

Eduardo Amos
Renata Condi
ORGANIZADORES

MANUAL DO PROFESSOR



PEACEMAKERS

8^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.

Ana Paula Reis

Especialista em Metodologias e Práticas para Educação Bi/Multilíngue pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (Instituto Singularidades). Licenciada em Letras (Inglês) e bacharela em Letras (português/Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Inglesa 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.

Christiane Araújo

Doutora e Mestre 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.

Doris Soares

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra 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.

Guilherme Jotto Kawachi

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Linguística e licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de Língua Inglesa no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp.

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: 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: AG photographe/Getty Images

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Arleth Rodrigues

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana Paula Felipe, Gloria N. da Cunha, Palavra Certa, Thiago Dias

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Neuza Faccin, Susan Eiko, 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)

Peacemakers : 8º ano : manual do professor /
Eduardo Amos (organizador), Renata Condi
(organizadora). -- 2. ed. -- São Paulo :
Richmond Educação, 2022.

Componente curricular: Língua inglesa.
ISBN 978-65-5795-033-3

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

22-114922

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 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.richmond.com.br

2022

Impresso no Brasil

Na capa, foto da Torre Eiffel, Paris, França (2012). O engenheiro francês Gustave Eiffel (1832-1923) é o autor da torre de ferro que representa o projeto monumental com cerca de 300 metros de altura e 7,3 mil toneladas de ferro. A inauguração ocorreu em 31 de março de 1889. Em Paris, é possível observar a estrutura da torre de vários pontos da cidade sob diversos ângulos.

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 possa 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 contribuam 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/as 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 8º ano da coleção | XXXVI |
| Sugestões de leitura | XXXVII |
| ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA CADA UNIDADE | |
| Unit 1 | 8 |
| Unit 2 | 24 |
| Unit 3 | 40 |
| Unit 4 | 56 |
| Unit 5 | 74 |
| Unit 6 | 88 |
| Unit 7 | 104 |
| Unit 8 | 120 |
| Learning More | 140 |

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).



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/a 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/a 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/a 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 atuem 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>. 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. 1.199). 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, imagetivamente, 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/a criador/a de sentidos, que entenda como funcionam os diferentes tipos de textos e tecnologias; um/a analista crítico/a, que compreenda o que é estudado; um/a 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/a 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/a 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/a 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 (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.



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 relembra 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.



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 & 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/a 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/as 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 experienciar 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 – <i>Samba do Approach</i> | 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/à 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/a 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 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. 1197-1207, 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 n. 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 n. 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/rqhzvRzXfWJT4kqS7Svzfn/?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, Emilia. 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: http://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/a 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://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/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, Juarez 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/a 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, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). |
| 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 (blogues, 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 e might</i> | (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e 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 8º ano da coleção

O volume do 8º ano foi organizado de forma a contemplar as seguintes competências gerais, específicas e habilidades da BNCC, considerando os temas tratados e a adequação das competências à faixa etária dos/as estudantes.

| Unidade | Competências gerais | Competências específicas | Habilidades |
|---|----------------------|--------------------------|--|
| 1 | 1, 2, 4, 5, 9 | 2, 4 | EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14 |
| 2 | 1, 2, 4, 5, 8, 9 | 2, 3, 6 | EF08LI02, EF08LI03, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI13, EF08LI16 |
| <i>Be an agent of change: The healing power of laughter</i> | 8 | | EF08LI19, EF08LI20 |
| 3 | 1, 2, 3, 4, 5, 9 | 2, 6 | EF08LI02, EF08LI03, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI18, EF08LI19 |
| 4 | 1, 2, 3, 4, 6, 9 | 6 | EF08LI01, EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI07, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI15, EF08LI18 |
| <i>Be an agent of change: Art for peace</i> | 3 | | EF08LI18 |
| 5 | 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10 | 2, 6 | EF08LI01, EF08LI02, EF08LI03, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI13, EF08LI15, EF08LI18 |
| 6 | 1, 2, 3, 4, 9 | 2, 3, 5, 6 | EF08LI01, EF08LI03, EF08LI05, EF08LI06, EF08LI07, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI18 |
| <i>Be an agent of change: Safeguarding oral traditions</i> | 9 | | EF08LI05, EF08LI19 |
| 7 | 1, 2, 3, 4, 9, 10 | 5 | EF08LI01, EF08LI02, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI06, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI12, EF08LI14, EF08LI18, EF08LI19, EF08LI20 |
| 8 | 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10 | 2, 4 | EF08LI03, EF08LI04, EF08LI05, EF08LI08, EF08LI09, EF08LI10, EF08LI11, EF08LI17 |
| <i>Be an agent of change: E-safety issues</i> | 5, 8 | | |
| <i>Interdisciplinary project</i> | 2 | | EF08LI18, EF08LI19 |

Sugestões de leitura

● Unit 1

KAKU, Michio. **The future of humanity: terraforming mars, interstellar travel, immortality, and our destiny beyond earth**. Nova York: Doubleday, 2018.

O físico estadunidense Michio Kaku apresenta hipóteses para o futuro da humanidade fora da Terra. Cada possibilidade apresentada tem relação com os avanços científicos e tecnológicos mais recentes.

MARR, Bernard. **9 Mega technology trends and how they are reshaping our world**. [S. l.]: Bernard Marr & Co., 2018.

O livro apresenta nove tecnologias contemporâneas que transformam as práticas humanas.

● Unit 2

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; CORDEIRO, Andréa Carla Figueiras (Orgs.). **Adolescência e juventude: conhecer para proteger**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

Coletânea de textos que aborda vários aspectos da população jovem brasileira.

HEIDEMANN, Miriam. **Adolescência e saúde: uma visão preventiva**. São Paulo: Vozes, 2006.

Voltado a profissionais das áreas da saúde e da educação, apresenta aspectos e traz reflexões sobre dúvidas próprios do universo adolescente.

SCHAB, Lisa M. **Beyond the blues: a workbook to help teens overcome depression**. Oakland: Instant Help Books, 2008.

Atividades para ajudar leitores/as adolescentes a compreender melhor a depressão, a desenvolver estratégias para identificar sintomas e lidar com eles. A obra não se apresenta como uma substituição ao tratamento, mas como uma ferramenta que pode auxiliar no desenvolvimento de autoconhecimento.

● Unit 3

ALVARENGA, Magali Barçante. Unidades temáticas sobre cultura e literatura para alunos de Letras. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.). **Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 193-216.

Relato de pesquisa realizada com base na experiência pedagógica em uma turma de graduação em Letras, envolvendo a elaboração e a aplicação de material didático sobre literatura e cultura.

DUARTE, Cleia Zanatta Clavery Guarnido; WERNECK, Vera Rudge; CARDOSO, José Augusto Renato. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do ensino fundamental. **Psicologia e saber social**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 204-216, 2013.

Estudo realizado em oito escolas (quatro particulares e quatro públicas) de Petrópolis (RJ) sobre a incorporação de festividades e datas comemorativas às atividades escolares, investigando as finalidades educativas associadas a essas práticas culturais.

REIS, Kelly Cristina; BROCK, Maria Paula Seibel. Inter-relação, cultura e língua para professores de língua inglesa. **Perspectiva**, Erechim (RS), v. 34, n. 128, p. 73-88, 2010.

Pesquisa com graduandos/as em Letras e futuros/as professores/as de inglês a respeito de suas percepções das relações entre língua e cultura, tanto em sua formação como na prática docente.

YACKLEY-FRANKEN, Nicki. **Teens in Nepal**. Mineápolis: Compass Point Books, 2008.

O livro integra uma coleção dedicada a apresentar a vida de adolescentes de diferentes países. No volume dedicado ao Nepal, são abordados temas como a educação no país e as festividades típicas.

● Unit 4

BARDI, Pietro Maria. **História da arte brasileira: pintura, escultura, arquitetura, outras artes**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

O livro apresenta a arte brasileira em perspectiva histórica, desde a cerâmica indígena anterior à colonização portuguesa até a construção de Brasília.

COLE, Emily. **História ilustrada da arquitetura**. São Paulo: Publifolha, 2012.

O livro apresenta estilos arquitetônicos de diversos povos e épocas, desde a Antiguidade. Traz ainda uma seção sobre elementos arquitetônicos (como cúpulas, torres, janelas etc.), com exemplos variados em cada categoria.

CRAGOE, Carol Davidson. **Como decifrar arquitetura: um guia visual completo dos estilos**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

O guia compila aspectos de diversas escolas arquitetônicas e oferece recursos para análise de características típicas de determinados elementos arquitetônicos – como portas, janelas, telhados etc.

FARTHING, Stephen; CORK, Richard. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

Guia cuja proposta é apresentar os principais movimentos e práticas ligados às artes visuais nas diferentes civilizações. Algumas obras são analisadas em detalhes, com comentários que explicam as interpretações mais recorrentes relacionadas a elementos de sua composição.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

Leitura introdutória para os/as interessados/as no estudo das artes, especialmente de perspectiva histórica.

GOMPERTZ, Will. **Isso é arte? 150 anos de arte moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

A obra busca levar o leitor a refletir sobre as definições do termo “arte” ao longo do tempo.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922: a semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Apresentado por seu autor como uma reportagem histórica, o livro propõe reconstituir o clima em que se realizou a Semana de Arte Moderna de 1922. Para isso, resgata declarações da época – da imprensa e dos próprios artistas – e busca superar visões simplificadoras frequentemente atribuídas ao evento.

HACKING, Juliet; CAMPANY, David. **Tudo sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

A obra conta a história da fotografia por meio de imagens marcantes e representativas.

LENGEN, Johan van. **Arquitetura dos índios da Amazônia**. São Paulo: B4 Editores, 2013.

Obra dedicada à investigação de técnicas de construção empregadas em aldeias amazônicas. O objetivo é registrar e divulgar os princípios arquitetônicos sustentáveis que fazem parte de culturas indígenas da região.

MERLEAU-PONTY, Claire. **As cores de Van Gogh**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

Por meio de jogos e outras atividades, o livro convida as crianças a conhecer detalhes das obras mais famosas do pintor holandês Vincent van Gogh.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. São Paulo: Taschen do Brasil, 2016.

Com fotografias realizadas em mais de 30 países, a obra busca documentar a realidade de pessoas que deixam suas casas para fugir de guerras, da pobreza, da perseguição política, entre outras situações que levam à migração forçada.

SALGADO, Sebastião. **Gênesis**. São Paulo: Taschen do Brasil, 2013.

Nesta publicação, o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado apresenta lugares da Terra supostamente intocados pelo homem.

● Unit 5

COUSINS, Mark. **The story of film**. Londres: Pavillion Books, 2013.

O livro aborda o cinema enquanto mídia, com menor interesse em aspectos ligados à indústria cinematográfica. A história dessa arte é contada por meio de filmes considerados inovadores, por suas contribuições para transformações da linguagem cinematográfica.

NOWELL-SMITH, Geoffrey. **The Oxford history of world cinema**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Reconhecendo a complexidade dos processos de produção e distribuição de filmes, o livro apresenta a história do cinema como fenômeno social amplo, compreendido por suas implicações culturais, econômicas e políticas.

SCHNEIDER, Steven Jay. **1001 filmes para ver antes de morrer**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

Livro com resenhas críticas e informativas de obras cinematográficas de todas as épocas. Um dos trunfos da lista é a atenção a gostos diversos, incluindo, por exemplo, filmes “B” marcantes junto aos maiores clássicos do cinema.

● Unit 6

BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. Seattle: Amazon Classics, 2017.

O livro tem como um de seus principais temas a condição da mulher no Reino Unido na Era Vitoriana. Como sua trama acompanha o desenvolvimento da protagonista em diferentes fases da vida, é classificado como um romance de formação.

CANTON, James *et al.* (org.). **O livro da literatura**. Tradução de Camile Mendrot *et al.* 1. ed. São Paulo: Editora Globo, 2016.

A história da literatura contada a partir de grandes obras. São apresentados mais de 100 textos literários, organizados cronologicamente em sete fases, com destaque para o contexto em que cada um foi escrito e para características que os tornam relevantes até hoje.

CASCUDO, Luís Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012.

Além de reflexões teóricas, traz um extenso repertório de textos literários orais, analisados com base nas culturas nas quais tiveram origem, entre outros aspectos.

FEIST, Hildegard. **Rei Lear**. [Adaptado da obra de] William Shakespeare. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção Reencontro Literatura).

Com base em uma antiga narrativa popular sobre a história da Inglaterra, trata-se de uma das principais peças dramáticas de Shakespeare. Aborda temas como relações familiares, poder, traição e loucura.

LARANJEIRA, Maria Cristina de Almeida Mello. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. São Paulo: Almedina, 1998.

A obra parte de reflexões teóricas sobre gêneros literários e dos resultados de uma pesquisa com estudantes portugueses/as, para apresentar uma proposta de ensino de literatura apoiada em estratégias de leitura e na ideia de integração de saberes.

LISBOA, Henriqueta. **Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil**. Ilustrações de Ricardo Azevedo. São Paulo: Peirópolis, 2017.

Organizada na década de 1950, a coletânea é fruto de uma pesquisa sobre a obra dos maiores folcloristas brasileiros. Entre lendas, contos e fábulas, o livro reúne mais de 90 narrativas populares de tradição oral, com origem em culturas africanas, europeias e indígenas.

SHELLEY, Mary W. **Frankenstein or the Modern Prometheus**. [S. l.]: Project Gutenberg, 2008.

Considerada a primeira obra de ficção científica, o clássico romance de terror de Shelley convida à reflexão sobre os limites éticos da ciência e sobre as fronteiras entre a natureza e a capacidade de criação humana.

● Unit 7

PEASE, Allan; PEASE, Barbara. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

A obra se apresenta como um guia abrangente de análise de linguagem corporal.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. São Paulo: Vozes, 2015.

A proposta da obra é apresentar a linguagem não verbal, buscando explicar os significados de expressões e gestos corporais na comunicação.

● Unit 8

BUSÀ, M. Grazia. **Introducing the language of the news: a student's guide**. Londres: Routledge, 2013.

Obra dedicada a apresentar características do inglês utilizado em textos de notícia. Escolhas lexicais, construções gramaticais e outros aspectos linguísticos são analisados junto aos recursos semióticos envolvidos na composição das notícias, como a diagramação da página do jornal.

HENSHALL, Peter; INGRAM, David. Writing the news story in simple steps. **The News Manual**. Sidney: Poroman Press, 1991. v. 1, cap. 6.

Orientações para a escrita de notícias, com ênfase na necessidade de apresentar respostas para as seguintes questões em relação ao fato noticiado: *Quem? O quê? Onde? Quando? Por quê? Como?*

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **How to detect media bias & propaganda in national and world news**. Tomales: The Foundation for Critical Thinking, 2004.

Guia para a leitura de textos jornalísticos de modo crítico, com atenção à interferência de visões de mundo e posicionamentos políticos na produção de notícias – mesmo que de modo velado.



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 GEEPAAZ –
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 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.

Ana Paula Reis

Especialista em Metodologias e Práticas para Educação B/ Multilíngue pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (Instituto Singularidades). Licenciada em Letras (Inglês) e bacharelada em Letras (português/Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Inglesa 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.

Christiane Araújo

Doutora e Mestre 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 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). Bacharelada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora universitária 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.

Guilherme Jotto Kawachi

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Linguística e licenciado em Letras (português/Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de Língua Inglesa no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp.

Organização dos objetos digitais: Mariana Albertini

Na capa, foto da Torre Eiffel, Paris, França (2012). O engenheiro francês Gustave Eiffel (1832-1923) é o autor da torre de ferro que representa o projeto monumental com cerca de 300 metros de altura e 73 mil toneladas de ferro. A inauguração ocorreu em 31 de março de 1889. Em Paris, é possível observar a estrutura da torre de vários pontos da cidade sob diversos ângulos.

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: AG photograph/Getty Images

Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Arleth Rodrigues

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana Paula Felipe, Gloria Cunha, Maria Gabriela Castro, Palavra Certa, Thiago Dias

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Neuza Faccin, Susan Eiko, 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, Fábio 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 : 8º ano / Eduardo Amos (organizador),
Renata Condi (organizadora). -- 2. ed. --
São Paulo : Richmond Educação, 2022.

Componente curricular: Língua inglesa.
ISBN 978-65-5795-031-9

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

22-114920 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 - Belenzinho
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/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 utilizada 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

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".

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.

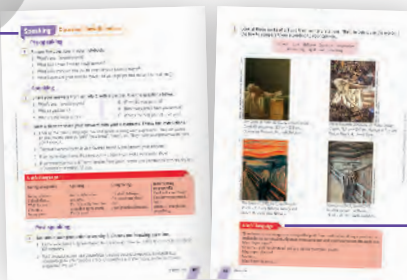


READING

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

SPEAKING

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



USEFUL LANGUAGE

Neste boxe, é possível encontrar palavras ou expressões comumente utilizadas para a comunicação oral em situações reais de uso da língua inglesa, que podem auxiliá-lo em sua produção oral.

LISTENING

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

ÁUDIO

Este ícone indica atividades com áudios.



Traditional folk music
– Music pieces

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.

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.

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 no boxe "Agents of change", presente 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: Nesta seção, você vai encontrar a proposta de um projeto feito em parceria com outras disciplinas que busca envolver a comunidade escolar.

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

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

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 | UNIT |
| 1 In the future 8 | 3 Time to celebrate! 40 |
| First interactions 9 | First interactions 41 |
| Reading | Reading |
| Microblog posts 10 | Informational text 42 |
| Language in use 1 | Language in use 1 |
| Future simple 14 | Present simple (review) 46 |
| Language in use 2 | Language in use 2 |
| Expressions to talk about the future 16 | Months, ordinal numbers 48 |
| Listening | Listening |
| What does the future hold? 19 | Traditional folk music 50 |
| Speaking | Speaking |
| Predicting the future 21 | A brief history of some type of folk music 52 |
| Writing | Writing |
| A microblog post simulation 22 | A scrapbook 54 |
| Peace culture 23 | Peace culture 55 |
| Self-check 23 | Self-check 55 |
| UNIT | UNIT |
| 2 Health in focus 24 | 4 Art 56 |
| First interactions 25 | First interactions 57 |
| Reading | Reading |
| Personal story 26 | Informational text about artwork 58 |
| Language in use 1 | Language in use 1 |
| <i>Some, any, many, much</i> 30 | Comparative adjectives 61 |
| Language in use 2 | Language in use 2 |
| Affixes (prefixes and suffixes) 32 | Kinds of art 64 |
| Listening | Listening |
| Talking about health issues 34 | Audio guides in museums 67 |
| Speaking | Speaking |
| Personal story 35 | Creating an audio guide 69 |
| Writing | Writing |
| Personal story 36 | Comparing art 70 |
| Peace culture 37 | Peace culture 71 |
| Self-check 37 | Self-check 71 |
| Be an agent of change | Be an agent of change |
| The healing power of laughter 38 | Art for peace 72 |

UNIT

5 Lights, camera, action! 74

First interactions 75

Reading

Movie synopsis and review 76

Language in use 1

Superlative adjectives 80

Language in use 2

Movie genres 82

Listening

Teen talk 84

Speaking

Discussion: favorite movies 85

Writing

Movie review 86

Peace culture 87**Self-check** 87

UNIT

6 From cover to cover 88

First interactions 89

Reading

A classic of literature 90

Language in use 1

Past simple vs. Past continuous (review) 94

Language in use 2

Literary genres 97

Listening

A novel summary 98

Speaking

Summarizing a book 99

Writing

Microfiction 100

Peace culture 101**Self-check** 101**Be an agent of change**

Safeguarding oral traditions 102

Learning more 140

Language reference in context 156

Interdisciplinary project 179

Explore 181

Irregular verbs list 183

UNIT

7 Communication 104

First interactions 105

Reading

Notes and letters 106

Language in use 1*Will vs. going to* 110**Language in use 2**

Ways of communication 113

Listening

Gestures in different cultures 115

Speaking

The future of communication 117

Writing

Writing about your dreams and plans 118

Peace culture 119**Self-check** 119

UNIT

8 What's (in the) news? 120

First interactions 121

Reading

A news story 122

Language in use 1

Words used in the news industry 127

Language in use 2

Relative pronouns 130

Listening

A TV news story 133

Speaking

This is the news 135

Writing

A news story 136

Peace culture 137**Self-check** 137**Be an agent of change**

E-safety issues 138

Glossary 184

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 e 9 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 2 e 4, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI03 / EF08LI04 / EF08LI05 / EF08LI08 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI12 / EF08LI14

Objetivos da unidade

A unidade explora previsões para o futuro por meio de atividades que tratam dos avanços nos campos da **ciência e tecnologia**, um tema contemporâneo transversal (TCT). À luz do conceito de Educação para a Paz, busca promover uma reflexão sobre a neutralidade da tecnologia e sobre a responsabilidade de escolher modos de utilizá-la para o benefício da sociedade. Em relação aos aspectos linguísticos, aborda o uso do futuro simples para fazer previsões, além de apresentar alguns advérbios que exprimem (in)certeza quanto ao futuro e expressões para indicar ações futuras. O tema permite realizar um trabalho interdisciplinar com Ciências, no que diz respeito às tecnologias que estão sendo elaboradas e que podem se concretizar.

Professor/a, embora as reproduções de *tweets* nesta unidade tenham sido autorizadas e creditadas, optou-se por não indicar os *links* onde os *tweets* originais estão hospedados para não violar a privacidade de quem os publicou e para evitar eventuais problemas de acesso.

Unit 1

As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: 1. Representação artística de uma "estação de teletransporte"; 2. Representação artística de inteligência artificial; 3. Representação de pessoa em carro autônomo; 4. Representação artística de uma cidade futurista.

1

In the future



1

2

3

4

8 eight

Notas

Atividade 1 a Professor/a, pode-se aproveitar o momento para convidar estudantes com interesse por essa área a compartilhar seus conhecimentos com a turma.

b Professor/a, espera-se que os/as estudantes notem que, a princípio, todas as imagens mostram hipóteses de avanços tecnológicos que podem modificar a vida no futuro: a mobilidade urbana de modo mais rápido e independente (imagens 1 e 3), a evolução da tecnologia de inteligência artificial (imagem 2) e mais áreas verdes e construções sustentáveis (imagem 4).

Objetivos

- Compreender e empregar expressões para indicar (in)certeza em relação ao futuro.
- Compreender e empregar expressões para indicar tempo futuro.
- Compreender e produzir textos de *microblog* sobre previsões para o futuro nos campos científico e tecnológico.
- Compreender e produzir uma apresentação oral sobre inovações tecnológicas no futuro.
- Compreender o uso do futuro simples e empregar essa forma verbal para fazer previsões e expressar expectativas sobre o futuro.
- Refletir sobre diferentes previsões para o futuro feitas por cientistas e pessoas leigas.

1. a) Respostas possíveis: 1. a ideia de teletransporte de seres humanos; 2. a ideia de inteligência artificial; 3. o conceito de um carro que dispensa motorista (carro autônomo); 4. o conceito de uma cidade futurista. Ver Notas.

1. d) Respostas possíveis: Tecnologias mais próximas da realidade são mostradas na imagem 2 (pois a inteligência artificial é uma realidade), na imagem 3 (pois já existem protótipos de carros autônomos) e na imagem 4 (visto que há projetos de telhados verdes em algumas comunidades). A situação fictícia é a mostrada na imagem 1. Ver Notas.

First interactions

1 Talk to your classmates about these questions.

- O que as imagens mostram?
- Quais das imagens ilustram avanços que podem trazer vantagens para a vida humana no futuro? Quais seriam essas vantagens? **1. b)** Respostas pessoais. Ver Notas.
- Quais ilustram avanços que podem trazer desvantagens para a vida humana no futuro? Quais seriam essas desvantagens? **1. c)** Respostas pessoais. Ver Notas.
- Quais imagens mostram tecnologias que estão mais próximas da realidade atual? Quais mostram situações meramente fictícias, na sua opinião?
- Em sua opinião, haveria algum tipo de exclusão social como consequência da implantação desses avanços? Em caso afirmativo, qual/quais? **1. e)** Respostas possíveis: Com a introdução de carros autônomos, profissões como a de motorista poderiam desaparecer; além disso, as pessoas com menos condições financeiras não teriam acesso a tecnologias muito caras.

Going further

Faça uma pesquisa com pessoas mais velhas e procure saber quais tecnologias hoje utilizadas por elas eram apenas ficção ou nem eram imagináveis há 30, 40, 50 ou 60 anos. Como os entrevistados viviam sem tais inovações? Que vantagens e desvantagens elas trouxeram? Que previsões essas pessoas gostariam de ver realizadas nos próximos anos? O que elas prefeririam que não tivesse mudado? Reflita sobre suas descobertas e compartilhe suas impressões com a turma.

{ } Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

“*The best way to predict the future is to create it*” é uma frase de impacto atribuída a Abraham Lincoln. Você concorda com ela? Como podemos criar o futuro hoje? Qual é o papel da ciência e da tecnologia para garantir que o futuro seja melhor do que o presente? O que pode ser feito para que essa tecnologia beneficie muitas pessoas e para que cada vez menos pessoas, por questões econômicas e sociais, fiquem à margem do acesso às inovações?

nine 9

First interactions

Esta seção visa proporcionar uma discussão inicial sobre as tecnologias que poderão existir no futuro. Busca, também, promover uma reflexão sobre como essas tecnologias afetariam nossas vidas e quais desafios seriam enfrentados com esses avanços.

Agents of change

Professor/a, para as duas primeiras perguntas, as respostas são pessoais. Para as demais, seguem algumas sugestões: **Terceira pergunta.** Pensar nos problemas que enfrentamos na atualidade e buscar soluções, como trocar combustíveis poluentes por fontes alternativas de energia. **Quarta pergunta.** Conscientizar empresas e governos da necessidade de atender a toda a população, e não apenas aos mais favorecidos.

Informações adicionais

Abraham Lincoln (1809-1865): 16^o presidente dos Estados Unidos da América. Em seu governo entrou em vigor o chamado “Ato de Emancipação”, que concedeu liberdade para milhões de negros escravizados no país. Lincoln foi assassinado por um grupo, liderado pelo ator John Booth (1838-1865), que era contrário à libertação de pessoas negras escravizadas. Antes de morrer, preparava um programa de educação para escravizados que haviam sido libertos, tendo sugerido a concessão do direito de voto a uma parcela de ex-escravizados.

Notas

c Professor/a, não há respostas fechadas. Todavia, caso perceba que os/as estudantes hesitam em produzir uma resposta, proponha situações para que cheguem às suas próprias conclusões. Por exemplo, seria ético teletransportar pessoas? Não seria preciso investir altos valores para construir vias especialmente projetadas para atender às demandas de veículos autônomos? Construções habitadas não teriam de ser desapropriadas para criar áreas verdes?

Reading

A seção trabalha as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos e EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Notas

Atividade 1

b Professor/a, a exploração desse tópico com estudantes dessa faixa etária não pressupõe desconsiderar regras que visam à segurança de crianças e de adolescentes, daí a relevância de abordar o assunto na unidade. Sugere-se esclarecer por que, para a maioria das redes sociais, a idade mínima para abrir uma conta é de 13 anos. Entende-se que, a partir dessa idade, o indivíduo já é capaz de tomar decisões, detectar riscos e pedir auxílio, se necessário. Em algumas plataformas, é automaticamente habilitado o Modo Seguro quando menores de 18 anos criam uma conta. Vale a pena aproveitar essas oportunidades para destacar a necessidade de usar as ferramentas digitais com prudência e de respeitar os regulamentos.

Fora de sala de aula

Professor/a, dependendo da faixa etária da turma, pode-se sugerir que criem um grupo em uma rede social para compartilhar assuntos relacionados a educação e cultura. Os/as estudantes podem compartilhar publicações que tenham lido e das quais tenham gostado, informações sobre eventos, notícias relevantes etc. Pode-se encorajar a turma a elaborar regras de utilização respeitosa desse ambiente virtual. Se já tiverem um espaço assim, podem reavaliá-lo e propor melhorias.

Reading Microblog posts

1. c) Respostas pessoais. A ideia é que os/as estudantes percebam que a seção aborda um tema comum na realidade deles/delas.

Pre-reading

Professor/a, embora as reproduções de *tweets* nesta unidade tenham sido autorizadas e creditadas, optou-se por não indicar os *links* onde os *tweets* originais estão hospedados para não violar a privacidade dos/das autores/autoras e para evitar eventuais problemas de acesso.

1 Discuss these questions with your classmates.

- What social media networks do you know?
1. a) Resposta pessoal.
- Do you know how old you must be to have an account on social media networks?
1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Do you use any social media networks? If so, which ones? What do you use it/them for?
- Do you follow any accounts on social media networks (for example, a person, an organization, etc.)? Do you have any followers yourself? **1. d)** Respostas pessoais. Sugere-se observar quais tipos de conteúdo os/as estudantes consomem nas redes sociais.

2 Take a look at this text and answer the questions orally.



- What kind of text is this? How do you know that?
2. a) It's a microblog post/tweet. Respostas possíveis: Because of the layout (it presents the username and the account name at the top, starting with "@", and there is a "follow" option).
- Where was this text posted?
2. b) On a social media platform.
- What do you know about this type of social network platform?
2. c) Respostas possíveis: It is a platform where people usually communicate through short messages. It is a form of microblogging.

10 ten

Notas

Atividade 3 Professor/a, se necessário, trabalhar com os/as estudantes o significado de alguns termos do texto que podem ser desconhecidos, como *tweep* (junção de *tweet* e *peep*, o termo refere-se a usuários do Twitter) e *Scicomm* (junção de *Science* e *communication*, refere-se a conversas sobre Ciências). Além disso, pode ser interessante discutir com eles/elas que o *Evo* no nome de usuário de John S. Mead possivelmente refere-se a *evolution*, tendo em vista que ele é um professor de Ciências.

c Professor/a, sugere-se explorar a linguagem não verbal do texto perguntando à turma quais ícones representam os três tipos de reação ao *post*: um balão de fala para resposta, duas setas para republicação e um coração para curtida.

Twitter: rede social que permite a comunicação por meio de mensagens curtas (*microblogging*).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, pode ser interessante conversar com os/as estudantes sobre as leis que regulamentam o uso da internet no Brasil, como a Lei nº 12.965/2014, conhecida como Marco Civil da Internet.

Reading

- 3** Read the text in activity 2 and answer the questions in your notebook. *Ver Notas.*
- a Who posted it and what was his/her reason to post it?
3. a) John S. Mead/@Evo_Explorer posted it to talk about meeting some friends and fellow workers.
 - b When was this post published? **3. b)** On July 27, 2018 (at 11:35 am).
3. c) *Ver Notas.*
 - c Look at the symbols at the bottom of the text. What do the numbers next to them mean?
I 1 **3. c) I.** Number of people who replied to the post. II 6 **3. c) II.** Number of people who shared/reposted/retweeted the post. III 44 **3. c) III.** Number of people who liked the post.
- 4** In your notebook, match these elements from the text in activity 2 to what they indicate. *4. Ver Notas.*
- a John S. Mead
 - b @Evo_Explorer
 - c @AmoebaSisters; @MrsJBurgin; @LadyNaturalist
 - d #Scicomm; #Science
 - e #FF
 - f Brianna Rapini, Sarina Peterson and John S. Mead
 - I A recommendation to follow other microbloggers. **4. I) e**
 - II The name of the person who wrote the post on the microblogging website. **4. II) a**
 - III The people tagged in the picture. **4. III) f**
 - IV Hyperlinks to popular topics in the microblogging website. **4. IV) d**
 - V Hyperlinks to other microbloggers mentioned in the post. **4. V) c**
 - VI The username of the person who wrote the post on the microblogging website. **4. VI) b**
- 5** Read the text in activity 2 again. Based on what you can infer from the author's ideas, complete the following sentences in your notebook. Discuss your ideas with a classmate.
- a The people in the picture are teachers because **5. a)** John S. Mead/@Evo_Explorer said they shared the value of connecting with other teachers. *Ver Notas.*
 - b John S. Mead/@Evo_Explorer thinks Science is important because **5. b)** He says Science teachers and microbloggers who post about Science help make the world a better place.

Going further

Users of microblogging services normally have to condense their messages. Depending on the service chosen, the messages are often limited to a specific number of characters.

Users of these services also have to learn some common symbols and abbreviations, such as:

#: **hashtag** – when the user puts it before a word or phrase, he/she links this word or phrase to other posts that contain the same tag;

@: **“at” symbol** – it is the symbol before the microblogger's username. When it is used, it also tags another account on the website and creates a link to it;

#FF: **Follow Friday** – a hashtag used on Fridays when a microblogger wants to recommend his/her followers to follow other users.

Notas

Atividade 4 Professor/a, sugere-se esclarecer que esses elementos são típicos do gênero e que seu sentido pode ser compreendido com base na observação de como se organizam no próprio texto do *microblog*. Os símbolos, como a *hashtag* (#) e a arroba (@), também ajudam a identificar o contexto de uso. Recomenda-se pedir aos/às estudantes que façam essa atividade com o apoio das informações no boxe “Going further”.

Atividade 5 a Professor/a, se necessário, orientar a turma a inferir informações que não aparecem explicitamente no texto resolvendo o item “a” com ela. Pode-se chamar a atenção dos/das estudantes para o fato de que o uso do termo *other* antes de *teachers* implica que o autor do texto também seja um professor (essa conclusão é uma inferência, pois a informação não foi dada explicitamente no texto).

Notas

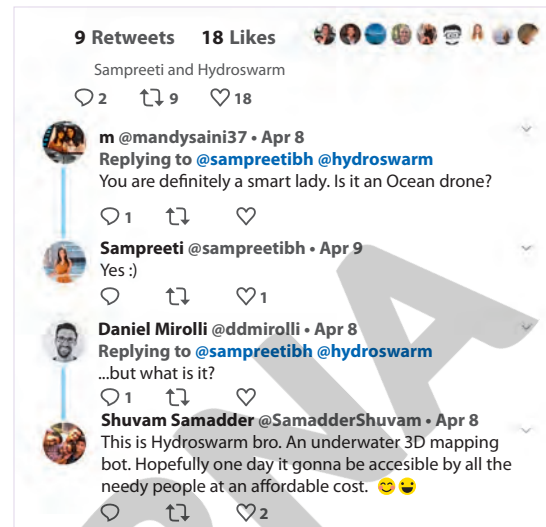
Atividade 6

e Professor/a, se necessário, esclarecer aos/às estudantes que o termo STEM é um acrônimo para *Science, Technology, Engineering and Math* e é usado para se referir a estas quatro áreas do conhecimento: Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Comentar que o termo é usado no Brasil sem modificações, constituindo um empréstimo linguístico, sem tradução para o português até o momento. Se julgar relevante, propor aos/às estudantes que pesquisem para saber mais sobre o conceito de STEM e, depois, compartilhem os resultados com a turma. Ao término da atividade 6, recomenda-se discutir o que as *hashtags* #WomenInSTEM e #FemaleFounders sugerem acerca do papel das mulheres nessas áreas. (Resposta possível: Elas reafirmam que há mulheres inventoras e fundadoras de empresas, desmistificando, assim, a visão ultrapassada de que as ciências exatas e o mundo empresarial não são áreas de interesse para mulheres.)

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, ao lidar com o item "e" da atividade 6, pode-se chamar novamente a atenção dos/das estudantes para as informações no boxe "Going further" da página 11, com foco na questão das *hashtags*. Sugere-se, então, discutir por que não é possível, nas *hashtags*, separar as palavras com espaços. Ajudar os/as estudantes a perceber que a inserção do espaço encerra a *hashtag*, isto é, tudo o que vem depois do espaço não entra no *hyperlink* criado por ela.

- 6 Read this microblog post and the comments. Then check if the statements are T (true) or F (false). Write the answers in your notebook and justify them.



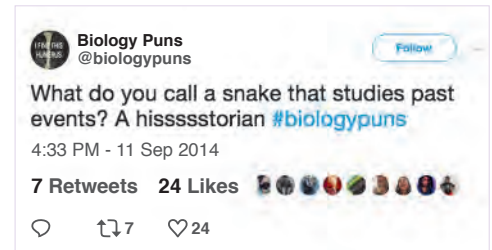
- Only Sampreeti replied to the comments.
6. a) F (Shuvam Samadder did it as well.)
- The readers find out what she is building by reading the comments.
6. b) T (Shuvam Samadder explains she is building an underwater 3-D mapping bot.)
- The post got more reposts than likes.
6. c) F (The post got 9 reposts and 18 likes.)
- Shuvam Samadder used formal language in his reply.
6. f) F (Words/Expressions like "bro" and "it gonna" are examples of informal language.)
- There is no space between different words in the hashtags.
6. e) T (Startup, goodAI, ibuildstuff, FemaleFounders, WomenInSTEM.) Ver Notas.

- 7 Read the following microblog posts. Then answer the questions in your notebook by writing the corresponding numbers. 7. Ver Notas.

Text 1



Text 2



12 twelve

Notas

Atividade 7 Professor/a, na verificação das respostas, recomenda-se fazer perguntas de compreensão e inferência sobre os assuntos dos textos de *microblog*. Perguntar, por exemplo: Qual é o elemento de humor no texto 2? (A simulação do som feito pela cobra na grafia da palavra *historian*.) Pode-se, também, comentar que os quatro itens da atividade indicam alguns dos propósitos comunicativos mais comuns do texto de *microblog*: fazer comentários sobre algo, anunciar/promover algo, expressar opinião sobre algo e compartilhar textos de humor. Além desses, há outros propósitos, como comentar o *post* de outra pessoa e compartilhar manchetes.

Text 3

Erica Cardozo
@market4ce

#EzraFirestone on the possibilities of #chatbots, LIVE on #automated18: You'll leave a review. The business will know you're happy and then they'll upsell you. Take advantage of being an early adopter of this #technology now. #ecommerce #bots

After you leave a positive review the chat-bot responds and says

"Do You Want To Buy \$25 worth of FOOD for only \$16 today only? – If yes, Click here to pay now"

8:40 AM - 12 Apr 2018

3 Likes

Text 4

EATV - City College of San Francisco
@EATVatCCSF

What's out there in space?
How do we get there?
What will we find?
What can we learn there - or learn just by trying to get there - that'll make life better here on Earth?

Watch NASA Television @NASA
Today at 3p CH75

#NASA #Science #Explore #Broadcasting #SanFrancisco #BayArea

12:05 PM - 4 Apr 2018

1 Retweet 1 Like

Which microblog post...

- a makes a joke about study areas? 7. a) Text 2.
- b advertises a TV show? 7. b) Text 4.
- c expresses the user's opinion on technology? 7. c) Text 1.
- d shares information about a live presentation the user is watching? 7. d) Text 3.

Post-reading

8 Discuss these questions about the microblog posts in activity 7 with your classmates.

8. Respostas pessoais. Ver Notas.
- a Como você avalia o comentário de Raj no texto 1? Como você acha que será o mercado de trabalho no futuro? Que empregos poderão desaparecer por causa do contínuo desenvolvimento da tecnologia? Explique com exemplos.
 - b Sobre o texto 2, você gostou da piada? Que outras piadas sobre áreas de estudo você conhece?
 - c O texto 3 é sobre robôs (bots). Qual é a sua opinião sobre a capacidade que eles têm de interagir com humanos, como fala o texto?
 - d Você já se fez alguma das perguntas que aparecem no texto 4? Em caso afirmativo, qual/quais? Quais são as respostas possíveis a essas perguntas?
 - e Sobre os autores dos textos 1, 3 e 4 apresentados na atividade 7, você acha que algum/alguns deles tem/têm uma visão mais otimista sobre os avanços tecnológicos futuros? Algum/alguns deles tem/têm uma opinião mais pessimista? Com qual visão você mais se identifica e por quê?

Notas

Atividade 8

Professor/a, sugere-se fazer outras perguntas aos/às estudantes como parte da apreciação do que viram na seção. Pode-se perguntar, por exemplo, o que já sabiam sobre o gênero texto de *microblog* e o que aprenderam. Pode-se perguntar, também, se alguém gostaria de ler mais, nos textos da seção, sobre os tópicos das *hashtags* e, em caso afirmativo, sobre qual/quais. Os/as estudantes devem justificar suas respostas.

Language in use 1

A seção dá continuidade ao trabalho de exploração do gênero textual “microblog” a fim de desenvolver a habilidade EF08LI14: utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se perguntar qual é a opinião dos/das estudantes sobre associar ciência e cultura em um mesmo evento, e se têm, ou conhecem alguém que tenha, interesse particular pelo assunto. Essa primeira atividade pode servir para diagnosticar conhecimentos prévios. Caso perceba que os/as estudantes têm pouco conhecimento sobre o assunto, pode ser solicitada uma pesquisa (em duplas ou em pequenos grupos), para posterior apresentação em sala, sobre eventos que associem cultura e ciência, com a finalidade de apresentar objetivos e características de um evento dessa natureza.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, na atividade 2, se julgar necessário, resolver o primeiro item com toda a turma. Outra opção é pedir aos/as estudantes que façam a atividade em duplas. Depois da verificação das respostas, sugere-se pedir a eles/elas que encontrem outras sentenças com o futuro simples nos textos de *microblog* da seção “Reading” e as registrem no caderno, sublinhando as palavras que representam a formação desse tempo verbal.

Language in use 1 *Future simple*

1 Are there any Science events (conferences, courses, meetings, etc.) in your community? If so, have you ever taken part in any of them? How important are these initiatives? Talk to a classmate. **1. Respostas pessoais. Ver Notas.**

2 Find the missing words in some of the microblog posts from the “Reading” section and complete the sentences. Then answer the questions in your notebook. **2. Ver Notas.**

a “There is a joy in creating things that ♦ fundamentally ♦ how we perceive the world of the future. The world ♦ you what to build, sometimes you just need to find the missing key.”

2. a) will/ change / won't tell

b “How do we get there? What ♦ we ♦ ?”

2. b) will / find

c “You ♦ a review. The business ♦ you're happy [...]”

2. c) 'll leave / will know

I Are the clauses with the blanks in the past, in the present or in the future? Which auxiliary verb appears in the three examples? **2. I. The sentences are in the future. The auxiliary verb will appears in the three examples.**

II Are the sentences above expressing orders or expectations and possibilities for the future? **2. II. They are presenting expectations and possibilities.**

3 Based on your answers in activity 2, complete these sentences.

a To make affirmative sentences expressing predictions about the future, we use the auxiliary ♦ before the ♦ (in the base form). **3. a) “will” / main verb**

b The contracted form of “will” in the affirmative form is ♦ . The contracted form of “will” in the negative form is ♦ (“will not”). **3. b) “ll”; “won't”**

c To make questions, we add ♦ before the subject and use the ♦ in the base form.

3. c) “will” / main verb

4 Look at the logo and username in this microblog post. Discuss with a classmate what you think the message is about. Then read the text and complete it with the future forms from the box. Write the answers in your notebook. **4. will / take / will try. Respostas possíveis: It is about a campaign to raise awareness of the importance of being careful about what we post online and thinking twice before pressing “Send”. Ver Notas.**

take try



14 fourteen

Acompanhando a aprendizagem

Atividade 4 Professor/a, pode-se perguntar aos/as estudantes o que conseguem inferir sobre a campanha apresentada na atividade 4 (trata-se de uma campanha de conscientização para que as pessoas pensem muito bem antes de enviar qualquer mensagem na rede). Perguntar que outros *pledges* poderiam ser feitos no contexto dessa campanha. Encorajar os/as estudantes a produzir as sentenças em inglês ou, então, a produzi-las em português e, colaborativamente, expressar a ideia em inglês. Algumas possibilidades de *pledges*: *I will not share information without checking it first.; I will be polite when I write.; I will not use offensive language.; I will always think twice before I send/share anything.* Pode-se, então, discutir por que campanhas de conscientização como essa são importantes para os/as estudantes e quais estratégias eles/elas já aplicam para o uso consciente das redes sociais no dia a dia.

Pode-se sugerir aos/às estudantes que busquem e visitem a página da campanha Don't Press Send (disponível em: <https://www.dontpresssend.com/>). Acesso em: 13 maio. 2022), explorem-na, assistam a vídeos disponíveis na página e, depois, compartilhem suas impressões. Como parte dessa discussão sobre o que leram/ouviram, é possível retomar as sugestões de *pledges* que tiverem apresentado por ocasião da atividade sugerida em "Acompanhando a aprendizagem", relativa à atividade 4. Podem, então, dizer se já fazem isso, se enfrentam alguma dificuldade, se seus/suas colegas fazem o mesmo etc. Outra ideia é estabelecer que, a partir de algum momento, os/as estudantes se comprometam a seguir algum desses *pledges* para, em uma data futura, retomar essas promessas, avaliar se foram cumpridas, se melhoraram a qualidade da comunicação digital etc.

Informações adicionais

Don't Press Send: campanha voltada para jovens com o intuito de promover a conscientização sobre os cuidados na comunicação *on-line*. A proposta é evitar que as pessoas causem prejuízo às outras e a si mesmas.

5 The following microblog posts are also incomplete. Read and complete them in your notebook with the appropriate future simple forms from the box.

beat get away not invent study turn out

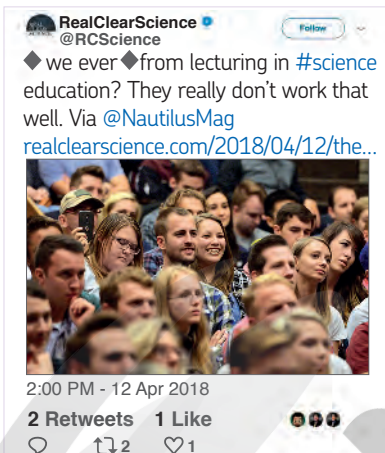
a 5. a) will turn out



b 5. b) will study



c 5. c) Will; get away



d 5. d) will beat; will not invent



Professor/a, se desejar, chamar a atenção dos/das estudantes para o uso informal da linguagem na resposta do post do item "d". O uso considerado adequado seria: "Pretty sure today AI can create a game likewise, as it's

6 In your notebook, write predictions about what will/will not happen... simply a set of rules, components and preset mechanisms."

- a in the next 10 years. 6. Respostas pessoais. Ver Notas.
- b in your lifetime.

Notas

Atividade 2 Professor/a, uma vez que a turma já teve contato com os textos dos quais as sentenças desta atividade foram extraídas, pode-se encorajar os/as estudantes a completar as frases sem olhar os respectivos posts na seção "Reading". Nesse caso, depois de terem feito a atividade, podem rereer os textos e conferir suas respostas.

Atividade 4 Professor/a, sugere-se esclarecer que *pledge*, palavra que aparece na primeira linha do post (Text 1), significa "promessa" e que promessas geralmente são feitas com o verbo no futuro. Pode-se esclarecer, também, que a frase no texto expressa uma das promessas feitas pelas pessoas que aderem à campanha Don't Press Send.

Atividade 6 Professor/a, após uma primeira rodada ouvindo as previsões escritas pela turma, pode-se propor outra rodada, agora com uma abordagem lúdica: os/as estudantes podem desenhar no quadro ou fazer mímicas para que o restante da turma adivinhe qual é a previsão.

Language in use 2

Focalizando habilidades para elaborar previsões e expectativas para o futuro, esta seção tem como finalidade trabalhar a habilidade EF08LI12: construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. Esse trabalho é realizado a partir de comentários em fóruns de discussão e de textos de *microblog*. Na seção, são apresentados advérbios para modalizar as afirmações sobre o futuro e expressões para indicar tempo futuro.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se deixar claro aos/às estudantes que, nesta primeira etapa da atividade, eles/elas só precisam ler as perguntas que aparecem nos textos dos itens “a” e “b”.

Language in use 2 Expressions to talk about the future

- 1 Below you will find questions and answers that were posted on two discussion forums. First, read only the questions. How would you answer them? Tell a classmate.

1. Respostas pessoais. Ver Notas.

a

With increasing RAM/processing/storage capacities on smartphones, how long will it be until we no longer need laptop/desktop computers?

I Franklin Veaux
Answered Jan 3, 2018 · Author has 24.8k answers and 197.8m answer views

Never. Desktop computers are also increasing in RAM, processing, and storage. If you wait ten years, future smartphones will **likely** be more powerful than current desktops... and future desktops will be more powerful than future smartphones.
6.4k Views · View Upvoters

II Connor Stilwell
Answered Jan 3, 2018 · Author has 1.3k answers and 629.2k answer views

[...] Users that want to play high-end video games, use workstation applications, use media creation applications, or run server applications will **never** be able to use a phone. [...]
170 Views · View Upvoters

WITH increasing RAM/processing/storage capacities on smartphones, how long will it be until we no longer need laptop/desktop computers?. **Quora**. Disponível em: <https://www.quora.com/With-increasing-RAM-processing-storage-capacities-on-smartphones-how-long-will-it-be-until-we-no-longer-need-laptop-desktop-computers>. Acesso em: 15 jun. 2022.

b

In how many years will the smartphone fade away like the desktop PC has?

I Luis Vitier
Answered Nov 28, 2015 · Author has 119 answers and 184.2k answer views

Desktop PC hasn't faded away and **probably never** will as long as we still use digital tech. [...]
204 Views

II Arijit Guha Roy
Answered Dec 7, 2015

[...] Desktop PC has NOT faded away definitely [...] but yes the current version of smartphones will **definitely** be obsolete someday in the near future [...].
88 Views · View Upvoters

IN HOW many years will the smartphone fade away like the desktop PC has? **Quora**. Disponível em: <https://www.quora.com/In-how-many-years-will-the-smartphone-fade-away-like-the-desktop-PC-has>. Acesso em: 15 jun. 2022.

16 sixteen

Notas

Atividade 3

Professor/a, sugere-se esclarecer aos/às estudantes que, em frases afirmativas, esses advérbios geralmente vêm em posição mediana no sintagma verbal (após o auxiliar *will* e antes do verbo principal: *will likely be*; *will never be*; *will definitely be*). No entanto, em frases com forma ou ideia negativa, os advérbios *definitely* e *probably* são usados antes do sintagma verbal, como no exemplo desta seção (*probably never will* – sendo que *never* dá sentido negativo à frase) e no exemplo da seção anterior (*probably will not invent*).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após o trabalho com a atividade 3, pode-se solicitar a alguns/algumas estudantes que produzam sentenças com os advérbios que foram apresentados, expressando o que farão nas próximas férias, por exemplo. Pode-se também registrar no quadro algumas previsões relacionadas à vida cotidiana dos/das estudantes e deixar espaços vazios para que completem com os advérbios que melhor expressarem a chance de essas previsões se concretizarem. Algumas sugestões: *I'll (probably) help my parents with housework when I get home today*; *I'll (probably) do my homework before dinner*; *I'll (probably) play games after dinner*. (Respostas possíveis: *probably*).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, ao realizar com a atividade 4, se julgar necessário, trabalhe com uma previsão de cada vez e formule as possíveis respostas com a colaboração de toda a sala. Para turmas que realizarem a atividade com mais segurança, pode-se sugerir que busquem e leiam o artigo completo na internet e, posteriormente, discutam as demais previsões, se concordam com elas e por quê.

2. Respostas pessoais. Sugere-se incentivar uma breve discussão entre as duplas para que cada estudante justifique sua resposta.

2 Now read the answers that the forum users gave to the two questions in activity 1. Which answers do you agree with? Tell a classmate.

3 Look at the highlighted words in activity 1. Which option completes this statement appropriately? Write the answer in your notebook. 3. Resposta: *express*. Ver Notas.

Adverbs such as “likely”, “never”, “probably (never)” and “definitely” **express/don't express** how certain the speaker is about his/her prediction.

4 Read these predictions from an article called “20 predictions for the next 25 years”. How certain about them are you? In your notebook, make sentences using some of the highlighted words from activity 1. 4. Respostas pessoais. Ver Notas.

[...]
3 Global development [...]
We will eradicate malaria [...]. We will also have effective means for preventing Aids infection, including a vaccine. [...]
8 Food [...]
In truth, any of the imported grain that we do consume will come from genetically modified crops. [...]
10 Gaming [...]
Then there will be problem-solving games: there are already a lot of games in which scientists try to teach gamers real science – how to build proteins to cure cancer, for example. [...] we'll see increasing collaboration, people playing games together to solve problems while they're enjoying themselves. [...]

11 Web/internet [...]
As the web goes mobile, those who pay more will get faster access. We will be sharing videos, simulations, experiences and environments, on a multiplicity of devices to which we'll pay as much attention as a light switch. [...]
15 Sport [...]
Sport will have to respond to new technologies, the speed at which we process information and apparent reductions in attention span. [...] The demands of TV will grow, as will technology's role in umpiring and consuming sport. Electronics companies are already planning broadcasts using live holograms. [...]

20 PREDICTIONS for the next 25 years. **The Guardian**, Londres, 2 jan. 2011. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2011/jan/02/25-predictions-25-years>. Acesso em: 21 jun. 2022.

5 Read these texts and focus on the highlighted expressions. What ideas do they convey? Match them to their uses. Answer in your notebook.

5. Resposta: *They express future time/ideas; they say when things will happen.*

Are smartwatches a threat to traditional watch manufacturers?

Asim Qureshi
Answered Sep 17, 2017
Author has 683 answers and 59.2m answer views

[...] Traditional watch sales are unaffected for now, but they are going to collapse **sooner or later** as smartwatches become prevalent. [...]

2.6k Views · View Upvoters

ARE SMARTWATCHES a threat to traditional watch manufacturers? **Quora**. Disponível em: <https://www.quora.com/Are-smartwatches-a-threat-to-traditional-watch-manufacturers>. Acesso em: 7 mar. 2022.

seventeen 17

Notas

Atividade 4 Professor/a, como estímulo para os/as estudantes lerem com atenção cada previsão (algo que poderão fazer em duplas ou em pequenos grupos), sugere-se pedir que primeiro expressem suas próprias opiniões e depois registrem-nas no quadro, por exemplo: *In my opinion, we (will definitely) eradicate malaria*. É importante que os/as estudantes justifiquem suas opiniões. Esclarecer a eles/elas que podem fazer ajustes nas sentenças originais para poder acomodar melhor suas ideias. Além disso, como o texto é de 2011, sugere-se promover uma discussão entre os/as estudantes sobre as previsões apresentadas: se elas já se concretizaram, quais avanços ou retrocessos ocorreram nos campos em questão nesse período e se elas precisariam ser revistas atualmente.

Fora de sala de aula

Professor/a, acerca do item “d” da atividade 5, pode-se sugerir aos/às estudantes que façam uma pesquisa para descobrir o que pode ser feito para evitar o cenário descrito no texto e como tal previsão afetaria o Brasil.



- I Used to express that you really want something to happen. 5. I. b.
II Used to express that you are not sure when something will happen, but you believe that it will happen. 5. II. a.
III Used to express that something will happen soon. 5. III. c.
IV Used to express that something will happen until an expected time. 5. VI. d.

6 Now tell a classmate ♦ 6. Respostas pessoais. Ver Notas.

- a something you'll have to do sooner or later.
b something you intend to do in the near future.
c something you are counting the days until you do.
d something your community/city will have to do to make people's life better by 2030.

18 eighteen

Notas

Atividade 6 Professor/a, após o trabalho em duplas, pode-se pedir aos/às estudantes que, em roda, compartilhem algumas de suas respostas. Esse pode ser um bom momento para saber um pouco sobre os planos deles/delas, dar recomendações, descobrir interesses comuns entre eles/elas etc.

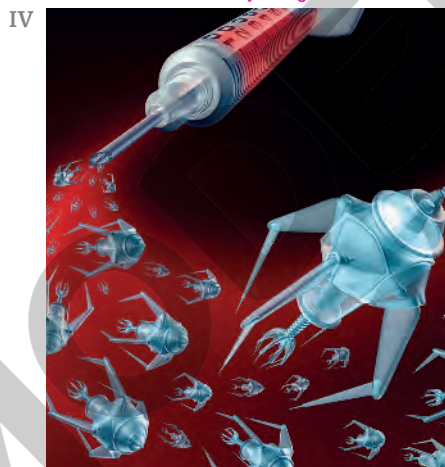
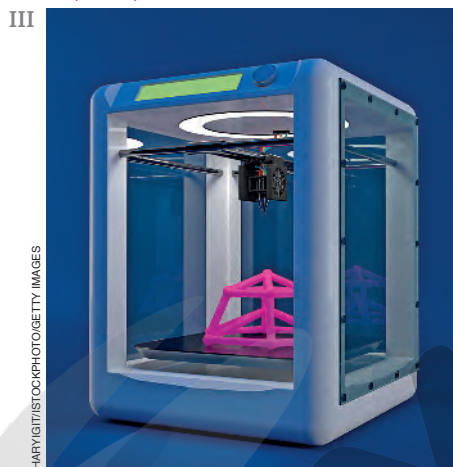
Listening What does the future hold?

Pre-listening As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos.

- 1 Label the elements you see in the pictures. Then tell a classmate what you know about them by using the questions. Write your answers in your notebook.



1. I. Respostas possíveis: Colonization of the Moon, lunar base. 1. II. Wireless battery charger.



1. III. 3-D printer.

1. IV. Respostas possíveis: Nanotechnology, nanorobots.

- a Which pictures represent technologies that already exist?
1. a) Respostas possíveis: II and III.
- b Which pictures represent technologies that will probably exist in the future?
1. b) Respostas possíveis: I and IV.
- c When will these technologies be available, in your opinion?
1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.
- d Have you heard about any other scientific predictions or breakthroughs recently? If so, which one/ones? 1. d) Respostas pessoais. Ver Notas.

Listening

A seção trabalha a habilidade EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

O objetivo das atividades é desenvolver compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico; construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos; construção de repertório lexical; utilização de verbos para indicar o futuro.

Se julgar necessário, sugere-se discutir com os/as estudantes que o título da seção de "Listening" (*What does the future hold?*) traz uma expressão utilizada em língua inglesa para falar sobre o que o futuro pode trazer ou, como se diz em português, também por meio de uma expressão: *O que o futuro nos reserva.*

Notas

Atividade 1 c Professor/a, sugere-se encorajar os/as estudantes a utilizar em suas respostas expressões que foram apresentadas na seção anterior.

d Professor/a, este pode ser um bom momento para treinar o uso de expressões em inglês para falar sobre futuro e extrapolar os assuntos do livro, estimulando os/as estudantes a falar sobre o que leram ou ouviram recentemente acerca de previsões para o futuro em quaisquer áreas. Para tornar essa discussão mais próxima de sua realidade, sugere-se perguntar, por exemplo, se sabem da previsão de novos jogos eletrônicos, o que será diferente ou surpreendente, se conhecem algum filme que será lançado, como será, quem o protagonizará etc.

Transcript: What does the future hold? – Predictions

Future predictions are notoriously hard to make. Why is that? Because technology does not progress in a steady state, it accelerates and usually/often the technology advances faster than we can imagine it, let alone predict/imagine it. But still many predictions that were made in the present/past have turned out to be true, even though they were unimaginable at the time that the prediction was made.

10 FUTURE Predictions to Blow Your Mind from World's Best Futurists. [Estados Unidos: s. n.], 21 fev. 2019, 1 vídeo (6 min 12 s). Excertos. Publicado pelo canal Arvin Ash.

Transcript: What does the future hold? – Technology


Professor Benjamin Clark, professor of planning and public policy at the University of Oregon predicts that most people will not own cars, but get rides in driverless self driving cars. This will be a lot less expensive than owning your own car and some of these will be free, sponsored by corporations where you'll have to listen to ads throughout your entire ride if you want the ride to be free. They'll be called AVs autonomous vehicles.

Number 7: you'll be able to access the Internet, check e-mails and watch movies through your contact lens. This is coming sooner than you might think. Scientists at Samsung have already developed a prototype that is being tested on rabbits.

10 FUTURE Predictions to Blow Your Mind from World's Best Futurists. [Estados Unidos: s. n.], 21 fev. 2019, 1 vídeo (6 min 12 s). Excertos. Publicado pelo canal Arvin Ash. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgqQTqeVHqw>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Listening


2. usually; predict; past.

- 2  Listen to a podcast introduction about future predictions and choose the appropriate options to complete the text. Write the answers in your notebook.

 What does the future hold? – Predictions


Future predictions are notoriously hard to make. Why is that? Because technology does not progress in a steady state, it accelerates and **usually/often** the technology advances faster than we can imagine it, let alone **predict/imagine** it. But still many predictions that were made in the **present/past** have turned out to be true, even though they were unimaginable at the time that the prediction was made.






10 FUTURE predictions to blow your mind from world's best futurists. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (6min 12s). Excerto. Publicado pelo canal Arvin Ash. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgqQTqeVHqw>. Acesso em: 21 jun. 2022.

- 3  Listen to some predictions about the future. Which of these statements are true, according to the podcast? Correct the false one/ones in your notebook.

 What does the future hold? – Technology

- a The predictions made are about technological advances.
3. a) true.
- b The speaker gives an estimated time for the use of internet through contact lens.
3. b) true.
- c The speaker presents negative predictions about the future.
3. c) false. The speaker presents positive predictions about the future.

- 4  Listen to the recording again and choose the appropriate options. Write the answers in your notebook. 4. Ver Notas.

- a Professor Benjamin Clark teaches  at the University of . 4. a) II.
I politics / Oregon
II planning and public policy / Oregon
III planning and public policy / Oklahoma
- b Benjamin Clark, predicts that most people  but get rides in driverless self driving cars.
I will own cars
II will own bikes
III will not own cars
4. b) III.
- c Driverless self driving cars will be a lot less expensive than  your own car and some of these will be even free. 4. c) III.
I having
II driving
III owning
- d Scientists have already developed  that will be able to access the Internet. 4. d) I.
I contact lens
II driverless cars
III corporations

Going further

Research other predictions of futuristic technologies and when they will probably be used. Then share your findings with your classmates.

20 twenty

Notas

Atividade 4 Professor/a, sugere-se incentivar a turma a discutir possíveis vantagens e desvantagens da popularização das tecnologias apresentadas no áudio.

Speaking

Predicting the future

1. b) Respostas pessoais. Espera-se que os/as estudantes relacionem as tecnologias mencionadas no enunciado com as demandas coletivas da região em que vivem.

Pre-speaking

1 Discuss these questions with your classmates.

- Which future prediction in this unit interested you the most? Why? **1. a) Respostas pessoais.** Sugere-se lembrar brevemente as previsões discutidas durante a unidade.
- Considering the areas of education, entertainment, food, housing, medicine, space exploration, telecommunication, and transportation, in which one do you think your community/city/country needs more technological advances? Explain.
- Where could you get information about the technological advances that researchers work on today? **1. c) Respostas possíveis:** Searching the web using the keywords "technological advances", reading specialized magazines, asking Science teachers, etc.

2 Now prepare a presentation.

- Choose one area mentioned in activity 1, item "b". Gather information about what scientists in this area have been developing and what their goals are. Then choose three items/topics related to it to talk about.
- Review how to make predictions in English.
- Prepare a presentation under the title "Top three advances for the future". Remember to include a brief introduction explaining why you chose these three items/topics; an explanation about each item/topic, mentioning the present situation (what scientists have been doing, why they have been doing that, what already exists), what scientists predict for the future (what people will be able to do, how this will impact their lives, etc.) and when this will probably happen; and your sources (the names of the publications, websites or people you consulted).
- If possible, use pictures or videos to illustrate your talk.
- Rehearse your presentation in front of some of your classmates. Ask them for feedback. Give feedback on their rehearsal as well. Then make the necessary adjustments.

Speaking

3 Deliver your presentation to your classmates. Follow the instructions. **3. Ver Notas.**

- In groups, deliver your presentation.
- Ask your classmates what they think about the predictions. Use the "Useful language" box to help you.
- Listen to your classmates' predictions and express your opinions as well.

Useful language

Do you think we will really have (flying cars) in the coming few years?
Do you agree that (nanorobots) will (revolutionize medicine)?
Will we really (travel to the Moon) by 2050?

Post-speaking **4. Respostas pessoais.** Sugere-se incentivar os/as estudantes a refletir sobre aspectos positivos e aspectos a serem melhorados nas etapas de pesquisa e apresentação.

4 Now discuss these questions with your classmates.

- Por que você escolheu esse tema para a apresentação? O que você aprendeu sobre as inovações tecnológicas previstas para a área que pesquisou?
- O que você aprendeu com a experiência de se preparar para falar em público?

twenty-one **21**

Speaking

Esta seção visa estimular os/as estudantes a pesquisar mais sobre o que os/as cientistas preveem para o futuro e preparar uma apresentação oral sobre três dessas previsões, tendo como referência o texto oral da seção anterior. Com base nas previsões selecionadas pela turma, a seção contempla a habilidade EF08LI04: utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.

Writing

As atividades nesta seção trabalham as seguintes habilidades: 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, e EF08LI11: produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogs, 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).

O objetivo desta seção é propiciar aos/as estudantes a experiência de produzir uma simulação de texto de *microblog*, tendo como referência as amostras com as quais tiveram contato nesta unidade e também seu conhecimento de mundo. Optou-se por uma simulação por entender que pode haver estudantes na turma com idade inferior a 13 anos, que é a idade mínima para abrir uma conta nas principais plataformas de *microblogging* (há casos em que a idade mínima é de 18 anos). Caberá ao/a professor/a avaliar a situação de cada turma e propor a atividade, alternativamente, no próprio ambiente *on-line*. Mesmo que a produção não seja realizada em plataformas *on-line*, os/as estudantes irão utilizar um processador de texto de computadores. Ainda que a ideia seja criar uma simulação, é importante considerar a questão da limitação de caracteres, pois isso estimula os/as estudantes a colocar em prática a capacidade de síntese.

Writing

A microblog post simulation

Que tal preparar uma simulação de texto de *microblog* com uma previsão sua sobre o futuro?

What: a microblog post simulation

To whom: other students; people in general

Media: text editor software

Objective: express yourself about the future

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja os assuntos desta unidade, concentrando-se nas características de textos de *microblog* e em expressões/palavras usadas para fazer previsões sobre o futuro. **1. Ver Notas.**
- 2 Pense no que gostaria de expressar em seu texto sobre o futuro. No caderno, faça uma lista dos elementos e assuntos que gostaria de incluir.

First draft

- 3 Procure imagens, mídia, textos, *hashtags* etc. relacionados àquilo que você deseja abordar no seu texto, diretamente ou via *hyperlink*. Separe os conteúdos via *hyperlink*.
- 4 Usando a lista do caderno e o que você aprendeu, faça um rascunho do seu texto em um *software* de edição de texto, considerando um limite de 280 caracteres. Lembre-se de que abreviaturas podem ser usadas.
- 5 Após terminar o seu rascunho, verifique se o texto está adequado aos seus objetivos de leitura, se o que você escreveu está claro e se a organização está apropriada.
- 6 Faça os ajustes necessários e, em seguida, compartilhe seu rascunho com alguns/algumas colegas para que o avaliem. Comente os textos deles/delas também.

Editing

- 7 Revise sua produção com base nas sugestões recebidas.
- 8 No programa de edição, desenhe o *layout*, usando como inspiração outros textos de *microblog* que apareceram nesta unidade. Inclua elementos característicos do gênero, como balão de fala para indicar comentário, setas para indicar republicação, coração para indicar curtida etc., e reserve espaço para os comentários. Você pode anexar/vincular *hyperlinks* ao seu texto (conteúdo do item 3).

Final text

- 9 Compartilhe sua produção com a turma e leia os textos dos/das colegas. Reaja ao que leu deixando seus comentários.

Post-writing

- 10 Agrupe as produções por tema e compartilhe com outras pessoas da comunidade escolar (colegas de outra sala e professores/as de outras disciplinas, por exemplo). Discuta com os/as colegas se a visão da turma sobre o futuro é otimista, neutra ou negativa e exponha os motivos.

22 twenty-two

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se lembrar que o gênero textual *microblog* pode servir a vários propósitos, como compartilhamento de manchetes, apresentação em vídeo, divulgação de eventos etc. Sugere-se, também, rever a linguagem característica, como uso de abreviações e de *hashtags*.

Peace culture

- 1 Futurism was launched by the Italian poet Filippo Tommaso Marinetti in 1909. [...] Among modernist movements futurism was exceptionally vehement in its denunciation of the past. This is because in Italy the weight of past culture was felt as particularly oppressive. In the 4 Manifesto, Marinetti asserted that “we will free Italy from her innumerable museums which cover her like countless cemeteries”. [...] What futurists proposed instead was an art that celebrated the modern world of industry and technology [...]. After the brutality of the first world war, many artists rejected the [...] notions of futurism [...], by using more traditional and 8 reassuring approaches.

FUTURISM. Tate. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/f/futurism>. Acesso em: 15 jun. 2022.

1. In this case, “her” refers to Italy. According to traditional grammar, countries are referred to by the pronoun “it”. However, in this case, “her” was used to compare “Italy” to an actual living person that needs to be freed from her past.

1 What does the pronoun “her” (line 4) refer to? In your opinion, why was it used?




2 Como você imaginaria esse movimento artístico/cultural nos dias de hoje? Que elementos poderiam compor uma obra futurista brasileira?

2. Respostas pessoais. Os/As estudantes podem mencionar obras que não abordam o passado do país, mas tratam de possibilidades de futuro.

Self-check

Self-check. Respostas pessoais.

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.

| Eu consigo... |  com facilidade. |  com alguma facilidade. |  com dificuldade. |
|--|---|--|--|
| compreender a linguagem característica de um texto de <i>microblog</i> ... | | | |
| compreender o uso do futuro simples para fazer previsões e expressar expectativas quanto ao futuro.. | | | |
| compreender e utilizo expressões para mostrar (in)certeza quanto ao futuro... | | | |
| compreender e utilizo expressões para indicar tempo futuro... | | | |
| compreender um áudio com previsões para o futuro... | | | |
| produzir uma apresentação oral sobre previsões para o futuro... | | | |
| escrever um texto de <i>microblog</i> sobre o futuro... | | | |

AMANDA SAVOINIA/ARQUIVO DA EDITORA



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

- reler as amostras de textos de *microblog* apresentadas na unidade, além de buscar outros exemplos na internet, com a supervisão do/da professor/a. Deve-se identificar os elementos característicos desses textos, como as abreviações, os símbolos, as menções a outros usuários, as marcações de *hashtags* etc.;
- para o segundo e o terceiro item da tabela, rever as informações da seção “Language in use 1” e do apêndice “Language reference in context”;
- rever as informações da seção “Language in use 2”. Os/As estudantes poderão criar, no caderno, uma lista com as expressões que aprenderam, sua tradução aproximada e uma sentença usando cada um dos exemplos;
- acessar o *link* de onde o áudio da seção “Listening” foi extraído e reproduzi-lo com velocidade reduzida. Outra opção é ouvir o próprio CD, pausando de tempos em tempos para verificar a compreensão de cada trecho, após o qual pode-se comparar o que foi ouvido com a transcrição disponível no final do Livro do Aluno;
- pedir que elaborem uma nova apresentação e, se possível, registrem o áudio no celular, para uma posterior autoavaliação a fim de detectar o que pode ter dificultado a realização da tarefa;
- reler os textos de *microblog* apresentados na unidade, observando suas características e também o emprego do futuro simples para fazer previsões.

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 sobre como pode melhorar o próprio aprendizado e como pode auxiliar os/as colegas.

Unit 2

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade

A unidade pretende desenvolver as competências gerais de números 1, 2, 4, 5, 8 e 9 e as competências específicas de Língua Inglesa de números 2, 3 e 6, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI02 / EF08LI03 / EF08LI05 / EF08LI08 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI13 / EF08LI16

Objetivos da unidade

A unidade explora questões relacionadas à saúde, tanto física quanto mental, um tema contemporâneo transversal (TCT). Com base no conceito de Educação para a Paz, busca desenvolver a ideia de que compartilhar experiências e discutir sobre (problemas de) saúde pode ajudar as pessoas e a comunidade a lidar com esses problemas, bem como preveni-los e tratá-los. Como resultado dessa atitude, podem-se desenvolver, também, a compreensão e o respeito pelas pessoas que apresentam algum problema de saúde, seja ele físico, mental ou emocional. No que concerne aos aspectos linguísticos, a unidade trabalha os usos dos quantificadores *some*, *any*, *many* e *much*, bem como dos afixos na formação de palavras. O gênero textual trabalhado é o relato pessoal, tanto escrito quanto oral, em forma de depoimentos. Ao abordar tema “saúde”, a unidade estabelece uma relação interdisciplinar com Ciências, especialmente no que diz respeito às questões que envolvem a puberdade.

Unit 2 Health in focus

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:

1. Adolescente assoando o nariz;
2. Mulher triste ou preocupada;
3. Mulher aparentando estar com dor de cabeça;
4. Adolescente durante consulta oftalmológica;
5. Adolescentes em sessão de aconselhamento psicológico de grupo.

1

2

3

4

5

24 twenty-four

Notas

Atividade 1 b Professor/a, ao explorar a segunda pergunta desse item, recomenda-se destacar que as respostas são abertas e que, por isso, é importante que os/as estudantes justifiquem as possíveis relações de causa-efeito. Por exemplo, a procura por um grupo de apoio pode estar relacionada, também, à dependência da tecnologia.

Objetivos

- Aprender e discutir sobre o tema saúde – física e mental –, principalmente no contexto da adolescência.
- Compreender e identificar afixos (prefixos e sufixos) na formação de palavras.
- Compreender e praticar o uso de *some*, *any*, *many* e *much*.
- Compreender e produzir relatos pessoais escritos.
- Compreender e produzir relatos pessoais orais sobre questões de saúde.
- Refletir sobre como relatos pessoais podem ajudar adolescentes e adultos a lidar com questões de saúde física e mental.

First interactions

1 Talk to your classmates about these questions.

- O que as imagens 1, 2 e 3 têm em comum em relação ao que representam? O que cada uma mostra?
- O que as imagens 4 e 5 representam? Que relações de causa-efeito podem ser feitas entre as imagens 2 e 5 e entre as imagens 3 e 4?
- Em sua opinião, como a imagem 3 se relaciona ao tema desta unidade?
1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Há algum problema relacionado ao tema “saúde” que você considere relevante e que não tenha sido mencionado nesta abertura? Em caso afirmativo, diga qual e explique sua resposta.
1. d) Respostas pessoais. Uma possibilidade é que os/as estudantes mencionem os problemas de saúde relacionados à pandemia de covid-19.
- Quando você percebe algum problema relacionado à sua saúde física ou mental, você comunica isso a alguém de imediato ou costuma demorar para fazê-lo? Qual é o risco de não comunicar isso a alguém de confiança?
1. e) Respostas pessoais. Respostas possíveis: Dependendo do caso, o problema pode se agravar, mesmo que, no início, pareça ser algo corriqueiro. Ver Notas.

1. b) Respostas possíveis: Imagem 4: consulta com oftalmologista; imagem 5: sessão de terapia em grupo com a orientação de uma pessoa adulta. Relação imagens 2 e 5: uma pessoa pode procurar terapia em grupo por estar abatida e/ou deprimida (o que parece ser o caso da mulher na imagem 2); imagens 3 e 4, uma pessoa pode desenvolver problema de visão por expor-se demasiadamente a telas de celulares. Ver Notas.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

“Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.” Essa é a definição de saúde da World Health Organization (WHO), ou Organização Mundial da Saúde (OMS), uma agência das Nações Unidas que se dedica a questões relacionadas à saúde. Segundo o texto dessa agência, a saúde é algo precioso; o mesmo texto afirma que, quando estamos saudáveis, “we can learn, work, and support ourselves and our families”, porém, quando adoecemos, “we struggle, and our families and communities fall behind”. Um dos principais objetivos da OMS é a prevenção. Em sua opinião, o que podemos fazer para prevenir problemas de saúde em nossa comunidade? Cite algumas situações nas quais a comunidade é afetada por saúde debilitada.

Texto elaborado com base em: WORKING for better health.: World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/about/what-we-do/who-brochure>. Acesso em: 29 mar. 2022.

twenty-five **25**

First interactions

Esta seção visa proporcionar uma discussão sobre problemas de saúde físicos e mentais, levar os/as estudantes a refletir sobre a importância de buscarmos auxílio quando percebemos algo errado conosco; e levantar maneiras de prevenir problemas de saúde, tanto individuais quanto coletivos.

Agents of change

Professor/a, espera-se que os/as estudantes citem, no que se refere à saúde física, medidas simples como manter a limpeza de ruas e calçadas, não negligenciar a vacinação e estimular colegas e pessoas da vizinhança a também adotar essas medidas. Uma das etapas mais importantes na prevenção de doenças é procurar informações sobre a disseminação, o controle e a prevenção de determinadas doenças. Já no que se refere à saúde mental, os/as estudantes podem ter mais dificuldade em citar formas de prevenção de doenças. É importante deixar que se expressem livremente e justifiquem suas ideias. Sugere-se conduzir um diálogo que leve o/a estudante a refletir sobre a importância do autoconhecimento e do diálogo com os/as responsáveis sobre sentimentos como tristeza, insatisfação, raiva e vergonha. Sinalizar que sentimentos, como a raiva, não são em si uma doença, mas um sinal natural do nosso corpo de que há algo de errado ou nos incomodando; o problema acontece quando a raiva se transforma em agressividade direcionada a si mesmo ou aos outros. Saiba mais em:

- **Competências socioemocionais.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socio-emocionais-18-5.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Sugere-se explorar a realidade local para encorajar a turma a citar situações reais e atuais da comunidade em que vive.

Notas

- Professor/a, sugere-se abordar esse tópico com cautela e de maneira crítica, pois o objetivo não é condenar o uso de tecnologia, mas conscientizar os/as estudantes sobre os riscos que o uso abusivo de celulares pode trazer à saúde, como problemas na coluna provocados por posturas inadequadas, tendinites, problemas de visão, distanciamento do convívio com familiares e amigos etc. Se julgar oportuno, comentar com a turma que esse é um problema que leva algumas pessoas a consultórios médicos e que os tratamentos podem abranger terapias com atividades que visem chamar a atenção do/da paciente para prazeres desvinculados do ambiente virtual.
- Professor/a, sob a óptica da Educação para a Paz, recomendar aos/as estudantes que compartilhem com alguém de confiança algo que lhes pareça diferente, incômodo ou repentino. Guardar para si algum problema que pode criar o hábito de acreditar que tudo se resolve naturalmente, o que pode agravar a situação.

Reading

A seção propõe a compreensão de um relato pessoal sobre o tema “ansiedade”. Comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto, são trabalhadas as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos e EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Notas

Atividade 1

Professor/a, para introduzir o assunto desta seção, pode-se trazer à tona alguma situação que faça parte do contexto da turma. Por exemplo, caso haja alguma tarefa que os/as estudantes devam realizar em breve, como uma avaliação, um campeonato esportivo, um concurso etc., pode-se solicitar que deem exemplos de sentimentos e emoções que costumam aflorar nessas situações. Sugere-se perguntar aos/às estudantes “*What are the most common emotional problems that people face?*” e deixar que se expressem. Apresentar vocabulário sobre sentimentos e emoções, como *insecurity, doubt, anxiety, anger, worry, fear* etc.

Atividade 2

a Professor/a, sugere-se encorajar os/as estudantes a inferir a resposta com base no nome do *website* e na frase “By Teens, For Teens”. Trata-se de um espaço na internet dedicado a publicar conteúdos produzidos apenas “por adolescentes” e “para adolescentes”. Além de publicações na internet, Teen Ink circula também em formato de revistas e livros impressos; é produzido nos Estados Unidos, com sede na cidade de Newton (Massachusetts).

c Professor/a, a atividade objetiva levar os/as estudantes a observar as características de um relato pessoal, em que o autor expressa sua história e suas experiências de maneira monológica (em relação ao gênero entrevista em que o relato se dá por meio de perguntas e respostas).

Reading *Personal story*

Pre-reading

- 1 Do you think it is important to share our emotions and feelings with other people? Discuss these ideas with a classmate. **1. Resposta pessoal. Sugere-se observar se os/as estudantes abordam questões relacionadas à saúde mental ao responder a esta questão.**
- 2 Take a look at the text in activity 3 and answer the questions orally. **2. Ver Notas.**
 - a Where was it taken from? What do you know about this source? **2. a) Resposta: It was taken from the Teen Ink website.**
 - b What's the title of the text? **2. b) Resposta: It's "Anxiety".**
 - c What kind of information do you expect to read based on this title? **2. c) Respostas possíveis: Information about someone's emotions/feelings.**
 - d Based on the layout of the text, do you think it is an interview or a story? **2. d) Resposta: It's a story. Ver Notas.**
 - e Which pronoun is most frequently used in the text: “I” or “you”? Based on this information, do you think the text contains a personal experience or some advice to other people? **2. e) Respostas possíveis: The pronoun most frequently used is “I”. The text is probably about a personal experience.**

Reading

- 3 This text features some situations that make the writer anxious. What kinds of situation do you think they are? List a few of them in your notebook. Then read the text and check if your predictions were correct. **3. Respostas pessoais. Ver Notas.**

The screenshot shows a web browser displaying a page from Teen Ink. The page title is "ANXIETY" and it is dated March 2, 2014, by user "ramfthomas4" from South Bend, Indiana. The article text reads: "Most people have felt anxiety. If you haven't, you must be a very unusual, reckless, and awesome person. Maybe your name is Bond, James Bond. But I digress. This is not an essay about the absence of anxiety – it is an essay on the all-pervading plague of it. I like to think that in most things I am a fairly average person. I certainly don't have some sort of complex that makes me scared of everything, all the time. And I don't suffer from paralyzing shyness either. But the fact remains that I am anxious ALL THE TIME. Sometimes it's reasonable anxiety. After all, who likes going up on a stage? (I don't)." The page number "26" and the word "twenty-six" are visible at the bottom left of the article content.

Notas

Atividade 3 Professor/a, as respostas são pessoais até que os/as estudantes tenham lido o texto. Caso apresentem alguma dificuldade em produzir respostas, sugere-se registrar no quadro algumas situações e pedir-lhes que respondam com base nas informações fornecidas.

Professor/a, com base no relato, em que o/a autor/a apresenta uma lista de situações que causem ansiedade, pode-se propor uma atividade sobre os sintomas de ansiedade no corpo humano. Essa atividade pode ser realizada de forma interdisciplinar com Ciências. Registrar no quadro, em dois campos diferentes, as informações a seguir e pedir aos/às estudantes que façam as associações: Campo "Systems of the human body": I. *Circulatory system*; II. *Excretory and digestive system*; III. *Respiratory system*. Campo "Physical reactions": a. *out of breath*; b. *heart palpitations*; c. *stomachache*; d. *chest pain*; e. *nausea*; f. *rapid breathing*; g. *diarrhea*. Respostas: a-III; b-I; c-II; d-I; e-II; f-III; g-II. Sugere-se pedir aos/às estudantes que comecem pelo item cuja associação considerem a mais fácil.

É importante frisar que a ansiedade é um sentimento comum e que só se torna um risco quando os sintomas estão descontrolados, afetando o bem-estar físico e mental da pessoa.

Alerte os/as estudantes que somente um profissional de saúde especializado pode diagnosticar transtornos de ansiedade e que a automedicação pode colocar a vida de quem o faz em risco. Saiba mais:

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Ansiedade**. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/dicas/224_ansiedade.html. Acesso em: 31 mar. 2022.

Informações adicionais

James Bond: referência ao personagem criado pelo escritor inglês Ian Fleming (1908-1964). Agente secreto fictício do serviço de espionagem britânico MI6, conhecido pelo código 007, Bond foi apresentado ao mundo na obra *Casino Royale*, publicada em 1953 no formato de livro de bolso. Dado o êxito da publicação, James Bond tornou-se, também, uma franquia de cinema.

For me, anxiety is not a rare occurrence. Certain things set it off. Here is an abridged list of things that make me anxious:

1. Talking to strangers.
2. Talking to people I don't have a close relationship with.
3. Going on any sort of stage, or even just in front of people.
4. Having people read things I've written.
5. Ordering food at fast food restaurants (pathetic, right?).



Anxiety affects many young people. The photograph shows a boy struggling to concentrate on his studies.

If you are ever anxious you are probably familiar with the symptoms. My stomach starts to feel cold, the muscles in my face tighten (try smiling when you're really nervous), my palms become sweaty. I tend to twist my fingers together in nervous knots. If I'm holding a book, I'll skim through the pages. I'll move my feet around a lot. When I'm talking to someone and they start to disagree with me, my throat gets tight, I start blushing, and sometimes I come seconds from crying. This happens even in discussions with family. [...]

Just to clarify — I am not always anxious. When I talk with close friends I'm fine. When I discuss [a] subject I am knowledgeable about, I'm fine. I think there is something to learn from this. All of us are anxious about messing up (except James Bond). But the ratio of times I worry about it vs. times I actually fail is about 50 to 1. So we should worry less. After all, will those people who I worry [...] about judge me? They're more worried about their own mistakes.

RAMFTTHOMAS4. Anxiety. *Teen Ink*. 2 mar. 2014. Disponível em: <https://www.teenink.com/opinion/all/article/628674/Anxiety/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

4 Read the text again and order the following ideas as mentioned by the author. Write the answers in your notebook. 4. Ver Notas.

- a symptoms of anxiety 4. a) Resposta: 3.
- b how often an average person feels anxious 4. b) Resposta: 1.
- c what the author recommends to people who feel anxious 4. c) Resposta: 4.
- d causes of anxiety 4. d) Resposta: 2.

5 What do the following extracts from the text mean? Write the answers in your notebook. 5. a) Resposta: I. 5. b) Resposta: II.

- a "If you haven't [felt anxiety], [...] your name is Bond, James Bond."
 - I Anxiety is a common feeling.
 - II Not many people feel anxiety.
- b "[...] I am a fairly average person."
 - I The author is different from other people because everybody feels anxiety all the time.
 - II The matters that the author is anxious about are common among other people.

twenty-seven 27

Notas

Atividade 4 Professor/a, recomenda-se chamar a atenção dos/das estudantes para a organização textual do relato pessoal: informações pessoais, apresentação do tema, informações sobre o tema, relação do tema com o autor e tentativa de inserir o leitor no contexto. Ressaltar que não há um formato rigorosamente preestabelecido para esse tipo de produção, mas que essa estrutura pode servir como referência para as produções dos/das estudantes.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, como atividade adicional, sugere-se explorar algumas combinações de palavra com preposição presentes no texto. Trata-se de um tópico relevante em inglês que pode ser contemplado para continuar explorando a questão da ansiedade abordada no texto. Registrar no quadro as seguintes palavras: *scared*; *suffer*; *learn*; *worried*. Em seguida, pedir aos/as estudantes que encontrem no texto as palavras que combinem com elas ("*scared of everything*"; "*suffer from paralyzing shyness*"; "*learn from this*"; "*worried about their own mistakes*"). Informar que essas combinações entre palavra e preposição são chamadas de *collocations* e que é útil conhecê-las para expressar-se em inglês. Em seguida, registrar no quadro os seguintes inícios de sentença e pedir aos/as estudantes que os completem para, depois, compartilhar as informações com seus/suas colegas: *I'm not scared of...*; *I usually suffer from...*; *We should learn from...*; *I worry about...* Essa também é uma maneira de ampliar a aproximação entre o assunto do texto e as emoções e sentimentos dos/das estudantes.

Notas

Atividade 6

b Professor/a, embora os adjetivos "*pathetic*" e "patético" sejam cognatos, sugere-se verificar se os/as estudantes sabem o significado do termo em português. O contexto da sentença pode ajudar a inferi-lo. Se necessário, esclarecer que, na acepção mais comum do termo, "patético" possui um sentido pejorativo (algo ridículo, grotesco, capaz de causar vergonha).

Atividade 7

a Professor/a, sugere-se encorajar os/as estudantes a anotar no caderno apenas as palavras da lista cujo sentido eles/elas conheçam, independentemente da leitura do texto. Recomenda-se tranquilizar quem porventura não conheça nenhuma, pois o objetivo é construir repertório lexical com base em estratégias de inferência, conforme proposto no item seguinte.

6. c) Resposta: *The author's stomach feels cold, the muscles in his face tighten, his palms become sweaty, he twists his fingers in knots, moves his feet around, his throat gets tight, he blushes and sometimes cries.*

c "But the ratio of times I worry about it vs. times I actually fail is about 50 to 1." **5. c) Resposta: II.**

I The author wants to show the readers that we shouldn't worry so much because we will fail anyway.

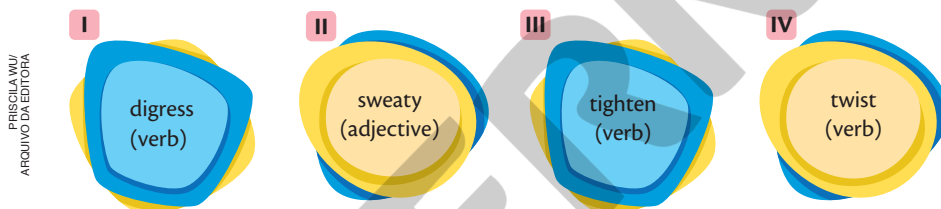
II The author wants to show the readers that we shouldn't worry so much because the number of times we worry exceeds the number of times we fail.

6 Answer these questions about the text in your notebook.

- a** Among the situations that make the author anxious, is there anything related to going out on a date (a romantic encounter)? **6. a) Resposta: No, there isn't.**
- b** What does the author think about the fact that ordering food at fast food restaurants causes him anxiety? **6. b) Resposta: The author thinks it is pathetic. Ver Notas.**
- c** What symptoms of anxiety the author experiences?
- d** Everyone feels anxious for many different reasons. When you feel anxious, do you experience any of the symptoms mentioned in the text? **6. d) Resposta pessoal. Sugere-se pedir aos/as estudantes que retomem, no texto, o trecho em que o autor descreve como identifica que está ansioso.**

7 Read some words taken from the text and do the activities in your notebook.

- a** Look at these words. In your notebook, write the ones whose meanings you are sure of without looking them up in a dictionary. **7. a) Respostas pessoais. Ver Notas.**



7. b) I – desvio do assunto; II – suadas; III – contraem-se; IV – retorcer. Ver Notas.

- b** Now look at the same words in context and check if the meanings are clearer for you. Discuss your ideas with a classmate and write the correct options in your notebook.

I "But I **digress**. This is not an essay about the absence of anxiety — it is an essay on the all-pervading plague of it." (**concordo com algo/desvio do assunto/duvido de algo**)

II "[...] the muscles in my face **tighten** (try smiling when you're really nervous), my palms [of the hands] become **sweaty**." (**ressecadas/suadas/trêmulas**)

III "My stomach starts to feel cold, the muscles in my face **tighten** [...]." (**alongam-se/ contraem-se/relaxam-se**)

IV "I tend to **twist** my fingers together in nervous knots." (**apontar/esfregar/retorcer**)

8 All of the following items present characteristics of a personal story. Which of them apply to the text you read in this section? Write the answers in your notebook.

The writer...

- a** expresses his emotions and feelings.
- b** is the protagonist.
- c** may choose to express himself in writing.

8. Respostas: a, b, c, e, f, h, i, j. Ver Notas.

28 twenty-eight

Notas

b Professor/a, se necessário, resolver o primeiro item com a turma toda. Sugere-se pedir que, antes de ler as três alternativas para cada item, os/as estudantes tentem inferir o significado da palavra destacada com base apenas no contexto da sentença. Após a verificação das respostas, se desejar, propor novos desafios de inferência aos/as estudantes. Pode-se registrar no quadro outras sentenças do texto para que analisem e escolham a opção mais adequada: "*Here is an abridged list of things that make me anxious:*" (detalhada/numerada/**resumida**); "*Most people have felt anxiety. If you haven't, you must be a very unusual, reckless, and awesome person.*" (**imprudente/receosa/requintada**).

- d may choose to express himself orally.
- e may describe/mention places, people, objects.
- f may publish it on digital media (blog, social network, forum etc.).
- g may publish it in print media (magazine, newspaper etc.).
- h narrates something relevant to him.
- i usually uses first person singular.
- j uses formal/standard language, depending on the context.
- k uses informal language, depending on the context.

Going further

Fear or anxiety?

- **Fear** is defined as a natural reaction to imminent danger. When we perceive danger or threat, our body reacts immediately. During this biochemical process, many things happen: for example, hormones like cortisol and adrenalin are released, our heart beats faster and our body gets more energy to fight or run away.
- **Anxiety** can be defined as the effect of negative thoughts about a future situation. In a certain way, it communicates that there is a possibility of danger in order to prepare us to do something.

Fear and anxiety are common feelings. They are helpful responses, but they become a problem when we always let them get in our way and start seeing threat in everything.

Whenever you notice that a negative thought is taking over your mind, try to focus on something positive. The image is an artistic representation of a teenager suffering from anxiety.



9. a) Resposta pessoal. Sugere-se observar se muitos/muitas estudantes se identificam com as situações mencionadas pelo autor do texto.
9. b) Resposta pessoal. Resposta possível: Sim, pois textos como esse podem mostrar que sofrer de ansiedade é algo comum em nossa sociedade, ou seja, é uma questão coletiva.

Post-reading

- 9 Discuss these questions with your classmates.
- a Você se identificou com algo que leu no relato pessoal apresentado? Em caso afirmativo, justifique sua resposta.
 - b Você considera que textos como esse podem ajudar outras pessoas? Se sim, de que maneiras?
 - c Em sua opinião, como é possível lidar com a ansiedade de forma que ela não seja um obstáculo no dia a dia? 9. c) Respostas possíveis: Pode-se conversar com uma pessoa adulta sobre os motivos e os sintomas da ansiedade e pedir a ela apoio e orientação.
 - d Acerca das informações da seção “Going further”, você já sabia que essas emoções são mecanismos de defesa de nosso corpo e que só há problema quando não sabemos lidar com elas? Você considera que poderá compartilhar essas informações com outras pessoas com o objetivo de ajudá-las de algum modo? Por quê?

twenty-nine 29

Após a leitura do boxe “Going further”, sugere-se conversar com a turma sobre formas de superar o medo e a ansiedade por meio de uma atividade de associação: Campo “What to do to overcome fear and anxiety”: I. *Breathing deeply...*; II. *Exposing yourself slowly to the things you’re afraid of...*; III. *Spending time with friends.* Campo “Effects”: a. *helps your nervous system calm down*; b. *reduces anxiety, as social support is important*; c. *makes you become familiar with them.* Respostas: a-I; b-III; c-II.

Sugestões de leitura:

- GUIMARÃES, Keila. 6 maneiras de treinar seu cérebro para lidar com a ansiedade, mal que afeta 13 milhões de brasileiros. **BBC**, 2017. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/brasil-e-o-pais-mais-ansioso-do-mundo-segundo-aoms/>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- PIAUÍ. Ministério Público. **Guia prático para controlar a ansiedade**. Disponível em: https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2020/08/1-Ebook-MPPI_Guia-pratico-para-controlar-a-ansiedade-1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

Caso os/as estudantes relatem episódios frequentes de ansiedade, converse com o coordenador pedagógico de sua escola para avaliar a possibilidade de encaminhá-lo/la para acompanhamento psicológico profissional.

Notas

Atividade 8 Professor/a, sugere-se certificar-se de que os/as estudantes entendam que todas as opções são aplicáveis ao gênero “relato pessoal”, mas que devem selecionar apenas aquelas que se apliquem especificamente ao texto lido. Pedir que justifiquem algumas das respostas, esclarecendo, por exemplo, que a linguagem usada é *standard* (norma culta) porque não se usam gírias, acrônimos ou outras marcas de informalidade. Pode-se especular com a turma sobre a possibilidade de esse relato pessoal ter sido submetido a uma revisão/edição dos editores da revista adolescente na qual foi publicado, entendendo que a versão original pode ter sido escrita de uma forma mais coloquial.

Language in use 1

A seção apresenta partes de um texto sobre acne, com base no qual são sistematizados os usos dos quantificadores *some*, *any*, *many* e *much*, para que os/as estudantes possam observar como essas palavras são utilizadas na língua inglesa de acordo com os termos que as cercam. A habilidade trabalhada nesta seção é a EF08LI16: utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some*, *any*, *many*, *much*.

Notas

Atividade 3

Professor/a, ao tratar de substantivos incontáveis em inglês, sugere-se esclarecer que o uso de *much* se aplica sempre que se fizer referência à substância em si, à massa em si, ou ao sentimento em si, por exemplo: *much water* (muita água), *much sugar* (muito açúcar), *much love* (muito amor). Se quisermos fazer referência, por exemplo, à quantidade de garrafas de água, de pacotes de açúcar ou de demonstrações de amor, usamos *many* ou *a lot of*: *many/a lot of bottles of water*, *many/a lot of packs of sugar*, *many/a lot of demonstrations of love*.

Atividade 4

Professor/a, sugere-se comentar com os/as estudantes que as duas afirmações acerca do uso de *any* que não forem assinaladas nesta atividade são aplicáveis em outros contextos, por exemplo: *"I bought lots of vegetables, but I didn't buy any carrots."*; *"Any doctor here can help you with that problem."*. Sugere-se mencionar que os usos dos demais quantificadores (*some*, *many* e *much*) são um pouco mais estáveis, conforme as regras apresentadas na atividade 3, diferentemente dos usos de *any*, como se observa aqui. Embora o foco desta atividade seja o uso de *any*, pode-se explorar, também, o uso de *many* nos textos 2 e 3.

Language in use 1 *Some, any, many, much*

- 1 What kind of health-related issue do these pictures represent? What do you know about it? 1. Resposta: The pictures represent the problem of acne/pimples (in teenagers). Resposta pessoal.



Four teenagers.

- 2 Test your knowledge about acne by checking the statements you think are true. Write your answers in your notebook. Then read the text to confirm your answers.

- a Acne affects only teenagers. e Acne is related to the sebaceous glands.
b 80% of teenagers have acne. f Exposing yourself to too much sunlight helps to clear up acne.
c Acne is a normal part of puberty. g Some lotions and creams can help prevent acne and clear it up.
d Hormonal changes cause acne.

2. Respostas: b, c, d, e, g.

Why Do I Get Acne?
If you're a teen, chances are pretty good that you have **some** acne. Almost 8 in 10 teens have acne, as do **many** adults. [...]
[...] Teens get acne because of the hormonal changes that come with puberty. [...]
The hair follicles, or pores, in your skin contain sebaceous glands [...]. These glands make sebum, which is an oil that lubricates your hair and skin. Most of the time, the sebaceous glands make the right amount of sebum. As the body begins to mature and develop, though, hormones stimulate the sebaceous glands to make more sebum.
Pores become clogged if there is too **much** sebum and too **many** dead skin cells. Bacteria [...] can then get trapped inside the pores and multiply. This causes swelling and redness — the start of acne. [...]
To help prevent the oil buildup that can contribute to acne, wash your face once or twice a day with a mild soap and warm water. [...]
If you wear makeup or sunscreen, make sure it's labeled "noncomedogenic" or "nonacnegenic." [...]
Acne isn't really helped by the sun. [...] **some** people find that the oils their skin produces after being in the sun make their pimples worse. [...]
Many [...] lotions and creams containing salicylic acid or benzoyl peroxide are available to help prevent acne and clear it up at the same time. [...] Be sure to follow the instructions exactly [...] and follow **any** label directions about allergy testing. [...]

HIRSCH, Larissa. Acne. **Kids Health**, 2021. Disponível em: <https://kidshealth.org/en/teens/acne.html#catpersonal-stories>. Acesso em: 15 jun. 2022.

30 thirty

3 Study the use of the highlighted words in the text in activity 2. Then complete the sentences in your notebook. **3. Ver Notas.**

- a ♦ is used with countable nouns only, as in ♦. **3. a) Resposta: "Many"; "many adults" and "many dead skin cells".**
- b ♦ is used with uncountable nouns only, as in ♦. **3. b) Resposta: "Much"; "much sebum".**
- c ♦ is used in affirmative sentences for both countable and uncountable nouns, as in ♦. **3. c) Resposta: "Some"; "some acne" and "some people".**
- d ♦ can be used in affirmative sentences with the meaning of "all", as in ♦. **3. d) Resposta: "Any"; "any label directions".**

4 Look at three other examples with one word introduced in this section and notice its different uses. Then check the statement that applies to each example and complete it with the number of the corresponding text. Not all statements should be checked. Use your notebook. **4. Ver Notas.**

Text 1

Acne Skin Skin Care Dermatology Existence Question Medicine and Healthcare

Is there **any** permanent remedy for acne?

IS THERE any permanent remedy for acne? **Quora.** Disponível em: <https://www.quora.com/Is-there-any-permanent-remedy-for-acne>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Text 2

"For many years, dermatologists have identified that the skin of acne sufferers appears to age more slowly than in those who have not experienced **any** acne in their lifetime. [...]"

ACNE sufferers may age slowly, say study. **NDTV,** 4 out. 2016. Disponível em: <https://www.ndtv.com/health/acne-sufferers-may-age-slowly-say-study-1470024>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Text 3

"[...] The clinical presentation of acne rarely offers **any** problem to the physician or even to the patient. *Acne vulgaris* is the commonest form of acne, but there are many uncommon subgroups. [...] There are also many unusual types of acne, including infantile acne, cosmetic acne and pomade acne. [...]"

CUNLIFFE, William J. **Acne.** Londres: Martin Dunitz, 1993.

"Any" is used... **4. Respostas: a) 2 / b) 1 / c) 3.**

- a in negative sentences, to express an indefinite number or amount of something, as in text ♦.
- b in interrogative sentences when we expect the answer to be either "yes" or "no", as in text ♦.
- c in affirmative sentences in which the meaning is negative, as in text ♦.

5 In your notebook, make these sentences true about yourself by choosing one of the options. **5. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- a I **have some/don't have any** problems with acne.
- b I **eat/don't eat** too much greasy food.
- c I **have seen/haven't seen** many people with acne.

Professor/a, ao trabalhar com o texto 1 da atividade 4, sugere-se explicar a diferença de sentido entre *remedy* e *medicine*, pois a associação com o termo "remédio", em português, pode gerar confusão. *Medicine* (ou *medication*) é a substância química prescrita por médicos, ao passo que *remedy* é qualquer alternativa caseira (chá, compressa etc.) para atenuar uma dor ou tentar resolver um problema de saúde.

Professor/a, após trabalhar com a atividade 4, se julgar relevante, pode-se propor uma prática adicional com os usos de *some*, *any*, *many* e *much*. Essa atividade pode ser realizada com a colaboração da turma toda, no quadro, ou feita em formato de jogo, com a turma dividida em pequenos grupos. Se feita em formato de jogo, sugere-se pedir a cada grupo que recorte quatro pedaços de papel e escreva em cada pedaço uma palavra diferente: *some*, *any*, *many* ou *much*. Explicar aos/às estudantes que todos/todas ouvirão ou lerão no quadro uma sentença incompleta e deverão completá-la, nos papéis recortados, com o termo correto. Assim que tiver terminado de ler ou escrever a sentença, os grupos devem levantar o papel que mostre a palavra que completa corretamente a sentença. Sugestões de sentenças:

1. *There isn't ___ milk in the fridge. It's not enough for the cake recipe. (much);*
2. *There isn't ___ milk in the fridge. There's only juice. (any);*
3. *There are ___ new students this year. The school is overcrowded. (many);*
4. *I don't have ___ homework to do. I can play games. (any);*
5. *Does she have ___ information about the concert? (any);*
6. *We have ___ questions to ask you. Don't worry, it'll be quick. (some);*
7. *Peter is very good at Math. He never has ___ doubts about it. (any);*
8. *You added too ___ sugar to the juice. It's too sweet. (much).*

Atividade 5 Professor/a, durante a apreciação das respostas dos/das estudantes, podem-se formular outras perguntas que os/as encorajem a usar o item linguístico apresentado, bem como a compartilhar mais informações com a turma. Sugestões de perguntas que podem ser feitas: 1. *Do you have any tips to prevent or treat acne? If so, which one/s?;* 2. *Can you give some examples of food that are not greasy?* Sugere-se explicar que, informalmente, para casos como o do item "c", é preferível usar a expressão *a lot of*; assim, pode-se dizer *"I have seen/haven't seen a lot of people"*. Essa possibilidade de uso é abordada no apêndice "Language reference in context".

Language in use 2

O objetivo desta seção é trabalhar a habilidade EF08LI13: reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa. Para isso, explora, inicialmente, uma tirinha da série *Peanuts* e um excerto de um texto sobre transtornos alimentares.

Informações adicionais

Peanuts: série de quadrinhos e tirinhas criada pelo cartunista estadunidense Charles Monroe Schulz (1922-2000). O personagem principal é Charlie Brown, representado como um garoto persistente, apesar de seus insucessos frequentes. A série inclui outros/outras personagens importantes, como Snoopy, um imaginativo cão da raça *beagle*; Lucy, uma garota forte e, muitas vezes, mal-humorada; Schroeder, um grande fã do compositor Beethoven; Linus, irmão de Lucy, é um garotinho benevolente, considerado o filósofo da turma; e Woodstock, um pássaro que fala uma língua que só Snoopy compreende. Saiba mais em:

- PEANUTS. Disponível em: <https://www.peanuts.com/about-peanuts>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se conversar com os/as estudantes sobre diferentes leis e decretos que tratam dos direitos da população brasileira à saúde física e mental, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto nº 7.037/2009) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015.

Nesta unidade, ao abordar os temas acne e desordem alimentar, sugere-se ficar atento/atenta ao comportamento dos/das estudantes, a fim de promover um ambiente confortável para tratar das questões propostas.

Language in use 2 Affixes (prefixes and suffixes)

- 1 Look at this comic strip. Do you know this series? Who are these two characters?

What other characters are famous in this series? 1. Respostas pessoais. They are Lucy and Linus. The other famous characters in the series are Charlie Brown and Snoopy.



Peanuts, comic strip by Charles Schulz, 1974.

- 2 Now read the comic strip in activity 1 and answer the questions orally.

- a What are the characters talking about?
2. a) Respostas possíveis: They are talking about the reason Charlie Brown didn't go to camp.
- b Which word does the girl (Lucy) use to create new words?
2. b) Resposta: She uses the word "obvious".
- c What idea does she apparently want to express with the new word: a similar or a contrasting idea? Why? 2. c) Respostas possíveis: She wants to express a contrasting idea, because most of the prefixes she tries mean negation, absence, etc.: *un-, ex-, anti-, in-, sub-* and *non-*.

- 3 Now read this text about eating disorders and do the activities in your notebook.

FAQs Issues Apps Get Help!

What is an eating disorder?

It's more than just eating too little or too much. It's when someone has an unhealthy focus on eating, exercising, or their body size or shape.

[...]

Here are some of the most common warning signs and symptoms.

[...]

You may feel:

- Unhappy with your body shape or size
- Worried, upset or guilty after eating
- Moody, irritable or have low energy
- Faint, dizzy or weak
- Nervous or out of control around food
- Cold all the time — even in warm weather

How you act:

- Steal or hide food
- Withdraw from your friends
- Exercise often or excessively
- Vomit after meals or use laxatives
- Eat in secret or avoid eating with others
- Diet, overeat, fast or change the way you eat

[...]

EATING disorders. Kids Help Line. Disponível em: <https://kidshelpline.com.au/teens/issues/eating-disorders>. Acesso em: 15 jun. 2022.

32 thirty-two

Notas

Atividade 3 b Professor/a, a lista de prefixos e sufixos em inglês é bastante longa e não seria muito produtivo sobrecarregar os/as estudantes com excesso de informação nesta seção. No apêndice "Language reference in context", é possível encontrar mais listas de afixos em inglês, com significados e exemplos. O que se faz aqui é introduzir alguns exemplos baseados no texto, esperando que esse trabalho de identificação de afixos seja retomado sempre que surgir uma oportunidade de explorá-los nos textos trabalhados no volume. Após a verificação das respostas, pode-se apontar um caso de palavra com derivação prefixal e sufixal, como *unhealthy*, cujo radical *health* recebe o prefixo *un-* e o sufixo *-y*. Já o advérbio *excessively* é formado pelo adjetivo *excessive*, que, por sua vez, é formado pelo substantivo *excess*.

- a** Find in the text the words that mean:
- I capable of being irritated, angry: ◆
 - II easily agitated, affected by the nerves: ◆
 - III to eat too much: ◆
 - IV feeling changes in mood: ◆
 - V feeling guilt: ◆
 - VI in excess: ◆
 - VII not happy: ◆
 - VIII not healthy: ◆
 - IX not in order (state of confusion): ◆
- b** Study the word formations from item “a” and complete these rules by matching the two halves of the sentences. Write the answers in your notebook.
- I We use the prefix *over-* ◆
 - II We use the prefix *un-* ◆
 - III We use the prefix *dis-* ◆
 - IV We use the suffix *-able* ◆
 - V We use the suffix *-ous* ◆
 - VI We use the suffix *-y* ◆
 - VII We use the suffix *-ly* ◆

3. a) Respostas: I. irritable; II. nervous; III. overeat; IV. moody; V. guilty; VI. excessively; VII. unhappy; VIII. unhealthy; IX. disorder.

3. b) Ver Notas. Respostas: I. 7; II. 5, 6; III. 5, 6; IV. 2; V. 4; VI. 3, 4; VII. 1.

- 1 to change an adjective into an adverb
- 2 to mean “capable of being”
- 3 to mean “characterized by”
- 4 to mean “full of a certain quality”
- 5 to mean “not”
- 6 to mean “the opposite of”
- 7 to mean “too much”

4 Use the affixes from activity 3, item “b”, to form words that complete the following questions, according to the meaning in parentheses. Write the questions in your notebook and then practice asking and answering them with a partner.

- a** What do you do when you feel ◆ ? (not happy)
- b** Do you consider yourself a ◆ person? (characterized by health)
- c** Are you ◆ active? (in a physical way)
- d** How often do you ◆ ? (sleep too much and not wake up on time)
- e** Do you consider yourself an ◆ person? (capable of being easily irritated)

4. a) Resposta: unhappy.
4. b) Resposta: healthy.
4. c) Resposta: physically.
4. d) Resposta: oversleep.
4. e) Resposta: irritable.

Professor/a, uma maneira de incentivar os/as estudantes a encontrar mais exemplos de afixos é pedir-lhes que busquem por esse item linguístico em letras de música em inglês. Pode-se organizar a turma em grupos e atribuir a cada grupo uma lista de prefixos e sufixos que devem ser encontrados na formação de palavras presentes nas letras de música. Como a lista de prefixos e sufixos nesta seção é limitada, pode-se selecionar exemplos das listas de prefixos e sufixos disponíveis no apêndice “Language reference in context”. A importância de apresentar trechos de músicas com palavras derivadas por prefixação ou sufixação é que o contexto é útil para entender melhor o significado da palavra que se deseja estudar. Pode-se estabelecer uma data para que os grupos apresentem os resultados de suas buscas. Ao final, pode ser criada uma lista única com as palavras derivadas encontradas por todos os grupos. Encoraje os/as estudantes a organizar a lista em ordem alfabética, destacando com cores diferentes os prefixos e os sufixos. A compreensão dos afixos é muito útil para inferir significado. Por exemplo, sabendo que o significado do prefixo *un-* é de negação (*unhappy* = infeliz), infere-se mais facilmente os significados de outras palavras formadas com esse prefixo: *unacceptable* (inaceitável), *unfortunately* (infelizmente), *unattractive* (pouco/nada/não atraente) etc.

Listening

A seção trabalha as habilidades EF08LI02: explorar o uso de recursos linguísticos – frases incompletas, hesitações, entre outros – e paralinguísticos – gestos, expressões faciais, entre outros – em situações de interação oral, EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes e EF08LI13: reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

Transcript: Talking about health issues – Struggles

Speaker 1: *I really haven't been able to meet anyone and it's definitely hard to organize all of your homework and class work and projects overall, online, when you can't go to the teacher for any personal help.*

Speaker 2: *Have I felt anxious? 1000%. I don't know if I felt depressed, I'm not that good at recognizing how I feel, but quarantine has made me completely on a terrible, terrible, terrible sleep schedule.*

Speaker 3: *I've definitely felt isolated a lot and specially anxious I think, it's the main emotion. I've just been in bed a lot more than normal. I've also spent so much more time on my phone than I did before, like seven hours a day. That's so bad.*

QUARANTEENS - Hatch Teens Talk About Their Struggles with Anxiety and Depression During the Pandemic. [S. l.: s. n.], 20 mar. 2021, 1 vídeo (6 min 34 s). Excerto. Publicado pelo canal SheKnows. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F_9K8Pgekwo. Acesso em: 19 maio 2022.

Transcript: Talking about health issues – Unhealthy diets

We live in a world where undernutrition and obesity can exist side by side in the same country, home or even person. Foods high in sugar, salt and/or unhealthy fats are leading to unhealthy diets and are one reason why children may not be growing healthily while causing other people to develop overweight or obesity.

A HEALTHY diet, a healthier world. 2020. 1 vídeo (1min 39s). Publicado pelo canal World Health Organization (WHO). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMcab1MFaLc>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Listening Talking about health issues

Pre-listening 1. As legendas das fotografias foram suprimidas do Livro do Estudante para fins didáticos: a) ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder); b) diabetes; c) depression; d) asthma.

- 1 Label the pictures using four words from the box. Write the answers in your notebook. Then tell a partner what you know about these health-related issues.

acne ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
asthma depression diabetes hepatitis B



- 2 Listen to some people talking about emotional and mental health issues and answer the questions in your notebook.

- a What age group do they appear to be?
2. a) Resposta: They are teenagers.
b What are some of their struggles during the pandemic?
2. b) Resposta: Not being able to meet anyone; having terrible sleep schedule; feeling isolated
c Which oral genre is this: a fairy tale, an interview or a campaign?
2. c) Resposta: An interview.

Talking about health issues – Struggles

- 3 Listen to the audio and complete the following sentences. 3. Respostas: a) undernutrition / obesity; b) diets.

- a We live in a world where the same person can suffer from ♦ and ♦ at the same time.
b Foods high in sugar or unhealthy fats are leading to unhealthy ♦.

Talking about health issues – Unhealthy diets

- 4 Listen to the audio and check if the following items are considered healthy (H) or unhealthy (U). Answer in your notebook. 4. Respostas: a) H; b) U; c) H; d) U; e) H; f) H; g) U; h) U. Ver Notas.

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| a Breastfeeding | e Fresh fruits and vegetables |
| b Foods high in sugar | f Nuts |
| c Whole grains | g Foods high in salt |
| d Sugary drinks | h Foods high in unhealthy fats |

Talking about health issues – Healthy lifestyle

Post-listening

- 5 Talk to your classmates using these questions: How did you cope with the presented issues during the covid-19 pandemic? Talk about the strategies you used or use to feel better.

5. Resposta pessoal. Esse é um assunto que pode ser delicado para alguns/algumas estudantes. Incentive a turma a exercitar a empatia mediante as falas dos/das colegas.

34 thirty-four

Transcript 3: Talking about healthy issues – Healthy lifestyles

Good nutrition for women during pregnancy, and for children in their first 1000 days of life including breastfeeding, sets them up for a healthy adulthood and future generations. We should eat more fresh fruits and vegetables, whole grains, pulses, nuts, and seeds. And less sugary drinks, and foods high in sugars, salt and unhealthy fats.

A HEALTHY diet, a healthier world. 2020. 1 vídeo (1min 39s). Publicado pelo canal World Health Organization (WHO). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMcab1MFaLc>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Speaking *Personal story*

Pre-speaking

1. Respostas pessoais. Respostas possíveis: He probably talks about how he gained weight, how he/his parents started to worry about it, what he did about it (see a doctor, have a balanced diet, do exercises, etc.). Ver Notas.

- 1 This text is the transcript of a teenager's personal story. Look at the picture and make predictions about his story. Then read the text and check your predictions.

"I'm Brandon and I'm 17 years old. During my childhood and teen years, I've gained around 140 pounds. Being overweight is never a conscious choice and it's a lot easier to gain weight than it is to turn around and lose it. I started eating fast food, a lot of fast food, and I didn't know how to portion it correctly. Eventually, it kind of sunk in that I had to do something. At that point I started to ride my bike to school and it's just a mile, but there and back it's two miles [...]. Through cycling I lost around 70 pounds now. [...] My triggers for overeating are emotional. Before I used to just sit down and snack [...] for a while and [...] now I'll call my friends and try and go out for a bike ride. My family's been very helpful with my goals to lose weight. They've been making sure that I portion myself correctly. Anything that is high in sugar, we try and keep away. Seeing a doctor is important because you need to know the nutrition and you need to make sure you keep the balance between your protein and your carbs. [...] My self-image has changed drastically. I'm a lot more confident, a lot more open with people and I'm starting to see the person that I walk around thinking that I am. [...]"



Video poster about Brandon's story.

LOSING weight: Brandon's story. Kids Health. Disponível em: <https://kidshealth.org/en/teens/brandon-vid.html#cattake-care>. Acesso em: 15 jun. 2022.

- 2 Read the items and, in your notebook, number them from 1 to 6 to put the sentences in the correct order according to Brandon's story.

- | | |
|---|---|
| a Explaining how the problem happened. | d Telling how other people helped you. |
| b Describing how you feel after overcoming the problem. | e Talking about how you overcame the problem. |
| c Introducing the situation/problem. | f Introducing yourself. |

2. a) Resposta: 3.
2. b) Resposta: 6.
2. c) Resposta: 2.
2. d) Resposta: 5.
2. e) Resposta: 4.
2. f) Resposta: 1.

Speaking

- 3 Practice talking about a health issue. Follow the instructions.

3. Ver Notas.
- a Use the six prompts in activity 2 as a guide for you to write a script for your personal story.
- b Write a first draft of the script for your presentation. Ask a few classmates to give you feedback on your work. Make the adjustments and rehearse the presentation.
- c Present your story to your classmates.

Post-speaking

- 4 Do you think you could help others and yourself by talking about your problems? If so, how? 4. Respostas pessoais.

thirty-five 35

Speaking

Esta seção propõe a elaboração de um relato pessoal oral, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF08LI02: explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

Notas

Atividade 3

a Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que acessem o *link* indicado na referência e assistam ao relato de Brandon em vídeo. Isso pode ajudar na elaboração das produções orais. Dependendo do *script* que produzirem como preparação para a produção oral, poderão, depois, utilizar esse mesmo material para elaborar o relato pessoal na seção "Writing". Espera-se que o texto produzido traga as marcas de oralidade características do gênero; logo, precisará passar por um novo processo de escrita para atender às características do gênero escrito – ou seja, seriam textos com o mesmo assunto, mas com convenções típicas de cada prática social.

c Professor/a, sugerir aos/às estudantes que gravem a história pessoal em áudio ou vídeo para compartilhá-la com um público maior, se desejarem.

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se explorar os conhecimentos prévios dos/das estudantes, encorajando-os/a a fornecer o máximo de previsões sobre o provável desenvolvimento da história de Brandon. Recomenda-se esclarecer que pesos e medidas podem variar de país para país. Por exemplo, nos Estados Unidos, o peso é informado em *pounds* (libras). Como uma libra equivale a cerca de 453,6 gramas, Brandon informa que estava com cerca de 63,5 quilos de sobrepeso e perdeu cerca de 32 quilos.

Writing

Esta seção trabalha as habilidades 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) e EF08LI10: reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. Parcialmente, trabalha a EF08LI11: produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

Notas

Atividade 2

Professor/a, caso os/as estudantes optem por elaborar esta produção escrita com base no *script* criado para a apresentação do relato pessoal oral na seção “Speaking”, é importante certificar-se de que sigam, ainda assim, todas as etapas da escrita processual proposta na seção “Writing”. Conforme explicado na nota do item “a” da atividade 3 daquela seção, apesar de os textos abordarem assuntos semelhantes, devem ser produzidos de acordo com as convenções típicas de cada contexto de circulação social.

Atividade 3

Professor/a, sugere-se dizer aos/as estudantes que poderão compartilhar experiências boas ou ruins em seus relatos; se forem experiências sobre algum problema ou dificuldade relacionada à saúde, encorajá-los/as a acrescentar, ao final, informações sobre como isso foi ou poderá ser superado. Algumas dicas que podem ser fornecidas aos/as estudantes para tornar seus relatos mais envolventes: pensar em maneiras de fazer que a história seja útil para o/a leitor/a, expressar emoções e sentimentos que consigam despertar empatia no/a leitor/leitora, utilizar recursos para produzir algum efeito de comoção.

Writing

Personal story

Agora, prepare-se para escrever um relato pessoal.

What: a personal story

To whom: friends

Media: paper; digital

Objective: write about a personal experience

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja o que foi apresentado nesta unidade sobre relatos pessoais (*personal stories*). Quais são os objetivos de um relato pessoal? Anote suas ideias no caderno.

First draft

- 2 Em 2020, o mundo foi impactado com a notícia de uma doença infecciosa causada por um vírus: o coronavírus ou SARS-CoV-2, que também ficou conhecido como covid-19. Pense em como você e sua família passaram pela pandemia e redija um relato pessoal narrando a sua experiência para os/as colegas. **2. Ver Notas.**
- 3 Para um relato pessoal com as três partes essenciais (introdução, desenvolvimento e conclusão), quais informações podem ser adicionadas a cada parte, pensando na experiência que você escolheu para compartilhar? Crie um “esqueleto” desse relato com as ideias a serem colocadas em cada parte. **3. Ver Notas.**
- 4 Compare suas ideias com as de seus/suas colegas e adicione alguma informação ou sugestão ao esqueleto de seu relato.
- 5 Produza um rascunho de seu relato. Após terminá-lo, leia-o e avalie: está adequado aos objetivos da leitura? O que você escreveu está claro? A organização textual está apropriada para um relato pessoal escrito? As sentenças estão bem estruturadas?
- 6 Faça os ajustes necessários, mostre seu rascunho a um/uma colega e peça-lhe que opine sobre como seu texto pode melhorar. Faça o mesmo em relação ao texto de seu/sua colega.

Editing

- 7 Faça a revisão de seu texto, verificando o que é necessário mudar ou acrescentar.

Final text

- 8 Crie uma versão final de seu relato. Em seguida, verifique a possibilidade de compartilhá-lo com outras pessoas além dos/das colegas da sua turma, de preferência em uma página *on-line*. **8. Ver Notas.**

Post-writing

- 9 Você achou válida a experiência de escrever um relato pessoal? Como seu relato pode ser útil para quem quiser lê-lo?

36 thirty-six

Notas

Atividade 8

Os relatos produzidos pela turma podem ser expostos em um mural para que outros/as estudantes possam lê-los e discuti-los. Podem, também, ser publicados em *blog* da turma na internet.

Peace culture




The Sistema Único de Saúde (SUS) is Brazil's health system that reaches universal health coverage within the country. The SUS offers many services free of charge such as preventive services, [...] maternity care, mental health services, dental care, vision care, and physical therapy for residents and visitors, including undocumented individuals. The SUS requires a personal health card [...] that [...] can be obtained at any health center by presenting an identity card, proof of residence, and a taxpayer's number.

BRAZIL. *Comparative Health Policy Library*. Disponível em: <https://www.publichealth.columbia.edu/research/comparative-health-policy-library/brazil-summary>. Acesso em: 15 jun. 2022.

- 1 According to the text, are non-Brazilians also covered by the national healthcare system? **1. Resposta: Yes. It is said that all residents and visitors are covered, including undocumented individuals.**
- 2 Choose one country where English is an official language, do some search about it and write three facts about that country's national health care system. How does it compare to what we have in Brazil? **2. Resposta pessoal. Sugere-se incentivar os/as estudantes a analisar aspectos como abrangência e qualidade do sistema de saúde pesquisado.**

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. |
|---|---|--|--|
| compreender relatos pessoais escritos... | | | |
| compreender e praticar o uso de <i>some</i> , <i>any</i> , <i>many</i> e <i>much</i> ... | | | |
| compreender e identificar afixos (prefixos e sufixos) na formação de palavras... | | | |
| compreender relatos pessoais orais sobre questões de saúde... | | | |
| produzir relatos pessoais orais sobre alguma questão ou dificuldade relacionada à saúde... | | | |
| produzir relatos pessoais escritos sobre alguma questão ou dificuldade relacionada à saúde... | | | |

AMANDA SAVONINI
ARQUIVO DA EDITORA



thirty-seven **37**

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

- rere o relato pessoal da seção “Reading” e refazer as atividades de compreensão ali propostas. O/A professor/a poderá reproduzir o texto em papéis separados, um para cada parágrafo. Embaralhar os papéis para que os/as estudantes os organizem na sequência correta. A leitura de relatos pessoais *on-line* também é sugerida;
- rever os exemplos da seção “Language in use 1” e do apêndice “Language reference in context”, além de pedir aos/as estudantes que busquem usos de *some/any/many/much* em textos de fontes diversas (jornais, revistas etc.);
- rever os exemplos da seção “Language in use 2” e do apêndice “Language reference in context”. As sugestões apresentadas no item “b” acima são igualmente aplicáveis a este item, com foco na busca de palavras derivadas por prefixação e sufixação;
- ouvir o áudio acompanhado da leitura da transcrição disponível no final do Livro do Estudante e, em seguida, ouvi-lo novamente, desta vez sem ler a transcrição;
- orientar que o/a estudante com dificuldade trabalhe com um/uma colega que tenha tido um desempenho melhor na apresentação de seu relato oral e, com sua ajuda, reveja as etapas da produção de tal atividade, tendo em vista fazer uma nova apresentação a esse/essa colega. Em seguida, a apresentação pode ser feita para toda a turma.
- rere o relato pessoal apresentado na seção “Reading” e outros disponíveis na internet, previamente selecionados, para obter mais referências para a realização de uma nova produção escrita.

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 em 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.

Peace culture

Pode-se ampliar o escopo das atividades apoiando-se em uma pesquisa sobre as características dos sistemas de saúde de alguns países, para comparar tais sistemas ao SUS.

Be an agent of change

• The healing power of laughter

Esta seção toma por base a competência 8 das 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.”. Sob essa perspectiva, procura-se, aqui, sensibilizar os/as estudantes sobre os efeitos salutares que o riso pode ter mesmo diante de adversidades, como uma internação hospitalar. A seção desenvolve as habilidades EF08LI19: investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais e EF08LI20: examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa, por meio da pesquisa proposta no box “Going further”.

Informações adicionais

Smiles are Everywhere: Integrating Clown-Play into Healthcare Practice: livro em que os autores usam de sua experiência para tratar da arte do palhaço como uma forma de amenizar o sofrimento de pessoas internadas em hospitais ou em quaisquer outras situações em que se encontrem fisicamente vulneráveis.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se levar imagens, reportagens, vídeos etc. que abordem o trabalho dos *clown doctors* (conhecidos no Brasil como “doutores da alegria”, “doutores do riso” ou “palhaços-doutores”) para ilustrar o tópico do texto que será trabalhado na atividade 2. Pode-se perguntar aos/às estudantes se acham que esse tipo de trabalho visa apenas entreter as pessoas enfermas ou se ele pode ter alguma base científica (há estudos que defendem que o riso possui um efeito curativo e pode contribuir para a melhora de pacientes que estejam recebendo tratamento médico). Pode-se, também, perguntar se acham que qualquer pessoa pode se vestir de palhaço e realizar esse trabalho (não, porque são necessários treinamentos).

Be an agent of change

Units 1 and 2 The healing power of laughter

- 1 Look at the picture. Where are these people and who do they appear to be? What do you know about this type of initiative?



1. Respostas possíveis: They are apparently in a hospital/healthcare facility. The person on the left is a hospitalized child/boy; the person on the right is a clown doctor/hospital clown/clown healer/caring clown. Resposta pessoal. Ver Notas.

Hospital clown working.

- 2 Read this text and check if it adds new information to your answers in activity 1. Then answer the questions in your notebook.

Is laughter good medicine? Putting humour and health in perspective

[...] humour and laughter have a positive effect on emotions, physiological processes and pain tolerances. [...]

Laughter affects the mind and the body. There are many reasons why laughter makes us feel good. In the field of psychoneuroimmunology studies have shown that laughter can produce a drop in serum (cortisol) stress hormone; enhance immune system functioning and lead to a reduction of stress hormones in the body, while a recent study found that humour and laughter triggers the brain's reward centres.

The effects of humour and laughter on physical discomfort have also been studied.

An examination of the impact of stress on inflammatory disorders, asthma, cancer and heart disease suggests that humour [...] can improve prognosis in these situations. [...]

Other studies have shown that laughter reduces pain and that a relaxation response is experienced after laughter.

WARREN, Bernie; SPITZER, Peter. *Smiles are everywhere: integrating clown-play into healthcare practice*. New York: Routledge, 2014. p. 4.

2. a) Resposta: Yes, it is. Respostas possíveis: “[...] studies have shown that laughter can produce a drop in serum [...]”; “An examination on the impact of stress [...]”; “Other studies have shown [...]”.

a Based on the text, is it possible to say that the work of clown doctors has some kind of scientific background? Justify your answer with an excerpt of the text.

b Does this excerpt make any specific reference to the work of clown doctors? 2. b) Resposta: No, it doesn't, except for the reference in the subtitle of the book (*Integrating Clown-Play into Healthcare Practice*).

c After reading the text, why do you think the work of clown doctors is important?

2. c) Resposta pessoal. Sugere-se verificar se os/as estudantes, para fundamentar as respostas, apontaram aspectos mencionados no excerto apresentado. Ver Notas.

38 thirty-eight

Notas

Atividade 2 c Professor/a, havendo possibilidade, sugere-se que a turma faça uma busca para conhecer melhor o objetivo do livro. Segundo uma de suas sinopses, os autores possuem vasta experiência na prática, pesquisa e treinamento de *clown doctors*.

Atividade 3 Professor/a, pode-se comentar que a frase do exemplo é atribuída a Charles Chaplin; todavia, é impossível confirmar essa autoria, já que ela também costuma ser atribuída ao comediante estadunidense Groucho Marx.

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

Faça uma pesquisa sobre a presença de *clown doctors* em diferentes países. Compartilhe os resultados com sua turma e discuta os benefícios desse trabalho, a motivação para sua criação, os desafios enfrentados pelas pessoas que atuam como *clown doctors* etc.



SUTTHICHA/
HANTERAKA/
SHUTTERSTOCK

- 3 Imagine you were invited to contribute with a poster to help cheer someone up and make him/her feel better. Think of an inspirational phrase, like the one in the example. Follow the instructions. 3. Ver Notas.



ART. AMANDA SAVOINI/ARQUIVO DA EDITORA; PHOTO: CREATIVE NATURE/ISTOCKPHOTOGETTY IMAGES

Inspirational poster.

- Em duplas, pensem em frases motivadoras que poderiam ajudar alguém a se sentir melhor física, mental ou emocionalmente. Anotem as ideias no caderno.
- Escolham uma das frases para compor o cartaz de vocês e planejem a arte que vai ilustrá-lo, que pode ser feita utilizando um aplicativo ou outra plataforma de *design* gráfico. O cartaz pode, ainda, ser produzido artesanalmente em cartolina.
- Decidam onde a mensagem poderá ser divulgada, considerando as redes sociais ou blogues da turma.
- Verifiquem a possibilidade de produzir versões do seu cartaz em português para divulgação em redes que não tenham relação com a escola. Se tiverem de explicar a alguém o que os/as levou a criar esse cartaz, usem o conhecimento adquirido com o trabalho desenvolvido nesta seção.

thirty-nine **39**

Going further

Professor/a, sugere-se pedir aos/as estudantes que colham, também, informações sobre as formas usadas por *clown doctors* de diferentes culturas para abordar os pacientes. Poderão obtê-las analisando imagens que mostrem os *clown doctors* em ação ou pelas descrições dos modos de abordagem adotados pelas diferentes organizações. Pode-se, então, compreender como as formas de contato físico ou as brincadeiras, por exemplo, variam de cultura para cultura.

Fora da sala de aula

Professor/a, recomenda-se pedir aos/as estudantes que assistam ao filme *Patch Adams – O amor é contagioso* (1998). O filme conta a história de Hunter Adams, um médico que se distingue dos demais por seus métodos nada convencionais. Sua chave é usar o riso como uma forma de propiciar mais qualidade de vida aos pacientes. Pode-se discutir com a turma questões como os desafios que as pessoas enfrentam quando optam por métodos inovadores no exercício de sua profissão e os riscos que elas correm quando fazem algo ousado sem critério, bem como necessidade de profissionais de saúde trabalharem em conjunto com pessoas de outras áreas etc.

Fora da sala de aula

Professor/a, pode-se promover uma visita da turma a um lar de idosos ou outro local dessa natureza. Conversar com os/as responsáveis pelo local com antecedência para verificar de que maneiras os/as estudantes poderiam interagir. Pode-se trabalhar com humor, música, dramatização ou simplesmente visitar o local com disposição para conversar com as pessoas.

Unit 3

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade

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

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI02 / EF08LI03 / EF08LI05 / EF08LI08 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI18 / EF08LI19

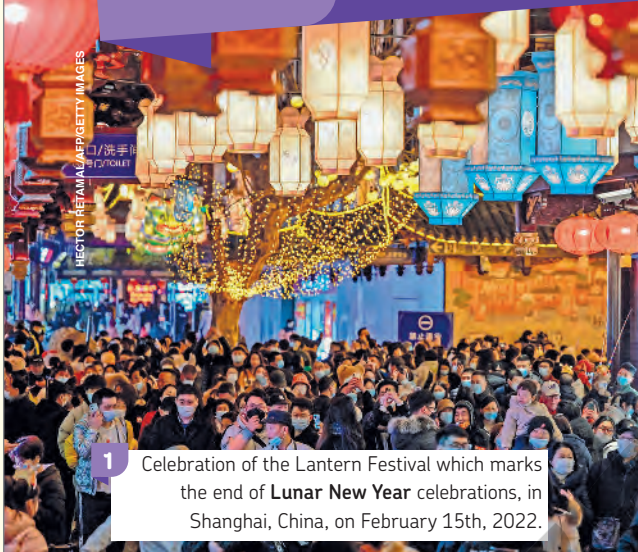
Objetivos da unidade

A unidade explora diferentes datas comemorativas. De acordo com o conceito de Educação para a Paz, busca desenvolver a ideia de que esses eventos podem aproximar pessoas e povos e contribuir não só para a construção do repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais, mas também para o desenvolvimento da compreensão da cultura de outros povos e, por conseguinte, do respeito à alteridade e ao multiculturalismo, um tema contemporâneo transversal (TCT). No que concerne aos aspectos linguísticos, a unidade revisa o *present simple*, estudado em volumes anteriores, especificamente no volume do 6º ano. Sua retomada aqui se justifica pela característica do gênero textual que é o foco da unidade: o texto informativo. O uso do presente do indicativo nesse gênero ocorre na descrição de como e quando os povos celebram suas datas importantes. Por esse motivo, trabalham-se, também, meses do ano e numerais ordinais, geralmente utilizados em datas em inglês.

Unit

3

Time to celebrate!

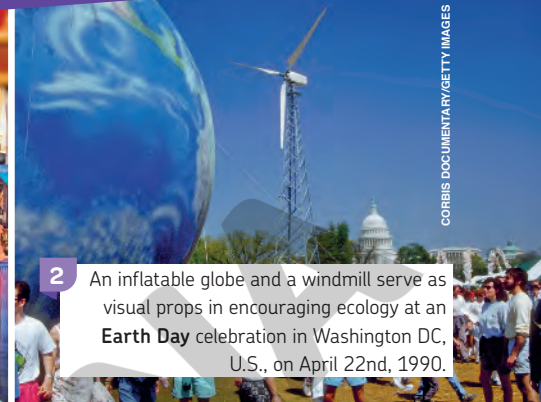


1 Celebration of the Lantern Festival which marks the end of Lunar New Year celebrations, in Shanghai, China, on February 15th, 2022.



3 Celebration of the Inti Raymi (Inca Festival of the Sun) at Sacsayhuamán fortress, in Cusco, Peru, on June 24th, 2021.

40 forty



2 An inflatable globe and a windmill serve as visual props in encouraging ecology at an Earth Day celebration in Washington DC, U.S., on April 22nd, 1990.



4 Young people having fun with colored powder at the Holi Festival in New Delhi, India, on March 18th, 2022.



5 People during the Shakespeare Day in Avon, England, on April 23rd, 2016.

Objetivos

- Compreender e produzir textos informativos sobre datas comemorativas.
- Compreender e usar os nomes dos meses.
- Compreender os usos dos numerais ordinais em datas.
- Compreender uma apresentação oral sobre a história da música tradicional irlandesa.
- Conhecer e explorar diferentes datas comemorativas vinculadas à língua inglesa e a outras línguas, valorizando a diversidade entre culturas.
- Elaborar e realizar uma apresentação oral sobre alguma música tradicional/folclórica.
- Refletir sobre a importância de entender a razão histórica das datas comemorativas.
- Revisar os usos do *present simple* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

First interactions

1 Look at the pictures and discuss the questions with your classmates.

- O que as imagens têm em comum? Considere os mais variados tipos de afinidades.
- Você tem conhecimento acerca de alguma das situações representadas nas imagens? Em caso afirmativo, qual? Como obteve essa informação?
- Alguma dessas celebrações costuma acontecer em seu país? Em caso afirmativo, qual delas?
- Em sua opinião, qual é a importância de conhecer o significado histórico das celebrações e as razões pelas quais elas acontecem? **1. d) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- Qual das celebrações representadas nas imagens está mais diretamente vinculada à cultura da língua inglesa? Explique. **1. e) O Shakespeare Day, porque comemora o aniversário de William Shakespeare (1564-1616), escritor de origem inglesa, cuja obra foi bastante significativa para o desenvolvimento da literatura inglesa.**

1. a) Respostas possíveis: Todas mostram algum tipo de celebração/data festiva; em todas há pessoas assistindo à celebração ou participando dela; em todas há algum elemento marcante, como cores fortes, roupas, acessórios, luzes etc.

1. b) Respostas pessoais. É possível que os/as estudantes conheçam algumas celebrações devido a produções audiovisuais (como filmes e séries) e meios de comunicação (como telejornais e sites de notícias).

1. c) Respostas possíveis: O Holi, festival que celebra o início da primavera na Índia, costuma ser tema de alguns festivais de música e inspira algumas corridas de rua no Brasil, que são marcadas pelo uso do pó colorido; o ano-novo chinês pode ser comemorado em localidades brasileiras que abrigam comunidades chinesas. Ver Notas.

Going further

O ano-novo nem sempre é comemorado no dia 1º de janeiro. Pesquise para saber que outras culturas ao redor do mundo celebram o ano-novo em outras datas. Busque informações sobre os costumes de alguns países asiáticos e também de culturas de povos originários, como os indígenas do continente americano.

Agents of change

Agents of change. Respostas pessoais.

A música é um elemento presente na maioria das celebrações. Ela assume papel importante em diversas comemorações de passagem de ano nas sociedades modernas, além de ser tocada em diversos momentos importantes na vida das pessoas. Você já participou de alguma celebração em que não houvesse música? Em sua opinião, qual é a função da música nas celebrações e eventos?

forty-one **41**

First interactions

Esta seção visa proporcionar um entendimento inicial sobre a importância de conhecer o significado histórico e as razões pelas quais os povos celebram momentos especiais em sua cultura. Busca também levar os/as estudantes a entender como eventos festivos costumam unir muitas pessoas em torno de um objetivo comum.

Informações adicionais

Ano-Novo Chinês: a data segue o calendário lunar chinês, logo, varia todo ano. Costuma ocorrer entre 20 de janeiro e 20 de fevereiro.

Dia da Terra (22 de abril): data em que, internacionalmente, busca-se incentivar as pessoas a se conscientizar sobre os impactos da ação humana sobre a natureza, incentivando a preservação do meio ambiente.

Holi: festival indiano que marca o início da primavera. Comemora-se com uso de pós coloridos. Costuma ocorrer no final de fevereiro ou durante o mês de março.

Inti Raymi (24 de junho): conhecido também como Festa do Sol, é uma celebração importante no Peru.

Shakespeare Day (23 de abril): dia em que o aniversário do escritor é comemorado por admiradores/admiradoras de sua obra.

Notas

Atividade 1 c Professor/a, sugere-se comentar que as datas comemorativas dependem muito do contexto cultural dos países. Por exemplo, o Shakespeare Day, mais popular na Inglaterra, sobretudo na cidade natal do escritor, pode ser comemorado em qualquer parte do mundo. Em relação ao Dia da Terra, pode-se sugerir que a escola se organize no sentido de comemorá-lo com algum tipo de ação em prol do meio ambiente.

d Professor/a, uma resposta possível é que, ao conhecer o significado histórico das celebrações, pode-se entender melhor os grupos que as celebram, aproveitar os momentos de celebração e falar sobre o assunto com pessoas de diferentes culturas.

Reading

A seção apresenta textos informativos sobre dois tipos de celebração: o festival indiano Holi e o Tolkien Reading Day. Trabalham-se as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos, EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto e 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).

Fora da sala de aula

Professor/a, uma maneira de incentivar os/as estudantes a conhecer a obra de Tolkien é sugerir a leitura do livro *O hobbit* (versão em português), que é uma obra relevante do gênero fantástico na literatura mundial. Eles/Elas poderão procurá-la na biblioteca escolar ou da comunidade e combinar de, assim que um/uma estudante terminar de lê-lo, avisar os/as colegas para que possam também pegá-lo emprestado. Pode-se, então, marcar uma data para a apreciação da obra. Os/As estudantes que tiverem gostado da história podem expor suas razões, e quem não tiver gostado pode também fazê-lo, gerando um debate produtivo. Para praticar o inglês, poderão, posteriormente, assistir à versão legendada do filme *O hobbit: uma jornada inesperada*, primeira parte da trilogia. Além disso, você pode disponibilizar, se possível, o livro original, em inglês, e pedir aos/às estudantes que escolham trechos para traduzir em algum aplicativo de tradução. Depois, pedir a eles/elas que comparem a tradução do mesmo trecho no livro em português. Esse tipo de atividade visa preparar os/as estudantes para o uso desse tipo de aplicativo, que pode auxiliá-los na vida prática escolar e, futuramente, no mercado de trabalho. Entretanto, enfatize que essas traduções precisam ser lidas com critério e, muitas vezes, revisadas para que o sentido original não seja perdido.

Reading Informational text

Pre-reading

1 Take a look at texts 1 and 2 and answer the questions orally.

- a Which one was taken from a news channel? What channel is it?
1. a) Resposta: Text 1. It was taken from ABC News.
- b Which one was taken from a website that informs about time zones around the world, celebrations and other information related to dates? **1. b) Resposta: Text 2.**
- c What type of information do both texts have in common?
1. c) Respostas possíveis: Information about festivals/special dates.
- d Who usually produces the type of information common in these texts?
- e Who is the audience of this type of text? Why do they read it?
- f Which text has a better balance between picture/s and written text? Do you think it makes the text more attractive to the reader? Why? **1. f) Respostas possíveis: Text 1 seems to have a better balance between picture and written text. This type of text is usually more attractive to readers than the ones that have few or no pictures.**

Text 1



VIDEO LIVE SHOWS

India's colorful Holi festival

By Radhika Chalasani March 2, 2018, 3:13 PM



Students with their faces smeared in colored powder dance as they celebrate the Hindu festival of Holi, heralding spring, at a university campus in Chandigarh, India, on March 1, 2018.

Riotous, vibrant color envelopes India when Hindus celebrate the end of winter and the arrival of spring with the annual festival of Holi. Also known as the festival of colors, it is a time to let go of certain social norms by wearing all-white clothes to dance and douse friends, family and strangers in colored powders or water of deep hues of magenta, blue, green, yellow or orange. Holi has its roots in stories from Indian mythology. Though the official date this year is March 2, different parts of the country celebrate the day before then or over several days.

CHALASANI, Radhika. India's colorful Holi festival. **ABC News**, 2018. Disponível em: <https://abcnews.go.com/International/indias-colorful-holi-festival/story?id=53470604>. Acesso em: 23 maio 2022.

J. R. R. Tolkien (1892-1973): John Ronald Reuel Tolkien foi um escritor, filólogo e professor universitário inglês, autor de clássicos da literatura fantástica, como *O senhor dos anéis* e *O hobbit*.

O Senhor dos Anéis: trilogia de alcance mundial do escritor J. R. R. Tolkien, a qual reúne os volumes *A Sociedade do Anel*, *As duas torres* e *O retorno do rei*.

Text 2

Home • World Clock • Time Zones • Calendar • Weather • Sun & Moon • Timers • Calculators • Apps & API • Free Fun •

Fun Holiday – Tolkien Reading Day

March 25 is Tolkien Reading Day. Celebrate the unofficial holiday by reading some of your favorite Tolkien books.

Created in 2003 by the Tolkien Society, the unofficial holiday encourages people to read all of English author, John Ronald Reuel Tolkien's (J. R. R. Tolkien) works.

Lord of the Rings

Thought to be one of the world's most read fantasy writers, J. R. R. Tolkien is best known for his Lord of the Rings (LOTR) trilogy.
[...]

The One Ring

The trilogy gets its name from the One Ring that the main villain in the books, Dark Lord Sauron, created to rule over the other Rings of Power. [...]

Downfall of the Villain

March 25 was chosen as the date for Tolkien Reading Day because it coincides with the date of the downfall of Sauron and Barad-dûr in the *Lord of the Rings*. Barad-dûr is the fictional tower from which Sauron rules Mordor. In the books, this happens on March 25, 3019, when the Ring falls into the Cracks of Doom.

How to Celebrate?

- Read any of J. R. R. Tolkien's work.
- Attend public readings of his works organized by your local Tolkien fan organizations.
- Host a marathon viewing of the movies based on the books.

Did You Know...

... that Tolkien was known to speak around 20 languages?
[...]

JENTAKES PICTURES/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES

TIME AND DATE

Fun Holiday – Tolkien Reading Day. **timeanddate**. Disponível em: <https://www.timeanddate.com/holidays/fun/tolkien-reading-day>. Acesso em: 23 maio. 2022.

Reading

2. g) Resposta: They wear all-white clothes, dance and douse friends, family and strangers in colored powders or water of deep hues of magenta, blue, green, yellow or orange.

2 Read texts 1 and 2. Then, in your notebook, complete the following items by providing the required information. If the information is not given, write "not mentioned".

Text 1

- | | | |
|---------------------------|--|--|
| a Author: ♦ | 2. a) Resposta: Radhika Chalasani. | e Adjective associated with the event: ♦ |
| b Date of publication: ♦ | 2. b) Resposta: March 2, 2018. | f What is being celebrated: ♦ |
| c Name of the festival: ♦ | 2. c) Resposta: Holi festival. | g How participants celebrate it: ♦ |
| d Date of the event: ♦ | 2. d) Resposta: March 2. Ver Notas. | |
| | 2. e) Resposta: Colorful. | |
| | 2. f) Resposta: The end of winter and the arrival of spring. | |

Notas

Atividade 2 d Professor/a, recomenda-se comentar que o dia 2 de março não é uma data fixa para comemorar o Holi. Na Índia, essa comemoração costuma ocorrer no final de fevereiro ou durante o mês de março e dura cerca de dois dias. Em outras partes do mundo, em que a ideia do Holi é tomada apenas como tema de festivais musicais e de corridas de rua, por exemplo, a data se desvincula dos significados originais que o evento tem para os/as indianos/as (ou seja, comemorar o fim do inverno e o início da primavera).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, após trabalhar com a atividade 4, auxiliar os/as estudantes a entender melhor a ideia de inferir informações que não aparecem de modo explícito no texto com exemplos mais simples, como:

1. *My sister started studying English.*;
 2. *Fortunately, my sister started studying English.*;
 3. *My aunt found a new job.*;
 4. *Unfortunately, my aunt lost that job.*
- Permitir aos/as estudantes que analisem os exemplos fornecidos e anotem suas interpretações. Em seguida, solicitar as informações implícitas possíveis nos casos apresentados: 1. A irmã do/da falante não estudava inglês antes.; 2. O/A falante tem uma opinião favorável sobre estudar inglês.; 3. A tia do/da falante já trabalhava antes.; 4. O/A falante ficou triste pelo fato de a tia ter perdido o emprego.

2. a) Resposta: Not mentioned.
 2. b) Resposta: Not mentioned.
 2. c) Resposta: Tolkien Reading Day.

2. d) Resposta: March 25.
 2. e) Resposta: Fun, unofficial.
 2. f) Resposta: The work of J. R. R. Tolkien.

Text 2

- a Author: ◆
 b Date of publication: ◆
 c Name of the special day: ◆
 d Date of the event: ◆

- e Adjectives associated with the event: ◆
 f What is being celebrated: ◆
 g How participants celebrate it: ◆

2. g) Resposta: They read some of their favorite J. R. R. Tolkien's books, attend public readings of the author's works and/or host a marathon viewing of the movies based on the books.

3 Read texts 1 and 2 again. Then check if the following statements refer to text 1 (T1), text 2 (T2) or both. Write the answers in your notebook. 3. Ver Notas.

3. a) Resposta: T2. 3. c) Resposta: T1. 3. e) Resposta: both. 3. g) Resposta: T1.
 3. b) Resposta: both. 3. d) Resposta: T2. 3. f) Resposta: T2. 3. h) Resposta: both.

| | T1 | T2 |
|---|----|----|
| a The author adds a curious fact to the information. | ◆ | ◆ |
| b The author explains the reason why people celebrate the date. | ◆ | ◆ |
| c The author gives a visual idea of how participants interact during the event. | ◆ | ◆ |
| d The author mentions whose idea it was to celebrate the date for the first time. | ◆ | ◆ |
| e The author gives some information about the origin of the event. | ◆ | ◆ |
| f The author informs the year when the event was created. | ◆ | ◆ |
| g The author mentions a different name to refer to the same event. | ◆ | ◆ |
| h The author includes a picture with a caption. | ◆ | ◆ |

4 Your answers in activity 2 were pieces of information you found directly in the texts. There is also not explicitly stated information in some parts. Read the extracts and make inferences based on the context as well as on your own knowledge. Then discuss the questions with your classmates.

- a What information is given here about the daily lives of the people in this culture?

4. a) Resposta possível: People probably obey social norms and wear clothes with a variety of colors in their everyday lives. Ver Notas.

"[...] it is a time to let go of certain social norms by wearing all-white clothes to dance and douse friends, family and strangers [...]."

- b What can we infer here about the observance of Holi in India?

4. b) Resposta possível: There isn't a specific day to celebrate Holi.

"[...] different parts of the country celebrate the day before then or over several days."

- c What information does this sentence give us about Tolkien's writing style and ability to attract readers' attention?

4. c) Resposta possível: His stories and style of writing seem to be universal, reaching people from different cultures.

"Thought to be one of the world's most read fantasy writers, J. R. R. Tolkien is [...]."

5 Take a quick look at another text related to Holi. Do you think it will bring any new piece of information in comparison to the first text? Give one example.

5. Respostas pessoais. Ver Notas.

44 forty-four

Notas

Atividade 3 Professor/a, sugere-se pedir aos/as estudantes que mencionem as partes do texto que justificam suas respostas e explorar o trecho em questão. Por exemplo, no item "a", pode-se perguntar qual é o fato curioso sobre Tolkien que o texto menciona (Tolkien falava cerca de 20 idiomas).

Atividade 4 a Professor/a, sugere-se resolver o primeiro item com os/as estudantes para certificar-se de que eles/elas saberão o que fazer nos demais.

Text 3

7. a) Resposta possível: Enquanto o texto 1 destaca o comportamento descontraído das pessoas no festival e informa a origem e o calendário deste, o texto 3 trata dos riscos que os/as participantes correm ao entrar em contato com ingredientes tóxicos presentes no pó colorido vendido a preços acessíveis e utilizado nos festejos.

TOPICS ▾ MAGAZINE ▾ COLLECTIONS ▾ VIDEOS ▾ JOBS ▾

What are Holi colors and what gives them such vibrant hues?

By Jessica Marshall

“Modern synthetic chemistry has shown that a lot of colors are available for pretty cheap prices,” Rajamathi [Michael Rajamathi, a chemist at St. Joseph’s College Autonomous] says. But there is still a cost. [...] some Indian powders may contain toxic, metal-based pigments, such as copper sulfate, mercury sulfide, chromium iodide, lead oxide, and aluminum bromide. [...]

What’s more, the powder base in some cases is the mineral talc, or possibly even asbestos. Mica granules or ground glass may be added for shine. To make pastes, Rajamathi says, sometimes the colors are dissolved in used engine oil.

One report from a dermatology clinic in India detailed skin lesions, burning, and eye irritation among health problems resulting from playing Holi—perhaps from the chemicals in these preparations [...].

As awareness about poor-quality colors has spread, so has demand for safe colors—including a return to plant-based Holi colors. At the Council of Scientific & Industrial Research’s National Botanical Research Institute in Lucknow, India, a team developed herbal gulals that are now in commercial production.

Online recipes also offer methods for making your own plant-based preparations. [...]

MARSHALL, Jessica. What are Holi colors and what gives them such vibrant hues? *C&EN*, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://cen.acs.org/articles/96/i9/Holi-colors-gives-vibrant-hues/html>. Acesso em: 23 maio 2022.

7. b) Resposta possível: Possivelmente porque essas informações podem diminuir o interesse das pessoas em participar do evento, o que pode causar prejuízos para o setor turístico do país, por exemplo. Ver Notas.

6 Now, read the text and answer the questions in your notebook.

- What word in the title refers to the brightness of the colors used during Holi celebrations? **6. a) Resposta:** The word “vibrant”.
- What ingredients can be used to make the colors of some types of Holi powder look bright and shining? **6. b) Resposta:** Mica granules or ground glass.
- What other ingredients may some types of Holi powder also contain? **6. c) Resposta:** Toxic, metal-based pigments, such as copper sulfate, mercury sulfide, chromium iodide, lead oxide and aluminum bromide.
- What’s the problem with the use of such chemicals in the making of Holi powder? **6. d) Resposta possíveis:** They may cause health problems to users, such as skin lesions, burning and eye irritation.
- What alternative/safer type of Holi powder can people use to prevent these harmful consequences? **6. e) Resposta possível:** They can use plant-based Holi colors/preparations.

Post-reading

7. c) Respostas possíveis: Provavelmente por causa da demanda cada vez maior do produto. Como a produção à base de plantas é mais demorada e mais cara, criaram-se maneiras de industrializar o produto, como a adição de ingredientes químicos para aumentar a produção e baratear o custo.

7 Discuss these questions with your classmates.

- O texto 3 aborda o Holi sob uma perspectiva diferente da do texto 1. Como você compara as duas abordagens?
- Em geral, textos que promovem algum tipo de data festiva não mencionam os riscos que as pessoas podem correr durante o evento. Por que você acha que há essa tendência?
- O texto 3 informa que o tipo mais seguro de pó colorido é aquele feito à base de plantas, como era no passado. Por que você acha que, com o decorrer do tempo, as pessoas começaram a usar produtos artificiais? **7. d) Respostas pessoais.** É possível observar se os/as estudantes compreenderam diferenças e/ou semelhanças entre as celebrações.
- O texto 2 aborda uma celebração de natureza intelectual. Em sua opinião, eventos como esse são necessários? Responda com exemplos. **7. e) Respostas pessoais.** Ver Notas.

forty-five 45

Notas

Atividade 7

b Professor/a, se julgar relevante para sua turma, discutir campanhas publicitárias sobre eventos com os quais os/as estudantes possam ter mais familiaridade, como as campanhas de carnaval. Perguntar se eles/elas se lembram de algum tipo de advertência que essas campanhas incluem em suas peças para alertar a população sobre possíveis riscos do período de festa. No carnaval, são comuns alertas para uso de preservativos, por exemplo, mas é possível discutir outros riscos que as pessoas podem correr e que não são mencionados, como a exposição a drogas, o risco de insolação ou desidratação etc.

e Professor/a, pode-se mencionar que, no Brasil, comemora-se, no dia 25 de julho, o Dia Nacional do Escritor, data que foi instituída em 1960. Pode-se mencionar, também, que existe o Dia de Monteiro Lobato (ou Dia Nacional do Livro Infantil), comemorado em 18 de abril (aniversário do escritor). Perguntar se os/as estudantes sabiam disso e discutir por que essas datas não são tão conhecidas. Perguntar aos/as estudantes que outro/outro artista do Brasil eles/elas escolheriam para instituir uma data comemorativa, a exemplo do Tolkien Reading Day, do Shakespeare Day, do Dia de Monteiro Lobato e, como verão no apêndice “Language reference in context”, do Bloomsday, evento realizado especialmente na Irlanda todo dia 16 de junho para celebrar um personagem do escritor irlandês James Joyce.

Notas

Atividade 5 Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que o texto da atividade 5 trata da composição do pó colorido que é utilizado para celebrar o Holi, algo que não foi mencionado no texto 2.

Language in use 1

A seção apresenta um texto sobre uma data comemorativa na Índia e outros sobre uma celebração instituída pelas Nações Unidas. Por meio deles, revisa-se um conteúdo do volume do 6º ano (o *present simple*) e trabalham-se as habilidades 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 (com foco em festividades de culturas diferentes, apresentadas por meio de textos em língua inglesa) e EF08LI19: investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais (contemplada, especificamente, com a compreensão do texto 1).

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar o *present simple*, pode-se pedir aos/as estudantes que pensem em um/uma colega da turma ou não e escrevam, em papel à parte, um parágrafo com informações que o/a descrevam. Os textos podem, depois, compor um painel para homenagear o Dia Internacional da Amizade, celebrado em 30 de julho, oficialmente instituído pela Unesco. Registrar no quadro alguns verbos que podem ser usados e certificar-se de que os/as estudantes saberão usá-los na 3ª pessoa do singular: *live (lives)*; *study (studies)*; *have (has)*; *like (likes)*; *enjoy (enjoys)*, etc.

Saiba mais em:

- DIA Internacional da Amizade. Unesco. Disponível em: <https://www.bfuc.unesco.org.br/component/k2/item/112-dia-internacional-da-amizade.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

Language in use 1 Present simple (review)

- 1 Look at the picture and read the text. Then answer the questions orally.

Firstpost

Raksha Bandhan 2019: Festival celebrates relationship between brother and sister; several regions have their own specific traditions

Although Raksha Bandhan is a predominantly north Indian festival, it is also celebrated in different ways across the country.

FP Staff August 15, 2019 09:32:05 IST



Raksha Bandhan 2019 | Ushering a fun-filled day, Raksha Bandhan is one which holds both religious and cultural significance. It celebrates the relationship between a brother and sister, and instills a sense of protection between them. This year, Independence Day and Raksha Bandhan are on the same day, on Thursday, **15 August**.

Although Raksha Bandhan is predominantly a north Indian festival, it is also celebrated in different ways across the country.

In West Bengal and Odisha, it is known as 'Jhulan Purnima'. In Maharashtra, it is also celebrated alongside Narali Purnima, or the coconut day festival.

Here are some important things to know about Raksha Bandhan 2019:

- 14 August:** Purnima Tithi starts at 3.45 pm
- 15 August:** Purnima Tithi ends at 5.59 pm
- 15 August:** Raksha Bandhan

The tradition for Raksha Bandhan or literally 'the bond of protection' is for the sisters to tie a rakhi around the brothers' wrist, symbolically protecting them, in return for which, they receive a gift.

It is celebrated on the auspicious day of the Shraavan Purnima, which is the last day of the Hindu calendar month of Shraavana, hence is also known as Rakhi Purnima.

Woman put a bracelet in her brother in Raksha Bandhan Festival in Guwahati, India, 2021.

ZUMA PRESS, INC./ALAMY/FOTORENA

RAKSHA Bandhan 2019: Festival celebrates relationship between brother and sister; several regions have their own specific traditions. First Post, 2019. Disponível em: <https://www.firstpost.com/india/raksha-bandhan-2019-festival-celebrates-relationship-between-brother-and-sister-several-regions-have-their-own-specific-traditions-7156161.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

1. a) Resposta: It is a festival that celebrates the relationship between brother and sister and instills a sense of protection between them.

1. b) Resposta: No. Although Raksha Bandhan is a predominantly north Indian festival, it is also celebrated in different ways across the country.

- 2 Look at the text in activity 1 again. Choose the appropriate options in your notebook.

- a Na sentença "This year, Independence Day and Raksha Bandhan are on the same day [...]":
 - I Há apenas um verbo no *present simple*.
 - II Há dois verbos no *present simple*.
 - b No título "Festival celebrates relationship between brother and sister; several regions have their own specific traditions", a função do *present simple* é:
 - I indicar uma verdade universal.
 - II indicar uma ação habitual.
2. a) Resposta: I. 2. b) Resposta: II.
Ver Notas.

46 forty-six

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se conversar com a turma sobre o significado do Raksha Bandhan para pessoas indianas e povos de países vizinhos, como o Nepal. A data é celebrada na lua cheia do mês hindu de Shraavana (que ocorre entre julho e agosto no calendário ocidental). A celebração visa fortalecer os laços entre irmãos e irmãs. Saiba mais em:

- Happy Hashka Bandhan. **Comunidade Hindu**. Disponível em: <https://www.comunidadehindu.org/happy-rakshabandhan/>.
- Rashka Bandhan; **Office Holidays**. Disponível em: <https://www.officeholidays.com/holidays/india/raksha-bandhan>. Acessos em: 4 abr. 2022.

b Professor/a, pode-se perguntar que costumes poderíamos adotar caso celebrássemos o Raksha Bandhan no Brasil.

3 Read the excerpts about a special date and answer the questions in your notebook.

Excerpt 1

On World Environment Day on June 5, there's a lot of buzz regarding curbing plastic pollution, but what most people don't realise is that their unhealthy, personal choices are responsible for the degrading environment. [...] So [...] here are some simple alternatives you can choose from to beat plastic pollution. Start today, be a responsible global citizen because it's easier than you think!

Say no to paper and thermocol cups: Do you rely on coffee on the go? Well, it's time you make some necessary changes. Opt for thermos. Travel mugs as paper cups and glasses add a lot to pollution and [are] non-biodegradable. It is believed that plastic cutlery takes around 100-1000 years to decompose.

WORLD Environment Day 2018: Simple lifestyle hacks for a greener living. **The Indian Express**, 2018. Disponível em: <https://indianexpress.com/article/lifestyle/life-style/world-environment-day-2018-simple-lifestyle-hacks-swaps-for-a-greener-living-5203218/>. Acesso em: 23 maio 2022.

Excerpt 2

World Environment Day 2018: 10 things you [...] were doing that [harm] the environment Using plastic bags

"Avoiding the usage of plastic in any forms" is one of the basic and important changes we need to adapt [to]. Plastic in any form is hazardous as it doesn't decay. [...] They [plastic bags and bottles] don't biodegrade and no one knows how long it takes until [they're] completely gone.

WORLD Environment Day 2018: 10 things you didn't know you were doing that harm the environment. **The Free Press Journal**, 2019. Disponível em: <https://www.freepressjournal.in/cmcm/world-environment-day-2018-10-things-you-didnt-know-you-were-doing-that-harms-the-environment>. Acesso em: 23 maio 2022.

Excerpt 3

What Do People Do?

World Environment Day is celebrated in many ways in countries such as Kenya, New Zealand, Poland, Spain and the United States. Activities include street rallies and parades, as well as concerts, tree planting and clean-up campaigns. In many countries, this annual event is used to enhance political attention and action towards improving the environment. This observance also provides an opportunity to sign or ratify international environmental conventions. [...]

Background

World Environment Day was established by the United Nations General Assembly in 1972 [...].

WORLD Environment Day. **timeanddate**, 2022. Disponível em: <https://www.timeanddate.com/holidays/un/world-environment-day>. Acesso em: 23 maio 2022.

- a What special date do the excerpts focus on? When is it celebrated?
3. a) Resposta: World Environment Day. It is celebrated on June 5.
- b Write the number of the excerpt according to the information it provides.
I A suggestion on how to avoid polluting the environment. **3. b) I. Excerpts 1 and 2.**
II Countries where the date is usually celebrated. **3. b) II. Excerpt 3.**
III Name of the celebration and when it is celebrated. **3. b) III. Excerpt 1.**
- c Which international organization established this special date?
3. c) The United Nations.
- d How do people usually celebrate it?
3. d) There are usually street rallies, parades, concerts, tree planting and clean-up campaigns.
- e Why would it be important to celebrate this day in your community?
3. e) Resposta pessoal. Os/As estudantes podem comentar, por exemplo, que o Dia do Meio Ambiente é uma data de conscientização sobre a preservação da natureza.

forty-seven **47**

Notas

Atividade 2

Professor/a, ao final da atividade, recomenda-se fazer uma retomada de todos os verbos no *present simple* que aparecem no texto (*is, celebrates, have*) e explorar outros aspectos sobre eles – por exemplo, seus significados, se são regulares ou irregulares e a forma do infinitivo de cada um.

Acompanhando a aprendizagem

Em interdisciplinaridade com História e Geografia, é possível pesquisar outras festividades importantes ao redor do mundo, como o Mardi Gras (New Orleans, EUA); Festa de São João (Campina Grande, Paraíba); Festas de São Firmino (Pamplona, Espanha); Holi (Calcutá, Índia); Dia de los muertos (Cidade do México, México); Matsuri (Tóquio, Japão); Tucandeira, dos indígenas Sateré-Mawé (Aldeia Fortaleza, Pará), entre outros.

Após a pesquisa em grupos, a turma pode produzir um infográfico, com mapa único, localizando cidades onde ocorrem festividades/rituais/celebrações e escrever frases em inglês sobre esses eventos. O resultado da pesquisa deve ser compartilhado com os/as colegas, na escola, na comunidade e no *blog* da turma.

Language in use 2

A seção lida com vocabulário referente a meses e datas, informações elementares em textos sobre celebrações. Por meio de um texto sobre um rito de passagem japonês, trabalha-se a habilidade EF08L19: investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, como prática do vocabulário da seção, pode-se propor a seguinte atividade: um/uma estudante começa dizendo "I'm (Carol) and my birthday is on July 3rd". O/A próximo/a deve relatar o que ouviu e acrescentar informação sobre si, por exemplo: "Carol's birthday is on July 3rd. I'm (Julio) and my birthday is on April 12th.". O/A estudante seguinte deve falar sobre Carol e Julio antes de dizer seu nome e aniversário. Pode-se organizar a turma em grupos de cinco integrantes.

Language in use 2 Months, ordinal numbers

1. a) Respostas possíveis: A rite of passage is a celebration of a significant moment in a person's life, for example: birthday, beginning of school, college admission, graduation, sweet sixteen, engagement, wedding, wedding anniversary, retirement, funeral, etc. **Ver Notas.**

- 1** Discuss these questions with your classmates.
- a Do you know what a rite of passage is? Can you think of some examples?
- b Look at the picture in activity 2. What culture is it related to? How do you interpret this rite of passage? (Consider the environment, people's ages, their attitude, clothes etc.)

2 The following text is about one of the most important national holidays in Japan. It celebrates an important rite of passage for young people in that country. Find the missing words by reading the numbered clues and complete the text in your notebook. **2. Ver Notas.**

Seijin Shiki (Coming of Age Ceremony) 成人式



Young women in traditional clothes celebrating Seijin Shiki. Tokyo, Japan, 2022.

Seijin Shiki or 成人式 could be translated as "Coming of Age Day Ceremony" in English. Seijin-no-hi (Coming of Age Day) is a Japanese national 1 ♦ that occurs on every second 2 ♦ of 3 ♦.

Coming of Age Day or Adult's Day honors every person that has turned 4 ♦ years old over the past year. When 5 ♦ people reach twenty they officially become adults in Japanese society [...].

The girls always wear gorgeous and very expensive kimono, although most admit to having rentals as the outfit is worth up to 1,000,000 yen. The boys usually wear a regular suit and tie but a few will wear traditional Japanese dress. [...]

The 6 ♦ takes place in every city ward around Japan; everyone can attend the event at their local city office at around 11:30 a.m. Though the day starts much earlier for these young adults, especially the girls who spend countless hours fixing their hair and makeup, and never mind the time it takes to slip into a kimono! After many tireless hours of primping, they can then join up with others at a select location where dozens of photographers are waiting for them.

- 2. Respostas:**
1. holiday;
 2. Monday;
 3. January;
 4. 20;
 5. young;
 6. ceremony.

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| 1 synonym for "feast day", "day off" | 4 number equivalent to two decades |
| 2 day before Tuesday | 5 opposite of "old" |
| 3 first month of the year | 6 a formal public event |

48 forty-eight

Notas

Atividade 1 a Professor/a, pode-se chamar a atenção da turma para o fato de que *rite of passage* e o termo equivalente em português são cognatos. Para exemplificar, perguntar o nome de um rito de passagem celebrado no Brasil por algumas meninas que completam 15 anos (baile de debutante). Dizer que isso varia conforme a cultura. Em países hispânicos, costuma-se, também, celebrar os 15 anos da adolescente, no que chamam de *quinceañera*. Já nos Estados Unidos, celebram-se os 16 anos, com o *sweet sixteen*.

É possível citar, também, o Bar-Mitzvá e o Bat-Mitzvá, rituais em que, respectivamente, meninos de 13 anos e meninas de 12 anos passam a ser considerados/as membros/as da comunidade judaica.

Também o ritual de passagem conhecido como Tucandeira pode servir de exemplo. Nesse ritual, também conhecido por Waumat, jovens meninos Sateré-Mawé experienciam o contato com as formigas tucandeiras, o que fortalece a identidade cultural dos indígenas e seus laços com a comunidade.

3. Respostas: **Month:** January. **Festival:** Seijin Shiki. **Day/Period:** second Monday; **Month:** January/February. **Festival:** Chinese New Year. **Day/Period:** between January 21 and February 20; **Month:** February/March. **Festival:** Holi. **Day/Period:** between the end of February and the middle of March; **Month:** March. **Festival:** Tolkien Reading Day. **Day/Period:** March 25; **Month:** April. **Festival:** Earth Day. **Day/Period:** April 22; **Month:** April. **Festival:** Shakespeare Day. **Day/Period:** April 23. **Month:** June. **Festival:** World Environment Day. **Day/Period:** June 5; **Month:** June.

3 Create a chart similar to this one in your notebook. Add information about the festival presented in activity 2 and the ones presented in the previous sections. Then complete the remaining fields with information about any festivals of your preference.

| Calendar of Festivals Around the World | | | | | |
|--|----------|------------|-----------|----------|------------|
| Month | Festival | Day/Period | Month | Festival | Day/Period |
| January | | | July | | |
| February | | | August | | |
| March | | | September | | |
| April | | | October | | |
| May | | | November | | |
| June | | | December | | |

Festival: Inti Raymi. **Day/Period:** June 24; **Month:** June. **Festival:** August. **Festival:** Raksha Bandhan. **Day/Period:** August. Ver Notas.

4 Read the sentences I to IX and focus on the highlighted information. Then answer the questions in your notebook.

- I In Japan, people celebrate their **20th** birthday at the Seijin Shiki.
- II Seijin Shiki is held on the **second** Monday of January.
- III Until 2000, the official date for Seijin Shiki was January **15th**.
- IV In most countries, the New Year is celebrated on the **first** of January.
- V April **23rd** is the day people celebrate the birth of William Shakespeare.
- VI Tolkien Reading Day is held on the **25th** of March each year.
- VII In the United States, Independence Day is also referred to as the **Fourth** of July.
- VIII The Day of the Dead is celebrated between October **31st** and November **2nd** in Mexico.
- IX Hinamatsuri is a doll festival in Japan that is celebrated on the **third** day of March.

- a Which items contain ordinal numbers written in an abbreviated format (cardinal number + two-letter suffix)?
- b Which two-letter suffixes appear in the sentences?
- c Which items contain ordinal numbers spelled out, that is, in words? What are they?
- d Which items contain the same ordinal number written in two formats? What are they?
4. a) Resposta: Items I, III, V, VI and VIII.
4. b) Resposta: The suffixes *-th*, *-rd*, *-st* and *-nd*.
4. c) Resposta: Items II and VIII (*second*, *2nd*); IV and VIII (*first*, *1st*).
4. d) Resposta: Items II and VIII (*second*, *2nd*); IV and VIII (*first*, *1st*).

4. c) Resposta: Items II (*second*), IV (*first*), VII (*fourth*) and IX (*third*).

Going further

As datas em inglês, em geral, podem ser escritas de duas formas:

Mês/dia/ano: 12/1/2020 → December 1st, 2020

Dia/mês/ano: 1/12/2020 → the 1st of December 2020

- Em geral, formamos os ordinais em inglês acrescentando o sufixo *-th* a um numeral cardinal: 4th (*fourth*), 7th (*seventh*), 10th (*tenth*) etc.
- Os números 1, 2 e 3 possuem formas irregulares: 1st (*first*), 2nd (*second*), 3rd (*third*). Outros sofrem uma mudança maior na grafia com relação ao numeral cardinal: 5th (*fifth*), 12 (*twelfth*), 20 (*twentieth*) etc.

Notas

Atividade 2

Professor/a, após o trabalho com esta atividade, sugere-se abordar criticamente o texto. Perguntas que podem ser feitas aos/às estudantes: 1. Vocês acham que esse rito de passagem é seguido por todos/todas os/as jovens no Japão, como o texto parece pressupor?; 2. O que pode levar alguém a não participar desse rito de passagem?; 3. Vocês acham que todas as pessoas que o celebram o fazem por satisfação pessoal? Por quê?; 4. Vocês já tiveram que celebrar um rito de passagem apenas porque era cultural ou porque lhes foi imposto? Se sim, como se sentiram?

Atividade 3

Professor/a, como as datas festivas vistas até aqui são insuficientes para preencher todos os campos do quadro, a ideia é que os/as estudantes o completem com datas festivas de preferência deles/delas. Encorajar a turma a considerar eventos relacionados à própria cultura (da cidade/comunidade, do estado ou da região). Para algumas celebrações mencionadas no Livro do Estudante, será necessário complementar as informações com o que foi apresentado no Manual do Professor.

Listening

A seção traz um áudio sobre a música tradicional irlandesa e trabalha as habilidades EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes e 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).

Transcript: Traditional folk music – Music pieces

1

[Excerpt of traditional square dance.]

TRADITIONAL Square Dance USA – I.R.M.E. (Idaho), 2015. 1 vídeo (9min 52s). Publicado pelo canal Thuiringer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Upu1I3eLid4>. Acesso em: 8 ago. 2022.

2

[Excerpt of Irish step dance.]

IRISH Dance Group – Irish Step Dancing (Riverdance), 2009. 1 vídeo (5min 27s). Publicado pelo canal fritz51286. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgGAzBDE454>. Acesso em: 9 ago. 2022.

3

[Excerpt of Australian aboriginal dance.]

DANCE Rites 2017 | Live at Sydney Opera House, 2017. 1 vídeo (122min 17s). Publicado pelo canal Sydney Opera House. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QIKByvQN0Ho>. Acesso em: 9 ago. 2022.

Transcript: Traditional folk music – Introduction

Hey, there. I'll make a quick video on the history of traditional Irish music. It all started when the Celts came to Ireland around the first century AD. They brought with them a strong sense of tradition, culture and music from Eastern Europe, which they had been settled in since about 500 BC. In Eastern Europe, they were influenced heavily by the cultures in Asia as well as in North Africa.

A BRIEF History on Traditional Irish Music, 2015. 1 vídeo (1min 39s). Publicado pelo canal Joseph Geraci. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pt60LrWPOU8>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Listening Traditional folk music

Pre-listening

1. a) Resposta: The pictures show dance festivals/folk dance performances that represent three different cultures: the American square dance, the Australian aboriginal dance and the Irish step dance.

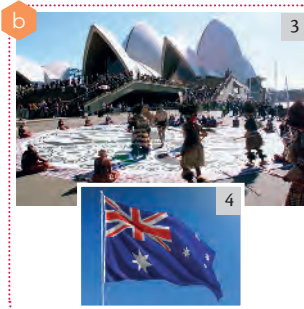
1 Look at the pictures and discuss the questions.

2. a) Resposta: Extract 1.

2. b) Resposta: Extract 3.

2. c) Resposta: Extract 2.

1. NIGHTLYER CC BY SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION;
2. RON THOMAS/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES;
3. GREG WOOD/AFP 4. DEREK BRUMBY/ISTOCKPHOTO/
GETTY IMAGES; 5. MARIANVS GROUP/ISTOCKPHOTO/
GETTY IMAGES; 6. MARIANVS GROUP/ISTOCKPHOTO/
GETTY IMAGES



As legendas das fotos foram suprimidas do Livro do Estudante para fins didáticos: a) American Square Dance, dança folclórica

Estados Unidos, Eslovênia-Holândia, Alemanha, 2014; b) Aborígenes realizam performance em Sydney, Austrália, 2000;

c) Irish Step Dance, dança folclórica irlandesa, Higham, Estados Unidos, 2017.

a) What do the pictures show? Use the country flags to help you. em fortemente associada aos

b) What traditional types of dance from your country can you name? What do you know about them? 1. b) Respostas possíveis: Catira, maracatu, boi-bumbá, quadrilha, forró, frevo, baião, carimbó etc. Respostas pessoais. Ver Notas.

3. c) Resposta: vídeo. Professor/a, se necessário, explicar aos/as estudantes que a resposta a este item se refere ao formato mencionado no áudio (vídeo), embora eles/elas só tenham acesso ao áudio.

Listening

2 Listen to extracts of three different folk songs and match them to the pictures in activity 1. Write the answers in your notebook.

Traditional folk music – Music pieces

3 Listen to the introduction of an audio about a type of music related to one of the dance performances in activity 1. In your notebook, choose the correct options.

a) The country it refers to is the United States/Australia/Ireland.

3. a) Resposta: Ireland.

b) The audio is about the uniqueness/history/significance of traditional music in that country.

3. b) Resposta: history.

c) Their influence came from the northern/eastern/western part of Europe, including Asia and Africa.

3. c) Resposta: eastern.

Traditional folk music – Introduction

4 Read the descriptions of some relevant parts of the audio. In your notebook, put them in the order you think the presenter covers them. Then listen to the recording again and check your predictions.

a) He introduces the name of the most popular traditional musical instrument.

b) He talks about other instruments that are also typical in this type of music.

c) He talks about the characteristics of the most popular traditional musical instrument.

d) He talks about what influenced this kind of music.

e) He talks about when this traditional music started.

3. a) Resposta: 3

4. b) Resposta: 5

4. c) Resposta: 4

4. d) Resposta: 2

4. e) Resposta: 1

Traditional folk music – Background

50 fifty

Notas

Atividade 1 b Professor/a, pode-se perguntar a que eventos as danças mencionadas estão associadas. Por exemplo, frevo está associado ao carnaval de Pernambuco, boi-bumbá, ao Festival de Parintins etc.

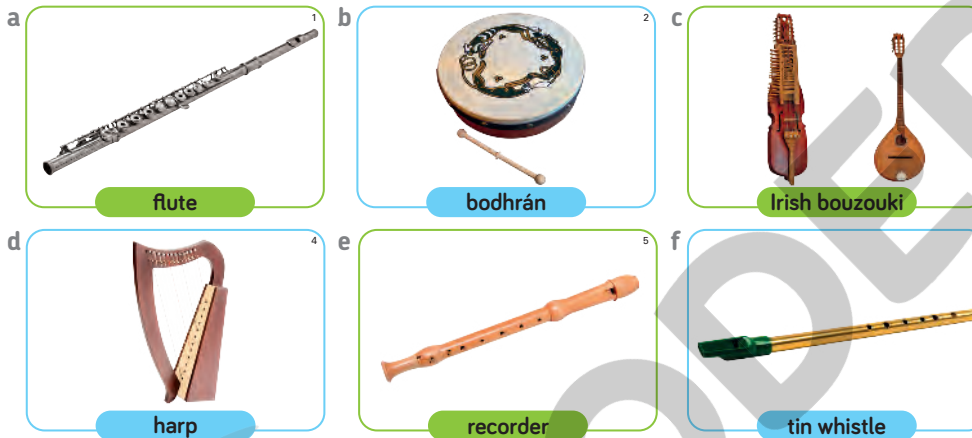
Atividade 6 Professor/a, se necessário, esclarecer que recorder é uma flauta doce, flute é uma flauta transversal e tin whistle é uma flauta de metal típica da música celta.

5 Listen to the audio again and, in your notebook, complete the pieces of information using one of the alternatives.

- a The Celts came to Ireland around...
 I the first century BC. II the first century AD.
- b The Celts brought with them culture and music from...
 I Eastern Europe. II Western Europe.
- c The Celts had been heavily influenced by the cultures in Asia and in...
 I Central Africa. II North Africa.
- d The fiddle that the Celts used was...
 I exactly the same as our modern violin. II very different from our modern violin.
- e The human voice...
 I was a very important part of traditional Irish music.
 II was a minor element in traditional Irish music.

5. a) Resposta: II.
 5. b) Resposta: I.
 5. c) Resposta: II.
 5. d) Resposta: I.
 5. e) Resposta: I.
 Ver Notas.

6 Besides the fiddle and the violin, five of the musical instruments below are also mentioned in the audio. Which one was not mentioned? Listen again and write its name in your notebook. 6. Resposta: Irish bouzouki.



PHOTOS: 1: BOMBAERT/ISTOCKPHOTOGETTY IMAGES; 2: 270770/ISTOCKPHOTOGETTY IMAGES; 3: CHUCK/ISTOCKPHOTOGETTY IMAGES; 4: PETER VOODOO/SHUTTERSTOCK; 5: PETER VOODOO/SHUTTERSTOCK; 6: PWRMC/SHUTTERSTOCK

Post-listening

7 Discuss the questions with your classmates.

- a A voz é um aspecto muito importante na música tradicional irlandesa, pois, por meio da canção, conta-se uma história. Você acha que a voz possui essa mesma importância nas produções musicais atuais?
- b Você se interessou por algum dos instrumentos musicais típicos da música tradicional irlandesa? Em caso afirmativo, por qual e por quê? Em caso negativo, há algum outro instrumento musical que você aprecia?

7. Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os/as estudantes a citar instrumentos utilizados nas músicas que eles costumam escutar.

Hey, there. I'll make a quick video on the history of traditional Irish music. It all started when the Celts came to Ireland around the first century AD. They brought with them a strong sense of tradition, culture and music from Eastern Europe, which they had been settled in since about 500 BC. In Eastern Europe, they were influenced heavily by the cultures in Asia as well as in North Africa.

The most popular traditional Irish instrument is the harp and there is evidence to suggest that the harp started its life in Egypt. The harps that they played back then were smaller than the ones you see in a modern concert hall. They would sit on one knee and only have enough strings to make a couple of scales.

They eventually evolved into our modern concert harps, which we see today. Other instruments that they would use would be the bodhrán, which is an Irish frame drum. You hold it in your left hand and hold the beater in your right hand. They would use the fiddle, which is exactly the same as our modern violin, except musicologists use the term "fiddle" when referring to folk music. They would use the tin whistle, which is a wind instrument, kind of shaped like a recorder. It's got six holes for you to cover with your fingers, a more shrill sound than the flute, which is gonna have a warmer sound. They usually use wooden flutes and most traditional Irish bands today are supposed to use a wooden flute as opposed to the modern metal ones. Aside from instruments, the voice was a huge part in traditional Irish music. Like much folk music from around the world, Irish music was very much about storytelling and having the voice with lyrics and words would obviously help telling a story. So that's a very brief history on Irish music.

A BRIEF History on Traditional Irish Music. Publicado pelo canal Joseph Geraci. Excerto de áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pt60LrWPOU8>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Atividade 5 a Professor/a, se necessário, explicar que os termos "BC" e "AD" são usados para separar o calendário em duas eras diferentes: "before Christ", antes de Cristo, e "anno domini", expressão em latim que significa "ano do Senhor", usada para se referir ao período conhecido como "depois de Cristo" no Brasil.

Speaking

Nesta seção, os/as estudantes elaborarão uma apresentação sobre a história de algum tipo de música folclórica, tendo como referência o texto oral da seção anterior. São desenvolvidas as habilidades EF08LI02: explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral, com foco nos recursos paralinguísticos, 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) e 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 (por meio da pesquisa que deve ser realizada para a elaboração da apresentação).

Speaking *A brief history of some type of folk music*

Pre-speaking

1 What do you remember from the audio in the previous section? Complete the sentences orally.

- It is about the history of traditional **◆** music. **1. a) Resposta:** Irish.
- This type of music came to the country with an ancient people called the **◆**. **1. b) Resposta:** Celts.
- Some of the instruments related to this type of music are **◆**. **1. c) Resposta:** the harp, the bodhrán, the fiddle, the tin whistle and the wooden flute.
- Another important element in this type of traditional music is the **◆**. **1. d) Resposta:** (human) voice.

Going further

A Irlanda é um país que apresenta vestígios da cultura celta, motivo pelo qual a música irlandesa é muitas vezes associada diretamente à música desse antigo povo. Na prática, a música celta está presente em outros países da Europa que também foram habitados pelos celtas, como a Escócia e o País de Gales. O termo apropriado para se referir à música folclórica da Irlanda é “música tradicional irlandesa”.



Aerial view of Limerick, Ireland, 2022.

2 Now, you will get prepared to orally present a brief history of some type of folk music. Plan it by following these steps.

- Choose some type of folk/traditional music related to any English-speaking country.
- Search for information about it. You can use the internet, talk to your Art teacher, read books on folk music, talk to someone in your community etc.
- Write the script for your presentation. Use the organization of the script from the “Listening” section as a reference:

Introduction: *Hey, there./Hello, folks./Hi, everyone. I'll make a quick presentation on the history of...*

Presentation of the facts: *It all started when/with/because...; Some/One of the most popular/common musical instrument/s in this type of music is/are...; Other important element/elements in this type of music is/are...; In this type of music, people usually...*

Conclusion: *So, that's a very brief presentation on the history of.../So, that ends my presentation on... Thanks for watching/listening./Thanks for your time./Thank you for your attention.*





- Keep in mind that you will use your text for an oral presentation, so avoid complicated sentences.
- Share your script with some classmates to get their feedback. Make any necessary adjustments.
- Use visual aids to make your presentation clearer. These can be simple drawings of the instruments, for example. Plan to play a short piece of music to your classmates.

Professor/a, para que os/as estudantes adquiram competência no uso de recursos linguísticos e paralinguísticos, em conformidade com a habilidade EF08LI02, sugere-se encorajá-los/las a assistir a algumas apresentações feitas por pessoas experientes. Há plataformas na internet que oferecem, gratuitamente, material em vídeo que pode ser útil. Sugere-se selecionar, primeiramente, alguns tópicos (em português ou em inglês, dependendo do perfil de cada estudante) e apresentar as possibilidades para a turma.

Speaking

3 Get ready to present the information you collected to your classmates. Follow the steps. **3. Ver Notas.**

- a** If possible, rehearse in front of a mirror. When you use the right gestures and facial expressions, you improve your presentation and your audience responds better. Body language plays an important role in communicating with people. Look at some habits you should avoid.

| | |
|---|---|
| <p>I Folding arms</p>  <p>What you communicate: You are not enthusiastic about your presentation. You are not open to your audience. You are uncomfortable in the presence of your audience.</p> | <p>II Resting hands on hips (akimbo)</p>  <p>What you communicate: You are angry or irritated. You want to appear bigger by taking more space. You are ready for action in an authoritative way.</p> |
| <p>III Putting hands in the pockets</p>  <p>What you communicate: You are nervous and you want to hide it. You are uninterested in what you are doing. You are unsure of yourself.</p> | <p>IV Crossing legs</p>  <p>What you communicate: You are insecure and tense. You are unfamiliar with your audience. You are not very receptive.</p> |

What you **SHOULD** do then:

- face the audience
- smile at the audience
- talk with your palms open
- make eye contact
- speak while walking
- vary your gestures
- move around the space
- stand straight

- b** Start your presentation.

Post-speaking

4 Discuss these questions with your classmates.

- a** Em sua opinião, você conseguiu usar a linguagem corporal adequadamente? Em caso negativo, você acha que pode aprimorar seu desempenho com a ajuda de colegas ou de vídeos de palestrantes profissionais?
- b** Que aprendizado relevante você obteve com as apresentações de seus/suas colegas?

4. Respostas pessoais. O objetivo é que os/as estudantes façam uma breve autoavaliação e levantem, de maneira respeitosa e empática, aspectos que podem ser melhorados nas apresentações dos/das colegas.

Notas

Atividade 3 Professor/a, sugere-se que, com base nas quatro imagens de linguagem corporal que devem ser evitadas, sejam comentadas outras posturas que também costumam ser adotadas por estudantes durante apresentações orais na escola, como coçar a cabeça ou a orelha, brincar constantemente com objetos como caneta ou marcador, apoiar-se na mesa ou na cadeira, bater o pé no chão, estalar os dedos etc. É muito importante que isso seja feito em um ambiente acolhedor e respeitoso, porque, em certa medida, a maioria das pessoas tem algum desses hábitos. Comentar que, em muitos casos, a pessoa realiza esses movimentos inconscientemente. Por esse motivo, é muito útil registrar em vídeo uma apresentação oral para que a pessoa possa se ver depois, pois essa “descoberta” pode encorajá-la a rever posturas não favoráveis em uma apresentação.

Writing

O objetivo desta seção é trabalhar as habilidades 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), e EF08LI10: reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final, com foco na produção de textos informativos. A seção proporciona aos/às estudantes a oportunidade de produzir um texto informativo relacionado a uma data comemorativa. Busca-se estimulá-los/as a se interessar pela razão por trás do evento escolhido como uma forma de entender essas datas não apenas como dias de folga da escola, mas também pelo seu significado.

Notas

Atividade 9

Professor/a, pode-se montar um calendário para que os/as estudantes, no dia da aula que coincidir com alguma data festiva, verifiquem, nos meios de comunicação disponíveis, como essa data está sendo comemorada em diversos lugares. Nesse momento de pós-escrita, pode-se, também, discutir as descobertas dos/das estudantes, abordar as razões que explicam o desinteresse das pessoas em conhecer a história dessas datas e debater a existência de fins comerciais e políticos na instituição dessas datas, entre outras possibilidades.

Writing

A scrapbook

Que tal resgatar historicamente uma data comemorativa e conhecer seu significado?

What: an informative text

To whom: other students; the school community

Media: digital

Objective: historically rescue the meaning of a local, national or international celebration

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Reveja os textos desta unidade e suas anotações. O que você aprendeu sobre textos informativos? Quais informações acha importante registrar? Faça uma lista no caderno.

First draft

- 2 Escolha uma data comemorativa local, nacional ou internacional. Busque informações sobre ela em sites, livros da biblioteca da escola ou da cidade e com pessoas que possam contribuir com informações sobre o evento escolhido.
- 3 Procure responder às seguintes perguntas: em qual data o evento acontece? Qual é a origem dele? Como era celebrado no passado? Como é a celebração agora? Em que local ocorre? Quais atividades são geralmente realizadas nesse dia? Qual é o perfil do público que participa desse evento? Tome notas.
- 4 Organize suas respostas em parágrafos e procure usar o vocabulário aprendido nesta unidade e nas anteriores.
- 5 Após terminar a primeira versão de seu texto, leia-o atentamente e avalie o que você produziu, verificando, por exemplo, se está adequado a seu público, se o conteúdo a ser comunicado está claro, se a organização textual está adequada para um texto informativo e se as sentenças estão bem estruturadas. Ajuste o que for necessário.
- 6 Em seguida, compartilhe seu rascunho com alguns/algumas colegas para que avaliem o texto. Avalie também o trabalho deles/delas.

Editing

- 7 Revise sua produção com base nas sugestões recebidas de seus/suas colegas, verificando a necessidade de eliminar alguma parte, acrescentar outra, reformular etc.

Final text

- 8 Compartilhe sua produção em pequenos grupos. Leia o texto de seus/suas colegas, tome notas de informações curiosas para discutir depois e registre suas dúvidas.

Post-writing

- 9 Agora, organizem um mural digital sobre as datas comemorativas. Vocês podem publicar esse material em uma rede social da escola, para que as pessoas tenham acesso.

54 fifty-four

Peace culture

O objetivo desta seção é apresentar aos/às estudantes uma festividade muito comum no Japão, que também é celebrada nas comunidades japonesas no Brasil.

Atividade 2

Os/As estudantes devem escolher uma árvore e, nela, pendurar pedaços de papéis com seus desejos. É possível trabalhar o conteúdo linguístico desses desejos em sala de aula (como o uso de “wish” e/ou “would like”).

Vale mencionar que no bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo (SP), ocorrem comemorações de Tanabata Matsuri todos os anos. As ruas e árvores do bairro ficam decoradas com os papéis coloridos.

Peace culture

Make a wish – It's Tanabata!

The 7th day of the 7th month. There is something quite poetic in the choice of celebration on this particular day. But in the case of Japan, this day refers only to one thing: Tanabata.

Tanabata is a celebration which occurs every year in Japan. It is associated with people of all ages making a wish, writing it on colorful strips of paper (*tanzaku*) and tying them to a bamboo tree. [...]

The biggest Tanabata celebration in Kanto area, which includes Tokyo, is in Hiratsuka. [...]

People from all over Japan come and admire the ornamental decorations on the main streets of the city, sample delicious food and enjoy the day.

BUSETTO, Arielle. Make a wish – It's Tanabata!. **Japan Forward**, 11 jul. 2018. Disponível em: <https://japan-forward.com/make-a-wish-its-tanabata/#~:text=Tanabata%20is%20a%20celebration%20which,put%20in%20your%20front%20garden>. Acesso em: 23 maio 2022.




1. Respostas pessoais. Os/As estudantes podem mencionar, por exemplo, a similaridade entre os desejos feitos no Tanabata e os costumeiramente realizados no Brasil, em aniversários, quando aniversariantes fazem pedidos
Is there a similar celebration like Tanabata in Brazil? ao cortar o bolo, e no *Réveillon*, com bons desejos para o ano que se iniciará.

2. Respostas pessoais. Ver Notas.
2. If you could create your own Tanabata tree, what would it look like? What would you write?

3. Resposta pessoal. Os/As estudantes devem escolher uma árvore e, nela, pendurar papezinhos com seus desejos.
3. In your school space or surroundings, find a tree that is going to pay tribute to Tanabata. Write your wishes on colorful pieces of paper and tie them to branches of that tree.

Self-check

1. Self-check. Respostas pessoais. Ver Notas.
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.

| Eu consigo... |  com facilidade. |  com alguma facilidade. |  com dificuldade. |
|---|---|--|--|
| ler textos informativos sobre datas comemorativas... | | | |
| compreender o uso do <i>present simple</i> ... | | | |
| compreender os meses em inglês... | | | |
| compreender o uso dos numerais ordinais... | | | |
| compreender um áudio sobre a história da música tradicional irlandesa... | | | |
| fazer uma apresentação sobre a história de uma música tradicional/folclórica... | | | |
| escrever um texto informativo... | | | |

AMANDA SANCINIA/ARQUIVO DA EDITORA



- Professor/a, para cada item do “Self-check”, há uma sugestão de encaminhamento de trabalho para os/as estudantes com dificuldade. Sugere-se aos/às estudantes:
- buscar outros textos sobre datas comemorativas para compartilhar com os/as colegas;
 - rever as informações na seção “Language in use 1” e no apêndice “Language reference in context”. Pode-se sugerir aos/às estudantes que escrevam outros parágrafos nos moldes do que foi sugerido no “Acompanhando a aprendizagem” da seção “Language in use 1” desta unidade;
 - criar, no caderno, uma lista de aniversário da turma para praticar a escrita dos meses, por exemplo: Carlos – May 11th; Maria – March 1st etc.;
 - ler com atenção a parte do apêndice “Language reference in context” que apresenta as regras de formação dos numerais ordinais. A elaboração do calendário sugerida no item “c” também auxiliará os/as estudantes nessa prática;
 - acessar o *link* de onde o áudio da seção “Listening” foi extraído e reproduzir o áudio com velocidade reduzida. Para tanto, clicar no ícone de engrenagem (configurações/detalhes), no canto inferior direito do *player*, e escolher a velocidade de reprodução desejada;
 - que uma nova apresentação a partir das dificuldades que sentiram na primeira, buscando corrigi-las;
 - criar parágrafos curtos sobre outras datas comemorativas ao redor do mundo para praticar a escrita.

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 em 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 propõe-se a desenvolver as competências gerais 1, 2, 3, 4, 6 e 9 e a competência específica de Língua Inglesa 6, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI01 / EF08LI03 / EF08LI04 / EF08LI05 / EF08LI07 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI15 / EF08LI18

Objetivos da unidade

A unidade aborda a arte em suas diversas formas, como a pintura, a fotografia, a instalação artística, a arquitetura e a escultura. Ao relacionar manifestações artísticas aos contextos em que foram produzidas, o material aborda o multiculturalismo, um tema contemporâneo transversal (TCT). Com relação ao conceito de Educação para a Paz, tem por objetivo levar os/as estudantes a refletir sobre o papel transformador e libertador que a arte pode assumir e busca fazê-los/las perceber como podem utilizar a arte para interagir com a sociedade. Quanto aos aspectos linguísticos, a unidade apresenta a forma comparativa na língua inglesa; em relação ao vocabulário, trata da arte e suas diferentes manifestações.

First interactions

A seção busca despertar o olhar dos/das estudantes para diferentes tipos de manifestações artísticas, como a pintura, a arquitetura, a escultura e a fotografia. Visa, ainda, levar a turma a perceber a presença da arte no seu dia a dia.

Unit 4

Art



1 *First Generation*, bronze sculpture by Chong Fah Cheong, 2000. Singapore River bank, Singapore, 2020.



2 Vincent van Gogh. Self-portrait, c.1887. Oil on Canvas, 42 cm x 34 cm. Rijksmuseum, Amsterdam, Netherlands.



3 Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, architected by Lina Bo Bardi, 1947, São Paulo, Brazil, 2021.



4 *Southern Elephant Seal Calves*, Saint Andrew's Bay, South Georgia (2009), by Sebastião Salgado. Photograph, 61 cm x 88.9 cm. London, England.



5 *Arch of Titus* (AD 82). Architecture, 15.4 m x 13.5 m. Palatium. Rome, Italy, 2020.



56 fifty-six

Notas

Atividade 1 b Professor/a, sugere-se permitir que os/as estudantes compartilhem suas percepções ao verem a obra e digam se ela lhes provocou estranheza, desconforto, alegria, nostalgia ou riso. Pedir a eles/elas que justifiquem suas respostas.

c Professor/a, debater com os/as estudantes sobre como eles/elas imaginam que o artista incluiu tantos detalhes no próprio retrato. Pode-se informar à turma que o pintor produziu variados autorretratos durante a sua carreira; sugere-se incentivar os/as estudantes a levantar hipóteses sobre os motivos que levam um artista a autorretratar-se. É possível encontrar mais informações sobre o autor e sua obra no *site* Van Gogh Museum, disponível em: <https://www.vangoghmuseum.nl/en> (acesso em: 21 abr. 2022). Pode-se, com base nos autorretratos do pintor, compor uma atividade interdisciplinar com o componente curricular Arte.

- Objetivos**
- 1. a) Resposta possível: As imagens estão relacionadas a diferentes áreas do universo da arte: pintura, fotografia, escultura e arquitetura.
 - Compreender e empregar a forma comparativa.
 - Compreender audioguias com descrições de obras de arte.
 - Compreender textos sobre obras de arte.
 - Descrever e comparar obras de arte.
 - Desenvolver a fruição estética.
 - Reconhecer diferentes formas de arte, especialmente as artes plásticas e visuais.
 - Refletir sobre o papel da arte como agente de mudança do mundo.

First interactions

1 Discuss these questions with your classmates.

- a Observe as imagens. O que elas têm em comum?
- b Descreva a escultura apresentada na imagem 1. Como a obra interage com o espaço à sua volta? Na sua opinião, que mensagem o artista parece desejar passar ao público?
- c Observe a imagem 2. Trata-se de uma obra chamada *Self-Portrait with Grey Felt Hat*, um autorretrato feito pelo pintor Vincent van Gogh em 1887. Como você imagina que o artista pintou essa tela? Na sua opinião, por que Van Gogh desejou ilustrar a si mesmo? Você acha que ele buscou retratar a realidade ou tentou criar uma realidade alternativa ao retratar a si mesmo?
- d Você conhece o edifício da imagem 3? Onde ele fica? Em que locais da cidade em que você vive é possível entrar em contato com diferentes manifestações artísticas?
- e Observe a imagem 4. O que estava acontecendo no momento da captura da fotografia? O que chama a sua atenção na obra?
- f Observe a imagem 5, que mostra o Arco de Tito, construído no século I em Roma, Itália. Você já viu esse monumento ou algum outro parecido com ele? Existem monumentos na cidade ou região em que você vive? Em caso afirmativo, você conhece a história deles?

1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.

1. d) Respostas possíveis: Trata-se do Museu de Arte de São Paulo (Masp), localizado na Avenida Paulista, na cidade de São Paulo (SP). O próprio prédio do museu é uma obra arquitetônica artística. Respostas pessoais. Ver Notas.

{ } Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

Na sua opinião, como a arte é capaz de mudar ou afetar o mundo ao seu redor? Existe algo que o/a incomoda no mundo ou na sua cidade e que você gostaria de mudar? Como você poderia encorajar essa mudança utilizando a arte como ferramenta? Qual forma de arte você usaria: desenho, escultura, pintura, fotografia ou outra? Por quê?

1. e) Respostas possíveis: A fotografia registra vários animais reunidos na Geórgia do Sul, em especial dois leões-marinhos, que encaram a lente do artista como se estivessem "posando" para a fotografia. Respostas pessoais. Ver Notas.

fifty-seven **57**

Agents of change

Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes a perceber que a arte pode agir na realidade de uma comunidade e a refletir sobre como eles/elas podem utilizá-la para fazer a diferença no local em que vivem.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugerir aos/as estudantes que assistam ao filme *Com amor, Van Gogh* (classificação indicativa: 12 anos), que retrata parte da vida do artista. A produção do filme contou com cerca de 100 artistas na representação da história de Van Gogh, utilizando técnicas de pintura semelhantes às dele.

Informações adicionais

Chong Fah Cheong: escultor nascido em 1946, em Singapura. Conhecido por representar, em suas esculturas, a vida das pessoas de seu país.

Vincent van Gogh (1853-1890): pintor holandês considerado um dos maiores artistas pós-impressionistas.

Sebastião Salgado: fotógrafo brasileiro nascido em Aimorés (MG), em 1944. Reconhecido internacionalmente, recebeu diversos prêmios, principalmente na área humanitária, por suas fotografias.

Notas

d Professor/a, sugere-se explorar a questão da arte de rua, por exemplo, e não apenas a arte presente em museus, com o objetivo de levar os/as estudantes a enxergar arte no mundo ao seu redor, ainda que em formas e linguagens diferentes.

e Professor/a, sugere-se que a imagem seja observada à luz do projeto *Genesis*, de Sebastião Salgado, que buscou registrar lugares "isolados", que passaram por pouca interferência humana, ao redor do mundo (como a ilha da Geórgia do Sul, no Atlântico Sul, a mais de 2 700 km da costa da Argentina, onde a foto foi capturada), a fim de incentivar o público a valorizar a natureza.

f Professor/a, pode ser interessante mencionar que o monumento serviu de inspiração e modelo para obras de todo o mundo, como o Arco do Triunfo (inaugurado em 1836), em Paris, na França. Sugere-se pedir aos/as estudantes que citem monumentos e outras obras da cidade ou região em que vivem.

Reading

A seção traz textos informativos sobre dois artistas e suas obras. O primeiro, sobre Sebastião Salgado, conta a história por trás do projeto, em que o artista fotografou diversas crianças em situação de refúgio pelo mundo. Já o segundo fala sobre Leandro Erlich e sua intervenção artística na Alemanha, por meio da qual busca levar o público a refletir sobre a relação da arquitetura com o ambiente e os seres vivos. A seção tem por objetivo trabalhar a habilidade EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para a construção de sentidos, e, parcialmente, a habilidade EF08LI07: explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa, com foco no patrimônio artístico.

Informações adicionais

Leandro Erlich: artista argentino nascido em 1973. Viveu nos Estados Unidos e na França por alguns anos. Suas obras são expostas em galerias e em bienais ao redor do mundo.

Notas

Atividade 2 Professor/a, pode ser interessante solicitar aos/as estudantes que justifiquem suas respostas, visto que, por serem previsões e hipóteses, não há respostas fechadas – desde que com a devida justificativa. A intenção da atividade é permitir que eles/elas criem suas hipóteses e as confirmem posteriormente.

Atividade 3 Professor/a, informar aos/as estudantes que Sebastião Salgado é representante especial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e doo as imagens que produziu em regiões de conflito à fundação, em apoio ao movimento “Changing the world with children”. Para conhecer as imagens, sugerimos acessar a página do projeto:

- UNICEF. **Changing the world with children.** [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://sites.unicef.org/salgado/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

Reading Informational text about artwork

Pre-reading 1. b) Respostas possíveis: As fotografias podem ter diversas finalidades, pois a pessoa que faz os registros pode guardá-las, compartilhá-las com pessoas próximas, em álbuns, ou com pessoas mais distantes, nas redes sociais, entre outras formas.

- 1** Discuss the questions with your classmates.
- 1. a)** Respostas pessoais. O objetivo é que os/as estudantes percebam que a fotografia, muitas vezes costuma fazer ao posar para uma fotografia? Qual sentimento você geralmente deseja transmitir nas fotos que tira?
- 1. c)** Respostas pessoais. Sugere-se observar se os/as estudantes consideram que para fazer uma boa foto é necessário ter conhecimento de técnicas de fotografia.
- 1. d)** Respostas pessoais. Ver Notas.

- 2** Look at the pictures in activity 3 and complete the sentences in your notebook. Then discuss your choices with your classmates.

- a** Based on the first two pictures, we can assume that text 1 is going to be about...
- | | | |
|------------|-----------------|----------------------|
| I poverty. | III childhood. | V war and migration. |
| II school. | IV photography. | |
- b** Look at the pictures in text 2. We can assume that the installation is about...
- | | | |
|------------------|---|------------|
| I architecture. | III migration. | V housing. |
| II urbanization. | IV the relationship between the environment and humans. | |

1. d) Respostas possíveis: Geralmente as imagens profissionais demandam mais técnica e cuidado por parte de quem está fazendo os registros e, em muitos casos, mais tentativas, a fim de se conseguir a imagem desejada. Já as fotografias do dia a dia costumam não exigir tanta técnica. A finalidade dessas imagens também pode ser diferente: as fotografias do dia a dia podem servir para divertimento, compartilhamento de bons momentos com pessoas próximas para o registro de viagens a lugares especiais; já as fotografias profissionais podem ter o intuito de causar reflexão, provocar certos sentimentos em quem observa etc.

Reading

- 3** Now read the two texts. Then check the appropriate options in your notebook.

Text 1

Art

Children of War

They have no home, sometimes no parents, and their future is hazardous. But Sebastião Salgado's photographs capture them in a moment of peace.

Around half the world's 50 million refugees are children under the age of 18, according to recent figures published by the United Nations High Commission for Refugees. Forced away from their homes – and in many cases, their parents – by war or civil unrest, they live in appalling conditions in camps and orphanages, where they are

- vulnerable to disease and recruitment as soldiers.
- Sebastião Salgado, who has spent decades photographing migrant populations around the world, says that while it is clearly children who suffer most from being displaced, they rarely show it. [...] It is invariably children who approach him first, smiling and waving, crowding to get into the picture. [...]
- “Wherever I went, I was surrounded. Finally, I said to them, ‘I’m going to sit

here. If you want me to take a picture of you, line up.”

Talking them on their own, rather than in an excitable crowd, Salgado caught something of each child's personality. The pictures were calmer, and more candid for it. “For a brief moment,” he says, “they were able to say ‘I am.’ [...]”



© SEBASTIÃO SALGADO - AGERVO DO ARTISTA

© SEBASTIÃO SALGADO - AGERVO DO ARTISTA

3. Ver Notas.

CHILDREN of War. **The Guardian**, 1^o fev. 2003.

Disponível em: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2003/feb/01/art.artsfeatures>. Acesso em: 21 abr. 2022.

58 fifty-eight

Informações adicionais

Sugere-se, também, propor para a turma uma pesquisa interdisciplinar com Arte e História sobre outros artistas que se envolvem na produção de arte em tempos de guerra e de conflitos, com vistas a identificar: a) objetivos para a produção dessa arte; b) temáticas envolvidas; c) regiões territoriais representadas; d) formas de a Arte responder à guerra; e) produtos finais artísticos; e) formas como são divulgadas essas artes. O intuito é levar os/as estudantes a refletir sobre a arte como criação humana que não envolve apenas técnicas, mas que se configura como instrumento social de comunicação.

Para trabalhar essa atividade, sugere-se lançar mão de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, bem como seminários em grupos. É importante que a pesquisa leve os/as estudantes a elaborar um produto final que

PROJECTS NEWS ARTICLES PRODUCTS INTERVIEWS COMPETITIONS EVENTS CLASSICS MORE

An Entire House is “Pulled by the Roots” in Leandro Erlich’s Latest Exhibition

Argentine artist Leandro Erlich has created “Pulled by the Roots” – a massive construction crane carrying an entire house mid-air over the Karlsruhe Market Place in Karlsruhe, Germany. With a root system dangling from beneath it, the house takes its title literally.

[...] By utilizing a crane in his intervention, Erlich turns this common construction tool into a piece of art and entertainment for passers-by who at first may “think that the crane driver has made a mistake.”

The project also looks at the relationship of architecture and development with the earth. By divorcing the house from the ground and revealing an organic relationship, Erlich created a novel perspective. [...] As our society and planet change constantly, this piece reminds us that an organic element is vital to our survival, and that our culture is inextricably linked with nature.

JOAQUIN OSSORIO-CASTILLO/ALAMY/FOTORENA
ULI DECK/DPA/AFP
ARCH DAILY

AN ENTIRE House is “Pulled by the Roots” in Leandro Erlich’s Latest Exhibition. **ArchDaily**, 2015. Disponível em: <https://www.archdaily.com/771392/an-entire-house-is-pulled-by-the-roots-in-leandro-erlichs-latest-exhibition>. Acesso em: 14 fev. 2022.

- a According to text 1, in which context were the photographs taken?
- I In the middle of a war.
II In a natural catastrophe situation.
III In a refugee situation.
- b According to text 1, why the children are not together in the pictures?
- I Because the children were photographed with their families and some of them are alone.
II Because when they are alone, it is possible to capture more of each child’s personality.
III Because they asked for privacy so that they could express their emotions more freely.
- c Which is the contrast mentioned by Salgado when it comes to these children?
- I They suffer a lot, but they do not show their feelings as adults do.
II They are going through difficult times, but they are still always happy.
III They like cameras, but they do not want to be photographed.

Informações adicionais

Professor/a, sugere-se apresentar aos/às estudantes os *tours* virtuais indicados a seguir. É possível incentivar a turma a refletir sobre pontos positivos e/ou negativos de exposições virtuais. Pode ser citado o acesso à arte por um maior número de pessoas (uma vez que pode-se fruir uma arte por meio de plataformas digitais, utilizando-se o computador, o *tablet* ou até mesmo o celular), bem como pedir que reflitam se a experiência de fruição virtual é a mesma da presencial.

Outros *tours* virtuais possíveis:

- **Museu Oscar Niemeyer** (Curitiba, Paraná), disponível em: <https://www.museuoscarniemeyer.org.br/visite/visita-virtual-3D/>;
- **Museu Casa de Portinari** (Brodowski, São Paulo), disponível em: <https://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/>;
- **Museu Nacional de História Natural Smithsonian** (Washington D.C., EUA), disponível em: <https://naturalhistory.si.edu/visit/virtual-tour/>;
- **Museu do Louvre** (Paris, França), disponível em: <https://www.louvre.fr/en/online-tours/>;
- **Capela Sistina** (Cidade do Vaticano), disponível em: <https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/collezioni/musei/cappella-sistina/tour-virtuale.html>;
- **Museu Metropolitano de Arte** (Nova York, EUA), disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/online-features/met-360-project>;
- **Anne Frank House** (Amsterdã, Holanda), disponível em: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/landing/>;
- **Shimane Art Museum** (Matsue, Japão), disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/shimane-art-museum>;
- **Galeria de Nairobi** (Nairobi, Quênia), disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/NwUxWpkDi7FIlw>.

(Acessos em: 21 abr. 2022.)

possa ser compartilhado com a comunidade escolar. Para utilizar a língua inglesa nessa atividade, uma sugestão é a de solicitar aos/às estudantes que escrevam frases ou pequenos textos que reúnam informações da pesquisa que realizaram. Alguns conteúdos que podem ser úteis:

- A arte e a guerra se fundem na Ucrânia. **Estado de Minas – Internacional**. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2022/03/22/interna_internacional,1354510/a-arte-e-a-guerra-se-fundem-na-ucrania.shtml.
- Como o mundo da arte está respondendo à invasão russa na Ucrânia. **Casa Vogue. O Globo**. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/MostrasExpos/Arte/noticia/2022/03/como-o-mundo-da-arte-esta-respondendo-invasao-russa-na-ucrania.html>.

Acessos em: 21 abr. 2022.

Going further

Professor/a, recomenda-se, ao encaminhar a pesquisa sobre Sebastião Salgado, mencionar um projeto socioambiental do fotógrafo brasileiro: o Instituto Terra, que mostra como o artista não apenas registra paisagens naturais e pessoas, mas também busca conscientizar sobre o cuidado daquilo que retrata em suas obras. Além disso, sugere-se citar a *Casa de Espelhos (Dalston House)*, de Leandro Erlich, instalação em que era possível interagir com uma casa por meio de espelhos, criando a ilusão de andar por suas paredes.

- **Instituto Terra**, disponível em: <https://institutoterra.org/>.
- **BARATTO, R.** Dalston House: uma intervenção urbana que modifica as dimensões espaciais do público. *ArchDaily*, 2013. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/01-142508/dalston-house-uma-intervencao-urbana-que-modifica-as-dimensoes-espaciais-do-publico>. Acessos em: 21 abr. 2022.

Going further

Professor/a, sugere-se que os/as estudantes visitem *sites* de museus de arte – tanto do Brasil como do exterior – e conheçam seu acervo, além de buscar informações que indiquem se esses museus têm acessibilidade para pessoas com deficiência, como descrições em áudio sobre o acervo. Esta pode ser uma preparação para a pesquisa sugerida no segundo box “Going further” da página 68.

Notas

Atividade 6

a Professor/a, espera-se que os/as estudantes mencionem quais efeitos podem ser causados por fotografias coloridas e quais são provocados por imagens em preto e branco. É possível que mencionem, por exemplo, que as imagens em preto e branco realçam a dramaticidade dos elementos presentes na fotografia, o que pode não chamar a atenção em uma foto colorida.

Notas

b Professor/a, espera-se que os/as estudantes mencionem, por exemplo, o fato de as crianças aparentemente ganharem individualidade e se sentirem “enxergadas” como seres humanos únicos, e não como um grupo descaracterizado.

c Professor/a, espera-se que os/as estudantes mencionem, com base na leitura dos dois textos, alguns objetivos, como o entretenimento, a denúncia, a reflexão e a apreciação. A ideia é que percebam que a arte pode ser pensada com múltiplos propósitos, ainda que o propósito principal seja a fruição estética.

- d In text 2, what is the relation between the installation and the title *Pulled by the Roots*?
- I The title refers to the deforestation due to the construction of the neighborhood.
 - II The title refers to the wood that was used for the construction of the house.
 - III The title refers to the visible roots from the house, which is being “pulled” by the crane.
- e According to text 2, what kind of discussion does the artist want to bring up with his installation?
- I A reflection on the relation between architecture and the organic world.
 - II A reflection on the fun of pulling a house by its roots.
 - III A reflection on the risk of building houses in an environmentally protected area.

Going further

Do you know anything about Sebastião Salgado or Leandro Erlich? Do a research on them and their artwork and share your findings with your classmates.

4 According to text 1, how do kids react when they see Sebastião Salgado?

4. They approach him smiling and waving, crowding to get into the pictures he is taking.

5 Read text 2. According to the second paragraph, what kind of reaction may people have when they first see the installation in the air?

5. They may think that the crane driver has made a mistake.

Going further

Going online

Visit art museums online and choose the one that you liked best. Then check which kinds of art it exhibits, research which features its website presents and find out if there is accessibility to the museum and its collections. Share your findings with your classmates. If possible, invite your friends and family members to visit the museum as well and ask them to tell you what they think of it. Then share their impressions with your classmates.

Post-reading

6 Discuss these questions with your classmates.

6. Respostas pessoais. Ver Notas.

- a Observe novamente as imagens de Sebastião Salgado na seção “Reading” e na abertura da unidade. Na sua opinião, por que o artista registra suas fotografias em preto e branco?
- b Para você, as crianças fotografadas por Salgado ganharam algo ao participar de seu projeto? O quê? Justifique.
- c Na sua opinião, para quais propósitos a arte pode ser utilizada? Por quê?
- d Em quais formas e lugares você considera que a arte pode ser encontrada? Explique.

7 Answer the questions according to your opinion. Compare your answers with your classmates. 7. Respostas pessoais. Ver Notas.

Qual obra você considerou mais...

- | | | |
|------------|---------------|------------|
| a técnica? | c trabalhosa? | e crítica? |
| b emotiva? | d divertida? | |

60 sixty

Language in use 1 *Comparative adjectives*

- 1 In pairs, read the comic strip and the cartoon and choose the most appropriate options in your notebook. There is more than one appropriate option in each item. Then share your opinion about the two texts with your classmate.

Text 1



Frank and Ernest, comic strip by Bob Thaves, 2001.

Text 2



Frank and Ernest, comic strip by Bob Thaves, 1998.

- a According to text 1, it is possible to say that...
- I the comic strip's art director understood Ernie and forgave him.
 - II the comic strip's art director wanted to get revenge on Ernie and his friend.
 - III Ernie argued with the comic strip's writer.
 - IV Ernie and his friend were protected from the art director's revenge because they are the stars of the comic strip.
 - V at first, Ernie's friend does not believe that the art director is going to take revenge.
- b According to text 2, it is possible to say that...
- I the statue does not seem to be comfortable in that position.
 - II the statue is incapable of thinking.
 - III the statue feels fulfilled and happy.
 - IV the statue seems to be bored.
 - V the statue seems to want to move around.

1. a) II, V.
1. b) I, IV, V.

sixty-one 61

Language in use 1

A seção busca desenvolver a habilidade EF08LI15: utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades, com foco nas formas comparativas. Dessa maneira, busca permitir que os/as estudantes façam comparações diversas de obras de arte e emitam opiniões sobre elas.

Notas

Professor/a, ao lidar com o text 2, convém pedir aos/as estudantes que façam uma pesquisa sobre a escultura de Auguste Rodin, *The Thinker* ou *O pensador*, em português. Criada em 1880, a escultura em bronze originalmente chamava-se *The Poet* ("o poeta") e fazia menção à obra literária *A divina comédia*, de Dante Alighieri, poeta e escritor italiano. Solicitar que observem o título da escultura e o balão de pensamento ao lado dela no cartum. Pedir à turma que pense em uma explicação para o possível efeito de humor do cartum e reflita sobre ele. Os/As estudantes poderão mencionar que o pensamento atribuído à estátua por meio do balão é razoável para um ser chamado "o pensador" e que o humor decorre do fato de que se encontra, deseja, racionalmente, estar em outra posição, fazendo outra atividade, como dançar, por exemplo. É possível que os/as estudantes mencionem que o cartum parece afirmar que pensar pode não ser tão divertido ou confortável, o que se pode perceber ao ver a estátua, que pensa, refletindo sobre sua própria existência, ou seja, cumprindo – ao menos teoricamente – sua essência.

Informações adicionais

Auguste Rodin (1840-1917): escultor francês.

Notas

Atividade 6 d Professor/a, espera-se que os/as estudantes notem que a arte pode ser encontrada em outros locais além de museus e galerias, como nas ruas e em festas regionais.

Atividade 7 Professor/a, ao lidar com esta atividade, enfatizar que não existem respostas fechadas para ela, visto que dependerão da percepção de cada estudante. Sugere-se aproveitar a atividade para fazer a ligação com o tópico gramatical que será abordado na seção seguinte: a comparação. Caso julgue relevante, anotar, no quadro, os adjetivos usados pelos/pelas estudantes para comparar cada obra, e, após a explicação gramatical sobre a forma comparativa, retomar os adjetivos, a fim de que os exemplos dos/das estudantes sejam utilizados na aula.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso julgue relevante, sugere-se praticar a pronúncia das formas comparativas em língua inglesa. Pedir aos/às estudantes que selecionem alguns adjetivos e os pronunciem com a adição do sufixo *-er* (ou suas adaptações: *-ier*, *-r*). Após terem feito essa atividade, perguntar a eles/elas se tiveram alguma dificuldade ao pronunciar uma das formas de algum dos adjetivos. Sugerem-se alguns adjetivos que podem ser usados nesta atividade: *hot* ("quente"), *smart* ("inteligente") e *tall* ("alto"), por exemplo. Adicionam-se à lista adjetivos irregulares, além de *good* ("bom"), *bad* ("ruim") ou "mal"), respectivamente *better* e *worse* na forma comparativa.

2 Read texts 1 and 2 again. Then complete the statements about each one of them in your notebook.

- a Text ♦ compares one situation to another. **2. a) 2.**
- b Text ♦ compares one professional to another. **2. b) 1.**
- c In the comic strip, the adjective used to make the comparison is ♦. **2. c) "sensitive".**
- d In the cartoon, the adjective used to make the comparison is ♦. **2. d) "fun".**

3 In your notebook, complete the sentences according to the comic strip and the cartoon from activity 1. Use the words in the box. Then discuss: do you agree with these sentences? Why? **3. Respostas pessoais. Os/as estudantes poderão completar as sentenças de acordo com as próprias opiniões.**

art directors "the dancer" "the thinker" writers

- a ♦ are more sensitive than ♦. **3. a) Writers/ art directors.**
- b Being ♦ is more fun than being ♦. **3. b) "the dancer"/ "the thinker".**

4 Reread the excerpt from the text *Children of War*, about Sebastião Salgado's photography. Check the appropriate options in your notebook. There may be more than one appropriate answer. **4. Ver Notas.**

"The pictures were calmer, and more candid for it."

- a Which are the adjectives in this sentence? **4. a) II e III.**
 - I picture
 - II calm
 - III candid
- b The comparative is formed by adding *-er* to short adjectives, such as ♦. **4. b) II.**
 - I picture
 - II calm
 - III candid
- c The comparative is formed by adding the word *more* before long adjectives, such as ♦. **4. c) III.**
 - I picture
 - II calm
 - III candid

5 Now read the cartoons and write *T* (true) or *F* (false) in your notebook.

Text 1



"His painting is actually better than it looks..."

Comic strip by Jim Naylor.

Text 2



A lot of folks find digitally enhanced photos easier than having cosmetic surgery.

Comic strip by Jerry Van Amerongen, 2008.

- a In the first cartoon, the visitor loves the artist's paintings. **5. a) F.**
- b In the first cartoon, the host tries to justify the artist's poor work. **5. b) T.**
- c In the second cartoon, people are having a lot of cosmetic surgeries. **5. c) F.**
- d People in the second cartoon are using their digitally-enhanced photos as a way to try to look better. **5. d) T.**

62 sixty-two

Notas

Atividade 4 Professor/a, ao trabalhar essa atividade, sugere-se lembrar com os/as estudantes que a divisão de sílabas em língua inglesa ocorre de maneira diferente daquela feita em língua portuguesa. Convém explicar o que seria considerado um adjetivo curto ou longo em inglês, pois esse conceito pode variar de acordo com a pronúncia de cada palavra. A fim de não deixar os/as estudantes confusos/as ou preocupá-los/las demais com aspectos gramaticais que podem ser complexos para eles/elas nesse momento, sugere-se abordar a questão apenas superficialmente, evitando maiores aprofundamentos – sem, contudo, deixar de sanar eventuais dúvidas.

Going further

Professor/a, o objetivo é apontar os dois casos especiais de formação de comparativos na atividade 6: *more fun* e *better*. Convém explicar que o adjetivo *fun*, em sua origem, era classificado apenas como substantivo (“diversão”) e, por isso, não costuma seguir a regra geral para os adjetivos.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para praticar a forma comparativa, pode-se pedir aos/às estudantes que falem ou escrevam sobre canções, filmes e/ou seriados, como: “*Song X is longer than Y.*” ou “*This TV series is more interesting than that one.*”. A fim de facilitar a produção, sugere-se escrever no quadro alguns adjetivos trabalhados ao longo da seção para que os/as estudantes possam fazer uso deles ao criar suas comparações. Então, pode haver uma breve discussão com a turma sobre as comparações feitas pelos/pelas estudantes, permitindo-lhes discordar ou adicionar outros aspectos que julguem relevantes. Sugere-se mostrar como criar frases comparativas utilizando *less*, que significa “menos”. Por exemplo: “*That movie is less violent than that TV series.*”

8. b) Resposta possível: As fotografias foram digitalmente manipuladas e editadas, sugerindo que as pessoas que as estão segurando desejam parecer mais bonitas em público.

6 Now, in your notebook, complete the chart with the adjectives in the box.

| calm | candid | easy | fun | good | sensitive |
|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------|------|-----------|
| Comparative form | | | | | |
| I. short adjective + -er | II. more + long adjective | III. more + short adjective | IV. irregular | | |
| | | | | | |



6. I. calm/easy; II. candid/sensitive; III. fun; IV. good.

Going further

Going further. Ver Notas.
Fun não segue a regra geral para adjetivos curtos e, por isso, sua forma comparativa costuma ser *more fun* e não *funner*. *Good* também é uma exceção e sua forma comparativa é *better*.

7. d) Respostas possíveis: *Fun* is an exception because it has just one syllable, but is combined with *more* to express the comparative form. *Good* is an exception because its comparative is not formed only by adding *-er*; it is irregular.

7 Look at the chart from activity 6 again. Then answer the questions in your notebook.

- What usually happens to most one-syllable or two-syllable adjectives when they are used in their comparative form?
7. a) Resposta possível: We add *-er* to the adjective.
- What happens to adjectives ending in *y* when they are used in their comparative form and we add *-er* to them?
7. b) Resposta possível: We change the *y* to *i* before adding the ending to the adjective.
- What usually happens to adjectives with two syllables or more when they are used in their comparative form?
7. c) Resposta possível: We use *more* before the adjective.
- Which adjectives from the chart in activity 6 are exceptions to these rules?

Going further

Para comparar duas coisas que estão em grau de igualdade, utiliza-se *as + adjective + as*. Por exemplo: Vincent van Gogh is **as talented as** Auguste Rodin.

8. c) Resposta possível: Segundo a tirinha, muitas pessoas acham que é mais fácil editar fotografias de si mesmas do que realizar algum tipo de intervenção estética para mudar a aparência.

8 Now read the second cartoon from activity 5 again (text 2). Then discuss the questions with your classmates. 8. Ver Notas.

- Quem aparece nas fotografias que as pessoas estão segurando?
8. a) Resposta possível: Elas mesmas. As pessoas das fotografias e as pessoas que as seguram são as mesmas.
- De acordo com o cartum, o que houve com as fotografias que estão sendo exibidas?
- Algumas pessoas consideram que usar esse tipo de imagem é mais fácil do que tomar uma outra atitude mencionada pela tirinha. Qual é essa atitude? 8. d) Resposta possível: O adjetivo utilizado para fazer a comparação é *easy* (*easier*, na forma comparativa), seguido por *than*, que completa a ideia comparativa entre os dois termos.
- Qual adjetivo é utilizado para fazer a comparação entre as duas atitudes? Que palavra é utilizada junto ao adjetivo para completar a ideia de comparação?
- Em sua opinião, o cartum está fazendo uma crítica? Justifique.

8. e) Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que o cartum parece usar a ironia para criticar o hábito de modificar as fotografias pessoais até o ponto em que elas não representem mais a pessoa que foi fotografada.

sixty-three

63

Notas

Atividade 8 Professor/a, sugere-se, ao trabalhar esta atividade, perguntar aos/às estudantes se costumam manipular imagens por meio de programas ou aplicativos e por qual motivo. Eles/Elas podem afirmar que costumam editar fotografias de si mesmos/mesmas a fim de modificar a própria aparência, removendo pequenas imperfeições, como se fossem corrigidas com maquiagem; os/as estudantes que não alteram suas fotos podem afirmar que não o fazem por não desejarem deixá-las artificiais, por exemplo. Durante essa discussão, sugere-se fortalecer a autoestima dos/das estudantes.

Language in use 2

A seção apresenta e retoma o vocabulário relacionado a diferentes tipos de arte, buscando trabalhar a habilidade EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas, visto que propõe que os/as estudantes opinem sobre algumas obras de arte específicas e utilizem a língua inglesa de forma apropriada para explicar seu ponto de vista caso este não seja compreendido. Além disso, a seção também trabalha a habilidade 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 outras), valorizando a diversidade entre culturas).

Language in use 2 *Kinds of art*

1. Professor/a, as legendas de obras de arte foram retiradas das imagens para possibilitar a realização da atividade sem fornecer as respostas. Informações sobre as obras estão no Manual do Professor. Ver Notas.

- 1 Look at the pictures. Then name each kind of art in your notebook. Use the words in the box to help you. Answer in your notebook.

craft dance installation mosaic
painting sculpture theater

1. I. mosaic.

I ◆



OTÁVIO OODS - ACERVO DO ARTISTA

1. II. craft.

II ◆



XAXAS/SHUTTERSTOCK

1. III. theater.

III ◆



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

1. IV. installation.

IV ◆



NILS VERSEMAN/SHUTTERSTOCK

64 sixty-four

Notas

Atividade 1 Professor/a, após a realização da atividade, sugere-se fornecer mais informações sobre algumas das imagens apresentadas: a imagem I mostra um mosaico do artista brasileiro Otávio Oods [s. d.]; a imagem II é de objetos feitos por artistas de Caruaru, cidade de Pernambuco (2020); a imagem III apresenta uma encenação da fundação da Vila de São Vicente, em São Vicente, SP, 2020; a imagem IV mostra instalação artística pelo artista australiano Ron Mueck, em Melbourne, na Austrália, em 2018; a imagem V retrata uma apresentação de carimbó em Santarém, no Pará (2019); a imagem VI mostra a estátua da escritora Clarice Lispector, do artista Demétrio Albuquerque, que fica na Praça Maciel Pinheiro, em Recife; e, por fim, a imagem VII apresenta a obra *A estudante* (1915-1916), de Anita Malfatti, óleo sobre tela, 76,5 x 61 x 2 cm, que está exposta no Museu de Arte de São Paulo (MASP), São Paulo, SP.

Informações adicionais

Ron Mueck: escultor australiano nascido em 1958 e conhecido por suas obras hiper-realistas.

Demétrio Albuquerque: arquiteto e escultor brasileiro, nascido em 1961.

Anita Malfatti (1889-1964): pintora, desenhista e ilustradora, foi precursora da estética modernista no Brasil e teve papel importante na Semana de Arte Moderna, que aconteceu em São Paulo, em 1922.

Fora da sala de aula

Professor/a, pode-se propor aos/às estudantes que pesquisem a relação entre a Arte e a Matemática. Alguns exemplos de assuntos que podem ser sugeridos na pesquisa são:

1. Padrões geométricos comuns nos tipos de decoração não figurativa na arte islâmica – as contribuições de matemáticos, astrônomos e cientistas islâmicos foram fundamentais para a criação desse estilo único;

2. Presença da Matemática no Renascimento, como em obras de Leonardo da Vinci – se possível, sugerir que pesquisem a sequência de Fibonacci e a proporção áurea, buscando relações entre elas e a arte.

A atividade pode ser realizada de forma interdisciplinar com Matemática e o resultado das pesquisas deve ser compartilhado com a comunidade escolar e postado no *blog* da turma.

1. V. dance.

V ◆



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

1. VI. sculpture.

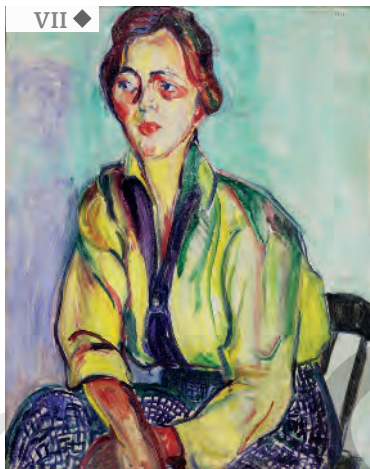
VI ◆



HELISSA GRUNDEMANN/SHUTTERSTOCK

1. VII. painting.

VII ◆



JOÃO MUSA/MASP - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO

2 Look at the pieces of art in activity 1 and discuss these questions in pairs.

2. Respostas pessoais. Sugere-se perguntar aos/às estudantes se eles já estudaram, no componente curricular
- a What kinds of art do you like? Do you have a favorite kind of art? *Arte, alguma das produções mencionadas na atividade 1.*
- b Which kinds of art are new to you? Would you like to know more about them? Why?
- c In your opinion, which kinds of art represented in the pictures could make a difference in your community? Why?

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, quando considerar apropriado, antes ou após as atividades da seção "Listening", sugere-se conversar com os/as estudantes sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que define o conceito de acessibilidade e garante os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a lei, os espaços, os serviços e as instalações abertos ao público devem ser acessíveis para todas as pessoas. A acessibilidade por audiodescrição também é prevista pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essas informações podem, também, embasar a pesquisa proposta no segundo boxe "Going further" da página 68.

Jacques-Louis David (1748-1825): pintor neoclássico francês.

Vik Muniz: artista brasileiro nascido em 1961, conhecido por utilizar materiais diferentes em suas obras, como alimentos, objetos descartáveis e lixo.

Edvard Munch (1863-1944): pintor expressionista norueguês.

Mark Langan [s. d.]: artista estadunidense que utiliza caixas de papelão como matéria-prima para suas obras.

3 Look at these works of art and their reinterpretations. Then, in pairs, use the words in the box to compare them according to your opinion. **3. Respostas pessoais. Ver Notas.**

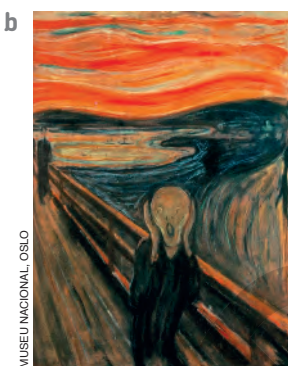
curious dark delicate dramatic impressive
interesting light sad shocking



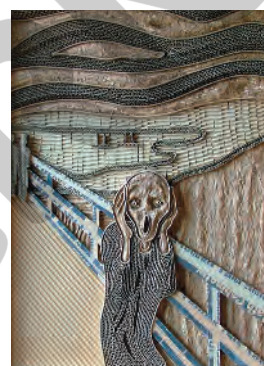
The Death of Marat (1793), by Jacques-Louis David. Oil on canvas, 162 cm × 128 cm. Oldmasters Museum, Brussels, Belgium.



Marat-Sebastião (2008), by Vik Muniz. Digital C-print, 76.7 cm × 59.7 cm. Museum of Arts and Design, New York, United States.



The Scream (1893), by Edvard Munch. 91 cm × 73.5 cm. National Gallery and Munch Museum, Oslo, Norway.



Homage to the Scream (2006), by Mark Langan. Cardboard, 71 cm × 78 cm. Private collection.

Useful language

Quando uma pessoa expressa sua opinião, pode haver mal-entendidos que precisam ser explicados ou justificados. Algumas expressões que você pode usar nessas situações são:

What do you mean?

I'm sorry, I didn't understand. Can you explain that again, please?

Why do you think so?

I mean...

What I want to say is...

66 sixty-six

Notas

Atividade 3 Professor/a, esta atividade pode ser usada como um preparo para a escrita proposta na seção "Writing". Espera-se que os/as estudantes utilizem a forma comparativa dos adjetivos para expressar opiniões e que se baseiem no boxe "Useful language", caso necessitem explicar melhor uma ideia, justificar uma opinião ou solucionar um mal-entendido.

Listening Audio guides in museums

Pre-listening

- 1 Look at the painting and talk about it with your classmates.



© ANDREW WYETH/ARTSPEAKS. BRASIL, 2022 - MUSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK

- a Have you ever seen this painting? Do you know who created it?
1. a) Respostas pessoais. Ver Notas.
- b Take a closer look at the painting. What seems to be happening? Describe the painting in your notebook. 1. b) Resposta possível: There is a woman lying on the grass and looking at a house in the distance.
- c Did you like the painting? What grabbed your attention? Did it make you curious or uncomfortable? Justify your answers. 1. c) Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os/as estudantes a descreverem o que sentiram ao ver a obra.

- 2 Now work in pairs. Look at the painting again. Did you both have the same impressions of the painting? Do you have any idea of when it was painted? Try to guess the artist and the painting names. 2. Ver Notas.

Listening

- 3 Listen to the first part of an audio guide from MoMA (The Museum of Modern Art), in New York, in the United States. After listening to it, answer the questions in your notebook.

Audio guides in museums – The painting

- a How do you think the person who is describing the painting feels about it? Do you think it is a good or bad feeling? 3. a) Resposta possível: She has good feelings about the painting.
- b According to her, it is possible to say that 3. b) II.
I. there's only one way to view the painting.
II. the painting could be viewed in different levels.

- 4 Now listen to the second part of the audio guide. Then, mark in your notebook if the options are T (true), F (false) or N (not mentioned).

Audio guides in museums – More about the painting

4. I – T; II – T; III – N; IV – T; V – F; VI – T; VII – F; VIII – N.
I. Andrew Wyeth is the artist name.
II. The woman portrayed in the painting was the artist's neighbor.
III. Andrew Wyeth is 40 years old.
IV. The painting is called *Christina's world*.
V. Andrew Wyeth didn't know the woman portrayed in the painting.

sixty-seven 67

Listening

A seção traz um audioguia com a descrição da obra *Christina's World* (1948), de Andrew Wyeth, que é parte do acervo do MoMA (The Museum of Modern Art), localizado em Nova York, nos Estados Unidos, e conta com audiodescrição que a explica e contextualiza. A seção tem como objetivo trabalhar as habilidades EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes e EF08LI07: explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa, com foco no patrimônio artístico.

Professor/a, a obra de arte desta página não apresenta legenda no Livro do Estudante para que os/as estudantes possam realizar as atividades sem obter as respostas por meio das legendas.

Informações adicionais

Andrew Wyeth (1917-2009): pintor estadunidense realista, que tinha como principais temas de interesse as pessoas e paisagens de sua terra natal, no estado da Pensilvânia.

Transcript: Audio guides in museums – The painting


... This painting is called *Christina's world*, it's by an artist named Andrew Wyeth that was done in the late 40s. It could be viewed in a lot of different levels. When I first saw it before I knew some of the story behind it I thought of it as a sort of idyllic fantasy scene of a young girl in a field with some picturesque farm buildings in the distance.

ENTERING "Christina's World" – Andrew Wyeth – UNIQLO ARTSPEAKS. 2021. 1 vídeo (4min 12s). Publicado pelo canal The Museum of Modern Art. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=niSDzNd2u1U&t=2s>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Notas

Atividade 1 a Professor/a, caso os/as estudantes não conheçam o autor da obra, informar que se trata de Andrew Wyeth.


Atividade 2 Professor/a, solicitar aos/as estudantes que confirmem suas respostas – que até aqui são apenas hipóteses – após a atividade 3.

 **Transcript: Audio guides in museums – More about the painting**

It was inspired by Andrew Wyeth's neighbor, Christina Olson. She and her brother lived on a farmstead that was not far from Andrew's summer house. She experienced a neurodegenerative disease... among the impact of this disease were that she lost the ability to walk... by the time she was in her late 20s.

ENTERING "Christina's World" – Andrew Wyeth – UNIQLO ARTSPEAKS. 2021. 1 vídeo (4min 12s). Publicado pelo canal The Museum of Modern Art. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=niSDzNd2u1U&t=2s>. Acesso em: 30 jun. 2022.

- VI. There's a story behind the painting.
VII. Christina lost the ability to walk by the time she was in her late 40's.
VIII. The house which appears in the background belonged to the artist.

5  **Listen to the audio again and answer the questions in your notebook. 5. Ver Notas.**

 **Audio guides in museums – More about the painting**

- a According to the audio, who was Andrew Wyeth inspiration for the painting?
5. a) Christina Olson, his neighbor.
- b According to the audio, Andrew Wyeth had a summer house. Who lived in a farmstead close to Andrew's house?
5. b) Christina and her brother.
- c According to the audio, what was one of the impacts of Christina's neurodegenerative disease?
5. c) She lost her ability to walk.
- d According to the audio, when did Christina lose the ability to walk?
5. d) By the time she was in her late 20s.
- e Compare your first impressions of the painting, in activity 1, with the information you listened.
5. e) Respostas pessoais.

Post-listening

6 **Read the questions and discuss them in small groups. Then talk about your answers with your classmates and your teacher. 6. Respostas pessoais.**

- a Qual foi a sua interpretação da pintura, na primeira vez que você a viu? O que mais chamou a sua atenção na obra de Andrew Wyeth?
- b Na sua opinião, qual seria a expressão facial de Christina na obra *Christina's World*? Justifique.
- c A descrição em áudio sobre *Christina's World* facilitou sua compreensão sobre a obra? Por quê?
- d Você conhece alguma outra obra esteticamente semelhante a essa ou que tenha despertado em você as mesmas sensações? Se sim, qual?

Going further

To find out more about this and other works of art displayed at MoMA (The Museum of Modern Art), search and access the museum website. Explore its collection (click on "Art and artists" and then on "The Collection") and its audio guides (click on "Arts and artists" and then on "Audio"). The museum has works of art by artists from all around the world and it is possible to explore pieces by English-speaking artists on "Artists".

Going further

In your opinion, are museums accessible to people with disabilities, such as visually impaired people? Do an online research in English about accessibility resources in museums around the world and in Brazil. Look for reliable sites with answers to your questions. If possible, do a presentation about the accessibility resources available in some museums or about other pieces of information about accessibility in museums.

68 sixty-eight

Notas

Atividade 5 Professor/a, sugere-se reproduzir novamente o áudio após a conferência das respostas da atividade, a fim de possibilitar que os/as estudantes reconheçam mais detalhes mencionados sobre a obra. Recomenda-se enfatizar que o objetivo da atividade é permitir que, primeiramente, identifiquem somente informações necessárias para a realização da tarefa. Após a confirmação das respostas pelo/pela professor/a, espera-se que a turma reconheça os trechos mencionados no áudio, que será reproduzido novamente.

Speaking

Creating an audio guide

Pre-speaking

obras de arte expostas. Além disso, é possível que algumas pessoas tenham interesse em explicações mais detalhadas sobre uma obra para apreciá-las melhor, compreender seu contexto e seu significado e observar seus detalhes, por exemplo.

- 1 You have just listened to two parts of an audio guide from a museum describing a painting. How important can they be for museum visitors?
- 2 Do you have a favorite piece of art? Select at least one. If you don't have one, do a research in order to find one that you can describe in an audio guide. Take a look at the kinds of art mentioned in the "Language in use 2" section in order to help you. Work in pairs. 2. Respostas pessoais. Ver Notas.
- 3 Which information do you think should be mentioned when describing a piece of art for museum visitors? Name at least 4 of them. 3. Respostas pessoais. É possível que os/as estudantes mencionem características como quem produziu a obra, a época em que isso ocorreu, as técnicas e as cores utilizadas.

Speaking

- 4 Now you are going to describe the piece of art you have selected. Work in pairs and follow the instructions.
 - a Do a research in English on the work of art that you and your partner have chosen and look for further facts about it, especially about the details related to your answers in activity 3. Take notes on the information you might find interesting.
 - b What other details in this artwork are important and should be mentioned? What did you find interesting? What may your classmates not know about this work of art? Is there any detail that should be highlighted in your description?
 - c Write a brief script to help you. If possible, practice your presentation with your partner, rehearse your sentences and check if there is anything that should be improved.
 - d If possible, record your presentation in order to make a description audio guide like the ones in the "Listening" section. You can use a cell phone — in this case, make sure you record the description in a quiet place. If you can't record it, present it in person to your classmates. Try to print a picture of the work of art you and your partner have chosen so that your classmates can observe it and enjoy it. Create a poster or a slide with pictures and keywords to help you during your presentation.

Useful language

The painting/sculpture is called...
It was painted/sculpted by...
Look at...
There is/There are...

Post-speaking

- 5 Discuss these questions with your classmates. 5. Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os/as estudantes a mencionarem aspectos positivos e aspectos que podem ser melhorados em uma próxima atividade de speaking.
 - a Como foi criar uma descrição para a obra de arte que você e seu/sua colega selecionaram? Você considera que foi uma obra fácil ou difícil de descrever? Justifique.
 - b Em sua opinião, os detalhes mencionados foram relevantes para a descrição da obra? Quais poderiam ser eliminados? Quais poderiam ser adicionados?
 - c Você considera que compreendeu melhor as obras de arte selecionadas por seus/suas colegas depois da descrição que eles/elas fizeram? Quais fatos foram interessantes para você? Quais obras chamaram mais sua atenção? Por quê?

sixty-nine 69

Speaking

Esta seção tem por objetivo orientar os/as estudantes a elaborar, em áudio ou vídeo, um guia com descrições sobre uma obra a ser escolhida por cada um/uma deles/delas. Assim, cumpre parcialmente a habilidade EF08LI04: utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades, considerando apenas os recursos e o repertório para informar sobre uma obra de arte. Paralelamente, espera-se que a atividade possibilite a cada estudante conhecer um pouco mais sobre uma obra de arte que já tenha chamado a sua atenção e que possa lhe despertar ainda mais o interesse por diferentes manifestações artísticas. É importante fomentar o respeito ao gosto pessoal, à personalidade e à opinião dos/das colegas.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, se julgar relevante para a produção dos/das estudantes, recomenda-se que ouçam novamente os áudios sobre a obra *Christina's world* (na seção "Listening") e, então, localizem os trechos mencionados pelo narrador, conforme as orientações dadas por ele. Ao término da atividade, pedir que comentem se acham que a descrição permitiria que eles/elas compreendessem a obra caso tivessem deficiência visual e o porquê. Caso haja alguém com deficiência visual na sala de aula, recomenda-se deixá-lo/la à vontade para compartilhar ou não suas experiências com recursos de acessibilidade.

Notas

Atividade 2 Professor/a, pode ser interessante sugerir aos/as estudantes que pesquisem também críticas e explicações sobre as obras que mais despertaram seu interesse. Dessa forma, poderão sentir-se mais seguros/as para descrevê-las e emitir opiniões sobre elas – ainda que sejam divergentes daquelas que encontraram na internet. Ressaltar, inclusive, que não deverão desrespeitar as próprias impressões acerca das obras.

Writing

A seção busca permitir que os/as estudantes façam a própria análise de duas obras de arte escolhidas por eles/elas e, então, comparem-nas em uma exposição para a turma. Espera-se, aqui, que tenham autonomia para emitir as próprias opiniões sobre diferentes tipos de manifestações artísticas com os próprios gostos e opiniões. O objetivo desta seção é desenvolver as habilidades 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) e parcialmente a habilidade EF08LI11 (produzir textos [comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros], com o uso de estratégias de escrita [planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final], apontando sonhos e projetos para o futuro [pessoal, da família, da comunidade ou do planeta]) quando propõe a produção de texto com uso de estratégias de escrita.

Informações adicionais

Christo Vladimirov Javacheff (1935-2020): artista plástico búlgaro, conhecido por “embrulhar” monumentos artísticos.

Jeanne-Claude Denat de Guillebon (1935-2009): artista marroquina. Na França, com seu companheiro Christo Vladimirov Javacheff, criou obras de arte voláteis utilizando grandes obras de arte ao ar livre.

Writing

Comparing art

Que tal criar um texto comparando duas obras de arte para uma exposição?

What: an informative text comparing works of art

To whom: other students; the school community

Media: digital

Objective: compare two works of art

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Você vai escrever um texto que vai acompanhar duas obras em uma exposição de arte da escola. Reflita sobre quais informações possivelmente estão presentes nesse tipo de texto. Lembre-se das informações presentes no audioguia da seção “Listening” e tome notas.
- 2 Volte à seção “Language in use 2” e reveja as releituras de obras famosas. Então, faça uma pesquisa para encontrar releituras de outras obras de arte famosas. Escolha uma e pesquise informações sobre a obra original e sua releitura, como autores, data e local em que as obras foram criadas etc.

First draft

- 3 Observe as obras selecionadas. Quais contrastes entre elas chamam a atenção? Quais adjetivos poderiam ser utilizados para descrever essas diferenças? Em um dicionário bilingue, busque as palavras que gostaria de utilizar, mas que ainda não conhece, e tome nota sobre elas.
- 4 Faça uma breve revisão sobre a forma comparativa apresentada nesta unidade. Então, no caderno, escreva frases comparativas sobre as duas obras.
- 5 Utilize essas frases e as informações discutidas no item 1 para escrever o rascunho do texto que acompanhará as duas obras na exposição.

Editing

- 6 Organizem-se em duplas e leiam o texto do/da colega, dando sugestões de melhoria. Depois, faça eventuais alterações em seu texto, de acordo com os comentários dele/dela. Considere se o texto cumpre o objetivo proposto, se está adequado ao público da escola, se está organizado, legível e de acordo com a norma-padrão.
- 7 Releia sua versão e observe se é necessário fazer cortes, acrescentar informações ou corrigir informações erradas.
- 8 Imprima as obras de arte analisadas.

Final text

- 9 Nas redes sociais da turma ou da escola, publique o texto e as imagens das obras de arte nele comparadas.

Post-writing

- 10 Observe as obras de arte selecionadas por seus colegas e leia os textos descritivos. Quais releituras foram mais interessantes? Quais textos ajudaram a compreender melhor as duas obras?

70 seventy

Peace culture

Professor/a, o artista em questão tem uma série de exposições envolvendo o embrulho de monumentos ou grandes elementos, como árvores. O objetivo da proposta é promover a discussão entre os/as estudantes quanto à definição de arte. É interessante perguntar a eles/elas se esse tipo de criação pode ser entendido como arte e por quê.

Na atividade 2, é possível iniciar uma discussão sobre o que significa embrulhar ou esconder um objeto de grande relevância para eles/elas. Isso pode ser feito em grupos, para que a discussão entre os/as estudantes seja estimulada. Também é possível fazer uma exibição desses elementos na escola, e cada grupo pode explicar aos colegas o que foi embrulhado e, na visão deles/delas, o que isso significa.

Peace culture



Artistic intervention by Christo and Jeanne-Claude, Paris, France, 2021.

L'Arc de Triomphe, Wrapped, a temporary artwork for Paris, was on view for 16 days from Saturday, September 18, to Sunday, October 3, 2021. [...] The Arc de Triomphe was wrapped in 25,000 square meters of recyclable polypropylene fabric in silvery blue, and with 3,000 meters of red rope.

In 1961, three years after they met in Paris, Christo and Jeanne-Claude began creating works of art in public spaces. One of their projects was to wrap a public building. When he arrived in Paris, Christo rented a small room near the Arc de Triomphe and had been attracted by the monument ever since. In 1962, he made a photomontage of the Arc de Triomphe wrapped, seen from the Avenue Foch and, in 1988, a collage. 60 years later, the project was finally concretized.




L'ARC de Triomphe, Wrapped. Gallery Delaive. Disponível em: <https://delaive.com/news/larc-de-triomphe-wrapped/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

- 1 Do you think this can be considered a form of art? Justify your answer. **1. Respostas pessoais.**
- 2 In your opinion, what was the artist's intention in wrapping the monument? **2. Resposta pessoal.**
- 3 Choose an object that is very important to you and wrap it (use any kind of paper you want). Explain the meaning of that for you and, then, put your object on display along with everyone else's. **3. Respostas pessoais.**

Self-check

- 1 Reveja a Unidade 4 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. Ver Notas.

| Eu consigo... |  com facilidade. |  com alguma facilidade. |  com dificuldade. |
|---|---|--|--|
| ler textos sobre obras de arte... | | | |
| compreender e utilizar o comparativo... | | | |
| identificar palavras em inglês relacionadas às artes plásticas e visuais... | | | |
| compreender audioguias com a descrição de obras de arte... | | | |
| opinar sobre artes plásticas e visuais... | | | |
| descrever e comparar obras de arte... | | | |

AMANDA SAVONNIARQUIVO DA EDITORA



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

Sugere-se aos estudantes:

- reler textos da unidade e, se necessário, buscar outros textos relacionados à arte, como descrições de pinturas e esculturas, a fim de praticar as habilidades de leitura e compreensão de texto;
- rever as explicações sobre a forma comparativa na unidade e na seção "Language reference in context";
- reler as atividades da seção "Language in use 2" e, também, explorar o vocabulário em textos sobre arte na internet ou em livros e revistas da biblioteca da escola, por exemplo;
- ouvir os áudios novamente e acompanhar por meio da transcrição;
- escolher outra obra de arte e elaborar uma descrição sobre ela. É importante que façam uma pesquisa antes de escrever sobre a obra, para que possam sentir segurança para realizar tal tarefa. Então, pedir que apresentem a obra para grupos pequenos de colegas;
- analisar e descrever novamente as mesmas obras de arte selecionadas para que, dessa vez, identifiquem o que pode ter causado dificuldade na realização da tarefa, como falta de conhecimento sobre as obras ou falta de vocabulário relacionado ao tema.

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 em 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. Após o preenchimento do quadro apresentado, sugere-se incentivar que os/as estudantes reflitam sobre as questões: O que posso fazer para reduzir a dificuldade nos itens em que escolhi a última alternativa; Como posso ajudar meus/minhas colegas em relação aos itens com os quais tive facilidade?

Be an agent of change

• Art for peace

Esta seção toma por base a competência 3 das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9): “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”. Sob essa perspectiva, procura-se, aqui, favorecer a discussão e a reflexão sobre como a linguagem das artes é capaz de atingir seres humanos de diferentes culturas. A seção desenvolve a habilidade 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.

Informações adicionais

Mais amor por favor: movimento criado por Ygor Marotta em 2009, em São Paulo, para chamar a atenção das pessoas para a necessidade de expressar mais amor em suas ações cotidianas. As mensagens nos muros rapidamente ganharam adeptos pela cidade e na internet. Há mais informações sobre o movimento no site oficial (Disponível em: <https://maisamorporfavor.com.br/>. Acesso em: 26 maio 2022).

The Lennon Wall: muro repleto de grafites instalado na cidade de Praga, na República Tcheca. As intervenções no muro se iniciaram na década de 1980, por ocasião do desgaste do comunismo soviético na antiga Tchecoslováquia e, também, da comoção mundial com o assassinato de John Lennon, em 1980.

Notas

Atividade 1 Professor/a, sobre essas imagens, pode-se perguntar, também, se os/as estudantes já sabiam algo sobre o movimento “Mais amor por favor” e o que entendem por “intervenção artística” (ação sobre um espaço urbano visando romper com sua estabilidade e sugerir às pessoas algum tipo de reflexão). Pode-se, também, perguntar o que sabem sobre John Lennon e por que seu nome foi dado a um muro grafitado (ver Informações adicionais).

Be an agent of change

Units 3 and 4 Art for peace

1 Look at the pictures. What elements do they have in common?

1. Resposta possível: Both represent street art and both contain messages related to love. Ver Notas.



Mais amor por favor, street art by Brazilian artist Ygor Marotta in Torres Vedras, Portugal, 2017.



Detail of the Lennon Wall, 2016.



The Lennon Wall, in Prague, Czech Republic, 2019.

2 Discuss the following questions based on the pictures in activity 1.

2. a) Respostas possíveis: To stimulate people to love one another; to help build a more peaceful society; to help stop the culture of hate.
- b) What kind of words or phrases do you think visitors leave on the Lennon Wall?
2. b) Resposta pessoal. Ver Notas.
- c) What do you think of this type of work? Does it really have the power to influence people in a positive way? Explain. 2. c) Respostas pessoais. Ver Notas.

72 seventy-two

Notas

Atividade 2 b Professor/a, espera-se que os/as estudantes respondam que em murais em defesa da paz é comum que as pessoas escrevam mensagens contra a guerra, a violência e a intolerância.

c Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que manifestações artísticas em defesa da paz costumam conscientizar as pessoas sobre a importância do amor, do respeito e da tolerância.

Atividade 6 Professor/a, se houver possibilidade, visitar o site oficial do projeto Kids' Guernica com a turma para conhecer alguns dos trabalhos enviados por estudantes (disponível em: <https://www.kids-guernica.org/>. Acesso em: 26 maio 2022). Há um mapa que mostra a procedência de todos os trabalhos que participaram até o momento e, se julgar relevante, pode-se exibir trabalhos provenientes do Brasil. Se possível, envie fotos do trabalho dos/das estudantes para o projeto.

Informações adicionais

John Lennon (1940-1980): cantor e compositor britânico que integrou um dos grupos de *rock* mais conhecidos do mundo, The Beatles. Em carreira solo, lançou "Imagine", uma canção por meio da qual expressou a ideia de um mundo sem barreiras e de uma vida regida pela paz e pelo amor.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que pesquisem o Museu Rainha Sophia, na Espanha, e o Museu Picasso, em Barcelona. Pode-se, ainda, organizar uma excursão a algum centro cultural da cidade em que a escola está localizada, para apreciar presencialmente obras de arte.

- 3** Take a look at this painting. What do you know about it? Use the words in the box to complete the description about the painting in your notebook.



© SUCCESSION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2022 - MUSEU NACIONAL CENTRO DE ARTE RAINHA SOPHIA, MADRI

Guernica (1937),
by Pablo Picasso.
Oil on canvas,
349.3 × 776.6 cm.
Museo Reina Sofia,
Madrid, Spain.

city Cubist horrors planes symbol War

3. Respostas: Cubist;
city; planes; War;
symbol; horrors.

Guernica is a painting by Spanish artist Pablo Picasso. The name is a reference to a city in Spain that was heavily bombed by Nazi Germany on April 26, 1937, during the Spanish Civil War. The painting is an anti-war work to remind people of the horrors of war.

- 4** As *Guernica* is a Cubist artwork, the images are not very realistic or detailed. Take a closer look at it in activity 3 and point at the following elements used by Picasso to depict the horrors of war. **4. Ver Notas.**

- A woman holding a dead child in her arms.
- Someone looking at the sky with hands reaching up, probably hoping that the destruction stops.
- A white dove (symbol for peace) flying between two other animals.
- A bull with an expression of shock, caused by the horrors surrounding it.
- A brutally injured soldier lying on the floor with a broken weapon.

- 5** How much were you touched by the message against war in *Guernica*? Share your feelings with a classmate. **5. Respostas pessoais. É possível perguntar se os/as estudantes já ouviram falar da Guerra Civil Espanhola e se consideram que a obra de arte em questão complementou o conhecimento deles a respeito desse evento histórico.**

- 6** Pablo Picasso created *Guernica* to protest against the violence of the war. Inspired by that, Kids' *Guernica*, an international children's art project, has the purpose of expressing the idea of peace and connect people. In groups, create art to protest for peace. Follow these steps. **6. Ver Notas.**

- Preparem uma tela do tamanho de *Guernica* (3,5 m × 7,8 m). Poderá ser composta de colagem de cartazes, papel *kraft* ou tecido.
- Discutam, em grupos, o que significa "paz" para vocês. Representem artisticamente suas ideias na tela.
- Exponham os trabalhos na escola e, se possível, convidem a comunidade escolar para a mostra.

seventy-three **73**

Notas

Atividade 4 Professor/a, sugere-se comentar que Pablo Picasso produziu *Guernica* com base em várias fotos que retratavam o horror do bombardeio na cidade. A técnica da colagem é típica do Cubismo, embora o quadro apenas "simule" uma colagem. Ao explorar os elementos do quadro apresentados na atividade, pode-se chamar a atenção da turma para outros elementos. Perguntar, por exemplo, como é retratada a expressão no rosto da mãe que segura a criança nos braços, por que há chamas logo acima dos braços da pessoa na margem direita do quadro etc. Comentar que mesmo o tamanho da obra parece ter sido intencional, como um modo de evidenciar, a quem a observasse, a dimensão do horror da guerra.

Unit 5

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade

A unidade pretende desenvolver as competências gerais 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10 e as competências específicas de Língua Inglesa 2 e 6, que estão descritas na página XXXI no Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI01 / EF08LI02 / EF08LI03 / EF08LI05 / EF08LI08 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI13 / EF08LI15 / EF08LI18

Objetivos da unidade

A unidade busca promover uma visão crítica sobre filmes cinematográficos. Como essas produções lidam com comportamentos de uma época – emoções, conflitos humanos, cultura, ciências etc. –, justifica-se a exploração desse tema na Educação Básica. Entre os objetivos ligados às competências linguísticas, procura-se, também, sensibilizar os/as estudantes quanto à contribuição de filmes para a formação do indivíduo, que pode ser levado, por exemplo, a lançar um olhar mais crítico acerca de seu meio e aprender a respeitar o diferente. Entre as competências linguísticas, destacam-se o uso do superlativo, a construção de repertório lexical relacionado a gêneros de filmes e o uso de expressões para debate. No contato com o tema, cria-se uma oportunidade de aproximação interdisciplinar com Arte, pela possibilidade que há, na discussão sobre filmes, de trabalhar questões como a troca entre culturas, o fazer artístico, as formas de expressão etc., aspectos que permitem abordar a diversidade cultural, um tema contemporâneo transversal (TCT).

Unit 5

Lights, camera, action!

1 Sequences from *Alice in Wonderland*, directed by Norman Z. McLeod, a 1903 British silent movie, famous for being the first movie adaptation of Lewis Carroll's book *Alice's Adventures in Wonderland*.

2 Poster of *Taare zameen par: every child is special*, directed by Aamir Khan and Amole Gupte, a 2007 Indian movie.

3 Sequences from *A canoa*, one minute video produced by children from Chibuto, Mozambique, in 2011, under The One Minute Junior Project, supported by Unicef.

4 Representation of a cinema board, tool commonly used in film production.

5 Toy Story posters, American film franchise directed by John Lasseter, from 1995 to 2019.

74 seventy-four

Notas

Atividade 1 b Professor/a, ao explorar a imagem 1, sugere-se:

- checar se a turma compreendeu o letreiro explicativo do filme mudo: "Alice sonha que vê o Coelho Branco e o segue por sua toca até chegar ao Corredor das Várias Portas.";
- perguntar aos/as estudantes o que sabem sobre essa história e sugerir que leiam as informações da legenda da imagem;
- perguntar se alguém já viu um filme mudo, se gostou, se foi difícil entendê-lo, qual seu título etc.;
- comentar que, diferentemente da legenda, inserida com o filme já pronto, os letreiros do filme mudo (*intertitles*) fazem parte da própria sequência de quadros.

1. a) Respostas possíveis: 1. Fotogramas de: 1. um filme mudo/em preto e branco (*Alice in Wonderland*); 2. Cartaz de um filme (*Taare Zameen Par*); 3. Quadros/cenas/seqüências de um filme/vídeo de um minuto feito por crianças de Chibuto, Moçambique; 4. Ilustração de claquete com nomes de alguns gêneros de filmes; 5. Cartazes de filmes da série/franquia *Toy Story*.

Objetivos

- Compreender as formas de adjetivos no grau superlativo no contexto de opinião sobre filmes.
- Compreender as ideias principais no texto escrito de uma sinopse de filme.
- Compreender e utilizar vocabulário relacionado aos gêneros do cinema.
- Escrever uma crítica de filme.
- Expressar oralmente a opinião sobre um filme predileto.
- Participar de um debate sobre preferências de filmes.
- Reconhecer o sentido geral e específico de opiniões expressas oralmente sobre filmes.
- Refletir sobre o papel do cinema como meio de sensibilizar as pessoas sobre alguma causa.
- Refletir sobre o uso de legendas em inglês em filmes produzidos em outros idiomas.

1. c) Resposta possível: Como o inglês é uma língua franca, o filme produzido originalmente em português, se for legendado em inglês, torna-se mais acessível ao público ao redor do mundo. Ver Notas.

1. b) O texto no quadro da imagem 1 não é uma legenda. Trata-se de um letreiro explicativo, de continuidade (intertítulo), utilizado frequentemente em filmes do cinema mudo. Ver Notas.

First interactions

1 Look at the pictures and answer the questions in your notebook.

- O que cada imagem representa?
- Todas as imagens apresentam legendas, mas como você define o que está à esquerda na imagem 1? É uma legenda também? Explique.
- O filme da imagem 3 foi feito em Moçambique, onde o português é falado como segunda língua. Qual é a possível razão, então, para a inserção de legendas em inglês?
- Você conhece o filme apresentado na imagem 2? O que é possível inferir sobre sua trama com base na imagem?
- O que é possível inferir sobre a reação do público aos filmes da imagem 5? Será que se trata de uma franquia de sucesso? Como é possível saber? **1. e)** Respostas possíveis: Devido aos cartazes de três filmes da franquia, é possível inferir que esses filmes agradam muito ao público no mundo todo.
- Dos gêneros mostrados na imagem 4, de qual você gosta mais e de qual gosta menos? Que outros gêneros você conhece? **1. f)** Respostas pessoais. Respostas possíveis: *Animation, horror, adventure, war, documentary, romantic/love story, historical, musical, sci-fi, western etc.*
- Os filmes das imagens 1, 2 e 5 são grandes produções; já a imagem 3 mostra um vídeo produzido por um projeto da Unicef. O que você pensa sobre essas iniciativas? Explique.

1. g) Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes notem que iniciativas como a da imagem 3 são uma forma para que crianças e adolescentes de diversas regiões do mundo possam compartilhar sua voz, suas ideias, sua visão de mundo. Para ampliar a discussão sobre o tema, sugere-se assistir a mais vídeos da iniciativa em questão, como *Inspiration*, dirigido por um menino do Sri Lanka, e *Birth Certificate*, dirigido por uma menina do Afeganistão residente na Alemanha.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

O cinema, além de entreter, pode incentivar à reflexão. O filme *Taare zameen par* (*Like Stars on Earth: Every Child is Special*) conta a história de Ishaan, um menino de 8 anos que não consegue acompanhar as aulas por ter dislexia. Ele não recebe ajuda de seus pais e professores e, diante das reclamações vindas da escola, acaba sendo transferido para um internato. No decorrer da trama, o professor de Arte de Ishaan entende sua situação e começa a ajudá-lo. Você se lembra de algum filme que mudou um conceito que você tinha? Você gosta de filmes que provocam reflexão? Por quê? Como esse tipo de filme pode proporcionar transformações na comunidade? Faça uma pesquisa para encontrar mais exemplos de filmes como esse.

seventy-five **75**

Notas

c) Professor/a, pode-se comentar que há uma grande diversidade linguística em Moçambique, sendo a maioria das línguas oriunda do grupo Bantu. A presença da língua portuguesa no país deve-se à colonização por Portugal. Após a independência, em 1975, esse idioma foi institucionalizado como oficial, usado pela imprensa e por órgãos públicos. A maioria da população, todavia, não o utiliza como primeira língua.

First interactions

Propõe-se uma reflexão sobre o tema “filmes/cinema” com base em questões relacionadas a um filme do cinema mudo, a uma produção de vídeo incentivada por um projeto do Unicef, ao papel das legendas, a filmes comerciais feitos em série e à função social do cinema engajado. A seção também antecipa parte do vocabulário que é especificamente trabalhado na seção “Language in use 2”.

Informações adicionais

***Alice in Wonderland* (*Alice no país das maravilhas*):** filme mudo de 1903, dirigido por Norman Z. McLeod. Foi a primeira adaptação para o cinema do livro *Alice's Adventures in Wonderland*.

***A canoa*:** vídeo de um minuto que mostra um adolescente moçambicano cantando *A canoa virou*, composta pelo brasileiro Braguinha. O vídeo de 2011 integra um projeto apoiado pela Unicef chamado The One Minute Junior Project.

***Taare Zameen Par* (*Como estrelas na Terra: toda criança é especial*):** filme indiano de 2007, que conta a história de um menino considerado preguiçoso e causador de problemas na escola, até que um professor descobre o motivo de suas dificuldades: a dislexia (transtorno que causa dificuldades na linguagem e na leitura). No mercado internacional, o título do filme é *Like Stars on Earth: Every Child is Special*.

***Toy Story*:** franquia de filmes de animação estadunidense que estreou em 1995. *Toy Story* é considerado um marco no cinema por ter sido o primeiro longa-metragem de animação produzido com tecnologia digital.

Agents of change

Professor/a, caso os/as estudantes não mencionem nenhum filme com essa temática, sugere-se perguntar sobre novelas ou seriados.

Reading

A seção apresenta a sinopse de um filme e cinco críticas sobre ele. Trabalham-se as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos, EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto e EF08LI13: reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

Informações adicionais

Wonder (Extraordinário): filme de 2017, dirigido por Stephen Chbosky, baseado no livro homônimo de R. J. Palacio, pseudônimo da escritora estadunidense Raquel Jaramillo. Aborda o ingresso de um menino de 10 anos na escola regular, após ter sido alfabetizado em casa pela própria mãe. O menino, chamado August Pullman (Auggie), submeteu-se a inúmeras cirurgias plásticas para corrigir uma deformidade facial e, para escapar de olhares curiosos, usa um capacete de astronauta que esconde seu rosto. O tema do filme é o desafio de Auggie em encarar o mundo fora de casa, sob o julgamento das pessoas.

Rotten Tomatoes: site estadunidense que agrega críticas de filmes e de programas de TV. Seu nome faz uma alusão à forma que algumas pessoas na plateia usavam para expressar sua reprovação à atuação de atores/atrizes nos teatros do século XIX: atirando tomates podres no elenco. A Rotten Tomatoes é uma plataforma popular no mundo todo e costuma ser citada até mesmo por nomes importantes do cinema mundial, tamanha sua influência junto ao público.

Reading *Movie synopsis and review*

Pre-reading

1. **d)** Respostas possíveis: We can get information about the movie from different points of view. We may understand the movie better when we watch it (advantages). We may decide not to watch a good movie just because of some negative opinions (disadvantage).

1. **Read the texts 1 and 2 and answer the questions in your notebook. Then share your answers with your classmates.**
 1. **a)** A movie synopsis (text 1) and (audience) reviews (text 2). They were taken from a website called "Rotten Tomatoes", a film review-aggregator website.
 1. **b)** Respostas possíveis: A synopsis is a brief description of relevant information of a movie. A review is a critical evaluation of a movie.
 1. **c)** Respostas pessoais. É possível perguntar se os/as estudantes conhecem sites em português ou em outro idioma que tenham esse tipo de conteúdo.
 1. **e)** *Wonder*. Respostas pessoais. Ver Notas.

Text 1

WONDER
PG 2017, Drama, 1h53min

86% TOMATOMETER
190 Reviews

88% AUDIENCE SCORE
10,000+ Ratings

WHAT TO KNOW

CRITICS CONSENSUS
Wonder doesn't shy away from its bestselling source material's sentiment, but this well-acted and overall winsome drama earns its tugs at the heartstrings. [Read critic reviews](#)

MOVIE INFO

Born with facial differences that, up until now, have prevented him from going to a mainstream school, Auggie Pullman becomes the most unlikely of heroes when he enters the local fifth grade. As his family, his new classmates, and the larger community all struggle to discover their compassion and acceptance, Auggie's extraordinary journey will unite them and prove you can't blend in when you were born to stand out.

Rating: PG (Some Mild Language|Bullying|Thematic Elements)
Genre: Drama
Original Language: English
Director: [Stephen Chbosky](#)
Producer: [David Hoberman](#), [Todd Lieberman](#)
Writer: [Stephen Chbosky](#), [Steve Conrad](#), [Jack Thorne](#)
Release Date (Theaters): Nov 17, 2017 Wide
Release Date (Streaming): Jan 30, 2018
Box Office (Gross USA): \$132.4M
Runtime: 1h 53m
Distributor: Lionsgate Films
Sound Mix: Dolby Atmos, Dolby Digital
Aspect Ratio: Scope (2.35:1)

WONDER. Rotten Tomatoes. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/wonder>. Acesso em: 18 jul. 2022.

76 seventy-six

Notas

Atividade 1 Professor/a, caso ninguém na turma conheça o filme *Wonder (Extraordinário)*, sugere-se chamar a atenção para o significado do título do filme e encorajar os/as estudantes a inferir sentidos com base no termo. Lembrar que a palavra "wonder" pode ser traduzida como algo "maravilhoso, assombroso ou fascinante", o que pode remeter à própria deformidade do rosto do personagem central, Auggie. Pode-se explorar a imagem do cartaz perguntando, por exemplo: *Who are these three people?; Who seems to be the central character?; Do the parents have a nice relationship with the boy, based on how they are represented?; Why do you think the boy wears an astronaut helmet?* Caso tenha utilizado a coleção desde o volume do 6º ano, o filme foi indicado na Unidade 4 do referido volume, e é possível retomar discussões passadas com os/as estudantes.

Professor/a, na atividade 1, assim como em outras que envolvem a estruturação de sentenças em inglês, estudantes com maior dificuldade podem se sentir desmotivados/desmotivadas. Recomenda-se, portanto, ter uma “escala” de produção: por exemplo, se os/as estudantes são capazes de entender a pergunta com ou sem a ajuda de alguém, se conseguem inferir a resposta em português, se conseguem produzi-la totalmente ou parcialmente em inglês etc. Pode-se, por exemplo, permitir que respondam às perguntas em português, priorizando, assim, a compreensão; em um segundo momento, pode-se construir no quadro, com a colaboração de toda a turma, as respectivas respostas em inglês, aproveitando para revisar a formação de sentenças afirmativas na língua estrangeira.

Text 2

The screenshot shows five user reviews for the movie 'Wonder' on the Rotten Tomatoes Kids website. Each review includes the reviewer's age group, a star rating, the date of the review, a title, a short description, and a list of 'This title has:' features. The reviews are as follows:

- Review 1:** Kid, 12 years old, age 13+, 5 stars, 2 months ago. Title: "Amazing adaptation with sad scenes." Description: "Wonder is an amazing movie with bullying and violence. It is very emotional but good! Definitely recommend for everyone!" Features: Too much violence, Helpful, Report.
- Review 2:** Kid, 10 years old, age 8+, 5 stars, 6 months ago. Title: "Very good a bit sad Though." Description: "This is a very emotional movie but for people that like real life sort of movies this would be very good to watch there is a bit of violence when they fight in the hallway at school or at camp at the end of the year can be really sad Though." Features: Great messages, Great role models, Helpful, Report.
- Review 3:** Teen, 14 years old, age 9+, 5 stars, 1 year ago. Title: "Strong messages." Description: "Don't bring the youngest of kids to see this movie. Many role models may be positive, but there is fighting and bullying. Don't be fooled! There is also insults in this movie. Proceed with caution!" Features: Great messages, Great role models, Too much violence, Too much swearing, Helpful, Report.
- Review 4:** Kid, 9 years old, age 7+, 5 stars, 1 year ago. Title: "WOW" Description: "Super amazing book that will really make you understand that nobody's perfect and we all make mistakes." Features: Great messages, Great role models, Helpful, Report.
- Review 5:** Kid, 10 years old, age 8+, 5 stars, 1 year ago. Title: "Amazing Movie!" Description: "This movie was AWESOME! It really shows how bullying can effect people, and it also has a lot of life lessons. I think this is a great movie, and it shows not to judge people." Features: Great messages, Great role models, Helpful, Report.

ROTTEN TOMATOES

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

KIDS reviews for *Wonder*. **Common Sense Media**. Disponível em: <https://www.commonsensemedia.org/movie-reviews/wonder/user-reviews/child>. Acesso em: 30 maio 2022.

Going further

Dependendo do país onde são exibidos, os filmes têm uma classificação etária diferente. No Brasil, existe a plataforma digital do Ministério da Justiça do governo federal (disponível em: <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/EscolhaTipo.jsp>). Acesso em: 31 maio 2022), em que se detalha todos os critérios relativos à classificação indicativa desse tipo de produto, além de disponibilizar outras informações úteis para profissionais da educação. A escala de classificação etária nacional tem os indicadores “Livre” (exibição a qualquer horário para todos os públicos), “10 anos”, “12 anos”, “14 anos”, “16 anos” e “18 anos”. Se o material for exibido na televisão, essa classificação etária também determina o horário em que ele pode ser exibido. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) exige que os estabelecimentos comerciais, educacionais etc. sigam a classificação indicativa para filmes exibidos a crianças e adolescentes.

Notas

Atividade 2

d Professor/a, ao comentar a alternativa “V”, sugere-se perguntar aos/as estudantes que informações no texto permitem inferir que a sinopse faz uma avaliação positiva do filme (por exemplo: os trechos “*inspiring and heartwarming story*” e “*Auggie’s extraordinary journey*”). Na sinopse, há também uma nota positiva (“7/10”) para o filme.

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

Every film is assigned a rating by the Motion Picture Association of America (MPAA) that indicates the level of its content so parents may decide if it is suitable for their children.

G – General audience (all ages admitted)

PG – Parental guidance suggested (some material may not be suitable for young children)

PG-13 – Parents strongly cautioned (some material may not be suitable for pre-teenagers)

R – Restricted (adult material)

NC-17 – No one 17 and under 17 admitted (clear adult content)

3. a) By ordinary people who watched the movie. The title of the text says “audience reviews” and the language is informal, while the language in professional reviews may include specific terms and may have more complex structures.

3. c) Respostas possíveis: The teenager, because he/she said “Don’t bring the youngest of kids to see this movie.”.

Reading

2 Read text 1 and answer the questions in your notebook.

- a** What movie genre is *Wonder*? **2. a)** It’s a drama.
- b** What is the rating for this movie? What does this rating mean? **2. b)** It’s a PG movie. It means that it needs parental guidance, as some material may not be suitable for young children.
- c** What themes in *Wonder* may justify this rating, according to your answer in item “b”? **2. c)** itens I e IV.
- I Bullying.
II The fact that Auggie is not an ordinary kid.
III School problems.
IV Some mild language.
V The fact that Auggie has difficulties to learn.
- d** Which of these statements are true, according to the synopsis? Answer in your notebook.
- I *Wonder* tells the story of a boy who is physically different from other boys.
II Auggie goes to a school for special students in a different country. **2. d)** Itens I, III e V. Ver Notas.
III Auggie’s life changes when he enters fifth grade.
IV People don’t need to make some effort to accept Auggie’s facial differences.
V The synopsis evaluates the film positively.

3 Read the reviews from text 2. Then answer the questions in your notebook. **3.** Ver Notas.

- a** Were the reviews written by professional critics or by ordinary people who watched the movie? How do you know?
- b** Who would probably recommend the movie to a friend without any reservations? Why? **3. b)** Respostas possíveis: The 9, 10 (the last review) and 12 year old kids. They wrote favorable comments about the movie.
- c** Who would not recommend the movie to small children? Why?
- d** Who gives a little bit of a spoiler? Why? **3. d)** Respostas possíveis: One of the 10 year olds (the second review), because he/she told about two scenes of the movie.

4 Read the last review from text 2 again focusing on the word “amazing”. What does this adjective reveal about the reviewer’s opinion about the movie?

4. Resposta possível: The word “amazing” shows that this reviewer liked the movie very much.

78 seventy-eight

Notas

Atividade 3 Professor/a, peça à turma que justifique todas as respostas nessa atividade, em razão de seu objetivo específico, que é trabalhar com a habilidade de inferência com base no que se compreende de a leitura do texto. Se julgar necessário, responder à pergunta do primeiro item com toda a turma para certificar-se de que saberão lidar com as demais. Verificar se os/as estudantes compreendem o significado do adjetivo “ordinary”, aproveitando para comentar que esse é um falso cognato (“ordinary people” é usado na pergunta com o sentido de “pessoas comuns”). Como as respostas para as perguntas dos itens “b”, “c” e “d” não são necessariamente fechadas, pode-se propor uma discussão para verificar se todos/todas na turma concordam com essas inferências.

5 These words were taken from the two texts. Match them to their meanings. Use the context to help you. Write the answers in your notebook. **5. Ver Notas.**

| | | |
|---------------------|--|---|
| a acceptance (n.) | I A sequence of continuous action in a play, movie, opera or book. | VI The duration of a movie, a play, a song. |
| b sad (adj.) | II To look or seem the same as the people around. | VII Improbable, questionable. |
| c blend in (v.) | III Considered normal, shared by most people. | VIII Without any doubt, certainly. |
| d unlikely (adj.) | IV The action of consenting to include someone in a group. | IX To form, give, or have an opinion or to decide about something or someone. |
| e scene (n.) | V To make effort, to try hard. | X Showing, feeling or causing unhappiness. |
| f definitely (adv.) | | XI To start or continue an action or process. |
| g mainstream (adj.) | | |
| h runtime (n.) | | |
| i judge (v.) | | |
| j struggle (v.) | | |
| k proceed (v.) | | |

5. I-e, II-c, III-g, IV-a, V-j, VI-h, VII-d, VIII-f, IX-i, X-b, XI-k.

Going further

A Unidade 2 trabalhou com alguns *sufixos*. O texto 2 inclui exemplos de sufixos que são pistas para identificar uma classe de palavra. Note como o sufixo *-ing* em “*fighting*” e “*bullying*” forma substantivos. O sufixo *-ing* também pode formar adjetivos como ocorre em “*amazing*”.

Post-reading

6 Discuss the questions with your classmates.

- Dentre os textos lidos, uma pessoa informa que *Wonder* é uma adaptação de um livro. Você consegue se lembrar de outros filmes em inglês produzidos a partir de livros?
- Você já assistiu a um filme que tenha sido baseado em um livro ou vice-versa? Em caso afirmativo, qual/quais? Você gostou mais do filme ou do livro? Por quê? **6. b) Respostas pessoais.** É possível que os/as estudantes mencionem, por exemplo, que o filme era mais interessante por conter efeitos visuais ou que o livro era mais interessante por possibilitar maior uso da imaginação.
- Você já postou ou gostaria de postar sua opinião sobre um filme em um *site* como o *Rotten Tomatoes*? Comente. **6. c) Resposta pessoal.** Sugere-se perguntar aos/às estudantes quais *sites* desse tipo eles conhecem.
- O texto 2 expõe as opiniões de cinco pessoas sobre o mesmo filme. Como você compara as perspectivas de cada uma delas? Por exemplo, quem tem uma preocupação com a exposição de crianças à violência? Quem demonstra um olhar mais voltado para o aspecto emocional do filme? **6. d) O/a adolescente de 14 anos demonstra preocupação com relação à exposição de crianças à violência. A criança de 12 anos e uma das crianças de 10 anos (segunda resenha) demonstram atenção especial ao aspecto emocional do filme.**

seventy-nine

79

Notas

Atividade 5 Professor/a, para melhor aproveitamento dessa atividade, recomenda-se que os/as estudantes trabalhem em duplas ou em pequenos grupos, usando dicionários como apoio para encontrar as respostas. Além disso, é importante reforçar que as palavras devem ser observadas também em seu contexto, pois essa informação auxilia a inferir a classe à qual a palavra pertence e o uso de sufixos e prefixos que também podem levar a esse entendimento.

Fora da sala de aula

Professor/a, como até este ponto os/as estudantes tiveram contato com informações sobre dois filmes que lidam com algum tipo de superação (*Como estrelas na Terra: toda criança é especial* e *Extraordinário*), uma sugestão é pedir que assistam a um desses filmes em casa e partilhem suas impressões com toda a turma em uma data determinada para isso. Se assistirem ao filme *Extraordinário*, poderão, por exemplo, fazer uma leitura mais fundamentada das críticas apresentadas nessa seção e dizer se concordam com essas opiniões e por quê. Outra ideia é registrar no quadro uma seleção de filmes sobre superação que estejam de acordo com a classificação etária da turma e auxiliar os/as estudantes a se organizar de modo que todos os filmes selecionados sejam vistos por uma ou mais pessoas. Nesse caso, as informações partilhadas seriam mais variadas, e os/as estudantes poderiam considerar os filmes que tiverem assistido como *corpus* para a produção que será proposta na seção “Writing”. Sugestões de títulos: *I Am Sam* (*Uma lição de amor*. Direção de Jessie Nelson, 2001); *Radio* (*Meu nome é Rádio*. Direção de Michael Tollin, 2003); *The Blind Side* (*Um sonho possível*. Direção de John Lee Hancock, 2010); *The Mighty* (*Sempre amigos*. Direção de Peter Chelsom, 1998); *Colegas* (filme nacional. Direção de Marcelo Galvão, 2013); *O filho eterno* (filme nacional. Direção de Paulo Machline, 2016).

Language in use 1

O objetivo da seção é estender a apresentação dos comparativos em inglês. Na unidade anterior, foram apresentados os adjetivos com grau comparativo; aqui, são introduzidos os adjetivos com grau superlativo, tomando como base o conhecimento adquirido com algumas construções linguísticas já conhecidas. Esse trabalho é feito a partir da observação de críticas de filme, gênero que começou a ser apresentado na seção "Reading". A seção trabalha as habilidades EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas (com foco em emitir opiniões por meio de justificativas, contemplada na atividade 4), e EF08LI15: utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades (com foco nas formas superlativas).

Informações adicionais

O vento nos levará: filme iraniano produzido em 1999 e dirigido por Abbas Kiarostami, conta uma história que se inicia com a chegada de três homens de uma cidade grande iraniana a um pequeno vilarejo, no Curdistão, para acompanhar uma cerimônia fúnebre. Pode-se entender que eles estariam ali realizando um documentário e que a cerimônia fúnebre aconteceria em homenagem a uma mulher idosa do vilarejo. No entanto, isso é apenas sugerido; o filme deixa as interpretações em aberto para quem assiste a ele.

A bela adormecida: filme estadunidense do gênero "animação", produzido pelos Estúdios Disney em 1959. É baseado no conto de fadas de mesmo nome, escrito originalmente pelo francês Charles Perrault e recontado pelos irmãos Grimm.

Language in use 1 Superlative adjectives

- 1 Look at the covers of the book and movie *Wonder* and read two other reviews for the same movie. Then answer the questions in your notebook.

Text 1

★ ★
Boring! Even my young son said the book was much more interesting than the movie. I wouldn't recommend this snoozer.

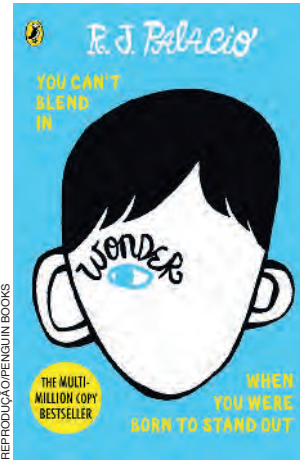
Chris F

Text 2

★ ★ ★ ★ ★
This is one of the most uplifting movies I've ever seen.

Anthony W

AUDIENCE Reviews for *Wonder*. Rotten Tomatoes. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/m/wonder/reviews?type=user&sort=r>. Acesso em: 30 abr. 2022.



Cover of the book *Wonder*, written by R. J. Palacio, 2013.



Poster of *Wonder*, American movie directed by Stephen Chbosky, 2017.

- a What are the adjectives in both texts?
1. a) "Boring", "young", "interesting" (text 1) and "uplifting" (text 2). Ver Notas.
- b Which adjective is being used to compare two elements? What are these two elements?
1. b) The adjective "interesting". The two things are the book and the movie. Ver Notas.
- c Which adjective is used to compare one element to a group of elements? What are these elements?
1. c) The adjective "uplifting". These elements are the movie *Wonder* and all the other movies that the person (Anthony W) has ever seen.
- d Which text presents an example of a comparative adjective? Write the sentence in your notebook.
1. d) Text 1: "[...] the book was much more interesting than the movie".
- e Which text presents an example of a superlative adjective? How is the formation of superlative adjective different from the formation of the comparative adjective? Consider the words used next to the adjective in the two cases.
1. e) Text 2 ("one of the most uplifting movies"). In the specific case of the adjective in the text, we form the superlative by placing "the most" before the adjective; we form the comparative by placing the adjective between "more" and "than".

- 2 Look at these sentences about another movie. Focus on the words in bold and answer the questions in your notebook.



Poster of *The wind will carry us*, Iranian movie directed by Abbas Kiarostami, 1999.

"[...] *The Wind Will Carry Us* [a movie by Iranian filmmaker Abbas Kiarostami] is one of **the greatest** films ever made."

WARRIER, Vishnu. 12 Best Iranian Movies of all Times. **The Cinemaholic**. Disponível em: <https://thecinemaholic.com/best-iranian-movies/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

80 eighty

Notas

Atividade 1 a Professor/a, como o adjetivo no texto 2 pode oferecer dificuldade em sua identificação, sugere-se retomar o assunto do boxe "Going further" da seção anterior, que trata do sufixo *-ing* como formador de adjetivos. Se necessário, esclarecer que *uplifting* significa "inspirador", "encorajador".

b Professor/a, sugere-se verificar se os/as estudantes se lembram do que viram na unidade anterior sobre a regra de comparação entre duas coisas (*more ... than* ou *...-er than*).

II

"How could a film be virtually about nothing and yet manage to speak so profoundly about everything that encompasses life and human existence? It's this enigma that makes [...] *The Wind Will Carry Us* one of **the most** profoundly **hypnotic** cinematic experiences of all time. [...]"

WARRIER, Vishnu. 12 Best Iranian Movies of all Times. **The Cinemaholic**. Disponível em: <https://www.thecinmaholic.com/best-iranian-movies/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

- a The base form of one of the adjectives in bold changes its spelling when used in the superlative form. What is this adjective? **2. a) "Great" ("greatest").**
- b Why does this change happen? Refer to the rules that you learned for the comparative adjectives. **2. b) Resposta: Because "great" is a short adjective (it is the same rule to form the comparative: "greater").**
- c How is the formation of the superlative adjective in item I different from the one in item II? **2. c) Respostas possíveis: The formation of the superlative adjective in item I doesn't take the word "most"; the spelling of the base form of the adjective ("great") changes ("greatest").**

3

Read the extract from somebody's opinion about *Sleeping Beauty*. What is the person's opinion about the movie? Is it favorable? Tell a partner what you understood about the superlative form in bold.

3. The person's opinion about the movie is not favorable ("the plot is generic and the characters aren't great"). Resposta possível: The superlative form here means the opposite of "the most" ("the least" is an inferiority superlative form).



Sleeping Beauty is my **least favorite** of the pre-Renaissance Princess films. Its plot is generic, its characters aren't great. It's a rehash of *Snow White*. But what makes this film really different for me is its art direction [...].

JENKINS, Nat. The Best Pre-Renaissance Animated Disney Films Ranked. *Odyssey*. Disponível em: <https://www.theodysseyonline.com/ranking-all-pre-renaissance-animated-disney-films>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Poster of *Sleeping Beauty*, American animation, directed by Clyde Geronimi, 1959.

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

Assim como nos adjetivos de comparação estudados na Unidade 4, há formas irregulares na formação do superlativo dos adjetivos. Veja alguns exemplos:

| Adjective | Comparative form | Superlative form |
|-----------|----------------------|---------------------------|
| good | better than | the best |
| bad | worse than | the worst |
| far | farther/further than | the farthest/the furthest |

4

Now talk to a partner and express your opinion using these structures.

- The greatest actor/actress,
- The most creative director,
- The least interesting genre,
- The most hilarious movie,
- The best/worst movie ever made,

4. Respostas pessoais. Ver Notas.

in my opinion, is ♦.

eighty-one

81

Notas

Atividade 4 Professor/a, a sugestão é que os/as estudantes trabalhem em duplas e, com base nas ideias sugeridas, desenvolvam diálogos utilizando seus conhecimentos prévios. Por exemplo, após ouvir uma informação como "*The greatest actress, in my opinion, is...*", o/a colega poderá perguntar "*Why do you like her so much?*", "*Which of her roles do you like most?*", "*Does she work both on TV and in the theater?*", "*What is her latest role on television/in the theater?*" etc.

Going further

Professor/a, é possível lembrar os usos de adjetivos regulares nas formas "more/less than" e "the most/least" e, então, apresentar as formas irregulares. Se julgar relevante, sugere-se explicar as duas formas de grau superlativo para o adjetivo "far": "farthest" e "furthest". A primeira é usada para expressar distância física, enquanto a segunda possui sentido metafórico. Além de "farthest" e "furthest", há outras formas irregulares de grau superlativo de adjetivo, como "eldest", derivado de "old". Essa forma é usada em referência à idade de uma pessoa e é geralmente usada no contexto de família, como em "*the eldest member in my family is my grandfather*". Nos demais casos, para objetos, animais e lugares, usa-se a forma "oldest": "*the oldest city*", "*the oldest car*", "*the oldest dog*".

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, se perceber que os/as estudantes apresentam dificuldade em desenvolver a atividade 4, pode-se registrar no quadro algumas possibilidades de perguntas e respostas para duas ou três situações que a própria turma escolher para trabalhar. Pedir então que os/as estudantes utilizem essas possibilidades na interação. Sugestões:

(Person A) — The greatest actor/actress, in my opinion, is...;

(Person B) — Why do you like him/her so much?;

(Person A): — Because he/she...

(Person A): — The most creative director, in my opinion, is...

(Person B): — What is his/her most famous work?;

(Person A): — It's...

(Person A): — The least interesting genre, in my opinion, is...

(Person B): — And what is the most interesting genre, in your opinion?;

(Person A): — It's...

Language in use 2

O objetivo da seção é apresentar o vocabulário de gêneros de filmes em inglês, expandindo o que foi introduzido no trabalho com a abertura da unidade. A seção desenvolve a habilidade EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas (com foco em esclarecer informações por meio de paráfrases, contemplada na atividade 5).

Acompanhando a aprendizagem

Ao final do trabalho com esta seção, pode-se pedir a alguns/algumas estudantes que vão até a frente da sala e, de costas para o quadro, tentem adivinhar qual é o gênero de filme que você vai registrar. A ideia é que o restante da turma, organizada em dois grupos, faça mímicas para que o/a estudante em questão descubra qual é a palavra. É importante que quem estiver dando as dicas não pronuncie som algum.

Notas

Atividade 1

Professor/a, recomenda-se esclarecer que o sentido de "genre" usado em outros contextos do livro é diferente do sentido de "genre" nesta seção, a qual explora vocabulário relacionado a gêneros de filmes, como "comédia", "drama", "romance" etc. O termo "genre", em outros contextos, refere-se ao nome que se dá ao modo como a linguagem em um texto é empregada. Dizer, por exemplo, que uma receita culinária é um gênero que se caracteriza pelo uso de imperativo, uma biografia é um gênero que se caracteriza pelo uso do passado dos verbos, uma fábula é um gênero que se caracteriza pela introdução "Era uma vez" etc.

Language in use 2

Movie genres

1. b) Respostas possíveis: A drama is a genre with a narrative that tends to be more serious, involving more conflicts and emotions. Respostas pessoais.

1 Talk to a partner about the following questions. 1. Ver Notas.

- Look back at the text 1 in the "Reading" section. What movie genre is *Wonder*?
1. a) *Wonder* is a drama.
- What are the characteristics of this genre? Do you like it? Why?
- What are your favorite and least favorite movie genres? 1. c) Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os/as estudantes a citar títulos de filmes para exemplificar os gêneros mencionados por eles/elas.

2 Label the movie scenes using the genres from the box. Write the words in your notebook.

- a) documentary
- b) romance
- c) science fiction (sci-fi)
- d) comedy
- e) adventure

| | |
|-------------|--------------------------|
| adventure | horror |
| animation | musical |
| comedy | romance |
| documentary | science fiction (sci-fi) |
| fantasy | thriller |

- f) thriller
- g) horror
- h) animation



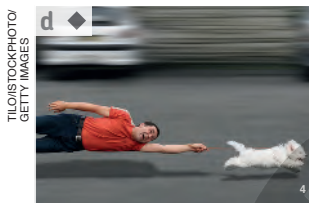
Elephant in African forest, 2014.



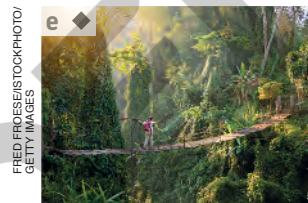
Couple drinking coffee.



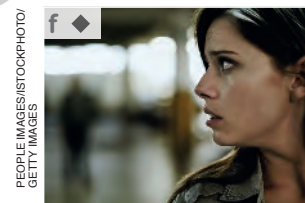
Representation of a futuristic place.



Dog running and dragging a man by the leash.



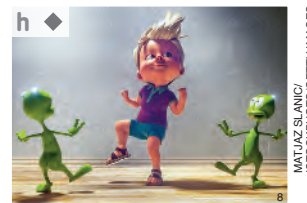
Traveler balancing on a bridge in a forest.



Scared young woman being followed in parking garage.

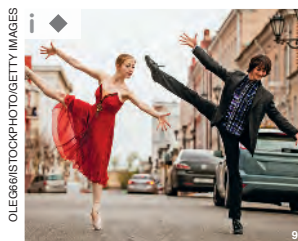


Representation of a haunted house.

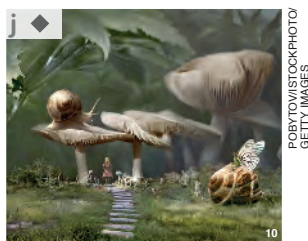


Animation of a happy child playing with aliens.

2. i) musical
2. j) fantasy



Couple dancing on a street.



Representation of a fantastic world.

3 Now use the words from activity 2 to complete the following definitions. Write the sentences in your notebook. **3. Ver Notas.**

- 3. a) Science fiction (sci-fi)**
a ♦ movies are often related to scientific and technological development, involving heroes, aliens, distant planets, travels and creatures from space.
- 3. b) Adventure**
b ♦ movies are usually exciting stories, with new experiences or exotic places, very similar to the "action film" genre.
- 3. c) Comedy**
c ♦ movies are entertaining plots deliberately designed to make people laugh.
- 3. d) Thriller**
d ♦ movies are developed around stories involving a lot of suspense.
- 3. e) Romance**
e ♦ movies are love stories that focus on passion, emotion and the romantic involvement between the characters.
- 3. f) Animation**
f ♦ movies used to be done by photographing drawings, paintings or illustrations frame by frame (stop-motion cinematography). Nowadays they're made with computer-generated images.
- 3. g) Documentary**
g ♦ movies provide factual records or reports of something in the real world.
- 3. h) Horror**
h ♦ movies are stories created in order to generate strong reactions, such as fear and surprise.

4. Respostas possíveis: Musicals are movies in which the characters themselves sing (and sometimes dance as well) as part of the story. Fantasy movies deal with themes related to mythology, supernatural, imaginary worlds. Ver Notas.

4 Two movie genres from activity 2 were not included in activity 3. Work with a partner and write your own definitions for them in your notebook.

5 Suppose you have to explain to someone the meaning of some movie genres. How do you make the information learned here simpler by using different words to express the same ideas? Choose two genres to paraphrase. Follow the examples. **5. Ver Notas.**

Sci-fi movies usually involve science and technology. They deal with alien creatures, remote planets, heroes, etc.



Young people talking.

Adventure movies are similar to action movies. They frequently show exciting stories in unusual places.

eighty-three **83**

Notas

Atividade 4 Professor/a, recomenda-se disponibilizar dicionários para os/as estudantes, a fim de que tenham mais subsídio para a escrita das definições.

Atividade 5 Professor/a, se possível, verifique se a turma sabe o que é paráfrase, com base nos estudos de Língua Portuguesa. Se necessário, dizer que há várias formas de parafrasear um texto e que uma delas é simplificá-lo, como solicitado na atividade. Recomendar que escrevam as paráfrases no caderno antes de partirem para a atividade oral. Sugestões de respostas para os demais itens: *Comedies are movies made to make us laugh; A thriller is a movie with a lot of tension; Romance movies involve love and passion between the characters; Animation movies are stories created with computer-generated images; Documentaries are movies about real events; Horror movies are stories made to cause panic, agitation; Musicals are movies in which the characters sing as part of the story; Fantasy movies deal with imaginary worlds.*

Informações adicionais

Cinema: comentar que a palavra "cinema" deriva do grego *kinema*, cujo sentido é o de movimento. Dessa forma, o conceito básico de cinema é "imagem em movimento", efeito que é obtido com o movimento de vários *frames* de forma consecutiva, em alta velocidade.

Notas

Atividade 3 Professor/a, ao trabalhar com o item "c", chame a atenção da turma para a palavra "plot", que aparece com certa frequência em textos que tratam de cinema. Checar se os/as estudantes conseguem inferir seu sentido observando o termo que vem antes dela ("entertaining", que é um adjetivo). O termo "plot" significa "trama", e recomenda-se verificar também se o sentido desse termo em português ("enredo", "sucessão de acontecimentos") é claro para a turma. Outro termo típico que pode ser explorado é "frame", que aparece no item "f". Se necessário, usar o exemplo da imagem 1 da abertura desta unidade, que mostra dois *frames* de um filme mudo, para explicar que "frame" é um quadro, uma cena, um fotograma. Destaque que "movie" e "film", são sinônimos. A diferença é histórica, visto que o termo "movie" deriva da ideia inicial de que cinema é imagem em movimento (*moving/motion pictures*). O termo "film" é uma referência ao material utilizado para registrar as cenas.

Listening

A seção trabalha as habilidades EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes – por meio da exploração de áudios de estudantes falando sobre seus filmes favoritos, e 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.

Transcripts: Teens Talk – Movies; Favorite movie; Best series; Female representation; Inequalities.

Professor/a, devido à limitação de espaço, as transcrições se encontram nas páginas 188 e 189.

Informações adicionais

Driving Miss Daisy (Conduzindo Miss Daisy. Direção de Bruce Beresford, 1989): o filme conta a história de uma senhora judia que não pode mais dirigir e seu motorista, que é negro, em uma época de segregação racial nos Estados Unidos.

Harry Potter (direção de Alfonso Cuarón, David Yates, Mike Newell e Chris Columbus, 2001-2010): essa série de filmes conta a história da vida de Harry, um jovem que, ao crescer, descobre-se bruxo e passa a frequentar uma escola de magia. Com os amigos, vive aventuras e enfrenta diversos perigos.

Napoleon Dynamite (direção de Jared Hess, 2004): conta a história de Napoleon, um adolescente que quer ajudar um amigo a ser eleito presidente do corpo estudantil.

Star Wars (Guerra nas estrelas. Direção de George Lucas, J. J. Abrams, Irvin Kershner, Rian Johnson, Richard Marquand, 1977-2019): a série é ambientada em um universo inteiramente criado pelo escritor, com planetas, personagens e criaturas próprios.

The Lion King (O Rei Leão. Direção de Rob Minkoff e Roger Aller, 1994): esta animação conta a história de um filhote de leão que, embora seja um príncipe, vive exilado da família real, afastado por seu tio. Ele deve decidir se segue vivendo sem preocupações ou se retorna a suas origens para tornar-se rei.

Listening Teen talk

Pre-listening

- 1 You are going to listen to some teenagers talking about their favorite movies and movie series. Which of these comparative and superlative adjectives do you think you will hear? Write the answers in your notebook. 1. Respostas pessoais. Respostas esperadas: a, b, c, e, f, h. Ver Notas.

a amazing | c classic | e entertaining | g impossible
b better | d delicious | f funny | h the best

Listening

2. Respostas possíveis: She wants to know which movie series the students think is the best: *Harry Potter* or *Star Wars*; she wants them to compare the movie series *Harry Potter* and *Star Wars*.

- 2 Listen to the audio to check your predictions from activity 1. Then listen again and answer in your notebook: What does the hostess want to know with the second question?

Teen talk – Movies

- 3 Listen to the first part of the audio and match the movies to the words that describe them. Write the answers in your notebook.

a *Driving Miss Daisy* | I a classic, funny movie
b *Napoleon Dynamite* | II a big part of his childhood
c *The Lion King* | III the storyline is amazing and it has a lot of meaning 3. a) III; b) I; c) II.

Teen talk – Favorite movie

- 4 Now listen to the second part and focus on how the students compare one movie series to another. Which one do most students like best? What do you know about it? Write the answers in your notebook.

4. They like *Star Wars* best. Respostas pessoais.

Teen talk – Best series

- 5 Listen to another audio about movies, then answer in your notebook: What is the main idea of it? 5. b.

a To talk about movies that are popular nowadays.
b To talk about the female representation in movies.

Teen talk – Female representation

- 6 Listen to the second part of the audio. In your notebook, match the numbers to the information.

a 27% | I movies had a woman director.
b 1 in 4 | II movie had a woman producer.
c 1 in 10 | III movie had a woman on the writing team.
d 0 | IV female characters are shown on screen as leaders.
6. a) IV; b) II; c) III; d) I.

Teen talk – Inequalities

Post-listening

7. Respostas pessoais. É possível que os/as estudantes comentem, por exemplo, que adolescentes do sexo feminino costumam ter gostos diferentes dos apresentados

- 7 O programa *Teen Talk* colheu as opiniões apenas de estudantes do sexo masculino. Você acha que as respostas seriam diferentes se houvesse maior diversidade no público pesquisado? Discuta com a sua turma e explique a sua opinião.

84 eighty-four

ou que o gênero de quem respondeu às perguntas do programa não interfere na preferência por determinados tipos de filmes e séries.

Notas

Atividade 1 Professor/a, as respostas são pessoais até que os/as estudantes ouçam a gravação pela primeira vez. Todavia, espera-se que eles/elas selecionem as opções assinaladas como respostas em razão da maior pertinência em relação ao tipo de situação apresentada no áudio.

Speaking

Discussion: favorite movies

Pre-speaking

- 1 Answer the questions in your notebook.** **1. Respostas pessoais. É possível organizar a sala em grupos, compostos de estudantes que tenham interesse pelos mesmos filmes ou gêneros de filme para que eles/elas troquem opiniões sobre as produções.**
- What's your favorite movie?
 - What is/are your favorite movie genre/s?
 - What adjectives can you use to describe your favorite movie? **1. c) Ver Notas.**
 - What aspects of your favorite movie can you highlight (the music, the cast, etc.)?

Speaking

- 2 Share your answers from activity 1 with a partner. Use the questions below.** **2. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- What's your favorite movie?
- Why do you like it?
- Who are the main actors?
- When did you watch it?
- How many times have you seen it?
- What's the best part of it for you?

- 3 Form a circle to share your answers with your classmates. Follow the instructions.** **3. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- Look at the "Useful language" box and rehearse using each expression. Use filler words or expressions such as "well", "you know", "hmm", etc. They make your presentation more spontaneous.
- Tell your classmates what your favorite movie is and present your reasons.
- If someone else shares the same opinion, he/she can make comments about it.
- If someone else has a different opinion from yours, he/she can interrupt to present his/her arguments in a respectful way.

Useful language

Giving an opinion

In my opinion, ...
I think that...
Well, for me...
I mean...
In my view, ...

Agreeing

You're right when you say...
That's exactly how I feel.
I couldn't agree more!
That's true!

Disagreeing

I'm afraid I disagree.
I'm not so sure about that.
I don't think so because...

Interrupting respectfully

Can I add something?
I'm sorry to interrupt, but...
Hmm... If I might say something, ...

Post-speaking

4. Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os/as estudantes a mencionarem aspectos positivos e aspectos que podem ser melhorados, relacionados tanto às próprias apresentações quanto às interferências nas apresentações dos/das colegas.

- 4 Talk about your production in activity 3. Discuss the following questions.**

- Como você avalia a apresentação de sua opinião sobre seu filme favorito? Ela foi clara? Dê exemplos.
- Você chegou a interromper algum/alguma colega durante a exposição dele/dela? Sua apresentação foi interrompida? Em caso afirmativo, essa interrupção se deu de maneira respeitosa? Por quê?

eighty-five

85

Notas

Atividade 1 c Professor/a, sugere-se apresentar adjetivos que os/as estudantes podem utilizar, como *comical, enchanting, encouraging, energetic, fascinating, funny, heartbreaking, hilarious, powerful, surprising* etc.

Atividade 2 Professor/a, sugere-se caminhar pela sala durante esta etapa da produção oral e anotar os nomes dos filmes, atores e atrizes que os/as estudantes mencionarem. Esses dados serão úteis para a realização da atividade 3.

Atividade 3 Professor/a, antes do início das conversas, sugere-se chamar a atenção dos/das estudantes para as expressões apresentadas no boxe "Useful language" e esclarecer seus significados, se necessário. Dizer que são expressões úteis que eles/elas poderão utilizar durante a roda de conversa. Sugere-se, também, listar no quadro os nomes dos filmes, atores e atrizes mencionados na atividade 2 para que possam treinar cada expressão.

Speaking

A seção trabalha as habilidades EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas (com foco em emitir opiniões por meio de justificativas), e EF08LI02: explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral, com foco em explorar recursos linguísticos, como hesitações, durante uma apresentação de opinião.

Writing

A proposta desta seção é encorajar os/as estudantes a produzir uma crítica de um filme que tenham visto (pode ser o filme discutido durante a produção da seção anterior). Essa crítica também poderia ser escrita tendo como base algum outro filme a que os/as estudantes tenham assistido em decorrência de alguma sugestão apresentada em nota anterior. São trabalhadas as habilidades 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 (com foco na produção de críticas de filme), EF08LI11: produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta), com foco na produção de textos de crítica de filme, e 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, com foco no cinema.

Professor/a, sugere-se que a primeira parte da produção escrita seja feita em sala de aula, para que você possa acompanhá-la e certificar-se de que ela seja autêntica. Caso os/as estudantes precisem recorrer a textos *on-line*, é importante ajudá-los/las a fazer recortes e a parafrasear as informações encontradas, reforçando que copiar o texto de outra pessoa se caracteriza como plágio e infringe a Lei nº 9.610/1998 sobre direitos autorais.

Writing

Movie review

O que você acha de escrever sua própria crítica de filme agora?

What: a movie review

To whom: for personal use; other students

Media: digital

Objective: write a short review of a movie

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Escolha o filme sobre o qual vai escrever. Consulte as seções desta unidade e, se possível, consulte também *movie reviews* na internet para obter ideias e sugestões de vocabulário. Anote as seguintes informações sobre o filme: título, gênero, classificação indicativa, local onde se passa a história, atores/atrizes principais, se há efeitos especiais ou não (e sua opinião sobre eles) e adjetivos que poderia usar para descrever e qualificar o filme (utilizando, inclusive, o superlativo).

First draft

- 2 Escreva um pequeno resumo sobre a história do filme.
- 3 Reescreva suas anotações em forma de parágrafos. Você pode juntar duas anotações por meio de conectivos como *because*, *but*, *so* etc.
- 4 Após terminar a primeira versão do texto, leia-o atentamente e verifique sua adequação para os objetivos da leitura: se o que você expôs está claro, se a organização textual está apropriada para o gênero e se as sentenças estão bem estruturadas.
- 5 Faça os ajustes necessários e, em seguida, compartilhe seu rascunho com alguns/algumas colegas para que avaliem o seu texto. Avalie também os textos deles/delas.

Editing

- 6 Revise sua produção com base nas sugestões recebidas e verifique a necessidade de eliminar alguma informação, acrescentar outras, reformular, corrigir etc.

Final text

- 7 Escolha uma imagem relacionada ao filme para acompanhar o texto de sua crítica. Não se esqueça de citar a fonte da imagem.
- 8 Compartilhe sua *movie review* com a turma. Leia as *reviews* de seus/suas colegas e tome nota do que chamar sua atenção para conversar com os/as autores/autoras dos textos depois.

Post-writing

- 9 Em grupos, pense em maneiras de compartilhar suas críticas de filmes com um público maior, em uma página virtual compartilhada pela turma.

86 eighty-six

Peace culture

Há festivais de 1 minuto em várias cidades do mundo, inclusive no Brasil. O Festival do Minuto foi o primeiro desse tipo e serviu de inspiração para todos os outros, em mais de 50 países. Criado em 1991, apresenta filmes de diretores de várias partes do planeta. Cada edição aborda um tema diferente, e os filmes não podem exceder 60 segundos. É possível assistir a milhares dessas produções no *site* do evento.

• FESTIVAL do minuto.

Disponível em: <http://www.festivaldominuto.com.br>. Acesso em: 31 maio 2022.

Peace culture

1 Minute Film Festival

[...] The aim of the 1 Minute Film Festival is to celebrate diversity in film making and to give film makers and actors the opportunity to showcase their talent to a global audience. If we can achieve that then we are happy. [...]

Easy to film




You can film using your cellphone or any camera recording device. No rules apply as to what equipment you use to make your 1 minute film.

EASY to film. [1Minutefilmfestival.com](https://1minutefilmfestival.com/?page_id=91). Disponível em: https://1minutefilmfestival.com/?page_id=91. Acesso em: 20 abr. 2022.

- 1 **Are there strict requirements regarding the tools used to make the films?**
1. No. According to the text, no rules apply as to what equipment you use. Even a cellphone can be used.
- 2 **Have you ever seen a 1 minute film?** 2. Resposta pessoal. Caso algum/alguma estudante responda que sim, sugere-se incentivar que comente sobre o filme ao qual ele/ela assistiu.
- 3 **In groups, make a 1 minute film. Discuss the screenplay, create the dialogue if necessary, choose the filming location and don't forget the soundtrack. Then show it to your classmates.**
- 4 **How do you think films can contribute to make your school/community better?**
4. Resposta pessoal. É possível que os/as estudantes mencionem, por exemplo, que filmes são uma maneira interessante de promover reflexões e fomentar discussões.

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. |
|--|---|--|--|
| compreender as ideias principais em uma sinopse de filme... | | | |
| compreender e comparar as opiniões escritas por diferentes pessoas sobre um mesmo filme... | | | |
| compreender e usar as formas de adjetivos no grau superlativo para descrever filmes... | | | |
| compreender e usar vocabulário relacionado a gêneros do cinema... | | | |
| compreender as opiniões expressas oralmente por diferentes pessoas a respeito de diferentes filmes e séries... | | | |
| expressar oralmente minha opinião sobre meu filme predileto... | | | |

eighty-seven **87**

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 como pode auxiliar os/as colegas. Após o preenchimento do quadro apresentado, sugere-se incentivar os/as estudantes a refletir sobre as questões: O que posso fazer para reduzir a dificuldade nos itens em que escolhi a última alternativa? Como posso ajudar meus/minhas colegas em relação aos itens com os quais tive facilidade?

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

- propor novas atividades do tipo “jogo de mímica” para consolidar o vocabulário. Outras dinâmicas possíveis incluem o “jogo da velha” e “jogo de memória”, pois são formas lúdicas e eficientes de revisar vocabulário;
- acessar o *link* de onde o áudio foi extraído e reproduzi-lo para os estudantes com velocidade reduzida. Para tanto, clicar no ícone de engrenagem, no canto inferior direito do *player*, e escolher a velocidade desejada;
- rever as sentenças e expressões usadas na unidade, bem como aproveitar os áudios para ouvir e melhorar a pronúncia. Se um/uma ou mais estudantes portarem um celular com dispositivo de gravação, podem gravar suas falas e compará-las às do áudio;
- trabalhar novamente as expressões do boxe “Useful language” da seção “Speaking” com os estudantes e fornecer exemplos de uso. Em seguida, pode-se propor o mesmo tipo de produção oral, porém em grupos de três estudantes cada, a fim de que todos tenham mais tempo para se expressar;
- aos/às estudantes reler os textos da unidade e visitar o *site* Rotten Tomatoes (disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/>. Acesso em: 31 maio 2022) para ler outras sinopses de filmes;
- aos/às estudantes reler as opiniões apresentadas nas seções “Reading” e “Language in use 1” e acessar o *site* Rotten Tomatoes para analisar outras críticas públicas. Seria interessante pré-selecioná-las para garantir que não haja inadequações de conteúdo;
- aos/às estudantes revisar o superlativo e listar todos os exemplos apresentados na unidade;
- aos/às estudantes rever os passos da seção “Writing” e elaborar uma nova crítica de cinema sobre outro filme.

Unit 6

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade

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

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI01 / EF08LI03 / EF08LI05 / EF08LI06 / EF08LI07 / EF08LI08 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI18

Objetivos da unidade

A unidade busca aproximar os/as estudantes de vários tipos de expressão literária para propiciar a prática do idioma, gerar interesse pela busca desse tipo de leitura com vistas a fomentar a fruição literária e ampliar seu repertório cultural, promovendo o multiculturalismo, um tema contemporâneo transversal (TCT). Quanto à gramática, a unidade retoma o *past simple* e o *past continuous* (vistos no volume do 7º ano), dado seu frequente uso em narrativas. O tema possibilita trabalho interdisciplinar com História, ao explorar os contextos de produção das obras, e com Língua Portuguesa, ao acionar conhecimentos sobre os movimentos literários.

Notas

Atividade 1 c Professor/a, pode-se perguntar aos/as estudantes se concordam ou não com algumas vantagens e desvantagens de cada formato de livro. Por exemplo, o livro de papel proporciona o prazer do contato físico (cheiro do papel, textura das páginas, ato de folhear), dispensa carregamento de bateria; por outro lado, oferece uma única opção de tamanho de letra, não traz recursos adicionais, não permite a leitura em ambientes escuros e, dependendo do tamanho, pode ser pesado e de difícil manuseio. Quanto ao livro digital, basta inverter o que foi sugerido em relação ao livro de papel, tratando as vantagens de um como desvantagens do outro, e vice-versa.

As legendas das imagens foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos: 1. Menina em cadeira de rodas, lendo um livro na biblioteca; 2. Foto da capa de *Charlie and The Chocolate Factory*, de Roald Dahl, publicado pela primeira vez em 1964; 3. Livros e leitor digital de livros. 4. Livretos de literatura de cordel expostos no Rio de Janeiro (RJ), em 2018; 5. Foto da capa do audiolivro *Little Women*, de Louisa May Alcott, impresso pela primeira vez em 1879.

Unit

6

From cover to cover



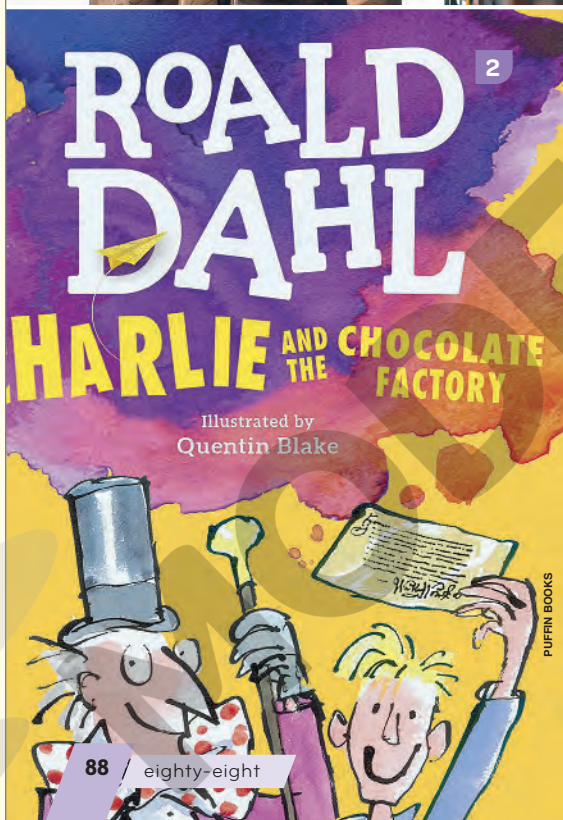
TASUPELEK/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES



URFINGUS/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGES



2

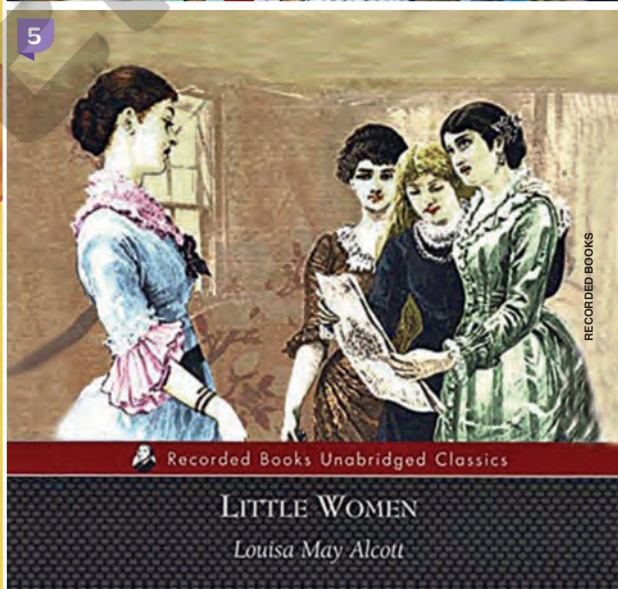
ROALD DAHL

HARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY

Illustrated by
Quentin Blake



PUFFIN BOOKS



5

Recorded Books Unabridged Classics

LITTLE WOMEN
Louisa May Alcott

RECORDED BOOKS

Notas

Atividade 1 d Professor/a, sugere-se enfatizar a importância de frequentar a biblioteca da escola, caso exista, e bibliotecas públicas.

e Professor/a, recomenda-se aproveitar essa questão para perguntar se já viram algum filme baseado em um livro que tenham lido. Em caso afirmativo, peça que comparem as duas obras e digam se gostaram mais da adaptação cinematográfica ou do livro e por quê.

f Professor/a, sugere-se comentar que a literatura de cordel recebeu, no ano de 2018, o título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, com reconhecimento do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Cultural (Iphan). Se possível, pedir aos/as estudantes que busquem mais informações sobre literatura de cordel.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para entender a organização de uma biblioteca e o sistema de classificação de documentos, sugere-se a leitura do texto

- **Dewey Decimal Classification.** Encyclopaedia Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com/science/Dewey-Decimal-Classification>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Informações adicionais

DAHL, Roald. **Charlie and the Chocolate Factory.** New York: Penguin Books USA, 2007.

A fantástica fábrica de chocolate, livro de Roald Dahl, publicado em 1964, que conta a história de Charlie Bucket, um menino pobre que mora perto da maior fábrica de chocolate do mundo, local que sonha um dia conhecer. Isso se realiza quando Willy Wonka, dono da fábrica, promove um concurso para selecionar crianças que poderão finalmente visitá-la. ALCOTT, Louisa May. **Little Women.** Reino Unido: Puffin Books, 2014.

Mulherzinhas, no título traduzido para o português, o livro de Louisa May Alcott (1832-1888), escritora estadunidense, foi publicado pela primeira vez em 1879 e conta a história de quatro irmãs desde a infância até a fase adulta.

Fora da sala de aula

Professor/a, pode-se programar uma visita dos/das estudantes a uma biblioteca (da escola ou da comunidade) com o objetivo de conhecer o lugar, entender a organização das obras e, também, pegar emprestado algum livro que possa interessar a eles/elas.

Objetivos

- Compreender o resumo oral de uma obra literária.
- Escrever uma história de ficção curta (*microfiction*).
- Expressar preferências de leitura e incentivar a fruição literária.
- Identificar alguns dos principais gêneros de obras literárias.
- Ler e explorar trechos de um clássico da literatura mundial.
- Produzir uma apresentação oral com o resumo de uma obra literária.
- Refletir sobre a importância da preservação da tradição oral.
- Revisar os usos do *past simple* e do *past continuous*.

1. a) Respostas possíveis: 1. Uma pessoa lendo/escolhendo um livro na biblioteca; 2. Capa de um livro infantojuvenil (*Charlie and the Chocolate Factory*); 3. Livros de papel/imprensa e leitor de livros digitais/eletrônicos; 4. Literatura de cordel, exemplares de livros de cordel; 5. Capa de um livro/audiolivro/livro falado/audiobook (*Little Women*).

1. d) Respostas pessoais. Respostas possíveis: As obras são geralmente classificadas conforme as áreas de conhecimento e, dentro de cada área, costumam ser organizadas numericamente, de acordo com o código atribuído a cada exemplar, comumente vinculado ao catálogo *on-line* da biblioteca. Ver Notas.

1. e) *Charlie and the Chocolate Factory (A fantástica fábrica de chocolate)* foi adaptado para o cinema em 1971; o *remake* ocorreu em 2005. *Little Women* teve algumas adaptações para o cinema (em 1949, em 1994, em 2019). Ver Notas.

First interactions

1 Look at the pictures and discuss these questions with your classmates.

- O que cada uma das imagens mostra?
- Qual tipo de leitura você prefere? Está lendo algum livro no momento?
- A imagem 3 mostra dois formatos de livro. Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de cada um deles?
- Você costuma frequentar bibliotecas? Sabe como as obras são organizadas nesses locais?
- Duas das obras literárias mostradas aqui foram adaptadas para o cinema algumas vezes. Que obras são essas? Você já leu os livros ou viu os filmes? O que sabe sobre essas adaptações?
- O que você sabe sobre o tipo de literatura mostrado na imagem 4?

1. b) Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os/as estudantes que não estiverem lendo nenhum livro no momento a mencionar seus títulos preferidos.

1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.

1. f) Respostas pessoais. Respostas possíveis: A imagem mostra livretos de literatura de cordel, muito comum no Nordeste brasileiro, sobretudo no interior dos estados. Caracteriza-se por explorar elementos da cultura brasileira e pela linguagem popular e informal, em versos. Chama-se "cordel" porque os livros (ou folhetos) costumam ser pendurados em barbantes ou cordas para venda. Ver Notas.

Agents of change

As palavras "literature", em inglês, e "literatura", em português, são cognatas. Literatura não se refere apenas ao texto escrito. Antes do surgimento da escrita, as histórias costumavam ser transmitidas oralmente ao longo das gerações; por isso, o texto oral contava com repetições, rimas e até mesmo melodias para facilitar sua memorização.

Você considera que as histórias contadas oralmente permaneceram inalteradas? Ou sofreram mudanças com o passar do tempo? Você acredita que um audiolivro, como o da imagem 5, consegue resgatar a tradição oral de contar histórias? Discuta com um/uma colega a importância de se buscar a preservação da tradição oral em nossa cultura.

First interactions

A seção introduz o tema central com perguntas que exploram imagens associadas ao mundo da literatura, como a comparação entre livros de papel e digital, organização de bibliotecas e livros que viraram filmes. Além disso, realça a importância da preservação da tradição oral na literatura.

Reading

A seção trabalha as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos; EF08LI06: apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa (com foco em romances); EF08LI07: explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa; EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto; e 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 (com foco na literatura). Para isso, propõe o estudo de excertos de *Frankenstein*, clássico da literatura mundial.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se informar que as frequentes representações da criatura de Frankenstein na cor verde não condizem com o texto original, visto que a autora a descreve como tendo pele amarelada. Essa coloração verde é influência da forma como o cinema retratou a personagem. Ao verificar as respostas do *quiz*, pode-se comentar cada item: **a** O nome *Frankenstein* refere-se ao cientista, Victor Frankenstein. A criatura começou a ser chamada assim por influência dos costumes culturais, pelo fato de se entender que, como foi obra do cientista, podia levar o seu sobrenome.

b Seu corpo foi montado, também, com partes de corpos humanos que o cientista recolhia dos cemitérios.

c Após todo o esforço, quando o cientista vê os olhos e os membros da criatura se moverem, o prazer do sonho realizado desaparece e ele fica horrorizado.

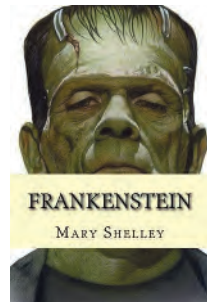
Reading A classic of literature

Pre-reading

- 1 Look at the pictures. What do you know about this literary classic? Test your knowledge by taking a quiz. Write the answers in your notebook. 1. Ver Notas.



Representation of Dr. Frankenstein and his creature.



Cover of *Frankenstein*, book by Mary Shelley, 2015.

1. a) No; b) No; c) No; d) Yes; e) Yes; f) Yes; g) No.

| | Yes | No |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a The title <i>Frankenstein</i> refers to the creature, also referred to as a monster in the book. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b The creature was made by a scientist using different animal body parts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c The scientist was full of pride when, after years of study, he was finally able to give life to his creature. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d The only character who treated the creature kindly was a blind old man called De Lacey. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e The creature was born innocent and benevolent, but became a monster that hated all humans because he was abandoned, unloved and abused by everybody. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f The creature wanted to take revenge on the scientist, who was his creator, because that the scientist abandoned him. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g The creature communicated to the scientist his unhappy experiences and failed efforts to reach out to humans. He then asked the scientist to change his appearance, so that he would become more acceptable to human eyes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Reading

- 2 Read this excerpt from *Frankenstein* and answer the questions in your notebook. 2. Ver Notas.

Text 1

Chapter 5 (excerpt)

It was on a dreary night of November that I beheld the accomplishment of my toils. With an anxiety that almost amounted to agony, I collected the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet. It was already one in

90 ninety

Notas

d De Lacey é um homem cego que, talvez por isso seja a única pessoa que não sente repulsa com a aproximação da criatura.

e. A criatura se torna cruel após concluir que agir inocentemente nunca lhe garantiu nem a amizade nem a simpatia de alguém.

f A criatura se vinga do cientista por não aceitar o fato de ter sido abandonada por seu próprio criador.

g Após contar ao cientista suas experiências infelizes ao interagir com humanos, a criatura lhe pede uma companhia que seja criada com as mesmas características que ele, entendendo que alguém parecido com ele não o rejeitaria.

SHELLEY, Mary W. G. *Frankenstein; or, the Modern Prometheus*. Project Gutenberg, 2008.

Escrito pela inglesa Mary Shelley (1797-1851) e publicado em 1818, o romance *Frankenstein ou o Prometeu moderno* é considerado uma das primeiras obras de ficção científica da história. A obra já foi adaptada para o cinema, teatro, televisão e vários outros tipos de mídia. Além de ser um dos romances góticos mais bem-sucedidos da literatura mundial, permite, também, outras leituras, como a reflexão sobre a vida, o papel da ciência, a ética, as relações sociais e os sentimentos humanos.



the morning [...] when [...] I saw the dull yellow eye of the creature open; it breathed hard, and a convulsive motion agitated its limbs.

How can I describe my emotions at this catastrophe [...]? His limbs were in proportion, and I had selected his features as beautiful. Beautiful! Great God! [...]

The different accidents of life are not so changeable as the feelings of human nature. I had worked hard for nearly two years, for the sole purpose of infusing life into an inanimate body. For this I had deprived myself of rest and health. I had desired it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I had finished, the beauty of the dream vanished, and breathless horror and disgust filled my heart. Unable to endure the aspect of the being I had created, I rushed out of the room and continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep. [...]

SHELLEY, Mary W. G. *Frankenstein; or, the Modern Prometheus*. Project Gutenberg, 2008. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/84>. Acesso em: 29 abr. 2022.

2. a) "I had desired it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I had finished, the beauty of the dream vanished, and breathless horror and disgust filled my heart."

- a) Which part of the text proves that the scientist was not full of pride when, after years of study, he was finally able to give life to the creature (item "c" of the quiz)?
- b) Does this excerpt function as a foundation for any other information from the quiz, besides item "c"? 2. b) No, it doesn't. Ver Notas.
- c) In what order (1-5) are the following events mentioned in the three paragraphs of the excerpt? 2. c) I - 5; II - 3; III - 2; IV - 4; V - 1. Ver Notas.
 - I The scientist had difficulty relaxing that night and spent hours moving back and forth in his bedroom. ◆
 - II The scientist noticed that the creature's arms, legs and other body parts were all in the appropriate position. ◆
 - III The scientist saw the first body movements made by the creature. ◆
 - IV The scientist mentions how much time he spent working on his project to create a living creature. ◆
 - V The scientist gives time information (month and period of the day) when he finally saw the completion of his work. ◆

3 Read these sentences from text 1. What conclusions can you draw from these pieces of information? Choose the appropriate option. Write the answers in your notebook.

- a) "For this I had deprived myself of rest and health." – This means that the scientist **used to work hard every day/had a lot of leisure time**. 3. a) *used to work hard every day*.
- b) "I had worked [...] for the sole purpose of infusing life into an inanimate body." – This means that the scientist **dedicated himself full time to this project/considered this project very easy**. 3. b) *dedicated himself full time to this project*.
- c) "Unable to endure the aspect of the being I had created, I [...] continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep." – This means that the scientist **saw that the creature was scarier than he thought it would be/experienced a feeling he wasn't expecting to have in relation to the creature**. 3. c) *experienced a feeling he wasn't expecting to have in relation to the creature*.

ninety-one 91

Atividade 2

Professor/a, no *site* do Project Gutenberg são disponibilizadas gratuitamente muitas obras literárias em inglês (disponível em: <https://www.gutenberg.org/>. Acesso em: 5 maio 2022).

b Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que releiam cada item do *quiz* da atividade 1 e que leiam atentamente cada parágrafo do texto 1 para verificar se há informações nesse excerto que se relacionam com os demais itens.

c Professor/a, recomenda-se pedir aos/às estudantes que mencionem a parte do texto que embasa suas respostas em cada um dos cinco itens.

Atividade 4

b Professor/a, sugere-se aproveitar esta resposta para fazer uma apreciação geral do texto 2, para o qual foram selecionadas falas apenas da criatura.

c Professor/a, a proposta destas atividades é, também, aguçar a curiosidade em relação à obra e fazer com que a turma se interesse por lê-la. Ao explorar este item, sugere-se informar que, nesse trecho da narrativa, a criatura relata que tentou salvar uma criança que corria risco de morte e que, quando foi vista pelas pessoas fazendo isso, foi interpretada como um monstro prestes a atacar a criança. Relata que, por causa dessa culpa que lhe atribuíram, foi agredida. Tudo isso teria contribuído para aumentar seu sentimento de revolta em relação à humanidade.

4 Read other excerpts from *Frankenstein* and answer the questions in your notebook.

Text 2

Chapter 13 (excerpt)

“And what was I? Of my creation and creator I was absolutely ignorant, but I knew that I possessed no money, no friends, no kind of property. I was, besides, endued with a figure hideously deformed and loathsome; I was not even of the same nature as man. [...] When I looked around I saw and heard of none like me. [...] Was I, then, a monster [...]?”

Chapter 15 (excerpt)

“Hateful day when I received life!” [...] “Accursed creator! Why did you form a monster so hideous that even you turned from me in disgust? [...]”

Chapter 16 (excerpt)

[...] I resolved to fly far from the scene of my misfortunes; but to me, hated and despised, every country must be equally horrible. At length the thought of you crossed my mind. I learned from your papers that you were my father, my creator; and to whom could I apply with more fitness than to him who had given me life? [...]”

[...] This was then the reward of my benevolence! I had saved a human being from destruction, and as a recompense I now writhed under the miserable pain of a wound which shattered the flesh and bone. [...] Inflamed by pain, I vowed eternal hatred and vengeance to all mankind. [...]”

[...] We may not part until you have promised to comply with my requisition. I am alone and miserable; man will not associate with me; but one as deformed and horrible as myself would not deny herself to me. My companion must be of the same species and have the same defects. This being you must create. [...]”

Chapter 20 (excerpt)

[...] You are my creator, but I am your master; obey! [...]”

SHELLEY, Mary W. G. *Frankenstein, or, the Modern Prometheus*. Project Gutenberg, 2008. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/84>. Acesso em: 29 abr. 2022.

4. c) “This was then the reward of my benevolence! I had saved a human being from destruction, and as a recompense I now writhed under the miserable pain of a wound which shattered the flesh and bone. [...] Inflamed by pain, I vowed eternal hatred and vengeance to all mankind. [...]” (capítulo 16). Ver Notas.

a The events narrated in the excerpts happen at different moments in the novel.

Which elements in the text prove so?

4. a) Respostas possíveis: The titles indicating the number of the chapters.

b Who said those words in the novel: the scientist or the creature? Show evidence in the text. **4. b)** As palavras são da criatura, como mostram os seguintes trechos: “Of my creation and creator [...]” (capítulo 13); “Hateful day when I received life!” (capítulo 15); “I learned from your papers that you are my [...]” (capítulo 16). Ver Notas.

c Which part of the text proves that the creature was born innocent and benevolent, but became a monster that hated all humans because he was abandoned, unloved and abused by everybody (item “e” from the quiz)? **4. c)** “I am alone and miserable; man will not associate with me; but one as deformed and horrible as myself [...]” (capítulo 16); “You are my creator [...]” (capítulo 20). Ver notas.

d Which part of the text proves that the creature didn't ask the scientist to change his appearance (item “g” from the quiz)? **4. d)** “[...] We may not part until you have promised to comply with my requisition. I am alone and miserable [...]]; but one as deformed and horrible as myself would not deny herself to me. [...]” (capítulo 16). Ver notas.

e Does the creature admit that he knows he is going to be alone because of his appearance? If so, what part of the text tells us so? **4. e)** “My companion must be of the same species and have the same defects. This being you must create [...]” (capítulo 16).

4. e) Yes. “I am alone and miserable; man will not associate with me [...]” (capítulo 16).

92

ninety-two

Atividade 5

Professor/a, antes de solicitar aos/às estudantes que façam a atividade de associação, recomenda-se pedir que tentem inferir o sentido de cada termo usando como base as palavras vizinhas. Ainda que não consigam inferir o significado do termo destacado em si, poderão identificar algumas classes gramaticais. Por exemplo, uma palavra antes de um substantivo, como “night”, pode ser um adjetivo (*dreary*). Uma palavra após um pronome, como “I”, pode ser um verbo (*beheld*) etc. Sugere-se perguntar, primeiro, se sabem o significado de alguma palavra mesmo sem consultar as definições no dicionário. Se souberem, pedir que não compartilhem ainda, para que o restante da turma possa realizar a atividade. Notar que três dos verbos da lista estão conjugados no *past simple*; suas formas do infinitivo são “to behold”, “to vanish” e “to writhe”. Sugere-se comentar que o uso do verbo “to behold” é mais comum na linguagem literária, visto que se trata de uma forma arcaica do inglês.

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

Do you know what happens next in *Frankenstein*? Does the scientist end up creating a companion for the creature or not? If you have already read the whole story, encourage your classmates to read the book too and don't give away any spoilers! If not, the story is available online. Explore the Project Gutenberg website and find this and other literature classics.

5 Focus on the words in bold below. What do they mean? Use the words in parentheses to guess their meanings. Then match each item to its corresponding definition. Write the answers in your notebook. **5. a) VIII; b) III; c) X; d) I; e) VII; f) V; g) IX; h) VI; i) II; j) IV.**

- | | |
|---|--|
| a (on a) dreary (night) | I <i>adjective</i> : colorless, lightless, dry |
| b (I) beheld (the accomplishment) | II <i>adjective</i> : repulsive, grotesque |
| c (accomplishment of my) toils | III <i>verb</i> : to contemplate, to see, to observe |
| d (I saw the) dull (yellow eye) | IV <i>verb</i> : to make contortions of the body |
| e (agitated its) limbs | V <i>verb</i> : to disappear suddenly |
| f (the beauty of my dreams) vanished | VI <i>adverb</i> : repulsively, grotesquely |
| g (unable to) endure (the aspect of the being) | VII <i>noun</i> : arms and legs |
| h (a figure so) hideously (deformed) | VIII <i>adjective</i> : tedious, boring, unexciting |
| i (a monster so) hideous | IX <i>verb</i> : to tolerate, to undergo, to suffer |
| j (I now) writhed (under the miserable pain) | X <i>noun</i> : a hard work, an exhausting labor |

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

Frankenstein, also known as *The Modern Prometheus*, was written by British author Mary Shelley when she was only 19. It is considered one of the first sci-fi books ever. Do you know the story of Prometheus? Do a quick research on the Internet to understand this subtitle.

Post-reading

6 Discuss these questions with your classmates. **6. Respostas pessoais.** Ver Notas.

- Mary Shelley escreveu *Frankenstein* em 1816 – portanto, há mais de 200 anos. Você acha que essa ideia inovadora de explorar uma experiência científica de (re)criação da vida surgiu por acaso ou a autora teria sido influenciada pelos conhecimentos de sua época?
- O cientista abandonou a criatura que ele mesmo criou. A criatura, rejeitada por todos, decidiu tornar-se um monstro cruel para vingar-se de seu criador. Em sua opinião, como os personagens deveriam ter agido?
- O romance de Mary Shelley permite discutir várias questões. Escolha um dos temas a seguir e explore-o com a turma.
 - Dedicar-se avidamente a algo sem saber exatamente o real objetivo.
 - Interferir na ordem natural da vida (natureza).
 - Julgar imediatamente as pessoas por sua aparência física.
 - Abandonar o que é de sua responsabilidade sem considerar as consequências que isso poderá trazer.

ninety-three **93**

Going further

Professor/a, no romance, o cientista, a princípio, atende ao pedido da criatura e começa a construir uma criatura fêmea para servir-lhe de companhia; todavia, com receio de que estaria produzindo uma raça de monstros que se vingaria da humanidade, ele abandona o projeto. Isso aumenta ainda mais a revolta da personagem principal.

A narrativa do livro se assemelha à de Prometeu por contar a história de um cientista que decide criar a vida, assumindo um papel divino, assim como no mito da personagem grega, que rouba o fogo divino, desafiando os deuses do Olimpo. Prometeu é, então, punido pelas divindades.

Fora da sala de aula

Professor/a, pode-se pedir aos/as estudantes que leiam *Frankenstein* e, em uma data estipulada, discutam suas impressões sobre a obra.

Pode-se também sugerir que assistam a alguma das adaptações para o cinema. O filme *Frankenstein de Mary Shelley*, dirigido por Kenneth Branagh, em 1994, foi considerado uma versão bastante próxima ao enredo do original impresso.

Professor/a, seguem sugestões de leitura sobre o assunto:

- CRISTÓFANO, Sirlene. Diálogo entre cinema e literatura em “Frankenstein”. **Raído**, Dourados (MS), v. 4, n. 7, p. 253-265, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/595/536>. Acesso em: 5 maio 2022.
- BATISTA, Débora; MENON, Maurício. Literatura e ciência: o livro *Frankenstein* de Mary Shelley como possibilidade para a educação científica. **Arquivos do MUDI**, Maringá (PR), v. 24, n. 1, p. 120-132, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/49060/751375149779>. Acesso em: 5 maio 2022.

Notas

Atividade 6

a Professor/a, as respostas são pessoais, visto que o objetivo é levar os/as estudantes a especular o que pode ter motivado a autora a explorar um assunto tão à frente de seu tempo, perpassado ainda pelo saber popular e pelo misticismo. Explicar, então, que o século XIX foi marcado por uma efervescência filosófica e científica. Foi nesse século que muitas ciências foram sistematizadas, razão pela qual é possível argumentar que Mary Shelley provavelmente produziu *Frankenstein* com tais características sob influência do contexto permeado por conhecimentos científicos da época. É importante enfatizar que uma obra literária sempre reflete o contexto da época em que foi criada.

Language in use 1

A seção revisa o *past simple* e o *past continuous*, apresentados no volume do 7º ano desta coleção, por entender que são recursos fundamentais para compreender narrativas no passado. Esse trabalho é realizado paralelamente ao desenvolvimento das habilidades 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 (com foco em romances); 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 (com foco na literatura).

Language in use 1 Past simple vs. Past continuous (review)

- 1 In what verb tense are most novels written? Read these sentences, taken from the excerpts in the “Reading” section, and check if your prediction was correct.

1. In past simple. Ver Notas.

- a “It **was** on a dreary night of November [...]”
- b “His limbs **were** in proportion, and I had selected his features as beautiful.”
- c “And what **was** I?”
- d “[...] I **was not** even of the same nature as man.”
- e “When I **looked** around I **saw** and **heard** of none like me. [...] **Was** I, then, a monster [...]?”
- f “Why **did you form** a monster so hideous that even you **turned** from me in disgust?”

2. Regular verbs (primeira coluna): *looked (to look); turned (to turn); irregular verbs (segunda coluna): was (to be); were (to be); saw (to see); auxiliary verb (terceira coluna): did. Ver Notas.*

- 2 Read the sentences in activity 1 again and use some of the verbs to complete the chart. Write the answers in your notebook.

| Past simple (regular verbs) | Past simple (irregular verbs) | Past simple (auxiliary verb) |
|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

- 3 Read the excerpts from activity 1 again and complete the statements. Use the words from the following box. Two options will not be used. Write the answers in your notebook.

did do irregular verbs is kept not regular verbs was were

3. a) was/were; b) not; c) did; d) is kept; e) irregular verbs.

- a In an affirmative sentence with the verb *to be* in the simple past, we use ♦ when the subject is *I/he/she/it* (or equivalent); and we use ♦ when the subject is *you/we/they* (or equivalent).
- b In a negative sentence with the verb *to be* in the simple past, we use the past form of the verb *to be* + ♦.
- c To form a question in the simple past, we use the auxiliary verb ♦ before the pronoun.
- d In a question in the simple past, the main verb ♦ in its base form (infinitive).
- e The verbs which do not end in *-ed* in the simple past are called ♦.

94 ninety-four

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se conversar com os/as estudantes sobre as histórias que já leram ou que estão lendo no momento. Espera-se que compreendam que o passado é muito utilizado na literatura, visto que o texto narrativo está presente no romance, na fábula, na crônica, no conto etc. Vale comentar, porém, que há narrativas apresentadas no presente, por questão de estilo, e que o/a leitor/a sabe, pelo contexto, que se trata de um presente que expressa ideia de passado.

Atividade 2

Professor/a, há uma forma verbal que está no *past perfect*, por isso os verbos que a formam não foram marcados na resposta. Eles não estão no *past simple*, sendo um o verbo auxiliar e o outro, uma forma do particípio: “I **had selected**”.

COONTS, Stephen. *The Art of War*. EUA: St. Martin's Press, 2016.

Arte da guerra, publicado em 2016, é uma história de suspense que gira em torno de uma tentativa de combater uma conspiração que visa destruir a Marinha dos Estados Unidos.

PATRICK, Amy. *Hidden Hero: The Ancient Court, Book Three*. Reino Unido: Oxford South Press, 2017.

Conta a história de dois pesquisadores que se reencontram após um ano de separação e que têm agora, como missão, encontrar a mãe de um deles, caso contrário não conseguirão salvar a humanidade do ataque que está por vir.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se, para sanar eventuais dúvidas sobre os dois tempos verbais revistos nesta unidade, pedir aos/as estudantes que criem sentenças em cada um desses tempos verbais e que as registrem no quadro. Caso apresentem alguma dificuldade, recomenda-se construir, com a turma toda, exemplos que explorem algumas situações reais e atuais. Pode-se escrever sobre algo que ocorreu com a turma na aula anterior, para usar o *past simple*, ou algo que estava ocorrendo momentos antes de o/a professor/a entrar na sala de aula, para usar o *past continuous*.

Going further

Remember that, to put most **regular verbs** into the past simple, just add *-ed*: looked; turned; watched; listened. However, if the regular verb ends with *e*, just add *-d*: translated; liked. **Irregular verbs** don't follow any spelling rules: have → **had**; think → **thought**; get → **got**; be → **was/were**.

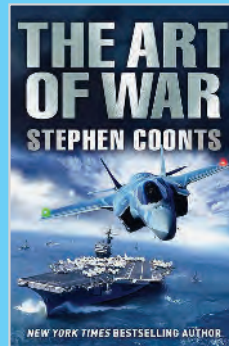
- 4 Read these excerpts from other novels and check if the statements are **T** (true) or **F** (false). Correct the false statements. Write the answers in your notebook. 4. Ver Notas.

Text 1

Zhang Ping and Choy Lee watched the coverage of the crash of Air Force One on a television in Choy's apartment. He had a big flat-screen television made in China [...].

Zhang's English was improving—he listened very carefully and watched a lot of television—but he had a long way to go, so Choy translated whenever the announcer was saying something that he thought Zhang might like to know.

Outside the wind was howling down Chesapeake Bay. Forty knots, at least, Zhang thought. When he got home tonight he would open his window a crack and turn on the heater, so he could hear the wind sing and not get chilled. [...]



Cover of *The Art of War*, book by Stephen Coonts, 2016.

COONTS, Stephen. *The Art of War: A Novel*. Nova York: St. Martin's Press, 2016.

Text 2

He nodded then blinked several times and looked around. From the look on his face, it was clear he wondered why on earth he was in Eigg's harbor instead of Mallaig's. He'd forgotten me already, which was just how I wanted it.

Turning toward the village, I spotted the three extremely tall visitors and set off on foot after them. Were Nic and Macy staying in Galmisdale then?

How bizarre that I might have been right in the same town with them earlier today and boarded a boat away from them instead. [...]



Cover of *Hidden Hero: The Ancient Court – Book Three*, book by Amy Patrick, 2017.

PATRICK, Amy. *Hidden Hero: The Ancient Court, Book Three*. Oxford: Oxford South Press, 2017.

Informações adicionais

WILSON, Jacqueline. **Rose Rivers: A Victorian Tale From The World Of Hetty Feather**. Reino Unido: Penguin Books, 2018.

O livro da escritora inglesa Jacqueline Wilson, nascida em 1845, é um romance cuja personagem principal é Rose, uma garota que tem muitos sonhos aparentemente irrealizáveis para uma menina da sua idade, na era vitoriana.

Mrs. Molesworth e Mrs. Yonge:

Mary Louisa Molesworth (1839-1921) e Charlotte Mary Yonge (1823-1901), escritoras inglesas de literatura infantil.

Notas

Atividade 4

Professor/a, após a realização desta atividade, ou após o término do trabalho com esta seção, pode-se explorar melhor alguns dos textos com perguntas desvinculadas do foco gramatical. Por exemplo, acerca do texto 1, pode-se perguntar o que os/as estudantes sabem sobre o *Air Force One* (nome que recebem as aeronaves presidenciais dos Estados Unidos), ou se conhecem outro livro também chamado *The Art of War* (um texto do pensador chinês Sun Tzu escrito por volta do ano 500 a.C.). A propósito do texto 3, pode-se encorajar os/as estudantes a dizer tudo que entenderam da cena que é narrada no excerto. Pode-se, então, discutir quais livros seriam considerados apropriados para uma garota de 13 anos na era vitoriana, no final do século XIX, e quais são considerados apropriados atualmente.

Atividade 6

b Professor/a, sugere-se comentar que o *past continuous* aparece frequentemente no início de uma história, como atestam as duas fábulas apresentadas na seção "Learning more": "*The Ants were spending a fine winter's day drying grain collected in the summertime.*"; "*A Fox and a Monkey were traveling together on the same road.*"

Text 3

"I have a little present for you, Rose," said Papa.

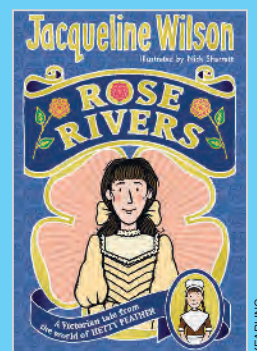
He handed me a rectangular package [...] that looked promisingly like a book. I love reading more than anything else, especially the books in Papa's studio. [...]

I opened my package eagerly, though I feared it would be a Mrs Molesworth or a Miss Yonge, the sort of authors considered suitable for a girl of thirteen.

But it wasn't a novel at all, for children or adults. It was a sketchbook, every page blank.

"I thought this would be a good time for you to start sketching seriously, sweetheart. [...]"

I didn't know what to say. He was trying so hard to cheer me up. [...]



Cover of **Rose Rivers: A Victorian Tale From the World of Hetty Feather**, book by Jacqueline Wilson, 2018.

WILSON, Jacqueline. **Rose Rivers: A Victorian Tale From the World of Hetty Feather**. London: Penguin Books, 2018.

In text 1... **5. d)** No. Texts 1 and 2 contain examples of the three forms, but text 3 only contains an affirmative sentence in the past continuous.

4. a) We read the narration of a trip that two people took to China.

4. a) F (It's a narration of a situation involving two people watching TV at home.)

b) one of the people involved doesn't know the local language well.

4. b) T (Zhang Ping doesn't know English well.)

c) the name of the place (city and country) where this episode takes place is mentioned.

4. c) F (The only place mentioned is Chesapeake Bay. This is an estuary situated in the United States,

In text 2... but the country is not mentioned.)

d) the story narrated takes place in a region where there is a port.

4. d) T (The text mentions the words "harbor" and "boat". Galmisdale is the name of a

In text 3... port in the island of Eigg, in Scotland.)

e) the story narrated takes place in a teacher's room.

4. e) F (It probably takes place in a house.)

f) we imagine that a girl was probably upset or sad.

4. f) T (The girl says that her dad was trying to cheer her up, or make her feel happier.)

5 Based on the texts you read in activity 4, answer the questions below and give examples. Write the answers in your notebook. **5. a)** In the three texts. Text 1 – watched, had, listened, etc.; text 2 – nodded, blinked, looked, etc.; text 3 – handed, looked, opened, etc.

a) Are there verbs in the past simple in the three texts or only in two of them?

b) Are there interrogative and negative sentences in the simple past? If so, in which text/texts?

5. b) There are two negative sentences in text 3: "But it wasn't a novel at all [...]" and "I didn't know what to say".

c) Are there verbs in the past continuous in any of the texts? If so, in which one/s?

There are no interrogative sentences.

d) Based on your answer in item "c", can you say that the three texts contain examples of affirmative, negative and interrogative sentences in the past continuous?

e) How do we form the past continuous in the affirmative, negative and interrogative forms?

6 Based on the texts you read here as well as on your experience with reading, talk about these questions.

6. a) Respostas possíveis: To narrate a story/a part of a story that happened at a certain time in the past from the narrator's point

a) What is the simple past commonly used for in novels? of view. The events in the story have a beginning and a conclusion.

b) What is the past continuous commonly used for in novels?

96

6. b) Respostas possíveis: To describe actions that were in progress (unfinished actions) at a certain time and to tell the reader, at the beginning of a story, what was going on when something else happened. Ver Notas.

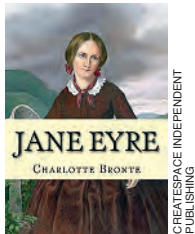
Language in use 2 *Literary genres*

1 Look at the covers below. What genre is each book, in your opinion? Make guesses. Then use the words in the box to label each cover. Write the answers in your notebook.

1. Ver Notas.

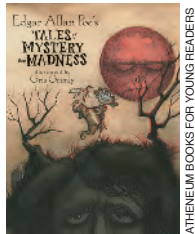
comic book fantasy horror poetry romance science fiction (sci-fi) short story tragedy

a 1. a) romance



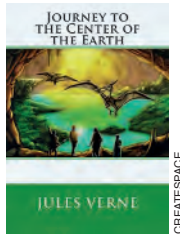
Cover of *Jane Eyre*, book by Charlotte Brontë, 2018.

b 1. b) horror



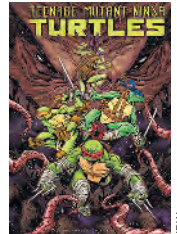
Cover of *Tales of Mystery and Madness*, book by Edgar Allan Poe, 2004.

c 1. c) science fiction (sci-fi)



Cover of *Journey to the Center of the Earth*, book by Jules Verne, 2015.

d 1. d) Resposta: comic book



Cover of *Teenage Mutant Ninja Turtle*, book by Kevin Eastman, Bobby Curnow, Tom Waltz and Cory Smith, 2017.

e 1. e) tragedy



Cover of *King Lear*, book by William Shakespeare, 2014.

f 1. f) fantasy



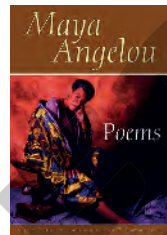
Cover of *The Lord of the Rings - book 1*, by J. R. R. Tolkien, 2012.

g 1. g) short story



Cover of *Contos fluminenses*, book by Machado de Assis, 2015.

h 1. h) poetry



Cover of *Poems*, book by Maya Angelou, 1997.

2 How do people usually feel when reading the genres presented in activity 1? Look at the words that describe feelings and sensations and discuss what genres could match each item. Write the answers in your notebook. 2. Respostas pessoais.

- a Enjoyment and fun: ♦
 2. a) Respostas possíveis: Romance; comic book;
 b Excitement and fear: ♦ fantasy; short story; poetry. d Love, excitement and peace: ♦
 2. b) Respostas possíveis: Horror; science fiction (sci-fi). 2. d) Respostas possíveis: Romance; short story; poetry.

3 Ask and answer these questions with a classmate.

3. Respostas pessoais. Ver Notas.

- a What is your favorite literary genre?
 b Are you currently reading any book? If so, which one? What genre is it?
 c What was the best book you have ever read? And the worst one? Explain.

ninety-seven **97**

Language in use 2

Apresenta os nomes dos gêneros literários mais comuns em inglês. Contempla, na atividade 3, a habilidade EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas (com foco em emitir opiniões).

Informações adicionais

BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre*. Createspace, 2016.

Romance publicado pela primeira vez em 1847.

POE, Edgar A. *Tales of Mystery and Madness*. EUA: Atheneum Books for Young Readers, 2004.

O livro *Contos de mistério e imaginação* contém quatro contos de terror para o público infantojuvenil.

VERNE, Jules. *Journey to the Center of the Earth*. Createspace, 2014.

A ficção científica *Viagem ao centro da Terra* foi lançada em 1864 e conta a história de um professor universitário que, com seu sobrinho, entra em um vulcão e se aventura pelo centro da Terra.

EASTMAN, Kevin. *Teenage Mutant Ninja Turtles*. EUA: IDW, 2017.

HQ do cartunista estadunidense Kevin Eastman que conta as aventuras de quatro tartarugas mutantes, as Tartarugas Ninja.

SHAKESPEARE, William. *King Lear*. Reino Unido: The Modern Shakespeare, 2014.

A tragédia *O Rei Lear* foi publicada pela primeira vez em 1608.

TOLKIEN, J. R. R. *The Lord of the Rings*. EUA: Harper Collins, 2018.

O Senhor dos Anéis, trilogia publicada entre 1954 e 1955.

ASSIS, Machado de. *Contos fluminenses*: São Paulo: Martin Claret, 2015.

Livro de contos do escritor brasileiro Machado de Assis, publicado em 1870, tem o Rio de Janeiro do período imperial como pano de fundo para suas histórias.

ANGELOU, Maya. *Poems*. EUA: Bantam Books, 1993.

Coletânea de poesias, *Poemas* foi lançado em 1986.

Notas

Atividade 1

Professor/a, sugere-se ressaltar que uma obra literária nem sempre se enquadra em um único gênero. Por exemplo, *Frankenstein* é considerado um romance de terror, mas há quem o trate como um drama, em razão dos conflitos enfrentados pela criatura na história.

Atividade 3

Professor/a, sugere-se organizar os/as estudantes em duplas para que explorem com mais tempo as questões propostas. Ao final, pode-se fazer uma apreciação das respostas de toda a turma, quando os/as estudantes já terão condições de elaborar melhor suas respostas.

Listening

A seção explora o áudio de um resumo da obra *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. É desenvolvida a habilidade EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

Transcript: A novel summary – Charlotte Brontë

When *Jane Eyre* was initially published, the many admirers of the novel did not know, though some suspected, that it had been written by a woman. Charlotte Brontë, who wrote the novel under the gender-ambiguous pseudonym, Currer Bell, knew firsthand of the challenges faced by an independent, intellectual woman who lacked social station in Victorian English society.

JANE Eyre – Summary & Analysis – Charlotte Brontë. 2018. 1 vídeo (7min 14s).

Publicado pelo canal Course Hero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsgS1WTF8ag>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Transcript: A novel summary – Jane Eyre

Jane Eyre begins with 10-year-old Jane living a life of torment with her Aunt Reed and cousins John, Eliza and Georgiana. One day, the apothecary, Mr. Lloyd, comes and suggests she go to school. A few months later, Jane goes to Lowood Institute, a poor orphan school. She makes friends with Helen Burns, who teaches Jane to control her passions. After a typhus epidemic passes through the school, Helen dies, and a new administration comes in. Jane finishes school and teaches there for two years before being offered a governess position. She takes the post and moves to Thornfield, where she falls in love with Mr. Rochester. One night she saves his life when she puts out a fire in his room, but remains unsure who set it. Mr. Rochester tells her that a servant, Grace Poole, was responsible. Jane is called back to her aunt's estate because Aunt Reed is dying.

On her death bed, Aunt Reed tells Jane she does not regret the way she treated her. She reveals that her uncle, John Eyre, has been trying to find Jane to adopt her and leave her his fortune. Mrs. Reed told him that Jane was dead. When Jane returns to Thornfield, Mr. Rochester reveals that he is secretly in love with her.

(continua na próxima página)

Listening A novel summary

Pre-listening 1. Respostas possíveis: Charlotte Brontë was a British author/writer. She wrote the novel *Jane Eyre*.

- 1 Look at this picture. What can you say about this woman? Note that she appeared in one of the book covers in the “Language in use 2” section.

Listening 2. Respostas possíveis: She wrote *Jane Eyre* under a gender-ambiguous pseudonym (Currer Bell). Ver Notas.

- 2 Listen to the introduction of the summary of one of the most famous works by Charlotte Brontë. What important information is provided about her identity?



- 3 Now listen to part of a summary of the novel *Jane Eyre* and provide the information required. Write the answers in your notebook.



Portrait of British author Charlotte Brontë (1816-1855).

- a People who Jane lives with as a child: ◆
3. a) Her aunt and her cousins.
b Type of school Jane goes to: ◆
3. b) An orphan school.
c How Jane saves Mr. Rochester's life: ◆
3. c) She puts out a fire in his room.
d Reason why Jane goes back to her aunt's: ◆
3. d) Her aunt is dying.
- e What Mr. Rochester reveals to Jane when she returns: ◆ 3. e) He is secretly in love with her.
f Reason why Jane and Mr. Rochester's marriage is interrupted: ◆
3. f) A lawyer reveals he is already married.
g Jane's reaction to what she hears from Mr. Rochester: ◆ 3. g) She forgives him (but she flees Thornfield).

- 4 Listen to this excerpt from the vlog *Book Break* and match the two columns. Write the answers in your notebook.



- a Graphic novel is...
b The term **comic book** is...
c These terms are not super strictly defined, ...
d The stereotype that you most likely think of when you hear about comics is...
- I that they are all about superheroes.
II a book, it can be fiction, it can be non-fiction, it can be anthologies.
III more generally used if you're talking about comics, periodicals.
IV so you will see them used interchangeably.

Post-listening

- 5 Discuss these questions with your classmates.

- a Por que *Graphic Novels* são populares entre os leitores mais jovens? 5. a) Respostas pessoais.
Resposta possível: Porque são compostas de ilustrações e, para algumas pessoas, isso dá mais dinamismo à leitura.
b Você se interessou em saber mais sobre os tipos de livros citados nos áudios? Por quê?
5. b) Respostas pessoais. Respostas possíveis: Livros como o de Charlotte Brontë são mais interessantes porque costumam contar histórias de amor. *Graphic novels* são mais interessantes porque as ilustrações “dão mais vida” às personagens.

98

Notas

Atividade 2

Professor/a, sugere-se propor uma discussão sobre o recurso que a autora usava para divulgar sua obra e comparar o momento histórico dessa obra com os tempos atuais perguntando se há maior representatividade da mulher na literatura hoje em dia. Pode-se solicitar nomes de autores/autoras do Brasil do passado. É possível que seja mencionado um número maior de autores do sexo masculino e, com base nisso, pode-se discutir as causas disso.

Speaking Summarizing a book

Pre-speaking

1. Respostas pessoais. Respostas possíveis: This is an activity in which students read a book, summarize it and tell their classmates what the main events in that book are.

1 Have you ever done a presentation at school about a book that you have read? What do you know about this kind of activity?

2 Answer the following questions and discuss them with your classmates.

2. Respostas pessoais. É possível dividir a turma em grupos, considerando as preferências literárias dos/das estudantes para que cada grupo discuta entre si os itens propostos.

- What are your favorite books? Consider books written in any language.
- Are there any books that were mentioned by more than one student? If so, which one/ones?
- In your opinion, what kind of information is useful when choosing a book to read? Consider what you would like to know about a book before reading it.

3 Get ready to take part in the presentation of a book summary. Follow the instructions.

- Work in groups. Choose a book for all the members to read, preferably one that is not too long and whose story might be worth sharing with the class. Make sure your group doesn't choose a book that has been picked by another group. 3. a) Ver Notas.
- Take notes of what you already know about the chosen book: its author, the characters, the plot, the organization, etc. Decide if it would be necessary that all the members read the entire book or if different parts can be assigned to different members. 3. b) Ver Notas.
- Set a deadline for all the members to finish reading the book (or parts of it).
- As you read the book, make notes and select some quotes to back up your summary.
- After you have read the book, prepare the text that will guide the presentation of your book summary. Use the summary presented in the "Listening" section as a reference. The following tips might also be useful.
 - Prepare your book summary with the events in chronological order.
 - Describe the main points of the story and the main characters.
 - Give preference to events that are really relevant, trying to connect the ideas.
 - If you want your classmates to read the book as well, don't give away any spoilers.

Speaking

4 Make an oral presentation of your book summary.

Post-speaking

5 Talk about these questions with your classmates.

5. Respostas pessoais. Sugere-se incentivar os grupos a identificarem aspectos positivos e aspectos que podem ser melhorados nas próprias apresentações.

- Was there anything particularly interesting about the books and/or authors presented that caught your attention? If so, what and why?
- What do you think you can do differently the next time you present the summary of a book? Explain.
- After listening to all the summaries, what do you think a book summary should not include? Explain your answer.

Useful language

We're/I'm going to talk about...
This book was written by... in...
The main characters are...
The book tells the story of...
The story begins with/when...

(continuação da página anterior)
He asks her to marry him. Jane accepts and they go to get married. However, the marriage is interrupted by a lawyer, Mr. Briggs, who claims Rochester is already married. Rochester admits that he married a mad woman and brings everyone back to Thornfield to reveal his wife Bertha living on the third floor, cared for by Grace Poole. Jane forgives him, but flees Thornfield and ends up destitute.

JANE Eyre – Summary & Analysis – Charlotte Brontë. 2018. 1 vídeo (7min 14s).

Publicado pelo canal Course Hero.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F5G51WTF8ag>.

Acesso em: 15 ago. 2022.

Transcript: Comic books

[...] Welcome back to Book Break, I'm Emma, your friendly comics books novice. [...] More and more these days I hear people falling in love with graphic novels and comic books [...] I am now going to tell you everything I have found out. And we are going to start with the basics, i.e., what is a graphic novel?

So a graphic novel is a book, it can be fiction, it can be non-fiction, it can be anthologies. Don't worry too much about the novel part. The key part is it's made up of comics. The term comic book is more generally used if you're talking about comics, periodicals, where as a graphic novel contains the whole story, beginning to end, but these terms are not super strictly defined, so you will see them used interchangeably, that's just kind of how I would differentiate them. And the stereotype that you most likely think of when you hear about comics is that they are all about superheroes, but really that is just one genre, one subgenre really. Graphic novels can be about anything.

WHAT IS Manga? - A Beginner's Guide to Comics, Manga, Webtoons, and Bande Dessinée. 2022. 1 vídeo (8min 14s).

Publicado pelo canal Book Break.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZBhIso7aMY>.

Acesso em: 7 jun. 2022.

Speaking

Esta seção convida os/as estudantes a apresentar oralmente o resumo de um livro. Com isso, contemplam-se as habilidades EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas; e 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.

Atividade 3

a Professor/a, os/as estudantes podem escolher um livro em qualquer idioma, mas é importante lembrar que a apresentação do resumo da obra deverá ser feita em inglês. Outra possibilidade é pedir que, em vez de começarem a ler um livro novo para a apresentação, concentrem-se em algum que já tenham lido. Nesse caso, os/as estudantes teriam de reler partes essenciais da obra e tomar nota do que consideram relevante para a apresentação.

b Professor/a, o ideal é que todos os membros do grupo leiam a obra inteira; porém, considerando que a leitura de um livro pode ser demorada, permitir aos/às estudantes de cada grupo, dependendo da obra (se for dividida em capítulos, por exemplo), que se organizem de forma que cada um leia uma parte diferente.

Atividade 4

Professor/a, esta atividade apresenta um áudio de um vlog britânico. Antes de iniciar a atividade, sugere-se perguntar com aos/às estudantes o que eles conhecem sobre *graphic novels*.

Writing

O objetivo desta seção é convidar os/as estudantes a produzir uma história de ficção de, no máximo, 300 palavras. Trata-se de uma experiência de escrita de microficção, que coloca em prática os conhecimentos adquiridos no contato com todas as seções desta unidade, ao longo da qual os/as estudantes leram trechos de diferentes livros de ficção, cujas características podem ser aplicadas em sua escrita. A proposta desta produção escrita procura, dessa forma, contemplar as habilidades 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; e, parcialmente, a EF08LI11: produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta), com foco em produção de histórias de ficção.

Writing **Microfiction**

Que tal aventurar-se na escrita de uma microficção?

What: microfiction

To whom: classmates; teacher; general public

Media: online

Objective: write a fictitious story in 300 words or less

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Que tipo de ficção você prefere? Considere gêneros como *sci-fi*, *fantasy*, *romance*, *horror* e *tragedy*. O que uma história que se enquadre em um desses gêneros deve conter? Anote no caderno. 1. Ver Notas.

First draft

- 2 Pense em uma história que possa captar a atenção do/da leitor/a. Defina algumas questões importantes, como onde e quando ela se desenrola, quem são os personagens, como ela se inicia, o que ocorre no desenvolvimento e como ela termina.
- 3 Seu desafio é escrever essa ficção usando até 300 palavras. Se for possível, faça uma pesquisa *on-line* sobre técnicas de escrita de microficção.
- 4 Escreva um rascunho de sua história. Nessa etapa, não se prenda, ainda, à limitação de palavras. Concentre-se em escrever sua história usando a imaginação.
- 5 Consulte as seções *Language in use* desta unidade, visto que elas apresentam recursos úteis para a narrativa de uma história.
- 6 Compartilhe seu rascunho com alguns/algumas colegas para que opinem sobre o que você criou até aqui.

Editing

- 7 Faça as alterações em seu texto de acordo com o *feedback* recebido.

Final text

- 8 Crie a versão final de sua *microfiction*. Compartilhe o texto em um *microblog* ou em uma rede social da turma.

Post-writing

- 9 Com a turma, façam uma compilação de todos os textos produzidos e a compartilhem no *blog* da turma ou na rede social da escola para que os textos sejam lidos por um número maior de estudantes.

100 one hundred

Notas

Item 1

Professor/a, sugere-se que a produção escrita seja feita individualmente, mas caso considere apropriado, pode-se organizar os/as estudantes em duplas ou trios para realizarem a produção colaborativamente.

Peace culture

1. Respostas pessoais. There are no indications of their relationship degree, but the dialogue happens between a man ("he said") and a woman ("she followed his instructions"). So, they could be father and daughter, or boyfriend and girlfriend, husband and wife, brother and sister, etc.

Microfiction is a kind of fictional story known for being extremely short. Although there are no rules regarding word limits, it is usually written in approximately 50 words. The text that follows is an example of this genre.

Gift From The Sea, by Giulietta Nardone

"Go ahead and open it," he said.
 Inside the damp, sand-covered box lay a quivering starfish.
 "Place it in the palm of your hand and make a wish."
 She followed his instructions then tossed it back into the sea.
 "Why did you do that?"
 "I wished for it to live."




NARDONE, Giulietta. Gift From the Sea. **50-Word Stories**. Disponível em: <http://fiftywordstories.com/2022/02/10/giulietta-nardone-gift-from-the-sea/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

- In your opinion, what is the relationship between the people in this dialogue?
 - Can you explain the reason why this microfiction text is linked to a culture of peace?
 - Now, take the microfiction story you wrote in the "Writing" section and think about a plot twist. Write a sequel to that story presenting a new and unexpected situation. Then share it with the class.
2. According to the text, the woman acted in a way that caused the animal to go back to its natural environment.
3. Respostas pessoais. Se necessário, explique aos/às estudantes que, nesse contexto, "plot twist" é o mesmo que um desfecho não esperado para uma história.

Self-check

- 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. |
|---|---|--|--|
| ler e compreender trechos de um clássico da literatura mundial... | | | |
| compreender os usos do <i>past simple</i> ... | | | |
| compreender os usos do <i>past continuous</i> ... | | | |
| identificar alguns dos principais gêneros de obras literárias... | | | |
| compreender o resumo oral de uma obra literária... | | | |
| apresentar oralmente o resumo de uma obra literária... | | | |
| escrever uma história de ficção curta (<i>microfiction</i>)... | | | |

one hundred one **101**

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 em quais itens apresentaram 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.

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

- leiam obras de seu gênero favorito, inclusive livros que já tenham lido na versão em língua materna, visto que a familiaridade com a história pode tornar a compreensão mais acessível.
- refaçam as atividades em "Language in use 1" e consultem a seção "Language reference in context". Pode-se reproduzir no caderno sentenças retiradas dos textos da unidade que tragam o *past simple* e/ou o *past continuous* e, para cada sentença, elaborar outras de modo a contemplar as formas afirmativa, negativa e interrogativa. Por exemplo, uma sentença que já esteja na afirmativa pode ser reescrita na negativa e na interrogativa.
- revejam a seção "Language in use 2" e, se for possível, busquem mais informações na internet sobre o tópico, digitando "book genres" no mecanismo de busca.
- ouçam novamente os áudios e, ao mesmo tempo, leiam a transcrição disponível no final do livro. Em seguida, sugere-se que ouçam o áudio outra vez, sem ler a transcrição. Sugere-se ainda o acesso ao *link* do áudio para reproduzi-lo em velocidade reduzida.
- avaliem a razão da dificuldade. Caso se deva ao desinteresse pelo gênero escolhido, recomenda-se produzir um resumo de outra obra. Outra possibilidade é resumir apenas um pequeno trecho da obra, como um capítulo ou até mesmo uma página, desde que contenha uma unidade de sentido.
- leiam textos de microficção, sejam aqueles produzidos pelos/pelas colegas, sejam textos na internet, e refaçam a atividade seguindo os passos propostos.

Be an agent of change

• Safeguarding oral traditions

Esta seção toma por base a competência 9 das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2017, 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.”. Sob tal perspectiva, procura-se, aqui, promover uma reflexão sobre a importância de manter vivas na sociedade as tradições orais. É desenvolvida a habilidade EF08LI19: investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais – visto que a compreensão dessas tradições depende da compreensão da cultura na qual se desenvolveram, e a habilidade EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos é contemplada na atividade 3, itens “b” e “d”.

Esta seção reforça o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**.

Informações adicionais

Unesco: sigla para United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O objetivo dessa organização é garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações que a compõem.

Be an agent of change

Units 5 and 6 Safeguarding oral traditions

1 What do you understand by oral tradition? After presenting your ideas, check which of the following options we can treat as oral expressions in a given society. Write the answers in your notebook.

- | | | |
|------------------------|------------------|------------------|
| a epic songs and poems | e letters | i proverbs |
| b folk tales | f manuscripts | j riddles |
| c jokes | g nursery rhymes | k sacred texts |
| d legends | h prayers | l travel diaries |

1. Respostas possíveis: Oral tradition refers to knowledge, ideas, culture, etc., that can be transmitted/passed on orally from one generation to another.

Resposta: a; b; c; d; g; h; i; j. Ver Notas.

2 Read this excerpt from a text produced by Unesco and use it as a reference to correct your answers in activity 1. 2. Ver Notas.

The screenshot shows a web browser window with a blue header containing navigation tabs: NEWS, EVENTS, CONVENTION, LISTS, SAFEGUARDING, and ACTORS. The main content area has a white background with a blue border. The title is "Oral traditions and expressions including language as a vehicle of the intangible cultural heritage". The text below discusses the scope of oral traditions, their role in preserving culture, and the challenges they face in the modern world. It mentions that oral traditions are threatened by rapid urbanisation, migration, and industrialisation, and that they play a crucial part in keeping cultures alive. It also notes that performing oral traditions is a highly specialized occupation and that the community holds professional performers in high regard as guardians of collective memory. The text concludes by stating that the most important part of safeguarding oral traditions is maintaining their everyday role in society and ensuring that knowledge is passed from person to person.

ORAL traditions and expressions including language as a vehicle of the tangible cultural heritage. Unesco. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/oral-traditions-and-expressions-00053>. Acesso em: 30 abr. 2022.

102 one hundred two

Notas

Atividade 1

Professor/a, durante a correção, recomenda-se perguntar aos/às estudantes por que as opções dos itens “e”, “f”, “k” e “l” não são assinaladas (são exemplos de textos escritos, registrados em suportes como livros, cadernos, diários etc.). Se necessário, esclarecer o significado de algumas palavras e expressões que podem oferecer mais dificuldade, como *riddle* (charada) e *nursery rhyme* (cantiga de roda), e fornecer alguns exemplos, como a charada “What goes up when rain comes down? (“The umbrella.”) e o título da cantiga “Brother John/Frère Jacques”. Pode-se comentar, também, que *sacred texts* são, geralmente, registrados formalmente em livros sagrados, ao passo que as preces (*prayers*) costumam fazer parte de uma tradição oral.

3. b) Books, newspapers and magazines, radio, television and the internet.

Respostas possíveis: They can alter or over replace forms of oral expression. Ver Notas.

3 Read the excerpt in activity 2 again and answer the following questions in your notebook. 3. c) Respostas possíveis: By maintaining their everyday role in society and creating opportunities for knowledge to be passed from person to person.

- According to the text, what is the importance of oral traditions?
3. a) Respostas possíveis: They play a crucial part in keeping cultures alive.
- What examples of modern media mentioned in the text can have a damaging effect on oral traditions? In your opinion, how can these media damage oral traditions?
- According to the text, how can we protect oral traditions?
- The title mentions "intangible cultural heritage." What's the equivalent in Portuguese? What do you think about its meaning, based on the text?

4 Look at these pictures and talk to a classmate about the questions.

4. Ver Notas.



Granddaughter listening to grandfather telling stories. Thailand, 2017.



Grandson listening to grandfather telling stories. Thailand, 2017.

- What do the pictures represent, based on the theme of this section?
4. a) Respostas possíveis: The pictures represent the elderly transmitting knowledge to young people.
- Did you use to have this kind of interaction when you were a child? If so, were you a good listener? 4. b) Respostas pessoais. É possível que os/as estudantes mencionem, por exemplo, que gostavam de ouvir histórias contadas pelos avós ou outros familiares mais velhos.
- What kind of knowledge can the elderly transmit to the young that cannot be found in books? 4. c) Respostas possíveis: receitas culinárias transmitidas entre gerações; hábitos culturais de pequenas comunidades; histórias familiares, etc.

5 Have a round-table discussion on safeguarding your oral traditions. Follow the instructions.

- Pesquise quais histórias/superstições/ditados/músicas eram contados/contadas por seus pais, avós, bisavós ou pelos membros mais velhos de sua comunidade. Procure saber de que maneira isso era transmitido de geração para geração e de quais textos orais essas pessoas mais gostavam. 5. Ver Notas.
- Organize as informações coletadas e reflita sobre o que lhe foi contado. Registre suas impressões no caderno.
- No dia marcado para a roda de discussão, forme uma roda com seus colegas, de forma que todos possam se ver. Após as orientações do/da professor/a, apresentem o que descobriram durante a pesquisa.

3. d) Respostas possíveis: "Herança cultural intangível", or more specifically "patrimônio cultural imaterial". It refers to expressions that are immaterial and in constant change, such as traditions inherited from our ancestors and passed on to our descendants. Ver Notas.

one hundred three

103

Atividade 3

b Professor/a, os danos que os meios modernos de comunicação podem causar à tradição oral são mencionados no próprio texto original, em trechos que foram suprimidos visando trabalhar a habilidade de inferência. Pode-se encorajar a turma a ler o texto completo, se for possível.

d Professor/a, se necessário, definir com mais detalhes o conceito de patrimônio cultural imaterial, que é o nome dado às expressões, conhecimentos, práticas e técnicas que são transmitidas de uma geração para outra. Essa transmissão nunca ocorre de forma conclusiva, visto que, nesse movimento, os conhecimentos transmitidos são frequentemente recriados pelos povos mencionados, conforme o contexto em que são revividos e atualizados, como uma forma de continuidade da identidade. No Brasil, o órgão responsável pelo patrimônio cultural é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Atividade 4

Professor/a, ao trabalhar com essas perguntas, sugere-se encorajar os/as estudantes a compartilhar algum ensinamento que tenham recebido na infância por meio de histórias que lhes foram contadas e que eles/elas as conservam até os dias atuais.

Atividade 5

a Professor, se os/as estudantes desejarem, podem registrar em áudio ou vídeo os depoimentos das pessoas entrevistadas, pois isso poderá enriquecer a roda de discussão. Se esse recurso for utilizado, é importante verificar a questão do tempo de exibição do material (não pode ser muito extenso, visto que isso pode diminuir o tempo de participação de outros/outras colegas da turma).

Atividade 2

Professor/a, o excerto só não contempla uma das respostas da atividade 1 (*jokes*), logo, se necessário, esclarecer por que deve também ser marcada (piadas são bastante representativas da tradição oral de um povo). O excerto também contempla algumas tradições orais que não foram listadas na atividade, como *myths*, *charms*, *chants* e *dramatic performances*. Pode-se pedir aos/às estudantes que pesquise seus significados.

Unit 7

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade

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

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI01 / EF08LI02 / EF08LI04 / EF08LI05 / EF08LI06 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI12 / EF08LI14 / EF08LI18 / EF08LI19 / EF08LI20

Objetivos da unidade

A unidade trata do tema da comunicação, abordando os diferentes meios que as pessoas utilizam para se comunicar em diferentes contextos. Considera-se, assim, o multiculturalismo, um tema contemporâneo transversal (TCT). Em relação à Educação para a Paz, busca propor uma reflexão inicial sobre como a cultura influencia a maneira de nos comunicarmos. Com relação aos aspectos linguísticos, apresenta a utilização de *will* e *going to* como formas de se referir ao futuro, seja para fazer previsões, seja para falar sobre planos e intenções. Já em relação ao vocabulário, centra-se nas diferentes formas de comunicação.

First interactions

Esta seção tem por finalidade provocar uma reflexão sobre comunicação – tanto verbal como não verbal. Busca, ainda, mostrar as múltiplas formas de se comunicar em sociedade, seja por meios de comunicação mais tradicionais, como a conversa face a face, seja por formas mais modernas, como os aplicativos de mensagens para celular ou *tablet*.

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:
1. Aplicativo de mensagens instantâneas em celular; 2. Bilhete afixado em superfície (parede ou geladeira); 3. Farol de sinalização marítima em Maceió (AL); 4. Ciclovia sinalizada em Campinas (SP), 2016; 5. Grupo de jovens conversando; 6. Semáforo para pedestres em São Paulo (SP).

Unit 7

Communication

1

2

3

4

5

6

104 one hundred four

Notas

Atividade 1 b Professor/a, sugere-se considerar que muitos/muitas estudantes podem nunca ter visto um farol, portanto é interessante mencionar brevemente qual função ele exerce na navegação (apontar a presença de recifes ou bancos de areia, entre outros) e quais outros mecanismos existem para garantir a segurança marítima, como a tecnologia por GPS.

c Professor/a, os/as estudantes podem mencionar vantagens como um maior grau de atenção ao que a outra pessoa está dizendo, o contato físico e a possibilidade de ver as reações da pessoa com a qual se está conversando. Sugere-se promover uma rápida discussão sobre a comunicação face a face e aquela que é feita via internet, comparando-as e buscando avaliar as vantagens e as desvantagens de cada uma delas.

Agents of change

Professor/a, sugere-se começar focalizando nas semelhanças e diferenças entre as placas (forma, cor, tipos humanos). As placas de alguns países parecem evidenciar valores, cultura e religião locais. Ressaltar a presença de algumas peças de vestuário, como chapéus e o *thobe* na placa do Qatar. A placa brasileira é a A32b do Código Brasileiro de Trânsito e faz parte da sinalização de advertência. Ela adverte o condutor do veículo da existência, adiante, de local sinalizado com faixa de travessia de pedestres (Manual Brasileiro de Sinalização de Trânsito, volume II, 2007, página 112, publicado pelo Contran – Conselho Nacional de Trânsito). As placas de advertência sempre têm um fundo amarelo e símbolos em preto. A maioria delas tem o formato de um losango.

Objetivos

- Discutir sobre diferentes gestos e expressões e seus significados em diferentes culturas.
- Escrever uma carta contando seus sonhos e planos, além de perguntar sobre os sonhos e planos de outra pessoa.
- Fazer previsões para o futuro das comunicações.
- Identificar diferentes meios de comunicação e reconhecer seus aspectos positivos e negativos.
- Reconhecer características dos gêneros “bilhete” e “carta”.
- Reconhecer os usos do futuro (*will* e *going to*) e empregá-los adequadamente.

First interactions

1 Discuss these questions with your classmates.

- Observe as imagens. O que parece estar acontecendo em cada uma delas? O que elas têm em comum?
- Qual/Quais das imagens faz/fazem parte do seu dia a dia? Que outras formas de comunicação fazem parte da sua rotina? Com quais finalidades elas costumam ser utilizadas?
1. b) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Observe as imagens 1 e 5. Na sua opinião, quais são as vantagens da forma de comunicação da imagem 5 em relação à da imagem 1? Justifique.
1. c) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Você já recebeu ou escreveu algum bilhete semelhante ao que está sendo exibido na imagem 2? Onde costumam ser afixados? Com qual finalidade são escritos? Dê exemplos.
1. d) Respostas pessoais. Ver Notas.
- Qual é a importância de compreender as mensagens transmitidas pelas formas de comunicação presentes nas imagens 3, 4 e 6?
1. e) Respostas possíveis: Compreender a imagem 3 é importante para navegantes, pois os faróis são instrumentos de orientação criados para a entrada de portos ou a presença de recifes, bancos de areia e outras áreas perigosas; já as imagens 4 e 6 referem-se a sinalizações de trânsito que informam ações que todos devem adotar a fim de preservar a vida e evitar acidentes. Ver Notas.
- Investigue e reflita: quais formas de comunicação existem há mais tempo? Você considera que alguma das formas apresentadas tem sido menos utilizada ultimamente? Na sua opinião, quais delas foram ou estão sendo substituídas?
1. f) Respostas pessoais. Ver Notas.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

O que as placas de sinalização apresentadas indicam? Quais são as similaridades e as diferenças? Em sua opinião, por que existem essas diferenças?



Sign in Qatar.

Sign in Israel.

Sign in Brazil.

Sign in Japan.

1 - EGOV/SHUTTERSTOCK, 2 - KATERYNA
3 - NURETS/SHUTTERSTOCK
4 - STRUCTURESXX/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

one hundred five 105

Notas

- Professor/a, espera-se que os/as estudantes comentem eventuais bilhetes que receberam ou escreveram para familiares, fixados na geladeira, por exemplo, a fim de se comunicar com alguém que visualizaria a mensagem mais tarde. Indagar sobre o conteúdo de tais recados – se são apenas mensagens carinhosas, como “tenha um bom dia”, avisos sobre alguma tarefa a ser feita ou um lembrete sobre um evento importante.
- Professor/a, mencionar o Código Brasileiro de Trânsito e a importância de conhecê-lo e respeitá-lo.

Notas

f Professor/a, espera-se que os/as estudantes investiguem e citem a comunicação face a face como uma das mais antigas. Com relação aos tipos de comunicação que foram ou têm sido substituídos, eles/elas podem mencionar as cartas, o *fax*, os telefones públicos (“orelhões”) etc. Vale a pena promover uma conversa com a turma sobre as dificuldades de se encontrar com amigos nos tempos de isolamento social em razão da pandemia de covid-19. Para esses jovens, deixar de ir à escola ampliou ainda mais sentimentos de ansiedade, frustração e medo. É aconselhável esclarecer que, de uma forma ou de outra, a pandemia afetou a saúde mental de todas as pessoas no mundo, portanto esse é um assunto que deve ser debatido com franqueza para que se possa identificar e ajudar pessoas que estejam atravessando momentos difíceis.

Reading

A seção tem como objetivo comparar dois gêneros textuais que fazem parte do cotidiano: o bilhete e a carta. Para isso, opta por trabalhar esses gêneros de uma perspectiva literária, apresentando dois bilhetes dos livros da série *Percy Jackson* e uma carta do livro da série *The Lord of the Rings* (*O Senhor dos Anéis*), considerando que o gênero carta pode ser um pouco distante da realidade dos/das estudantes. Assim, a seção busca trabalhar as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos, EF08LI06: apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa e 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. Ambas as séries de livros trabalhadas na unidade possivelmente são conhecidas por grande parte dos/das estudantes e, por isso, sua escolha possibilita que eles/elas estejam minimamente familiarizados/as com seus enredos. Caso desconheçam as obras, pode-se dedicar parte da aula a falar sobre os autores e um pouco de cada uma delas.

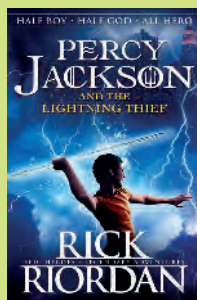
Reading Notes and letters

Pre-reading

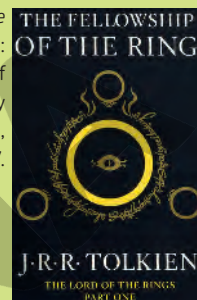
- 1 Discuss these questions with your classmates. 1. Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a Look at the “Going further” box. Have you read any of these books or seen any of the movies based on them? Do you know anything about their story and characters?
 - b The texts you are going to read are notes from a book of the *Percy Jackson* series and one letter from a book of the series *The Lord of the Rings*. Have you ever written or received a note or a letter? How was it? Who did you send the note/letter to or who sent it to you? What was its message?
 - c Do you know if people still write notes nowadays? Has any way of communication replaced them? What about the letters? What other ways to send messages do you know?
1. c) Ver Notas.

Going further Going further. Ver Notas.

Percy Jackson is a fantasy book series written by Rick Riordan and whose stories follow a teenager called Percy Jackson as he discovers he's the son of Poseidon, one of the Greek gods. *The Lord of the Rings* is a fantasy book series written by J. R. R. Tolkien, and it tells the story of a land called Middle-Earth and a magic ring which has the power to control the world and which needs to be destroyed.



Cover of *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*, book by J. R. R. Tolkien, 1997.



Cover of *Percy Jackson*, book by Rick Riordan, 2013.

Reading

- 2 Read the two notes. Then, in your notebook, write 1 (note 1) and/or 2 (note 2) for each statement. There may be more than one correct answer.

Note 1

Dear Grover,
Woods outside Toronto attacked by giant evil badger. Tried to do as you suggested and summon power of Pan. No effect. Many naiads' trees destroyed. Retreating to Ottawa. Please advise. Where are you?

Gleeson Hedge,
protector

RIORDAN, R. *Percy Jackson and the Olympians: The Last Olympian*. Londres: Puffin, 2009. p. 65.

106 one hundred six

Notas

Atividade 1 c Professor/a, sugere-se promover uma discussão sobre a substituição dos bilhetes por outras formas de comunicação, como as mensagens de texto ou de áudio por meio de aplicativos de mensagens instantâneas de celular. Além disso, espera-se que os/as estudantes mencionem outra forma de comunicação que tem sido utilizada como uma alternativa às cartas: os *e-mails*. Pode-se propor aos/às estudantes que reflitam sobre os aspectos positivos e negativos dos bilhetes e das cartas, além das outras formas de comunicação mencionadas pela turma.

Professor/a, se possível, sugere-se propor aos/às estudantes que assistam previamente aos filmes relacionados às obras: *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief* (*Percy Jackson e os Olímpicos: o ladrão relâmpago*), de Chris Columbus, 2010 (classificação indicativa: 12 anos), e *Percy Jackson: Sea of Monsters* (*Percy Jackson: mar de monstros*), de Thor Freudenthal, 2013 (classificação indicativa: 10 anos); *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (*O Senhor dos Anéis: a Sociedade do Anel*), de Peter Jackson, 2001 (classificação indicativa: 12 anos), *The Lord of the Rings: The Two Towers* (*O Senhor dos Anéis: as duas torres*), de Peter Jackson, 2002 (classificação indicativa: 12 anos), e *The Lord of the Rings: The Return of the King* (*O Senhor dos Anéis: o retorno do rei*), de Peter Jackson, 2003 (classificação indicativa: 12 anos).

Note 2

APOLLO'S NOTE

I predict that in the future, demigods won't be able to find Camp Half-Blood on their own. The world will simply be too large, too populous, and too dangerous. When that time comes, send satyrs to track down your prospective students. Satyrs can find anything. They recently located a herd of cattle Hermes stole from me that even I couldn't find. Trust me: you need seekers, and they're the goats for the job.

RIORDAN, R. *Camp Half-Blood Confidential: Your Real Guide to the Demigod Training Camp*. Londres: Puffin, 2017. p. 17.

- a It mentions mostly past events. 2. a) 1
- b It mentions mostly future events. 2. b) 2
- c It expects some kind of reaction and response from its readers. 2. c) 1, 2
- d It presents short and reduced sentences. 2. d) 1
- e It presents who the sender of the note is and who the receiver is (the person to whom the note is addressed). 2. e) 1
- f Its message is not urgent. 2. f) Resposta: 2
- g Its writer seems to know exactly what must be done. 2. g) 2
- h Its writer needs some help to know what to do. 2. h) 1

3 Read the texts again and rewrite the following sentences with the appropriate answers in your notebook. There may be more than one correct answer. 3. a) II; b) III; c) I, III; d) II; e) I.

- a According to the first note, it is possible to say that it is probably about ♦
 - I life in the woods.
 - II a war.
 - III good news.
- b Who sends and who receives the first note?
 - I Grover sends a note to Gleeson.
 - II Gleeson sends a note to Pan.
 - III Gleeson sends a note to Grover.
- c What does the sender of the first note want to know from the person who receives it?
 - I His location.
 - II More about the situation in the woods.
 - III His advice.
- d It is possible to say that the writer of the second note ♦
 - I refers to the situation of the world right now.
 - II has advice for the future.
 - III does not know what to do and needs some help.

Atividade 4

I Professor/a, pode ser interessante mencionar o uso de *by* na voz passiva, utilizada quando se deseja falar sobre algo que foi feito por alguém. Em "*The chocolate cake was made by Lucas*", por exemplo, quem fez o bolo de chocolate foi Lucas (*by Lucas*). Perguntar aos/as estudantes se já viram essa palavra sendo utilizada por estabelecimentos ou programas de televisão brasileiros e, em caso afirmativo, perguntar por que acham que essa palavra foi utilizada em um contexto de língua portuguesa.

III Professor/a, ressaltar que não se pode afirmar com segurança onde Grover encontrará Gleeson, mas que, tendo como base pistas presentes no texto, pode-se presumir que eles se encontrarão em Ottawa. O motivo para tal previsão é o fato de Gleeson mencionar em seu bilhete que está voltando para Ottawa, ou seja, ele já estava a caminho de Ottawa no momento em que escreveu o bilhete; daí é possível deduzir que – caso não haja contratempos – ele provavelmente já terá chegado ao seu destino quando o bilhete for entregue a Grover.

Atividade 5

Professor/a, ao trabalhar esta atividade, certificar-se de que os/as estudantes compreenderam, por meio das características do texto, que se trata de uma carta. Ressaltar que, ao menos em um primeiro momento, não é preciso que eles/elas entendam todos os detalhes do texto, mas, sim, que reconheçam suas características e possam relacioná-las a um gênero específico. Perguntar, também, se os/as estudantes fazem uso de "P.S." em seus textos e por que motivo. É interessante que eles/elas notem que, por se tratar de um gênero que não permite, ao menos até certo ponto, reescritas, não é possível apagar a assinatura e a despedida para escrever alguma informação que tenha sido esquecida até o momento do encerramento da carta. O gênero requer, nesses casos, que se faça uma anotação em forma de "P.S.", ou seja, *post-scriptum* ("escrito depois", em português).

- e What prediction does Apollo make?
- I The demigods are going to need some help in order to locate Camp Half-Blood.
 - II The satyrs are not going to know what to do.
 - III Hermes is going to help the demigods and Apollo.

4 Answer the questions in your notebook.

- a According to the first note,
- I who attacks the woods? **4. a) I. A giant evil badger. Ver Notas.**
 - II Gleeson tried to get some help from **4. a) II. Pan.**
 - III where can Grover probably find Gleeson now? **4. a) III. Ottawa. Ver Notas.**
- b According to the second note,
- I why will demigods need some assistance in the future? **4. b) I. Respostas possíveis: Because, according to Apollo, the world will be too large, too populous and too dangerous.**
 - II why does Apollo trust the satyrs and say that they will be able to help the demigods? **4. b) II. Respostas possíveis: Because satyrs have proved they can find anything, even things Apollo himself couldn't find.**

5 Now read this letter from *The Lord of the Rings* and, in your notebook, match the numbers to the parts of the letter they indicate. Work with a partner. 5. Ver Notas.

1 **THE PRANCING PONY, BREE. Midyear's Day, Shire Year, 1418.**

Frodo (right) and Gandalf (left), characters from *The Lord of the Rings*, a film franchise based on the books by J. R. R. Tolkien.



- 2 Dear Frodo,
- 3 Bad news has reached me here. I must go off at once. You had better leave Bag End soon, and get out of the Shire before the end of July at latest. I will return as soon as I can; and I will follow you, if I find that you are gone. Leave a message for me here, if you pass through Bree. You can trust the landlord (Butterbur). You may meet a friend of mine on the Road: a Man, lean, dark, tall, by some called Strider. He knows our business and will help you. Make for Rivendell. There I hope we may meet again. If I do not come, Elrond will advise you.
- 4 Yours in haste,
5 GANDALF
- 6 PS. Do NOT use It again, not for any reason whatever! Do not travel by night!
PPS. Make sure that it is the real Strider. There are many strange men on the roads. His true name is Aragorn.

TOLKIEN, J. R. R. *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*. London: HarperCollins Publishers, 2008. p. 222.

- a Postscript: the part where you write your final notes (after signing the letter). **5. a) 6**
- b Signature: where you put your name. **5. b) 5**
- c Heading: it includes the address and the date. **5. c) 1**

108 one hundred eight

- d Greeting: the salutation. **5. d) 2**
- e Closing: a short capitalized expression, such as "Love", "Best wishes" or "Sincerely". **5. e) 4**
- f Body: where you write the message that you need to deliver. **5. f) 3**

6 Read the letter from activity 5 again. Then rewrite the following sentences with the appropriate answers in your notebook. **6. a) I; b) III; c) II.**

- a According to the letter, Gandalf is going to **◆**.
 - I leave the place where he is immediately
 - II stay where he is and wait for Frodo's visit
 - III wait for several weeks before he leaves the place where he is
- b Gandalf tells Frodo to **◆**. **6. b) Ver notas.**
 - I use the magic ring again if he needs to
 - II stay where he is and wait for Gandalf
 - III leave the place where he is
- c What does Gandalf mention about Strider?
 - I He mentions that there are lots of real men named Strider.
 - II He mentions that his true name is Aragorn.
 - III He mentions that Frodo must be careful when meeting him.

7 Think about notes and letters in general. Now rewrite the following sentences with **N (note) and/or L (letter) in your notebook.**

- a It has a sender and a receiver. **7. a) N, L**
- b It is short and focuses on a short and objective message. **7. b) N**
- c It may be short or long. **7. c) L**
- d It may present different subjects. **7. d) L**
- e It is usually sent by mail. **7. e) L**
- f It usually indicates the place where the sender is and the date. **7. f) L**
- g It is usually left in a specific place or delivered in person. **7. g) N**

Post-reading

8 Discuss these questions with your classmates. **8. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- a According to the context of the first note in activity 2, is it possible to say that its message could have been sent via text message or audio message? Justify your answers.
- b Some decades ago, messages like letters and notes took several days or even months to get to their destination. In your opinion, how would you feel if you had no modern technology anymore and had to depend on notes and letters to talk to your friends and family?
- c The first note in activity 2 was not written on a piece of paper. Have you ever written a note or letter on a different kind of material? Where did you write it?

one hundred nine **109**

Notas

Atividade 6

b Professor/a, esclarecer aos/às estudantes que "magic ring" aparece como "It" no "P.S." da carta: "P.S. Do NOT use It again, not for any reason whatever!".

Atividade 8

a Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que, por se tratar de um contexto em que o autor do bilhete se encontrava em uma mata fechada e em uma situação de guerra, provavelmente não teria sido possível – ainda que pudesse fazer uso de tecnologias mais modernas – escrever seu recado por meio de uma mensagem de texto ou de áudio, por exemplo. Sugere-se ressaltar o local em que o escritor do bilhete anotou sua mensagem: uma folha de bordo (*maple tree*), o que já indica que ele tinha poucos recursos disponíveis no momento em que precisou enviar o recado a Grover.

Informações adicionais

Maple leaf: folha de bordo (*maple tree*), árvore-símbolo do Canadá, cuja imagem está presente na bandeira do país.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que pesquisem a vida dos autores das duas obras, Rick Riordan e J. R. R. Tolkien, e procurem informações que tenham lhes chamado a atenção, além de curiosidades. Então, pedir que compartilhem as informações com os/as colegas. Se possível e se houver disponibilidade na biblioteca da escola, recomenda-se incentivar os/as estudantes a ler uma obra de um dos autores, ou de ambos, que seja adequada ao contexto da turma.

Language in use 1

Esta seção tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades EF08LI12: construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro e EF08LI14: utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões (por meio do contato com excertos de obras literárias). Assim, retoma o modal *will* e apresenta a forma *going to* como maneiras de falar sobre o futuro, utilizando trechos dos textos apresentados na seção "Reading" e excertos do livro *The Lord of the Rings: The Return of the King (O Senhor dos Anéis: o retorno do rei)*, com a finalidade de permitir aos/às estudantes que compreendam seu uso em contextos autênticos.

Language in use 1 Will x going to

- 1 Read the excerpts from Apollo's note and Gandalf's letter again and check the correct answers. 1. a) II; b) I; c) II; d) II; e) III; f) I; g) I; h) III.

I predict that in the future, demigods **won't** be able to find Camp Half-Blood on their own. The world **will** simply be too large, too populous, and too dangerous.

- a In the excerpt "I predict that in the future [...]", it is possible to say that the writer is going to talk about **◆**.
I a plan for something that he is sure that will happen
II what he thinks will happen in the future (guess what is going to happen)
- b In the excerpt "The world will simply be too large, too populous, and too dangerous.", the sentence is in the **◆**.
I affirmative form | II negative form
- c In the excerpt "[...] demigods won't be able to find Camp Half-Blood on their own.", the sentence is in the **◆**.
I affirmative form | II negative form

I **will** return as soon as I can; and I **will** follow you, if I find that you are gone.

- d It is possible to say that Gandalf **◆**.
I knows exactly when he is going to come back
II doesn't know when he is going to come back
III doesn't know whether he is going to come back or not
- e In this excerpt, it is possible to say that Gandalf **◆**.
I is not going to follow Frodo, even if he knows where he is
II is going to know exactly where Frodo is. He is certain of that
III doesn't know if he will find Frodo, but he will follow him if he discovers that he is gone

You may meet a friend of mine on the Road: a Man, lean, dark, tall, by some called Strider. He knows our business and **will** help you.

- f It is possible to say that **◆**.
I Gandalf does not know if Frodo will meet Strider
II Gandalf describes his friend and says that everybody calls him Strider
III Frodo is definitely going to meet Strider
- g If Frodo finds Strider, it is possible to say that **◆**.
I he will surely help Frodo instantly.
II he may help Frodo.
III Frodo will help him.

h “Will” is used when we talk about ♦. 1. h) Ver Notas.

I plans and predictions

II only predictions

III decisions made at the moment of speaking and predictions

2 Now look at the picture and read some excerpts from a book of the series *The Lord of the Rings*. Then discuss the questions with a partner.

2. Respostas pessoais. Ver Notas.

I

Frodo had no strength for such a battle. He sank to the ground. “I can’t go on, Sam,” he murmured. “**I’m going to faint**. I don’t know what’s come over me.”

II

“Bless me, Mr. Frodo, but you’ve gone and made me that hungry and thirsty! I don’t know when drop or morsel last passed my lips. I’d forgotten it, trying to find you. But let me think! Last time I looked I’d got about enough of that waybread, and of what Captain Faramir gave us, to keep me on my legs for a couple of weeks at a pinch. But if there’s a drop left in my bottle, there’s no more. **That’s not going to be enough for two**, nohow. [...]”

III

“I can go on a good way though, and I will.” “Where to?” “To the Mountain, of course.” “But what then, Sam Gamgee, what then? When you get there, **what are you going to do?** He won’t be able to do anything for himself.”

IV

“Ah!” said Sam. “[...] And I didn’t like the sound of what he said about the Southfarthing. It’s time we got back.” “I’m sure it is,” said Frodo. “But we can’t go any quicker, if we are to see Bilbo. **I am going to Rivendell first, whatever happens.**”

V

When all was at last ready Frodo said: “**When are you going to move in and join me, Sam?**”

VI

The first of Sam and Rosie’s children was born on the twenty-fifth of March, a date that Sam noted. [...] “Well, Sam,” said Frodo, “[...] Choose a flower name like Rose. Half the maidchildren in the Shire are called by such names, and what could be better?” “I suppose you’re right, Mr. Frodo,” said Sam. “I’ve heard some beautiful names on my travels, but I suppose they’re a bit too grand for daily wear and tear, as you might say. The Gaffer, he says: ‘Make it short, and then you won’t have to cut it short before you can use it.’ But if it’s to be a flower-name, then I don’t trouble about the length: it must be a beautiful flower, because, you see, **I think she is very beautiful, and is going to be beautifuller still.**”



Scene of Frodo Baggins and Samwise Gamgee, in *The Lord of the Rings: The Return of the King*, directed by Peter Jackson, 2003.

NEW LINE CINEMATHES SAUL ZAENTZ COMPANY/WINGNUT FILMS/VINET, PIERRE/ALBUMFOTOPHENA

Notas

Atividade 1

h Professor/a, pode ser interessante mencionar aos/as estudantes a utilização de *will* como forma de expressar uma decisão imediata (*willingness*), sem muito tempo para se pensar nela. Citar, se necessário, o exemplo de uma pessoa batendo à porta da casa de alguém. Duas pessoas estão na casa, como uma mãe e um filho, por exemplo. Um dos dois deverá atender à porta, e é preciso que alguém se ofereça para fazê-lo. O filho, então, diz à mãe: “*I will get it*” ou “*I’ll get it*”. Ao utilizar *will* – e não *going to* –, o garoto mostra que essa foi uma decisão rápida, pois não houve planejamento, visto se tratar de algo que nem ele nem a mãe esperavam. Outro exemplo é uma jovem que fica sabendo que o avô vai ao supermercado sozinho e, então, decide ajudá-lo, acompanhando-o em suas compras. Como se trata de uma decisão que não foi planejada e, sim, tomada imediatamente após tomar conhecimento do fato, a garota diz algo como “*I’ll go with you*”.

Atividade 2

Professor/a, caso a turma sinta dificuldade em lidar com os excertos, pode-se dividi-la em grupos e atribuir um excerto a cada grupo. Com o auxílio de dicionários bilíngues (ou monolíngues, se julgar apropriado), pedir ao grupo que procure compreender o trecho e apresente-o à turma posteriormente.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, caso os/as estudantes tenham dificuldade para criar e utilizar as frases como forma de fazer previsões para o futuro, sugere-se escrever alguns termos que servirão de modelo no quadro, como: *be successful in a specific area, study something, visit a specific place, travel to a specific place*, entre outros. Com os exemplos, eles/elas podem se concentrar mais na forma gramatical, visto que o vocabulário apresentado já pode servir de referência. Pedir, então, que escrevam formas de previsão para o futuro a partir dos exemplos dados e, se possível, citem outras previsões. Esse processo os/as ajudará a elaborar frases mais complexas gradativamente. Ao lidar com estudantes que demonstrem facilidade com a língua, pedir, como desafio, que expliquem suas previsões: caso tenham escrito *"I'll become a famous actor/actress."*, por exemplo, solicitar que expliquem como se tornarão atores/atrizes de sucesso. Dessa forma, poderão mencionar um curso de teatro, uma pequena participação em uma novela ou outra forma que lhes permita atingir esse objetivo.

Notas

Atividade 3

Professor/a, após a realização da atividade, pode-se pedir aos/às estudantes que procurem resumir as possibilidades de sentido para expressar futuro com *going to*, escrevendo-as no quadro: previsão, previsão com evidência e plano. Esse resumo pode ser útil na realização da atividade 5.

Atividade 4

Professor/a, lembrar os/as estudantes que, na forma interrogativa, é possível usar *Wh-questions*, como nos trechos *"When are you going to move in and join me, Sam?"* e *"[...] what are you going to do?"*.

- a Frodo and Sam are best friends. Based on the picture and on the excerpts, what is your opinion about their friendship? Do you think they help each other during their adventure?
- b What about you? Do you have a best friend? What can you say about your friendship?

3 Analyze the highlighted excerpts in activity 2. Then, in your notebook, write the number of the excerpts according to what they describe. 3. Ver Notas.

- a Sam makes a prediction about the future of his baby. 3. a) VI
- b Frodo makes a prediction based on the fact that he is not well. 3. b) I
- c Sam makes a prediction based on a physical evidence. 3. c) II
- d Frodo talks about his plans of going to a specific place first. 3. d) IV
- e Frodo asks Sam about his plans of moving. 3. e) V

4 Now, based on the highlighted excerpts from activity 2, match the sentences in your notebook. 4. Ver Notas.

- | | |
|--|--|
| a Excerpts I, IV and VI are in the ^{4. a) 5} ◆. | 1 subject + <i>am/is/are</i> + <i>going to</i> + main verb |
| b Excerpt II is in the ^{4. b) 6} ◆. | 2 <i>am/is/are</i> + subject + <i>going to</i> + main verb |
| c Excerpts III and V are in the ^{4. c) 4} ◆. | 3 subject + <i>am/is/are</i> + not + <i>going to</i> + main verb |
| d The negative form is ^{4. d) 3} ◆. | 4 interrogative form |
| e The affirmative form is ^{4. e) 1} ◆. | 5 affirmative form |
| f The interrogative form is ^{4. f) 2} ◆. | 6 negative form |

5 Based on the previous activities, complete the sentences with the appropriate option in your notebook. 5. Respostas: a) *going to and will*; b) *going to*; c) *going to*.

- a When we make predictions for the future, we can use *going to/will/going to and will*.
- b When we make predictions based on evidence, we use *going to/will/going to and will*.
- c When we talk about plans for the future, we use *going to/will/going to and will*.

6 Based on the previous activities, complete the sentences with the appropriate option in your notebook. 6. Respostas pessoais. Ver Notas.

- a What are your ◆
 - I plans for today after school?
 - II plans for next week?
 - III plans for this Saturday?
 - IV plans for your career?
 - V family plans?
 - VI travel plans?
 - VII other future plans?
- b What can you predict about your life?

Useful language

I will/am going to... as soon as...
I'm going to... whatever happens.
I predict that...
I think...

112 one hundred twelve

Notas

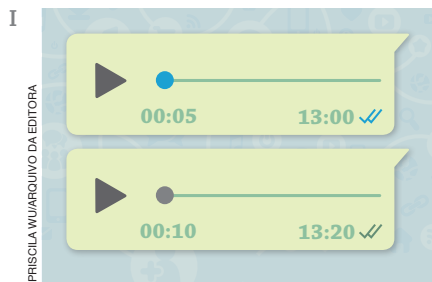
Atividade 6 Professor/a, os/as estudantes podem utilizar os exemplos que são apresentados apenas como modelos para suas perguntas. Caso desejarem, eles/elas poderão fazer outras perguntas para os/as colegas. Ao final da atividade, pedir que citem algumas das perguntas que fizeram aos/às colegas e expliquem por que utilizaram *will* ou *going to*. Escrever algumas frases no quadro e utilizá-las para exemplificar os usos das duas formas de futuro estudadas na unidade.

As legendas das fotografias foram sumpridas do livro do estudante para fins didáticos: I. Ilustração de mensagens de áudio, comuns em aplicativos de mensagens instantâneas; II. Bilhete em quadro de cortiça; III. Tela de computador mostrando uma página de *blog*; IV. Adolescentes conversando; V. Pessoa em frente ao *laptop* e checando rede social também pelo celular; VI. Mulher ao telefone em Campo Grande (MS), 2016; VII. *Chat* no celular;

Language in use 2 *Ways of communication*

VIII. Mulher realiza videochamada em Campo Grande (MS), 2016; IX. Notificação de chegada de *e-mail*; X. Telegrama de correio.

1 Match the ways of communication to the pictures that represent them. Answer in your notebook. 1. Respostas pessoais. Ver Notas.



Language in use 2

A seção apresenta o vocabulário relacionado às formas de comunicação e busca preparar os/as estudantes para o trabalho com a habilidade EF08LI12: construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro, visto que eles/elas terão de imaginar, na seção "Speaking", qual será o futuro da comunicação utilizando o léxico apresentado nesta seção.

Notas

Atividade 1

Professor/a, peça aos/as estudantes que comentem quais formas de comunicação mais utilizam e quais pensam ser as mais antigas, como a conversa face a face, o bilhete, a carta e até mesmo a ligação por telefone, principalmente a que é feita por telefones fixos, retomando a discussão da abertura da unidade e ampliando-a com outros meios de comunicação. Observar que as opiniões podem variar de acordo com o contexto no qual a turma está inserida. Perguntar, ainda, por que motivo acham que algumas tecnologias foram ou têm sido substituídas e o que as teria substituído.

Atividade 2

Professor/a, a atividade busca levar a turma a refletir sobre a adequação da utilização de cada uma das formas de comunicação mencionadas, de acordo com a situação e o propósito da comunicação. Ressaltar que não há respostas fechadas, porém é importante que expliquem seus motivos para a escolha de uma ou outra forma de comunicação. Reforçar, ainda, que tais opiniões são pessoais, pois o/a estudante que não faz uso das redes sociais diariamente – por determinação dos/das responsáveis ou por falta de acesso, por exemplo – pode não as considerar uma forma de comunicação rápida, preferindo outras formas, como telefonemas ou bilhetes. Pedir aos/às estudantes que imaginem outras situações em que as respostas oferecidas poderiam diferir.

f Professor/a, ao lidar com essa situação, mencionar que, em certos casos, quando se está em um relacionamento a distância, sem a possibilidade de conversar pessoalmente, a carta pode ser uma opção viável para não ofender a pessoa com a qual se estaria rompendo a relação, ainda que não seja a forma de comunicação mais adequada. Perguntar aos/às estudantes a opinião deles/delas a respeito de termos por meio de aplicativos de mensagens, por exemplo, e por que eles não seriam os mais adequados para a situação.

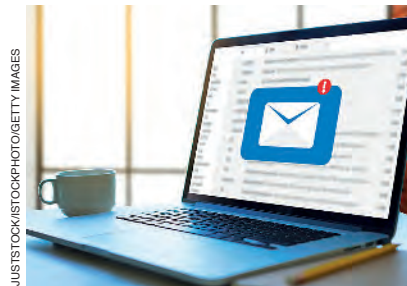
Atividade 3

Professor/a, antes de iniciar a atividade, sugere-se comentar com os/as estudantes sobre o que mais os/as incomoda em relação às formas de comunicação e quais problemas costumam enfrentar ao se comunicar.

a Se julgar relevante, comentar que é possível se referir à “linha ocupada” também dizendo *engaged line*.

e Sugere-se comentar que o termo *poor signal* pode ser utilizado tanto para se referir a problemas com o sinal de televisão como a falhas na cobertura de aparelhos celulares.

IX



JUSTISTOCK/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

X



DANIEL CYMBALISTA/PULSAR IMAGES

- a phone call **1. a) VI**
- b audio messages **1. b) I**
- c video call **1. c) VIII**
- d e-mail **1. d) IX**
- e letters and a telegram **1. e) X**

- f note **1. f) II**
- g text message **1. g) VII**
- h blog post **1. h) III**
- i face-to-face talk **1. i) IV**
- j post on a social media page **1. j) V**

2 Which ways of communication would you prefer if you were in these situations? Use the vocabulary from activity 1 and think about how effective each way of communication is. Then discuss your answers with your classmates. **2. Ver Notas.**

- You need to
- a contact someone quickly. **2. a) Respostas possíveis: Phone call; video call; text message; audio message.**
 - b reach more than one person at the same time. **2. c) Respostas possíveis: Note; text message; audio message.**
 - c remind someone of something. **2. f) Respostas possíveis: Face-to-face talk; letter.**
 - d share detailed information. **2. g) Respostas possíveis: Blog post; post on a social media; e-mail; letter; text message.**
 - e register your conversation on a social media page; audio message. **2. e) Respostas possíveis: Audio message; e-mail; letter; text message.**
 - f break up with someone. **2. d) Respostas possíveis: Video call; e-mail; letter; blog post; face-to-face talk; post on a social media page; phone call; text message; audio message.**
 - g reach many people – even people you do not know. **2. e) Respostas possíveis: Audio message; e-mail; letter; text message.**

3 What kind of problems can we have with communication? Look at the ways of communication from activity 1 and match them to each problem accordingly. Use your notebook. Then discuss with a partner: which problems have you experienced? What did you do? **3. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- a busy line **3. a) VI, VIII. Ver Notas.**
- b slow internet speed **3. b) I, III, V, VII, VIII, IX.**
- c not paying the phone bill **3. c) VI.**
- d undelivered mail/e-mail **3. d) IX, X.**
- e poor signal **3. e) I, III, V, VII, VIII, IX. Ver Notas.**
- f low battery **3. f) I, III, V, VII, VIII, IX.**
- g negative facial expressions and body language **3. g) IV, VIII.**
- h getting lost **3. h) II, X.**

4 Complete the chart with the ways of communication. Can you think of other ways of communicating to put in each column? Write them in your notebook.

| Oral communication | Written communication |
|--------------------|-----------------------|
| | |

4. Oral communication: Respostas possíveis: Face-to-face talk; phone call; video call; audio message; post on a social media. **Written communication:** Respostas possíveis: E-mail; note; letter; text message; blog post; post on a social media. **Ver Notas.**

5 Now consider nonverbal communication. List some examples of it and some problems people can have with them. **5. Respostas possíveis: Facial expressions, gestures, traffic signs, symbols, photographs, heliographs, cave paintings, etc. Problems: People may not understand the drawings/gestures/symbols the way they are represented; the picture may not be clear; different cultures can have different meanings for facial expressions and gestures, etc. Ver Notas.**

114 one hundred fourteen

Atividade 4 Solicitar aos/às estudantes que completem a tabela com as formas de comunicação apresentadas na seção (e também ao longo da unidade, se desejar), podendo expandir a atividade com o acréscimo de outros meios de comunicação que possam se adequar a cada coluna. Quanto ao termo *post on a social media page*, comentar que essa postagem nas redes sociais pode ser não verbal, como no caso de um vídeo compartilhado.

Atividade 5 Professor/a, pedir aos/às estudantes que deem exemplos de como é possível se comunicar sem utilizar palavras. Sugere-se aceitar todas as respostas que estiverem adequadas.

Listening Gestures in different cultures

Pre-listening

- 1 In your opinion, what does each of these gestures mean? Do you use them when you are talking to someone? Discuss their meanings with a partner. 1. Respostas pessoais. Ver Notas.



Common emoticons used in virtual messages.

- 2 Take a look at the pictures from activity 1 again. Then answer the questions and discuss them with your classmates. 2. Respostas pessoais. Ver Notas.

- Do you think the meaning for each gesture can vary according to the context or culture? Why?
- Have you ever used a gesture somewhere and discovered that it had a different meaning outside your community, city or country?
- Do you think some gestures can be offensive? Why do you think so?

Listening

- 3 Listen to the first audio and check the appropriate answer. Use your notebook. 3. b

The audio is about ♦.

- the story of some gestures around the world
- different meanings for the same gestures around the world
- universal gestures around the globe

- 4 Now look at the gestures represented in the pictures and listen to an audio about them. Then match the gestures to their meanings accordingly. They may have more than one meaning. Use your notebook.



People making gestures.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| I It means "money." 4. I. a | IV "You are making things too complicated." 4. IV. c |
| II "Wait a second." 4. II. b | V It is used to emphasize something. 4. V. b |
| III "Everything is OK." 4. III. a | |

Gestures in different cultures – Introduction

Gestures in different cultures – Different meanings

one hundred fifteen 115

Notas

Atividade 2

Professor/a, é possível mencionar que, devido a diferenças culturais, alguns gestos que para nós representam sentimentos positivos, em outros países podem ser interpretados como ofensivos.

Listening

Esta seção busca discutir os diferentes gestos que são utilizados no mundo, podendo ter interpretações e significados diversos – e até mesmo opostos –, ampliando a discussão sobre dificuldades na comunicação e a relação entre língua e cultura. Assim, busca-se desenvolver as habilidades EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas, EF08LI02: explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral, EF08LI19: investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais e EF08LI20: examinar fatores que podem impedir o entendimento entre as pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Transcript: Gestures in different cultures – Introduction

What's up guys, welcome to another Mark Hachem video. So, as you know, the art of hand gestures is an art that is practiced all around the world. I'm doing it right now! And, sometimes, similar hand gestures are seen in different countries, but the meanings aren't always the same. So, what happens when you throw them at each other? Here we go!

WORLD Gestures and Their Meaning. 2019. 1 vídeo (5min23s). Publicado pelo canal Mark Hachem. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3RrdgZ4l88Y>

Acesso em: 4 jul. 2022.

Notas

Atividade 1

Professor/a, ressaltar que as opiniões podem divergir e que não há uma resposta fechada para cada alternativa. Comentar que a primeira imagem, por exemplo, pode ter significados diferentes: ela pode ser utilizada tanto para se referir ao gesto *high five* (conhecido como "toca aqui", em português), em que duas pessoas batem as mãos no alto como forma de comemoração, como para representar uma oração/prece ou torcida. Essa imagem também tem sido usada para representar "gradidão". A segunda imagem pode ser usada como sinal de "positivo" ou de "curtir". A terceira pode significar pedido de silêncio ou para guardar um segredo. A quarta pode representar uma mão dando um *high five* ou fazendo um sinal de "pare". A quinta representa *facepalming*, um gesto usado quando se comete um erro, por exemplo. A última pode indicar que não se sabe sobre algo ou que determinado assunto não é considerado importante.

Transcript: Gestures in different cultures – Different meanings

Gesture a: In some places such as Britain, this means everything's OK. [...] And in still other places, such as Japan, it means money.

Gesture b: In Italy, they might make this sign to emphasize a point, while in Jordan it can mean "wait a second." [...]

Gesture c: Some places have more or less unique gestures. In Russia, to say "you're making things too complicated," you scratch your ear by going around the back of your head.

GESTURES Around the World. 2017.

1 video (2min). Publicado pelo canal

The World is Our Thing. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qCo3wSGYRbQ>. Acesso em: 6 maio 2022.

Transcript: Gestures in different cultures – Not universal

Among the most common and probably oldest gestures are nodding for "yes" and shaking their head for "no." But even this isn't universal. Bulgarians are famous for shaking their head to mean "yes" and nodding with a click of the tongue to mean "no."

And in South Asia, they have a third option, which involves toting the head from side to side.

GESTURES Around the World. 2017.

1 video (2min). Publicado pelo canal

The World is Our Thing. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qCo3wSGYRbQ>.

Acesso em: 6 maio 2022.


Transcript: Gestures in different cultures – Understanding cultures

The way Australian people greet each other is by hugging, especially with good friends; however, it might be different for me because that's not what I do... ahn... shake hands is good, shake hands is fine, that's how we greet back home in Indonesia, but hugging, especially to people who are not related is not our way, so I prefer to not doing that and... but that's not that I don't respect you, for example, but this is our way as well, so it's good to show people here that we have different way, but that doesn't mean we don't respect each other.

LET'S talk about Understanding other

Cultures. 2018. 1 video (3min 36s).

Publicado pelo canal UniSC: University of the Sunshine Coast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-TWrhWTQXl6Y>. Acesso em: 1o jul. 2022.

5  Now listen to the audio again and match the gestures in activity 4 to the places where they are used. Use your notebook.


I Britain 5. I. a

II Jordan 5. II. b

III Japan 5. III. a

IV Italy 5. IV. b

V Russia 5. V. c

6  Listen to another audio and check the appropriate option. Use your notebook.

 Gestures in different cultures – Not universal

a What gestures do most people use to indicate "yes" and "no?" 6. a) I

6. b) II

I They nod for "yes" and shake their head for "no."

II They shake their head for "yes" and nod for "no."


III They use their tongue to make a click for "yes" and shake their head for "no."

b What gestures do Bulgarians use to indicate "yes" and "no?"

I They nod for "yes" and shake their head for "no."

II They shake their head for "yes" and nod with a click of the tongue for "no."

III They shake their head for "yes" and nod for "no."

7  Listen to a woman talking about a cultural difference and decide if the sentences are true (T) or false (F). Use your notebook. 7. I – T; II – F; III – T

 Gestures in different cultures – Understanding cultures

I. Australians are used to greeting by hugging.

II. Indonesians and Australians usually greet in the same way.

III. Indonesians are not used to hugging people they don't know very well.

8  Now you are going to listen to some students talking about their experience in Australia. After listen to the audio, answer: what does the woman talk about? Use your notebook. 8. a

 Gestures in different cultures – Australian lifestyle

a body language

b clothes

c food

9  Listen to the men and answer T (true) or F (false). Write the answers in your notebook. 9. I – T; II – F; III – F.

 Gestures in different cultures – Adapting

I The man is a vegetarian.

II The man doesn't like to meet different people.

III When the man goes to a party, he has a problem if people don't eat vegetarian food.

116 one hundred sixteen

Transcript: Gestures in different cultures – Australian lifestyle

Coming here to Australia it's a big difference. Sort a thing like, Australians are more laid back and, uhm, you know, they don't really seem to have certain rules, sort of things, whereas going back home they have certain things. You have to dress a certain way, you have to carry yourself a certain way.

LET'S talk about Understanding other Cultures. 2018. 1 video (3min 36s). Publicado pelo canal UniSC: University of the Sunshine Coast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-TWrhWTQXl6Y>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Post-listening

- 10** Discuss these questions with your classmates. **10. Respostas pessoais. Ver Notas.**
- What do you think you should do when talking to people from different countries and cultures, when it comes to gestures?
 - Do you know any other gesture that has more than one meaning?

Speaking *The future of communication*

Pre-speaking **Pre-speaking. Respostas pessoais. É possível solicitar aos/às estudantes uma breve pesquisa sobre a história da comunicação antes de responder às questões.**

- Which ways of communication do you think are used more commonly nowadays? Which ones do you use on a daily basis? Why do you use them?
- What problems can you have when using the smartphone, the television and the Internet? Can you think of a solution for these problems? Discuss it with a partner.
- Do you think you will use the same devices in five years' time? And in ten years?
- How do you see the future of communication? What changes do you think there will be? Which devices could solve some of the communication problems you face nowadays? Take notes in your notebook.
- Research the future of communication (internet, social media, cell phones, television and others). Is there anything that caught your attention? Why?
- What vocabulary expressions are you going to use to talk about the future of communication? Use a dictionary if necessary. Take notes in your notebook.

Speaking

- 7** Now you are going to make predictions about the future of communication. Work in pairs and follow the instructions. **7. Respostas pessoais. Ver Notas.**
- Answer the following questions: how do you think people will communicate in the future? What will be the positive effects of technological advancements? What will be their negative effects? Justify your answers.
 - Make your predictions with your partner.
 - Rehearse your presentation with your partner. Be sure you are clear and calm during your speech.
 - Deliver your presentation.

Post-speaking

- 8** Discuss these questions with your classmates. **8. Respostas pessoais. Ver Notas.**
- In your opinion, are the predictions plausible? Why? Which ones do you think are the closest to becoming reality?
 - Which predictions do you like best? Why?
 - Have you ever had an idea that could solve a communication problem? Describe it.

one hundred seventeen **117**

Transcript: Gestures in different cultures – Adapting

I have no problem what other people are doing like if they're eating meat, if they're drinking, I have no problem. When I am going to a party if they have vegetarian things, I'm eating vegetarian, but if the other people are eating meat I have no problem, so I'm happy to get together with different peoples and talking with different peoples... yeah, I've been happy.

LET'S talk about Understanding other Cultures. 2018. 1 vídeo (3min 36s). Publicado pelo canal UniSC. University of the Sunshine Coast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TWrhWTQXI6Y>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Speaking

Nesta seção, tem-se por objetivo desenvolver as habilidades EF08LI01: fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas e EF08LI04: utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades. Para tanto, os/as estudantes devem usar o que aprenderam sobre meios de comunicação para compartilhar suas previsões referentes ao futuro da comunicação.

Notas

Atividade 8

Professor/a, promover uma discussão sobre as previsões feitas pelos/as estudantes e pedir que digam quais delas consideraram mais plausíveis e quais seriam as menos prováveis. Perguntar em quanto tempo eles/elas imaginam que tais mudanças poderão ocorrer.

Notas

Atividade 7 Professor/a, se desejar, sugerir aos/às estudantes que leiam o texto que se encontra no apêndice "Learning more", que traz algumas previsões para o futuro da comunicação. Ele poderá servir de modelo para a produção oral. Pedir que tentem produzir previsões negativas também, ou seja, o que eles/elas imaginam que não acontecerá, ao menos em um futuro próximo.

Writing

Esta seção tem por objetivo trabalhar as habilidades 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 e EF08LI11: produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). Para isso, a seção busca levar os/as estudantes a refletir sobre quais são seus sonhos e planos para o futuro e a compartilhá-los por meio da escrita de uma carta, gênero que não costuma ser muito utilizado por adolescentes e jovens. Pedir que mencionem rapidamente alguns de seus sonhos e escrevam-nos no quadro, de modo a ampliar seu vocabulário, incentivando a produção escrita. Para que a escrita da carta seja relevante, sugere-se escolher previamente à atividade um local para onde as cartas escritas em língua inglesa possam ser enviadas. Há, por exemplo, páginas da internet, como *Love for the elderly*, que incentivam a troca de cartas com pessoas idosas nos Estados Unidos (disponível em: <https://loveforoureldeers.org/>. Acesso em: 26 abr. 2022.) No entanto, pode-se propor aos/as estudantes que enviem *e-mails* a outras pessoas, de acordo com o contexto escolar e a proposta que desejar alcançar. É importante se certificar de que a troca de cartas será feita em um ambiente seguro e com autorização dos/das responsáveis.

Writing

Writing about your dreams and plans

What about writing a letter to talk about your dreams and plans?

What: talk about your dreams and plans

To whom: the elderly

Media: paper

Objectives: talk to the elderly and describe your dreams and plans for the future

Writing. Ver Notas.

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Como e onde você se vê em cinco anos? Quais são seus sonhos para o futuro? O que você precisaria fazer para tentar torná-los realidade? Anote no caderno.
- 2 Retome os termos utilizados, neste capítulo, para falar sobre o futuro. Existe alguma palavra ou expressão que você gostaria de usar? Em seguida, retome a estrutura do gênero “carta”. Quais dos seus planos você compartilharia com alguém em uma carta? Anote no caderno.

First draft

- 3 Escreva frases sobre seus sonhos e planos para os próximos cinco anos.
- 4 Você escreverá uma carta, em inglês, para um membro de sua família ou um/uma colega, compartilhando alguns de seus sonhos e planos. Pense em perguntas que podem demonstrar interesse pela vida da pessoa que irá receber a carta e permitir-lhe responder da forma como se sentir mais à vontade. Anote-as no caderno.
- 5 Escreva a carta, contando sobre alguns de seus planos para os próximos cinco anos e por que você gostaria de alcançá-los. Conte um pouco sobre como você pretende realizá-los. Então, faça perguntas para a pessoa a quem a carta se destina, pedindo a ela que conte um pouco sobre a própria vida. Se desejar, pergunte, ainda, se ele/ela tem algum conselho para lhe dar sobre seus planos.

Editing

- 6 Leia sua carta e observe se o texto está claro. Há algum conteúdo que precisaria ser explicado? Há correções que precisam ser feitas?

Final text

- 7 Faça os ajustes necessários para que sua carta possa ser enviada.

Post-writing

- 8 Você pode enviar a carta pelo serviço de correio ou entregá-la em mãos para o destinatário.
- 9 Comente com seus/suas colegas como foi a experiência de escrever uma carta falando sobre seus sonhos e planos. Você acha que receberá uma resposta? Compartilhe com a turma.

118 one hundred eighteen

Notas

Atividade 4 Professor/a, reforçar que os/as estudantes devem considerar o contexto de vida das pessoas idosas para as quais eles/elas escreverão – ainda que não os/as conheçam pessoalmente.

Peace culture

Peace culture. Professor/a: objetivo desta atividade é discutir se a prática de criar uma cápsula do tempo pode ser uma forma de comunicação. O/a professor/a pode contextualizar a discussão apresentando diferentes exemplos de *time capsules*. Pode, ainda, perguntar se os/as estudantes já ouviram falar nisso ou se já passaram pela experiência de criar uma.

What is a time capsule?

A time capsule is just what it sounds like — a capsule, or container, of some sort that is filled with things that are a sign of the times. People put all sorts of items into these capsules meant to be open by future generations — music on the formats that are popular at the time, works of art, books, and more. Some time capsules are buried with the intention of digging them up and going through the contents in a few years, while others are meant to stay sealed for hundreds or thousands of years. Some of them are forgotten to the ages. [...]




GLASGOW, Yvonne. How to Create a Family Time Capsule. *LifeSavvy*, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.lifesavvy.com/28966/how-to-create-a-family-time-capsule/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Na segunda questão, pode-se criar uma cápsula do tempo para a turma toda ou, se for mais relevante, pequenas caixas referentes aos grupos da sala. Nesse caso, os grupos de estudantes podem contar o que colocaram e explicar os motivos de suas escolhas.

- 1 Do you think time capsules can be considered a form of communication with the future? Justify your answer. **1. Respostas pessoais. Ver Notas.**
- 2 Let's create our own time capsule. In groups, choose three items that are representative of your generation (they can be photos, newspapers, magazines, artwork, for instance). What message about our current times are you trying to convey with these items? How would people interpret them 100 years from now? **2. Respostas pessoais. Ver Notas.**

Self-check

- 1 Reveja a Unidade 7 e as atividades e anotações no caderno. Em seguida, escolha as alternativas que mais se aproximam da sua produção e escreva-as no caderno. **Self-check. Ver Notas.**

| Eu consigo... |  com facilidade. |  com alguma facilidade. |  com dificuldade. |
|--|---|--|--|
| ler bilhetes e cartas de obras literárias... | | | |
| compreender algumas diferenças entre bilhetes e cartas... | | | |
| compreender os usos de <i>will</i> e <i>going to</i> para fazer previsões e falar de planos... | | | |
| identificar palavras em inglês relacionadas à comunicação... | | | |
| compreender um áudio sobre gestos e seus diferentes significados ao redor do mundo... | | | |
| fazer previsões para o futuro das comunicações... | | | |
| escrever uma carta sobre sonhos e planos... | | | |

one hundred nineteen

119

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 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 que os estudantes:

- façam mais leituras do gênero, seja pela internet ou por meio de livros da biblioteca da escola, em duplas e/ou com o auxílio de um dicionário bilíngue.
- aproveitem para discutir as diferenças entre os gêneros textuais que foram trabalhados nas seções.
- estudem os exemplos dados no apêndice "Language reference in context" para reforçar o uso desses verbos.
- façam a leitura de mais textos relacionados à área e prestem atenção aos termos utilizados. Pode ser interessante iniciar um pequeno glossário ou *pictionary* (dicionário com imagens) para auxiliar a turma.
- ouçam o áudio novamente e acompanhem-no por meio da transcrição, para auxiliar a compreensão.
- realizem a atividade de produção oral novamente, pesquisem na internet ou em outras fontes de informação os avanços tecnológicos nas comunicações e as previsões feitas por especialistas da área. Sugere-se, preferencialmente, o uso da internet por ser um meio de comunicação que possibilita atualizações constantes, o que é importante quando se trata de previsões para o futuro.
- escrevam uma nova carta, observando as dificuldades que tiveram na primeira escrita. Então, juntar os/as estudantes em duplas e pedir que façam sugestões para aperfeiçoar as produções dos/das colegas. A nova versão pode ser a válida a ser enviada, conforme a proposta inicial.

Notas

Peace culture

Atividade 1 O objetivo desta atividade é colocar em discussão se a prática de criar uma cápsula do tempo pode ser uma forma de comunicação. O/a professor/a pode contextualizar a discussão apresentando diferentes exemplos de *time capsules*.

Pode, ainda, perguntar se os/as estudantes já ouviram falar nisso ou se já passaram pela experiência de criar uma.

Atividade 2 Pode-se criar uma cápsula do tempo para a turma toda ou, se for mais relevante, pequenas caixas referentes aos grupos da sala. Nesse caso, os grupos de estudantes podem compartilhar o que colocaram e podem explicar os motivos de suas escolhas.



Unit 8

Competências gerais e específicas desenvolvidas na unidade

A unidade pretende desenvolver as competências gerais 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10 e as competências específicas de Língua Inglesa 2 e 4, que estão descritas na página XXXI do Manual do Professor.

Habilidades desenvolvidas na unidade

EF08LI03 / EF08LI04 / EF08LI05 / EF08LI08 / EF08LI09 / EF08LI10 / EF08LI11 / EF08LI17

Objetivos da unidade

A unidade explora meios de informação e de comunicação com foco em reportagens que trazem assuntos atuais e de interesse dos/das estudantes, como o debate sobre o *videogame* ser considerado um risco para a saúde e a disseminação de uma modalidade de notícias chamada *fake news*, especialmente por meio das redes sociais. Sobre o conceito de Educação para a Paz, busca desenvolver uma reflexão sobre a importância de consumir informações confiáveis a respeito do que acontece tanto no panorama local como no global, avaliando as fontes de modo crítico para evitar possíveis manipulações midiáticas. Dessa maneira, trabalham-se aspectos de cidadania e civismo, um tema contemporâneo transversal (TCT). No que concerne aos aspectos linguísticos, a unidade aborda a utilização de pronomes relativos para introduzir orações subordinadas adjetivas (restritivas e explicativas), bem como amplia o campo lexical relativo aos meios de comunicação. Como trabalha com reportagens escritas e televisadas, há a possibilidade de abordar as características do gênero a partir dos conhecimentos que os/as estudantes já têm sobre essas modalidades em língua portuguesa.

Unit

8

What's (in the) news?

As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos:

1. Mulher lendo notícias pelo celular; 2. Homem e criança observando um jornal impresso; 3. Jovem checa notícias no tablet; 4. Pessoa assiste a noticiário na TV.



Agents of change. 1. Respostas possíveis: Em certas situações, os fatos reportados podem ser acompanhados por informações falsas e tendenciosas, de forma que é necessário ter o letramento midiático e um olhar crítico para não formar opiniões equivocadas sobre os acontecimentos locais e globais.

Agents of change. 2. Respostas possíveis: Quem está dizendo isso? Que interesse há por trás disso? Isso é mesmo relevante? Isso merece ser divulgado? Quem mais está dizendo isso? As informações são as mesmas? São de fontes confiáveis?

Agents of change. 3. Respostas possíveis: Para conservar um distanciamento crítico, tendo em mente que a mídia nunca é imparcial.

Agents of change. 4. Respostas possíveis: Prestando mais atenção aos conteúdos e à forma como conteúdos similares são tratados em diferentes mídias, com posicionamentos, público-alvo e intenções diferentes. Essa habilidade contribui para que as pessoas não se deixem levar por

Objetivos

- Compreender e produzir uma reportagem escrita. informações tendenciosas ou *fake news*.
- Compreender e produzir uma reportagem falada.
- Compreender o uso dos pronomes relativos (*who, which, that, whose*) para construir períodos compostos por subordinação.
- Compreender palavras utilizadas para falar de diferentes mídias jornalísticas.
- Refletir sobre a importância de um olhar crítico sobre os textos que circulam nas mídias.

First interactions

1 Discuss these questions with your classmates.

- a** O que cada imagem mostra? O que elas têm em comum?
- b** Qual dessas atividades você costuma realizar? Por quê? **1. b) Respostas pessoais.**
- c** Por que é importante procurar saber o que está se passando em nossa comunidade, no país e no mundo? **1. c) Respostas possíveis:** Para refletir sobre o contexto em que se vive e saber agir a favor da própria segurança e do próprio bem-estar (por exemplo, não andar em áreas perigosas, tomar uma vacina ou fazer prevenção contra uma doença em épocas de campanhas de saúde etc.).

1. a) Respostas possíveis: 1. Alguém lendo notícias no celular; 2. Um homem e uma criança observando uma edição de jornal impresso; 3. Alguém lendo notícias no *tablet*; 4. Alguém assistindo a um noticiário na TV. As imagens apresentam pessoas consumindo informação por diferentes mídias.

Agents of change

Agents of change. Ver Notas.

Leia o excerto e responda às perguntas a seguir.

“Media literacy [...] is about helping students become competent, critical and *literate* in all media forms so that they control the interpretation of what they see or hear rather than letting the interpretation control them. To become media literate is [...] to learn to raise the right questions about what you are watching, reading or listening to.”

THOMAN, Elizabeth; JOLLS, Tessa. **Literacy for the 21st century:** an overview & orientation guide to media literacy education. Malibu: Center for Media Literacy, 2005. p. 21.

1. Como o conceito de “*media literacy*” se aplica a notícias, reportagens e textos de cunho jornalístico, informativo ou de utilidade pública que chegam até nós, seja pela TV, pelo rádio, pelas redes sociais, pela internet etc.?
2. Quais seriam as perguntas adequadas a fazer ao receber informações?
3. Por que é importante estar consciente de que tudo o que é produzido tem um propósito e é feito a partir de uma determinada visão sobre os fatos/o assunto?
4. Como é possível ler notícias de maneira crítica? Como essa habilidade pode contribuir para uma sociedade melhor?

First interactions

Esta seção visa proporcionar uma discussão inicial sobre os diversos meios de informação e sobre como os/as estudantes se relacionam com eles, avaliando a importância do acesso à informação no cotidiano. Busca, também, por meio do boxe “Agents of change”, chamar a atenção para a necessidade de assumir uma postura crítica diante das informações recebidas.

Se desejar, é possível explicar aos/as estudantes que o título da unidade traz uma brincadeira com palavras, pois mistura a expressão “*What’s new?*” (O que há de novo/novidade?) com a expressão “*in the news*” (na mídia).

Agents of change

Professor/a, sugere-se abordar a citação perguntando aos/as estudantes o que entendem por um/uma leitor/leitora competente, que exerce a criticidade em mídias diferentes, que sabe interpretar o que lê. Para tanto, pode-se trazer exemplos de publicações e de noticiários de rádio e de TV que sejam do conhecimento da turma, perguntando se percebem diferenças entre essas fontes, se acreditam em tudo que leem/ouvem/veem, se há exagero ou manipulação na apresentação de uma notícia em determinadas mídias etc. Espera-se que as perguntas ensejem uma reflexão sobre a importância de filtrar as notícias de modo crítico sem aceitar a interpretação imposta pela mídia. Esse tipo de cuidado contribui para fomentar, na sociedade, discussões e debates baseados em fatos, e não em informações falsas.

Reading

A seção explora o gênero reportagem, partindo da análise de manchetes de jornais de diversos países com posicionamentos diferentes sobre a decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS) de classificar o vício em *videogames* como um transtorno de saúde. As atividades trabalham as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos; e EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Informações adicionais

World Health Organization (WHO): agência subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU) cujo objetivo é garantir melhores condições de saúde para a população mundial.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se solicitar aos/as estudantes que busquem mais informações (na internet, junto a profissionais da saúde etc.) sobre a WHO (OMS) no Brasil e no exterior. A pesquisa pode ser distribuída em grupos, e as informações devem ser compartilhadas, de modo que a turma possa avaliar o papel dessa organização e o que ela tem feito para melhorar a saúde e o bem-estar das populações em diferentes regiões do Brasil e em outros países.

Reading A news story

Pre-reading

- 1 Discuss these questions with your classmates. 1. Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a Do you like playing video games? If so, how often and for how long do you play them?
 - b What do you usually use to play video games: a game console, a PC, a tablet or a smartphone?
 - c Do your family members ever complain about how much time you spend playing video games and/or about the types of games you play?
 - d Have you ever heard anyone say that gaming takes up a lot of your time and can make you addicted? Do you agree with it?
- 2 Read this poster. What is it about? Who produced it? What do you know about this topic? 2. It is about gaming disorder. It was produced by World Health Organization (WHO). Respostas pessoais. Ver Notas.



World Health Organization poster warning about gaming disorder, 2018.

- 3 Read these headlines and some first lines of news stories from different countries and answer the questions. 3. Ver Notas.

Text 1: South Africa

Gaming is now an addiction recognised by the World Health Organisation

PARENTS: The dangers, symptoms and solutions for online gaming addiction in all ages

SMITH, Laurie. Gaming is now an addiction recognised by the World Health Organisation. *Zululand Observer*, Empangeni, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://zululandobserver.co.za/173072/gaming-now-addiction-recognised-world-health-organisation/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

122 one hundred twenty-two

Notas

Atividade 1 Professor/a, caso o *videogame* e/ou outros aparelhos eletrônicos não façam parte do cotidiano dos/das estudantes, perguntar se os conhecem e se gostariam de utilizá-los como fonte de informação ou entretenimento.

Atividade 2 Professor/a, sugere-se explorar a imagem do cartaz e dizer que WHO é o acrônimo de World Health Organization (em português, Organização Mundial da Saúde – OMS). Sugere-se perguntar aos/as estudantes o que sabem sobre a OMS e complementar seus conhecimentos com as informações adicionais apresentadas neste Manual do Professor.

Atividade 3 Professor/a, sugere-se lembrar à turma que os meios de comunicação veiculam mais ou menos as mesmas notícias e que eles disputam público. Pode-se discutir que tipo de público-alvo demonstraria mais interesse por cada reportagem.

3. c) Respostas possíveis: Text 1 and text 3 seem to present video gaming as negative. Text 1 mentions “dangers, symptoms and solutions”, while text 3 compares it to drug addiction and gambling. Text 2 seems to disagree with the classification, mentioning that some experts rebut it (i.e., don’t consider the statement to be true). Text 4 seems to show opinions on both sides

Text 2: Korea of the debate (industry figures who are against the classification and a scientist who agrees with it).

[Feature] Is game addiction a mental disorder? Korea’s industry experts rebut WHO’s labeling

JI-YOUNG, Sohn. [Feature] Is game addiction a mental disorder? Korea’s industry rebut WHO’s labeling. *The Korea Herald*, Seoul, 28 mar. 2018. Disponível em: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20180328000730>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Text 3: India

Video gaming as addictive as cocaine and gambling, says WHO on adding “gaming disorder” to their list

SAIHGAL, Tanya. Video gaming as addictive as cocaine and gambling, says WHO on adding “gaming disorder” to their list. *India Today*, Nova Délhi, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://www.indiatoday.in/education-today/gk-current-affairs/story/video-gaming-as-addictive-as-cocaine-and-gambling-says-who-on-adding-gaming-disorder-to-their-list-1264049-2018-06-19>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Text 4: United Kingdom

“Dangerous gaming”: is the WHO right to class excessive video game play as a health disorder?

Industry figures question research that “pathologises” compulsive gaming, while scientist involved defends move to address addiction

WEBBER, Jordan Erica. “Dangerous gaming”: is the WHO right to class excessive video game play as a health disorder? *The Guardian*, Londres, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/games/2018/feb/05/video-gaming-health-disorder-world-health-organisation-addiction>. Acesso em: 18 jun. 2022.

- What do texts 1, 2, 3 and 4 have in common? **3. a)** All of them discuss the fact that WHO classified excessive video games play as an addiction/a health disorder.
- Which texts present the “lead” (opening paragraph of a news story)? Do you think they help you learn more about the newspaper’s perspectives? **3. b)** Text 1 and text 4. Respostas possíveis: The choices of words with a more positive or more negative aspect can show the position of the newspaper on the topics it brings.
- Which texts will probably present similar perspectives? Why? **3. d)** Respostas possíveis: WHO, industry figures/experts, scientists, people in the game industry, health care
- What sources did the reporters probably consult to get information for their stories? Can we say the media considered this topic important? Why? **3. e)** Respostas possíveis: Yes, because it appeared in different newspapers from countries. **3. f)** Respostas possíveis: Probably because each of them focused on the event according to a certain group’s view: academics’ view, industry experts’ view, WHO’s view, etc.

Going further

Headline: short title printed in heavier type at the top of a newspaper article telling what it is about.

Source: person, organization, book or document that a journalist uses for information or evidence.

DANESI, Marcel. *Dictionary of media and communications*. Nova York/Londres: M.E. Sharpe, 2009. p. 143, 274.

Professor/a, as manchetes apresentadas na atividade 3 podem ser exploradas de modo a trabalhar características da linguagem jornalística. Pode-se pedir aos/às estudantes que observem as palavras repetidas nas manchetes e pensem em uma explicação para essa repetição (Respostas possíveis: Trata-se das palavras-chave da notícia.); que avaliem como uma manchete pode complementar ou esclarecer o sentido da outra (por exemplo, o fato de a abreviação WHO se referir a World Health Organization); que reflitam sobre que efeitos uma manchete em forma de pergunta pode causar em quem lê (Respostas possíveis: Despertar a curiosidade para ler e saber a resposta da pergunta; antecipar que o texto apresentará mais de um ponto de vista para a história retratada.). Pode-se, também, pedir que consultem no dicionário o sentido da palavra *feature* e o que ela indica no texto 2 (Respostas possíveis: Trata-se de uma reportagem mais longa, mais detalhada e com mais informações, pesquisas e análises.).

Atividade 4

Professor/a, sugere-se sinalizar que há palavras com a grafia britânica (*characterised, behaviours, prioritisation, recognised, behavioural, pathologised, pathologising, behaviour*) e perguntar aos/às estudantes se sabem qual é a grafia equivalente na variante estadunidense – pedindo, por exemplo, que apontem as diferenças de *spelling* entre “ou” e “o” (*behaviour/behavior*) e “-ise” e “-ize” (*recognised/recognized*).

O texto a seguir não apresenta indicação de fonte porque o objetivo é levar os/as estudantes a relacioná-lo a uma das manchetes da atividade 3. A fonte do texto é: WEBBER, Jordan Erica. “Dangerous gaming”: is the WHO right to class excessive video game play as a health disorder? *The Guardian*, Londres, 5 fev. 2018. Disponível em:

Reading

<https://www.theguardian.com/games/2018/feb/05/video-gaming-health-disorder-world-health-organisation-addiction>. Acesso em: 18 jun. 2022.

4 Now read this news story and answer the questions in your notebook.

The World Health Organization (WHO) has included “gaming disorder” in its draft for the next edition of its diagnostic manual, the International Classification of Diseases (ICD-11), which is due for final release this year. The disorder is characterised by behaviours such as impaired control of time spent playing video games and prioritisation of gaming above other activities, in a way that negatively affects other areas of a person’s life such as their education, occupation and relationships.

Games industry bodies [as] the US Entertainment Software Association (ESA) and UK Interactive Entertainment (Ukie) have expressed doubts about the classification. “We are very concerned about the inconclusive nature of the research and the evidence that WHO is using to base this potential classification on,” says Ukie’s chief executive, Jo Twist.

Some researchers agree. “I just feel like we don’t know enough yet,” says Dr. Netta Weinstein, a senior lecturer in psychology at Cardiff University. “And we feel we know a lot.”

According to a paper by researchers who were involved in the process, the WHO was initially exploring excessive use of the Internet, computers, smartphones and similar electronic devices, but determined that the biggest concern was gaming. Reviews of the literature identified characteristics such as

impaired control, increased priority, and continuation despite negative consequences. The authors write: “These features clearly have their parallels with substance disorders and recognised behavioural addictions [...]”

Weinstein is unconvinced. “In our research,” she says, “[...] we actually didn’t find, for example, that symptoms correlated with health directly.” And without the kinds of health effects you’d see in something like drug addiction, “it might be that something that we think of as addiction is actually just engagement and enthusiasm”. [...]

Prof Mark Griffiths of Nottingham Trent University, who was part of the working party set up by the WHO to look into the classification, takes a firmer stance: “The bottom line is problematic gaming. Whether you call it ‘gaming disorder’, whether you call it ‘gaming addiction’, there is a small minority of people out there where gaming has completely taken over their lives.” It has been reported that in extreme cases some people have played themselves to death, though such incidents are extremely rare. [...]

Weinstein has a [...] concern about comorbidity (when a person has more than one condition): “We need to know that it is about the gaming itself, or we’re treating something that’s not the actual problem.”



Twist agrees: "You have to look at pre-existing mental health disorders," she says. [...]

Perhaps more significant are the cultural differences, with prevalence of gaming disorder among young people estimated to be 10-15% in some Asian countries compared to 1-10% in the west, and representatives revealing that the WHO has "been under enormous pressure, especially from Asian countries", to include the classification.

Griffiths thinks this is where we need more research: "Obviously in south-east Asia there seems to be a lot more, in terms of the prevalence of gaming disorder [...]. But it's also the case there that any activity that takes away from the family and educational duties is pathologised."

If we imply that Asian countries overestimate the prevalence of gaming disorder, how do we know that those of us in the west aren't also pathologising normal behaviour? [...]

The significance of the WHO's decision will depend on your point of view. Griffiths admits it's "a vindication for three decades of research". Trade bodies such as Ukie naturally resist suggestions that anything their industry produces could be harmful. Parents and perhaps even governments could take it as justification for their discomfort with the younger generation's technological habits. But to a person who feels that their gaming behaviour is having a negative impact on their life, even if it's a symptom of other issues, this official acknowledgement could offer a welcome step forward.

- a What is the aim of the text?
 I To present and support WHO's decision.
 II To present WHO's decision and focus on opinions contrary to it.
 III To present WHO's decision and show opinions both for and against it.
- b How does the journalist achieve this aim?
 I She expresses her own opinions about the topic.
 II She expresses other people's opinions about the topic.
 III She doesn't express opinions, just facts.
- c Which headline in activity 3 matches the text? Why?
 4. c) The headline from text 4, because it presents both a scientist's view and industry experts' views.

4. a) III; b) II.
Ver Notas.

5 To present different perspectives, the journalist must consider different sources. Read the text again and complete the chart in your notebook with a partner.

| Sources | Job | Opinion | Arguments |
|----------------------|-----|---------|-----------|
| Jo Twist | | | |
| Dr. Netta Weinstein | | | |
| Prof. Mark Griffiths | | | |

5. As respostas desta atividade encontram-se no Manual do Professor. Ver Notas.

Notas

Atividade 5

Prof Mark Griffiths: *Job:* professor at Nottingham Trent University and part of the working party set up by the WHO to look into the classification. *Opinion:* agrees (in part) with WHO. *Arguments:* "The bottom line is problematic gaming. Whether you call it 'gaming disorder', whether you call it 'gaming addiction', there is a small minority of people out there where gaming has completely taken over their lives."; "Obviously in south-east Asia there seems to be a lot more, in terms of the prevalence of gaming disorder [...]. But it's also the case there that any activity that takes away from the family and educational duties is pathologised."

Professor/a, sugere-se chamar a atenção dos/das estudantes para as profissões das pessoas entrevistadas e perguntar aos/às estudantes se acham que tais profissões as legitimam como fontes confiáveis, dando maior credibilidade à reportagem.

Fora da sala de aula

Professor/a, caso queira aprofundar o tema, sugere-se pedir aos/às estudantes que procurem informações que expliquem por que o texto diz que, nas culturas do sudeste da Ásia, uma atividade que faz que a pessoa se afaste da família e das obrigações escolares é considerada uma doença. Pode-se discutir os dados encontrados e explorar as diferenças culturais, sempre ressaltando que elas devem ser respeitadas, pois são formas diferentes de ver o mundo.

Notas

Atividade 5

Jo Twist: *Job:* Uki's chief executive. *Opinion:* disagrees with WHO. *Arguments:* "We are very concerned about the inconclusive nature of the research and the evidence that WHO is using to base this potential classification on."; "You have to look at pre-existing mental health disorders."

Dr Netta Weinstein: *Job:* senior lecturer in psychology at Cardiff University. *Opinion:* disagrees with WHO. *Arguments:* "I just feel like we don't know enough yet [...] and we feel we know a lot."; "In our research [...], we actually didn't find, for example, that symptoms correlated with health directly."; "it might be that something that we think of as addiction is actually just engagement and enthusiasm"; "We need to know that it is about the gaming itself, or we're treating something that's not the actual problem."

Atividade 6

Professor/a, sugere-se propor uma reflexão para a turma sobre como cada parágrafo do texto ajuda a prover as diferentes perspectivas apresentadas no desenvolvimento do tema. Pode-se também refletir sobre o efeito causado pelo fato de o texto apresentar apenas no final, e não antes, o argumento sobre as diferenças culturais. Espera-se que os/as estudantes percebam que isso pode sugerir que a intenção da jornalista tenha sido levantar uma questão para reflexão em vez de encerrar o tópico com uma conclusão única. Se necessário, explicar que o termo *biased* é usado para indicar que algo ou alguém é tendencioso.

Acompanhando a aprendizagem

Caso julgar necessário, pode-se iniciar a atividade 8 com a seguinte pergunta: Como a escolha por citar um pesquisador da OMS, uma pesquisadora de uma universidade e uma representante da indústria de jogos ajuda a mostrar que essa é uma reportagem séria e que foi escrita com algum cuidado? Pode-se discutir o papel das citações nos textos jornalísticos (dão autenticidade, humanizam a reportagem, aumentam a credibilidade e apoiam o que o *lead* – primeiras linhas da reportagem – diz, descrevendo, enfatizando um ponto ou apresentando uma opinião).

6 The text from activity 4 has twelve paragraphs. In your notebook, match them to their functions. Observe the example. **6.** Ver Notas.

- a To introduce the fact that became news. **a.) Primeiro parágrafo.**
- b To present multiple perspectives and leave the conclusions up to the reader. **6. b) 12**
- c To introduce the first argument against the classification. **6. c) 2**
- d To make a question for the reader to reflect on. **6. d) 11**
- e To add a concern about comorbidity. **6. e) 7**
- f To introduce a second argument against the classification and show that both opponents agree on that. **6. f) 8**
- g To introduce the first counterargument by a WHO team member. **6. g) 6**
- h To introduce an opposing view, based on a psychologist's research. **6. h) 5**
- i To point out that researchers don't know much about the topic. **6. i) 3**
- j To introduce a third argument against the classification and imply that the classification was biased. **6. j) 9**
- k To point out where more research needs to be done by WHO. **6. k) 10**
- l To quote a research paper as a source. **6. l) 4**

7 Read these paragraphs again and do the tasks in your notebook.

- a Paragraph 4: find words that imply that the journalist read a research paper to write her story. **7. a)** "According to a paper by researchers [...]"; "The authors write [...]".
- b Paragraph 9: find words that imply that WHO's decision may have been biased. **7. b)** "[...] the WHO has 'been under enormous pressure, especially from Asian countries', to include the classification."
- c Paragraphs 10 and 11: find extracts that imply that south-east Asian cultures see entertainment activities and time out negatively. **7. c)** "[...] any activity that takes away from the family and educational duties is pathologised'."; "[...] Asian countries overestimate the prevalence of gaming disorder [...]".

Post-reading

8. a) Respostas pessoais. Respostas possíveis: As pessoas entrevistadas trabalham com e/ou têm experiência no assunto; há citações que parecem validar a opinião deles/delas; o texto apresenta diferentes pontos de vista, ainda que a maioria seja contra a classificação.

8 Discuss these questions with your classmates.

- a Como você avalia a confiabilidade das informações nesse texto? Justifique.
- b Que outras vozes (opiniões ou histórias de outras pessoas, por exemplo) você teria incluído no texto? Por quê? **8. b)** Respostas pessoais. Professor/a, há várias respostas possíveis, mas os/as estudantes podem desejar incluir pessoas que jogam *videogame* e que são ou não viciadas na atividade.
- c Como a seção ajudou você a refletir sobre o que deve procurar nas reportagens que lê para se tornar mais crítico/crítica em relação ao que lê?

Going further

Going further. Ver Notas.

Check different news outlets (newspapers, television companies or other mass media which publishes news stories) for today's news. What stories are common in all of them? Choose one. Compare what different media outlets say about the story. What pieces of information are the same/different? Has the topic become clearer to you after getting informed by different media? What have you learned from this activity? Share your ideas with your classmates.

8. c) Respostas pessoais. Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que todo texto é escrito para um público-alvo e que, muitas vezes, defende interesses desse público ou de quem escreve o texto, o que pode fazer o mesmo fato ser abordado a partir de diferentes perspectivas, como visto na atividade 3.

126 one hundred twenty-six

Going further

Professor/a, sugere-se que a turma escolha uma notícia e busque informações sobre ela em diferentes veículos de comunicação. Orientar os/as estudantes a anotar as manchetes e as informações principais apresentadas em cada mídia, para que possam compará-las e discutir como o conteúdo foi tratado nos diferentes veículos. A atividade pode ser interdisciplinar, caso a notícia escolhida esteja relacionada a algum tema que está sendo estudado em outras disciplinas, como História ou Ciências.

Language in use 1 Words used in the news industry

- 1 What sources can we use to get information? In your notebook, label the pictures using the expressions in the box. 1. As legendas das fotografias foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos. Ver Notas.

a digital billboard
a radio show
a TV news show
a newspaper
a social media network
a variable message sign

1. a) a TV news show



1. b) a radio show

1. c) a digital billboard



1. d) a variable message sign



1. e) a newspaper



1. f) a social media network



- 2 Answer the questions with a partner.

- a Which type of media can use pictures to help convey information?
2. a) All of them, except the radio program.
- b Which one/ones can be used to broadcast or display...
I road alerts? 2. b) I – A TV news show, a radio show, a variable message sign, a social media network.
II breaking news? 2. b) II – A TV news show, a radio show, a digital billboard, a social media network.
III weather forecasts? 2. b) III – A TV news show, a radio show, a digital billboard, a newspaper, a social media network.
IV health warnings? 2. b) IV – A TV news show, a radio show, a digital billboard, a newspaper, a social media network.
- c Which one/s is/are useful for someone...
I riding on public transportation? 2. c) I – A TV news show, a radio show, a digital billboard, a variable message sign, a newspaper, a social media network.
II driving? 2. c) II – A radio show, a variable message sign.
- d Which items in activity 1 do you have access to in your community?
- e Which one/ones did you use yesterday? What for? 2. e) Respostas pessoais.
2. d) Resposta pessoal. Sugere-se incentivar os/as estudantes a mencionarem outros itens aos quais eles têm acesso, mas não estão mencionados na atividade.

one hundred twenty-seven

127

Language in use 1

A seção introduz vocabulário referente a meios de informação e comunicação e promove uma reflexão sobre as situações em que se pode preferir um meio a outro, de acordo com as situações propostas. Explora também os cuidados para evitar enganos por *fake news*, trabalhando a habilidade EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto – com foco na análise crítica do conteúdo do texto.

Notas

Atividade 1

Legendas: a) Repórter em um estúdio de jornal televisivo; b) Locutora em um estúdio de rádio; c) Televisores mostrando noticiário em metrô de Paulo (SP); d) Placa digital de trânsito no Arizona, Estados Unidos; e) Homem lendo jornal no Rio de Janeiro, RJ, 2015; f) Pessoa usando rede social em *smartphone* em Istambul, Turquia, 2017

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, antes de realizar a atividade 3, caso sinta necessidade, pode-se organizar a turma em grupos para que os/as estudantes se ajudem na relação dos itens às definições em inglês. Isso pode ser feito usando dicionários bilíngues no celular (em *apps* ou na internet) ou em papel.

Fora da sala de aula

Professor/a, para que a turma tome consciência da quantidade de informações às quais estamos expostos no cotidiano, pode-se sugerir que façam um registro (tomando notas, tirando fotos, gravando vídeos ou áudios etc.) de todos os meios de informação e comunicação com os quais interagiram espontaneamente (por exemplo, ao ligar a TV para assistir ao jornal) ou sem querer (por exemplo, deparando-se com um *outdoor* na rua) ao longo do dia. Em sala, os/as estudantes podem compartilhar as experiências e avaliar quais mais contribuíram para se informarem, quais não acrescentaram nada etc.

3 In your notebook, match these types of news to their meaning.

- | | |
|-----------------|-------------|
| a top story | c fake news |
| b breaking news | d scoop |

I Live information about an event that has just happened or that has just begun. **3. I. b**

II A news story published by a newspaper before all the others. **3. II. d**

III The most important news story in a newspaper, on a news website or on TV news. **3. III. a**

IV False stories that look like news, which circulate on the Internet or in the media, usually fabricated to influence people on politics or as a joke. **3. IV. c**

Going further

“News” is an uncountable noun. Observe: This **is** the **news**. I have **two pieces of news** to tell you.

4. Respostas pessoais. Sugere-se observar se os/as estudantes já tiveram contato com alguma campanha sobre fake news e em quais contextos.

4 Answer these questions with a partner.

- Have you ever read, listened to or watched any fake news? Did you believe it at first? Why? Did you pass it on? Why?
- Why is it important to check the news we get via social media before passing it on as real news?
- Did you hear any breaking news yesterday?
- If you had a hint for a scoop, which media outlet (newspaper, television company or other mass media which publishes news stories) would you contact? Why?
- What top stories have been in the media recently? Choose one to talk about.

5 Read these texts about fake versus authentic news. In your notebook, write the words from the box that complete the texts. **5. a) author/authors/qualifications/reputable**

a Text 1

reputable author qualifications authors

Who

Who wrote it? Check for the ♦'s name. Is the name available or is it missing?

Most ♦ who put time into a well-researched article will likely have their name attached to it.

What are their ♦? If the author's name is listed, find out who the person is and what their credentials are. Do a search on the author's name, find their occupation and other articles written by them. Is the author an expert in the field? Does the author work at a ♦ organization? Are the articles well-researched?

Check the “About Us” section. On the top or bottom of the website there should be a section called “About Us.” This section outlines the purpose of the website. [...]

HOW to spot fake news. TPL. Disponível em: <https://www.torontopubliclibrary.ca/spotfakenews/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

Going further

Professor/a, para a realização da atividade proposta no segundo boxe "Going further", sugere-se organizar a turma em grupos e solicitar que preparem perguntas para coletar as informações em inglês no contexto que escolherem (turma, família ou comunidade).

Se for possível, seria interessante fazer essa atividade junto com a disciplina de Matemática, pois a proposta da atividade é de uma pesquisa estatística. O/A professor/a de Matemática pode colaborar ajudando a interpretar os resultados obtidos, e os/as estudantes podem organizar esses resultados e suas conclusões em inglês.

b Text 2 5. b) viral videos/real news

real news viral videos

Watch out for ♦. Videos that circulate around the Internet may or may not contain nuggets of ♦, but they rarely represent the whole situation. And, like photos, videos can be doctored and edited to bend the truth [...]

ELGERSMA, Christine. News literacy 101: How to teach kids (and adults) to think critically. **Salon**. Disponível em: https://www.salon.com/2017/10/01/news-literacy-101_partner-2/. Acesso em: 28 jul. 2022.

c Text 3 5. c) source/confirmation/Check

check confirmation source

- **Question the** ♦. If a story comes from a newspaper, is it from a reputable site? [...]
- **Look for** ♦. If you don't see a story across mainstream media, there's probably a good reason why [...]
- ♦ **the facts with third-party sites** [...]. Admittedly, though, fact checking has its limits. By the time a claim is researched and proven false, it may have already reached millions of accounts [...]

THURROT, Stephanie. How to spot fake news in your social media feed. **NBC News**. Disponível em: <https://www.nbcnews.com/better/news/can-you-spot-fake-news-your-feed-ncna854036>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Going further

During one week, analyze all the news you receive from different media outlets. Make a list of all the news stories and write where they come from. Then research to see if they are fake news or not. How many news stories were fake? Share the results with your classmates.

6 Discuss these questions with your classmates.

- Where can you get most fake news from? **6. a) Resposta possível: From unreliable news outlets that don't quote their sources.**
- What can you do to avoid fake news?
- Which information in activity 5 was new to you? How can it help you be more aware of your responsibility toward stopping fake news?
6. c) Respostas pessoais. Respostas possíveis: It can help me recognize fake news.
- What could you do to raise your friends' and family's awareness of the difference between real news and fake news? **6. d) Resposta possível: Teach them how to recognize fake news.**

Going further Going further. Ver Notas.

Make a survey with your classmates, family or community. Find out what types of media they usually use to get informed and what their favorite media outlets are. Organize the information. What does it show about the profile of the group surveyed?

- 6. b) Respostas possíveis: Check the reliability of the outlet that published the news, see if it quotes reliable sources, verify if other outlets are talking about the same issue and what they have to say about it.**

one hundred twenty-nine

129

Language in use 2

A seção tem como finalidade trabalhar a habilidade EF08L17: empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who, which, that, whose*) para construir períodos compostos por subordinação – a partir de manchetes e trechos de notícias em jornais de diversos países.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, como extensão da atividade 1, pode-se solicitar aos/as estudantes que pensem nos meios de comunicação que conhecem (jornais, revistas, programas de TV e de rádio, *sites*, mídias sociais etc.) e discutam em quais deles e em que seção/quadro cada história seria veiculada, comparando, assim, os conteúdos que costumam ver nesses veículos de comunicação com as temáticas apresentadas nas manchetes.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, antes de realizar a atividade 2, caso sinta necessidade, pode-se organizar a turma em grupos para que os/as estudantes ajudem uns/umas aos/as outros/outras na compreensão das palavras desconhecidas. Isso pode ser feito usando dicionários bilíngues no celular (em *apps* ou na internet) ou em papel. Pode-se também solicitar que ouçam as palavras em dicionários *on-line* ou em aplicativos de dicionários para que se familiarizem com a pronúncia.

Language in use 2 *Relative pronouns*

- 1 Read headlines from newspapers around the world. Which story/stories would you like to read? 1. Respostas pessoais. Professor/a, as fontes dos excertos de jornais abaixo encontram-se na atividade 2 para que os/as estudantes possam realizar a atividade de relacionar a manchete com o texto sem ter as fontes como auxílio na resposta. Ver Notas.

Text 1: Asia

Dancers light up the floor, but shows are light on substance

NG, Kevin. Dancers light up the floor, but shows are light on substance. *Asia Times*, 8 jun. 2018. Disponível em: <https://asiatimes.com/2018/06/dancers-light-up-the-floor-but-shows-are-light-on-substance/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Text 2: Australia

Weird platypus-fish lived on ancient reef.

BUNCH, Aaron. Weird platypus-fish lived on ancient reef. *The Murray Valley Standard*, Murray Bridge, 6 jun. 2018. Disponível em: <https://www.murrayvalleystandard.com.au/story/5478569/weird-platypus-fish-lived-on-ancient-reef/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

Text 3: Indonesia

Environmental group aims to plant two million trees on Mount Rinjani

NUGRAHA, Panca. Environmental group aims to plant two million trees on Mount Rinjani. *The Jakarta Post*, Jakarta, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://www.thejakartapost.com/news/2017/12/11/environmental-group-aims-to-plant-two-million-trees-on-mount-rinjani.html>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Text 4: United Arab Emirates

Refugee children to go back to school with a little help from the UAE

LANGTON, James. Refugee children to go back to school with a little help from the UAE. *The National News*, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.thenationalnews.com/uae/refugee-children-to-go-back-to-school-with-a-little-help-from-the-uae-1.742208>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Text 5: United States

Beluga whales have sensitive hearing, little age-related loss

WOODS Hole Oceanographic Institution. Beluga whales have sensitive hearing, little age-related loss. *ScienceDaily*, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedaily.com/releases/2018/06/180620100617.htm>. Acesso em: 18 jun. 2022.

- 2 As fontes dos textos abaixo foram suprimidas do livro do estudante para fins didáticos. In your notebook, write which texts from 1 to 5 the excerpts below refer to.

a “Young people whose education has been interrupted by conflict deserve a chance to rebuild their lives and have a shot at a good future.” [...] 2. a) Text 4

LANGTON, James. Refugee children to go back to school with a little help from the UAE. *The National News*, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.thenationalnews.com/uae/refugee-children-to-go-back-to-school-with-a-little-help-from-the-uae-1.742208>. Acesso em: 18 jun. 2022.

b [...] it is a delightful ballet which provides a full scope for classical dancing. And it suits the strength of the Hong Kong Ballet [...] 2. b) Text 1

NG, Kevin. Dancers light up the floor, but shows are light on substance. *Asia Times*, 8 jun. 2018. Disponível em: <https://asiatimes.com/2018/06/dancers-light-up-the-floor-but-shows-are-light-on-substance/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

130 one hundred thirty

Notas

Atividade 1 Professor/a, na manchete do texto 4, recomenda-se explicar que a sigla UAE se refere a United Arab Emirates (em português: Emirados Árabes Unidos). Trata-se de um país localizado no Golfo Pérsico, cuja capital é Abu Dhabi.

2. c) Text 5

- c The two studies are important efforts to evaluate the effects of underwater noise on endangered Cook Inlet beluga whales, **whose** numbers have dwindled to an estimated 328. [...]

WOODS Hole Oceanographic Institution. Beluga whales have sensitive hearing, little age-related loss. **ScienceDaily**, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedaily.com/releases/2018/06/180620180617.htm>. Acesso em: 18 jun. 2022.

- d Fossils that date back 400 million years have allowed scientists to piece together a revealing picture of the strange fish, **which had nostrils coming from its eye sockets and a long bill or snout with jaws**. [...] Palaeobiologist Dr Gavin Young, **who discovered the first fossils in 1969**, says Brindabellaspis is the strangest of the more than 70 species of fish found in the ancient ecosystem. [...] 2. d) Text 2

BUNCH, Aaron. Weird platypus-fish lived on ancient reef. **The Murray Valley Standard**, Murray Bridge, 6 jun. 2018. Disponível em: <https://www.murrayvalleystandard.com.au/story/5478569/weird-platypus-fish-lived-on-ancient-reef/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

- e The event [...] will see tree seedlings distributed to thousands of people **who** reside in the five buffer-zone districts in North Lombok. 2. e) Text 3

NUGRAHA, Panca. Environmental group aims to plant two million trees on Mount Rinjani. **The Jakarta Post**, Jakarta, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://www.thejakartapost.com/news/2017/12/11/environmental-group-aims-to-plant-two-million-trees-on-mount-rinjani.html>. Acesso em: 18 jun. 2022.

3 In your notebook, answer the questions based on the extracts in activity 2.

- a Whose education are they talking about in the extract in item "a"?
3. a) The education of young people.
b What provides a full scope for classical dancing in the extract in item "b"?
3. b) A delightful ballet.
c Whose numbers are they talking about in the extract in item "c"?
3. c) The numbers of endangered Cook Inlet beluga whales.
d What things belong to an extinct group in the extract in item "d"?
3. d) The fossils.
e Who has spent more than 50 years researching fossil fish from the lake in item "d"?
3. e) Gavin Young.
f Who resides in the districts in North Lombok in item "e"?
3. f) Thousands of people.

4 Analyze the highlighted words in the extracts in activity 2. Then choose the correct answers in your notebook. 4. a) after/has already been mentioned; b) noun; c) who; d) which; e) can.

- a The relative pronouns *who* and *which* come **after/before** a noun. They make reference to an item that **has already been mentioned/has not been mentioned yet** in the sentence.
b The relative pronoun *whose* comes before a **noun/verb** and expresses possession.
c The relative pronoun **who/which** is used when we talk about human subjects.
d The relative pronoun **who/which** is used when we talk about nonhuman subjects (things, animals, etc.).
e The relative pronoun *whose* **can/cannot** be used to refer to both human and nonhuman subjects.

5 Read the headline. Then, try to discover the missing information from the news extracts by completing them with *who* or *which*. Answer in your notebook.

Heroes, on screen and off, win big at MTV Movie & TV Awards show

- a Superhero movie *Black Panther* made a killing at the MTV Movie & TV Awards on Monday, winning four trophies in a ceremony that also recognized gays, women and those **◆ stand up to bullying**.
5. a) *who*
b *Black Panther* [...] won best movie [...] and best performance and hero for star Chadwick Boseman. Boseman **◆ plays the leader of the fictional African nation of Wakanda, gave his trophy to a man with no Hollywood connections**. 5. b) *who*

one hundred thirty-one 131

Notas

Atividade 4 a Professor/a, apesar de não ter aparecido nos excertos da atividade 2, o pronome relativo *that* tem as mesmas características que *who* e *which*. Pode-se mencionar essa informação na atividade 7, em que o pronome será trabalhado diretamente.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, como forma de extensão do boxe "Going further", sugere-se solicitar aos/às estudantes que procurem, na seção "Reading" e nesta seção, outros exemplos em que o pronome relativo introduz orações adjetivas explicativas. Depois, eles podem compartilhar as frases encontradas com um/uma colega.

Fora de sala de aula

Professor/a, sugere-se estimular a turma a procurar notícias de assuntos diversos em diferentes mídias sociais e compartilhá-las oralmente com os/as colegas em sala de aula.

- c *Black Panther* actor Winston Duke thanked fans for supporting the movie ♦ has smashed Hollywood doubts about the broader appeal of black films to become the third highest-grossing film of all time in North America. **5. c) which**
- d Actress and writer Lena Waithe ♦ last year became the first black woman to win a screenwriting Emmy and ♦ is also gay, was awarded the Trailblazer trophy. **5. d) who/who**

SERJEANT, Jill. Heroes, On screen and off, win big at MTV Movie & TV Awards show. **Reuters**, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-awards-mtv/heroes-on-screen-and-off-win-big-at-mtv-movie-tv-awards-show-idUSKBN1JF0B6>. Acesso em: 14 jun. 2022.

6 Now discuss these questions about the extracts in activity 5 with a partner.

6. Respostas pessoais. Ver Notas.

- a Você conhece os eventos mencionados nos excertos? Já assistiu a algum deles?
- b Em sua opinião, por que é importante que os meios de comunicação reconheçam a diversidade de gênero e premiem aqueles/aquelas que se destacaram em suas áreas?
- c Como o sucesso de bilheteria de filmes como *Black Panther* pode abrir portas para mais produções com protagonistas de diferentes etnias? Como esse acontecimento pode influenciar a sociedade em geral?

7 Compare the extracts below to the ones in items "b" and "e" from activity 2. What pronoun is replacing *which*? **7. The pronoun "that".**

Nevertheless, it is a ballet that pleased the children in the audience.

8 Read this extract from activity 2 again (item d) and choose the appropriate options in your notebook. **8. a) II** **8. b) I**

Fossils that date back 400 million years have allowed scientists to piece together a revealing picture of the strange fish, **which had nostrils coming from its eye sockets and a long bill or snout with jaws.** [...] Palaeobiologist Dr Gavin Young, **who discovered the first fossils in 1969,** says *Brindabellaspis* is the strangest of the more than 70 species of fish found in the ancient ecosystem. [...]

- a The first highlighted clause offer ♦ understand the news item.
I essential information to
II extra information. If omitted, we can still
- b The second highlighted clause ♦ between commas.
I come
II don't come

Going further

In extra information clauses, we **cannot** replace *who* or *which* with *that*.

9 Complete the questions with a relative pronoun. Then discuss them with a partner.

9. Respostas pessoais.

- a Are there any news shows ♦ you don't like? Why don't you like them?
- b Do you know any news presenters ♦ usually make personal comments about the news they are giving? Do you think all presenters should do this?
- c Can you name any radio shows ♦ listeners like to participate live in it?
- d Do you think there should be more newspapers/shows ♦ focus on positive rather than negative news?

9. a) which/that

9. c) whose

9. b) who/that

9. d) which/that

132 one hundred thirty-two

Notas

Atividade 6 b Professor/a, espera-se que os/as estudantes percebam que o reconhecimento da diversidade de gênero é essencial para desconstruir preconceitos e dar oportunidades iguais a todos/todas os/as artistas, bem como para trazer visibilidade a essas pessoas e aos grupos que elas representam.

Listening A TV news story

Pre-listening

- 1 Read the headlines from a TV news story and from a newspaper. Then answer the questions with a partner.

Teenager schoolgirl invents biodegradable plastic!

Turning prawns into plastic: Schoolgirl Angelina Arora fights science stereotypes

MANIX, Liam. Turning prawns into plastic: schoolgirl Angelina Arora fights science stereotypes. **The Sydney Morning Herald**, Sydney, 8 dez. 2017. Disponível em: <https://www.smh.com.au/technology/turning-prawns-into-plastic-schoolgirl-angelina-arora-fights-science-stereotypes-20171208-h01fkl.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

- a What is the name of the inventor?
1. a) Her name is Angelina Arora.
- b What does she use to create plastic?
1. b) She uses prawns.
- c What information does the headline of the TV news show not mention?
1. c) It doesn't mention the fact that the inventor fights Science stereotypes.

- 2 Based on activity 1 and on what you know about TV news stories, think about the TV news story on Angelina Arora and do the activities with your partner.

- a Choose the topics you think the news story will probably cover.
- I Where Angelina is from. 2. Respostas pessoais. Professor/a, as respostas assinaladas serão verificadas pelos/pelas estudantes na atividade 4, ao ouvirem o áudio.
- II Where she goes to school.
- III Who helped her with the invention.
- IV How she made her invention. 2. a) Respostas possíveis: III/IV/VIII
- V What she is going to do next. 2. b) Respostas pessoais. Professor/a, os/as estudantes podem esperar ouvir a inventora, assim como membros da família dela, professores/professoras etc. Após ouvirem o áudio, pode-se confirmar a resposta de que o áudio apresenta a voz de Angelina e de sua professora.
- VI How much her plastic costs.
- VII What her friends think of her.
- VIII When she invented the biodegradable plastic.
- IX Her mother's opinion about the invention.
- b Do you think you will hear Angelina's voice in the audio? Who else will you probably hear?

- 3 Now use your ideas from activity 2 and these words from the audio to predict the story you will hear. 3. Respostas pessoais. Ver Notas.

| | | | | |
|-----------------------|--------------|----------------|--------------|---------------|
| biodegradable plastic | chitin | corn starch | fibroin | landfills |
| plastic waste | prawn shells | sea food waste | silk cocoons | spiders' webs |

one hundred thirty-three 133

Listening

Ao trazer um áudio de uma reportagem sobre uma adolescente australiana que criou um plástico biodegradável, a seção trabalha a habilidade EF08LI03: construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes. Além disso, espera-se que os/as estudantes percebam que, assim como a adolescente, eles/elas também podem utilizar suas habilidades para fazer a diferença em sua comunidade.

Informações adicionais

The Project: telejornal diário australiano produzido e veiculado pela Network TEN.

Network TEN: rede australiana de TV que pertence ao braço internacional da CBS Corporation.

Transcript: A TV news story

Reporter: *The world is drowning in plastic waste. It's clogging the oceans and choking wildlife, which is why Science whiz Angelina Arora invented a solution.*

Angelina Arora: *I created a plastic. It's a biodegradable plastic. It starts to break down within five days and it completely breaks down in 33 days. And, in fact, it releases nitrogen into the soil, which is great for plant growth.*

Reporter: *Supervised by her teacher, Angelina first started experimenting in 2016, using corn starch to develop a prize-winning biodegradable plastic. Unfortunately, it broke down when exposed to water. But a spark had been ignited in this budding scientist.*

Ajsa Mahmic: *She's dedicated. She has a passion to find solutions to a problem. She's resilient and hard-working. [...]*

Reporter: *Then last year Angelina had an epiphany.*

(Continua na próxima página)

Notas

Atividade 3 Professor/a, sugere-se estimular o uso de dicionário bilíngue para verificar o sentido das palavras-chave apresentadas para a compreensão do áudio. Sugere-se que os/as estudantes formem frases oralmente em inglês para tentar antecipar o conteúdo da reportagem oral e, assim, se preparar para o que vão ouvir.

(Continuação da página anterior)

Angelina: *I was looking at prawns and I saw that they were plasticky, so I wondered what makes them look like plastic.*

Reporter: *Turns out prawn shells contain a special carbohydrate called chitin. Angelina's bioplastic is created by isolating that carbohydrate and combining it with fibroin, the sticky material in spiders' webs and silk cocoons. Together, the raw materials create a flexible strong substance that acts just like plastic but with none of the harmful side effects.*

Angelina: *Australia is a massive producer of sea food waste and all that waste is going into landfill. So I'm taking them out of landfill as well as putting them to a good purpose. [...] Age shouldn't be a limit to invention and discovery. It can be young people wanting to go out of their comfort zone, go outside of the classroom, and create and innovate and come up with ideas that potentially change the world.*

WOMEN to Watch. 2018. 1 vídeo (3min 1s). Publicado pelo canal

Doris Soares. Disponível em:

<https://vimeo.com/275093225>.


Acesso em: 15 jun. 2022.

Going further

Professor/a, pode-se sugerir que a turma apresente o resultado da pesquisa preparando cartazes com as informações coletadas e dicas para ajudar a proteger o meio ambiente.

Listening

4. Respostas pessoais. As respostas dependem dos itens que os/as estudantes assinalaram na atividade 2 e o que eles/elas anteciparam na atividade 3.

- 4  Listen to the news story and check your predictions in activities 2 and 3.

 A TV news story

- 5  Now listen again and choose the appropriate options in your notebook.

- a Angelina created her plastic to help clean **the oceans/the forests**. 5. a) **the oceans**
b Her plastic starts to break down within **five/fifteen** days and completely breaks down in **33 days/months**. 5. b) **five, days**
c **Her teacher/The school principal** supervised her work. 5. c) **Her teacher**
d She first started experimenting in **2013/2016**. 5. d) **2016**
e She used corn starch to create a biodegradable plastic, but it was **resistant/not resistant** to water. 5. e) **not resistant**
f She **won/didn't win** a prize for her first project. 5. f) **won**
g Her teacher says she is **hard-working/intelligent**. 5. g) **hard-working**
h **Austria/Australia** produces a lot of sea food waste. 5. h) **Australia**
i Her invention **helps/doesn't help** reduce waste in landfills. 5. i) **helps**
j Angelina says **age/gender** shouldn't be a limit to invention and discovery. 5. j) **age**

Post-listening

- 6 Complete this summary about how Angelina created her bioplastic using prawn shells. Use words/expressions from activity 3. Answer in your notebook.

6. **chitin/prawn shells/fibroin/spider's webs/silk cocoons**

Angelina combined a special carbohydrate called ♦, which is present in ♦, with ♦, the sticky material in ♦ and ♦. This combination created a flexible strong substance that acts like plastic but has none of its harmful side effects.

Going further

Do some research and find out how long objects made of plastic take to break down, as well as the harmful side effects of plastic to the environment. Share your findings with your classmates. Discuss what you can do to help reduce plastic waste.

7. a) Resposta pessoal. Os/as estudantes podem responder, por exemplo, que o projeto pode ajudar a solucionar um problema que é, ao mesmo tempo, local e global.

- 7 Discuss these questions with your classmates.

7. b) Respostas possíveis: A poluição no mar, o fato de animais marinhos se engasgarem com plástico, o acúmulo de detritos nos lixões, etc.

- a Qual é a sua opinião sobre a invenção de Angelina?
b Quais problemas ambientais essa invenção pode ajudar a solucionar?
c Em sua opinião, a invenção de Angelina será comercializada no futuro? Por quê?
d Se você pudesse, que problema local ou global você gostaria de ajudar a resolver? De que tipo de conhecimento e ajuda você precisaria? Onde conseguiria esse suporte? 7. d) Respostas pessoais. Ver Notas.

7. c) Respostas pessoais. É possível que os/as estudantes respondam que sim, pois invenções desse tipo tendem a ser compradas por grandes empresas e vendidas a governos.

134

Notas

Atividade 7 d Professor/a, algumas ideias podem ser colocadas em prática caso os/as estudantes se mobilizem com o apoio dos/das professores/as e da escola ou da comunidade, como fazer a coleta seletiva de lixo, trabalhar com materiais reciclados nas aulas de Arte etc.

Speaking

This is the news

Pre-speaking

- 1 **Discuss these questions with your classmates.** 1. Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a How often do you watch the news on TV? Do you have a favorite news show?
 - b In your opinion, what qualities must a good news presenter have?
- 2 **Let's prepare a TV news report.** 2. Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a Get into small groups. Decide on a news story that is relevant for your community. Think about the different perspectives you could focus on.
 - b Find facts and opinions about it in different media and select the most relevant pieces of information and sources, according to your objectives.
 - c Review the grammar and vocabulary in this unit, as well as the organization of a news story and the balance between the reporter's voice and the sources.
 - d Write the news story, including quotations to support what you are saying, and a final comment about the piece of news to express the group's opinion.
 - e If necessary, use a bilingual dictionary or ask your classmates and/or teacher for help.
 - f Decide who is going to be the news presenter and who is/are going to be the source/sources.
 - g Practice reading your stories aloud and listen to the other groups as well. Give and receive feedback to/from other classmates. Review your text if necessary.

Speaking

- 3 **You are going to deliver the news. Use the box "Useful language" if necessary.** 3. Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a Presenter: Introduce yourself and the headline.
 - b Presenter: Read the news to the group. Source/sources: Express your opinion on the subject.
 - c Encourage the group to comment on what they have just heard.
 - d Class: Role-play phone calls from spectators, who will say their names and what they think.
 - e Presenter: Thank the callers for their participation.

Useful language

Good morning/afternoon/evening. This is (your name) live on channel (ten) and here's our top story/today's news. What do you think about this story? Call us and let us know or leave a comment on our social media.

Post-speaking

- 4 **Discuss these questions with your classmates.** 4. Respostas pessoais. Ver Notas.
 - a Como você se sentiu ao representar perante a turma? E ao ouvir os comentários?
 - b O que achou das histórias selecionadas pelos/pelas colegas?
 - c Você gostaria de salvar a história no formato de vídeo ou de *podcast*? Por quê?

one hundred thirty-five 135

Speaking

O objetivo desta seção é auxiliar os/as estudantes na elaboração de uma notícia para um telejornal, tendo como referência o texto oral da seção anterior. Esta seção cumpre a habilidade EF08LI04: utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades – com foco na utilização de repertório linguístico apropriado para informar/comunicar, alinhada com o tema da unidade.

Notas

Atividade 4

c Professor/a, pode-se sugerir que a turma grave um vídeo com todas as notícias apresentadas. Nesse caso, é interessante criar um nome para o telejornal e gravar uma abertura com a chamada para as notícias. O telejornal poderá ser apresentado para outras turmas ou divulgado no site da escola.

Notas

Atividade 1 b Professor/a, espera-se que os/as estudantes mencionem diversas características, como apresentar boa dicção, agir com educação, utilizar linguagem adequada ao público-alvo, ter uma voz agradável etc.

Atividade 2 Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes e trabalharem temas que foram estudados durante o ano, considerando a comunidade em que vivem. Por exemplo, caso o bairro da escola seja habitado por muitas pessoas idosas, pode-se abordar o uso da tecnologia por pessoas dessa faixa etária e programas públicos de saúde e bem-estar voltados para esse público, assuntos abordados nas unidades 1 e 2, respectivamente.

Atividade 3 Professor/a, no item "d", a simulação das chamadas telefônicas poderá ser executada pelo grupo do/a apresentador/a; mas, se achar mais conveniente, solicitar que outros/as estudantes façam as ligações.

Writing

O objetivo desta seção é auxiliar os/as estudantes na escrita de uma reportagem sobre um tema relevante para a comunidade em que vivem. As atividades trabalham as seguintes habilidades: 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); e EF08LI10: reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. Como trabalha o gênero reportagem, contempla também a habilidade EF08LI11: produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta) – com foco na produção de uma reportagem com uso de estratégias de escrita.

Notas

Atividade 3

Professor/a, orientar os/as estudantes para que peçam às pessoas entrevistadas, ou a qualquer outra pessoa que possa aparecer no trabalho, autorização de uso de declarações escritas e/ou faladas, bem como de uso de imagem.

Writing

A news story

Que tal escrever uma reportagem sobre um tema de interesse para a sua comunidade?

What: a news story for the school newspaper

To whom: other students; people in general

Media: the school website or blog

Objective: report and inform the community about important issues

Pre-writing (brainstorming)

- 1 Trabalhem em grupos. Pensem em fatos ou eventos que estão acontecendo na sua comunidade e que, em sua opinião, deveriam estar na mídia. Então, escolham um deles.
- 2 Revejam os conteúdos da unidade, principalmente a reportagem da seção "Reading". Listem os tópicos que a reportagem poderia cobrir e as fontes que poderiam ser consultadas.
- 3 Coletem material. Procurem informações para escrever a reportagem. Preparem perguntas para entrevistar pessoas de interesse para o tema e anotem ou gravem o que elas disserem. Tirem fotos que possam ilustrar a reportagem. Não se esqueça de pedir autorização para publicar fotos em que apareçam pessoas. **3. Ver Notas.**

First draft

- 4 Organizem as informações e os depoimentos. Redijam uma manchete, um *lead* com uma ou duas frases resumindo o conteúdo da reportagem (informando o que aconteceu, quando, onde, com quem e por quê), o corpo da reportagem com citações das fontes para dar veracidade ao texto e uma conclusão.
- 5 Pensem em formatos de letras e cores para a manchete e na disposição das imagens na página.
- 6 Compartilhem suas ideias e seu texto com outros grupos. Leia também o material dos/das colegas. Dê dicas de como melhorar a produção deles/delas, avaliando os seguintes aspectos: o texto está de acordo com o objetivo? Está adequado ao público-alvo? O conteúdo da reportagem está completo? Há necessidade de correção gramatical/ortográfica?

Editing

- 7 Revisem sua produção com base nas sugestões de seus/suas colegas. Se necessário, reconstruam o texto, observando a necessidade de cortes, acréscimos ou correção de informações.
- 8 Finalizem a arte do texto, simulando uma página de jornal.

Final text

- 9 Compartilhem sua produção com a turma e leiam as reportagens dos/das colegas.

Post-writing

- 10 Agora, reúnam todas as reportagens para criar um jornal da turma, o qual deve ser publicado no *site* ou *blog* da escola. Convide outras turmas para ler o jornal e discutir as reportagens que consideraram mais significativas para a comunidade.

136 one hundred thirty-six

TETIANA SAENKO/SHUTTERSTOCK

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

Peace culture

O/a professor/a pode apresentar a jornalista e autora Jane Gilmore com a entrevista:

- Fixed It: taking on mistreatment of women by the media. **Nine to noon**, RNZ, 25 set. 2019. Disponível em: <https://www.rnz.co.nz/national/programmes/ninetonoon/audio/2018714795/fixed-it-taking-on-mistreatment-of-women-by-the-media>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Outros exemplos de manchetes modificadas podem ser encontrados na página da própria autora, disponível em: <https://janegilmore.com/> (acesso em: 20 jun. 2022).

Para a atividade 2, o/a professor/a pode selecionar previamente matérias e pedir que os/as estudantes as "corrijam", caso opte por realizar um trabalho mais direcionado. Pode-se refletir também sobre quais elementos linguísticos são geralmente alterados e como eles interferem nos sentidos.

Peace culture

Jane Gilmore is a journalist who analyzes newspaper headlines and changes them in order to criticize how women are represented in the media. She is the author of the book *Fixed It: Violence and the Representation of Women in the Media*. She posted the following picture on her social media:



GILMORE, Jane. Fixed It: What did police say? **Jane Gilmore**. Disponível em: https://janegilmore.com/fixedit-what-did-police-say/?fbclid=IwAR3ITFLg5gb1dr46UJZ4kvf9VMaxdOhpnA2IT7ocWZFDdzKnGfRbTd0_6l3o. Acesso em: 14 jun. 2022.



1. The original text makes women responsible for the change that is needed. The altered version focuses on how men are responsible for the action reported.

1 What is the difference – in meaning – between the original text and the altered text?

2 Go online and look for headlines that you do not agree with (because they are sexist, extremist, or any other reason). Make changes in the headline and share them with the classmates. 2. 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. Ver Notas.

| Eu consigo... |  com facilidade. |  com alguma facilidade. |  com dificuldade. |
|--|---|--|--|
| compreender reportagens escritas... | | | |
| identificar os elementos básicos de argumentação em texto jornalístico... | | | |
| compreender palavras relacionadas a diferentes mídias que veiculam notícias... | | | |
| compreender o uso de pronomes relativos para estabelecer subordinação... | | | |
| compreender uma reportagem oral... | | | |
| produzir uma reportagem oral... | | | |
| produzir uma reportagem escrita... | | | |

AMANDA SAVONNI/ARQUIVO DA EDITORA



one hundred thirty-seven

137

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 aos/as estudantes que:

- façam uma busca *on-line* usando a expressão “news for teens” para encontrar sites especializados em desenvolver letramento na língua inglesa. Os textos podem ser impressos e compartilhados.
- usem os textos pesquisados no item “a” para analisar o propósito de cada parágrafo, com o objetivo de perceber como é construída a argumentação.
- revejam as informações da seção “Language in use 1”. Os/As estudantes podem criar no caderno uma lista com as palavras que aprenderam e elaborar frases que exemplifiquem seu uso.
- revejam as informações da seção “Language in use 2” e do apêndice “Language reference in context”.
- retomem a reprodução do áudio acompanhada da transcrição, esclarecendo dúvidas de vocabulário. Os/As estudantes podem dividir a narração em blocos e observar como está organizada: quais informações são transmitidas pela repórter, por Angeli- na e por sua professora, além de explicar quais efeitos essas falas têm na reportagem.
- elaborem uma nova apresentação da reportagem e fazer uma gravação no celular, se for possível, ou apresentá-la novamente, procurando, em seguida, fazer uma autoavaliação para detectar o que pode ter dificultado a realização da tarefa.
- releiam as reportagens apresentadas na seção “Reading” e no apêndice “Learning more”, observando características, como informações sobre o que aconteceu, quem são os/as envolvidos/as, quando isso ocorreu, opiniões, citações etc., para auxiliar os/as estudantes com dificuldade a ter mais exemplos para o momento da escrita.

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 como pode auxiliar os/as colegas.

Be an agent of change

• E-safety issues

Esta seção toma por base as seguintes competências das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, pp. 9 e 10): “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.” e “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.”. Sob tais perspectivas, procura-se, aqui, promover uma reflexão sobre a importância de educar-se no sentido de usar de forma prudente e responsável as tecnologias digitais. A seção aborda tópicos relevantes relacionados ao tema, como *bullying* virtual, proteção de dados pessoais e *fake news*, com o objetivo final de contribuir para a formação cidadã dos/das estudantes.

Be an agent of change

Units 7 and 8 E-safety issues

1 Technology is evolving every day. Read these statements related to this topic, and tell a partner if you agree or disagree with them. Then share your answers with the classmates. **1. Respostas pessoais. Ver Notas.**

- Most teenagers use digital technology well and autonomously, so they don't need to learn new things from adults.
- It is important to develop skills and knowledge to use digital technology, even if we can use it successfully.
- Digital technology has its dangers and we need to be aware of how to deal with them.

2 Look at the pictures and discuss the questions with your classmates.

1



2



3



- What is the general problem you can identify in the three pictures? And what specific problem does each picture represent?
- Have you (or has anyone you know) ever been involved in a situation related to these types of problem? If so, could you share it with the class? **2. b) Respostas pessoais. Ver Notas.**
- How careful are you when you use the Internet? How do you stay safe online? What tips can you share with your classmates? **2. c) Respostas pessoais.**

3 In your notebook, match the following items related to online interactions to their definitions. **3. Ver Notas.**

- Cyber abuse/Trolling/Cyber harassment/Cyberbullying: **3. a) III**
- Image-based abuse: **3. b) II**
- Personal information: **3. c) IV**
- Digital citizenship: **3. d) I**

2. a) Respostas possíveis: They represent problems related to the use of the Internet. Picture 1 represents the problem of cyberbullying/online harassment; picture 2 represents the problem of data loss/theft and protection of your online privacy; picture 3 represents the problem of fake news.

138 one hundred thirty-eight

Notas

Atividade 1 Professor/a, embora as respostas não sejam necessariamente fechadas, espera-se que os/as estudantes cheguem à conclusão de que uma afirmação como a do item “a” é indevida, uma vez que o fato de saber utilizar bem as tecnologias digitais, sobretudo as de comunicação, não significa que a pessoa saiba também lidar com os riscos que corre constantemente em decorrência de sua exposição na rede mundial de computadores.

Atividade 2 b Professor/a, sugere-se lidar com cautela com essa questão, evitando situações que possam causar constrangimento a alguém. A ideia é deixar que os/as estudantes compartilhem experiências somente se se sentirem à vontade para tanto. Por se tratar de um tema recorrente no mundo contemporâneo, pode-se incluir na discussão outras situações que envolvem segurança e intimidação via dispositivos eletrônicos, como os trotes telefônicos com ameaças e intimidações.

Atividade 2 c

Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes a compartilharem entre si dicas de como utilizam a internet (em especial as redes sociais) com segurança. Pode-se observar se eles/elas mencionam ações como acessar páginas seguras e não disponibilizar informações pessoais a pessoas desconhecidas.

Atividade 3

Professor/a, entende-se que abordar temas mais sensíveis, como o do item “b”, é de grande relevância para a formação cidadã dos/das estudantes adolescentes. Vale sempre destacar o cuidado extremo que se deve tomar com o compartilhamento de imagens pessoais no ambiente virtual, recomendando que, por segurança, não disponibilizem fotos que não possam ser vistas por todas as pessoas, pois, uma vez que um conteúdo é compartilhado, não se tem controle de seu alcance.

Informações adicionais

E-safety for the I-generation: Combating the Misuse and Abuse of Technology in Schools: livro de Nikki Giant dirigido especialmente a educadores e pessoas que, de alguma forma, estejam envolvidas em trabalhos com adolescentes. Funciona como um manual de dicas para que esses profissionais saibam abordar com os/as adolescentes os problemas relacionados ao uso da internet.

- I is a term we use to refer to positive and confident use of digital technology.
- II refers to a situation in which intimate images (real or edited) are distributed without the permission of the person pictured.
- III is an online behavior that often involves a seriously intimidating, threatening or humiliating effect on someone. It is intended to hurt someone socially, psychologically or physically.
- IV refers to any type of information or combination of information that makes the identification of an individual possible.

4 Read this excerpt from a book that covers several topics related to e-safety. Based on the introductory paragraph and the bulleted sentences, what type of text is it?

4. Respostas possíveis: It's a school form/student commitment form.

As with all school equipment, there are rules in place to keep both students and staff safe. It is important that students read and understand these rules. [...]

- I will not install any programmes on school computers.
- I will not use the internet to cause distress or to bully others.
- I will not post pictures or videos to the internet, or otherwise upload content, unless under staff supervision. [...]
- I will report any known misuses of technology, including the unacceptable behaviours of others.
- I will keep my computer and email passwords private and will not use other students' passwords.
- I will not make, or attempt to make, any changes to school computer systems and settings.
- I will not use the internet to gain access to materials which are illegal, inappropriate or abusive.
- I am aware that the school has software installed on school computers to monitor student use.

GIANT, Nikki. **E-safety for the I-generation: Combating the Misuse and Abuse of Technology in Schools.** Filadélfia: Jessica Kingsley Publishers, 2013. p. 126.

5 Now follow the instructions to create an “e-safety tips list” with your classmates. Use the text in activity 4 as reference.

- a** Trabalhem em grupos. Criem um cartaz para orientar as pessoas a adotar atitudes prudentes a fim de garantir um uso seguro da internet.
- b** Pensem em quem será o seu público: os/as colegas de classe, as pessoas da sua escola ou pessoas de fora da comunidade escolar?
- c** Usem o texto da atividade 4 como referência para a criação das dicas. Incluam no cartaz imagens que possam ajudar a ilustrar o tipo de situação abordada em cada dica.
- d** Após terminar o texto, verifiquem onde ele poderá ser exibido. Se forem compartilhá-lo em locais públicos da comunidade, criem uma versão dele em português.

Learning more

• In the future

O apêndice busca ampliar o trabalho em torno do tema da unidade a partir da leitura de trechos de um artigo com previsões para o futuro. As atividades contemplam a antecipação de conteúdo do texto, a compreensão geral de seu conteúdo para relacioná-lo com suas partes e um posicionamento sobre o que é dito. Na seção, é trabalhada a habilidade EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, se julgar ser do interesse de sua turma neste momento, sugere-se aproveitar o título do artigo para antecipar um tempo verbal que será visto no volume do 9º ano: *o present perfect*. Chamar a atenção para o advérbio *yet* no título do artigo e o uso de reticências. Pode-se destacar que as previsões não se concretizaram até agora, mas ainda podem se tornar realidade, pois essa é a função do *yet* (mostrar que se espera que a ação aconteça). As reticências também contribuem para produzir esse sentido, ao adicionarem uma suspensão à ideia.

Learning more

Unit 1 – In the future

- 1 Look at this extract from a website and answer the questions in your notebook. Professor/a, a fonte do texto abaixo é informada na atividade 2.



Learning Mind website.

- a What part of the article is the sentence “10 Creepy Future Predictions That Haven't Come True... Yet”?
1. a) It is the title of the article.
- b In which section was the article posted?
1. b) Uncommon Science.
- c What do you expect to find in this article? 1. c) Respostas possíveis: Ten predictions about the future that may seem strange, but that may be possible one day. Ver Notas.

- 2 Now read these extracts from the article introduced in activity 1. Match the headings to the paragraphs. Write the answers in your notebook. 2. a) III; b) II; c) V; d) I; e) IV.

a ◆

In 1974, at the Federation of American Societies, Bernard Strehler announced that humans would live to be 150 years of age by the end of the 20th century. Although the human lifespan has increased quite a bit in the last 75 years, it's still **a long way from an increase of that measure**. On the other hand, as advancements continue toward eradicating disease, **the future could hold a much longer lifespan** and this prediction could then become true. In other publications, it is speculated that even 200 years of age would be considered normal in our future.

b ◆

[...] A Japanese company has almost made this possible. The invention of a device called the “bow-lingual” supposedly translated a dog's bark into a language. It seemed as if Nostradamus was right and human/animal communication was now happening. Unfortunately, the device was inconsistent and couldn't be proven to work correctly. So the dream of talking with your furry friends lives on, it's just not a firm reality yet.

c ◆

[...] Synthetic foods have yet to be implemented into the American diet, although there are **more “meat substitution” products** being created including soy products and lab-grown

140 one hundred forty

Notas

Atividade 1 c Professor/a, sugere-se chamar a atenção da turma para uma importante informação no título, que é sua última palavra (*yet*). Essa informação permite responder que, ainda que estranhas, as previsões apresentadas no artigo poderão se concretizar. Sugere-se, também, que os/as estudantes verifiquem os sentidos da palavra *creepy* e da expressão *uncommon science* para fazer inferências sobre o tipo de conteúdo que pode aparecer no texto, bem como sobre sua proposta. Espera-se que eles/elas percebam que, se o artigo está hospedado na categoria *uncommon science*, provavelmente tem o objetivo de levar o/a leitor/a a refletir sobre tendências incomuns nessa área; se são descritas como *creepy*, provavelmente são previsões um pouco assustadoras ou que nos causarão algum espanto.



meat-like foods. So, this future prediction may just be off the mark in terms of creativity and advancement. More than likely, we will see this come true in the near future.

d ◆

In the 90s, there was this idea that television of the future would be so **highly advanced** that during cooking shows, you would be able to smell the food. [...]

In Japan, however, they are already **experimenting with the idea**. [...]

The truth is, the idea of smell-o-vision has been around for much longer than that – surprise, surprise. In fact, as far back as the 50s, Swiss inventor, **Hans Laube** came up with the idea, although this only included handing out scented cards during the screening of films. This was **one of the first and most rudimentary** concepts of combining **the senses with technology**.

e ◆

Honestly, **we really don't know** [...]. Let's hope that science, medicine, and politics take every precaution concerning the state of our existence (don't laugh). The future lies in the hands of those who create it, but that's kind of obvious. Hopefully, there will be enough positive to outweigh the negative results of our choices.

To the future...

HURD, Sherrie. 10 Creepy Future Predictions That Haven't Come True... Yet. **Learning Mind**, 2 out. 2017. Disponível em: <https://www.learning-mind.com/creepy-future-predictions/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

- I Smell-o-vision
- II Humans will talk to animals
- III Humans will live to be 150
- IV What does the future hold...
- V Fake foods

3 Read these sentences taken from the article presented in activity 2. What can you infer about the author's opinion? Write the answers in your notebook.

- a** "So the dream of talking with your furry friends lives on [...]."
3. a) I; b) I; c) II. Ver Notas.
 I The author thinks the reader would enjoy talking to his/her dog.
 II The author thinks the reader would enjoy talking to his/her bird.
- b** "The future lies in the hands of those who create it, but that's kind of obvious."
 I The author assumes readers agree with her that the people who create the future are responsible for it.
 II The author assumes readers disagree with her that the people who create the future are responsible for it.
- c** "Although the human lifespan has increased quite a bit in the last 75 years, it's still a long way from an increase of that measure."
 I The author thinks that in the near future Science will allow people to live to be 150 years of age.
 II The author thinks that living to be 150 years of age is a remote idea by now.

one hundred forty-one **141**

Notas

Atividade 3

a Professor/a, sugere-se pedir aos/às estudantes que justifiquem suas respostas. Espera-se que entendam que a alternativa mais apropriada é a primeira, porque o adjetivo usado na sentença do texto é *furry* (peludo/a); logo, o animal de estimação, tratado como *furry friend*, só pode ser um cão (que tem pelos), e não um pássaro (com penas).

Learning more

• Health in focus

O apêndice busca ampliar o trabalho em torno do tema da unidade a partir da leitura de um texto relacionado à puberdade, assunto de grande relevância para estudantes adolescentes. O trabalho inicia-se com a ativação de conhecimentos prévios dos/das estudantes e prossegue com uma atividade de compreensão textual que, além de permitir a apreciação do texto, possibilita a prática de formulação de perguntas em inglês, uma habilidade que ganha ainda mais importância nos dois anos finais do Ensino Fundamental.

Notas

Atividade 2

Professor/a, caso observe que os/as estudantes apresentam dificuldade para desenvolver a atividade, em razão de sua característica mais desafiadora, pode-se sugerir que trabalhem em duplas ou em pequenos grupos. Pode-se também resolver mais um item com a turma além do exemplo dado no item "a". O tópico sobre formação de perguntas foi abordado no volume do 6º ano, porém deve sempre ser atualizado, sobretudo em níveis mais avançados, quando os/as estudantes podem trabalhar com mais autonomia e a demanda por esse tipo de habilidade tende a ser maior.

Learning more

Unit 2 – Health in focus

1 Look at the pictures and answer the questions in your notebook.



A teenage boy.



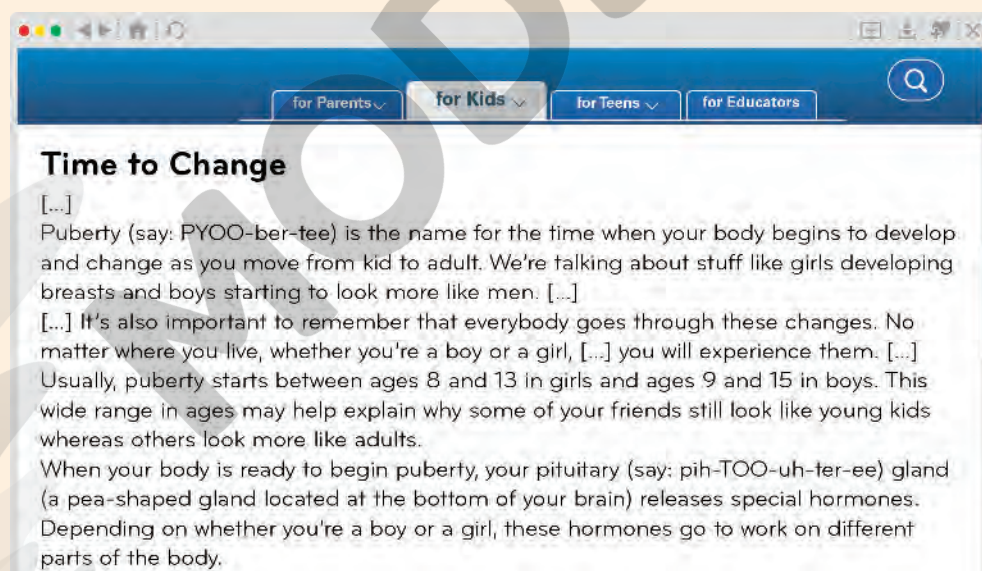
The word **puberty**.



A teenage girl.

- What do you know about puberty? Which of its characteristics are the pictures representing? **1. a)** Respostas pessoais. Respostas possíveis: The fact that, when boys hit puberty, they notice hair growing on their face, while girls go through growth spurts.
- What can happen to teenagers' emotions, when they hit puberty? **1. b)** Resposta pessoal. Respostas possíveis: Their emotions may change because of all the hormonal and physical transformations
- Do you ever read texts or watch videos about this topic? **they go through.**
1. c) Resposta pessoal.

2 Read the text. Then write questions in your notebook to the answers given based on information provided by the text. Follow the example. **2. Ver Notas.**

A screenshot of a web browser displaying an article titled "Time to Change". The article discusses the physical and emotional changes of puberty, mentioning that it starts between ages 8 and 13 for girls and 9 and 15 for boys. It also explains the role of the pituitary gland in releasing hormones. The website has navigation tabs for "for Parents", "for Kids", "for Teens", and "for Educators". The page number "142" is visible in the bottom left corner of the browser window.

Time to Change

[...]

Puberty (say: PYOO-ber-tee) is the name for the time when your body begins to develop and change as you move from kid to adult. We're talking about stuff like girls developing breasts and boys starting to look more like men. [...]

[...] It's also important to remember that everybody goes through these changes. No matter where you live, whether you're a boy or a girl, [...] you will experience them. [...]

Usually, puberty starts between ages 8 and 13 in girls and ages 9 and 15 in boys. This wide range in ages may help explain why some of your friends still look like young kids whereas others look more like adults.

When your body is ready to begin puberty, your pituitary (say: pih-TOO-uh-ter-ee) gland (a pea-shaped gland located at the bottom of your brain) releases special hormones. Depending on whether you're a boy or a girl, these hormones go to work on different parts of the body.

142 one hundred forty-two

Pituitary gland: glândula pituitária, também conhecida como hipófise. Trata-se de uma glândula muito pequena, do tamanho aproximado de uma ervilha, situada na base do cérebro. Como os numerosos e importantes hormônios que a glândula pituitária produz também regulam o funcionamento de outras células de nosso corpo, ela é considerada uma glândula mestra do sistema nervoso. Entre as funções sob sua responsabilidade estão o crescimento das mamas e a secreção do leite por meio delas.

PRISCILA WUJARQUIVO DA EDITORA

[...]

Change Can Feel Kind of Strange

Just as those hormones change the way your body looks on the outside, they also create changes on the inside. During puberty, you might feel confused or have strong emotions that you've never had before. You might feel overly sensitive or become upset easily.

Some kids lose their tempers more often and get angry with their friends or families.

You also may feel anxious about how your changing body looks.

[...] Try to remember that people usually aren't trying to hurt your feelings or upset you on purpose. It might not be your family or friends – it might be your new “puberty brain” trying to adjust.

[...]

KIDS HEALTH. **All About Puberty.** [S. l.], out. 2015. Disponível em: <https://kidshealth.org/en/kids/puberty.html#catpersonal-stories>. Acesso em: 21 jun. 2022.

a ◆ **How do you pronounce “puberty”?/What’s the pronunciation of “puberty”?**

It’s PYOO-ber-tee. **1. a)** Ver Notas.

b ◆ **2. b) What’s puberty?**

It’s the name for the time when your body begins to develop and change as you move from kid to adult.

c ◆ **2. c) Respostas possíveis: What happens to girls when they hit/enter puberty?**

They develop breasts.

d ◆ **2. d) Respostas possíveis: What happens to boys when they hit/enter puberty?**

They start to look more like men.

e ◆ **2. e) Respostas possíveis: Do these changes happen only with girls/boys?**

No, these changes happen with everybody: boys and girls.

f ◆ **2. f) When does puberty start in girls?**

It usually starts between ages 8 and 13.

g ◆ **2. g) When does puberty start in boys?**

It usually starts between ages 9 and 15.

h ◆ **2. h) What is the pituitary gland?**

It’s a pea-shaped gland located at the bottom of your brain.

i ◆ **2. i) Respostas possíveis: What may/might/can happen during puberty?**

You might feel confused or have strong emotions that you’ve never had before.

3 Refer to the text in activity 2 and complete the sentences making them true about you.

Use your notebook. **3. a), b), c)** Respostas pessoais.

a A relevant piece of information for me in the text is the fact that ◆.

b I think I can share what I learned here with ◆.

c I’d like to learn more about ◆.

Atividade 2 a Professor/a, sugere-se esclarecer aos/às estudantes a pronúncia da palavra *puberty*, /'pju:.bæ.ti/, uma vez que a facilitação fonética disponível no texto (“PYOO-ber-tee”) é direcionada a falantes da língua inglesa e pode não ser suficiente para brasileiros/as aprendizes da língua estrangeira.

Learning more

• Time to celebrate!

O apêndice busca ampliar o trabalho em torno do tema da unidade a partir da leitura de um texto sobre um festival de luzes de inverno no Japão. As atividades de compreensão do texto contemplam a busca por informações específicas e a prática dos itens gramaticais e lexicais estudados na unidade. Na seção, é trabalhada a habilidade EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

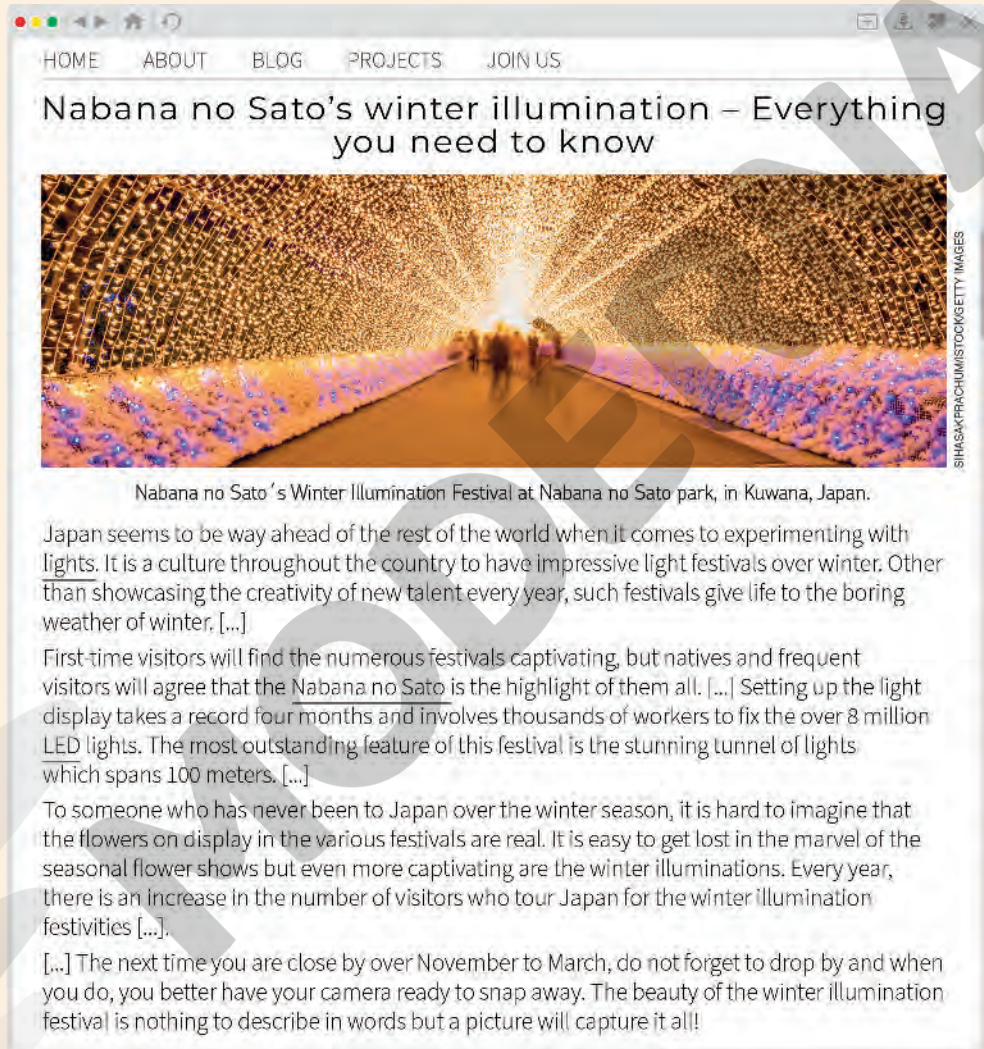
Informações adicionais

Nabana no Sato's Winter Illumination: festival de luzes realizado no parque de flores Nabana no Sato, localizado na ilha de Nagashima, no distrito de Kuwana, Japão. O evento atrai muitos turistas para o local anualmente.

Learning more

Unit 3 – Time to celebrate!


- 1 Read the text and answer the questions in your notebook.



The screenshot shows a web browser window with a navigation menu (HOME, ABOUT, BLOG, PROJECTS, JOIN US) and a main heading: "Nabana no Sato's winter illumination – Everything you need to know". Below the heading is a large photograph of a tunnel of lights. The text below the image describes the festival, its location in Kuwana, Japan, and provides details about the light displays, including the number of LED lights and the duration of the festival. The text is followed by a caption and a paragraph of introductory text. The bottom of the screenshot shows the page number 144 and the page title "one hundred forty-four".

HOME ABOUT BLOG PROJECTS JOIN US

Nabana no Sato's winter illumination – Everything you need to know



Nabana no Sato's Winter Illumination Festival at Nabana no Sato park, in Kuwana, Japan.

Japan seems to be way ahead of the rest of the world when it comes to experimenting with lights. It is a culture throughout the country to have impressive light festivals over winter. Other than showcasing the creativity of new talent every year, such festivals give life to the boring weather of winter. [...]

First-time visitors will find the numerous festivals captivating, but natives and frequent visitors will agree that the Nabana no Sato is the highlight of them all. [...] Setting up the light display takes a record four months and involves thousands of workers to fix the over 8 million LED lights. The most outstanding feature of this festival is the stunning tunnel of lights which spans 100 meters. [...]

To someone who has never been to Japan over the winter season, it is hard to imagine that the flowers on display in the various festivals are real. It is easy to get lost in the marvel of the seasonal flower shows but even more captivating are the winter illuminations. Every year, there is an increase in the number of visitors who tour Japan for the winter illumination festivities [...].

[...] The next time you are close by over November to March, do not forget to drop by and when you do, you better have your camera ready to snap away. The beauty of the winter illumination festival is nothing to describe in words but a picture will capture it all!

PUBLIC DELIVERY. Nabana no Sato's winter illumination – Everything you need to know, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://publicdelivery.org/nabana-no-sato-winter-illumination/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

- a What type of text is this?
1. a) It is an article/informative text.
- b Was it taken from a commercial website? How do you know it? 1. b) No, it wasn't, because the extension ".org" (organization) is not used for commercial websites (it is used for nonprofit websites).
- c What festival does the text refer to? Where is it celebrated?
1. c) It refers to Nabana no Sato's Winter Illumination Festival. It is celebrated in Kuwana, Japan.
- d When does this festival happen?
1. d) It happens during the winter, from November to March.
- e Based on the fact that Nabana no Sato is a park, what is possibly Kuwana?
1. e) Based on the order of information in the photo caption, it's possible that Kuwana is the name of a city or region
- f Does the text give the exact number of people who travel to Japan every year? in Japan.
1. f) No, it doesn't.
- g Would you like to take part in this festival?
1. g) Resposta pessoal.

- 2 Read these extracts from the text. What information not explicitly stated can you infer from them? Write the most appropriate options in your notebook. 2. a) II; b) III. Ver Notas.

"Other than showcasing the creativity of new talent every year, such festivals give life to the boring weather of winter."

"The beauty of the winter illumination festival is nothing to describe in words but a picture will capture it all!"

- a Based on the first excerpt, the author thinks that ♦
 - I the festivals are not good for creativity.
 - II winter is not the best season.
 - III people are getting less creative each year.
- b Based on the second excerpt, the author believes that ♦
 - I descriptions are as illustrative as pictures.
 - II written descriptions are not as good as oral ones.
 - III pictures can represent how beautiful the festival is.

- 3 What is/are the predominant verb tense/s used in the text in activity 1? Write the appropriate answer in your notebook. 3. Item "a". Ver Notas.

- a The present simple.
- b The past simple.
- c The future simple.
- d The present simple and the past simple.

- 4 Refer to the text in activity 1 again. Answer the questions in your notebook.

- a The text includes an example of an ordinal number. In what sentence and paragraph does it appear?
4. a) Yes, it does. The word *first*, in the first sentence of the second paragraph.
- b Does the text include any example of dates using ordinal numbers? If so, which ones? In what sentences and paragraphs does/do it/they appear?
4. b) No, it doesn't.
- c The text includes an example of a month. In what sentence does it appear?
4. c) Yes, it does. The months *November* and *March*, in the first sentence of the fourth paragraph. Ver Notas.

Notas

Atividade 3

Professor/a, sugere-se solicitar exemplos do *present simple* no texto. No título e nos dois primeiros parágrafos, há pelo menos nove ocorrências de verbos conjugados no *present simple*, a saber: *happens, illuminate, seems, comes, is, give, takes, involves* e *spans*.

Atividade 4

c Professor/a, como revisão dos nomes dos meses, pode-se perguntar aos/as estudantes quais são os meses em que as quatro estações do ano acontecem no Brasil (ou no hemisfério Sul), os meses em que celebrações locais costumam ocorrer etc.

Notas

Atividade 2 Professor/a, sugere-se encorajar os/as estudantes a justificar suas respostas. As informações não são dadas no texto, porém, podem ser inferidas com base no que se pode compreender do contexto.

Learning more

• Art

O apêndice busca aprofundar a discussão e a reflexão sobre o tema da unidade – a arte e suas variadas manifestações – por meio de dois textos. O primeiro é sobre Christchurch, cidade neozelandesa que sofreu um grande terremoto em 2011 e fez uso da arte para trazer novamente a esperança à população e dar vida às ruas destruídas e em reconstrução. O segundo texto é sobre John Bramblitt, um artista estadunidense que, após perder a visão, conseguiu vencer a depressão com o auxílio da arte, mais especificamente, da pintura.

Learning more

Unit 4 – Art

- 1 Read the texts. Then read the statements and write *T* (true) or *F* (false) in your notebook. 1. Ver Notas.

Text 1



The screenshot shows a news article on a website. The article title is "Street art brings vibrancy and colour to quake-scarred Christchurch". The author is Sajithra Nithi, and it was posted on Tuesday, February 21, 2017, at 9:34pm. The article text discusses the impact of the February 22 earthquake in Christchurch, New Zealand, which killed 185 people and damaged many buildings. It highlights how street art has become a vibrant part of the city's reconstruction, with many murals appearing on walls. A photograph of a colorful mural is included, with a caption stating: "This mural is one of many seen around Christchurch." The article also quotes Nathan Ingram, a local fashion designer who manages a gallery offering guided tours of street art, and Penny Smart, a local business owner who loves seeing new art works popping up in unexpected places.

NITHI, Sajithra. Street art brings vibrancy and colour to quake-scarred Christchurch. **ABC News Australia**, 21 fev. 2017. Disponível em: <https://www.abc.net.au/news/2017-02-22/street-art-brings-vibrancy-to-christchurch-after-earthquake/8291338>. Acesso em: 21 maio 2022.

146 one hundred forty-six

Notas

Atividade 1 Professor/a, sugere-se mencionar brevemente a história recente de Christchurch, cidade neozelandesa que foi devastada por um terremoto em 2011 e que, desde então, tem buscado a arte como uma das formas de trazer alegria e esperança de volta à sua comunidade. Quanto ao segundo texto, recomenda-se citar um dos projetos do artista John Bramblitt, um painel de grafite – o primeiro do mundo a ser realizado por um deficiente visual.

Christchurch: terceira maior cidade da Nova Zelândia, localizada na costa leste da Ilha Sul.

É possível encontrar mais informações no *site* da cidade, disponível em: <https://ccc.govt.nz/> (acesso em: 11 jul. 2022).

John Bramblitt: pintor estadunidense nascido em 1971 e conhecido como o primeiro artista cego a grafitar um muro.

É possível encontrar mais informações no *site* do artista, disponível em: <https://bramblitt.com/> (acesso em: 11 jul. 2022).

Text 2

Presidential Award-Winning Painter John Bramblitt

[...] John Bramblitt is a blind painter from Denton. But he is now known all over the world.

Bramblitt lost his eyesight in 2001 from complications associated with epilepsy. At first, he fell into a deep depression, concerned he would no longer be able to take care of himself.

Then he learned he could use it to his advantage by painting what he feels. "It's incredible what art can do for you," Bramblitt said. "Because it does force you to focus on the positives, on the good things."

Bramblitt is able to feel his way around vibrant oil paintings on canvas, because he adds texture to each color of paint he uses. Red paint is thicker than yellow. Green is smoother than blue.

He says there's something about painting every single day that gives his life meaning.

"I'm still me, you know," Bramblitt said. "I'm still John. There's nothing wrong with me."

Bramblitt is no stranger to the spotlight. He was awarded three U.S. President's Volunteer Service Awards [...] for his creation of a series of free workshops designed to bring art to people and neighborhoods that don't typically have access to art instruction.

"You don't need eyesight to appreciate art," Bramblitt said. "And you don't need it to create art, either."

John Bramblitt and his dog.

Bones, by John Bramblitt.

CBS DFW. Presidential Award-Winning Painter John Bramblitt, 18 set. 2015. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/dfw/news/twc-presidential-award-winning-painter-john-bramblitt/>. Acesso em: 21 maio 2022.

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

- a According to text 1, street art is disappearing after the city's rebuild. **1. a) F; b) T; c) T; d) F; e) T; f) F; g) F; h) T.**
- b People (inhabitants and tourists) have approved of street art in Christchurch.
- c After an earthquake, many works of street art appeared around the devastated city as an attempt to bring life back to it.
- d Text 1 mentions some people who did not like the city's street art.
- e According to text 2, art helped Bramblitt overcome depression.
- f John Bramblitt has never received awards for his work.
- g Bramblitt recognizes different colors of paint because of their smell.
- h Bramblitt runs painting workshops for people who don't have access to art instruction.

2 Read the questions and answer them in your notebook.

- a According to the first text, what do the city's inhabitants say about the street art it has gained? **2. a) Respostas possíveis: They say street art gave vibrancy, color and life to the city, becoming an attraction to visitors.**
- b According to the last sentence in the second text, is it possible to say that the artist believes that only few people can make art? Why? **2. b) Respostas possíveis: No, Bramblitt believes people don't need eyesight to create art, thus everyone can be an artist.**

one hundred forty-seven

Learning more

• Lights, camera, action!

Este apêndice busca ampliar o trabalho em torno do tema da unidade a partir da leitura de uma sinopse sobre o filme *Red: crescer é uma fera*. Na seção, são trabalhadas as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos; e EF08LI15: utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades – com foco no uso de formas superlativas.

Informações adicionais

Red: crescer é uma fera (Red): o filme dirigido pela cineasta Domee Shi foi lançado em 2022. Conta a história de Meilin, uma adolescente de 13 anos de idade, filha de imigrantes chineses, constantemente observada pela mãe, Ming. Meilin vive experiências típicas da adolescência, mas elas se tornam ainda mais complexas uma vez que sempre que ela sente emoções fortes, ela se transforma em um panda-vermelho gigante. A diretora Domee Shi venceu o Oscar de Melhor Curta-Metragem com a animação *Bao*, em 2019.

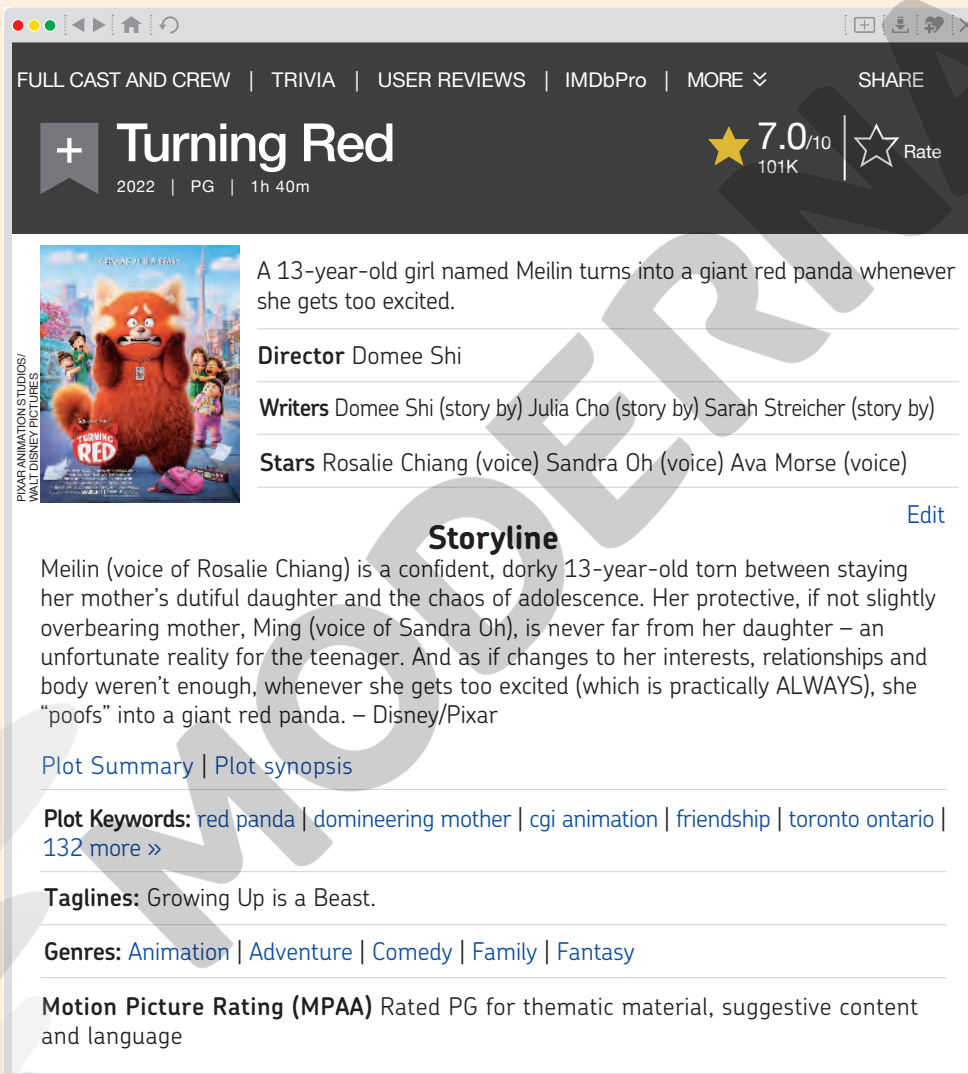
Fora da sala de aula

Professor/a, se possível, propor um trabalho multidisciplinar que aborde as competências socioemocionais e os aspectos que envolvem o tornar-se adolescente. Um exemplo de atividade que poderia ser feita é uma adaptação da estratégia de metodologias ativas 3-2-1. Peça aos/as estudantes que escrevam 3 emoções que têm com frequência e com as quais não sabem lidar muito bem, 2 estratégias ou técnicas que costumam usar para regular suas emoções e 1 pergunta que tenham sobre o assunto. Em seguida, divida os/as estudantes em pequenos grupos mediados por professores/as de outros componentes curriculares, coordenadores/as, diretores/as ou outras pessoas que atuem com os/as estudantes na sua unidade escolar. Nos pequenos grupos, os/as estudantes compartilham suas respostas, conhecem as estratégias dos/das colegas e podem ter a oportunidade de perceber que vivenciam emoções parecidas com as de seus/suas colegas. A mediação de um/uma adulto/a nesta atividade é importante para que ele/ela possa mediar as trocas e orientar os/as estudantes.

Learning more

Unit 5 – Lights, camera, action!

- 1 Read this review of a movie released in 2022 and answer the questions in your notebook.
1. Ver Notas.



The screenshot shows the IMDb page for the movie 'Turning Red'. At the top, there are navigation links: FULL CAST AND CREW, TRIVIA, USER REVIEWS, IMDbPro, MORE, and SHARE. The movie title 'Turning Red' is prominently displayed with a star rating of 7.0/10 and 101K reviews. Below the title, it shows the year 2022, rating PG, and a runtime of 1h 40m. A small image of the movie poster is visible on the left. The main content area includes a synopsis: 'A 13-year-old girl named Meilin turns into a giant red panda whenever she gets too excited.' Below this, the Director is listed as Domee Shi, and the Writers as Domee Shi (story by) Julia Cho (story by) Sarah Streicher (story by). The Stars are Rosalie Chiang (voice), Sandra Oh (voice), and Ava Morse (voice). There is an 'Edit' link next to the stars. The 'Storyline' section follows, providing a detailed description of Meilin's character and her struggles. Below the storyline, there are links for 'Plot Summary' and 'Plot synopsis'. The 'Plot Keywords' section lists: red panda, domineering mother, cgi animation, friendship, toronto ontario, and 132 more. The 'Taglines' section features: 'Growing Up is a Beast.' The 'Genres' section lists: Animation, Adventure, Comedy, Family, and Fantasy. Finally, the 'Motion Picture Rating (MPAA)' is listed as 'Rated PG for thematic material, suggestive content and language'.

TURNING red. IMDb. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt8097030/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

148 one hundred forty-eight

Notas

Atividade 1 Professor/a, como é possível observar a partir dos vários títulos de filmes mencionados nessa unidade, muitos não são uma tradução literal do título na língua de origem (ou língua de partida, como o termo é conhecido na área de tradução). Como esse é um assunto relevante para o estudo de idiomas, sugere-se conversar com os/as estudantes, perguntando-lhes por que isso ocorre. Uma das razões que levam as distribuidoras a “mudar” o título de um filme, em muitos casos, é a tentativa de aproximá-lo do público almejado. Para isso, é necessário que o título com o qual o filme será promovido no país tenha alguma identificação com a cultura local. Por exemplo, para o público brasileiro, apenas o título *Red* ou sua tradução (Vermelho) poderia remeter a situações e informações diferentes daquelas que o filme traz. Ao mesmo tempo, no original, o título em inglês remete à expressão *see red*, que indica “ficar extremamente bravo/a”, que sugere uma emoção intensa, como a que a personagem Meilin vivencia ao longo do filme.

Atividade 2

Professor/a, sugere-se explorar cada item encorajando os/as estudantes a explicar a escolha das respostas.

1. b) Its genres are animation, adventure, comedy, family and fantasy. An animation is a movie with computer animated cartoons. An adventure is a movie that has physical action and courageous heroes that go through risky situations. A comedy is a movie that has funny or unusual lines that make people laugh. A family movie is a movie that has no age limit and has light topics. A fantasy movie is a movie with some sort of magic.
- a) What is the objective of this text? **1. a) Respostas possíveis: To give a brief summary/account of a movie.**
- b) Which genres are the movie reviewed? What are the characteristics of these genres? **1. b) I. Animation, adventure, comedy, family and fantasy. II. Animation, adventure, comedy, family and fantasy. III. Animation, adventure, comedy, family and fantasy.**
- c) Should young children watch this movie? Explain your answer. **1. c) Only if they have parent guidance (PG), which means that parents should decide if their children should watch this movie.**
- d) What is the title of the movie? Do you know its title in Portuguese? **1. d) The original title is *Turning Red*. In Portuguese it is *Red: Crescer é uma Fera*.**
- e) Is it considered a good film by some of its viewers? **1. e) Yes, it is. It received a 7.0 out of 10.**
- f) Have you seen this movie? If so, did you like it? If not, would you like to see it? **1. f) Respostas pessoais.**

- 2 Read the storyline in the text from activity 1 again. Then, based on inferences you can make from the text, write the appropriate option in each item below in your notebook. **2. Ver Notas. 2. a) I; 2. b) I; 2. c) II.**

- a) I Meilin is trying to growing up and trying to undersand who she is.
II Meilin understands perfectly well who she is.
- b) I Meilin is experiencing many changes that are related to becoming a teenager.
II Meilin is becoming a teenager, but she is living through few changes in her life and emotions.
- c) I Meilin has learned how to deal with her emotions.
II Meilin is still learning how to deal with her emotions.

- 3 Look at this extract taken from a list of 100 animation movies. Write sentences in your notebook using superlative adjectives (superiority) based on the information provided in the extract. Follow the example.

| TOP 100 ANIMATIONS MOVIES | | |
|---------------------------|--------|--|
| Genre: Animation | | |
| Rank | Rating | Title |
| 1. | 97% | Toy Story 4 (2009) |
| 2. | 97% | Spider-Man: Into the Spider-Verse (2018) |
| 3. | 98% | Inside Out (2015) |
| 4. | 97% | Coco (2017) |
| 5. | 98% | Snow White and the Seven Dwarfs (1937) |
| 6. | 95% | Soul (2020) |
| 7. | 93% | Incredibles 2 (2018) |
| 8. | 98% | Zootopia (2016) |
| 9. | 99% | Paddington 2 (2018) |
| 10. | 98% | Up (2009) |

ROTTEN TOMATOES. Top 100 Animation Movies. Disponível em: https://rtv2-production-2-6.rottentomatoes.com/top/bestofrt/top_100_animation_movies/. Acesso em: 17 jul. 2022.

- a) high rated /movie **Toy Story 4 is the highest rated movie.**
- b) large/number of reviews **3. b) Toy Story 4 has the largest number of reviews.**
- c) small/number of reviews **3. c) Snow White and the Seven Dwarfs has the smallest number of reviews.**
- d) long/titles **3. d) Snow White and the Seven Dwarfs and Spider-Man: Into the Spider-Verse have the longest titles.**
- e) short/title **3. e) Up has the shortest title.**

one hundred forty-nine **149**

Learning more

• From cover to cover

O apêndice visa continuar o trabalho com a literatura por meio da leitura de duas fábulas atribuídas a Esopo, fabulista grego que teria vivido no século VI a.C.

As atividades procuram desenvolver as seguintes habilidades: EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos; EF08LI06: apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa – com foco em fábulas; EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto; e 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 – com foco na literatura. Como as fábulas apresentam lições morais, pode ser interessante discutir com os/as estudantes com quais lições eles/elas concordam e quais estão de acordo com a proposta de Educação para a Paz.

Learning more

Unit 6 – From cover to cover

- 1 Look at this picture. It represents a classic piece of world literature. Check what you know about it. Write the answers in your notebook.



DIANE CRISTO SHUTTERSTOCK

- a It represents the genre **comic book/fairytale/fable**. 1. a) fable; b) teach us a moral; c) humans; d) short; e) Aesop. Ver Notas.
- b It is typical in this genre to **make us laugh/teach us a moral/scare us**.
- c It is typical in this genre to use animals to represent **humans/innocence/loyalty**.
- d It is typical in this genre to narrate very **short/long/complicated stories**.
- e A famous creator of this genre is **Walt Disney/Aesop/Eva Furnari**. 3. e) Ver Notas.

- 2 Read the texts. Which one corresponds to the picture shown in activity 1? Does the picture show the conflict narrated in this text or a situation that occurred before it? Explain.

Text 1

2. The text that corresponds to the picture shown in activity 1 is text 2. It shows something that occurred before the conflict, because, according to the text, the Grasshopper was begging the Ants for food, as he had not treasured up (stored) food during the summer.

The Fox and the Monkey

A Fox and a Monkey were traveling together on the same road. As they journeyed, they passed through a cemetery full of monuments. "All these monuments which you see," said the Monkey, "are erected in honor of my ancestors, who were in their day freedmen and citizens of great renown." The Fox replied, "You have chosen a most appropriate subject for your falsehoods, as I am sure none of your ancestors will be able to contradict you." *A false tale often betrays itself.*

AESOP. **Aesop's Fables**. Londres: Harper Press, 2011. p. 201.

Text 2

The Ants and the Grasshopper

The Ants were spending a fine winter's day drying grain collected in the summertime. A Grasshopper, perishing with famine, passed by and earnestly begged for a little food. The Ants inquired of him, "Why did you not treasure up food during the summer?" He replied, "I had not leisure enough. I passed the days in singing." They then said in derision: "If you were foolish enough to sing all the summer, you must dance supperless to bed in the winter."

AESOP. **Aesop's Fables**. Londres: Harper Press, 2011. p. 13.

150 one hundred fifty

Notas

Atividade 1 a Professor/a, se necessário, esclarecer que o conto de fadas lida com o fantástico (anões, dragões, princesas, sereias etc.). Já a fábula, embora apresente animais e objetos que falam, tem como objetivo ensinar uma lição de moral ao final da narrativa.

e Professor/a, sugere-se comentar que o escritor brasileiro Monteiro Lobato deu grande destaque ao gênero fábula em suas obras, visto que traduziu e recontou inúmeras fábulas da literatura mundial, adaptando-as de acordo com as características dos personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*.

6. b) Respostas possíveis: It is wise to work hard and plan for the future. No, the moral in text 2 is not explicitly presented as in text 1.

3. b) Respostas possíveis: Text 1 – on a road, next to a cemetery, probably during the day, as they could see the monuments; text 2 – probably in a field, on a cold day.

3 Read the two texts again and answer these questions in your notebook. 3. Ver Notas.

- a Who are the characters in each text?
3. a) Text 1 – the Fox and the Monkey; text 2 – the Ants and the Grasshopper. Ver Notas.
- b What is possible to know in terms of where and when each story takes place?
- c What is common in the way both stories are introduced? Choose the appropriate option.
3. c) III.
I The narrator starts by telling us where the characters were when it all started.
II The narrator starts by describing the qualities of the characters involved.
III The narrator starts by saying what was in progress when something happened.

4 Complete the sentences by writing the names of the corresponding characters, according to the texts. Write the answers in your notebook. 4) a) the Grasshopper; b) the Monkey; c) the Ants; d) the Fox; e) the Grasshopper. Ver Notas.

- a The character that didn't prepare for the days of necessity is ♦.
- b The character that wanted to show pride of having important people as members of the family is ♦.
- c The characters that did what was necessary to do at the right time are ♦.
- d The character that didn't hesitate to tell the truth to someone who was telling a lie is ♦.
- e The character that was only interested in having fun and relaxing is ♦.

5 Now read the two texts focusing on the characters' behaviors. Based on what the fables want to teach, which traits can be assigned to which character? In your notebook, write their names next to their corresponding traits.

| | | | |
|-------------|--|------------|--|
| arrogant | | lazy | |
| boastful | | liar | |
| careless | | prepared | |
| cautious | | prudent | |
| frivolous | | sincere | |
| hardworking | | unprepared | |
| honest | | wise | |

6 Answer these questions in your notebook.

- a What do you understand by the moral taught at the end of text 1?
6. a) Respostas possíveis: A lie will always be found out, sooner or later.
- b What moral does text 2 teach? Is it explicitly presented, as in text 1?

Going further

Most Greek fables are often attributed to Aesop, an ancient Greek fabulist and storyteller, believed to have lived in the 6th century BC. The existence of Aesop, as a matter of fact, is unclear, so it is impossible to assert that every fable linked to him is indeed his own original material.

Illustration of Aesop, an ancient Greek fabulist and story teller (620–564 BC).



NASTASIC/ISTOCK/GETTY IMAGES

5. Respostas possíveis: **arrogant:** Monkey/Ants; **boastful:** Monkey; **careless:** Grasshopper; **cautious:** Ants; **frivolous:** Grasshopper/Monkey; **hardworking:** Ants; **honest:** Fox; **lazy:** Grasshopper; **liar:** Monkey; one hundred fifty-one **prepared:** Ants; **prudent:** Ants; **sincere:** Fox; **unprepared:** Grasshopper; **wise:** Ants/Fox. Ver Notas.

151

Notas

Atividade 4

Professor/a, sugere-se aproveitar a correção de cada item para trabalhar a compreensão dos textos com os/as estudantes. Para cada item, pode-se, por exemplo, solicitar que mencionem as partes do texto que confirmam a resposta.

Atividade 5

Professor/a, as respostas para esta atividade são apenas sugestões. Recomenda-se aceitar respostas diferentes dos/das estudantes, pois as fábulas são passíveis de interpretações diversas. Sugere-se encorajar os/as estudantes a justificar suas escolhas e a defender suas posições caso discordem das respostas sugeridas. Recomenda-se disponibilizar dicionários para auxiliar na compreensão do significado dos adjetivos.

Notas

Atividade 3 Professor/a, sugere-se perguntar aos/as estudantes se conhecem alguma versão diferente da fábula apresentada no texto 2. No Brasil, essa fábula costuma mostrar uma cigarra no lugar de um gafanhoto. Independentemente do animal, a lição que se pretende ensinar é a mesma: valorizar o trabalho e apontar as consequências da preguiça. No entanto, é importante conversar com os/as estudantes sobre a importância de ajudar o próximo quando está em necessidade e ter empatia pelo outro.

a Professor/a, recomenda-se perguntar aos/as estudantes o que percebem de diferente na grafia dos nomes dos animais em ambos os textos. Espera-se que tenham notado que são escritos com iniciais maiúsculas. Sugere-se discutir por que razão isso acontece, já que as palavras que designam animais são substantivos comuns (os animais são geralmente personificados, e esse recurso reforça a ideia de que os bichos das fábulas não são bichos comuns, pois eles falam, pensam, argumentam etc.). Em fábulas que envolvem objetos, estes são também tratados como seres animados e podem ser nomeados com iniciais maiúsculas.

Learning more

• Communication

O apêndice propõe-se a aprofundar o tema da comunicação, apresentando um texto que traz algumas previsões para o futuro da comunicação e solicitando aos/às estudantes que façam as próprias previsões para a área.

Informações adicionais

Alexa: assistente virtual ativada por comandos de voz. Os/As usuários/as podem pedir a ela que toque músicas da internet, faça ligações ou acione alarmes, por exemplo.

Learning more

Unit 7 – Communication

- 1 Read the text. Then check *T* (true) or *F* (false) in your notebook.

ALL TOP ARTICLES AUTHORS

Communication

How will we communicate in the future?

Jose Garcia Guaita

We're not yet fully aware of this, but thousands of children grow up today talking to, giving orders to and asking questions to an automated domestic assistant installed in their bedrooms. "Alexa, play *It's Raining Tacos*" is what Rachel Metz, editor of the MIT Technology Review, hears her 4-year-old niece say. [...] What is clear is that the way in which they communicate will be very different from how we do it. [...]

We live in a world where technology evolves more rapidly than our capacity to adapt to it. We don't know what technology has in store for us, but we can play at guessing how we will interact with people in the future.

How will the communication of the future be?
We live in a time of "immediate sharing"

We've all experienced it: we go into a restaurant and see couples glued to their mobile phone screens. Or perhaps we even do it ourselves. The way in which we communicate has evolved, going from a time when we "lived" the moment, to that in which we "share" it.

Today, very few of us will go to a concert without taking a video or a picture. Messaging apps and social networks allow us to share the moment while we're actually living it. Suddenly, the experience belongs not only to you and the friends with whom you've physically gone to the concert, but also to the contacts on your social networks. And not only that, we can even broadcast our experience live [...].

All of this shared information means that we create an enormous data base of experiences, such that we can learn almost in real time what's going on on the other side of the world.

We will have more experiences than any of our predecessors, it's just that we'll have them through others. Experiences are complete when we share them with our communities, and this leads to us reducing our communication with the people around us.

Interpersonal communications will disappear

In 2017, our colleague Ana Salgado, DataLAB Manager in Ferrovial, reflected on the death of interpersonal communications [...]. We're more connected than ever, we speak with friends and family the world over, and we have an ever-increasing number of tools with which to bridge distances... But all this technology makes us shy away from personal conversations, which are essential for social relationships between human beings. However, there is still time to reduce the damage [...].

We'll know a lot about you before even talking to you

Have you ever thought that when your son grows up he'll be able to access a platform with information on everything you have done throughout your life? Simply by accessing your personal profile [...], for example, he'll have a good idea as to your likes, where you've travelled, what music you listened to, etc.

Atividade 2

d Professor/a, espera-se que os/as estudantes reflitam acerca da diferença entre viver uma experiência (individualmente ou apenas com as pessoas que estão fisicamente no mesmo local) e compartilhar uma experiência (com todos os contatos das redes sociais).

Atividade 3

Professor/a, se necessário, realizar uma breve revisão sobre os usos de *will* e *going to* como forma de fazer previsões para o futuro. Pode-se pedir aos/as estudantes que, no quadro, formem algumas frases com o vocabulário apresentado na atividade, o que os/as auxiliará no processo da escrita de novas frases sobre o futuro da comunicação. Ressaltar que a escolha por *will* ou *going to* dependerá do que o/a estudante desejar afirmar e se sua previsão será feita com base em alguma evidência.

Informações adicionais

Bitcoin: moeda digital criada em 2009. É produzida de forma descentralizada por computadores e movimentada no sistema financeiro alternativo no mundo todo.

2. a) Respostas possíveis: The author predicts that, in the future, the way in which people communicate will be very different from how we do it today; we will have more experiences than any of our predecessors because we'll have them through others; interpersonal communications will disappear; we'll know a lot about other

This is a generation that will have **access to a whole lot more personal information** on their contacts than we ever had. And so the way in which they interact will also be different. Perhaps there will be greater acceptance and respect for everyone, or perhaps people will choose their friends before even talking to them. In any case, we are becoming increasingly aware of the need to protect our privacy, and no doubt we will tend towards greater awareness in this regard. However, whatever has been published to date, will stay published.

We'll speak different languages, but we will understand each other

Will it be possible to be on an international call and simultaneously understand all the participants, even if they all speak their own native language? Or to translate a poster by simply taking a photograph? We're bringing down the language barriers, participating more in the cultures and traditions of other regions. [...]

And what of the widespread use of emojis, a kind of modern-day Esperanto? Today we use some of these symbols for transmitting emotions, sensations or feelings. As a Community Manager for Ferrovial, I use them often for gaining greater interaction in our publications and to reinforce our messages. But I still ask myself: am I using them in a grammatically correct manner? Does the full stop go before or after the emoji? No doubt the rapid rise in the use of emojis in the written language will require new rules to be drawn up. 😊

[...] What do you think? Do these tendencies improve the way in which we communicate, or will they negatively affect our interpersonal relationships?

GUAITA, Jose Garcia. How will we communicate in the future? **Ferrovial Blog**, 9 mar. 2021. Disponível em: <https://blog.ferrovial.com/en/2021/03/communication-of-the-future-prediction/>. Acesso em: 22 jun. 2022. Texto original: "[...] grow up today talking to, ordering [sic] and asking questions from [sic] an automated [...]"/[...] on their contacts that [sic] we ever had".

According to the text, it is possible to say that

- people before talking to them; people will be able to access a platform with information on everything their parents have done
- in the future, kids are going to communicate just like we do.
 - we cannot adapt to new technology as quickly as it evolves.
 - we will be able to choose our friends before even knowing them in person.
 - the author is sure about his predictions for the future.
 - we can stop these changes and come back to how things were in the past.
 - we are going to have new rules for the use of *emojis* in a written text.
1. a) F; b) T; c) T; d) F; e) F; f) T.

throughout their life by accessing their personal profile; this generation will have access to a whole lot more personal information on their contacts that we ever had; the rise in the use of *emojis* in the written language will require new grammar rules. Respostas pessoais.

2 Read the text again and answer the questions in your notebook.

- What predictions for the future of communication are made by the author? Do you agree with them? Why?
- Why does the author predict that interpersonal communications will disappear? In your opinion, does it make sense? Justify your answer. 2. b) Respostas possíveis: Because, in his opinion, technology makes us shy away from personal conversations, which are essential for social relationships. Respostas pessoais.
- Why does the text suggest that we are going to have more experiences than people who lived decades before us?
- In your opinion, what is the difference between living the moment and sharing the moment? What do you think you usually do? Why? 2. d) Respostas pessoais. Ver Notas.

3 Make predictions for the future using *will* or *going to* and the expressions from the box. If you disagree with the statement, use *not*. If you agree with these predictions, how many years do you think they will take to become reality? Which of these predictions are already happening in some way nowadays? 3. Respostas pessoais. Ver Notas.

we/discover the cure for diseases like cancer

we/have personal flying machines instead of cars

2. c) Respostas possíveis: Because we will have not only our own experiences, but also the experiences of people who share them with their communities.

one hundred fifty-three

153

Learning more

• What's (in the) news?

O apêndice busca ampliar o trabalho em torno do tema da unidade a partir da leitura de um texto sobre jornalismo cidadão na Malásia. As atividades com o texto contemplam sua compreensão geral, a tomada de notas para resumir pontos principais e a expansão do conhecimento do campo lexical tratado na unidade. Na seção, são trabalhadas as habilidades EF08LI05: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos; e EF08LI08: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto – com foco nas perspectivas apresentadas no texto, por meio das atividades 4 e 5.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, é possível trabalhar o vocabulário do texto sugerindo aos/as estudantes que identifiquem as palavras do campo semântico “mídia e jornalismo” e alguns verbos que acompanham com frequência os substantivos aos quais se referem. Por exemplo: *news produced by ordinary people (citizen journalism); having/not having permission to say what you think (freedom of speech, censorship, self-censorship); people who consume news and information (audience); large mass media outlets (mainstream media)*.

Learning more

Unit 8 – What's (in the) news?

1. c) Respostas pessoais. Respostas possíveis: Yes, because different outlets may present the same event from different perspectives./No, because I have a favorite radio station, website or newspaper.

1 Discuss these questions with your classmates.

- Which media outlets do you often use to learn what is happening in the news?
1. a) Respostas pessoais. 1. d) Respostas pessoais. Respostas possíveis: It can help me know about different perspectives and points of view./It can teach me other ways to understand a piece of news or information.
- Why do you prefer these outlets?
1. b) Respostas pessoais. 1. e) Respostas possíveis: With censorship, we may miss important and relevant information about what is happening and make wrong or incomplete judgements; bias can make us see just what a certain group wants us to see; it can lead us to believe in things that are not completely true.
- Do you ever listen to or read about the same news on different outlets? Why?
- How could this experience you mentioned in item “c” help you become more news literate (a person who has good strategies for reading the news)?
- How can censorship and bias affect our perception of reality and our opinion about what is on the news?

2 Read this headline. Identify the keywords and tell a partner what you think the story is going to be about. 2. Respostas pessoais. Ver Notas.

DECODING
DIGITAL
ACTIVISM

Citizen journalism brings diversity to media in Malaysia

IRENE. Citizen journalism brings diversity to media in Malaysia. *Decoding Digital Activism*, 1º out. 2017. Disponível em: <https://wpmu.mah.se/nmict172group6/2017/10/01/citizen-journalism-brings-diversity-to-media-in-malaysia/>. Acesso em: 8 maio 2022.

3 Read the text and answer the questions in your notebook. 3. Ver Notas.

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://wpmu.mah.se/nmict172group6/2017/10/01/citizen-journalism-brings-diversity-to-media-in-malaysia/>. The page title is "Citizen journalism brings diversity to media in Malaysia" and the author is Irene. The article text is as follows:

From demonstrations to social movements, environmental disasters, and humanitarian crisis, the civil society has been recording videos, taking photographs, reporting and sharing information online where sometimes even professional journalists couldn't reach. In many cases, citizen journalism goes beyond just eyewitness and sharing information, especially in countries where freedom of speech faces obstacles and limitations.

The Southeast Asian region is recently witnessing an increase of the citizen journalism phenomenon, thanks to the spread and accessibility of the Internet and the need to talk about topics that mainstream media does not cover. Being a journalist in some Southeast Asian countries may not be as dangerous as in other nations in the world, but some governments use abusive control and legislation to limit the freedom of speech, implement some censorship

154 one hundred fifty-four

Notas

Atividade 2 Professor/a, neste momento não há respostas fechadas. Espera-se que os/as estudantes usem como base as palavras da manchete para prever o conteúdo do texto que lerão na atividade 3.

Atividade 3 Professor/a, sugere-se discutir se o fato de a reportagem estar em uma seção que é a favor do ativismo pode fazer o texto parecer tendencioso. Pode-se também problematizar o fato de a jornalista ter se identificado somente com seu primeiro nome, o que dificulta a checagem adequada da fonte e a verificação de sua confiabilidade.

Professor/a, para expandir o tema trabalhado nesta seção, sugere-se solicitar aos/às estudantes que pesquisem outros textos sobre o assunto *citizen journalism* (jornalismo cidadão) e façam uma reflexão quanto às diferentes posições sobre o tema, propondo perguntas como: Quem faz críticas ao jornalismo cidadão? Quem apoia esse tipo de jornalismo? Quais argumentos são usados por cada grupo? As informações podem ser compartilhadas e discutidas com a turma.



or even, and most common, influence media and journalists to practice self-censorship. Considering the control government exerts on media, the lack of media pluralism and media's often government-friendly attitudes, mainstream media is sometimes lacking diversity of voices and the audience and citizens perceive that their voices are unrepresented.

[...]

Many critics point out citizen journalism's lack [of] professional background, sometimes unbalanced, too personal and non-formal approach in reporting, often lacking in-depth context and analysis. However, rather than looking at citizen journalism as an alternative to mainstream journalism, it could also be seen as an opportunity for communities, ethnic minorities and individuals to raise their voices and bring plurality to mainstream media.

There are many positive outcomes from citizen's participation in producing, sharing and consuming information that is affecting their lives and communities daily. Citizen journalism [...] empowers individuals to participate in opinion-making and public sphere discussions and challenges mainstream popular culture (Lievrouw, 2011). [...] Thus, considering that citizen's participation is key to social change, new media and citizen journalism platforms are providing opportunities at a grassroots level to participate, strengthen democratic practices and promote critical thinking (Lievrouw, 2011; Balaraman and others, 2015).

[References]

Balaraman, R.A; Hashim, N.H; Hasno, H; Ibrahim, F; Arokiasmy, L. (2015), New Media: Online Citizen Journalism and Political Issues in Malaysia in Soc. Sci. & Hum.23 (5): 143-154
Lievrouw, Leah (2011), Alternative and Activist New Media Oxford: Polity Press.

[...]

PRISCILA WUAPOLUOVO DA EDITORA

IRENE. Citizen journalism brings diversity to media in Malaysia. **Decoding Digital Activism**, 1^o out. 2017. Disponível em: <https://wpmu.mah.se/nmict172group6/2017/10/01/citizen-journalism-brings-diversity-to-media-in-malaysia/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

- a Who is the author of the text?
3. a) Irene.
- b When was it published?
3. b) October 1st, 2017./2017-10-01.
- c Does the author present citizen journalism as something positive or negative? Why?
3. c) Respostas possíveis: She presents it as something positive, because of the section in which it appears, the use of the tag "community empowerment" and the positive headline (it brings diversity, which is usually considered something good).

4 Read the text again and take notes to summarize its key information. Use your notebook.

| Positive aspects of citizen journalism | Negative aspects of citizen journalism |
|--|--|
| | |



5 Read the text again and find evidence to support the following statements.

- a In some countries, it is very dangerous to be a journalist. **5. a) "Being a journalist in some Southeast Asian countries may not be as dangerous as in other nations in the world [...]"**
- b Mass media may be biased. **5. b) "[...] some governments use abusive control and legislation to limit the freedom of speech, implement some censorship or even, and most**
- c The author consulted experts to prove her positive view on citizen journalism. **5. c) "[...] (Lievrouw, 2011)."; "[...] (Lievrouw, 2011; Balaraman and others, 2015)."**

6 Answer the questions in your notebook.

- 6. Respostas pessoais.**
- a In your opinion, is citizen journalism important for society?
- b Is there this type of journalism in your community?

4. Positive aspects: It could be seen as an opportunity for communities, ethnic minorities and individuals to raise their voices and bring plurality to mainstream media. It empowers individuals to participate in opinion-making and public sphere discussions and challenges mainstream popular culture. It provides opportunities to participate, strengthen democratic practices and promote critical thinking.

Negative aspects: Many critics point out citizen journalism's lack of professional background, sometimes unbalanced, too personal and non-formal approach in reporting, often lacking in-depth context and analysis.

common, influence media and journalists to practice self-censorship. Considering the control government exerts on media, the lack of media pluralism and media's often government-friendly attitudes, mainstream media is sometimes lacking diversity of voices and the audience and citizens perceive that their voices are unrepresented."

Language reference in context

Professor/a, sugere-se incentivar os/as estudantes a usar o apêndice para saber mais sobre os assuntos gramaticais trabalhados nas unidades. Aqui, os pontos gramaticais são apresentados dedutivamente e de uma maneira mais ampla, permitindo, dessa forma, consolidar e expandir a compreensão dos tópicos mais evidenciados na unidade.

Fora da sala de aula

Professor/a, pode-se sugerir aos/as estudantes que pesquisem mais informações para embasar as previsões feitas nos itens “a” e “b” da atividade 1 sobre a Índia e a África, procurando verificar o *status* das previsões na atualidade.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, sugere-se ler em voz alta as formas contraídas do futuro simples apresentadas no quadro da página 157 (livro do estudante) para que os/as estudantes se familiarizem com a sua pronúncia. Pode-se também sugerir que usem, se for possível, ferramentas *on-line* que transformam texto escrito em texto oral. Para acessar esse tipo de programa, pode-se usar palavras de busca como “*text to speech tools*”. Para obter o resultado esperado, é necessário digitar corretamente o texto que se deseja converter em áudio, certificando-se de usar o caractere apropriado do teclado para indicar a forma contraída. Pode-se, ainda, sugerir aos/as estudantes que leiam em voz alta o exemplo 2, prestando atenção à produção de *we’ll*. Recomenda-se salientar que as formas contraídas são bastante comuns, por exemplo, no discurso oral e em letras de música.

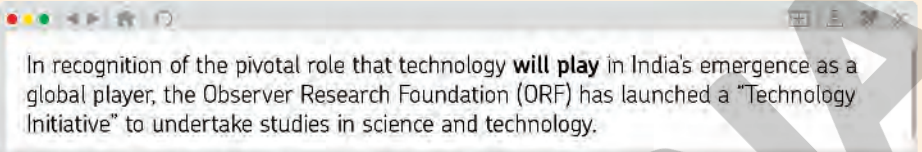
Language reference in context

Unit 1 Future simple

O *future simple* é empregado para descrever expectativas e fazer previsões com relação ao futuro. Observe estes exemplos.

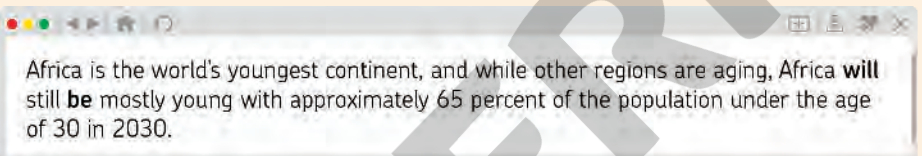
1

a



OBSERVER RESEARCH FOUNDATION. Science & Technology Challenges for India, 5 jul. 2005. Disponível em: <https://www.orfonline.org/research/science-technology-challenges-for-india/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

b



ELGIN-COSSART, Molly. Africa 2.0: Looking for the Future. CAP (The Center for American Progress), 5 ago 2014. Disponível em: <https://www.americanprogress.org/article/africa-2-0-looking-to-the-future/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

No exemplo “1a”, a ORF reconhece que a tecnologia desempenhará (“*will play*”) papel fundamental na ascensão da Índia como um ator global.

No exemplo “1b”, a previsão é de que a África ainda será (“*will still be*”) predominantemente jovem em 2030.

Os exemplos mostram que o *future simple* é formado pelo verbo auxiliar **will** + verbo principal no infinitivo sem a partícula *to* (*base form*).

Já a forma contraída de **will** é **'ll**. Observe no exemplo a seguir.

2



NETBURN, Deborah. NASA: We'll find alien life in 10 to 20 years. Los Angeles Times, 7 ago 2015. Disponível em: <https://www.latimes.com/science/sciencenow/la-sci-sn-nasa-search-alien-life-20150407-story.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

O exemplo “2” apresenta a forma contraída “*we'll find*” (*we will find*). Os demais casos de formas contraídas do *future simple* são mostrados no quadro a seguir.

156 one hundred fifty-six

Observer Research Foundation (ORF)

Consultoria independente com base na Índia, cuja missão é auxiliar na formulação de políticas públicas e dar recomendações para melhorar a governança, o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos cidadãos indianos, atendendo também aos objetivos de política externa do país. Sua atuação se estende às áreas de segurança e estratégia, governança, economia e crescimento.

PETROSKI, Henry. **The Essential Engineer: Why Science Alone Will Not Solve Our Global Problems**. Nova York: Alfred A. Knopf, 2010.

Livro de Henry Petroski, engenheiro e professor estadunidense que explora os modos como a ciência e a engenharia devem trabalhar juntas para lidar com as questões mundiais mais prementes.

OLSON, Randy. **Don't be such a scientist: talking substance in an Age of Style**. Washington, D.C.: Island Press, 2009.

Livro de Olson, professor de Biologia Marinha que também atua como cineasta. Na obra, Olson relata as lições que aprendeu na sua transição de professor de Ciências para cineasta de Hollywood, refletindo sobre a ciência e o modo como ela é percebida pela mídia.

| Full form | Contracted form |
|-----------|-----------------|
| I will | I'll |
| You will | You'll |
| He will | He'll |
| She will | She'll |

| Full form | Contracted form |
|-----------|-----------------|
| It will | It'll |
| We will | We'll |
| You will | You'll |
| They will | They'll |

Para formar a interrogativa, desloca-se o verbo auxiliar **will** para antes do sujeito, como nestes exemplos.

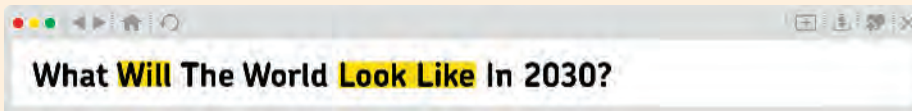
3

a



SIEGEL, Ethan. Will Humanity Achieve Interstellar Travel And Find Alien Life? **Forbes**, 5 fev. 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/startswithabang/2020/02/05/will-humanity-achieve-interstellar-travel-and-find-alien-life/?sh=7d6b475b50d2>. Acesso em: 22 jun. 2022.

b



THE BRIAN LEHRER SHOW. What Will The World Look Like In 2030? **WNYC**, 19 set. 2014. Disponível em: <https://www.wnyc.org/story/tipping-points/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

No exemplo “3a”, percebe-se que **will** se comporta como outros verbos auxiliares na interrogativa (*to be* e *to do*, por exemplo), posicionado antes do sujeito, para fazer as perguntas.

O exemplo “3b” apresenta uma pergunta iniciada com uma *wh-* word. Nesse caso, o auxiliar **will** é colocado logo depois dela. Compare:

Afirmativa: Humanity **will** achieve interstellar travel [...]. (sujeito + **will** + verbo principal)

Interrogativa (yes/no question): Will humanity achieve interstellar travel? (**will** + sujeito + verbo principal)

Interrogativa (wh- question): What **will** the world look like in 2030? (*wh-* word + **will** + sujeito + verbo principal)

Para formar a negativa, acrescenta-se a partícula **not** após **will** e mantém-se o verbo principal na forma infinitiva. Observe os exemplos.

4

a

Why science alone will not solve our global problems.

PETROSKI, Henry. **The essential engineer: why science alone will not solve our global problems**. Nova York: Alfred A. Knopf, 2010.

b

If you want to make a major contribution to science communication, you need to know from the outset that it will be a long and personal journey. It **won't be** easy. It **won't be** safe. And it's doubtful you'll **be able to** control the timeline.

OLSON, Randy. **Don't be such a scientist: talking substance in an Age of Style**. Washington, D.C.: Island Press, 2009. p. 172.

Fora da sala de aula

Professor/a, sugere-se explorar melhor o assunto apresentado no exemplo 1 (“*Here are some reasons our body needs water*”) encorajando os/as estudantes a pesquisar o assunto, dada sua relevância dentro da temática da unidade. Se os/as estudantes puderem acessar o *link* de onde o excerto foi retirado, observarão que o texto completo apresenta 15 razões que explicam por que devemos ingerir água. Poderão consultar outras fontes, como livros, enciclopédias, revistas, além do/da professor/a de Ciências. Espera-se que trabalhos como esse consigam estimular os/as estudantes a não negligenciar a importância da ingestão de água, visto que o apelo comercial ao consumo de bebidas industrializadas, como refrigerantes e sucos concentrados, pode gerar a sensação de que o corpo está sendo bem hidratado, quando, na verdade, o organismo está ingerindo, também, açúcar, sódio, aromatizantes artificiais e conservantes, entre outras substâncias que entram na composição de tais bebidas.

Em “4a”, utiliza-se a forma completa (“*will not solve*”) e, em “4b”, a forma contraída (“*won't be*”). A forma contraída é geralmente utilizada em situações menos formais da escrita e é bastante comum na forma oral. Ainda em “4b”, a forma *will be able to* + verbo principal expressa o futuro de *can* (poder). Nesse exemplo, a expressão “*it's doubtful*” modaliza a previsão feita na sentença seguinte, dando-lhe um sentido de pouca probabilidade de ocorrer.

Outras expressões e advérbios também cumprem essa função de exprimir certeza, incerteza, probabilidade ou impossibilidade de que um fato venha a se concretizar no futuro. Alguns exemplos são os advérbios *definitely* (definitivamente), *likely/probably* (provavelmente), *probably never* (provavelmente nunca) e *never* (nunca), apresentados na seção “Language in use 2” desta unidade.

Unit 2 *Some, any, many, much*

Some, any, many e *much* são algumas das expressões quantificadoras (*quantifiers*) mais comuns em inglês. Para entender seu uso, é importante retomar os conceitos de substantivos contáveis (aqueles que podem ser contados e que aceitam as formas singular e plural) e substantivos incontáveis (aqueles que não podem ser contados e que só aceitam a forma singular, geralmente relacionados a substâncias, ideias abstratas, massas, líquidos etc.).

Some pode ser usado tanto com substantivos contáveis como com substantivos incontáveis, geralmente em sentenças afirmativas, com o sentido de algum/a, alguns/algumas, uns/umas. Essa é a regra básica. Observe os exemplos.

1

Here are **some** reasons our body needs water:

1. It lubricates the joints [...]
2. It forms saliva and mucus [...]
3. It delivers oxygen throughout the body [...]
4. It boosts skin health and beauty [...]
5. It cushions the brain, spinal cord, and other sensitive tissues [...]
6. It regulates body temperature [...]

McINTOSH, James. Fifteen benefits of drinking water. *Medical News Today*, 16 jul. 2018. Disponível em: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/290814>. Acesso em: 22 jun. 2022.

2

Sources

Some of the water required by the body is obtained through foods with a high water content, such as soups, tomatoes, oranges, but most come through drinking water and other beverages.

McINTOSH, James. Fifteen benefits of drinking water. *Medical News Today*, 16 jul. 2018. Disponível em: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/290814.php>. Acesso em: 22 jun. 2022.

No exemplo “1”, *some* refere-se a um substantivo contável (“*reason*”) em um texto que lista algumas razões por que nosso corpo precisa de água. No exemplo “2”, *some* refere-se a um substantivo incontável (“*water*”), em um trecho do mesmo artigo que esclarece que uma parte da água exigida pelo corpo humano provém de alimentos ricos em água, mas que a maior parte provém da água que bebemos.

158 one hundred fifty-eight

BROWN, Jules; GARDNER, Dinah. **The rough guide to Hong Kong & Macau**. Londres: Rough Guides, 2002.

Livro/guia com diversas informações e recomendações para quem planeja visitar Hong Kong e Macau.

Semelhantemente a **some**, o quantificador **any** também pode ser usado com substantivos contáveis e incontáveis. Em sentenças negativas, tem o sentido de nenhum/a. Em sentenças interrogativas, tem o sentido de algum/a e alguns/algumas. Observe os exemplos.

Exemplo 3. Ver Notas.

3

[...] You don't need to have **any** inoculations to enter Hong Kong or Macau. The only stipulation is that if you've been in an area infected with cholera or typhoid during the fourteen days before your arrival, you'll need certificates of vaccination against the two diseases. [...]

BROWN, Jules; GARDNER, Dinah. **The rough guide to Hong Kong & Macau**. Londres: Rough Guides. p. 20.

4

"Are you limited in **any** way in **any** activities because of joint symptoms?" [...] "Do you have **any** health problem that requires you to use special equipment, such as a cane, a wheelchair, a special bed, or a special telephone?"

STRINE, Tara W.; HOOTMAN, Jennifer M.; OKORO, Catherine A.; BALLUZ, Lina; MORIARTY, David G.; OWENS, Michelle; MOKDAD, Ali. "Frequent Mental Distress Status Among Adults With Arthritis Age 45 Years and Older, 2001." **Arthritis & Rheumatism (Arthritis Care & Research)**, v. 51, 2004. p. 533-537.

No exemplo "3", **any** é usado em uma sentença negativa no texto de um guia para quem deseja visitar Hong Kong e Macau. O texto informa que, em geral, não são necessários quaisquer tipos de vacina para entrar nessas cidades. No exemplo "4", **any** é usado em duas sentenças interrogativas, no trecho de um resumo de trabalho científico que informa quais perguntas foram feitas para identificar as características e comportamentos entre pessoas que sofrem de artrite. O uso de **any** em perguntas pode indicar que o/a interlocutor/a espera tanto uma resposta afirmativa como negativa. Já o uso de **some** em perguntas é mais comum para situações em que se oferece ou solicita alguma coisa esperando que a resposta seja afirmativa: *Can I have some water, please?*; *Would you like some more juice?*

Os quantificadores **many** e **much** são usados, respectivamente, para substantivos contáveis e incontáveis, especialmente em sentenças interrogativas e negativas. Referem-se a quantidades maiores de alguma coisa. Observe os exemplos.

5

Do you have **many** health professionals that call you with questions? If so, do you charge for these services?

ELDER, William G.; PURDY, Hunter; BENTLEY, Andrew. "Collecting Information About a CAM Practitioner's Practice: A Preliminary Report of a Self-Interview Methodology". **Complement Health Pract Rev.**, abr., 2005. p. 147-155.

6

People say, "I don't eat **much** sugar", but most of them eat massive amounts without realizing. The average person consumes 40 teaspoons per day. If you look at processed foods, there's sugar in everything. Barbecue sauce is about 55 per cent sugar, fat-free mayonnaise is 30 per cent, yoghurt can contain more sugar than ice cream.

HADGRAFT, Beverley. Is the No Sugar Diet good for you? **News.com.au**, 18. ago. 2014. Disponível em: <https://www.news.com.au/lifestyle/health/is-the-no-sugar-diet-good-for-you/news-story/dac0abef5b0f7c1a178cee98d0c7a18e>. Acesso em: 22 jun. 2022.

No exemplo "5", **many** aparece em uma pergunta dirigida a especialistas em Medicina Alternativa Complementar para saber se atendem muitos profissionais da área de saúde. O substantivo é claramente contável, tanto que é utilizado no plural ("*health professionals*"). No exemplo "6", o autor inicia um artigo dizendo que as pessoas dizem que não comem muito açúcar ("*much sugar*"), quando, na verdade, a maioria delas ingere uma grande quantidade desse produto sem perceber.

one hundred fifty-nine 159

Notas

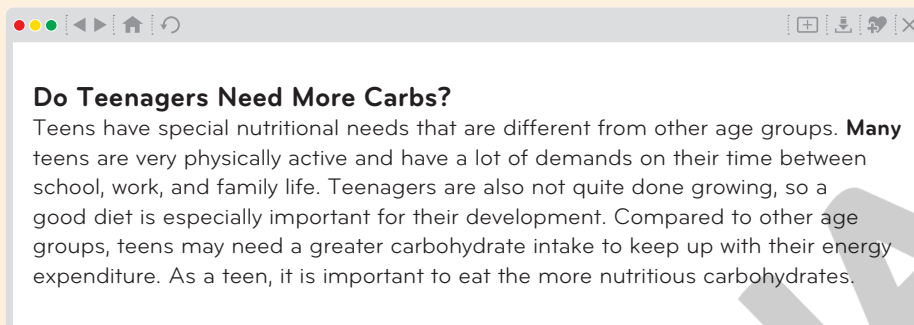
Exemplo 3 – Any Professor/a, se julgar relevante, reforçar que **any**, em perguntas, pode assumir o sentido de algum/alguma, alguns/algumas, como nos exemplos 3 e 4. Entretanto, sugere-se dizer que em alguns casos, em inglês, nos quais é necessário o emprego de **any**, em português simplesmente não utilizamos nada antes do substantivo. Por exemplo, uma tradução possível para a pergunta "*Do you have any sisters or brothers?*" é "Você tem irmãs ou irmãos?". Uma pergunta do tipo "Você tem algumas irmãs ou irmãos?", embora compreensível, causaria estranheza em quem a ouvisse ou lesse.

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, recomenda-se relembrar os substantivos contáveis e, sobretudo, os não contáveis, para um entendimento dos usos de *many* e *much*. Quanto aos contáveis, espera-se que não parem dúvidas, uma vez que se trata de tudo aquilo que pode ser contado: *a personal story/two personal stories, one day/five days, a student/thirty-five students* etc. Já em relação aos não contáveis, pode-se elaborar uma tabela no quadro com cinco campos: 1. *Natural phenomena*; 2. *Abstract ideas*; 3. *Feelings/Emotions*; 4. *Powder and grain*; 5. *Liquids and gases*. Em seguida, inserir um exemplo, em inglês, para cada campo/categoria, com a ajuda de toda a turma. Feito isso, organizar os/as estudantes em grupos e pedir que preencham os campos das cinco colunas com o máximo de exemplos de substantivos não contáveis que puderem. Encorajar o uso de dicionários para essa atividade. Respostas possíveis: 1. *rain, snow, wind, storm, sunshine, sunrise, weather* etc.; 2. *encouragement, recommendation, advice, chaos, peace, harmony* etc.; 3. *love, hate, jealousy, shyness, anxiety, fear, pleasure, hot, anger, joy, happiness* etc.; 4. *flour, sand, sugar, salt, dust, powder, rice, beans, peas* etc.; 5. *water, milk, coffee, juice, tea, oxygen, air* etc.

O substantivo *sugar* é incontável. Para expressar quantidade contável e incontável em sentenças afirmativas, geralmente opta-se pela expressão **a lot of**, que é mais informal e soa mais natural: *I have a lot of questions (countable noun) about healthy eating*; *I don't eat a lot of salt (uncountable noun)*. Os quantificadores **many** e **much**, quando usados em sentenças afirmativas, normalmente aparecem no início delas, como nos seguintes exemplos.

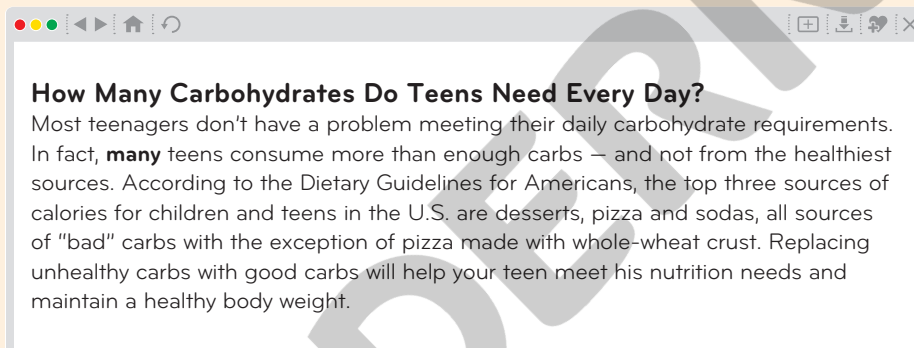
7



Do Teenagers Need More Carbs?
Teens have special nutritional needs that are different from other age groups. **Many** teens are very physically active and have a lot of demands on their time between school, work, and family life. Teenagers are also not quite done growing, so a good diet is especially important for their development. Compared to other age groups, teens may need a greater carbohydrate intake to keep up with their energy expenditure. As a teen, it is important to eat the more nutritious carbohydrates.

JOHNSON, Ana. Do Teenagers Need More Carbs? **SFGATE**, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://healthyeating.sfgate.com/teenagers-need-carbs-7230.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

8



How Many Carbohydrates Do Teens Need Every Day?
Most teenagers don't have a problem meeting their daily carbohydrate requirements. In fact, **many** teens consume more than enough carbs – and not from the healthiest sources. According to the Dietary Guidelines for Americans, the top three sources of calories for children and teens in the U.S. are desserts, pizza and sodas, all sources of "bad" carbs with the exception of pizza made with whole-wheat crust. Replacing unhealthy carbs with good carbs will help your teen meet his nutrition needs and maintain a healthy body weight.

COLEMAN, Erin. How Many Carbohydrates Do Teens Need Every Day? **SFGATE**, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://healthyeating.sfgate.com/many-carbohydrates-teens-need-day-6939.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

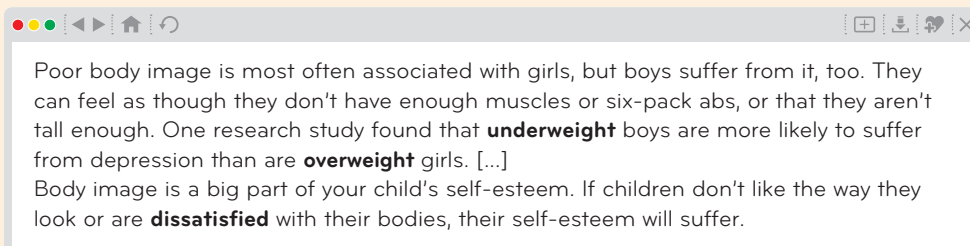
No exemplo "7", **many** é usado no início de uma sentença que afirma que muitos adolescentes são bastante ativos fisicamente e que muito se exige deles entre uma atividade e outra; isso requer que ingiram mais carboidratos se comparados/as a pessoas de outras faixas etárias. No exemplo "8", **many** também inicia uma sentença afirmativa, em um texto sobre o mesmo assunto apresentado no exemplo "7". Segundo esse texto, a maioria dos adolescentes não tem dificuldade em atender às suas necessidades diárias de carboidratos, porém isso se torna um problema por causa do tipo de carboidrato que consomem.

O título do artigo no exemplo "8" introduz uma expressão para perguntar sobre a quantidade de algo: **how many**. É usada, de acordo com a regra já apresentada aqui, para substantivos contáveis: "**How many carbohydrates do teens need every day?**". A expressão usada para fazer perguntas sobre substantivos incontáveis (*sugar, salt, water, flour, sleep, rain, air* etc.) é **how much**: **How much sleep should we get every night?**

Affixes (prefixes and suffixes)

Usam-se prefixos e sufixos para criar palavras a partir de outras.

Os prefixos são adicionados ao início das palavras para formar novas palavras com significados diferentes, mas nem sempre alterando a classe gramatical da palavra derivada. Observe.



PRISCILA WU/ARQUIVO DA EDITORA

FAMILYDOCTOR.COM. Body Image (Children and Teens). February 26, 2021. Disponível em: <https://familydoctor.org/building-your-childs-body-image-and-self-esteem/>. Acesso em: 9 maio 2022.

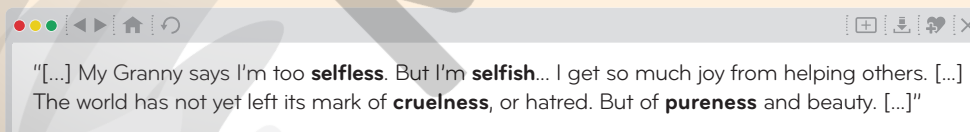
No exemplo, os adjetivos **underweight** (abaixo do peso) e **overweight** (acima do peso) são formados a partir do substantivo **weight** (peso) com o acréscimo dos prefixos *under-* (pouco, abaixo) e *over-* (muito, excessivamente).

Já o adjetivo **dissatisfied** (insatisfeito/a) é formado a partir de outro adjetivo (**satisfied**) com o acréscimo do prefixo *dis-*, que tem o sentido de "oposto de", "negação".

A seguir, alguns dos principais prefixos em inglês, com seus significados e exemplos de palavras derivadas por prefixação.

| Prefixo | Significado | Exemplo |
|---------------------------------|----------------------|--|
| <i>anti-</i> | oposição | <i>antisocial</i> |
| <i>bi-</i> | dois | <i>bilingual</i> |
| <i>in-/im-/ir-/il-/dis-/un-</i> | não/oposto de | <i>incorrect/impossible/irresponsible/illegal/disconnect/uncover</i> |
| <i>inter-</i> | entre | <i>intercorrelation</i> |
| <i>mis-</i> | erroneamente, mal | <i>misunderstand</i> |
| <i>multi-</i> | múltiplo | <i>multitask</i> |
| <i>over-</i> | muito/excessivamente | <i>overuse</i> |
| <i>re-</i> | novamente | <i>rewrite</i> |
| <i>under-</i> | pouco/sob-/sub- | <i>underdeveloped</i> |

Os sufixos são acrescentados ao final das palavras e geralmente modificam a classe gramatical delas. Observe.



PRISCILA WU/ARQUIVO DA EDITORA

BUBBAGUMP96. As If I Were Five... **Teen Ink**, June 15, 2011. Disponível em: <https://www.teenink.com/nonfiction/memoir/article/334336/As-If-I-Were-Five>. Acesso em: 9 maio 2022.

Fora da sala de aula

Professor/a, convide os/as estudantes a expandirem o mural iniciado com prefixos para palavras com sufixos. Além da inserção da palavra e de seu contexto de uso, explore com a turma qual é a categoria gramatical da palavra e sua raiz ou palavra de origem.

Note que as palavras **selfless** (altruísta) e **selfish** (egoísta), no primeiro parágrafo, são formadas a partir de **self** (si mesmo/a), que é um substantivo. O acréscimo dos sufixos **-less** e **-ish** transforma **self** em dois adjetivos diferentes.

No segundo parágrafo do exemplo, o sufixo **-ness** transforma os adjetivos **cruel** (cruel) e **pure** (puro/a) nos substantivos **cruelness** (crueldade) e **pureness** (pureza).

A seguir, alguns dos sufixos mais comuns em inglês, com exemplos de palavras derivadas por sufixação.

Para formar verbos: Professor/a, o uso do sufixo **"-ize"** é geralmente utilizado na variante de inglês estadunidense, enquanto o sufixo **"-ise"** é comumente usado por países do Reino Unido e antigas colônias inglesas.

| Palavra de origem | Sufixo | Palavra formada |
|-------------------|------------------|----------------------------|
| <i>modern</i> | <i>-ize/-ise</i> | <i>modernize/modernise</i> |
| <i>pure</i> | <i>-ify</i> | <i>purify</i> |

Para formar adjetivos:

| Palavra de origem | Sufixo | Palavra formada |
|-------------------|-----------------------|--------------------|
| <i>adore</i> | <i>-able</i> | <i>adorable</i> |
| <i>beauty</i> | <i>-ful (full of)</i> | <i>beautiful</i> |
| <i>craze</i> | <i>-y</i> | <i>crazy</i> |
| <i>danger</i> | <i>-ous</i> | <i>dangerous</i> |
| <i>interest</i> | <i>-ing</i> | <i>interesting</i> |
| <i>use</i> | <i>-less</i> | <i>useless</i> |

Para formar substantivos:

| Palavra de origem | Sufixo | Palavra formada |
|--|----------------------------------|---|
| <i>active</i> | <i>-ity/-ty</i> | <i>activity</i> |
| <i>add; combine; construct; inform</i> | <i>-ition/-ation/-ion/-tion/</i> | <i>addition; combination; construction; information</i> |
| <i>enjoy</i> | <i>-ment</i> | <i>enjoyment</i> |
| <i>friend</i> | <i>-ship</i> | <i>friendship</i> |
| <i>happy</i> | <i>-ness</i> | <i>happiness</i> |
| <i>neighbor</i> | <i>-hood</i> | <i>neighborhood</i> |

Para formar advérbios:

| Palavra de origem | Sufixo | Palavra formada |
|-------------------|------------|-----------------|
| <i>quick</i> | <i>-ly</i> | <i>quickly</i> |

162 one hundred sixty-two

Heritage day: feriado sul-africano celebrado no dia 24 de setembro. A data celebra as diversas culturas e tradições que formaram a África do Sul.

Unit 1 Present simple (review)

O *present simple*, como visto nos dois volumes anteriores, é usado para diferentes propósitos – entre eles, para expressar algo que se faz rotineiramente, descrever e identificar pessoas, expressar fatos, verdades universais, um desejo, entre outras funções. Na Unidade 3 deste volume, o *present simple* foi utilizado especialmente no contexto de datas comemorativas. Esse mesmo contexto é explorado, também, nos exemplos a seguir.

1

South Africans **celebrate** Heritage Day by remembering the cultural heritage of the many cultures that make up the population of South Africa.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. Department of Arts and Culture. **South African Heritage Remembered**. África do Sul: ColorPress, 2016. p. 3.

No exemplo “1”, usa-se o *present simple* para expressar ações habituais: sul-africanos celebram o *Heritage Day* se lembrando da herança cultural das várias culturas que formaram a população da África do Sul. O texto trata de um evento que acontece uma vez por ano e é um exemplo de uso do *present simple* na forma afirmativa.

2

My family doesn't **celebrate** any of the Salvadorian holidays, but we do eat a lot of the traditional food.

SEPHORA life. First person: Latin heritage month. **Medium**, 12 set. 2018. Disponível em: <https://medium.com/sephoralife/first-person-latin-heritage-month-7fa992694ba0>. Acesso em: 7 ago. 2022.

A frase utilizada no exemplo “2” contrasta claramente a negativa do *present simple* (“*My family doesn't celebrate Salvadorian holidays*”) com a afirmativa (“*but we do eat a lot of the traditional food*”). A negativa se constrói com o acréscimo do verbo auxiliar **does** + a partícula **not** (*does not*) ou com sua forma abreviada (*doesn't*), seguido do infinitivo do verbo principal, o qual, no texto em questão, é *celebrate*. O verbo auxiliar usado é **does** porque o sujeito está na 3ª pessoa do singular (“*my family*”).

3

Here's Evidence Christmas Music Actually Messes With Your Mental Health

MITCHELL, Katie. Here's Evidence Christmas Music Actually Messes With Your Mental Health. **Bustle**, 3 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bustle.com/p/does-christmas-music-affect-you-your-favorite-holidays-songs-have-a-surprising-impact-on-your-mental-health-3215664>. Acesso em: 23 jun. 2022.

O exemplo “3” traz o título de uma matéria de revista que fala sobre como a música natalina tocada nas lojas aumenta o desejo de consumo das pessoas. Nesse exemplo, pode-se ver o contraste, agora, da interrogativa no *present simple* (“*Does Christmas Music Affect You?*”) e da afirmativa (“*Your Favorite Holidays Songs Have A Surprising Impact On Your Mental Health*”). A interrogativa se constrói com o deslocamento do verbo auxiliar **do/does** para antes do sujeito. O verbo principal é mantido em sua forma do infinitivo: “*Does Christmas music affect you?*” O verbo auxiliar é **does** porque o sujeito está na terceira pessoa do singular (*Christmas*).

Informações adicionais

Día de los Muertos: celebrado de 31 de outubro a 2 de novembro no México, o evento equivale ao Dia de Finados no Brasil, com a diferença de que os costumes variam bastante. No México, a data é comemorada com muita festa, pois acredita-se que os mortos devem ser lembrados pelas coisas de que gostavam enquanto vivos, razão pela qual o evento inclui comidas e bebidas variadas. As caveiras coloridas são um símbolo do feriado mexicano.

Lishui: data festiva para a comunidade étnica She, na China, celebrada no dia 3 de março. Por dois ou três dias, o costume é cozinhar um tipo de arroz chamado *wufan*, que é o alimento com o qual, tradicionalmente, se homenageiam os grandes antepassados do povo She. O festival inclui muita comida, música e dança.

Bloomsday: esse dia é lembrado em homenagem ao escritor irlandês James Joyce. O dia 16 de junho de 1904 é a data em que Leopold Bloom, protagonista de *Ulisses*, clássico de Joyce, perambula pela cidade de Dublin.

O caso de *present simple* interrogativo apresentado no exemplo “3” equivale ao que se chama de *yes/no questions*, isto é, são perguntas que pedem apenas um “sim” ou “não” como resposta. Para fazer perguntas do tipo *information question*, ou seja, perguntas que requerem informações específicas, a regra básica é posicionar a *wh- word* (*why, what, when, how, which, who, whose, whom*) imediatamente antes do verbo auxiliar, como no exemplo a seguir.

Why do people make New Year's resolutions?
[...]
How did the tradition of New Year's resolutions get started?

WHY DO people make New Year's resolution? **Wonderopolis**. Disponível em: <https://wonderopolis.org/wonder/Why-Do-People-Make-New-Year%E2%80%99s-Resolutions/quiz>. Acesso em: 18 maio 2022.

Em textos referentes a datas comemorativas, é frequente encontrar informações sobre quando os eventos acontecem. Em inglês, é comum recorrer aos numerais ordinais para indicar datas. Observe:

4

One of Mexico's most important religious holidays is [...] **Día de los Muertos** [...] – Day of the Dead. Traditionally, November **1st** honors deceased children and November **2nd** honors deceased adults. Day of the Dead is celebrated passionately throughout Mexico, and especially so in smaller provincial towns and cities.



CELEBRATING life in day of dead in Mexico. **Mexperience**, 2 nov. 2021. Disponível em: <https://www.mexperience.com/day-of-the-dead-in-mexico/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

People attend a market called “Skeleton Town” to celebrate the Day of the Dead, in Mexico City, on november **2nd**, 2017.

5



CPRESS PHOTO LIMITED/
ALAMY/FOTORENA

Lishui. It is always celebrated on lunar March 3rd. It contains the following activities: songs and dances of the She [Chinese] ethnic minority, wedding Custom of the She ethnic minority, singing Competition, huiming Tea Ceremony, campfire Party, folk handicraft arts and skills of the She nationality.

AN EASY English-Chinese Reading of Zhejiang Tourism Culture. Zhejiang: Zhejiang University Press, 2011. Disponível em: http://www.wenqujingdian.com/Public/editor/attached/file/20180405/20180405134850_94377.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

6

Bloomsday – June **16th** – is an annual celebration among [James] Joyce fans throughout the world, from Fort Lauderdale to Melbourne. It is celebrated in at least sixty countries worldwide, but nowhere so imaginatively, of course, as in Dublin.

BRUNNER, Borgna. Bloomsday. **Infoplease**, February 21, 2022. Disponível em: <https://www.infoplease.com/bloomsday>. Acesso em: 10 maio 2022.

Costume parade on *Bloomsday* through the streets of Saint Petersburg, Russia, on June **16th**, 2016.



AKIMOV / GETSHUTTERSTOCK

164 one hundred sixty-four

PRISCILA MUAFOUNO
DA EDITORA

VICHINTERLANGI/STOCK/BETTY IMAGES

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

Em inglês, semelhantemente ao português, todo numeral cardinal tem um numeral ordinal correspondente, o qual é acompanhado de uma das seguintes abreviações: **-st**, **-nd**, **-rd** e **-th**. Essas abreviações, usadas na composição de numerais ordinais, aparecem nas datas destacadas nos exemplos “4-6”: **31st**, **2nd**, **3rd** e **16th**.

As três primeiras abreviações correspondem, graficamente, aos três primeiros numerais ordinais, a saber:

1st → **first** 2nd → **second** 3rd → **third**

A quarta abreviação (**-th**) é usada com todos os numerais entre 4 e 20, numerais terminados com os algarismos de 4 a 9 e todos os numerais que são dezenas exatas. Observe: **Exemplo 6: Ver Notas**.

| | |
|---------------------------|---|
| 4th → fourth | 20th → twentieth |
| 5th → fifth | 30th → thirtieth |
| 6th → sixth | 40th → fortieth |
| 7th → seventh | 50th → fiftieth |
| 8th → eighth | 60th → sixtieth |
| 9th → ninth | 70th → seventieth |
| 10th → tenth | 80th → eightieth |
| 11th → eleventh | 90th → ninetieth |
| 12th → twelfth | 100th → one hundredth |
| 13th → thirteenth | 120th → one hundred and twentieth |
| 14th → fourteenth | 200th → two hundredth |
| 15th → fifteenth | 400th → four hundredth |
| 16th → sixteenth | 1,000th → one thousandth |
| 17th → seventeenth | 200,000th → two hundred thousandth |
| 18th → eighteenth | 1,000,000th → one millionth |
| 19th → nineteenth | |

A partir do numeral ordinal 21, as abreviações **-st**, **-nd** e **-rd** são usadas conforme os seguintes critérios.

• **Abreviação -st:**

Em todos os numerais de dois algarismos terminados em 1, exceto numerais em que os dois últimos algarismos representem o 11 (**111**, **311** etc.):

21st → **twenty-first** 101st → **one hundred and first**

• **Abreviação -nd:**

Em todos os numerais de dois algarismos terminados em 2, exceto numerais em que os dois últimos algarismos representem o 12 (**112**, **512** etc.):

22nd → **twenty-second** 702nd → **seven hundred and second**

• **Abreviação -rd:**

Em todos os numerais de dois algarismos terminados em 3, exceto numerais em que os dois últimos algarismos representem o 13 (**413**, **1,113** etc.):

33rd → **thirty-third** 53rd → **fifty-third**

one hundred sixty-five **165**

Notas

Exemplo 6 Professor/a, recomenda-se chamar a atenção dos/das estudantes para a escrita diferenciada de *fifth*, *ninth*, *twelfth* e *twentieth*, porque, diferentemente dos demais casos nesse grupo, há alteração da forma original do numeral cardinal. Pode-se registrar no quadro o seguinte esquema comparativo:

| | | | | | |
|---------------|----------------|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| fourth | seventh | tenth | thirteenth | sixteenth | nineteenth |
| fifth | eighth | eleventh | fourteenth | seventeenth | twentieth |
| sixth | ninth | twelfth | fifteenth | eighteenth | |

Informações adicionais

A tirinha *Arctic Circle* foi criada pelo cartunista britânico Alex Hallatt (1969-). Ela conta a história de três pinguins imigrantes e suas aventuras em um mundo em transformação, abordando, dessa forma, temas relacionados ao meio ambiente.

Unit 4 Comparative adjectives

Para fazer comparações entre dois ou mais termos, utilizam-se os adjetivos na forma comparativa sucedidos de **than**. Observe:



HALLATT, Alex. *Arctic Circle*, 2018.

Na tirinha, o pinguim mostra sua pintura ao coelho. O artista fala que se trata de uma pintura sobre o meio ambiente, e o coelho afirma que a obra está muito *dark*, uma possível referência à situação em que se encontra o meio ambiente. O coelho sugere que o pinguim faça algo mais moderno e cita o artista Damien Hirst. Então, o pinguim mostra sua nova obra, que faz alusão ao ano de 2020 e à situação em que se encontrará o homem, que seria afetado pela mudança climática. Nesse caso, os adjetivos que estão na forma comparativa são *modern* e *popular*. Como são adjetivos longos, de mais de duas sílabas, eles recebem o acréscimo de *more* antes deles e não sofrem alterações. Note: "Why not try a **more modern, popular** approach [...]?" Vale observar que **than**, diferente do próximo exemplo, não aparece na frase, pois a comparação está subentendida, visto que o segundo elemento da comparação está no quadro anterior (quando o pinguim exhibe sua primeira obra ao colega) e, por isso, não precisa ser mencionado novamente.



PETER, Mike. *Mother Goose*, 2018.

Aqui, o gato pergunta ao cachorro o motivo pelo qual ele sempre anda de carro com a cabeça para fora da janela. O cachorro, então, diz que gosta de se olhar naquele espelho, pois é o único em que seu nariz parece menor do que realmente é. O adjetivo que aparece no comparativo é *small*. Como se trata de um adjetivo curto, ou seja, com apenas uma sílaba, ele recebe o acréscimo de *-er*. Na frase em questão, aparecem os dois elementos que estão sendo comparados: o nariz do cachorro conforme o espelho retrovisor do carro e o seu nariz na realidade. Dessa forma, utiliza-se **than** para conectar e comparar os dois elementos. Observe: "It's the only mirror that says my nose is **smaller than** it appears".

166 one hundred sixty-six

A tirinha Frank and Ernest foi criada pelo cartunista Robert Lee Thaves, conhecido como Bob Thaves (1904-2006). Seu filho, Tom Thaves, continuou a produção após a morte do pai. Por essa razão há tirinhas que são atribuídas aos dois cartunistas, como a que se vê nesta página.

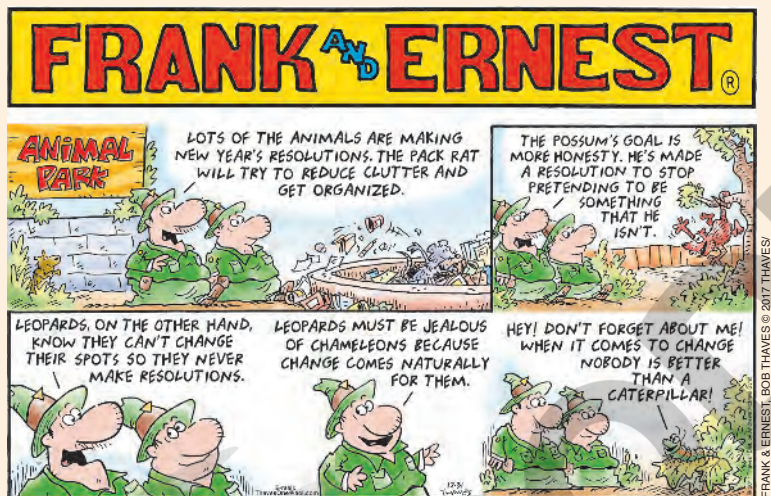
3



HALLATT, Alex. *Arctic Circle*, 2018.

A terceira tirinha mostra o pinguim alarmado com a notícia de que as casas estadunidenses estão três vezes maiores do que há cinquenta anos; por isso, decide escrever ao presidente, que, segundo ele, deve tomar uma providência. O presidente, no entanto, decide agir de maneira diferente da que era esperada pelo pinguim: determina que aumentem a Casa Branca, pois está achando que ela está pequena demais. Perceba que o adjetivo utilizado na forma comparativa, *big*, termina em consoante ("g"), precedido por uma vogal ("i") e outra consoante ("b"), ou seja, consoante, vogal e consoante (c-v-c). Ao receber o acréscimo de *-er*, duplica-se a última consoante do adjetivo, "g". Note: "American homes are three times **bigger than** they were fifty years ago".

4



THAVES, Bob; THAVES, Tom. *Frank and Ernest*, 31 dez. 2017.

Nessa tirinha, os dois guardas comentam as resoluções feitas por cada animal para o Ano-Novo: o ratinho acumulador deseja se tornar mais organizado, enquanto o gambá busca uma vida mais honesta, sem fingir ser alguém que não é. Já os leopardos, de acordo com os homens, nunca realizam planos para os anos seguintes, pois entendem que não podem mudar suas manchas, o que deve, segundo eles, deixá-los com ciúme dos camaleões, para quem a mudança vem naturalmente. Nesse momento, os guardas são interrompidos pela lagarta, que lembra que, quando se trata de mudanças, ninguém é melhor do que ela.

Para fazer sua comparação, a lagarta utiliza um adjetivo irregular: *good*, que na forma comparativa aparece como **better**. Já **than** está presente, pois a lagarta se compara aos demais animais mencionados pelos guardas. Observe: "When it comes to change nobody is **better than** a caterpillar".

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, uma sugestão para ajudar os/as estudantes no estudo dos adjetivos comparativos é usar atividades lúdicas que proporcionem uma prática adicional e o resgate de seus conhecimentos. Você pode, por exemplo, desenhar jogos da velha/jogos do galo/três em linha (*tic tac toe*), escrever adjetivos em filetes de papel, colocá-los em uma sacola ou recipiente e solicitar que cada estudante retire um ao entrar na sala. Em seguida, eles/elas se dirigem à lousa e escrevem o adjetivo que retiraram no espaço do jogo. Enquanto alguns estudantes escrevem na lousa, outros podem se preparar para o jogo. Quando todos os espaços estiverem preenchidos, divida a turma em dois grupos. Peça que um grupo escolha um adjetivo e diga sua forma comparativa. Caso o grupo acerte, marque no espaço o sinal que representa o grupo; caso não acerte, passe a vez para o outro grupo. Prossiga com o jogo até alguém completar uma linha vertical, horizontal ou diagonal em cada jogo criado na lousa.

Observe o quadro abaixo:

| COMPARATIVE OF SUPERIORITY | | | |
|---|---|--|--|
| adjective + <i>-er</i> + <i>than</i> | <i>more</i> + adjective + <i>than</i> | both forms | irregular adjectives |
| <p>Adjetivos de apenas uma sílaba: <i>small: smaller</i> <i>hot: hotter</i> <i>safe: safer</i> (Como o adjetivo <i>hot</i> termina em <i>c-v-c</i>, ao ser utilizado na forma comparativa, ele duplica sua última consoante antes de receber o acréscimo de <i>-er</i>. Já o adjetivo <i>safe</i> termina em <i>-e</i> e recebe apenas o acréscimo de <i>r</i>.)</p> <p>Adjetivos de duas sílabas: <i>heavy: heavier</i> (No caso de adjetivos terminados em <i>y</i>, troca-se o <i>y</i> pelo <i>i</i> antes de acrescentar <i>er</i>.)</p> | <p>Adjetivos de duas sílabas: <i>boring: more boring</i> <i>tiring: more tiring</i></p> <p>Adjetivos de três ou mais sílabas: <i>interesting: more interesting</i> <i>expensive: more expensive</i> <i>complicated: more complicated</i></p> <p>Adjetivos terminados em <i>-ing, -ed, -ous, -less, -ful</i> sempre serão precedidos de <i>more</i>: <i>tired: more tired</i></p> <p>EXCEPTION: <i>fun</i> (1 sílaba): <i>more fun</i></p> | <p>Alguns poucos adjetivos aceitam as duas formas, como no caso de <i>quiet, simple, clever, stupid</i>. <i>quiet: quieter/more quiet</i> <i>simple: simpler/more simple</i> <i>clever: cleverer/more clever</i></p> | <p><i>good: better</i> <i>bad: worse</i> <i>far: farther/further</i></p> |

| COMPARATIVE OF INFERIORITY |
|--|
| (<i>less</i> + adjective + <i>than</i>) |
| <p>Para indicar o comparativo de inferioridade, utiliza-se <i>less</i> seguido do adjetivo. Observe: <i>That painting is less expensive than that sculpture.</i> No comparativo de inferioridade, não há diferenças entre os adjetivos de uma ou mais sílabas, pois todos são precedidos de <i>less</i>.</p> |
| COMPARATIVE OF EQUALITY |
| (<i>as</i> + adjective + <i>as</i>) |
| <p>Também é possível comparar dois elementos que são semelhantes. Nesse caso, utiliza-se a construção <i>as + adjective + as</i>. Observe: <i>That photograph is as good as that painting.</i></p> |

Unit 5 Superlative adjectives

A Unidade 4 apresentou o funcionamento dos adjetivos no grau comparativo: são usados para comparar uma pessoa, um conceito, um lugar ou um objeto em relação a outro. Na Unidade 5, o foco são os adjetivos no grau superlativo, os quais indicam que uma pessoa, um conceito ou um objeto estão acima (ou abaixo) de um grupo de outros itens comparados. Os comparativos e superlativos desempenham importante função na língua, visto que permitem a formação de uma imagem mental do que expressamos.

Observe os usos do superlativo nestes exemplos sobre duas importantes indústrias cinematográficas no contexto mundial.

168 one hundred sixty-eight

Hollywood: distrito da cidade de Los Angeles, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos. Desde que os primeiros estúdios de cinema foram construídos no local, o nome "Hollywood" se tornou uma marca pela qual os filmes produzidos naquele país passaram a ser identificados. É comum referir-se aos filmes estadunidenses como filmes hollywoodianos, pois a marca se popularizou no mundo todo.

Bollywood: em clara referência a Hollywood, o termo é usado para se referir à indústria cinematográfica que se desenvolveu na Índia. Hollywood é considerada a mais importante de todas as indústrias cinematográficas quando se leva em conta o seu poderio econômico e sua capacidade de alcançar mercados no mundo todo, mas Bollywood se promove como a maior do mundo em termos de quantidade de filmes produzidos anualmente. O nome combina as iniciais de "Bombaim" (atual Mumbai) e de "Hollywood".

1

The film industry is one of **the largest** sources of entertainment in the world. The industry produces thousands of films annually and rakes in billions of dollars in revenue. Hollywood is **the largest, oldest, and most profitable** film industry in the world. It is responsible for producing some of **the most thrilling and captivating** films. [...]

KIPROP, Victor. Largest Film Industries In The World. *World Atlas*, 19 fev. 2018. Disponível em: <https://www.worldatlas.com/articles/largest-film-industries-in-the-world.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRISCILA WUJARQUIVO
DA EDITORA

2

As one of **the largest** cinema hubs in the world, the Indian film industry is renowned for its glitz, vibrancy, and drama. The city of Mumbai is especially relevant in this context as the birthplace and namesake of "Bollywood" in India. [...]

BASUROY, Tanushree. Film Industry in India - statistics & facts. *statista*, October 18, 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/topics/2140/film-industry-in-india/>. Acesso em: 10 maio 2022.

PRISCILA WUJARQUIVO
DA EDITORA

Nos textos 1 e 2, os trechos destacados são construções de superlativos – no caso, de superioridade: **the largest, the oldest, the most profitable, the most thrilling, the most captivating**. Note que, em ambos os textos, procura-se evidenciar que a indústria cinematográfica em cada lugar (Hollywood, nos Estados Unidos, e Bollywood, na Índia) é a maior quando comparada às demais do mundo. Pode-se dizer que Hollywood é a maior de todas quando se considera seu poder econômico, a qualidade técnica de suas produções e seu alcance mundial, ao passo que Bollywood é a maior de todas quando se considera o número de filmes que produz anualmente.

Observe as duas formas de construir o superlativo de superioridade em inglês:

| Adjectives | Superlative |
|-------------|-----------------------------|
| old | the oldest |
| large | the largest |
| profitable | the most profitable |
| thrilling | the most thrilling |
| captivating | the most captivating |
| important | the most important |

Em todos os casos, o adjetivo é precedido do artigo **the**.

- Os adjetivos *large* e *old* recebem o acréscimo de **-est** (ou **-st**, se o adjetivo terminar em *e*) ao final: *old* → **oldest**; *large* → **largest**. Essa é a regra básica para os chamados adjetivos curtos, isto é, adjetivos que têm, normalmente, uma única sílaba.
- Nos demais casos, com os chamados adjetivos longos, isto é, de duas ou mais sílabas, basta usar **the + most** antes do adjetivo: **the most profitable**.

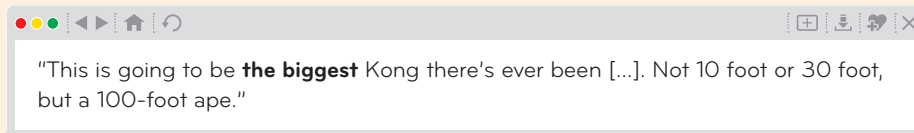
Informações adicionais

Kong: Skull Island (Kong: A ilha da caveira): Filme estadunidense lançado em 2017, dirigido por Jordan Vogt-Roberts e estrelado por Tom Hiddleston e Samuel L. Jackson. Apresenta uma versão do clássico *King Kong* com a proposta de mostrar o gorila com um tamanho surpreendentemente maior em relação aos filmes anteriores, que também exploraram o mesmo tema.

Justice League (Liga da Justiça): filme estadunidense lançado em 2017, dirigido por Zack Snyder e estrelado por Ben Affleck, Henry Cavill e Gal Gadot. Apresenta uma trama que envolve, ao mesmo tempo, os super-heróis Batman, Mulher-Maravilha, Aquaman, Cyborg e Flash.

Alguns adjetivos curtos sofrem outros tipos de alteração ortográfica além do acréscimo de **-est/-st** quando usados no superlativo. Observe um desses casos nesta fala do diretor de cinema Jordan Vogt-Roberts.

3

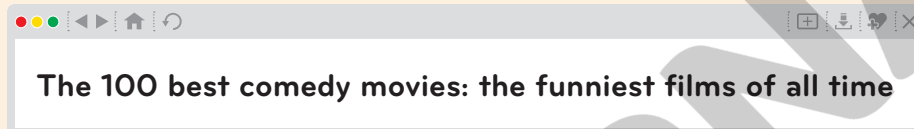


MC GLOIN, Matt. Skull island to feature largest King Kong ever. **Cosmic book news**, 21 jun. 2016. Disponível em: <https://cosmicbook.news/content/skull-island-feature-largest-king-kong-ever>. Acesso em: 16 jul. 2022.

No exemplo “3”, o diretor está anunciando que aquela versão do King Kong seria a maior de todas (*the biggest*), com cerca de 100 metros de altura. Observe que a última letra da forma base do adjetivo foi duplicada antes de receber **-est**: *big* → *biggest*. Isso ocorre quando o adjetivo curto termina em vogal e consoante: *fat* → *fattest*; *hot* → *hottest*.

Observe agora outro exemplo, retirado de um artigo de uma revista eletrônica.

4



KRYZA, Andy. The 100 best comedy movies: the funniest films of all time. **Timeout**, 15 jun. 2022. Disponível em: <https://www.timeout.com/film/100-best-comedy-movies>. Acesso em: 16 jul. 2022.

No exemplo “4”, a revista pede aos leitores que opinem nos comentários qual é o filme mais engraçado de todos os tempos (*the funniest movie ever*). Observe que a última letra da forma base do adjetivo foi retirada e substituída por **i** antes de receber **-est**: *funny* → *funniest*. Isso ocorre quando o adjetivo tiver duas ou mais sílabas e terminar em **y**: *lazy* → *laziest*; *ugly* → *ugliest*; *pretty* → *prettiest*.

As regras de alteração ortográfica dos adjetivos curtos no superlativo são as mesmas utilizadas para o comparativo, como visto na unidade anterior. Observe.

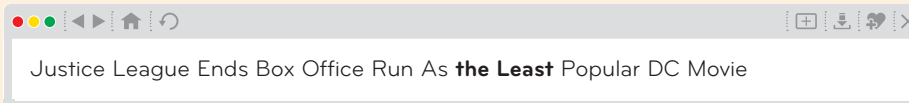
| Short adjectives (base form) | Comparative | Superlative |
|------------------------------|-------------|--------------|
| large | larger | the largest |
| old | older | the oldest |
| big | bigger | the biggest |
| funny | funnier | the funniest |

Os exemplos de superlativo vistos até aqui tratam de superlativo de superioridade (**o mais/a mais**). Observe agora dois casos de superlativo de inferioridade.

5



UNESCO Institute for Statistics. **Emergin markets and the digitalization of the film industry**. Montreal, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227278>. Acesso em: 28 jul. 2022.



HOLMES, Adam. Justice League Ends Box Office Run As The Least Popular DC Movie. **Cinema Blend**, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.cinemablend.com/news/2390182/justice-league-ends-box-office-run-as-the-least-popular-dc-movie>. Acesso em: 22 jun. 2022.

No exemplo “5”, que é o trecho de um artigo sobre o valor dos ingressos, a segunda sentença lista os países com os ingressos menos caros (ou mais baratos), incluindo exemplos europeus e asiáticos (“In contrast, countries with **the least expensive** ticket prices included”). O exemplo “6”, que é a manchete de um artigo sobre o filme *Liga da Justiça*, diz que a bilheteria desse filme, da empresa DC, resultou na menos popular de todas (“*the least popular DC movie*”). Note que o superlativo de inferioridade em inglês é formado colocando-se **the least** antes do adjetivo, sem qualquer alteração de sua forma base. Isso se aplica tanto a adjetivos longos (*the least important*, *the least interesting* etc.) como a adjetivos curtos (*the least tall*, *the least hot* etc.).

Observe que o exemplo “5” inclui também outro superlativo: **the best**. O texto informa que a qualidade das salas de cinema no México é a melhor de todas no mundo. Esse é um caso de superlativo irregular: *good* → *the best*. Lembre-se de que **good** também aparece como adjetivo irregular na formação do comparativo, assim como **bad** e **far**. Observe.

| Irregular adjectives | Comparative | Superlative |
|----------------------|----------------------|-----------------------|
| good | better than | the best |
| bad | worse than | the worst |
| far | farther/further than | the farthest/furthest |

Unit 6 Past simple vs. Past continuous (review)

Como já visto anteriormente, no volume do 7º ano, para se referir a ações que começaram e foram concluídas no passado, utiliza-se o *past simple*. Esse tempo verbal é retomado nesta unidade em razão de sua frequente utilização em narrativas literárias e em biografias. Observe seu uso nesta introdução do primeiro capítulo de uma história clássica da literatura.

1

I **was born** in the year 1632, in the city of York, of a good family, though not of that country, my father being a foreigner of Bremen, who **settled** first at Hull. He **got** a good estate by merchandise, and, leaving off his trade, **lived** afterwards at York [...]. I **had** two elder brothers, one of which **was** lieutenant colonel to an English regiment of foot in Flanders, formerly **commanded** by the famous Colonel Lockhart [...]. What **became** of my second brother I never **knew** [...].

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Londres: Harper Press, 2013. p. 1.

Nesse exemplo, Robinson Crusoé, personagem central e narrador ao mesmo tempo, inicia a narrativa apresentando sua biografia. No trecho, diz que seu pai se estabeleceu (*settled*) em uma cidade chamada Hull, adquiriu (*got*) uma boa propriedade trabalhando no comércio e que, após um tempo, morou (*lived*) na cidade de York. Crusoé segue dizendo que teve (*had*) dois irmãos mais velhos e que um deles era (*was*) tenente-coronel. Finaliza o trecho dizendo que nunca soube (*knew*) o que aconteceu (*became* = passado do verbo *tornar*, usado, aqui, com o sentido de não saber o que foi feito da pessoa) com o segundo irmão.

one hundred seventy-one 171

Informações adicionais

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Londres: Harper Press, 2013.

Livro do escritor inglês Daniel Defoe (1660-1731) que conta a história de um homem que decide comandar um navio até a África com o objetivo de transportar africanos/as escravizados/as para o Brasil. Uma grande tempestade provoca o naufrágio do navio perto de uma ilha deserta no Caribe. Todos no navio morrem, exceto Robinson Crusoé, que permanece na ilha sozinho por vinte anos.

Informações adicionais

SHAKESPEARE, William. *Much Ado About Nothing*. Retold by: Alistair McCallum. Oxford: Oxford Bookworms Library, 2016.

Peça teatral do dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616) que se passa na cidade italiana de Messina. A trama gira em torno de confusões amorosas que são apresentadas aos poucos e envolvem personagens como Cláudio, Hero, Dom João, Beatriz e Benedito (nomes dos personagens em sua tradução para o português do Brasil). Esse clássico do teatro é conhecido no Brasil pelo título *Muito barulho por nada*.

Esse trecho apresenta casos de verbos regulares, que são aqueles que formam o *past simple* com o acréscimo de **-ed** (ou apenas **-d**, caso o verbo, na sua forma básica, já termine com **e**: *settle* → *settled*; *live* → *lived*), e verbos irregulares, aqueles cuja formação no *past simple* não segue uma regra de ortografia: *get* → *got*; *have* → *had*; *be* → *was*; *become* → *became*; *know* → *knew*.

A forma negativa do *past simple* é feita por meio do uso do auxiliar **did** seguido da partícula **not** antes do verbo principal, mantido na sua forma do infinitivo, como mostra o exemplo a seguir.

2

I observed, in this last part of his discourse, which **was** truly prophetic, though I suppose my father **did not know** it to be so himself – I say, I observed the tears run down his face very plentifully [...].

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Londres: Harper Press, 2013. p. 3.

No exemplo “2”, Robison Crusoe está narrando um momento em que seu pai lhe dava conselhos, alertando-o para os perigos que poderia correr. Segundo Crusoe, o que seu pai disse era profético, embora, segundo o narrador supõe, seu próprio pai não soubesse que estava prevenindo algo que se concretizaria. Nesse caso, como se trata de um texto literário formal, optou-se pela forma completa (**did not know**); a forma contraída para contextos mais informais seria **didn't know**, como no texto a seguir, em que alguém comenta sobre a experiência de ter lido **Robinson Crusoe**.

3

Children's books / Robinson Crusoe by Daniel Defoe - review

TJBookworm: 'I enjoyed this book because you **didn't know** what was going to happen. The way the words are put into the story give it a more thrilling feel'

24 Apr 2016

Children's books. Robinson Crusoe by Daniel Defoe – review. *The Guardian*, Londres, 24. abr. 2016.

No exemplo “3”, alguém comenta que gostou (*enjoyed*) do livro porque não sabia (*didn't know*) o que ia acontecer. Note que o verbo regular utilizado no exemplo “3”, diferentemente dos que aparecem no exemplo “1”, não termina em **e**, portanto, recebe o acréscimo de **-ed**: *enjoy* → *enjoyed*.

A forma interrogativa do *past simple* é feita segundo a regra básica de deslocar o verbo auxiliar para antes do sujeito, como no exemplo “4” abaixo, extraído de **Much Ado About Nothing**, peça teatral do dramaturgo britânico William Shakespeare.

4

[...] DON PEDRO Ah, Benedick. Where's Claudio gone? Why is he in such a hurry? What's the matter?
BENEDICK He's angry with you, Don Pedro. Why **did** you **steal** Hero from him?
DON PEDRO But I didn't! I told Hero that Claudio loves her. She's very happy, and wants to marry him. I've talked to her father, and he agrees. [...]

SHAKESPEARE, William. *Much Ado About Nothing*. Retold by: Alistair McCallum. Illustrated by: John Dillow. Oxford: Oxford Bookworms Library, 2016. p. 10.

No exemplo “4”, o personagem Benedick responde a uma pergunta dizendo que Claudio está zangado com Don Pedro (personagem que fez a pergunta a Benedick) e devolve a pergunta com outra pergunta, querendo saber por que Don Pedro roubou Hero (uma jovem, que é filha do personagem Leonato) de Claudio: “*Why did you steal Hero from him?*”. Perceba que na forma interrogativa do *past simple* o verbo principal (*steal*) também é mantido em sua forma do infinitivo.

172 one hundred seventy-two

O *past continuous* (também conhecido como *past progressive*), assim como o *past simple*, é um tempo verbal utilizado com bastante frequência em narrativas literárias. Descreve ações que estavam em progresso em determinado momento no passado e serve, entre outras finalidades, para estabelecer o contexto de uma narrativa, como ocorre logo no início desta fábula:

5

The Boy Hunting Locusts

A Boy **was hunting** for locusts. He had caught a goodly number, when he saw a Scorpion, and mistaking him for a locust, reached out his hand to take him. The Scorpion, showing his sting, said: "If you had but touched me, my friend, you would have lost me, and all your locusts too!"

AESOP. *Aesop's Fables*. London: Harper Press, 2011. p. 7.

No exemplo "5", o fabulista inicia a história contando que um garoto estava caçando (*was hunting*) gafanhotos. Trata-se da ação que estava em progresso quando esse garoto viu (*saw*) um escorpião. Essa curta narrativa contempla, portanto, os usos do *past continuous* e do *past simple*, ilustrando claramente de que maneira um tempo verbal costuma ser utilizado em conjunto com outro.

A formação básica do *past continuous*, como mostra o exemplo "5", é **sujeito + passado de *to be* (*was/were*) + verbo principal com o acréscimo de *-ing***. No caso, o verbo principal é *hunt*, que se transforma em *hunting*, obedecendo à regra geral que se aplica, também, ao *present continuous*, já estudado anteriormente. Essa fábula traz o uso do *past continuous* na afirmativa; a forma negativa é feita acrescentando-se a partícula **not** entre o **to be** e o verbo principal, como mostra a seguinte capa de livro, em que o *past continuous* na negativa é utilizado em sua forma contraída (***wasn't = was not***).



"A collection of poems about life, love, family, death and other things" (Gemini Moon Press, 2015).

Esopo: pouco se pode assegurar acerca de sua biografia. Teria sido um fabulista grego, nascido na Trácia do século VI a.C. Personagem quase mítico, teria sido escravizado, mas liberto pelo seu último senhor. É considerado o maior representante do gênero literário fábula. Esopo possuía o dom da palavra e a habilidade de contar histórias curtas retratando animais e a natureza com o objetivo de, ao final, apresentar uma moral. As fábulas atribuídas a Esopo inspiraram o francês Jean de La Fontaine (1621-1695) e foram objeto de inúmeras citações ao longo da história, sendo mencionadas por Heródoto, Aristófanes e Platão, entre outros.

O'BRIEN, Janice. **I Wrote When I Wasn't Talking**. Edmonds (EUA): Gemini Moon Press, 2015.

Coletânea de poemas de Janice O'Brien sobre temas diversos, como vida, amor, família, morte etc.

Seguindo a regra de formação da interrogativa, para fazer perguntas no *past continuous* basta deslocar o **to be** para antes do sujeito: ***Was she talking when she wrote the poems?***

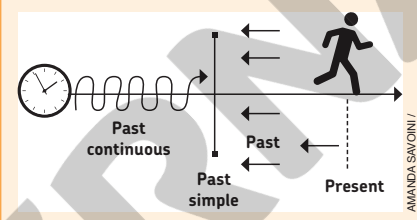
one hundred seventy-three

173

Fora da sala de aula

Professor/a, os tempos verbais *Past simple* e *Past continuous* podem ser encontrados em canções populares. Convide seus/suas estudantes a pesquisarem uma canção que contenha um desses tempos verbais ou os dois. Em sala, promova uma brincadeira do tipo “qual é a música?”, em que o/a estudante pode cantar, falar ou cantarolar um trecho da canção. A turma deve tentar descobrir qual é a música. Aproveite a oportunidade para conversar com os/as estudantes sobre a importância de respeitar os gostos de cada um/uma e de conhecer outras culturas.

A seguir, um resumo dos tempos verbais apresentados nesta seção.

| Past simple | |
|---|--|
| Utilizado para falar sobre ações que começaram e terminaram em um momento específico do passado. | Affirmative: <i>He illustrated the book that she wrote.</i> Negative: <i>They did not read that book.</i> Interrogative: <i>Did you write this book? It's great!</i> |
| Past continuous | |
| Utilizado para falar sobre uma ação que estava acontecendo (em progresso) em um momento específico do passado. Utilizado para falar sobre um evento que estava acontecendo no passado e que foi interrompido por outro evento também no passado. Nesse caso, utilizamos <i>when</i> e a ação que interrompe fica no <i>past simple</i> . | Affirmative: <i>She was writing a short story yesterday night.</i> Negative: <i>The girls were not paying attention to what the teacher was reading.</i> Interrogative: <i>What were you reading?</i> |
| Obs.: Para falar sobre duas ações que estavam acontecendo simultaneamente no passado, utiliza-se <i>while</i> . <i>While I was reading a romance, my brother was reading a horror book.</i> |  |

Unit 7 Will vs. going to

Para falar sobre o futuro, ou seja, fazer afirmações sobre algo que se acredita que vai acontecer, utiliza-se *will* ou *going to*. Observe:

1

5 predictions for what life **will be** like in 2030

MORADI, Mike; YANG, Lin. Five predictions for what life will be like in 2030. *Word Economic Forum*, 17 out. 2017. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2017/10/tech-life-predictions-for-2030>. Acesso em: 11 maio 2022.

Nesse exemplo, a manchete está fazendo previsões a respeito de como será a vida no ano 2030. Nesse caso, o verbo auxiliar *will* indica que a frase está no futuro. Como se trata de uma previsão, *going to* também poderia ter sido utilizado, conforme o exemplo a seguir.

2

This Is What The World Is **Going To** Look Like In 2050

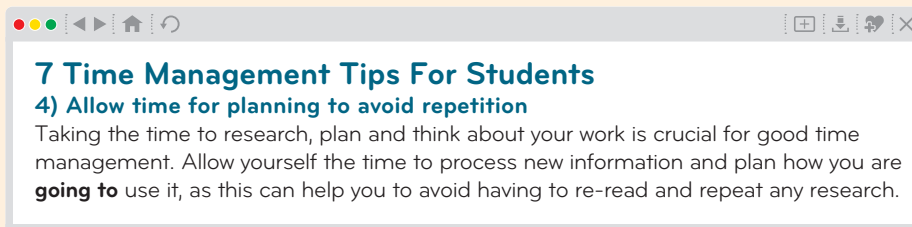
WHITE, Gregory. This Is What The World Is Going To Look Like In 2050. *Insider*, 6 jan. 2011. Disponível em: <https://www.businessinsider.com/hsbc-the-in-2050-2011-1>. Acesso em: 11 maio 2022.

LOWELL, Timothy A. **Is It Gonna Blow Up?** Creating Happy Young Scientists, Engineers, Builders and Artists. Pennsauken Township (EUA): BookBaby, 2018.

Guia com atividades, em inglês, para crianças de 3-12 anos que procura desenvolver habilidades ligadas à ciência, ao raciocínio lógico e às artes.

A manchete também faz uma previsão sobre como será o mundo em 2050 e faz uso de **going to** para indicar que a frase está no tempo futuro. Para fazer previsões sobre o futuro com **going to**, utiliza-se o verbo **to be (am, is, are)** seguido de **going to** e o verbo na forma base (sem a partícula **to**). Note: *"This is what the world is going to look like in 2050"*.

3

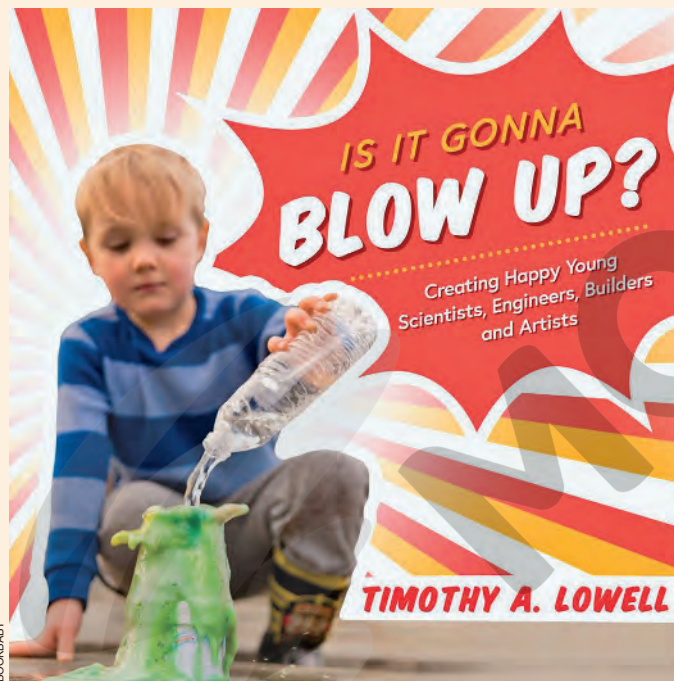


PRISCILA WUAFRQUIVO DA EDITORA

ANNALINK OSHC Students. **7 time management tips for the students**. Live and study abroad, 4 jun. 2018. Disponível em: <https://oshcstudents.com.au/7-time-management-tips-for-students/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

Nesse trecho, a autora fornece dicas para que os/as estudantes administrem bem seu tempo para que seus estudos rendam. Um de seus conselhos se refere a planejamento, e a frase em que **going to** aparece faz menção à necessidade de o/a estudante planejar suas pesquisas e processar novas informações para não precisar refazer uma mesma pesquisa, por exemplo. Por se referir a planos, a autora não poderia ter utilizado **will** nesse caso. Observe: *"Allow yourself the time to process new information and plan how you are going to use it, as this can help you to avoid having to re-read and repeat any research"*. A expressão **going to** vem seguida do verbo **use**, sem **to**. Caso a frase estivesse na terceira pessoa do singular (**he, she, it**), o verbo **to be** estaria conjugado como **is**, e não como **are**. Já no caso de o sujeito estar na primeira pessoa do singular (**I**), o verbo **to be** estaria conjugado como **am**.

4



BOOKBABY

This guide aims to create happy scientists, engineers, builders and artists with a lifelong love of learning (BookBaby, 2018).

one hundred seventy-five 175

Acompanhando a aprendizagem

Professor/a, para expandir a percepção sobre as diferenças entre os tempos verbais, convide os/as estudantes a produzirem, em uma folha de papel, desenhos, cartuns ou tirinhas que representem previsões, planos ou intenções. Em seguida, exponha as produções nas paredes da sala e sugira que os/as estudantes observem as imagens e criem frases para representar o que veem usando *will* ou *going to*. Dessa forma, eles/elas criarão legendas para o que foi criado pelos/pelas colegas. Por fim, reveja as sugestões com a turma e promova uma discussão sobre as escolhas feitas quanto ao uso de *going to* ou *will*.

No título do livro do exemplo “4” há uma pergunta que poderia ser feita por uma criança ao entrar em contato com algo novo e desconhecido: “Isso vai explodir?”. Aqui, **going to** aparece em sua forma reduzida: **gonna**. Observe: “**Is it gonna blow up?**”. Por se tratar de uma frase interrogativa, o verbo **to be** aparece antes do sujeito da frase (**it**, que poderia substituir qualquer objeto ou teste relacionado à experimentação da criança), e, após **going to**, vem o verbo *blow (up)* – “explodir”, em português.

Observe o quadro a seguir.

| Future | |
|--|--|
| Predictions | Plans and intentions |
| Will/Going to | Going to |
| <p><i>I think it will rain today.</i> <i>I guess it is going to rain this afternoon.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Em situações em que há evidências de que algo acontecerá no futuro como resultado de algo que se vê ou se sabe no presente, utiliza-se going to. Exemplo: <i>Look at those clouds in the sky! It is going to rain soon.</i> Em situações de surpresa, quando algo que não se estava planejando acontece, é comum utilizar-se will para descrever a ação que se decide realizar. Exemplo: “<i>The phone is ringing.</i>” “<i>I’ll get it.</i>” | <p><i>My sister told me she is going to buy a car.</i> <i>Do you want to go to the movies with me? I am going to watch a movie tomorrow.</i> <i>I’ve already bought the tickets.</i></p> |
| Structure | |
| Will | Going to |
| <p>Affirmative: <i>Be careful! It will hurt you.</i> Interrogative: <i>Will screens disappear in 5 years?</i> Negative: <i>In my opinion, people will not stop using their phones.</i></p> | <p>Affirmative: <i>She is going to have a baby.</i> Interrogative: <i>Is he going to come to the party?</i> Negative: <i>We are not going to have classes this Saturday.</i></p> |

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

Unit 8 Relative pronouns

Os pronomes relativos **who**, **which**, **that** e **whose** são empregados para fazer referência a um elemento já mencionado, identificando-o, acrescentando alguma informação sobre ele ou indicando uma relação de posse. Observe estes trechos de reportagens.

1

a

[...] Some of the people **who** created many popular apps are telling kids to put their phones away – at least, a bit more often.

CONROD, Monique. The Truth About Tech. *Teaching Kids News*, 25 fev. 2018. Disponível em: <https://teachingkidsnews.com/2018/02/25/the-truth-about-tech/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRISCILA WU/ARQUIVO DA EDITORA

176 one hundred seventy-six

Professor/a, para ajudar os/as estudantes na compreensão e na prática sobre o tópico, promova um jogo do tipo “Adivinha” (*Guessing game*) em que um/a estudante deve olhar para uma imagem e falar frases que a descrevam usando *who*, *whose*, *which* ou *that*, mas sem dizer o que está descrevendo. Para preparar a atividade, use imagens de revistas, jornais, folhetos ou brochuras disponíveis na escola.

b [...] The curriculum was developed by a US nonprofit called the News Literacy Project. It has 12 lessons **which** teachers can incorporate into their current classes and a virtual classroom with online courses and exercises.

CHEN, Siyi. Schools around the world are now teaching kids to spot fake news. **Quartz**, 28 jan. 2018. Disponível em: <https://qz.com/1175155/a-special-class-how-to-teach-kids-to-spot-fake-news/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRISCILA WU/
ARQUIVO DA EDITORA

c The artist **whose** \$7m painting caused a row when Dublin gallery bought it for £23,000

The Irish Times, Dublin, 15 jun. 2018.

No exemplo “1a”, há duas informações: (a) **as pessoas** criaram *apps* populares e (b) algumas **dessas pessoas** estão dizendo às crianças para colocarem seus telefones de lado com mais frequência. Para juntar ambas as informações, identificando sobre quais pessoas se está falando sem repetir a palavra *people*, usa-se o pronome relativo **who**, que faz referência a seres humanos.

No exemplo “1b”, também há duas informações: (a) o currículo tem **12 lições** e (b) os professores podem incorporar **essas lições** às suas aulas. Para juntar ambas as informações, identificando sobre quais lições se está falando sem repetir a palavra *lessons*, usa-se o pronome relativo **which**, que faz referência a seres não humanos (objetos, substantivos abstratos, animais etc.).

O exemplo “1c” apresenta também duas informações: (a) há um **artista** e (b) esse **artista tem** um quadro de 7 mil dólares que causou uma briga. No caso, o pronome **whose** estabelece uma relação de posse entre o artista e o quadro que ele pintou, ao mesmo tempo que especifica de qual artista estamos falando: o artista **cujo** quadro de 7 mil dólares causou uma briga.

Os pronomes relativos, quando especificam sobre quem ou sobre o que se fala, introduzem uma oração subordinada adjetiva restritiva. Observe o exemplo a seguir.

2 **a** [...] Students **who** spend a lot of time online may have a harder time paying attention in school and concentrating on their work. [...]

CONROD, Monique. The Truth About Tech. **Teaching Kids News**, 25 fev. 2018. Disponível em: <https://teachingkidsnews.com/2018/02/25/the-truth-about-tech/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRISCILA WU/
ARQUIVO DA EDITORA

No exemplo “2a”, o pronome **who** identifica quais estudantes podem ter mais dificuldade em prestar atenção quando estão na escola: os/as estudantes **que** passam muito tempo *on-line* (“*Students who spend a lot of time online*”). Nesse caso, é possível substituir **who/which** por **that**. Assim, pode-se dizer: *Students that spend a lot of time online may have a harder time paying attention in school*. Observe outro exemplo:

b So instead of becoming a doctor, you might become part of a creative team **that** builds and codes a robot to perform delicate surgery instead.

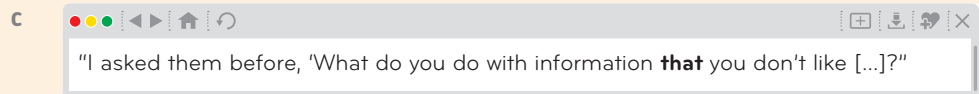
HETHERINGTON, Tony. How coding is helping teach our kids the skills they will need for future jobs. **Kids News**, 20 set. 2027. Disponível em: <https://www.heraldsun.com.au/kids-news/news/how-coding-is-helping-teach-our-kids-the-skills-they-will-need-for-future-jobs/news-story/9e35d12bbf274a3c5a9b5e921471c6ac>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRISCILA WU/
ARQUIVO DA EDITORA

Informações adicionais

O exemplo “3a” traz um trecho de matéria publicada no *Jamaica Observer*. Trata-se de um jornal diário da cidade de Kingston, na Jamaica. Fundado em 1993, ele traz notícias da Jamaica e de outros países do Caribe.

No exemplo “2b”, **that** introduz o tipo de equipe da qual você pode fazer parte, identificando-a: uma equipe criativa **que** constrói e codifica robôs (“*a creative team that builds and codes robots*”), e não uma equipe criativa que tenha outra função, como criar propagandas para a venda do robô, por exemplo. Nesse tipo de oração, quando há um substantivo ou pronome após **who**, **which** ou **that**, é possível omitir o pronome relativo, especialmente na fala e em situações de informalidade. Veja o exemplo a seguir.



CHEN, Siyi. Schools around the world are now teaching kids to spot fake news. *Quartz*, January 20, 2018. Disponível em: <https://qz.com/1175155/a-special-class-how-to-teach-kids-to-spot-fake-news/>. Acesso em: 11 maio 2022.

FRISCOLA WU
AUTORA
EDITORA

No exemplo “2c”, o pronome pessoal **you** depois de **that** possibilita sua omissão, pois ele é sujeito de *don't like*: “*What do you do with information that you don't like [...]*?”.

Em algumas situações, a informação contida nas orações introduzidas pelos pronomes **who** ou **which** não é essencial para a compreensão da oração principal, sendo apenas complementar ou adicional. Observe os exemplos.

3
a My son, **who plays football**, doesn't really drink much sweet drinks [...]. But, overall, I don't give my kids soda. I give them juices, **which do have sugar in**, but I don't feed them on it.

Jamaica Observer. Kingston, June 17, 2018.

No exemplo “3a”, os pronomes **who** e **which** introduzem orações subordinadas adjetivas explicativas, apresentando informações adicionais (“*who plays football*”; “*which do have sugar in*”) e que poderiam ser suprimidas sem prejudicar a compreensão do trecho. Nesses casos, há sempre vírgula antes de **who/which**, os quais não podem ser substituídos por **that** nem omitidos.

Em linhas gerais, os pronomes relativos podem ser resumidos da seguinte forma:

| Pronome | A que se refere? | Pode ser omitido? | Pode ser substituído por <i>that</i> ? |
|--------------|---|--|---|
| <i>who</i> | peessoas | Sim, quando restringe sobre quem/o que se fala e é seguido de um pronome ou substantivo. | Sim, quando restringe sobre quem/o que se fala. |
| <i>which</i> | objetos, animais, substantivos abstratos etc. | Sim, quando restringe sobre quem/o que se fala e é seguido de um pronome ou substantivo. | Sim, quando restringe sobre quem/o que se fala. |
| <i>whose</i> | posse de pessoas, objetos, animais, substantivos abstratos etc. | Não. | Não. |
| <i>that</i> | peessoas, objetos, animais, substantivos abstratos etc. | Sim, quando restringe sobre quem/o que se fala e é seguido de um pronome ou substantivo. | – |

178 one hundred seventy-eight

Interdisciplinary project

Culture of the English-speaking countries

Presentation

Vamos mergulhar na diversidade cultural dos países de língua inglesa?

Part I (Geography, English and Arts)

Objectives: learn (or review) what countries have English as either a native language or an official language. Find out what these countries have produced in terms of art and culture.

Resources: atlas (physical or digital), encyclopedia (physical or digital), Internet.

Instructions

- Descubra (ou revise) quais são os países do mundo que têm o inglês como língua nativa ou língua oficial. Considere países dos cinco continentes: África, América, Ásia, Europa, Oceania. **Part I. a) Ver Notas.**
- Forme grupos. A partir dos países levantados, crie uma lista daqueles com os quais seu grupo vai trabalhar. Certifique-se de que, em sua lista, sejam contemplados países dos cinco continentes. Certifique-se, também, de que os países de sua lista sejam, na medida do possível, diferentes daqueles escolhidos por outros grupos. **Part II. a) Ver Notas.**
- Crie uma ficha para cada um dos países atribuídos a seu grupo. Em cada ficha, liste algumas das principais manifestações artístico-culturais produzidas no país em questão, por exemplo: artes plásticas (pintura, arquitetura, escultura etc.), visuais (vídeo, cinema, fotografia etc.), literatura (romance, poema, conto etc.), música (folclórica, clássica, popular etc.), cinema (ficção, documentário, drama etc.), dança (folclórica, clássica, urbana etc.), festividades (nacionais, regionais, locais etc.).

Analysis

Analise as informações registradas nas fichas dos países. Há manifestações artístico-culturais exclusivas de algum dos países? Quais são observáveis em todos os países? Há alguma que não esteja presente em nenhum dos países?

Reflections

Na sua visão, o que pode explicar uma quantidade maior de manifestações artístico-culturais em determinado país de língua inglesa? Por que algumas delas são observáveis em todos os países? Tome nota de suas ideias em seu caderno.

Part II (History and Geography)

Objectives: understand why some English-speaking countries are culturally richer than others in one or more aspects. Understand why certain types of artistic and cultural production are present in one place and absent in others.

Resources: History books, Internet.

Instructions

- Pesquise a história de cada um dos países em estudo. Procure saber, por exemplo, se seu histórico é de país colonizador ou colonizado, se foi marcado pela escravidão, se já houve restrição à liberdade de expressão, como sua economia se desenvolveu, que outras línguas além do inglês constituem sua história etc.
- Analise a geografia física de cada país (relevo, vegetação, clima) e investigue de que maneira a sua população

Analysis

Analise a relação entre a produção artístico-cultural de cada país e a sua história, sua economia, seu regime político, suas condições geográficas etc. É possível concluir que um país é culturalmente mais rico que outro em decorrência de algum desses fatores? É possível relacionar o tipo de arte e cultura de cada país com algum desses fatores?

one hundred seventy-nine **179**

Interdisciplinary project

Culture of the English-speaking countries

A seção propõe um projeto interdisciplinar em quatro etapas, uma por bimestre, tomando por base a competência 2 das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9): “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.”. O projeto visa desenvolver as habilidades EF08L18: 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; e EF08L19: investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. Para tanto, convida os/as estudantes a fazer uma pesquisa para conhecer algumas das mais importantes produções artístico-culturais de países que têm o inglês como língua nativa ou oficial. A partir desse levantamento, são convidados/as a investigar as relações que há entre essas produções e as características históricas e geográficas de cada país. O objetivo é, ao final, investigar de que maneiras os diferentes tipos de produção artístico-cultural de cada país estudado podem ser interpretados em decorrência de aspectos históricos, geográficos e culturais.

Notas

Parte I a Professor/a, essa etapa do projeto pode ser tratada, também, como revisão, pois é possível que esse conhecimento não seja totalmente novo para os/as estudantes do 8º ano. No projeto interdisciplinar proposto no volume do 6º ano, por exemplo, é solicitada uma pesquisa semelhante.

Part II

b Professor/a, a proposta visa levar os grupos a investigar o maior número possível de países. Sugere-se que as listas dos grupos sejam diferentes umas das outras para evitar que, ao final, haja muitas informações repetidas. Nada impede, no entanto, que, em alguns casos, como o de continentes que não possuem uma quantidade expressiva de países que têm o inglês como língua nativa ou oficial, mais de um grupo trabalhe com o mesmo país. Ressalta-se, contudo, que o que se espera é que, ao final, seja possível estabelecer relações diferentes. Por exemplo, um grupo poderá comparar os dados dos Estados Unidos com os dados da Inglaterra, mas outro grupo que também tenha incluído os Estados Unidos em sua lista, por falta de opção, poderá fazer a comparação desse país com a Irlanda, a Nova Zelândia, a África do Sul, entre outras possibilidades. Pode-se sugerir, também, na medida do possível, que o número de países em cada lista coincida com o número de estudantes de cada grupo. Desse modo, cada estudante do grupo fica responsável por um país e, na etapa "Analysis", as informações pesquisadas individualmente podem ser compartilhadas com todo o grupo.

Part III

b Professor/a, se necessário, mencione alguns lugares em que a relação entre a história do país e suas produções artístico-culturais é mais evidente, como é o caso da Austrália e da Nova Zelândia, com uma rica cultura dos povos aborígenes, observada, por exemplo, na dança e na música.



interage com o ambiente e ocupa espaços rurais e urbanos.

- c** Procure descobrir se as características da produção artístico-cultural de cada um dos países pesquisados estão relacionadas com as informações históricas e geográficas levantadas.

Reflections

Discuta as seguintes questões:

1. O que foi possível concluir até aqui com sua pesquisa? Considere, por exemplo, as diferenças observadas entre a produção artístico-cultural dos diferentes países, a despeito de terem o mesmo idioma como língua nativa ou oficial.
2. Há algum dado que tenha surpreendido o grupo?

Part III (English, History and Arts)

Objectives: Investigate how the different types of artistic production in each country are interpreted in the light of its cultural and historical aspects.

Resources: videos, DVD, books, brochures, Internet.

Instructions

- a** Colete o maior número possível de amostras da produção artístico-cultural dos países pesquisados por seu grupo. Dada a grande quantidade de conteúdo disponível na internet, procure selecionar algumas amostras a partir desse suporte. Considere, também, livros, filmes em DVD, catálogos turísticos etc.
- b** Selecione aspectos específicos dessas amostras que sejam representativos das características dos países que o grupo levantou na Parte II do projeto. Por exemplo, verifique se um país que tenha sido colonizado por outro apresenta, em sua produção artístico-cultural, manifestações relacionadas a resistência, lutas, superação etc. **Instructions. Ver Notas.**

Analysis

Analise o material selecionado com base em questões como:

1. De que maneira expressões como a música, a dança, a literatura, a pintura etc. dos países pesquisados podem ser interpretadas em função de aspectos culturais e históricos?
2. O que difere um país de outro, tomando como base fatores como localização geográfica e história?
3. Há elementos em comum observados em países situados no mesmo continente?

Reflections

Discuta:

1. Você se deparou com outros dados muito diferentes daqueles que já haviam sido constatados nas Partes I e II do projeto?
2. Houve dificuldade ao tentar interpretar as expressões artísticas de determinado país em função de seus aspectos culturais? Por quê?
3. Você diria que sua visão em relação à grande diversidade das manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa mudou? **Part III. Ver Notas.**

Sharing knowledge

Prepare agora uma apresentação das informações que mais chamaram a sua atenção em suas descobertas. Considere compartilhar suas descobertas com outras turmas e, se possível, com pessoas fora da comunidade escolar.

Instructions

- a** Converse com os/as professores/professoras envolvidos/as na realização de seu projeto. Peça-lhes que revisem as informações do grupo e façam os ajustes que julgarem necessários. Essa validação é importante, principalmente para garantir que o material compartilhado não contenha incorreções.
- b** Com base no *feedback*, prepare a versão final da apresentação. Decida como fazer a exibição das amostras de produções artístico-culturais dos países pesquisados.

Presentation

Apresente as descobertas de suas pesquisas para outras turmas ou para pessoas fora da comunidade escolar. Decida se esses públicos podem participar de um mesmo evento ou se seria recomendável estipular momentos diferentes para cada um.

Assessment

Avalie, em conjunto com os/as participantes do projeto, os conhecimentos e reflexões obtidos com esse trabalho e de que maneira esse aprendizado poderá ser útil na sequência de seus estudos. Considere, também, a possibilidade de elaborar um relatório do projeto, como um registro a ser mobilizado no projeto do ano seguinte.

180 one hundred eighty

Reflections Professor/a, a pergunta 3 propicia uma discussão que ajuda a afastar visões muito simplificadoras de uma língua, como o entendimento equivocado de que a cultura da língua inglesa é comum para todos os países em que ela é língua nativa ou oficial. Se julgar relevante, use um caso mais próximo da realidade brasileira, que é a língua espanhola. O fato de esse idioma ser a língua nativa de muitos países da América do Sul não significa que o espanhol não tenha suas particularidades em cada um deles, algo que se torna ainda mais evidente quando se consideram outros países do mundo, como Espanha, México, Cuba ou Guatemala.

Explore

Unit 1

Cosmos: A Spacetime Odyssey

Produzido por Seth MacFarlane, Ann Druyan, Brannon Braga e Mitchell Cannold. Estados Unidos: Cosmos Studios, 2014.

A série *Cosmos* explica como o nosso planeta se formou, como está hoje e como poderá ser no futuro. Apresentado pelo astrofísico Neil deGrasse Tyson, o programa tem fundamentação científica confiável. O objetivo é responder às perguntas que a maioria das pessoas já se fez alguma vez na vida: de onde viemos e para onde vamos? Talvez ainda não tenhamos tecnologia suficiente para dar respostas definitivas quanto a isso, mas o programa cita possibilidades.



COSMOS STUDIOS/IZZY DOOR PRODUCTIONS/SANTAFE STUDIOS

Unit 2

So Much to Tell You

Escrito por John Marsden. Sydney: Hachette Australia, 2012.

No enredo desse livro, originalmente publicado em 1987, após ter o rosto marcado por uma agressão paterna, Marina passa a se retrair e ter grande dificuldade de se expressar. Sua mãe a matricula em um colégio interno na intenção de ajudá-la a se recuperar do trauma vivenciado. Lá, a garota começa a escrever em um diário e aos poucos consegue lidar com seus problemas e situações cotidianas.



HACHETTE

Unit 3

Coco

Dirigido por Lee Unkrich. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2017.

Miguel, um garoto de 12 anos, sonha em ser músico. Para participar de uma competição de talentos, ele decide usar o violão que está guardado no mausoléu da família. No entanto, por profanar um túmulo, acaba sendo levado para o mundo dos mortos, de onde só poderá sair se for abençoado por um ente já falecido. A animação introduz elementos da cultura mexicana relacionados ao Dia dos Mortos.



WALT DISNEY PICTURES/PIXAR ANIMATION STUDIOS

Unit 4

The National Gallery, London

Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Mantendo um dos maiores acervos de obras de arte do mundo, a Galeria Nacional de Londres é uma das poucas que oferece entrada gratuita para a coleção principal. O site oficial do museu conta com passeios virtuais controlados pelo visitante, que pode “caminhar” pelas salas da galeria de arte e ler as descrições das obras que mais lhe interessarem.

Unit 5

Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças

Escrito por Ana Carvalho Ziller de Araujo, Rita Carelli e Vincent Carelli.
Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2010.

Este livro-vídeo, amparado pela “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais” da Unesco, apresenta uma coletânea de informações e indicações de filmes realizados junto com os povos indígenas brasileiros Wajãpi, Ikpeng, Panará, Ashaninka, Mbya-Guarani e Kisêdjê. Conhecer sua história e sua cultura é o primeiro passo para respeitá-las.



Unit 6

Projeto Gutenberg

Disponível em: <https://www.gutenberg.org/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

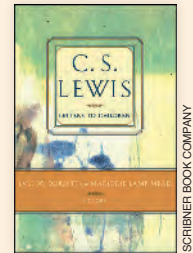
O Projeto Gutenberg, um esforço voluntário do americano Michael S. Hart, foi uma enorme inovação quando fundado em 1971, e permanece sendo até hoje um dos maiores acervos de obras literárias digitais do mundo, com mais de 57 mil livros de acesso gratuito. O objetivo do escritor era criar uma biblioteca digital que pudesse ser acessada de qualquer lugar do mundo por meio da internet, com o intuito de preservar as obras e torná-las disponíveis para todas as pessoas. Hart, que na época estudava na Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, possuía acesso ilimitado a um computador e tomou a iniciativa de tornar o projeto uma oportunidade de disponibilizar conhecimento a uma quantidade maior de cidadãos.

Unit 7

Letters to Children

Escrito por C. S. Lewis.
Nova York: Scribner Book Company, 1996.

Já imaginou escrever uma carta ao seu escritor favorito e receber uma resposta? Muitas crianças ganharam a oportunidade de ter suas perguntas respondidas por C. S. Lewis, autor irlandês da série *As crônicas de Nárnia*. Os editores Lyle W. Dorsett e Marjorie Lamp Mead transformaram essas interações em um livro, cuja primeira publicação data de 1985, composto das cartas e suas respectivas respostas. O escritor tira as dúvidas dos leitores sobre suas obras, além de aproveitar para tratar de temas como sua profissão, a escola e os animais.



Unit 8

Museum of Printing

Disponível em: <https://www.museumofprinting.org/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

O Museu da Imprensa é dedicado à preservação da rica história das artes gráficas, da tecnologia e do ofício da impressão. Além de muitas coleções especiais e pequenas exposições, o Museu apresenta também centenas de impressoras e máquinas de composição e de encadernação. Oferece várias oficinas e palestras aos visitantes. Está localizado na cidade de Haverhill, no estado de Massachusetts, EUA.

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, servir |
| forget | forgot | esquecer |
| get | got | adquirir, consequir, obter; receber |
| give | gave | dar |
| go | went | ir |
| grow | grew | crescer; cultivar |
| have | had | ter |
| hear | heard | ouvir |
| hide | hid | esconder, ocultar |
| hold | held | abraçar; segurar |
| keep | kept | manter |
| know | knew | conhecer; saber |
| lay | laid | colocar, pôr; 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 | entender mal, 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, entender |
| wear | wore | usar, vestir |
| win | won | ganhar |
| write | wrote | escrever |

GLOSSARY

A

abridged – condensado/a; resumido/a
absence – ausência
accomplishment – realização
addicted – dependente; viciado/a
advice – conselho
advise – aconselhar
against – contra
aid – ajuda, auxílio
amount to – tomar-se; equivaler a
anxiety – ansiedade
appalling – assustador/a
appealing – atraente; interessante
as soon as – assim que; logo que
attend – comparecer
audience – público
average – média
avoid – evitar

B

balance – equilíbrio
beat – derrotar; vencer
behold – observar; contemplar
belong – pertencer
bend – curvar; dobrar
beware – ser cauteloso/a
biased – parcial; tendencioso/a
billboard – painel publicitário
blend in – camuflar-se; misturar-se
blind – cego/a
board – embarcar
box office – bilheteria
brand – marca
break up with – separar-se de
breakthrough – avanço, progresso
breathe – respirar
bright – brilhante; alegre
build-up – acúmulo

184 one hundred eighty-four

burning – queimadura
buzz – zumbido; rumor

C

candid – franco/a; espontâneo/a
cast – elenco
cautioned – advertido/a; avisado/a
chemicals – produtos químicos
claim – afirmação
clogged – congestionado/a; entupido/a
closing – fechamento
clue – dica; pista
cocoon – casulo
comply – cumprir; obedecer
concerned – preocupado/a
condense – resumir
congratulate – parabenizar
cope – enfrentar; lidar
copper – cobre
coverage – cobertura
crack – fenda
craft – artesanato
crane – guindaste
crash – colisão
current – atual
cutlery – talher

D

dangle – pendurar
dark – escuro/a
deal – lidar
decay – decompor
deforestation – desmatamento
delightful – agradável; encantador/a
deny – negar
deprive – privar-se de
deserve – merecer
develop – desenvolver
disease – doença
disorder – distúrbio; síndrome

displace – desalojar
dizzy – zozzo/a
douse – ensopar
downfall – queda; ruína
draw – extrair
dreary – chato/a
dull – tedioso/a
duty – dever
dwindle – diminuir

E

empty – vazio/a
encompass – incluir; abranger
endued – dotado/a de
endure – suportar
engagement – compromisso; dedicação
engine oil – óleo de motor
enhance – aumentar; melhorar
essay – dissertação; redação
exhibit – exposição

F

fade away – desaparecer
faint – desmaiar; fraco/a
fairy tale – conto de fadas
fall behind – ficar para trás
fast – jejuar
fear – medo
fill – preencher
finding – descoberta
flag – bandeira
fold – dobrar; cruzar
folk – folclórico/a
forgive – desculpar, perdoar
fortress – fortaleza
frame – quadro
freely – livremente; abertamente
friendship – amizade
fulfilled – satisfeito/a
funny – engraçado/a

GLOSSARY

G

gambling – jogo; aposta
gather – coletar; juntar
gesture – gesto
get away from – fugir de
get lost – perder-se
gland – glândula
greasy – oleoso/a
guilty – culpado/a

H

harbor – porto
harmful – nocivo/a; prejudicial
hateful – odioso/a
hazardous – arriscado/a;
perigoso/a
heading – cabeçalho
headline – manchete
heartbreaking – de cortar o
coração; doloroso/a
hearth – lar; lareira
heater – aquecedor
hideous – horrendo/a
highlight – destacar; enfatizar
hint – dica; pista
hip – quadril
holiday – feriado; período de festas
homage – homenagem; tributo
host – sediar
housing – moradia
hue – matiz; tom

I

impaired – debilitado/a;
enfraquecido/a
impressive – impressionante
improve – aprimorar; melhorar
infirmary – debilidade
intend – pretender

J

jerk – sacudir
jewelry – joia

joke – brincadeira; piada
joy – alegria

K

knowledgeable – entendido/a;
informado/a; versado/a

L

label – rotular; classificar
lack – escassez; falta
landfill – aterro sanitário
laugh – rir
lead – chumbo
lecture – palestra
let go of – soltar; libertar
letter – carta
likely – provável
limb – membro (perna/braço)
literate – letrado/a; alfabetizado/a
live – ao vivo
loathsome – repulsivo/a
low – baixo/a

M

main – principal
mainstream – convencional
mankind – humanidade
manufacturer – fabricante
marriage – casamento;
matrimônio
meaning – significado
measure – medir
mess up – estragar
mild – suave; brando/a
minor – menor; secundário/a
misfortune – azar
missing – ausente;
desaparecido/a
moody – temperamental

N

nearly – quase
news outlet – veículo de
informações

nod – assentir (com a cabeça)
note – bilhete
novel – original; novo/a
nowadays – hoje em dia
nugget – pepita (conselho)

O

overcome – superar

P

painting – pintura; quadro
paper – artigo acadêmico
parade – desfile; marcha
pass along – repassar
passer-by – transeunte
peer – companheiro/a
perceive – perceber
pervade – impregnar
pimple – espinha
please – agradar
pledge – compromisso; promessa
plot – enredo; trama
portray – retratar
poverty – pobreza
powder – pó
prawn – camarão
pride – orgulho
provide – fornecer
pull – puxar
purpose – objetivo

R

rally – manifestação
rather – ao invés
rating – avaliação; classificação
ratio – proporção
reach – alcançar
receiver – destinatário/a; receptor/a
reckless – descuidado/a;
imprudente
reef – recife (de coral)
refugee – refugiado/a

one hundred eighty-five

185

GLOSSARY

rehash – refazer; reformar
rely on – confiar em
remind (someone) – lembrar (alguém) de
replace – substituir
reply – responder
report – relatório
required – exigido/a; obrigatório/a
retreat – recuar
revenge – vingança
review – resenha crítica
riotous – desenfreado/a; tumultuoso/a
rite of passage – rito de passagem/iniciação
root – raiz
rotten – podre
rule – governar
run out of – ficar sem
rush out – sair correndo

S

sad – triste
sappiness – pieguice
scoop – furo (de reportagem)
score – pontuação
seeker – investigador/a; caçador/a
sender – remetente
sensitive – aguçado/a; sensível
set off – partir
set up – estabelecer
shake – balançar
shape – forma
shine – brilho
short story – conto

shy away – afastar-se de; fugir
shyness – timidez
silk – seda
sink – afundar
skin – pele
smash – esmagar
snoozer – chato/a; maçante
sole – único/a; exclusivo/a
spark – faísca
spoiler – estraga-prazeres
spot – localizar
spread – difundir; espalhar
stammer – gaguejar
stand out – destacar-se
steal – furtar; roubar
storage – armazenamento
subpar – abaixo da média
suitable – adequado/a; apropriado/a
summon – convocar
surely – certamente
survey – pesquisa

T

tag – identificar; marcar
threat – ameaça
thriller – suspense com enredo empolgante
tie – amarrar
toil – labuta; trabalho
tongue – língua
track down – rastrear
trapped – preso/a
trip – viagem
trust – confiar

turn into – transformar-se em

U

umpire – arbitrar; julgar
unable – incapaz
undelivered – não entregue
uninhabitable – inabitável
unpleasant – desagradável
uplifting – edificante; inspirador/a

V

vanish – desaparecer
vengeance – vingança
villain – vilão, vilã
vow – prometer; jurar

W

war – guerra
warning – alerta; aviso
waste – lixo
weak – fraco/a
weight – peso
windmill – moinho de vento
winsome – cativante; encantador/a
withdraw – recuar; retirar-se
wonder – perguntar-se
wood – madeira
woods – bosque
worry – preocupar-se
wound – ferimento
writhe – contorcer-se

Y

youth – juventude

UNIT 1

What does the future hold? – Predictions – Page 20 – Question 2

Future predictions are notoriously hard to make. Why is that? Because technology does not progress in a steady state, it accelerates and usually/often the technology advances faster than we can imagine it, let alone predict/ imagine it. But still many predictions that were made in the present/past have turned out to be true, even though they were unimaginable at the time that the prediction was made.

What does the future hold? – Technology – Page 20 – Questions 3 and 4

Professor Benjamin Clark, professor of planning and public policy at the University of Oregon predicts that most people will not own cars, but get rides in driverless self driving cars. This will be a lot less expensive than owning your own car and some of these will be free, sponsored by corporations where you'll have to listen to ads throughout your entire ride if you want the ride to be free. They'll be called AVs or autonomous vehicles.

Number 7: you'll be able to access the internet, check emails and watch movies through your contact lens. This is coming sooner than you might think. Scientists at Samsung have already developed a prototype that is being tested on rabbits.

Fonte dos áudios da Unit 1: 10 FUTURE Predictions to Blow Your Mind from World's Best Futurists. 2019. 1 vídeo (6min12s). Publicado pelo canal Arvin Ash. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qgqQTqeVHqw>. Acesso em: 1º jul. 2022

UNIT 2

Talking about health issues – Struggles – Page 34 – Question 2

Speaker 1: I really haven't been able to meet anyone and it's definitely hard to organize all of your homework and class work and projects overall, online, when you can't go to the teacher for any personal help.

Speaker 2: Have I felt anxious? 1000%. I don't know if I felt depressed, I'm not that good at recognizing how I feel, but quarantine has made me completely on a terrible, terrible terrible sleep schedule.

Speaker 3: I've definitely felt isolated a lot and specially anxious. I think, it's the main emotion. I've just been in bed a lot more than normal. I've also spent so much more time on my phone than I did before, like seven hours a day. That's so bad.

QUARANTEENS - Hatch Teens Talk About Their Struggles with Anxiety and Depression During the Pandemic. 2021. 1 vídeo (6 min 34s). Publicado pelo canal SheKnows. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F_9K8Pgekwo. Acesso em: 1 jul. 2022.

Talking about health issues – Unhealthy diets – Page 34 – Question 3

We live in a world where undernutrition and obesity can

exist side by side in the same country, home or even person. Foods high in sugar, salt and/or unhealthy fats are leading to unhealthy diets and are one reason why children may not be growing healthily while causing other people to develop overweight or obesity.

Talking about health issues – Healthy lifestyle – Page 34 – Question 4

Good nutrition for women during pregnancy, and for children in their first 1000 days of life including breastfeeding, sets them up for a healthy adulthood and future generations. We should eat more fresh fruits and vegetables, whole grains, pulses, nuts, and seeds. And less sugary drinks, and foods high in sugars, salt and unhealthy fats.

Fonte dos áudios das questões 3 e 4: A HEALTHY diet, a healthier world. 2020. 1 vídeo (1min 39s). Publicado pelo canal World Health Organization (WHO). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMcab1MFaLc>. Acesso em: 1º jul. 2022.

UNIT 3

Traditional folk music – Music peaces – Page 50 – Question 2

1 [Excerpt of traditional square dance.]

TRADITIONAL Square Dance USA – I.R.M.E. (Idaho). 2015. 1 vídeo (9min 52s). Publicado pelo canal Thuiringer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Upu113eLid4>. Acesso em: 1º jul. 2022.

2 [Excerpt of Irish step dance.]

IRISH Dance Group – Irish Step Dancing (Riverdance) 2009. 2009. 1 vídeo (5min 27s). Publicado pelo canal fritz51286. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgGAzBDE454>. Acesso em: 1º jul. 2022.

3 [Excerpt of Australian aboriginal dance.]

DANCE Rites 2017 | Live at Sydney Opera House. 2017. 1 vídeo (122min 17s). Publicado pelo canal Sydney Opera House. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QIKByvQNOHo>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Traditional folk music – Introduction – Page 50 – Question 3

Hey, there. I'll make a quick video on the history of traditional Irish music. It all started when the Celts came to Ireland around the first century AD. They brought with them a strong sense of tradition, culture and music from Eastern Europe, which they had been settled in since about 500 BC. In Eastern Europe, they were influenced heavily by the cultures in Asia as well as in North Africa.

Traditional folk music – Background – Page 50 and 51 – Questions 4, 5 and 6

Hey, there. I'll make a quick video on the history of traditional Irish music. It all started when the Celts came to Ireland around the first century AD. They brought with them a strong sense of tradition, culture and music from

Eastern Europe, which they had been settled in since about 500 BC. In Eastern Europe, they were influenced heavily by the cultures in Asia as well as in North Africa. The most popular traditional Irish instrument is the harp and there is evidence to suggest that the harp started its life in Egypt. The harps that they played back then were smaller than the ones you see in a modern concert hall. They would sit on one knee and only have enough strings to make a couple of scales. They eventually evolved into our modern concert harps, which we see today. Other instruments that they would use would be the *bodhrán*, which is an Irish frame drum. You hold it in your left hand and hold the beater in your right hand. They would use the fiddle, which is exactly the same as our modern violin, except musicologists use the term "fiddle" when referring to folk music. They would use the tin whistle, which is a wind instrument, kind of shaped like a recorder. It's got six holes for you to cover with your fingers, a more shrill sound than the flute, which is gonna have a warmer sound. They usually use wooden flutes and most traditional Irish bands today are supposed to use a wooden flute as opposed to the modern metal ones. Aside from instruments, the voice was a huge part in traditional Irish music. Like much folk music from around the world, Irish music was very much about storytelling and having the voice with lyrics and words would obviously help telling a story. So that's a very brief history on Irish music.

Fonte dos áudios das questões 3, 4, 5 e 6: A BRIEF History on Traditional Irish Music. 2015. 1 vídeo (1min 39s). Publicado pelo canal Joseph Geraci. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pi60LrWPOU8>. Acesso em: 30 jun. 2022.

UNIT 4

Audio guides in museums – The painting – Page 67 – Question 3

... This painting is called Christina's world, it's by an artist named Andrew Wyeth that was done in the late 40s. It could be viewed in a lot of different levels. When I first saw it before I knew some of the story behind it I thought of it as a sort of idyllic fantasy scene of a young girl in a field with some picturesque farm buildings in the distance.

Audio guides in museums – More about the painting – Pages 67 and 68 – Questions 4 and 5

It was inspired by Andrew Wyeth's neighbor, Christina Olson. She and her brother lived on a farmstead that was not far from Andrew's summer house. She experienced a neuro degenerative disease... among the impact of this disease were that she lost the ability to walk... by the time she was in her late 20s.

Fonte dos áudios da Unit 4: ENTERING "Christina's World" – Andrew Wyeth – UNIQLO ARTSPEAKS. 2021. 1 vídeo (4min 12s). Publicado pelo canal The Museum of Modern Art. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=niSDzNd2u1U&t=2s>. Acesso em: 30 jun. 2022.

188 one hundred eighty-eight

UNIT 5

Teen talk – Movies – Page 84 – Question 2

Voice over: Welcome to "Teen Talk", where we learn what Marysville high school students are thinking.

Host: Hello, and welcome to "Teen Talk" on M6, your hometown station. Today we will ask high school students about movies. What is your favorite movie ever made?

Boy 1: Oh, my favorite movie of all time would have to be *Napoleon Dynamite* because it's a... just a classic, funny movie.

Boy 2: My favorite movie ever made is *Driving Miss Daisy* because I think the storyline is amazing and it has a lot of meaning to it.

Boy 3: My favorite movie ever made was definitely *The Lion King*. It was a big part of my childhood and I loved every moment of it.

Host: What do you think the better movie series is, Harry Potter or Star Wars?

Boy 1: I have to say Star Wars because I've never really been a fan of Harry Potter.

Boy 2: A better movie series would be Star Wars. I think there's a lot more action in those ones rather than Harry Potter.

Boy 3: I think the better series is Harry Potter because I've seen all the Harry Potter movies and I've yet to see any Star Wars movies.

Boy 4: Star Wars, every possible way. It's better.

Boy 5: I would say Star Wars is the better one, because it's, like, more widely known and the effects in its day were the best.

Boy 6: Star Wars is by far the better movie series and it has more action and it's just more entertaining to watch.

Host: I'm Mackenzie Guza and this has been "Teen Talk" on M6, your hometown station.

Teen talk - Favorite movie – Page 84 – Question 3

Voice over: Welcome to "Teen Talk", where we learn what Marysville high school students are thinking.

Host: Hello, and welcome to "Teen Talk" on M6, your hometown station. Today we will ask high school students about movies. What is your favorite movie ever made?

Boy 1: Umm, my favorite movie of all time would have to be *Napoleon Dynamite* because it's a... just a classic, funny movie.

Boy 2: My favorite movie ever made is *Driving Miss Daisy* because I think the storyline is amazing and it has a lot of meaning to it.

Boy 3: My favorite movie ever made was definitely *The Lion King*. It was a big part of my childhood and I loved every moment of it.

Teen talk - Best series – Page 84 – Question 4

Host: What do you think the better movie series is, Harry Potter or Star Wars?

Boy 1: I have to say Star Wars because I've never really been a fan of Harry Potter.

Boy 2: A better movie series would be Star Wars. I think there's a lot more action in those ones rather than Harry Potter.

Boy 3: I think the better series is Harry Potter because I've seen all the Harry Potter movies and I've yet to see any Star Wars movies.

Boy 4: Star Wars, every possible way. It's better.

Boy 5: I would say Star Wars is the better one, because it's, like, more widely known and the effects in its today were the best.

Boy 6: Star Wars is by far the better movie series and it has more action and it's just more entertaining to watch.

Host: I'm Mackenzie Guza and this has been "Teen Talk" on M6, your hometown station.

Fonte dos áudios das questões 2, 3 e 4: MOVIES and Teens Highlighted on Teen Talk. 2017. 1 vídeo (3min01s). Publicado pelo canal M6 Television. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C4ylaiW23ko>. Acesso em: 1 jul. 2022

Teen talk – Female representation – Page 84 – Question 5

And top of our newsfeed – Women in film –, a revealing study from Planning's National and the Geena Davis Institute on Gender in media shows that even today, despite decades of discussing about female representation in films, the industry is still failing. Women in film. Iconic images, historic moments. Part of our collective cultural heritage, these influential unforgettable character all from movies directed by men.

Teen talk – Inequalities – Page 84 – Question 6

Overall 42% of male, compared to 27% of female characters are shown on screen as leaders. And some of the reasons for this can be seen in the data of who is making movies. 1 in 4 had a woman producer, just 1 in 10 had a woman in the writing team and none had a woman director. The legacy of this failure by the film industry affects women and society, more generally in hugely damaging ways.

Fonte dos áudios das questões 5 e 6: ARE FEMALES misrepresented, sexualised and subservient in film?. 2019. 1 vídeo (6min 07s). Publicado pelo canal Newsfeed. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZORkasTTzhg>. Acesso em: 1º jul. 2022.

UNIT 6

A novel summary – Charlotte Brontë – Page 98 – Question 2

When *Jane Eyre* was initially published, the many admirers of the novel did not know, though some suspected, that it had been written by a woman. Charlotte Brontë, who wrote the novel under the gender-ambiguous pseudonym, Currer Bell, knew firsthand of the challenges faced by an

independent, intellectual woman who lacked social station in Victorian English society.

A novel summary – Jane Eyre – Page 98 – Question 3

Jane Eyre begins with 10-year-old Jane living a life of torment with her Aunt Reed and cousins John, Eliza and Georgiana. One day, the apothecary, Mr. Lloyd, comes and suggests she go to school. A few months later, Jane goes to Lowood Institute, a poor orphan school. She makes friends with Helen Burns, who teaches Jane to control her passions. After a typhus epidemic passes through the school, Helen dies, and a new administration comes in. Jane finishes school and teaches there for two years before being offered a governess position. She takes the post and moves to Thornfield, where she falls in love with Mr. Rochester. One night she saves his life when she puts out a fire in his room, but remains unsure who set it. Mr. Rochester tells her that a servant, Grace Poole, was responsible. Jane is called back to her aunt's estate because Aunt Reed is dying. On her death bed, Aunt Reed tells Jane she does not regret the way she treated her. She reveals that her uncle, John Eyre, has been trying to find Jane to adopt her and leave her his fortune. Mrs. Reed told him that Jane was dead. When Jane returns to Thornfield, Mr. Rochester reveals that he is secretly in love with her. He asks her to marry him. Jane accepts and they go to get married. However, the marriage is interrupted by a lawyer, Mr. Briggs, who claims Rochester is already married. Rochester admits that he married a mad woman and brings everyone back to Thornfield to reveal his wife Bertha living on the third floor, cared for by Grace Poole. Jane forgives him, but flees Thornfield and ends up destitute.

Fontes dos áudios da Unit 6: JANE Eyre – Summary & Analysis – Charlotte Brontë. 2018. 1 vídeo (7min 14s). Publicado pelo canal Course Hero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsGS1WTF8ag>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Comic books – Page 98 – Question 4

[...] Welcome back to Book Break, I'm Emma, your friendly comics books novice. [...] More and more these days I hear people falling in love with graphic novels and comic books [...] I am now going to tell you everything I have found out. And we are going to start with the basics, i.e., what is a graphic novel?

WHAT IS Manga? – A Beginner's Guide to Comics, Manga, Webtoons, and Bande Dessinee. 2022. 1 vídeo (8min 14s). Publicado pelo canal Book Break. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZBhIs07aMY>. Acesso em: 1º jul. 2022.

UNIT 7

Gestures in different cultures – Introduction – Page 115 – Question 3

What's up guys, welcome to another Mark Hachem video. So, as you know, the art of hand gestures is an art that is practiced all around the world. I'm doing it right now! And, sometimes, similar hand gestures are seen in different countries, but the meanings aren't always the same. So, what happens when you throw them at each other? Here we go!

Gestures in different cultures – Different meanings – Pages 115 and 116 – Questions 4 and 5

Gesture A: In some places such as Britain, this means everything's OK. [...] And in still other places, such as Japan, it means money.

Gesture B: In Italy, they might make this sign to emphasize a point, while in Jordan it can mean "wait a second". [...]

Gesture C: Some places have more or less unique gestures. In Russia, to say "you're making things too complicated", you scratch your ear by going around the back of your head.

Gestures in different cultures – Not universal – Page 116 – Question 6

Among the most common and probably oldest gestures are nodding for "yes" and shaking their head for "no". But even this isn't universal. Bulgarians are famous for shaking their head to mean "yes" and nodding with a click of the tongue to mean "no".

Fonte dos áudios das questões 4, 5 e 6: GESTURES Around the World. 2017. 1 vídeo (2min). Publicado pelo canal The World is Our Thing. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qCo3wSGYRbQ>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Gestures in different cultures – Understanding cultures – Page 116 – Question 7

The way Australian people greet each other is by hugging, especially with good friends; however, it might be different for me because that's not what I do.. ahn.. shake hands is good, shake hands is fine, that's how we greet back home in Indonesia, but hugging, especially to people who are not related is not our way, so I prefer to not doing that and... but that's not that I don't respect you, for example, but this is our way as well, so it's good to show people here that we have different way, but that doesn't mean we don't respect each other.

WORLD Gestures And Their Meaning. 2019. 1 vídeo (5min 23s). Publicado pelo canal Mark Hachem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3RrdgZ4l88Y>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Gestures in different cultures – Australian lifestyle – Page 116 – Question 8

Coming here to Australia it's a big difference. Sort a thing like, Australians are more laid back and, uhm, you know, they don't really seem to have certain rules, sort of things, whereas going back home they have certain things. You have to dress a certain way, you have to carry yourself a certain way.

Gestures in different cultures – Adapting – Page 116 – Question 9

I have no problem what other people are doing like if they're eating meat, if they're drinking, I have no problem.

When I am going to a party if they have vegetarian things, I'm eating vegetarian, but if the other people are eating meat I have no problem, so I'm happy to get together with different peoples and talking with different peoples... yeah, I've been happy.

Fonte dos áudios das questões 7, 8 e 9: LET'S talk about Understanding other Cultures. 2018. 1 vídeo (3min 36s). Publicado pelo canal UniSC: University of the Sunshine Coast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TWrhWTQXl6Y>. Acesso em: 1º jul. 2022.

UNIT 8

A TV news story – Page 134 – Questions 4 and 5

Reporter: The world is drowning in plastic waste.

It's clogging the oceans and choking wildlife, which is why science whiz Angelina Arora invented a solution.

Angelina Arora: I created a plastic. It's a biodegradable plastic. It starts to break down within five days and completely breaks down in 33 days. And, in fact, it releases nitrogen into the soil, which is great for plant growth.

Reporter: Supervised by her teacher, Angelina first started experimenting in 2016, using corn starch to develop a prize-winning biodegradable plastic. Unfortunately, it broke down when exposed to water. But a spark had been ignited in this budding scientist.

Ajsa Mahmic: She's dedicated. She has a passion to find solutions to a problem. She's resilient and hard-working. [...]

Reporter: Then last year Angelina had an epiphany.

Angelina: I was looking at prawns and I saw that they were plasticky, so I wondered what makes them look like plastic.

Reporter: Turns out prawn shells contain a special carbohydrate called chitin. Angelina's bioplastic is created by isolating that carbohydrate and combining it with fibroin, the sticky material in spiders' webs and silk cocoons. Together, the raw materials create a flexible strong substance that acts just like plastic but with none of the harmful side effects.

Angelina: Australia is a massive producer of sea food waste and all that waste is going into landfill. So I'm taking them out of landfill as well as putting them to a good purpose. [...] Age shouldn't be a limit to invention and discovery. It can be young people wanting to go out of their comfort zone, go outside of the classroom, and create and innovate and come up with ideas that potentially change the world.

WOMEN to Watch. 2018. 1 vídeo (3min 01s). Publicado pelo canal Doris Soares. Disponível em: <https://vimeo.com/275093225>. Acesso em: 1º jul. 2022.

REFERENCES

AESOP. **Aesop's Fables**. Londres: Harper Press, 2011.

Fábulas creditadas a Esopo, contador de histórias que teria vivido na Grécia Antiga.

BROWN, Jules; GARDNER, Dinah. **The Rough Guide to Hong Kong & Macau**. Londres: Rough Guides, 2002.

Guia de viagem para Hong Kong e Macau.

COONTS, Stephen. **The Art of War: A Novel**. Nova York: St. Martin's Press, 2016.

Clássico da literatura, cultura oriental, *A arte da guerra*.

CUNLIFFE, William J. **Acne**. Londres: Martin Dunitz, 1993.

Texto científico sobre tratamento da acne.

DANESI, Marcel. **Dictionary of Media and Communications**. Armonk; Londres: M.E. Sharpe, 2009.

Dicionário de mídia e comunicação, abrange comunicação interpessoal e de massa, publicidade, cultura digital, jornalismo, novas mídias, telecomunicações e cultura visual, entre muitos outros temas.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. Londres: Harper Press, 2013.

Clássico da literatura do gênero aventura.

ELDER, William G.; PURDY, Hunter; BENTLEY, Andrew. **Collecting Information About a CAM Practitioner's Practice: A Preliminary Report of Self-Interview Methodology**. **Complement Health Pract. Rev.**, abr. 2005. p. 147-155.

Artigo sobre aspectos da medicina complementar e alternativa.

GIANT, Nikki. **E-Safety for the i-Generation: Combating the Misuse and Abuse of Technology in Schools**. Filadélfia: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

Artigo sobre segurança eletrônica para a "geração i", combate ao uso indevido e ao abuso de tecnologia nas escolas.

BRASIL. Ministério 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, cujo objetivo é 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.

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.

NEALE, Kitty. **The Empty Hearth**. Londres: Orion, 2011.

Obra literária, do gênero romance, que conta a história de uma família – os Prachetts – que vivem em Battersea, Londres, durante uma crise financeira entre os anos 1950 e 1960.

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.

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.

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 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.

PATRICK, Amy. **Hidden Hero: The Ancient Court Book Three**. Oxford: Oxford South Press, 2017.

A obra faz parte de uma trilogia do gênero fantasia urbana.

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA. Department of Arts and Culture. **South African Heritage Remembered**. África do Sul: ColorPress, 2016.

Documento do Departamento de arte e cultura – celebração do patrimônio cultural imaterial da África do Sul.

RIORDAN, Rick. **Camp Half-Blood Confidential: Your Real Guide to the Demigod Training Camp**. Londres: Puffin, 2017.

Obra literária, sobre mitologia, para crianças e adolescentes.

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.

RIORDAN, Rick. **Percy Jackson and the Olympians: The Last Olympian**. Londres: Puffin, 2009.

Obra literária, série de livros Percy Jackson, sobre mitologia, para crianças e adolescentes.

SHAKESPEARE, William. **Much Ado About Nothing**. Recontado por Alistair McCallum. Ilustrações de John Dillow. Oxford: Oxford Bookworms Library, 2016.

Obra literária, clássico da literatura inglesa, gênero comédia.

SHELLEY, Mary W. G. **Frankenstein; or, the Modern Prometheus**. Projeto Gutenberg, 2008.

Obra literária, clássico da literatura, ficção científica.

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, que vão desde a ênfase tradicional no ensino e na aprendizagem até abordagens mais contemporâneas, que incluem a reflexão sobre identidades e subjetividades.

STRINE, Iara W. et al. Frequent Mental Distress Status Among Adults With Arthritis Age 45 Year and Older, 2001. **Arthritis & Rheumatism (Arthritis Care & Research)**, v. 51, n. 4, 2004. p. 533-537.

Artigo sobre saúde mental de pessoas com 45 anos ou mais.

TOLKIEN, J. R. R. **The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring**. Londres: HarperCollins Publishers, 2008.

Primeiro volume da trilogia *O Senhor dos Anéis*, literatura fantástica.

TOLKIEN, J. R. R. **The Lord of the Rings: The Return of the King**. Londres: HarperCollins Publishers, 2008.

Terceiro volume da trilogia *O Senhor dos Anéis*, literatura fantástica.

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. Trata-se de 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.

WARREN, Bernie; SPITZER, Peter. **Smiles are Everywhere: Integrating Clown-Play into Healthcare Practice**. Nova York: Routledge, 2014.

Artigo científico sobre as especificações do pó colorido usado no Holi ou Festival das Cores, na Índia.

YACLEY-FRANKEN, Nicki. **Teens in Nepal**. Minneapolis: Compass Point Books, 2008.

Livro que revela os desafios, passatempos e costumes dos adolescentes ao redor do mundo.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-65-5795-033-3



9 786557 950333