falar sobre algo que aconteceu e foi concluído em um determinado momento no passado.

Affirmative form

Regular verbs
She **played** with her friends and **talked** to them all day long.

Irregular verbs
He **fell off** the swings and **broke** his arms.

Interrogative form

Did you **jump** rope last night?

Negative form

I **didn't (did not)** play with my siblings yesterday.

Past continuous

Utilizado para falar sobre algo que estava acontecendo em um período de tempo no passado.

Affirmative form

My cousins and I **were playing** musical chairs while my brother **was playing** video games.

Interrogative form

Were you **jumping** rope outside?

Negative form

When I went outside, I noticed that the kids **weren't (were not)** playing hopscotch anymore.

Could

Utilizado para falar sobre habilidades no passado.

Affirmative form

When I was a kid, I **could** run really fast.

Interrogative form

Could you fly a kite when you were young?

Negative form

I **couldn't (could not)** climb the jungle gym when I was little.

Used to

Utilizado para falar sobre hábitos no passado.

Affirmative form

When I was little, I **used to** play hide-and-seek every weekend.

Interrogative form

Did you **use to** play with dolls as a kid?

Negative form

I **didn't use** to climb trees when I was a child.

Presentation

Vamos conhecer um pouco sobre as variações linguísticas da língua inglesa por meio da música?

Procedures

Part I (English, Geography and History)

Objective: find artists who sing in English although it's not their native or first language.

Resources: internet and atlas (physical or digital).

Instructions

- Pesquise cantores/cantoras (artistas solo ou vocalistas de bandas) que cantem músicas em inglês apesar de esta não ser sua língua nativa. Considere qualquer estilo musical. Selecione artistas oriundos/das dos cinco continentes (África, América, Ásia, Europa e Oceania). **a) Ver Notas.**
- Agrupe todos/todas os/as artistas de acordo com suas origens. O/A professor/a montará no quadro uma tabela com cinco colunas, uma para cada continente. Faça a distribuição dos nomes na tabela e, ao lado de cada nome, inclua o país de origem de cada artista.
- A turma será organizada em cinco grupos e a cada grupo serão atribuídos alguns/algumas dos/das artistas anotados/das no quadro. **c) Ver Notas.**
- Sob a orientação do/da professor/a de Geografia, pesquise qual é ou quais são o/os idioma/s falado/s no país dos/das artistas atribuídos/as a seu grupo. Lembre-se de que o fato de o inglês ser uma das línguas oficiais de um país não significa que ele seja a língua nativa de toda a população.
- Pesquise dados relacionados à qualidade de vida dos/das cidadãos/cidadãs desses países.
- Com a orientação do/da professor/a de História, pesquise quais idiomas mais influenciaram a cultura dos/dos país/es dos/das artistas com quem seu grupo está trabalhando. Há alguma informação relevante descoberta com essa pesquisa?
- Novamente, com a orientação de seu/sua professor/a de Geografia, elabore um mapa destacando o/os país/es dos/das artistas atribuídos/das a seu grupo. Caso tenham dupla nacionalidade, destaque ambos os países.

Analysis

Analise os mapas elaborados e os idiomas falados nos países pesquisados. Há algum continente que tenha se destacado pela quantidade de artistas que cantam em língua inglesa? É possível observar se há algum elemento relacionado a esses/essas artistas que os/as vinculam a seus idiomas nativos? Por exemplo, o nome artístico, o nome da sua banda, a recorrência de palavras da língua nativa nas letras de suas canções em inglês etc. Há alguma relação aparente entre a opção por cantar em inglês e os dados encontrados sobre a qualidade de vida em seu país de origem? Comente. Se necessário, peça ajuda a seu/sua professor/a de História.

Reflections Reflections. Ver Notas.

Na opinião do grupo, que razões teriam levado esses/essas artistas a cantar (também ou apenas) em inglês? Quais devem ter sido (ou são) seus objetivos? Registre suas ideias.

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.”. O projeto busca promover a reflexão sobre o papel da língua inglesa para artistas da indústria fonográfica (cantores/cantoras) que não têm esse idioma como língua nativa. Espera-se que o projeto permita, também, refletir sobre a variação linguística observada entre usuários/as do idioma – nativos/as e não nativos/as – e, a partir daí, discutir sobre preconceitos linguísticos e a possível produção de estereótipos relacionados a esse campo. Quanto às habilidades específicas, contemplam-se a habilidade EF07LI21: analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado – na parte I, a EF07LI22: explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas – e a EF07LI23: reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo – esta última nas partes II e III.

Notas

Parte I a Professor/a, sugere-se começar com uma revisão do projeto realizado no volume do 6º ano e relembrar quais países têm o inglês como língua materna ou idioma oficial. A partir disso, pode ficar mais fácil identificar alguns dos países que não fazem parte desse grupo.

c Professor/a, após a organização dos grupos, atribuir um/uma ou mais artistas de cada coluna para cada grupo, de modo que todos os continentes sejam contemplados. Sugere-se certificar-se de que não haja muitos/muitas artistas do mesmo país ou região.

Parte I Reflections Professor/a, sugere-se acompanhar as reflexões dos grupos e ponderar que pode haver diversos motivos para a escolha dos/das artistas de utilizar o inglês. Além da possível busca por *status*, pode haver a busca por maior alcance mundial, pois o inglês é considerado língua franca, o que amplia a possibilidade de comercialização das músicas em diversos países.

Interdisciplinary project

Propõe-se um projeto em quatro etapas, uma por bimestre, tendo como base as seguintes competências entre as Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), contempladas parcial ou integralmente, conforme os objetivos de cada atividade: “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.” e “5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética

Notas

Parte II a Professor/a, para avaliar a discografia de cantores/as, os/as estudantes podem acessar suas páginas oficiais e usar mecanismos de busca para pesquisar itens específicos, além de recorrer a aplicativos de *streaming* de música, que disponibilizam álbuns de diversos artistas. Para detectar um possível crescimento no êxito de cada artista, pode-se usar como referência números fornecidos por *sites* especializados na indústria da música. É importante oferecer essas dicas, mas também permitir aos grupos que exercitem seu protagonismo, encontrando meios próprios de desenvolver o projeto.

c Professor/a, se necessário, comentar que alguns artistas, como a colombiana Shakira, mudaram muito o estilo musical inicial, mesmo mantendo algumas características marcantes de sua identidade – latina, no caso. Shakira iniciou a carreira com traços *hippie* e, ao mesmo tempo, voltada para o *rock*; porém, inserida no mercado fonográfico com produções musicais em inglês, migrou para o estilo *pop*. No contexto nacional, a cantora Anitta também diversificou consideravelmente seu estilo musical ao ser introduzida no cenário internacional.

Part II (Math and Portuguese)

Objective: observe in which language the singers sing most of their songs.

Resources: internet, CDs, DVDs, music apps, bilingual dictionary and calculator.

Instructions

- Com seu grupo, explore a discografia dos/das artistas que estão sendo estudados/das. Pesquise: de todos os álbuns lançados por esses/essas artistas, quantas músicas são cantadas em inglês? Quantas músicas são cantadas em seus idiomas nativos? Esses/Essas artistas cantam em outro idioma além do inglês e da sua língua nativa? Procure descobrir: esses/essas artistas sempre cantaram em inglês ou decidiram fazê-lo a partir de um momento específico? Quando obtiveram maior repercussão na mídia e êxito profissional? É possível associar esses resultados ao fato de cantarem ou terem passado a cantar em inglês? Anote todas as ideias. **a) Ver Notas.**
- Elabore um gráfico representando a proporção entre as músicas que são cantadas em inglês e aquelas que são cantadas no idioma nativo desses/dessas artistas – e, se for o caso, em outros idiomas.
- Busque imagens dos/das artistas atribuídos/as a seu grupo, desde o início de suas carreiras até os dias atuais. Houve alguma alteração em seus estilos musicais ao longo dos anos? As músicas que cantam em inglês são, em geral, do mesmo gênero musical das que cantavam no seu idioma nativo ou em outras línguas? Selecione imagens que possam representar possíveis mudanças de estilo/gênero. É possível, a partir dos títulos das músicas, observar alguma mudança na trajetória musical desses/dessas artistas? Se necessário, consulte um dicionário bilíngue. **c) Ver Notas.**

Analysis

Analise os dados obtidos por seu grupo e procure apontar vantagens e desvantagens relacionadas à opção desses/dessas artistas por cantar em língua inglesa em vez de seu idioma nativo. Quanto ao estilo musical inicial, ele se manteve ou esses/essas artistas parecem ter feito alterações? Procure dados que possam embasar as respostas.

Reflections

Discuta as questões a seguir:

- Essa pesquisa, na opinião do grupo, ajudou a responder aos questionamentos do item “Reflections” da parte I do projeto? De que forma?
- É possível atribuir o uso da língua inglesa a uma maior abrangência da obra dos/das artistas estudados/as?
- Na opinião do seu grupo, de que forma o idioma nativo desses/dessas artistas lhes conferia um estilo pessoal e único?
- Quais vantagens a língua inglesa aparentemente trouxe para a carreira de cada artista pesquisado/a?
- Algum outro dado chamou a atenção do grupo? Explique.

Part III (English and Art)

Objective: look for accents and different pronunciations.

Resources: internet, books and music videos.

Instructions

- Com seu/sua professor/a de Língua Inglesa, ouça músicas dos/das artistas que estão sendo pesquisados/das. Concentre-se na pronúncia do idioma. É possível verificar se o idioma nativo desses/dessas artistas influenciou o modo como falam/cantam em inglês? O que mais chamou a atenção do grupo?
- Pesquise músicas e vídeos desses/dessas artistas e observe se fazem alguma menção à sua cultura de origem. Em caso afirmativo, é possível observar se seu país de origem é representado com algum tipo de estereótipo?

Analysis

Analise os dados coletados pelo grupo e responda:

- Que detalhes chamaram mais a sua atenção nos vídeos?
- Como seus países de origem são representados em seus vídeos ou álbuns?
- Esses/Essas artistas demonstram explorar suas origens ao longo de sua carreira?
- Na opinião do grupo, por que isso acontece?



Justifique. Esses/Essas artistas alguma vez cantaram músicas de outros/as cantores/cantoras falantes de língua inglesa? Se sim, selecione as duas versões e compare o estilo e a pronúncia em uma e em outra situação. É possível notar diferenças?

- c Busque trechos de entrevistas concedidas por esses/essas artistas na língua inglesa. Há alguma entrevista em que comentem sua experiência com o inglês ou sobre sua adaptação à experiência de cantar em outro idioma, por exemplo?
- d Selecione os trechos mais representativos dos videoclipes, das músicas e das entrevistas e elabore um roteiro para seu grupo fazer uma apresentação sobre os/as artistas. Escolha os detalhes que poderão enriquecer a discussão e embasar as ideias do grupo.
- e Selecione outras informações coletadas pelo grupo durante as pesquisas e decida quais detalhes deverão ser mencionados na apresentação do grupo.

Sharing knowledge. Ver Notas.

Sharing knowledge

Que tal criar um vídeo para os/as colegas de sua escola e, desse modo, apresentar as descobertas feitas ao longo do projeto?

Instructions

- a Apresente as questões e respostas da seção “Reflections” de todas as etapas do projeto aos/as professores/professoras que estão participando do projeto. Peça-lhes que avaliem se as conclusões a que seu grupo chegou podem ser validadas ou se devem ser aprofundadas e modificadas.
- b Com base nos apontamentos feitos por seus/suas professores/professoras, crie e edite um vídeo apresentando os trechos dos vídeos selecionados por seu grupo. Adicione informações relevantes, como o idioma nativo dos/das artistas, seu país de origem, dados sobre suas carreiras e trajetórias, além de outras informações que o grupo julgar pertinentes. Na impossibilidade de criar um vídeo, selecione imagens, canções e outros detalhes que possam enriquecer o trabalho, que pode ser feito por meio de cartazes e áudio.

Reflections

Discuta:

1. O grupo considera que a pronúncia desses/dessas artistas em inglês tem influência de seus idiomas nativos? Se sim, de que forma?
2. Na opinião do grupo, é possível notar tentativas desses/dessas artistas em esconder ou amenizar seus sotaques quando cantam em língua inglesa?
3. Esses/Essas artistas demonstram aproveitar suas origens e enfatizar seus sotaques característicos?
4. Esses/Essas artistas sofrem algum tipo de preconceito por conta de sua origem? Se sim, onde e da parte de quem?

Reflections. Professor/a, espera-se que os/as estudantes reflitam sobre os sotaques e pronúncias dos/das artistas com base na visão do inglês como língua franca e que concluem que não há problema algum em se falar ou cantar em inglês com sotaques diferentes.

Presentation

Com a supervisão de seu/sua professor/a de Língua Inglesa e dos/das professores/professoras das demais disciplinas que contribuíram para a elaboração das pesquisas e do projeto ao longo do ano, apresente seus vídeos (ou cartazes) e suas análises. Verifique a possibilidade de publicação do vídeo produzido por vocês em algum ambiente virtual compartilhado pela turma.

Assessment

Avalie, em conjunto com os/as professores/professoras envolvidos/as, os resultados obtidos a partir de todas as pesquisas e discussões realizadas durante o projeto. Debata, ainda, sobre como foi o processo de pesquisa em grupo e quais foram os ganhos e os desafios de realizar o trabalho em conjunto. Avalie se os resultados alcançados correspondem ao que era esperado e discuta se há alguma possibilidade de aprofundar a pesquisa feita pelos grupos.

Notas

Sharing knowledge

Professor/a, sugere-se desenvolver esta atividade ao longo do 4º bimestre, culminando com a apresentação das produções dos grupos. É recomendável reservar algum tempo, ao final de todas as apresentações, para a participação do público, que pode fazer perguntas e dar opiniões, entre outras possibilidades de interação.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, espera-se que a reflexão sobre o preconceito que os/as artistas podem ter sofrido contribua para a formação dos/das estudantes enquanto cidadãos/cidadãs livres de preconceitos e que respeitam a diversidade, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto nº 7.037/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Explore

Unit 1 100 things we've lost to the internet

Escrito por Pamela Paul. New York: Crown Publishing Group, 2021.

Uma editora faz um passeio nostálgico pela era pré-internet, listando coisas triviais – e outras nem tanto – que perdemos com o advento da internet.

Unit 2 Coda

Dirigido por Siân Heder Estados Unidos: Amazon Prime Video, 2021.

Ruby, de 17 anos, é a única pessoa que ouve em uma família de surdos. Quando o negócio de seus pais é ameaçado, ela fica dividida entre seu amor pela música e suas obrigações.

Unit 3 Museu da Imigração

Nosso país é como uma colcha de retalhos costurada por imigrantes de diversos países. Para conhecer melhor a história da chegada dessas pessoas ao Brasil, visite o *site* oficial do Museu da Imigração, que mostra um pouco da difícil trajetória de italianos, japoneses, espanhóis, entre outros, em sua busca por melhores condições no Novo Continente. Se for possível, visite o museu físico, localizado no bairro do Brás, na cidade de São Paulo.

Unit 4 Cooked

Dirigido por Judith Helfand. Estados Unidos: Netflix, 2016.

O aclamado escritor e ativista da alimentação Michael Pollan põe a mão na massa, na carne e na fermentação, mostrando como cozinhar transforma o mundo em que vivemos.

Unit 5 Museu do Videogame Itinerante

Você já parou para pensar como eram os primeiros consoles de *videogame*? E os jogos então, como eram? Se esse é um de seus *hobbies* prediletos, visitar o Museu do Videogame Itinerante pode ser um entretenimento interessante. No *site* oficial, além de ver imagens dos primeiros consoles da história, é possível

também convidar o museu para visitar sua cidade. Com base nos pedidos, o museu monta uma agenda de viagens pelo país.

Unit 6 I Will Always Write Back

Escrito por Caitlin Alifirenka e Martin Ganda. New York: Little, Brown Books for Young Readers, 2016. Você já ouviu falar em jovens que trocam cartas ou *e-mails* com jovens desconhecidos de outros lugares para praticar o ato da escrita? As escolas estadunidenses incentivam os *pen pals*, como são chamados, a trocar cartas ou *e-mails* com o intuito de abrir a mente para outras realidades. Caitlin e Martin se conhecem dessa maneira, por meio de cartas que viajam entre os Estados Unidos e o Zimbábue, transpondo as enormes diferenças de realidade de cada um dos adolescentes. O livro autobiográfico *I Will Always Write Back* é o resultado dessa relação real que mudou a vida dos dois jovens.

Unit 7 Ferramenta de visualização de mapas em 3-D

Há monumentos interessantes em todo o mundo, mas nem sempre é possível ir aos lugares onde eles estão para conhecê-los. Uma alternativa proporcionada pela tecnologia é visitar tais lugares através de seu computador, por meio de imagens em 360°. Para isso, pode-se utilizar uma ferramenta de exploração de mapas: nela, basta digitar o monumento que você quer ver e “arrastar” o avatar de visualização em 3-D para o mapa na tela. Algumas sugestões são: o Coliseu, em Roma, e a Muralha da China, além dos monumentos brasileiros apresentados na própria unidade.

Unit 8 I am Malala

Escrito por Malala Yousafzai e Christina Lamb. New York: Little, Brown and Company, 2013. Malala nasceu e viveu no Paquistão até sua adolescência e sobreviveu a uma guerra violenta e a um regime autoritário graças à sua família amorosa, ao incentivo dos pais e à sua vontade de estudar. O livro autobiográfico conta a trajetória da adolescente que não desistiu de seu direito de estudar.

Irregular verbs list

Base form	Past simple	Translation
be	was, were	estar; ser
become	became	tornar-se
begin	began	começar
blow	blew	soprar
break	broke	quebrar
bring	brought	trazer
build	built	construir
buy	bought	comprar
catch	caught	capturar, pegar
choose	chose	escolher
come	came	vir
cut	cut	cortar
do	did	fazer
dream	dreamed/dreamt	sonhar
drink	drank	beber
drive	drove	dirigir
eat	ate	comer
fall	fell	cair
feel	felt	sentir
fight	fought	brigar; lutar
find	found	encontrar
fit	fit	ajustar; caber
forget	forgot	esquecer
get	got	conseguir, obter; receber
give	gave	dar
go	went	ir
grow	grew	crescer; cultivar
have	had	ter
hear	heard	ouvir
hide	hid	esconder
hold	held	abraçar; segurar
keep	kept	manter
know	knew	conhecer; saber
lay	laid	colocar, deitar
learn	learned/learnt	aprender
leave	left	abandonar, deixar

Base form	Past simple	Translation
let	let	deixar, permitir
lose	lost	perder
make	made	fazer
mean	meant	significar
meet	met	conhecer; encontrar
misunderstand	misunderstood	interpretar mal
overcome	overcame	superar
pay	paid	pagar
put	put	colocar
read	read	ler
rise	rose	erguer, levantar
run	ran	correr
say	said	dizer
see	saw	ver
seek	sought	buscar obter, procurar
send	sent	enviar
shake	shook	sacudir
shine	shone	brilhar, reluzir
show	showed	apresentar, mostrar
sing	sang	cantar
sit	sat	sentar
sleep	slept	dormir
speak	spoke	falar
spend	spent	gastar (dinheiro); passar (tempo)
stand	stood	estar em pé; suportar
swim	swam	nadar
take	took	pegar
teach	taught	ensinar
tell	told	contar, relatar
think	thought	achar, pensar
understand	understood	compreender
wear	wore	usar, vestir
win	won	ganhar
write	wrote	escrever

GLOSSARY

A

achievement - conquista, realização
ad - anúncio, propaganda
additive - conservante
after - após, depois de
air - transmitir
avoid - evitar
aware - ciente; consciente

B

be born - nascer
become - tornar-se
before - antes de
belief - crença
belong - pertencer
bond - ligação; vínculo
break away - separar-se
broadcast - transmissão

C

childhood - infância
cite - citar; mencionar
citizen - cidadão/cidadã
clothes - roupas
coin - cunhar (um nome ou uma expressão)
come up with - inventar
commonplace - comum; corriqueiro
course - prato (parte de uma refeição)
cuisine - cozinha; culinária

D

data - dados
deal - acordo, negociação
death - morte
develop - desenvolver
device - aparelho
do (research) - fazer (uma pesquisa)

E

enable - possibilitar
enjoyable - agradável
exchange student - intercambista

F

fail - falhar; reprovar
fingertip - ponta do dedo
firing - disparo
foreign - estrangeiro/a
found - fundar; estabelecer
fun - divertido/a

G

gadget - dispositivo
garnish - guarnição
grow up - crescer
guideline - diretriz; regra

H

handheld - portátil
hard - difícil
have trouble (sleeping) - ter dificuldade (para dormir)
healthy - saudável
helpful - útil
high-spirited - animado/a; entusiasmado/a

I

improve - aprimorar; melhorar
interviewee - entrevistado/a
interviewer - entrevistador/a

J

Jewish - judeu/judia
job - emprego
jump (rope) - pular (corda)

L

land - aterrissar; pousar
landmark - marco
lawyer - advogado/a
lead - liderar
lively - alegre; animado/a

M

manner - maneira, modo
meal - refeição
mob - multidão
moody - temperamental
multitask - fazer diversas tarefas ao mesmo tempo

N

nerve-wracking - angustiante
nuisance - incômodo

P

plagiarism - plágio
plaster cast - tala de gesso
polite - educado/a

R

recipe - receita
recite (a poem) - declamar (um poema)
reliable - confiável

S

scholar - acadêmico/a
scout - escoteiro/a
search engine - ferramenta de busca
season (of the year) - estação (do ano)
sensitivity - sensibilidade
servings - porção
settlement - povoado
shy - tímido/a
sing - cantar
slang - gíria
snack - lanche
sort - classificar; separar
source - fonte
stanza - estrofe
store - loja
swim - nadar

T

tackle - atacar; derrubar
take notes - tomar nota
timeline - cronologia; linha do tempo
trick - truque

W

war - guerra
weakness - fraqueza
weather - clima
whole grain - cereal integral

UNIT 1

Internet habits – Introduction – Page 19 – Question 2

Today I'm going to talk about Internet, how does this affect our lives and why do we need it. In today's world, Internet became a bigger part in our life. We can do all the things in there. We can use it for education, friendship, movies. We have hundreds of choice. It is like eating or sleeping for most people. Because of pandemic, we spent a lot of hours on the Internet and it became more than a technological development in our life. Now everything is on the Internet and if you don't use it, it will be so hard for you to become a part of life.

Internet habits – Entertainment – Page 20 – Question 3

We can use Internet for entertainment, too. For example, I like watching series or movies a lot. I also like cooking very much. I can find perfect recipes or movies from the Internet. But that story has pluses or minuses. For example, as I said, you can learn or try different things on the Internet, but you can be addicted to it too.

Internet habits – Different aspects – Page 20 – Question 4

In today's world, Internet became everything in our life and sometimes it can also affect our relationship with other people, too. But also, you can meet different people from the Internet and you can learn different languages. Also you can live and learn from their culture. You can also shop online and it is a nice take of your time.

Internet habits – My habits – Page 20 – Question 5

Now I want to talk about my Internet habits. Sadly, I have to say that I use Internet a lot, too. I like chatting with my friends and because of developments, it became online day by day. At the beginning of my speech, I told you I like cooking a lot. From Internet, I can learn different recipes and cook. Cooking is very relaxing for me. I also love reading books, but sometimes I got a small bag with me and I can't fit my book in there. On that times, e-books are life-saver for me. I can find hundreds of books and easily read them. Also, nowadays I have a new hobby: learning Italian. I really like learning new languages and from apps on the Internet I can easily learn it.

Fonte dos áudios das páginas 19 e 20: INTERNET habits. [S. l.: s. n.], 10 abr. 2022, 1 vídeo (3min 03s). Excerto. Publicado pelo canal **Yaren Yakın**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EtHzA9xAhcc>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Presentation of a survey – Page 21 – Question 2

Interviewee 1: I use it for entertainment, for communication and just for finding out about anything that I think about.

Interviewee 2: Yeah, news, information, yeah, any... Just general interest things.

Interviewee 3: It's probably 90% just to connect with friends and other stuff is for the groups. Like, a lot of people have the Internet, so you can get a message across to a wide variety of people.

STREET Survey: Internet use – Salvation Army Canada. [S. l.: s. n.], 8 ago. 2012, 1 vídeo (3min 32s). Excertos. Publicado pelo canal **The Salvation Army in Canada**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1FAJyHK5b0>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIT 2

Poetry slam – Black Child – Page 35 – Question 2

Hey, Black Child / Do you know who you are / Who you really are / Do you know you can be / What you want to do / If you try to be / What you can be.

Hey, Black Child / Do you know where you're going / Where you're really going / Do you know you can learn / What you want to learn / If you try to learn / What you can learn.

Hey, Black Child / Do you know you are strong / I mean really strong / Do you know you can do / What you want to do / If you try to do / What you can do.

Hey, Black Child / Be what you can be / Learn what you must learn / Do what you can do / And tomorrow your nation / Will be what you want it to be.

Poetry slam – Who you are – Page 35 – Question 3

Hey, Black Child / Do you know who you are / Who you really are / Do you know you can be / What you want to do / If you try to be / What you can be.

Poetry slam – Where you're going – Page 36 – Question 4

Hey, Black Child / Do you know where you're going / Where you're really going / Do you know you can learn / What you want to learn / If you try to learn / What you can learn.

Poetry slam – What you can be – Page 36 – Question 5

Hey, Black Child / Do you know you are strong / I mean really strong / Do you know you can do / What you want to do / If you try to do / What you can do.

Hey, Black Child / Be what you can be / Learn what you must learn / Do what you can do / And tomorrow your nation / Will be what you want it to be.

Fonte dos áudios da Unit 2: MAYA Angelou's "Hey black child", recited by 3-yr old Pe'Tehn Raighn Kem. [S. l.: s. n.], 5 mar. 2015, 1 vídeo (1min 42s). Excerto. Publicado pelo canal **Këri Bolding**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LlQbhj1ZiJk>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TRANSCRIPTS

UNIT 3

Meet my culture – An interview at an event – Page 52 – Questions 2, 3 and 4

Ken: A Powwow is a celebration of life. We all come together as one nation. And this is where they talk about the circle that we come in. This is where we meet friends. This is where we meet relatives. This is where we bring our children to, in a circle... they call it the circle of life.

Woman: When we look at the grand entry, it's a teaching right there. We have these flags that come in, the eagle staffs... and those represent nations, families, communities.

Woman: And then we have the elders, then we've got the adults and then we have the children. The children have role models all the way down the line.

Mike: Without the beat of the drum, which is our heart, we would not have a Powwow. So it is important that we respect and honor those people that come together to sit around the drum and make a circle.

WACIPI PowWow. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (57min 02s).
Excertos. Publicado pelo canal **Barbara Wiener**.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fv6DZTNkY5w>.
Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIT 4

The Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Fresh Ingredients – Page 67 – Questions 2 and 3

Today, in Brazil, half the adult population is overweight and 17% are obese. Brazilians' eating habits worry health authorities who recommend changes in life style and the way people eat and even a greater involvement in cooking.

Check the ten steps to a balanced and healthy eating plan.

One: make fresh food the starting point of your eating habits. This is the golden rule. Fresh ingredients are more balanced and have more nutrients.

Two: use oils, fat, salt and sugar moderately. These ingredients, in small quantities, add flavor to your food without harming its nutritious balance.

Three: limit the consumption of processed food. Use it only as part of a meal based on fresh ingredients.

The Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Staying healthy Page 68 – Question 4

Four: Avoid ultra-processed foods. They are rich in fats, sugars and additives, while low on dietary fiber.

Five: Eat regularly and without distraction.

Six: Buy food in shops offering a larger variety of fresh products, like farmer's markets.

Seven: Try to develop a habit of cooking and share your cooking abilities especially with children and youngsters.

188 one hundred eighty-eight

The Dietary Guidelines for the Brazilian Population – Eating Tips – Page 68 – Question 5

Eight: Organize your time in order to give eating its deserved share in your life.

Nine: When you eat out, choose restaurants that serve fresh meals.

Ten: Be critical of food ads. Publicity's goal is to sell, not to inform or educate the consumer.

Fonte dos áudios das páginas 67 e 68: GUIDE features 10 steps to a healthy eating plan. Brasília, 26 jun. 2015, 1 vídeo (4min 26s).

Excerto. Publicado pelo canal **Senado Federal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JTk8NxESCUY>.

Acesso em: 15 jun. 2022.

Presenting a recipe – Culture – Page 69 – Question 1

I'm making dhokla and patra today. This breakfast is typical in my country. My name is Aneri Chavan. I live in Bharuch, India. Dhokla is fermented rice and urad dal. Patra is colocasia leaves, which are coated with gram flour. And it is steamed and also fried. Dhokla is milder and patra is a spicier thing. It takes eight to nine hours to make dhokla. The most difficult part is the fermenting part. When you have to mix it in the mixer, the batter should have the desired consistency. To achieve that, it is a bit difficult. Patra's difficult part is coating them with the gram flour, and just binding them and folding them.

Any chance the fold gets open, then it of no fun.

Breakfast in my house is a sitting-down affair. My son, my husband, we three have breakfast in the morning together only, before leaving for the job. These dishes are quite steamed and healthy, so I liked them the most. It gives you a lot of mileage to work for the entire day.

WHAT BREAKFAST is like around the world. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (17min 33s). Excertos. Publicado pelo canal **Great Big Story**.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KorC-8NddDk>.
Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIT 5

Past simple with regular verbs – Page 81 – Questions 6 and 7

a People danced a lot at the Royal Days International Folk Dance Festival in Hungary, on August 17, 2016.

b Brazilian actress Alice Braga is famous internationally. She worked in *I Am Legend* (2007), *Predators* (2010) and *Elysium* (2013).

c Lázaro Ramos didn't start his acting career in television. He started it in theater.

d American singer Alicia Keys performed at the *Rock in Rio* festival in Rio de Janeiro, in 2013 and in 2017.

e

Man: Did Mozart play piano when he was a child?

Woman: Yes, he did. He also played many other instruments, including the violin.

React to this! – Handheld games – Page 85 – Question 3

Announcer: OK! So in this episode you are actually not reacting to a video.

Everhet: Alright.

Adam: Again. Fantastic.

Announcer: For you today, instead, we have this.

Alix: What is this?

Will: Ohhh, this is cool.

Reina: Oh! It's a game from, like, way back.

Jeordy: One side is baseball, one side is football!

Jeannie: B.O.

Thomas: B.O. Jackson baseball.

Labib: Oh! Bo Jackson. I've heard the name.

Announcer: Any idea who Bo Jackson is?

Darius: Never heard of him.

Jeordy: No, I don't.

Alix: I don't know.

Sam: I'm assuming he plays football and baseball.

Announcer: In the early 90's, there was a company named Tiger Electric that made a bunch of these handheld games, just like that. And today you are going to experience playing a few of these old popular games.

Alix: Awesome! I'm excited.

React to this! – Classic games – Page 86 – Question 4

Announcer: In the early 90's, there was a company named Tiger Electric that made a bunch of these handheld games, just like that. And today you are going to experience playing a few of these old popular games.

Alix: Awesome. I'm excited.

Darius: I'm going to keep an open mind and see how this goes. Hopefully I'm not extremely disappointed.

React to this! – Playing – Page 86 – Question 5

Announcer: So this game was a two-in-one, but we are just gonna have you play Bo Jackson Football.

Jeordy: This is gonna be interesting. I don't know how to play either of these sports.

Sam: Oh, I hate that noise.

Will: Nice catchy song!

React to this! – Reactions – Page 86 – Questions 6 and 7

Darius: It's actually not as bad as I thought it would be. I'm actually having a little bit of fun.

Jeannie: Is this fun? I don't... I'm not having fun.

Everhet: It was fun! Actually, it was quite enjoyable! It's a very simple game, though.

Alix: That was awful. I'm never playing it again.

Reina: You would think that older games and technology would be easier, but... Dang! That was hard.

Fonte dos áudios das páginas 85 e 86: TEENS react to 90s handheld games (Tiger). [S. l.: s. n.], 1 vídeo (8min 19s). Excertos. Publicado pelo canal **REACT**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=24Olg33Z53c>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIT 6

An audiobook extract – Anne Frank – Page 103 – Question 3

Anne Frank was born on June 12th, 1929, in the city of Frankfurt, Germany. Twelve days later, little baby Anne and her mother, Edith, came home from the hospital. The Franks were like many other families of the time. Anne's father, Otto, was a businessman. Her mother stayed at home caring for Anne and Anne's older sister, Margot. The Franks led a comfortable life. There was a nanny to help Mrs. Frank. The family had nice clothes and good food. Anne had her own little sandbox to play in. Their apartment in Frankfurt was full of books.

Otto was tall and thin; Edith was plump. Otto loved being around people. He was high-spirited and outgoing. Edith was shy and quiet. Otto loved to read to his daughters. He also made up wonderful stories at bedtime. Some were about two sisters named Paula. One of the Paulas was very well-behaved and polite, like Margot. The other Paula was always getting into lots of trouble. That Paula was more like Anne, who was full of mischief.

Her father understood her. He and Anne were very much alike. Anne did not get along nearly as well with her mother. They often had fights. Anne was jealous because she felt that her sister was her mother's pet. While Margot was serious and mild-mannered, Anne was moody and had a temper. But she was also lively and full of fun. Both sisters had dark shining hair, large eyes and lovely smiles.

An audiobook extract – Background – Page 103 – Question 5

Anne Frank was born on June 12th, 1929, in the city of Frankfurt, Germany. Twelve days later, little baby Anne and her mother, Edith, came home from the hospital. The Franks were like many other families of the time. Anne's father, Otto, was a businessman. Her mother stayed at home caring for Anne and Anne's older sister, Margot. The Franks led a comfortable life. There was a nanny to help Mrs. Frank. The family had nice clothes and good food. Anne had her own little sandbox to play in. Their apartment in Frankfurt was full of books.

An audiobook extract – Anne's family – Page 103 – Question 6

Otto was tall and thin; Edith was plump. Otto loved being around people. He was high-spirited and outgoing. Edith was shy and quiet. Otto loved to read to his daughters. He also made up wonderful stories at bedtime. Some were about two sisters named Paula. One of the Paulas was very well-behaved and polite, like Margot. The other Paula was always getting into lots of trouble. That Paula was more like Anne, who was full of mischief.

Her father understood her. He and Anne were very much alike. Anne did not get along nearly as well with her mother. They often had fights. Anne was jealous because

TRANSCRIPTS

she felt that her sister was her mother's pet. While Margot was serious and mild-mannered, Anne was moody and had a temper. But she was also lively and full of fun. Both sisters had dark shining hair, large eyes and lovely smiles.

Fonte dos áudios da página 103: ABRAMSON, Ann. **Who was Anne Frank?** New York: Penguin Random House Audio, 2007. Audiobook.

UNIT 7

History is all around us – Immigration – Page 122 – Questions 3, 4 and 5

Hi, my name is Anna and this is my great-great-great-grandfather, Captain John Egge. He came to Australia from China in 1852 and worked as a cabin boy on board boats along the Murray River. He eventually got his own paddle-steamer and was heavily involved in the river trade. He started up a heap of businesses in a town called Wentworth in New South Wales and became one of the wealthiest men there. It would've been pretty hard for him starting a new life, moving to a foreign country and learning a new language. But that was the case for many Chinese people who came to Australia around the same time. During the 1850s, tens of thousands of Chinese immigrants travelled here by boat. They came to work in Victoria's goldfields so they could make money to send back to their families. After the gold rush, many people went back to China, others stayed to start up their own businesses or to work the land. And today, there are around 865,000 people of Chinese background living in Australia, sharing their culture and talents with all of us. [...]

Chinese immigrants like my great-great-great-grandfather have played a big role in Australia's history. They've made our society more multicultural and brought their traditions to our country to enjoy. I reckon Captain John Egge would have been quite proud.

CHINESE migration. Adelaide (Austrália). 1 vídeo (3min 27s).
Excertos. Publicado pelo canal **ABC – Behind The News**.
Disponível em: <https://www.abc.net.au/btn/classroom/chinese-migration/10527080>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNIT 8

Past simple, past continuous and could – Page 132 – Going Further (box)

So the key here is "read" or "read". Now the issue is a lot of people tend to confuse "read" with "red". Now how do we know when to use it or how to use it properly? So for example "I read three books last night". So the pronunciation of "read" in the past becomes the same as R-E-D: "red". So if you're talking about

something that is in the past or you're referring to the action the verb to read, then if it's in the past tense, if it happened sometime in the past then we say "read". I write three books even though it's spelt the same way R-E-A-D. Now if I'm referring to the present tense or just in general I say "I like to read".

READ vs red: presente/past tense. Adjective vs verb. How to pronounce the past tense of "read". [S. l.: s. n.], 1 vídeo (2min22s).
Excerto. Publicado pelo canal **English with Dr. Niesha Sewell**.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lu3Nhw0tkFU>.
Acesso em: 15 jun. 2022.

What's your favorite childhood memory? – Pages 137 and 138 – Questions 2, 3 and 4

1. The very first magic trick that I ever learned when I was about eight or nine years old was called "the cup and the ball" and I truly enjoyed it because I got to do it for my family and friends and entertain them and watch them smile.

2. "When I had one-on-one time with my grandmother I was one of seven grandchildren and I was also the baby for ten years and loved every second of it. She would tell me stories about her growing up with her ten siblings and she would tell me stories about my parents so they're all memories that I cherish.

3. I broke both my arms at the same time by falling off a swing and that's when I had the most friends 'cause everyone wanted to sign them. And the girls would sign that hand and the boys would sign that hand and that's the first time I talked to like ten girls at once. So it's a good time in my life.

4. I grew up a long time ago. There was less traffic in the street. We could sort of run around... [...] I remember being in a children's hospital when I was about six. I had pneumonia and the fun of having lots of other kids around is, being an only child, which was quite a big change for me.

5. When I was younger, my mom would sit me on the side of kitchen, on the kitchen side, and she'd give me a biscuit and an orange juice and that always used to make me feel better.

6. My sister and I used to make radio shows [...]. My sister was a big football fan, so we used to pretend kind of recording basically her own radio show.

FAVORITE childhood memory? habits. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (7min 43s). Excertos. Publicado pelo canal **Nick's Perspective**.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WKE272_Mp3E. Acesso em: 15 jun. 2022.

WHAT'S YOUR favourite childhood memory? [S. l.: s. n.], 1 vídeo (4min 36s). Excertos. Publicado pelo canal **Action for Children**.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5aCgaY_wkkw&t=20s. Acesso em: 15 jun. 2022.

REFERENCES

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

Documento que institui aprendizagens essenciais nas escolas públicas e privadas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Tem como objetivo garantir o desenvolvimento pleno de todos os estudantes brasileiros de forma igualitária.

COUNCIL of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, padrão reconhecido internacionalmente, descreve níveis de proficiência em idiomas, levando em conta a pluralidade linguística.

DANESH, Hossain. B. (ed.). **Education for peace reader**. v. 4. Victoria: EFP Press, 2011. (Col. Education for Peace Integrative Curriculum).

O livro apresenta o Programa de Educação para a Paz, que propõe estratégias para desenvolver um ambiente escolar livre de violências. Traz artigos de diferentes autores com relatos de experiências e resultados de pesquisas sobre a implementação do modelo.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012.

Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, produzido para a Unesco, em 1996. O documento apresenta os problemas causados pelas diferenças de educação entre os países, analisados por especialistas sobre o tema.

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Obra de dois linguistas que dedicaram suas carreiras ao estudo da língua inglesa. Eles consideram a linguagem em sua dimensão social, classificando os conceitos de texto e contexto como inseparáveis.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Livro que aborda os três temas que se interconectam no ensino de línguas: a escrita de textos, a leitura com compreensão efetiva e a análise dos gêneros textuais.

NOLETO, Marlova J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: Unesco/Fundação Vale, 2008.

Publicação do programa Abrindo Espaços, da Unesco, que promove a abertura de escolas públicas durante os fins de semana, oferecendo atividades diversas para as comunidades locais. Na metodologia do programa, os jovens têm papel central na mobilização do público e na condução das atividades.

PAIVA, Vera Lucia M. de O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

Livro voltado para professores de língua inglesa, que busca incentivá-los a desenvolver suas habilidades e conhecimentos do idioma e, ao mesmo tempo, a refletir sobre suas práticas de ensino, incluindo a preparação de aulas e o uso de materiais didáticos.

RAVIV, Amiram; OPPENHEIMER, Louis; BAR-TAL, Daniel (org.). **How children understand war and peace: a call for international peace education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Estudos de diferentes perspectivas sobre a maneira como crianças e adolescentes compreendem noções como paz, conflito e guerra. Parte da obra é dedicada a pensar a relação entre essas concepções e a educação escolar.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

O livro reúne diferentes propostas didáticas pautadas no conceito de multiletramentos, que implica uma formação crítica para a leitura e a produção de textos envolvendo diferentes linguagens – verbal, visual e audiovisual –, assim como diferentes meios de circulação, com destaque para as novas tecnologias.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

A obra traça um histórico dos estudos que tomam o currículo como objeto, assumindo o começo do século XX como marco inicial. Diferentes correntes são ligadas a diferentes concepções curriculares, que vão desde uma ênfase tradicional no ensino e na aprendizagem até abordagens mais contemporâneas, que incluem a reflexão sobre identidades e subjetividades.

UNITED Nations. **Transforming our world**: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Documento que apresenta 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, acompanhados de 169 metas, com vistas à promoção dos direitos humanos, da paz e da prosperidade no planeta.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Obra importante do pesquisador russo com uma coletânea de ensaios que apresentam sua teoria do desenvolvimento da mente humana. O autor explica de que modo as funções psicológicas se desenvolvem desde a infância e qual é o papel das relações sociais nesse processo.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-65-5795-029-6



9 786557 950296