

# SE LIGA NA LÍNGUA INGLESA

NEW BEYOND WORDS

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

**7**<sup>o</sup>  
ANO

**MANUAL DO  
PROFESSOR**

Componente curricular:  
LÍNGUA INGLESA

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

 MODERNA



**MODERNA**

### **Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (Organizadora)**

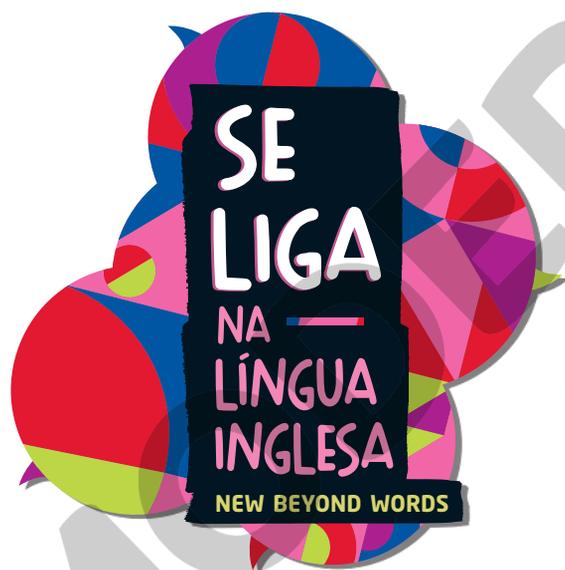
Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).  
Mestra em Letras/Literatura Brasileira, licenciada em Letras e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).  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

### **Luciana Maria Almeida de Freitas (Organizadora)**

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

### **Rogério da Costa Neves (Organizador)**

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



**7<sup>o</sup>**  
**ANO**

Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

# MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2022



## Elaboração dos originais:

### Elzimar Goettenauer de Marins-Costa

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

### Luciana Maria Almeida de Freitas

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

### Rogério da Costa Neves

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

### Dayala Paiva de Medeiros Vargens

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

### Déborah Senfft

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

### João Paulo Xavier

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

### Juliana da Fonseca Hermes Velloso

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

### Renata Lopes de Almeida Rodrigues

Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada – Interação e Discurso e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ).

### Ricardo Almeida

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

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

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

**Assistência editorial:** Ofício do Texto Projetos Editoriais

**Preparação de texto:** Ofício do Texto Projetos Editoriais

**Gerência de design e produção gráfica:** Patrícia Costa

**Coordenação de produção:** Denis Torquato

**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Bruno Tonel, Noctua Art, Alexandre Saes

**Capa:** Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

Foto: Oficina Cerâmica Francisco Brennand, Recife, outubro de 2021.

© João D'Andretta/Shutterstock

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado

**Edição de arte:** Leandro Cataldo

**Editoração eletrônica:** Teclas Editorial

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Ana P. Felipe, Palavra Certa, Thiago Dias

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Neuza Faccin

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

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

Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

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

Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro

**Impressão e acabamento:**

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

Se liça na língua inglesa new beyond words : 7º ano :  
manual do professor / Elzimar Goettenauer de  
Marins-Costa (organizadora), Luciana Maria Almeida  
de Freitas (organizadora), Rogério da Costa Neves  
(organizador). -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,  
2022.

Componente curricular: Língua Inglesa.  
ISBN 978-85-16-13792-2

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

22-114870

CDD-372.652

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino fundamental 372.652

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

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

Professor/a,

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

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

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

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

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

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

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

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

### Pressupostos teórico-metodológicos

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

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

### ► Concepção de educação linguística

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referências complementares comentadas

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

### ► Conceção de língua

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referências complementares comentadas

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

### ▶ Letramento crítico e multiletramentos

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

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

Segundo Green (1998, p. 163):

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

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

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

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

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

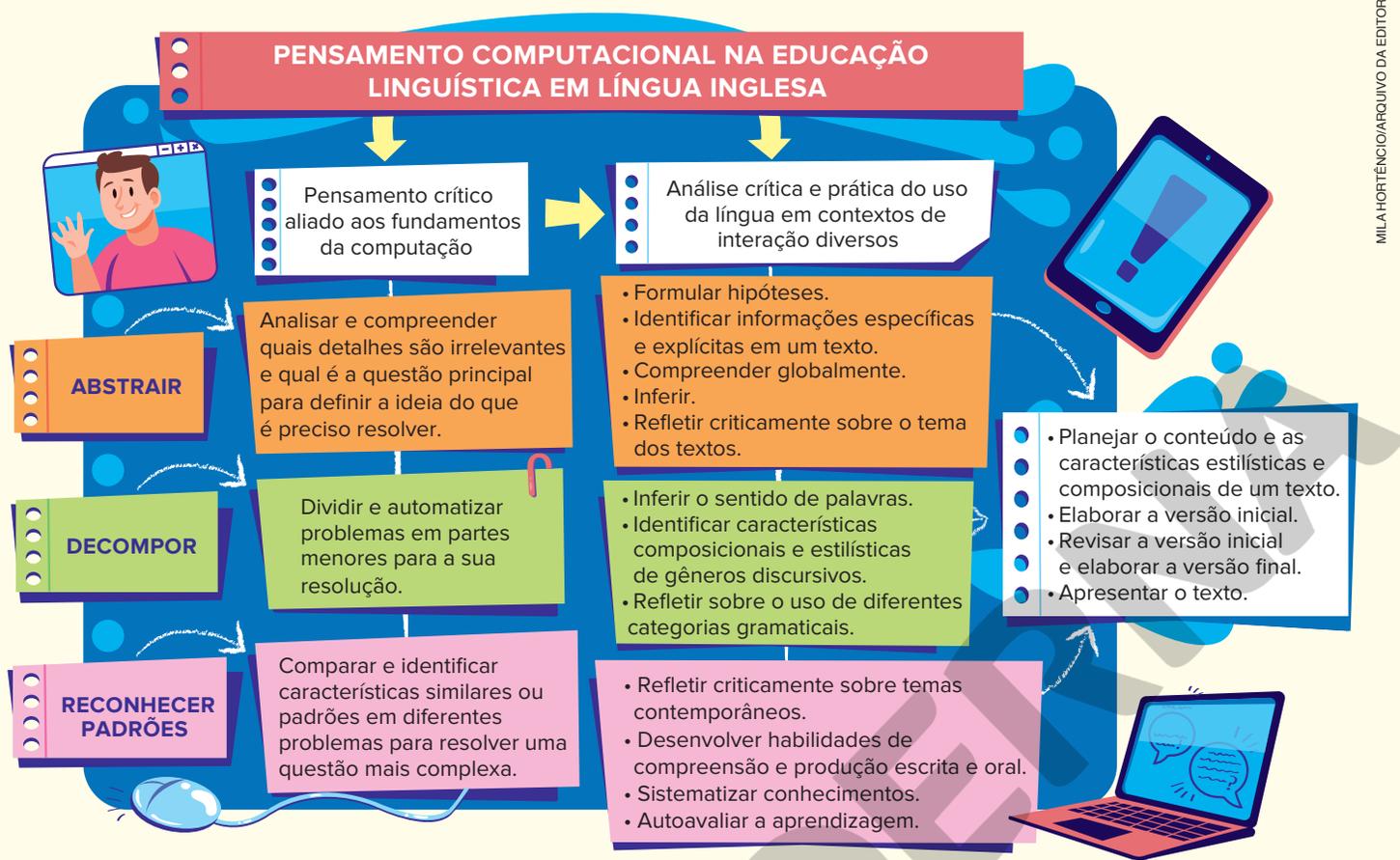
Hoje, não podemos deixar de levar em consideração a participação dos estudantes nas práticas do mundo digital, que é potencializada pelo estudo da língua inglesa. Barbosa e Rojo (2015) alertam-nos para as mudanças relativas aos meios de comunicação e circulação de informações provocaram o surgimento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

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

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

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

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



### Referências complementares comentadas

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

### Argumentação e inferência

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

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

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

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

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

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

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

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

## ► Ludicidade e educação linguística

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

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

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

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

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

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

## ► Termos e conceitos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referências complementares comentadas

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

## Documentos orientadores da educação brasileira

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

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

### ► Competências gerais da Educação Básica

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

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

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

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

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

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

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

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

## ➤ Temas Contemporâneos Transversais

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

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

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

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

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

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

### Quadro 1 - Temas Contemporâneos Transversais na coleção

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

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

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

## ► Anos finais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Culturas juvenis e projeto de vida**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ► Área de Linguagens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ► Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referências complementares comentadas

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

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

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

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

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

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

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

## Referências complementares comentadas

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

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

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

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

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

Nesta coleção, buscamos aliar a proposta do CEFR (CONSELHO DE EUROPA, 2001) às especificidades do contexto educativo brasileiro e às características de seus estudantes. Para tanto, aliamos a aquisição das Competências Gerais, Específicas e Habilidades relacionadas à Língua Inglesa previstas na BNCC (BRASIL, 2017) com o desenvolvimento dos níveis A1 e A2 do CEFR (CONSELHO DE EUROPA, 2001). Ambos os documentos assumem o ponto de vista de que o estudo de outras línguas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Além disso, também estão afinados no que tange à concepção de que o estudante ocupa lugar central do processo de aprendizagem e que, por conseguinte, as escolhas educativas devem levar em conta as necessidades e motivações dos estudantes, atentando para os seus diferentes perfis e recursos.

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

### Sugestão de leitura

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

## ► Interdisciplinaridade e transversalidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referências complementares comentadas

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

## ► Avaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Quadro 2 - Questões para orientar a avaliação formativa

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

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

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

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

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

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

#### Referências complementares comentadas

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

#### Estrutura da coleção

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

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

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

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

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

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

## ➤ Gêneros do discurso: eixo condutor

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

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

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

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

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

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

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

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

Starting point					
Objetivos			Competências		Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer enunciados e vocabulário frequentes em sala de aula;</li> <li>familiarizar-se com a pesquisa autônoma em língua inglesa (consulta a dicionários, aplicativos e ambientes virtuais).</li> </ul>			Gerais: 2, 10. Específicas da área de Linguagens: 2, 3. Específicas de Língua Inglesa: 2, 3.		EF07LI01 EF07LI09 EF07LI06 EF07LI11
Unit 1 – Information: here, there and everywhere					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Capa de revista, primeira página de jornal impresso, <i>home page</i> de jornal digital, noticiário de televisão	O mundo da informação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos capa de revista, primeira página de jornal impresso, <i>home page</i> de jornal digital, noticiário de televisão;</li> <li>refletir sobre diferentes fontes de informação disponíveis atualmente.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01 EF07LI09 EF07LI03 EF07LI10 EF07LI04 EF07LI11 EF07LI05 EF07LI15 EF07LI06 EF07LI17 EF07LI07 EF07LI18 EF07LI08 EF07LI19	
Unit 2 – Women who made a difference					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Biografia escrita e oral e linha do tempo.	Mulheres que contribuíram positivamente para o mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos linha do tempo e biografia oral e escrita;</li> <li>refletir sobre a importância de mulheres que se destacaram em suas áreas.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01 EF07LI08 EF07LI03 EF07LI09 EF07LI06 EF07LI11 EF07LI07 EF07LI15	
Unit 3 – You have the right to know your rights!					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Convenção, em versão para crianças, e entrevista oral.	Direitos da criança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos convenção, em versão para crianças, e entrevista oral;</li> <li>refletir sobre os direitos que você tem como criança ou adolescente.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01 EF07LI08 EF07LI02 EF07LI09 EF07LI03 EF07LI11 EF07LI04 EF07LI15 EF07LI06 EF07LI20 EF07LI07	
Unit 4 – We're all Africa					
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Verbetes de enciclopédia e filme documentário.	Conexões culturais e históricas entre África e Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos verbete de enciclopédia e documentário;</li> <li>refletir sobre as conexões históricas e culturais entre africanos e afrodescendentes, enfatizando a luta pela liberdade e pela igualdade no passado e no presente.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01 EF07LI08 EF07LI03 EF07LI09 EF07LI04 EF07LI11 EF07LI06 EF07LI15 EF07LI07	
Project 1 – “Englishes” around the globe					
Produto final	Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades
Uma mini-enciclopédia.	Verbetes de enciclopédia.	O alcance global do inglês.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar uma minienciclopédia sobre as variedades do inglês;</li> <li>praticar a compreensão e a criação de entradas de enciclopédias;</li> <li>discutir questões relacionadas ao uso da língua inglesa em diferentes países e compreender as variedades do inglês como expressão das culturas desses países.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01 EF07LI12 EF07LI06 EF07LI13 EF07LI07 EF07LI14 EF07LI09 EF07LI21 EF07LI10 EF07LI22 EF07LI11 EF07LI23

Unit 5 – War and peace						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Notícia de jornal e relato histórico oral.	Importantes eventos do passado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos notícia de jornal e relato histórico oral;</li> <li>refletir sobre eventos significativos do passado.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01	EF07LI08 EF07LI09 EF07LI10 EF07LI11 EF07LI12 EF07LI13 EF07LI14 EF07LI15 EF07LI16 EF07LI17 EF07LI18	
Unit 6 – Humor is in the air						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
História em quadrinhos e série de comédia.	Humor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos história em quadrinhos e série de comédia;</li> <li>refletir sobre como temas socialmente relevantes podem ser discutidos por meio do humor.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 6.	EF07LI01	EF07LI09 EF07LI10 EF07LI11 EF07LI12 EF07LI13 EF07LI14 EF07LI15 EF07LI16 EF07LI17 EF07LI18	
Unit 7 – Sports in our lives						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Reportagem e relato histórico oral.	Esportes em nossas vidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos reportagem e relato histórico oral;</li> <li>refletir sobre como os esportes, como prática ou entretenimento, influenciam aspectos de nossas ações diárias, pensamentos e valores.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01	EF07LI08 EF07LI09 EF07LI10 EF07LI11 EF07LI12 EF07LI13 EF07LI14 EF07LI15 EF07LI16 EF07LI17 EF07LI18	
Unit 8 – A better place!						
Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades		
Anúncio publicitário, folheto e pôster.	Campanhas sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com os gêneros discursivos anúncio publicitário, folheto e pôster;</li> <li>refletir sobre a importância de campanhas sociais para ajudar os outros e tornar-se cidadão consciente.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01	EF07LI08 EF07LI09 EF07LI10 EF07LI11 EF07LI12 EF07LI13 EF07LI14 EF07LI15 EF07LI16 EF07LI17 EF07LI18	
Project 2 – Let’s play “No bullying!”						
Produto final	Gêneros	Tema	Objetivos	Competências	Habilidades	
Um jogo de tabuleiro.	Cartas de jogo, instruções de jogo, relato (em um <i>post</i> de blogue).	Nada de <i>bullying!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um jogo de tabuleiro;</li> <li>escrever instruções para o jogo de tabuleiro;</li> <li>escrever um relato das experiências em um <i>post</i> de blogue;</li> <li>discutir a prática do <i>bullying</i>, bem como formas de promover a empatia.</li> </ul>	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Específicas da área de Linguagens: 1, 2, 3, 4, 6. Específicas de Língua Inglesa: 1, 2, 3, 4, 5.	EF07LI01	EF07LI13 EF07LI14 EF07LI15 EF07LI16 EF07LI17 EF07LI18

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

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

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

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

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

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

## ► Organização das unidades

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

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

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

## Páginas de abertura

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

## Time to think

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

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

## Reading

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

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

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

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

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

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

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

### Referências complementares comentadas

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

## Listening

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

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

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

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

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

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

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

## Language in action

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

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

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

## Speaking/Writing

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

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

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

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

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

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

## Referências complementares comentadas

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

## Pit stop

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

## Think it over

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

## Eyes on grammar

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

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

## **Did you know?**

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

## **Projetos**

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

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

### **Referências complementares comentadas**

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

## **There is more**

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

## **Up to you**

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

## **List of irregular verbs**

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

## **➤ Sugestões de cronograma**

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

### **Referências complementares comentadas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

A obra apresenta e exemplifica as estratégias a que o leitor recorre para construir sentidos durante a leitura.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

A obra apresenta as principais estratégias empregadas na produção textual, considerando o texto como lugar de interação.

KUMARAVADIVELU, B. The tostmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, [S. l.], 1994, v. 28, n. 1, p. 27-48.

O artigo investiga as potencialidades educacionais por meio da discussão acerca da concepção tradicional de método.

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

A obra aprofunda a discussão de que a profissão docente vive um momento de transição dos métodos a uma condição pós-método.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York, 1993.

O texto apresenta um conjunto de estudos no campo do letramento crítico, perspectiva que enfoca a dimensão política das práticas de leitura e escrita e seu potencial de transformação social.

LEFFA, V. J. [Homepage]. [S. l.]: Vilson J. Leffa, [2019?]. Site. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

O site reúne mais de 5 mil textos acadêmicos do campo da linguística aplicada, com destaque para o repositório do projeto Tela.

LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? – Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

A obra apresenta a reflexão de vários especialistas sobre uma mesma narrativa de aprendizagem: o relato de um ex-estudante de escola pública que se torna professor de Inglês.

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

A obra aborda conceitos e categorias analíticas de diferentes correntes linguísticas para a análise de textos, com exemplos de textos veiculados na França.

MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A obra é constituída por reflexões sobre a avaliação no ensino de Língua Portuguesa envolvendo eixos diversos, como a alfabetização, a oralidade e a análise linguística.

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

Obra composta de materiais usados em uma disciplina da graduação em Letras da UFPE, ministrada por um dos principais nomes da linguística textual brasileira.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O livro é constituído por reflexões teóricas e sugestões práticas que partem da compreensão de fala e escrita como modos de funcionamento de um mesmo sistema, a língua.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

A obra convida o leitor a um desenvolvimento prático de temas relativos ao ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro, por meio de tarefas ao fim de cada capítulo.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras* [Uberlândia.], 2010, v. 26, p. 469-478.

O artigo propõe mudanças curriculares ligadas a uma nova epistemologia, para que a multimodalidade seja efetivamente incorporada ao ensino de línguas.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 37-50.

O texto defende que mudanças educacionais, com base em necessidades colocadas pelas transformações sociais, sejam orientadas pela reflexão sobre letramentos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### The postmethod teacher

B. Kumaravadivelu  
San Jose State University (USA)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

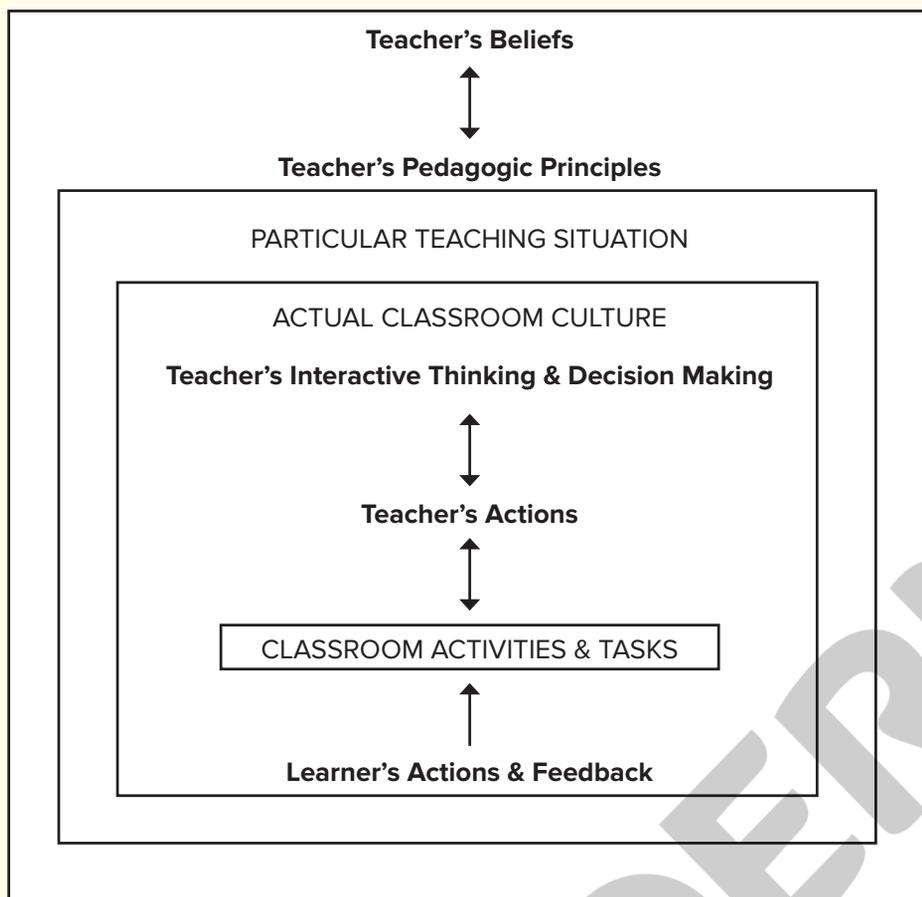


FIG 8.1. Teacher conceptualizations and classroom practices (Breen et al., 2001, p. 473).

## References

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

## 1 Answer the following questions.

- Qual é seu tipo preferido de revista?
- Com que frequência você lê revistas?

## 2 Read this magazine cover and do the following.



- A que tipo de leitor se destina essa revista? Que elementos na capa indicam isso?
- Qual é a periodicidade da revista?
- Identifique as manchetes das matérias sobre os seguintes temas desta edição.
  - socialização
  - entretenimento
  - tecnologia
  - alimentação

Dogster,  
abr.-maio 2015.

## 3 Answer the following questions.

- Você se lembra dos artigos da *UN Convenção sobre os Direitos da Criança em Versão para Crianças*? Do que você se lembra?
- Quais eram os principais temas desses artigos?

**4 Read the excerpts of the UN Convention on the Rights of the Child In Child-Friendly Language and do the following.**

**Article 1**

Everyone under 18 has these rights.

[...]

**Article 6**

You have the right to be alive.

[...]

**Article 9**

You have the right to live with your parent(s), unless it is bad for you. You have the right to live with a family who cares for you.

[...]

**Article 14**

You have the right to choose your own religion and beliefs. Your parents should help you decide what is right and wrong, and what is best for you.

[...]

**Article 23**

You have the right to special education and care if you have a disability, as well as all the rights in this Convention, so that you can live a full life.

[...]

**Article 29**

Your education should help you use and develop your talents and abilities. It should also help you learn to live peacefully, protect the environment and respect other people.

[...]

**Article 31**

You have the right to play and rest.

[...]



UNICEF. *UN Convention on the Rights of the Child In Child-Friendly Language*, 2006.

**a** Relacione os artigos aos seguintes temas.

**I** disability

**III** life

**V** play

**VII** your rights

**II** education

**IV** parents

**VI** religion

**b** Qual desses artigos diz que as crianças têm o direito de relaxar e brincar?

**c** Retire do texto um trecho que diz que as crianças não devem ser separadas de seus pais.

**d** Na sua opinião, qual dos artigos acima é o mais importante? Por quê?

**5 Take a look at these images and answer the following questions.**



*Roda de capoeira (1835)*, de Johann Moritz Rugendas. Litografia. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.



EDSON SATOPULSAR/IMAGEM

- a Que informações sobre a capoeira podem ser percebidas nas imagens?
- b Em sua opinião, a capoeira é uma arte marcial, uma dança ou um esporte? Ou é uma mistura de todos eles? Justifique sua resposta.

**6 Read the encyclopedia entry and do the following.**

## Capoeira

Capoeira is a game or sport practiced in Brazil. Its origins are unknown, but it arose during the colonial period among slaves brought from Africa in the sixteenth century. A means of self-defense and resistance, capoeira developed principally among the Afro-Brazilian community, and was marginalized because of its association with the lower social classes, criminals and vagrants until the early twentieth century. It is a combination of martial art

and dance with extraordinarily graceful fluid moves and almost choreographed sequences; music is a fundamental component, whether in the form of songs, clapping or the instruments that typically accompany the sport – berimbau, pandeiro, agogo, reco-reco and atabaque. Capoeira began to gain popularity in the 1930s and spread through the country and internationally, moving from the street into special academies. [...]

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORIA

BALDERSTON, D.; GONZALEZ, M.; LOPEZ, A. M. (ed.). *Encyclopedia of Contemporary Latin American and Caribbean Cultures*. London: Routledge, 2000. v. 1 (A-D), p. 277.

- a Segundo o texto, a capoeira é uma
  - I dança.
  - II luta.
  - III combinação de arte marcial, esporte e dança.
- b Identifique no texto uma frase que indique que a capoeira tem raízes africanas.
- c Atualmente, como a capoeira é vista internacionalmente?
- d Você já praticou capoeira? Na sua opinião, qual é a importância da capoeira?

**7 Take a look at the images, read the text and answer the following questions.**



NATIONAL MUSEUM OF AMERICAN HISTORY

TOM MORRIS/WIKIPEDIA

## About the Collaborative and why we're here

[...]

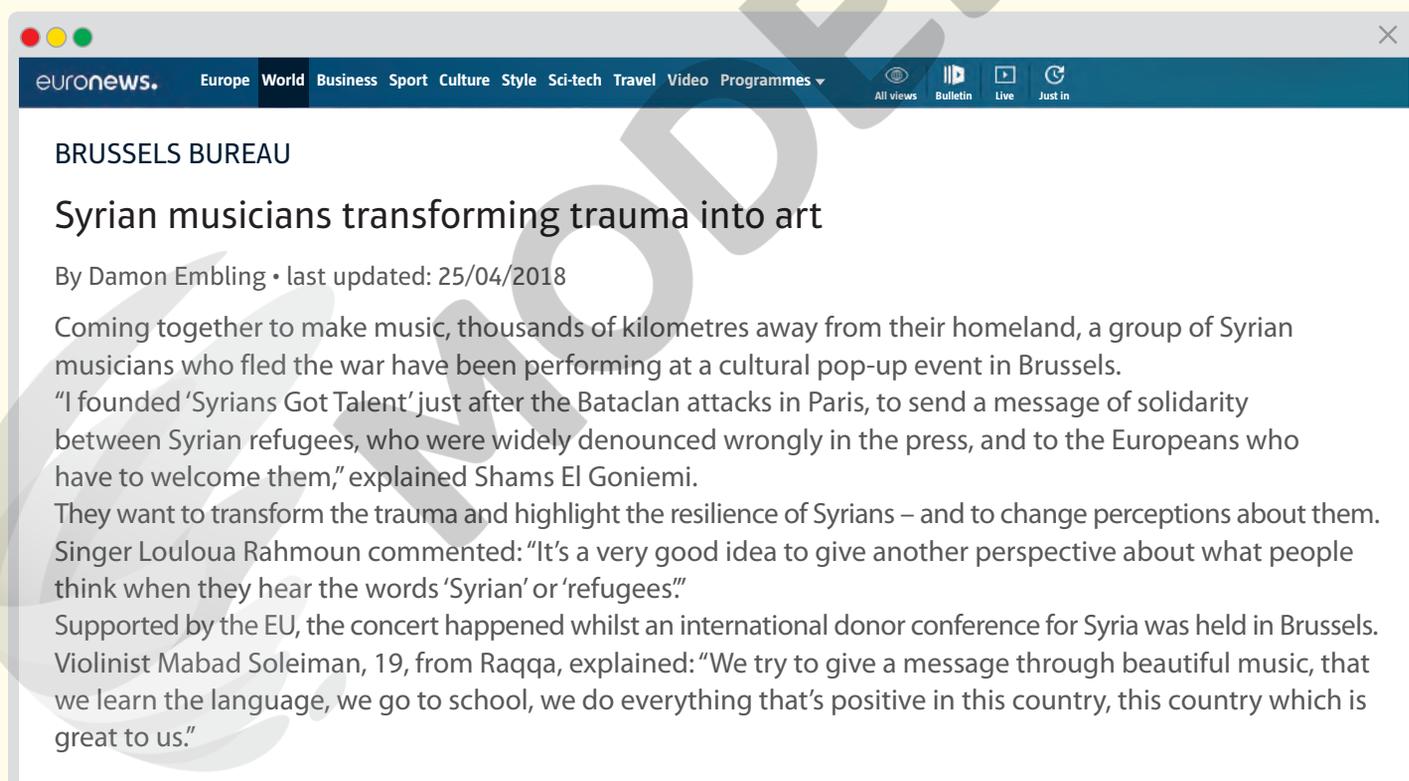
The WikiWomen's Collaborative is a community project created by women around the world who edit Wikipedia and other Wikimedia projects and want to encourage others to do the same. Most of Wikipedia's contributors are male – at last count, the Wikimedia Foundation found that only 9% of Wikipedians are women. This gender gap doesn't just affect the community of editors and volunteers, it also impacts the kinds of content that this community makes available in over 240 languages. Inspired by the early women's movement, we hope that by creating dedicated places online to share our projects and support one another, we can engage more women to contribute to Wikipedia.

WIKIWOMEN'S Collaborative. *Wikimedia*. Disponível em: [https://meta.wikimedia.org/wiki/WikiWomen%27s\\_Collaborative#wwc-section-about](https://meta.wikimedia.org/wiki/WikiWomen%27s_Collaborative#wwc-section-about). Acesso em: 25 jun. 2022.

- Você já viu o retrato da mulher que aparece nas imagens I e II em algum lugar? Onde?
- Que diferença você identifica entre os *slogans* nas duas imagens? Como você explica essa diferença?
- O que a imagem junto do *slogan* “We Can Do It!” pretende expressar sobre as mulheres?
- Qual é o propósito da imagem II?

**8** Read the headline of the news article in question 9. In your opinion, what is it about?

**9** Read the news article and answer the following questions.



The screenshot shows a web browser window displaying a news article from Euronews. The browser's address bar shows the URL: <https://www.euronews.com/my-europe/2018/04/25/the-syrian-musicians-aiming-to-transform-trauma>. The article is titled "Syrian musicians transforming trauma into art" and is written by Damon Embling, last updated on 25/04/2018. The article text describes a group of Syrian musicians performing in Brussels, aiming to transform their trauma into art and highlight the resilience of Syrians. It includes quotes from Shams El Goniemi and Mabad Soleiman.

EMBLING, D. Syrian musicians transforming trauma into art. *Euronews*, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://www.euronews.com/my-europe/2018/04/25/the-syrian-musicians-aiming-to-transform-trauma>. Acesso: 9 jun. 2022.

- Em que cidade vivem esses músicos sírios?
- Segundo o violinista Mabad Soleiman, que mensagem esse grupo de músicos sírios quer passar?
- Você acha que acolher refugiados é positivo ou negativo para um país? Por quê?

## SUGESTÕES DE RESPOSTAS E OBJETIVOS DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- 1 Objetivo:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.
  - a Resposta pessoal.
  - b Resposta pessoal.
- 2 Objetivos:** compreender globalmente o texto; relacionar linguagens verbal e não verbal e identificar informações explícitas e específicas no texto.
  - a Respostas esperadas: a amantes de cães; a frase “for the love of dog”, os temas apresentados e as imagens.
  - b Resposta esperada: bimestral.
  - c
    - I Resposta esperada: “Make new friends! Network at the dog park”
    - II Resposta esperada: “It’s Vegas, doggy... coolest dog hot spots in town!”
    - III Resposta esperada: “LOL ways to make your dog photos shareable”
    - IV Resposta esperada: “21 table foods you give your dog: How bad are they, really?”
- 3 Objetivo:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.
  - a Respostas pessoais.
  - b Resposta pessoal.
- 4 a Objetivos:** compreender globalmente; identificar informações explícitas no texto e refletir criticamente sobre o tema do texto.
  - I Resposta esperada: 23
  - II Resposta esperada: 29
  - III Resposta esperada: 6
  - IV Resposta esperada: 9
  - V Resposta esperada: 31
  - VI Resposta esperada: 14
  - VII Resposta esperada: 1
  - b Resposta esperada: artigo 31.
  - c Resposta esperada: “You have the right to live with your parent(s) [...]”.
  - d Respostas pessoais.
- 5 Objetivos:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e fazer inferências.
  - a Resposta esperada: a capoeira é uma atividade muito antiga e praticada até hoje. No passado, era praticada por africanos escravizados, como mostra a primeira imagem; atualmente, jovens brasileiros jogam capoeira, como mostra a segunda imagem.
  - b Respostas pessoais.
- 6 Objetivos:** identificar informações explícitas e específicas no texto; refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.
  - a Resposta esperada: III.
  - b Resposta esperada: “Its origins are unknown, but it arose during the colonial period among slaves brought from Africa in the sixteenth century.”
  - c Resposta esperada: como um símbolo da cultura brasileira.
  - d Respostas pessoais.
- 7 Objetivos:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto; identificar informações explícitas no texto; identificar relações de intertextualidade presentes no texto; fazer inferências; relacionar linguagens verbal e não verbal e compreender globalmente o texto.
  - a Respostas pessoais.
  - b Respostas esperadas: na imagem I, lê-se “Do It” onde na imagem II lê-se “[edit]”. A imagem II se baseou na original, que é a imagem I, para criar a sua campanha.
  - c Resposta esperada: que as mulheres são fortes e capazes.
  - d Resposta esperada: encorajar mulheres a colaborar com uma *wiki*.
- 8 Objetivo:** formular hipóteses sobre o texto.

Resposta pessoal. Resposta possível: é uma notícia sobre músicos sírios que querem transformar, com a arte, o trauma dos refugiados.
- 9 Objetivos:** identificar informações explícitas e específicas no texto e refletir sobre o tema do texto.
  - a Resposta esperada: Brussels (Bruxelas, na Bélgica).
  - b Resposta esperada: que eles fazem coisas positivas em Bruxelas, como aprender a língua e ir à escola.
  - c Respostas pessoais.

### **Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (Organizadora)**

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

### **Luciana Maria Almeida de Freitas (Organizadora)**

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

### **Rogério da Costa Neves (Organizador)**

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



**7**  
**0**  
**ANO**

Componente curricular: LÍNGUA INGLESA

1ª edição  
São Paulo, 2022

 **MODERNA**

#### Elaboração dos originais:

##### Elizimar Goettenauer de Marins-Costa

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

##### Luciana Maria Almeida de Freitas

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

##### Rogério da Costa Neves

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

##### Dayala Paiva de Medeiros Vargens

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

##### Déborah Senfft

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

##### João Paulo Xavier

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

##### Juliana da Fonseca Hermes Velloso

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

##### Renata Lopes de Almeida Rodrigues

Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada – Interação e Discurso e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ).

##### Ricardo Almeida

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

**Organização dos objetos digitais:** Andressa Munique Paiva

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

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

**Assistência editorial:** Ofício do Texto Projetos Editoriais

**Preparação de texto:** Ofício do Texto Projetos Editoriais

**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa

**Coordenação de produção:** Denis Torquato

**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Bruno Tonel, Noctua Art, Alexandre Saes

**Capa:** Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

Foto: Oficina Cerâmica Francisco Brennand, Recife, outubro de 2021.

© João D'Andretta/Shutterstock

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado

**Edição de arte:** Leandro Cataldo

**Editoração eletrônica:** Teclas Editorial

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Ana P. Felipe, Glória Cunha, Márcia Leme, Palavra Certa, Renato Bacci, Thiago Dias

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Neuza Faccin

**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)

Em líng. na língua inglesa now beyond words :  
7ª ed. / Elizimar Goettenauer de Marins-Costa  
(organizadora), Luciana Maria Almeida de Freitas  
(organizadora), Rogério da Costa Neves  
(organizador). -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,  
2022.  
Componente curricular: Língua inglesa.  
ISBN 978-85-16-13799-9  
I. Inglês (Ensino fundamental) I. Marins-Costa,  
Elizimar Goettenauer de. II. Freitas, Luciana Maria  
Almeida de. III. Neves, Rogério da Costa.

22-114863

CDD-372.652

#### Índices para catálogo sistemático:

I. Inglês ; Ensino fundamental 372.652

Cilene Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03203-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

## Olá!

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

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

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

Convidamos você a ir além das palavras em Língua Inglesa!

Um abraço,

Os/As organizadores/as

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

*Paulo Freire*

three



## COMO SE ORGANIZA ESTE LIVRO

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

### Páginas de abertura

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



### Time to think

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

### Reading

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

### Listening

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

### Language in action

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

### Speaking / Writing

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

### Pit stop

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

## Think it over

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

## Eyes on grammar

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

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

## Projetos

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

## Apêndices

### There is more

Apresenta questões complementares ao que foi trabalhado nas unidades.

### Up to you

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

### List of irregular verbs

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

### References

Apresenta as referências bibliográficas comentadas das unidades.

### Transcrição dos áudios

Apresenta todos os áudios propostos nas unidades.

## Ícones

-  Indica as questões a que você pode responder apenas oralmente.
-  Indica as questões a que você deve responder por escrito no caderno.
-  Indica gravação do texto oral, que poderá ser acessada por meio de ícone apresentado ao lado da atividade.

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

## Quadros

### Did you know?

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

five



# CONTENTS

## Starting point .....10

### 1 Information: here, there, and everywhere .....14

**Gêneros discursivos:** capa de revista, primeira página de jornal impresso, *home page* de jornal digital e noticiário de televisão.

**Tema:** o mundo da informação.

**Time to think** ..... 16

**Reading** ..... 17

Task 1 (magazine cover) ..... 17

• Before reading ..... 17

• Read to learn ..... 18

• Constructing meanings ..... 18

Task 2 (newspaper front page) ..... 19

• Before reading ..... 19

• Read to learn ..... 19

• Constructing meanings ..... 21

Task 3 (newspaper home page) ..... 22

• Before reading ..... 22

• Read to learn ..... 23

• Constructing meanings ..... 24

Think a little more ..... 24

**Listening** ..... 25

• Before listening ..... 25

• Listen to learn ..... 25

• Constructing meanings ..... 25

Think a little more ..... 27

**Language in action** ..... 27

**Speaking** ..... 29

• Hit the road ..... 29

• Toolbox ..... 29

• Step back ..... 31

**Pit stop** ..... 31

**Think it over** ..... 31

**Eyes on grammar** ..... 32

• Subject and object pronouns ..... 32

• Past simple – regular verbs ..... 32

• Past simple – regular verbs – spelling changes... 33

• Past simple (verb to be) ..... 33

• Noun phrases ..... 33

## 2 Women who made a difference .....34

**Gêneros discursivos:** biografia escrita e oral e linha do tempo.

**Tema:** mulheres que contribuíram positivamente para o mundo.

**Time to think** ..... 36

**Reading** ..... 38

Task 1 (written biography) ..... 38

• Before reading ..... 38

• Read to learn ..... 39

• Constructing meanings ..... 39

Task 2 (written biography and timeline) ..... 40

• Before reading ..... 40

• Read to learn ..... 41

• Constructing meanings ..... 42

Think a little more ..... 43

**Listening** ..... 44

• Before listening ..... 44

• Listen to learn ..... 45

• Constructing meanings ..... 45

Think a little more ..... 46

**Language in action** ..... 46

**Writing** ..... 50

• Hit the road ..... 50

• Toolbox ..... 50

• Step back ..... 50

**Pit stop** ..... 51

**Think it over** ..... 51

**Eyes on grammar** ..... 51

• Past simple (verb to be) ..... 52

• Past simple – irregular verbs ..... 52

• Prepositions of time ..... 53

• Expressions of time ..... 53

• Connectors ..... 53

### 3 You have the right to know your rights! ..... 54

**Gêneros discursivos:** convenção em versão para crianças e entrevista oral.

**Tema:** direitos da criança.

Time to think.....	56
Reading.....	57
Task 1 (convention in child-friendly language).....	57
• Before reading.....	57
• Read to learn.....	58
• Constructing meanings.....	59
Task 2 (convention in child-friendly language).....	59
• Before reading.....	59
• Read to learn.....	60
• Constructing meanings.....	61
Think a little more.....	62
Listening.....	63
• Before listening.....	63
• Listen to learn.....	63
• Constructing meanings.....	64
Think a little more.....	64
Language in action.....	65
Speaking.....	67
• Hit the road.....	67
• Toolbox.....	67
• Step back.....	68
Pit stop.....	69
Think it over.....	69
Eyes on grammar.....	70
• Rights and conventions.....	70
• Connectors.....	71
• Modal verb – <i>can</i> .....	71

### 4 We're all Africa .....72

**Gêneros discursivos:** verbete de enciclopédia e filme documentário.

**Tema:** conexões culturais e históricas entre África e Brasil.

Time to think.....	74
Reading.....	76
Task 1 (encyclopedia entry).....	76
• Before reading.....	76
• Read to learn.....	76
• Constructing meanings.....	77
Task 2 (encyclopedia entry).....	78
• Before reading.....	78
• Read to learn.....	79
• Constructing meanings.....	79
Think a little more.....	80
Listening.....	81
• Before listening.....	81
• Listen to learn.....	83
• Constructing meanings.....	83
Think a little more.....	84
Language in action.....	84
Writing.....	86
• Hit the road.....	86
• Toolbox.....	86
• Step back.....	87
Pit stop.....	87
Think it over.....	88
Eyes on grammar.....	88
• Past simple – regular verbs.....	88
• Past simple – irregular verbs.....	89
• Discrimination vs equality.....	89

**1 “Englishes” around the globe** ..... 90

**Produto final:** uma miniciclopédia.  
**Tema:** o alcance global do inglês.

Getting started.....	90	Hands on.....	94
Preparing the project.....	93	Step back.....	95
		Joining the ideas.....	95

**5 War and peace** ..... 96

**Gêneros discursivos:** notícia de jornal e relato histórico oral.  
**Tema:** importantes eventos do passado.

Time to think.....	98
Reading.....	100
Task 1 (news article).....	100
• Before reading.....	100
• Read to learn.....	101
• Constructing meanings.....	101
Task 2 (news article).....	102
• Before reading.....	102
• Read to learn.....	103
• Constructing meanings.....	103
Think a little more.....	105
Listening.....	106
• Before listening.....	106
• Listen to learn.....	107
• Constructing meanings.....	107
Think a little more.....	108
Language in action.....	108
Speaking.....	110
• Hit the road.....	110
• Toolbox.....	111
• Step back.....	111
Pit stop.....	112
Think it over.....	112
Eyes on grammar.....	112
• Past continuous.....	113
• Connectors.....	113

**6 Humor is in the air** ..... 114

**Gêneros discursivos:** história em quadrinhos e série de comédia.  
**Tema:** humor.

Time to think.....	116
Reading.....	118
Task 1 (comics).....	118
• Before reading.....	118
• Read to learn.....	118
• Constructing meanings.....	119
Task 2 (comics).....	120
• Before reading.....	120
• Read to learn.....	120
• Constructing meanings.....	121
Task 3 (comics).....	122
• Before reading.....	122
• Read to learn.....	123
• Constructing meanings.....	124
Think a little more.....	124
Listening.....	125
• Before listening.....	125
• Listen to learn.....	126
• Constructing meanings.....	126
Think a little more.....	127
Language in action.....	127
Writing.....	130
• Hit the road.....	130
• Toolbox.....	130
• Step back.....	131
Pit stop.....	131
Think it over.....	132
Eyes on grammar.....	132
• Figurative meaning.....	132
• Polysemy.....	133
• Expressing desire.....	133

## 7 Sports in our lives ..... 134

**Gêneros discursivos:** reportagem e relato histórico oral.  
**Tema:** esportes em nossas vidas.

Time to think .....	136
Reading .....	138
Task 1 (feature article) .....	138
• Before reading .....	138
• Read to learn .....	139
• Constructing meanings .....	139
Task 2 (feature article) .....	141
• Before reading .....	141
• Read to learn .....	141
• Constructing meanings .....	142
Task 3 (feature article) .....	142
• Before reading .....	142
• Read to learn .....	143
• Constructing meanings .....	143
Think a little more .....	144
Listening .....	144
• Before listening .....	144
• Listen to learn .....	145
• Constructing meanings .....	145
Think a little more .....	146
Language in action .....	146
Speaking .....	148
• Hit the road .....	148
• Toolbox .....	148
• Step back .....	149
Pit stop .....	149
Think it over .....	149
Eyes on grammar .....	150
• Past continuous vs past simple .....	150
• Active voice / Passive voice .....	151
• Past simple and past participle – regular verbs: -ed pronunciation .....	151

## 8 A better place! ..... 152

**Gêneros discursivos:** anúncio publicitário, folheto e pôster.  
**Tema:** campanhas sociais.

Time to think .....	154
Reading .....	155
Task 1 (advertisement) .....	155
• Before reading .....	155
• Read to learn .....	156
• Constructing meanings .....	156
Task 2 (leaflet) .....	157
• Before reading .....	157
• Read to learn .....	158
• Constructing meanings .....	158
Task 3 (brochure) .....	159
• Before reading .....	159
• Read to learn .....	160
• Constructing meanings .....	161
Think a little more .....	161
Listening .....	162
• Before listening .....	162
• Listen to learn .....	162
• Constructing meanings .....	162
Think a little more .....	163
Language in action .....	163
Writing .....	166
• Hit the road .....	166
• Toolbox .....	166
• Step back .....	167
Pit stop .....	167
Think it over .....	168
Eyes on grammar .....	168
• Phrasal verbs .....	168
• Modal verb – can, could, can't/cannot, could/couldn't .....	169

## Project 2 Let's play "No bullying!" ..... 170

**Produto final:** um jogo de tabuleiro.  
**Tema:** Nada de *bullying*!

Appendices .....	177
There is more .....	178
Up to you .....	196

Getting started .....	170
Preparing the project .....	173
Hands on .....	175
Step back .....	176
Joining the ideas .....	176
List of irregular verbs .....	198
References .....	200
Transcrição dos áudios .....	203

## STARTING POINT

Professor/a,

Os objetivos principais desta unidade são trabalhar algumas estratégias de leitura, especialmente a inferência, estimulando os estudantes a ativar seus conhecimentos prévios para compreender textos em inglês, e realizar uma breve revisão de alguns conteúdos do volume do 6º ano. Tendo em vista seu caráter introdutório, esta unidade não tem a mesma extensão nem a mesma organização que as demais.

Assim como no **Starting point** do 6º ano, as questões estão divididas em duas partes. Na primeira, há o trabalho com a inferência para mostrar aos estudantes que é possível compreender textos sem conhecer todas as suas palavras. Inferir sentidos de uma palavra ou de um texto requer a mobilização de conhecimentos prévios, do contexto e das pistas verbais e não verbais. É muito importante, para um bom trabalho em educação linguística, que os estudantes avancem na produção de inferências e tenham segurança para fazê-lo.

Na segunda parte, há uma breve revisão de conteúdos do 6º ano. Adicionalmente, as Atividades Complementares presentes no Manual do Professor do volume do 6º ano podem ser utilizadas como uma revisão maior, caso não as tenha usado com essa turma no ano anterior.

A questão 1 da primeira parte inicia-se com um breve texto de apresentação pessoal, assunto conhecido pelos estudantes, pois foi abordado nas primeiras unidades do volume do 6º ano. Entretanto, algumas palavras foram substituídas por **◆**; eles precisam inferir seu sentido com base em pistas linguísticas presentes no texto.

A questão 2 apresenta dois textos: um no qual as letras das palavras estão fora de ordem, e outro em que as palavras são constituídas por combinações de letras e números. Embora sejam recursos amplamente utilizados em projetos de leitura no Brasil desde os anos 1980, mais recentemente têm circulado em redes sociais, o que pode ajudar no engajamento da turma nas atividades. Sugerimos aproveitar a oportunidade para discutir as estratégias necessárias para conseguir ler o texto.

# Starting point

◆ Faça no caderno as questões de resposta escrita.

## PRIMEIRA PARTE

No 6º ano, você aprendeu muitas coisas de língua inglesa, não é mesmo? Você já é capaz de ler e entender textos escritos e orais, bem como escrever e falar um pouco em inglês. Este ano, você vai aprender muito mais e, nesta seção, vai perceber que sabe muito mais do que imagina! Vamos lá?

### 1 Read the text in English and answer the questions.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto e fazer inferências.

Hi! My **◆** is Antônio. **◆** a Brazilian student, I'm 12 **◆** old and I **◆** games.

I'm in the 7th grade of elementary **◆** and the subject I **◆** is English.

This blog is **◆** games and also about **◆**, because I **◆** guitar.

ANDERSON DE ANDRADE  
PIMENTEL/ARQUIVO DA  
EDITORIA

- Do que trata o texto? **1a** Resposta esperada: da apresentação de um adolescente brasileiro.
- Onde ele foi publicado? **1b** Resposta esperada: em um blogue.
- Como vocês conseguiram ler e responder se no texto algumas palavras foram substituídas por **◆**? **1c** Resposta pessoal. Resposta possível: mesmo sem ver todas as palavras, é possível entender o texto porque o assunto é conhecido.

Conseguiu ler o texto com palavras misteriosas? Então, vamos a outro desafio?

### 2 Read the following texts in Portuguese and answer the questions.

**Objetivos da questão 2:** compreender globalmente o texto e fazer inferências.

Sem dúvida, você é capaz de ler e entender textos com letras trocadas

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3  
AP3N45 P4R4 M05TR4R COMO N055A  
C4B3C4 CONS3GU3 F4Z3R C01545  
1MPR35510N4NT35! R3P4R3 N1550! N0  
COM3ÇO 35T4V4 M310 C0MPL1C4DO, M45  
N3ST4 L1NH4 SU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO  
O C0D1GO QU453 4UT0M4TIC4M3NT3,  
S3M PR3C1S4R P3NS4R MU1T0, C3RT0?  
POD3 F1C4R B3M ORGULH050 D1550! SU4  
C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5!

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE  
PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

- Vocês conseguiram ler os textos? Como? **2a** Resposta pessoal.
- Qual é o assunto dos textos? **2b** Resposta esperada: ambos falam sobre a capacidade de ler palavras mesmo com letras trocadas ou com números no lugar de algumas letras.

10 ten

## Competências gerais desenvolvidas em Starting point

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

**3** Read the following dictionary entries and match each one to what they define.

Objetivos da questão 3: compreender globalmente o texto e fazer inferências.

- a a place where children go to be educated **3a: III**
- b a person who is studying at a university or school **3b: IV**
- c a person whose job is teaching, especially in a school **3c: V**
- d a small piece of rubber or a similar substance, used for removing pencil marks from paper **3d: I**
- e an instrument made of plastic or metal used for writing with ink (= coloured liquid for writing, etc.) **3e: II**

ERASER, PEN, SCHOOL, STUDENT, TEACHER.  
In: OXFORD Advanced Learner's Dictionary, 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 289, 618, 759, 858, 887.

I eraser



II pen



III school



IV student



V teacher



ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE RIMENTE/ARQUIVO DA EDITORA

PHOTOS: ERASER: MICHAEL BURBELL/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; PEN: DIERICK/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; SCHOOL: JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGES; STUDENT: INSIDE CREATIVE HOUSE/ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES; TEACHER: IGORALECSANDBERE+/GETTY IMAGES

eleven

11

**Competências específicas desenvolvidas em Starting point**

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

Na questão 4, uma sinopse de filme, gênero estudado no 6º ano, teve as palavras originais substituídas por outras em africâner, uma das línguas oficiais da África do Sul, também falada em Botsuana, Lesoto, Namíbia e Suazilândia. Caso julgue relevante, sugerimos que informe esse fato à turma e reforce, uma vez mais, que mesmo com palavras em uma língua que desconhecem, o texto pode ser compreendido.

Como o procedimento nessa primeira parte é indutivo, pode ser importante reforçar a autoestima dos estudantes, mostrando-lhes que conseguem compreender mesmo textos em que faltam palavras, escritos com palavras e letras trocadas e que, portanto, são capazes de compreender também textos em língua inglesa.

A questão 1 da segunda parte tem como objetivo praticar saudações, apresentações pessoais e o verbo *to be*. Considerando que será realizada no início do ano letivo, essa questão também pode ser uma forma de acolher estudantes novos na turma, eventualmente ainda tímidos em interagir com os colegas.



#### 4 Read another text and answer the questions.

Objetivos da questão 4: compreender globalmente o texto e fazer inferências.

Tainá: a oorsprong (Brasil, 2011)

A Amasone-reênwoud é invadida por piratas da biodiversidade, e a jovem inheems Maya acaba tornando-se vítima dos bandiete, deixando órfã a bebê Tainá. A kind é abrigada entre as raízes de uma Grande Árvore e salva pelo oud e solitário pajé Tigê, que passa a cuidar dela e só a devolve para seu povo cinco jare depois, quando será escolhido o novo líder defensor da natureza. Por ser meisie, Tainá é impedida de se apresentar, mas pela herança da mãe, a última das guerreiras, e com o apoio da esperta meisie da cidade Laurinha e do inheems nerd Gobi, a inheems resolve encarar os malfetores, desvendando o mistério de sua própria origem.

TAINÁ: a origem. Direção: Rosane Svartman. Produção: Pedro Rovai. [Brasil]: 2013. 1 DVD (83 min).

a O texto está escrito em que língua?

4a Resposta esperada: em português, mas com palavras inventadas ou em outra língua.

b Do que trata o texto?

4b Resposta esperada: é uma sinopse do filme *Tainá: a origem*.

c Há palavras no texto que vocês não conhecem? Quais? 4c Resposta pessoal. Resposta possível: sim. "Oorsprong", "Amasone-reênwoud", "inheems", "bandiete", "kind", "oud", "jare", "meisie".

d Essas palavras impediram que vocês compreendessem o texto? Justifiquem.

4d Resposta pessoal.

e Tentem relacionar cada uma das seguintes palavras ao seu sentido:

I oorsprong

4e I - origem

II Amasone-reênwoud

4e II - Floresta Amazônica

• anos

• Floresta Amazônica

III inheems

4e III - indígena

IV bandiete

4e IV - bandidos

• bandidos

• criança

V kind

4e V - criança

VI oud

4e VI - velho

• indígena

• menina

VII jare

4e VII - anos

VIII meisie

4e VIII - menina

• origem

• velho

Que tal fazer uma roda de conversa? Debatam com toda a turma: o que essas atividades ensinaram a vocês sobre a compreensão de textos em língua inglesa? De que forma isso ajuda vocês a estudar inglês neste ano?

## SEGUNDA PARTE

Que tal revisar alguns assuntos estudados no 6º ano? Vamos lá!



#### 1 Speak in English. The following box may help you.

Objetivos da questão 1: praticar saudações, apresentações pessoais e o verbo *to be*.

a Cumprimentem-se.

b Apresentem-se dizendo seu nome e idade.

c Perguntem se o colega está bem.

d Apresentem o colega a outra dupla de estudantes.

Hi! Hello! My name is... I'm .... years old. I'm... This is... (It's) nice to meet you.



12 twelve

### Habilidades desenvolvidas em Starting point

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

## 2 Answer the questions about dictionaries.

Objetivos da questão 2: identificar características composicionais de dicionários.

- a Você precisa procurar uma palavra no dicionário impresso. Como você conseguiria encontrá-la? Por exemplo, a palavra “schedule”, onde você a encontraria?  
**2a Resposta esperada:** as palavras estão em ordem alfabética, então procuraria na letra “s”.
- b Se você precisasse consultar no dicionário impresso as palavras “comic”, “cartoon” e “cartoonist”, em que ordem as encontraria?  
**2b Resposta esperada:** primeiro “cartoon”, depois “cartoonist” e, por último, “comic”.
- c Se você quisesse descobrir o significado da palavra “languages”, que está no plural, como você procuraria no dicionário impresso ou on-line? Justifique sua resposta.  
**2c Resposta esperada:** procuraria “language”, no singular, porque no dicionário não aparecem verbetes de palavras no plural.

## 3 Answer the questions about the movie synopsis.

Objetivos da questão 3: identificar informação explícita; compreender globalmente o texto e praticar o present simple.

- a Leia o texto e complete com os verbos entre parênteses no present simple.

**3a:** I - is; II - suffers; III - is; IV - embarks; V - brings; VI - knows



### Finding Dory (United States, 2016)

Dory ♦ (I) (to be) a wide-eyed, blue tang fish who ♦ (II) (to suffer) from memory loss every 10 seconds or so. The one thing she can remember ♦ (III) (to be) that she somehow became separated from her parents as a child. With help from her friends Nemo and Marlin, Dory ♦ (IV) (to embark) on an epic adventure to find them. Her journey ♦ (V) (to bring) her to the Marine Life Institute, a conservatory that houses diverse ocean species. Dory now ♦ (VI) (to know) that her family reunion will only happen if she can save Mom and Dad from captivity.

FINDING Dory. Direção: Andrew Stanton.  
Produção: Pixar Animation Studios,  
Walt Disney Pictures. Estados Unidos,  
2016. DVD (97 min).

- b Qual é o título do filme? **3b Resposta esperada:** Finding Dory.
- c Como se chama a personagem principal? **3c Resposta esperada:** Dory.
- d Quem são os outros personagens que aparecem na história? **3d Resposta esperada:** Nemo e Marlin.
- e Qual é a história do filme? **3e Resposta esperada:** Dory procura seus pais.
- f Em sinopses, os personagens, os lugares e as situações costumam ser descritos. Identifique no texto as informações a seguir.
- I Características físicas da protagonista. **3f I Resposta esperada:** “wide-eyed” e “blue tang fish”.
- II Problema que a impede de se lembrar de fatos passados. **3f II Resposta esperada:** “memory loss”.
- III Tipo de aventura em que ela e seus amigos embarcam. **3f III Resposta esperada:** “an epic adventure”.
- IV Atividade do Marine Life Institute. **3f IV Resposta esperada:** “a conservatory that houses diverse ocean species”.

A questão 2 retoma um aspecto muito importante para a educação linguística: o uso de dicionários. Nessa faixa etária, os estudantes nem sempre sabem consultar um dicionário, especialmente impresso. Como o estudo da língua inglesa requer esse conhecimento, consideramos fundamental reforçá-lo nesta unidade introdutória. Se for possível no seu contexto, é um momento oportuno para que os estudantes consultem dicionários, bilíngues e monolíngues, na sala de aula.

Na questão 3, há um trabalho com leitura e prática gramatical integradas, conforme a perspectiva teórico-metodológica desta obra. Assim, os estudantes precisam ler e compreender em língua inglesa uma sinopse de filme. Além disso, devem preencher as lacunas do texto com o Present simple e na 4, com o Imperative, trabalhado ao longo do 6º ano. Se julgar necessário aprofundar a revisão desse elemento gramatical, sugerimos explorar canções e tutoriais de jogos como forma de aliar a aprendizagem a atividades lúdicas.

## UNIT 1

Professor/a,

O tema desta unidade são os diferentes meios de acesso à informação, desde os impressos até o rádio, a televisão e as diversas mídias digitais que as novas tecnologias nos proporcionam na atualidade. O objetivo principal é tratar desse assunto por meio do trabalho com os seguintes gêneros discursivos: capa de revista impressa, primeira página de jornal impresso, *home page* (página inicial) de jornal digital e noticiário de televisão. O trabalho com esses gêneros inclui a familiarização dos estudantes com os elementos temáticos, composicionais e estilísticos característicos.

Por ser esta a primeira unidade do volume do 7º ano, a abordagem assemelha-se àquela do volume do 6º ano no que diz respeito ao uso da língua portuguesa nas propostas de atividades e explicações. A língua inglesa vai sendo introduzida com mais frequência, gradualmente, ao longo das unidades deste volume, à medida que os estudantes se apropriam e se familiarizam com as formas, os sentidos e os usos da língua.

As imagens das páginas de abertura apresentam um panorama de diferentes meios de acesso à informação, como o jornal, a televisão, o rádio e os meios digitais, que possibilitam o acesso a informações difundidas pela internet.

UNIT

1

# Information: here, there, and everywhere



A young woman with long dark hair, wearing a light blue button-down shirt, is sitting at a desk in a radio studio. She is smiling and looking towards the camera while talking into a professional microphone. There are other people and equipment visible in the background, including a sign that says 'AL PIRE'.



A news anchor, a woman with short blonde hair wearing a dark blazer, is sitting at a modern, curved desk in a television studio. She is looking towards the camera. In the background, there are other people and a large screen displaying 'TV NEWS'. The studio has a blue and white color scheme.

14 fourteen

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

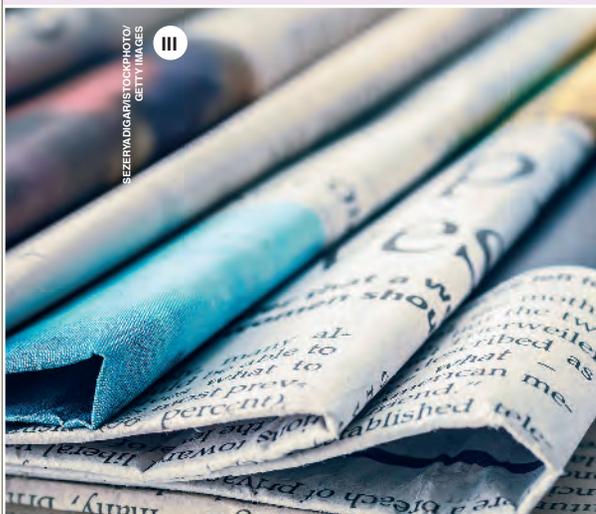
- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

**Gêneros discursivos:** capa de revista, primeira página de jornal impresso, *home page* de jornal digital, noticiário de televisão.

**Tema:** o mundo da informação.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos capa de revista, primeira página de jornal impresso, *home page* de jornal digital, noticiário de televisão;
- refletir sobre diferentes fontes de informação disponíveis atualmente.



Meios de acesso à informação.

fifteen 15

Ao iniciar a unidade, você, professor/a, poderá avaliar a pertinência de explorar essas imagens em uma discussão em sala de aula, para que os estudantes também tenham a chance de falar sobre suas impressões e experiências com esses meios de informação. Talvez eles se sintam motivados a partilhar suas expectativas e seu conhecimento sobre formas de acesso à informação não representadas na abertura da unidade. É esperado, principalmente nas zonas urbanas, que os estudantes estejam conectados a diversas maneiras de se informar que têm natureza dinâmica e híbrida. Caso julgue apropriado, essa pode se tornar uma oportunidade de desenvolver uma reflexão coletiva a respeito das diferentes visões sobre o tema da unidade. A página inicial do *Dominion Post*, um jornal digital da Nova Zelândia, por exemplo, pode despertar a curiosidade acerca do país, que está localizado na Oceania e tem o inglês como uma das línguas oficiais.

A unidade, ao focar as diversas possibilidades de acesso à informação, destaca a importância das palavras-chave e de outros elementos presentes nas publicações impressas e digitais para a seleção de textos. O mesmo ocorre na compreensão oral de abertura de noticiário de televisão.

O trabalho com gêneros discursivos da esfera jornalística é muito importante na educação linguística, especialmente em função das *fake news* que assolam os meios digitais.

### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

## Time to think

### Objetivo da seção

Discutir sobre os diferentes meios de informação disponíveis para ativar o conhecimento prévio e, ao mesmo tempo, desenvolver a visão crítica em relação ao tema.

Para dar sequência à discussão já iniciada, a seção apresenta imagens de recursos de acesso à informação usados atualmente.

Ao privilegiar imagens de um rádio de pilhas, de uma televisão e de jornais impressos, temos como propósito despertar a atenção dos estudantes para esses recursos, uma vez que, sobretudo no contexto urbano, torna-se cada vez mais frequente o uso de mídias digitais.

Se considerar adequado, sugerimos conversar sobre a história da comunicação e sua relação com os avanços tecnológicos. É importante levar a turma a perceber que, a cada nova invenção (imprensa, rádio, televisão, internet etc.), a natureza da interação se altera e, com ela, também mudam os modos de se informar sobre o que acontece no mundo e, igualmente, de adquirir conhecimentos. É também interessante destacar os benefícios que os meios eletrônicos nos oferecem, como a rapidez e a variedade de fontes de informação. Como contraponto, pode ser importante citar os problemas que causam, como o excesso de informações, o vício na navegação e nos jogos virtuais e o acesso a *fake news*, ou seja, ao que Levy (1999) chama de “bobagens coletivas”.

Sugerimos que aproveite a seção **Time to think** para avaliar se o conhecimento prévio da turma necessita de reforço para a abordagem das questões propostas na unidade, tanto temáticas quanto linguístico-discursivas.

### Para ler

Para melhor compreensão de questões relativas à interação na internet e seu impacto na vida contemporânea, recomendamos a leitura dos livros de Levy (1999) e de Manovich (2001).

## “ TIME TO THINK ”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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



- a Quais desses meios de acesso à informação vocês costumam usar? Por quê?  
b Atualmente, que outros meios podem ser utilizados para se informar?  
c Qual dos meios de acesso à informação retratados nas imagens é menos comum no seu dia a dia? Por quê? **1b Resposta possível:** hoje é possível acessar jornais, revistas e bibliotecas digitais, assim como programas de rádio e televisão, por meio da internet, usando *smartphones*, computadores, *tablets* etc.

- 2 **Take a look at the images and do the following with a classmate.**  
**Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e refletir criticamente sobre o tema da unidade.



**2a Resposta pessoal.**  
**Resposta possível:** falta de acesso ou acesso limitado à internet, falta de familiaridade com a tecnologia digital, desconhecimento dos mecanismos de busca etc.

- a Na opinião de vocês, que dificuldades os usuários podem encontrar para obter informações usando esses dispositivos eletrônicos?  
b Vocês acham que, em um futuro próximo, jornais, revistas e livros impressos serão substituídos definitivamente pelas versões digitais? Justifiquem sua resposta. **2b Resposta pessoal.**  
c Indiquem e comentem o que a internet nos oferece em termos de informação. **2c: I, IV, V**
- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| I Rapidez e variedade.        | IV Diversidade de conhecimentos.         |
| II Acesso livre e gratuito.   | V Atualização permanente de informações. |
| III Fontes sempre confiáveis. | VI Liberdade irrestrita de publicações.  |

16 sixteen

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

##### 1 Discuss the questions with a classmate.

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

- Vocês costumam ler revistas? Que tipos de revistas vocês conhecem? **1a Respostas pessoais.**
- Com que periodicidade as revistas, de maneira geral, são publicadas? **1b Resposta esperada: em geral, semanalmente ou mensalmente.**
- Considerando seus interesses, se vocês fossem escolher uma revista em inglês para ler, que tipo de revista seria? **1c Resposta pessoal.**

##### 2 Take a look at these magazine covers and do the following.

**Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero capa de revista e formular hipóteses sobre o texto.

- Associe as capas de revista abaixo aos temas específicos de que elas tratam.



TRADITIONAL HOME.  
Estados Unidos: Meredith, 2013.

2a: I - decoração;  
II - música;  
III - fotografia;  
IV - alimentação saudável



CLICK. Estados Unidos:  
Click & Company, 2017.

2 Professor/a, as capas de revista estão em dimensão suficiente para leitura dos elementos verbais e não verbais necessários ao desenvolvimento da atividade.



JAZZTIMES. Estados Unidos:  
Madavor Media, jun. 2016.



DIABETIC LIVING. Estados Unidos:  
Meredith, 2016.

- alimentação saudável
- decoração
- fotografia
- música

- Você vai ler a capa de uma revista chamada *Discover*. Com base no título, quais assuntos você acha que são abordados nela? **2b Resposta pessoal.**

## Reading

### Objetivo da seção

Desenvolver a competência leitora dos gêneros discursivos capa de revista, primeira página de jornal impresso e *home page* de jornal digital.

#### Task 1

Na Task 1, em **Before reading**, são focalizadas diferentes capas de revista com o objetivo de acionar o conhecimento prévio sobre o gênero de **Read to learn**. É interessante conversar com a turma sobre a capa de revista como um elemento fundamental para o leitor, uma vez que ele tende a fazer suas escolhas de adquirir as revistas ou ler seu conteúdo baseando-se nas informações contidas na capa, bem como na maneira como as informações são apresentadas e no contexto em que estão inseridas. É importante que os estudantes percebam a função social desse gênero, que é a de persuadir o leitor a ler a revista. Todos esses aspectos valem também para as revistas em formato digital.

Em **Read to learn**, a ênfase recai sobre a análise de uma capa de revista cujas temáticas são ciência, medicina, tecnologia e meio ambiente. A escolha dessa capa se deve à presença de assuntos relevantes para os estudantes do Ensino Fundamental, uma vez que os títulos das reportagens estimulam a curiosidade e a reflexão sobre o ser humano e sua relação com o mundo.

Em **Constructing meanings**, as questões são voltadas à compreensão geral do texto e à identificação de elementos próprios do gênero capa de revista, que tem como uma das características principais a multimodalidade, pois explora as linguagens verbal e não verbal por meio de imagens, títulos, subtítulos e fontes de tamanhos e cores diferentes. Pode ser interessante chamar a atenção para os aspectos gráficos da capa enquanto as questões são realizadas.

## Read to learn Leitura

### 1 Read the magazine cover with these objectives in mind:

- identificar informações apresentadas na capa da revista;
- verificar características de capas de revista.

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**



DISCOVER. Estados Unidos: Kalmbach, mar. 2009.

## Constructing meanings Compreensão leitora



### 1 Answer the questions about the magazine cover.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; identificar informação explícita e relacionar linguagens

- a** A que leitores a revista é destinada? Que elementos da capa indicam isso? verbal e não verbal.
- b** Qual é o tema da reportagem principal dessa edição da revista? **1b** Resposta esperada: a evolução da espécie humana.
- c** Qual é a relação entre a imagem e o título da reportagem principal?

**1c** Resposta esperada: a reportagem principal trata da evolução dos seres humanos e a imagem representa mudanças que ocorreram ao longo do tempo até chegarmos à espécie humana moderna.

**18**

eighteen

## Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.

## 2 Choose the best option(s).

**Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas no texto e fazer inferências.

- a Com base no subtítulo “*Why humans are changing faster than ever*”, podemos supor que os seres humanos
- I voltarão a evoluir no futuro.
  - II evoluíram muito rápido no passado.
  - III estão evoluindo mais rápido do que nunca. **2a: III**
  - IV estão evoluindo mais devagar do que nunca.
- b Quais destas palavras estão relacionadas a assuntos de outras reportagens da revista?
- 2b: I, II, IV**
- I Tempo.
  - II Cérebro.
  - III Transporte.
  - IV Mapa cósmico.
  - V Meio ambiente.
  - VI Política internacional.
- c A quem se referem as palavras sublinhadas nas frases abaixo?

- I **2c I: Todos os seres humanos.**

“Are we still evolving?”

- Leitores da revista.
- Autores da reportagem.
- Todos os seres humanos.
- Moradores dos Estados Unidos.

- II **2c II: Leitor da revista.**

“7 lies your brain tells you about the world”

- Darwin.
- Leitor da revista.
- Editor da revista.
- Defensores do evolucionismo.

## 3 Read the magazine cover again and answer the questions.

**Objetivo da questão 3:** identificar características composicionais do gênero capa de revista.

- a Como é possível identificar a reportagem principal da revista? **3a Resposta esperada:** observando a manchete destacada com letras maiores e em cor diferente das demais, logo abaixo do título da revista.
- b Quais elementos compõem a capa da revista? **3b Resposta esperada:** o título da revista, as manchetes das principais reportagens em diferentes cores e tamanhos de fonte, alguns subtítulos e uma imagem.

## Task 2

### Before reading Pré-leitura

**1b Resposta esperada:** o nome do jornal, a data de publicação, as manchetes das notícias mais importantes do dia, fotos e outras imagens, pequenas manchetes de diferentes seções do jornal etc.

### 1 Discuss these questions with a classmate.

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

- a Na opinião de vocês, quem são os leitores de jornais impressos atualmente? Por quê? **1a Respostas pessoais.**
- b Que informações podemos encontrar na primeira página de um jornal impresso?
- c Observem rapidamente o texto de **Read to learn** na próxima página. O que vocês podem dizer sobre ele? **1c Resposta pessoal.** Resposta possível: é a primeira página de um jornal em inglês, publicado em 29 de dezembro de 2017; uma das notícias é sobre comida.

### Read to learn Leitura

#### 1 Read the newspaper front page with these objectives in mind:

- identificar as principais notícias publicadas no jornal;
- verificar características de primeiras páginas de jornal impresso.

nineteen **19**

As perguntas mais específicas sobre elementos linguísticos relevantes no texto têm por objetivo motivar os estudantes a analisar a capa da revista como um gênero com múltiplas linguagens e estimulá-los a fazer inferências sobre as funções dos elementos linguísticos e as relações entre eles e o sentido que permitem construir. Considere a possibilidade de mostrar outras capas de revista que abordem temas relevantes para a turma.

### Task 2

Na **Task 2**, o gênero estudado é a primeira página de jornal impresso, um gênero com o qual os estudantes talvez não estejam muito familiarizados, uma vez que, nessa faixa etária, costumam ter acesso mais frequente a meios eletrônicos e digitais de comunicação e informação. Mesmo em contextos com menos acesso às mídias digitais, a predominância do rádio e da televisão como meios de comunicação leva a supor que os estudantes não tenham contato frequente com o gênero em foco.

Em **Before reading**, as questões têm por objetivo ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o jornal impresso, em especial sobre a primeira página. Trata-se de um gênero que veicula muitas informações, empregando linguagens verbal e não verbal, e que pode direcionar a construção de sentidos ao influenciar o interesse pelas reportagens e imagens com mais destaque, por exemplo.

### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
- (EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

o texto apresentado em Read to learn oferece uma boa oportunidade para a verificação dessas características do gênero discursivo. Cabe ressaltar que, em razão das dimensões da primeira página do jornal impresso, a redução da imagem dificulta a leitura do conteúdo das notícias. No entanto, essa redução não afetará a realização das questões.

1 Professor/a, a primeira página do jornal impresso está em uma dimensão suficiente para leitura dos elementos verbais e não verbais necessários ao desenvolvimento da atividade.

Eyes on grammar EXAMPLS 2 AND 3

BRIGHT SPOTS TECH THAT MADE A DIFFERENCE PAGE 7 | BUSINESS  
DYING BREED ROCK 'N' ROLL LOSSES FILE UP PAGE 34 | CULTURE  
POET IN HIS OWN LAND SEEING NICARAGUA AS RUBEN DARIO DID BACK PAGE 1 | TRAVEL

# The New York Times

INTERNATIONAL EDITION | FRIDAY, DECEMBER 29, 2017

## Of Germany and Social Democrats

Jochen Bittner  
Frankfurt, Germany

### OPINION

THE GERMANS AREN'T CHANGING their minds about the political direction of the country, but they are changing their minds about the political direction of the country. The German political system is a complex one, with many different parties and interests. The Social Democratic Party (SPD) is one of the major parties, and it has been a long time since it was in power. However, it is now back in power, and it is facing a number of challenges. One of the biggest challenges is the economy. Germany has a strong economy, but it is facing a number of problems, including a slow growth rate and a high unemployment rate. Another challenge is the environment. Germany is one of the most environmentally friendly countries in the world, but it is still facing a number of problems, including air pollution and climate change. Finally, there is the issue of immigration. Germany has a large immigrant population, and this has led to a number of problems, including social inequality and a lack of integration. The SPD is facing all of these challenges, and it is trying to address them in a number of ways. One way is by focusing on economic growth. Another way is by focusing on environmental protection. Finally, the SPD is focusing on integration and social inequality. The SPD is a long-time political party, and it has a long history of success. However, it is now facing a number of challenges, and it is trying to address them in a number of ways. The SPD is a long-time political party, and it has a long history of success. However, it is now facing a number of challenges, and it is trying to address them in a number of ways.



Rahul Verma serving khichdi, a dish of rice, lentils and vegetables, to patients outside a hospital in New Delhi. Mr. Verma has sued to ban junk food sales in or near schools.

## A lone battle against junk food

### NEW DELHI

WITH DIABETES climbing across India, dented diet is a stand. India's diabetes epidemic has reached alarming proportions, with more than 70 million people affected. The disease is a leading cause of disability and death, and it is a major public health problem. The Indian government has taken steps to address the problem, but it is still facing a number of challenges. One of the biggest challenges is the lack of awareness. Many people do not know what diabetes is, and they do not know how to prevent it. Another challenge is the lack of access to healthcare. Many people do not have access to a doctor, and they do not have access to the medicines they need. Finally, there is the issue of lifestyle. Many people are eating a diet that is high in sugar and fat, and they are not getting enough exercise. The Indian government is trying to address these challenges in a number of ways. One way is by increasing awareness. Another way is by improving access to healthcare. Finally, the government is trying to promote a healthier lifestyle. The Indian government is trying to address these challenges in a number of ways. One way is by increasing awareness. Another way is by improving access to healthcare. Finally, the government is trying to promote a healthier lifestyle.



Street meals in New Delhi. Health experts have found that Indians are more likely to get diabetes as they gain weight than people from other regions.

## Materials man of the Emirates



Hassan Shaif shaped the country's art scene from the street frays. Hassan Shaif is a prominent figure in the art world of the United Arab Emirates. He is a collector, curator, and artist. He has been instrumental in the development of the art scene in the UAE, and he has been instrumental in the development of the art scene in the UAE. Hassan Shaif is a prominent figure in the art world of the United Arab Emirates. He is a collector, curator, and artist. He has been instrumental in the development of the art scene in the UAE, and he has been instrumental in the development of the art scene in the UAE.

Part of the Hassan Shaif retrospective "I Am the Single Work Artist." His work often mocked the rampant consumerism he saw overwhelming the United Arab Emirates.

THE NEW YORK TIMES

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

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

### Did you know?

- *Junk food* é o nome dado a comidas que não são saudáveis por terem muitas calorias e pouco ou nenhum valor nutritivo.

## Constructing meanings Compreensão leitora

 **1 Read the newspaper front page again and do the following.** **Objetivos da questão 1:** identificar informações implícitas e explícitas no texto e características composicionais do gênero primeira página de jornal.

- a** De que país é o jornal?
- I Escócia.                                      II Inglaterra.                                      III Estados Unidos. **1a: III**
- b** Qual é o assunto da notícia principal publicada nesse jornal?
- I Música.    II Tecnologia.                                      III Alimentação. **1b: III**
- c** Relacione os assuntos de outras notícias aos países a que elas se referem.  
**1c: I - Emirados Árabes Unidos; II - Suécia; III - Nicarágua; IV - Alemanha**
- I Arte.    • Suécia.  
II Robôs.    • Alemanha.  
III Poesia.    • Nicarágua.  
IV Eleições.    • Emirados Árabes Unidos.
- d** Quais elementos você identifica ao observar atentamente a primeira página desse jornal?  
**1d: I, II, IV**
- I Nome do jornal.                                      **2a** Resposta pessoal. Resposta possível: a primeira manchete ("*Bright spots*") fala sobre uma tecnologia que deve ser importante para a área de negócios, já que a notícia está nessa seção; a segunda ("*Dying breed*") menciona o *rock 'n' roll*, um estilo musical, e, por isso, está na seção de cultura; a terceira ("*Poet in his own land*") está na seção de viagem, pois apresenta lugares interessantes para se visitar na Nicarágua, terra natal do poeta Rubén Darío.  
II Data de publicação.  
III Endereço da editora do jornal.  
IV Manchetes e sínteses das principais notícias.

 **2 Read the newspaper front page one more time and do the following.**

**Objetivos da questão 2:** identificar informações específicas e fazer inferências.

- a** Observe o topo da primeira página do jornal. Em sua opinião, qual pode ser a relação entre as manchetes e as seções onde elas se encontram?
- b** Observe a notícia intitulada "*A lone battle against junk food*", a imagem sob o título e sua legenda. Em seguida, decida se as afirmações a seguir são *V* (verdadeiras) ou *F* (falsas).
- I O aumento da diabetes entre indianos está associado à perda de peso. **2b I: F**
- II Os alimentos pouco saudáveis podem provocar aumento de peso e doenças. **2b II: V**
- III As refeições feitas na rua podem ter efeitos negativos sobre a saúde dos indianos. **2b III: V**
- IV As pessoas normalmente comem alimentos saudáveis na rua em Nova Délhi (Índia). **2b IV: F**

 **3 Answer the questions.** **Objetivos da questão 3:** fazer inferências; identificar características composicionais do gênero primeira página de jornal e relacionar linguagens verbal e não verbal.

- a** Como é possível identificar a notícia principal publicada no jornal pela análise de sua primeira página? **3a** Resposta esperada: a chamada dessa notícia ocupa o centro da página, a manchete aparece em letras maiores que as demais e é acompanhada de duas imagens.
- b** Como as imagens estão relacionadas ao assunto dessa notícia? **3b** Resposta esperada: uma das imagens mostra pessoas sendo servidas e a outra apresenta pessoas comendo.
- c** Com base no título e nas imagens, por que essa notícia é importante? **3c** Resposta esperada: porque fala da luta de alguém contra um tipo de comida que não é saudável e que afeta muitas pessoas.

twenty-one **21** 

O foco das questões de **Constructing meanings** incide sobre os elementos composicionais do gênero e sobre as partes legíveis, visando sensibilizar o olhar dos estudantes para as informações que podem ser veiculadas na primeira página de um jornal impresso. Na questão 2, o objetivo é levá-los a identificar relações de sentido entre as manchetes e as seções do jornal, ao passo que, na questão 3, estimula-se a atenção para cada detalhe da página principal de um jornal, de modo a perceber a gama de informações que podem ser encontradas nela e a refletir sobre as relações entre título e imagens. Dessa forma, além de trabalhar a compreensão do texto, as questões oferecem uma boa oportunidade para incentivar os estudantes a pensar criticamente sobre a importância das notícias selecionadas para a primeira página.

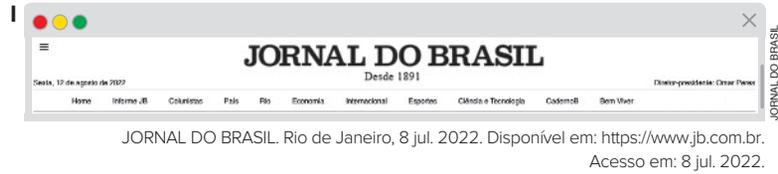
### Task 3

Na Task 3, em **Before reading**, os cabeçalhos de jornais digitais de diferentes continentes (América do Sul, África e Oceania) criam possibilidades para que os estudantes reconheçam o gênero *home page* de jornal digital, identifiquem as especificidades de cada cabeçalho e observem diferenças e semelhanças entre eles.

## Task 3

### Before reading Pré-leitura

- 1 **Take a look at these images and discuss the questions with a classmate.**  
**Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero página inicial de jornal digital.



- a O que essas três imagens apresentam? **1a Resposta esperada:** cabeçalhos de jornais digitais.
- b A que se referem as palavras em letras menores, na barra sob o nome de cada jornal? **1b Resposta esperada:** às seções do jornal.
- c Sobre quais assuntos é possível ler no jornal *Post-Courier*? **1c:** II, III, IV
- |    |           |     |                       |
|----|-----------|-----|-----------------------|
| I  | Ciência.  | III | Negócios.             |
| II | Esportes. | IV  | Fatos internacionais. |

- 2 **Discuss and do the following with a classmate.**  
**Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre *home page* de jornal digital e formular hipóteses.
- a Identifiquem elementos que costumam estar presentes em um jornal digital. **2a:** I, III, IV

- I Vídeos com entrevistas.  
II Acesso apenas à edição do dia.  
III Notícias atualizadas ao longo do dia.  
IV Links para acesso a matérias relacionadas.  
V Troca de mensagens instantâneas com os jornalistas.
- b Em **Read to learn**, vocês vão ler a página inicial de um jornal digital cujo endereço eletrônico está inscrito no domínio ".nz". De qual país falante de inglês vocês acham que é o jornal?  
**2b Resposta pessoal. Resposta possível:** Nova Zelândia.

22 twenty-two

## Read to learn Leitura

### 1 Read the newspaper home page with these objectives in mind:

- identificar as principais notícias divulgadas pelo jornal;
- verificar características de *home page* de jornal digital.

#### Eyes on grammar EXAMPLE 3

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

THE DOMINION POST. Disponível em: <https://www.stuff.co.nz/dominion-post/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

#### Did you know?

- A *home page* de um jornal digital, assim como a primeira página de um jornal impresso, muda todos os dias, porque as notícias são sempre novas. Se guardarmos um jornal impresso, poderemos ler a primeira página quando quisermos, inclusive muito depois de ter sido publicada. Contudo, no caso de um jornal digital, só conseguimos ler a *home page* da data em que entramos no *site*. Além disso, ela pode ser atualizada e modificada várias vezes no mesmo dia; ou seja, se acessarmos o jornal duas vezes no mesmo dia, poderemos encontrar notícias diferentes.

A *home page* de um jornal digital da Nova Zelândia, apresentada em **Read to learn**, pode ser utilizada para destacar a semelhança entre o *layout* e a organização em seções desse jornal e de jornais brasileiros com os quais os estudantes estejam mais familiarizados. Você, professor/a, pode levantar essas questões em aula para que eles observem essas características, inclusive retomando as imagens dos cabeçalhos presentes em **Before reading**. É uma boa oportunidade, também, para fazer relações com os gêneros anteriores (capa de revista e primeira página de jornal impresso), de modo que eles possam identificar semelhanças e/ou diferenças entre os elementos que compõem esses gêneros, assim como suas funções sociais.

Em **Read to learn**, vale chamar a atenção para a característica dinâmica dos jornais digitais (apresentada no boxe **Did you know?**), que podem ser atualizados várias vezes ao longo do dia, gerando novas informações a cada acesso do leitor. Essa é uma diferença importante entre os jornais e as revistas impressos e os digitais, já que estes são flexíveis e passíveis de mudança.

Em **Constructing meanings**, o objetivo é desenvolver estratégias diversas de leitura, além da habilidade de lidar com as informações verbais e não verbais que compõem o gênero *home page* de jornal digital. Além disso, procura-se incentivar os estudantes a perceber a organização em seções dedicadas a assuntos diversos.

### ► Think a little more

Na pós-leitura, as questões propostas motivam a reflexão crítica sobre diferenças e similaridades entre os gêneros trabalhados nas três **Tasks** (capa de revista, primeira página de jornal impresso e *home page* de jornal digital). Essa é uma forma de verificar também o entendimento dos estudantes em relação aos gêneros, além de avaliar o amadurecimento de sua reflexão quanto ao tema da unidade, que é a disseminação da informação pelo mundo e ao longo do tempo.

### Para ler

Para aprofundar o estudo de questões pertinentes aos gêneros multimodais, recomendamos os textos de Santaella (1999) e Orlandi (1996), os quais exploram a semiótica e as questões relativas às linguagens verbal e não verbal, e Silva (2010) e Dias (2005), que, por sua vez, discutem o papel dos textos multimodais no trabalho desenvolvido em sala de aula de língua inglesa e na formação de professores de inglês. Além de contemplar os gêneros caracterizados pelo hibridismo de linguagens, essas sugestões de leitura também abordam as referências intratextuais, intertextuais e hipertextuais por meio de *hyperlinks*.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Answer the questions about the newspaper home page.

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

- Qual é o nome do jornal? **1a** Resposta esperada: *The Dominion Post*.
- Quais são os títulos das duas notícias em destaque? **1b** Resposta esperada: *"Amazing film of glider flight"* e *"House fire in Porirua"*.
- Se o leitor se interessar por uma das manchetes e quiser ler a notícia completa, o que deve fazer? **1c** Resposta esperada: clicar na manchete para acessar a notícia.
- Se o leitor quiser ler notícias sobre música, em que palavra da barra de conteúdos deve clicar?
 

I Sport.	II Culture. <b>1d: II</b>	III Business.	IV Capital Life.
----------	---------------------------	---------------	------------------

### 2 Read the newspaper home page again and answer the questions.

**Objetivos da questão 2:** fazer inferência e relacionar linguagens verbal e não verbal.

- Qual é o propósito da seção *Latest news headlines*?  
**2a** Resposta esperada: mostrar as manchetes dos acontecimentos mais recentes noticiados no jornal.
- O que representam os números e as letras à esquerda do título das notícias dessa seção?  
**2b** Resposta esperada: o horário em que as notícias foram publicadas no jornal.
- O que o leitor pode acessar na seção *Most popular*?  
**2c** Resposta esperada: as notícias mais acessadas, compartilhadas e/ou comentadas.
- Observe a imagem em destaque à esquerda da página inicial do jornal, leia o título e o subtítulo. Que opções se referem a essa notícia? **2d:** I, IV
 

I Vídeo feito por um piloto de planador.	III Imagens de praias desertas.
II Vídeo feito por um passageiro de avião.	IV Imagens de topos de colinas.

**1a** Resposta esperada: a primeira página de um jornal impresso pode ser lida a qualquer momento depois da data de publicação, não é atualizada, contém o número da página em que as notícias completas podem ser lidas e o título de algumas das seções. No jornal digital,

### Did you know?

• *Kiwi* é uma palavra em inglês usada para designar uma fruta, um pássaro típico da Nova Zelândia e, coloquialmente, as pessoas nascidas naquele país. Esse fenômeno, de uma palavra ter sentidos diversos, é chamado de **polissemia**. No Brasil, costuma-se usar a palavra *kiwi* (também "quiui" ou "quiwi") para dar nome à fruta.



PHOTOS: 1. JASON MAGERKORTH / ISTOCKPHOTO; 2. AMARTYA / ISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

geralmente só podemos ler a página inicial do dia em que acessamos o site, suas notícias são atualizadas e não são indicados números de páginas, pois para ler a notícia completa basta clicar na manchete. Além disso, há uma barra com o nome das seções do jornal.

### Think a little more Pós-leitura

#### 1 Discuss these questions with a classmate.

**Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre os gêneros dos textos e relacioná-los com a experiência pessoal.

- Quais são as principais diferenças entre a primeira página de um jornal impresso e a *home page* de um jornal digital?
- Com base nas **Tasks 2 e 3 (Reading)**, quais vantagens e desvantagens do jornal impresso e do jornal digital vocês podem mencionar? **1b** Resposta pessoal.
- Que semelhanças e diferenças vocês identificam ao comparar uma capa de revista e a primeira página de um jornal impresso?
- Para vocês, o acesso à internet facilitou o acesso à informação? Por quê? **1d** Respostas pessoais.  
**1c** Resposta esperada: ambas contêm o título da publicação e as manchetes das principais notícias e reportagens publicadas; a primeira página de jornal, diferentemente da revista, pode apresentar o início de algumas notícias, indicar o número da página onde elas se encontram e mostrar o título de diversas seções.

24 twenty-four

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

**1b** Resposta esperada: uma ou duas pessoas sentadas atrás de uma bancada apresentam as notícias, aparecem imagens dos acontecimentos, mostrando os lugares e os envolvidos, repórteres dando mais informações diretamente dos locais onde os fatos ocorreram e, às vezes, fazendo entrevistas etc.

#### 1 Discuss these questions with a classmate.

**Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero noticiário de televisão e formular hipóteses.

- Vocês costumam assistir a noticiários de televisão? Por quê? **1a** Respostas pessoais.
- Normalmente, como é apresentado um noticiário de televisão?
- Qual é a principal diferença entre noticiários transmitidos apenas em uma região e outros transmitidos para todo o país? **1c** Resposta esperada: os noticiários locais normalmente apresentam notícias da região e dos lugares mais próximos; os nacionais apresentam notícias de vários lugares do país e de outros países.
- Vocês vão ouvir dois fragmentos do noticiário *Global National*. Pelo título, que tipo de notícias vocês acham que esse noticiário transmite? **1d** Resposta pessoal.

### Listen to learn Audição

#### 1 Listen to the television news program with the following objectives in mind:

- identificar os acontecimentos que são noticiados;
- verificar características de noticiários de televisão.

#### Eyes on grammar **EXAMPLES 2 AND 3**

##### Noticiário de televisão – Partes I e II

**Título:** *Global National*  
**Data:** 29/3/2018  
**Fonte:** Global News

GLOBAL National: Mar 29. [S. l.]: Corus Entertainment, Inc., 2018. Son., color.

Unit 1 - Noticiário de televisão - Parte I

Unit 1 - Noticiário de televisão - Parte II

### Constructing meanings Compreensão auditiva

#### 1 Listen to the first part of the television news program carefully and do the following.

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

- A que parte do noticiário se refere o fragmento que você ouviu? Que elementos possibilitam identificá-la? **1a** Respostas esperadas: a abertura do noticiário. A música de fundo, a apresentação das manchetes das notícias que serão transmitidas, o nome do noticiário e o da apresentadora.
- Em que dia da semana ocorreu a primeira notícia mencionada? **1b** Resposta esperada: *On a Thursday*.
- Quais são as duas perguntas feitas nessa parte? **1c** Resposta esperada: *Why waste your time?; How are you?*
- Ouçá novamente e ordene as palavras presentes no anúncio das notícias na sequência em que elas são apresentadas.  
**1d** Resposta esperada: V - Trials; IV - Privacy; I - Doctor; III - Heart; II - Encounter.  
I doctor  
II encounter  
III heart  
IV privacy  
V trials

twenty-five **25**

## Listening

### Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão do gênero discursivo noticiário de televisão, por meio da compreensão oral, expandindo o conhecimento dos gêneros da esfera jornalística.

Em consonância com a temática da informação, o **Listening** tem por objetivo expor os estudantes a um noticiário de televisão em inglês, gênero que produzirão posteriormente no **Speaking**.

As questões de pré-audição em **Before listening** são voltadas à sensibilização para o contexto da audição. Os estudantes são motivados a observar o título do telejornal e a inferir a natureza das notícias por ele veiculadas.

Em **Constructing meanings** as questões focam na compreensão do áudio, com o objetivo de identificar características específicas da abertura de um noticiário de televisão, quando se apresentam as manchetes por meio de frases curtas e objetivas, além de focalizar os elementos essenciais da notícia, como o que, por que, quando e onde ocorreu e quem eram os envolvidos.

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

Professor/a, essas perguntas basilares, que organizam a produção de diversos gêneros da esfera jornalística, também se prestam à verificação da compreensão inicial de um texto de um desses gêneros.

O trabalho constante com essas perguntas, seja durante a compreensão, seja durante a produção, facilitará a percepção dos estudantes quanto à organização canônica não só de notícias, mas também de reportagens, outro gênero que será estudado neste volume.

**Objetivos da questão 2:** identificar características composicionais do gênero noticiário de televisão e identificar informações explícitas e específicas no texto.

**2 Now choose the best option(s) about the first part of the television news program.**

- a O noticiário foi apresentado numa  
 I terça-feira. II quinta-feira. **2a: II** III sexta-feira.
- b A primeira manchete fala de mudanças no  
 I controle de empresas. III sistema de justiça criminal. **2b: III**  
 II tratamento de doenças. IV monitoramento de residências
- c A especialidade médica mencionada em uma das manchetes é cirurgião  
 I cardíaco. **2c: I** II ortopédico. III neurológico.
- d A frase “*Your data, your privacy*” foi dita pela apresentadora ao anunciar uma notícia relacionada à  
 I difusão de informações falsas por jornais digitais e redes sociais.  
 II apropriação de dados pessoais dos usuários por empresas *on-line*. **2d: II**  
 III falta de atenção dos internautas ao acessar *sites* de compras *on-line*.
- e Com relação às manchetes das notícias, observam-se as seguintes características: **2e: I, IV**  
 I são frases curtas e objetivas.  
 II informam o local e a data dos fatos.  
 III dão detalhes sobre as pessoas envolvidas.  
 IV procuram chamar a atenção do telespectador.

**Objetivos da questão 3:** identificar características composicionais do gênero noticiário de televisão; identificar informações explícitas e específicas no texto.

**3 Listen to the second part of the television news program again and do the following.**

- a A notícia se refere a um animal selvagem que  
 I entrou em um carro. **3a: I** III apareceu em uma casa.  
 II fugiu de um zoológico. IV circulou no centro da cidade.
- b A qual desses animais se refere a notícia? **3b: II**



- c Verifique se as afirmações seguintes são V (verdadeiras) ou F (falsas) e corrija as informações falsas.
- I O fato aconteceu durante um safári. **3c I: V**
- II O incidente provocou muito tumulto. **3c II: F - O homem envolvido manteve a calma.**
- III O desfecho trouxe consequências graves para os envolvidos. **3c III: F - O animal se afastou sem ferir ninguém.**
- d Na notícia aparecem informações sobre o que, por que, quando e onde ocorreu e quem participou? Justifique sua resposta.

**3d Resposta esperada:** quase todas; o fato é um animal selvagem ter entrado em um carro porque havia pessoas participando de um safári, que aconteceu em Serengeti, e o envolvido no episódio é um homem. Não é informado quando ocorreu, mas é possível deduzir que se trata de um fato recente, provavelmente ocorrido no mesmo dia ou na véspera da divulgação da notícia.

**26** twenty-six

## Think a little more Pós-audição

### 1 Think about what you have just heard and answer the following questions

with a classmate. 1 Respostas pessoais.

Objetivos da questão 1: refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-los com a experiência pessoal.

- Em sua opinião, por que a notícia sobre um animal teve destaque no noticiário de televisão? 1a Resposta possível: porque foi um fato curioso, já que se trata de um animal selvagem que entrou em um carro e não atacou ninguém.
- Que fato surpreendente vocês se lembram de ter visto em um noticiário de televisão?
- Que acontecimentos recentes (nacionais ou internacionais) estão sendo muito comentados pelos meios de comunicação no Brasil? Por quê?
- Vocês acham importante o uso de imagens em noticiários de televisão e em jornais impressos e digitais? Por quê?

## LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Read these newspaper headlines and do the following.

Objetivo da questão 1: identificar elementos estilísticos de manchetes de jornal.

- "A lone battle against junk food" (p. 20)
  - "Rock' n' roll losses pile up" (p. 20)
  - "Materials man of the Emirates" (p. 20)
  - "Amazing film of glider flight" (p. 23)
  - "Ambulance crashes in Mana" (p. 23)
  - "Train trouble strands commuters" (p. 23)
- Observe as palavras sublinhadas. Em seguida, identifique, em cada par, a palavra principal e aquela que a qualifica. Para auxiliá-lo, consulte a seção **Eyes on grammar**.
  - Indique quais manchetes 1a Resposta esperada: palavras principais: *battle, man, film, trouble*; palavras que as qualificam: *lone, materials, amazing, train*.
    - contêm verbo no presente. 1b I: II, V, VI
    - não contêm verbo. 1b II: I, III, IV
  - O uso de verbos no presente ou a ausência de verbos se deve ao fato de que as manchetes procuram
    - indicar estados permanentes.
    - ressaltar a atualidade de fatos recentes. 1c: II
    - destacar a continuidade dos acontecimentos.

### 2 Complete the headlines using the words in parentheses in the correct order.

Objetivo da questão 2: praticar *noun phrases*.

- Covid: the struggle against ♦ (new/variants) 2a: new variants
- ♦ and climate change (disasters/natural) 2b: Natural disasters
- ♦ during the pandemic (health/mental) 2c: Mental health
- The movement for ♦ (global/literacy) 2d: global literacy

twenty-seven 27

## Think a little more

As questões de **Think a little more** estimulam a reflexão sobre o noticiário de televisão como um gênero que permeia nossa vida social e que, por isso, reflete, mas também constrói, o contexto social em que vivemos, se considerarmos que alguns fatos são divulgados em detrimento de outros, que são omitidos. Ao refletir sobre o destaque de determinada notícia, os estudantes são motivados a perceber como funcionam os meios eletrônicos de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, e a observar diferenças e semelhanças entre eles e os meios impressos. Se considerar apropriado, você pode promover uma discussão com a turma sobre as diferentes maneiras de tratar uma notícia, criando oportunidades para que os estudantes se conscientizem a respeito dos diferentes olhares que podemos lançar sobre um mesmo fato. Manchetes de diferentes jornais acerca de um mesmo assunto podem ser úteis para ilustrar e instigar essa discussão.

## Language in action

### Objetivo da seção

Refletir acerca de aspectos linguísticos próprios de gêneros discursivos da esfera jornalística e praticar o *past simple*, *object pronouns* e *noun phrases*.

Nesta seção, a ênfase recai sobre a linguagem própria dos gêneros trabalhados na unidade. Assim, os estudantes terão a oportunidade de pensar e construir sentidos acerca do vocabulário relacionado a esses gêneros, assim como de elementos gramaticais frequentemente encontrados neles, como verbos no passado e grupos nominais.

## Habilidade desenvolvida em Language in action

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

Espera-se, ainda, que os estudantes possam refletir sobre o uso de diferentes tempos verbais nos gêneros abordados e, em seguida, pôr em prática essa reflexão em contexto apropriado.



**3 Read these pieces of news and do the following.**

**Objetivos da questão 3:** identificar e praticar formas e usos do *past simple*.

**a** Que tempo verbal predomina em notícias? Por quê?

**b** Identifique, no seguinte fragmento de notícia, os verbos que estão no *past simple*.

Se necessário, consulte a seção **Eyes on grammar** e o apêndice **List of irregular verbs**.

**3b:** I - was; II - saw; III - warned; IV - was; V - noticed; VI - decided; VII - had

**3a Respostas esperadas:** o *past simple*; porque as notícias falam sobre eventos que ocorreram em determinado momento do passado.

## A lone battle against junk food

NEW DELHI

With diabetes climbing across India, determined father takes a stand

BY GEETA ANAND

Rahul Verma's son (I) ♦ was born gravely ill with digestive problems, but over years of visits to the boy's endocrinologist, Mr. Verma

(II) ♦ saw the doctor grow increasingly alarmed about a different problem, one threatening healthy children. Junk food, the doctor (III) ♦ warned, (IV) ♦ was especially dangerous to Indians, who are far more prone to diabetes than people from other parts of the world.

One day in the doctor's waiting room, Mr. Verma (V) ♦ noticed a girl who had gotten fat by compulsively eating potato chips. He (VI) ♦ decided he ♦ (VII) had to do something.

[...]

ANAND, G. One Man's Stand against Junk Food as Diabetes Climbs across India. *The New York Times*. Nova York, 29 dez. 2017.

**c** No fragmento da notícia a seguir, escolha as opções adequadas. Se necessário, consulte a seção **Eyes on grammar** e o apêndice **List of irregular verbs**.

**3c:** I - was; II - was; III - speculates; IV - was; V - wanted

## Materials man of the Emirates

[...]

Born in Iran, Sharif was raised in Dubai, which before the 1960s oil boom (I) (is/was) a low-rise town that made money from harvesting pearls. His father (II) (was/were) a baker and Sharif (III) (speculated/speculates) that his own interest in art as an activity — manipulating material, pushing ideas around — began with watching his father make cakes. When, a bit later, he came across reproductions of Cézanne, van Gogh and Picasso in books, he knew that an artist — and a modern one — (IV) (was/were) what he (V) (wanted/wants) to be. [...]

COTTER, H. The Materials Man of the Emirates. *The New York Times*. Nova York, 29 dez. 2017.



**4 Read the transcription of the television news program and mark the correct alternative.**

**Objetivo da questão 4:** identificar *subjective* e *objective pronouns*.

Check out this close encounter. The Seattle man on Safari in the Serengeti had a cheetah climb into the back of his SUV. You can see **him** there, sitting very still despite the razor-sharp teeth and claws right behind **him**. **He** kept his cool and the cheetah eventually wandered off.

(p. 25)



28 twenty-eighth

## Speaking

### Objetivo da seção

Planejar e produzir um noticiário de televisão em que seja possível empregar os conhecimentos sobre gêneros da esfera jornalística adquiridos nas seções anteriores.

No **Speaking**, os estudantes farão, em grupos, uma simulação de noticiário de televisão, sob a sua orientação, professor/a. Em **Toolbox**, eles encontrarão etapas que propiciam uma condução mais autônoma da tarefa de produção do noticiário. É preciso, contudo, estar atento aos grupos e aos estudantes que precisem de mais apoio durante o processo. Destacamos que o noticiário deve ser apresentado em inglês. O objetivo é ampliar cada vez mais o uso da língua inglesa em sala de aula, visto que os estudantes estão no 7º ano. Atividades como a proposta promovem oportunidades para que eles se sintam mais à vontade e confiantes ao usar oralmente a língua.

- a Os pronomes em destaque se referem a
- I “the cheetah”.
  - II “Seattle man”. **4a: II**
  - III “SUV”.
  - IV “Safari in the Serengeti”.
- b O pronome em destaque que funciona como sujeito da frase é
- I “he”. **4b: I**
  - II “him”.

## SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa é preparar, com toda a turma, uma simulação de noticiário de televisão, com notícias elaboradas por pequenos grupos, para apresentar em sala de aula ou em outro local da escola. Vocês já ouviram um exemplo e trabalharam com ele na seção **Listening**.

#### 1 Before preparing the television news program, pay close attention to the following chart.

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

#### Sobre a produção proposta

<b>Qual é o gênero discursivo?</b>	Noticiário de televisão.
<b>Qual é o tema?</b>	Acontecimentos recentes ocorridos na escola, no bairro ou na cidade.
<b>Qual é o objetivo?</b>	Noticiar acontecimentos diversos.
<b>A quem se dirige?</b>	À comunidade escolar.
<b>Como e onde será divulgada?</b>	Na sala de aula ou em outro local da escola, por meio da simulação de um noticiário de televisão.
<b>Quem participará?</b>	Todos os alunos da turma, organizados em grupos.

### Toolbox

#### 1 Follow these steps. They will help you plan your television news programs.

**Objetivo da questão 1:** planejar o conteúdo do noticiário.

- a O primeiro passo é decidir a pauta do noticiário, isto é, escolher as notícias que serão apresentadas. A escolha pode ser feita com a ajuda do professor, de acordo com a quantidade de grupos, de modo que cada um elabore e apresente uma notícia. Escolham fatos marcantes e recentes para dar destaque ao noticiário, tornando-o atrativo para os telespectadores.
- b Depois de escolhidas as notícias, é necessário definir qual grupo ficará responsável por cada uma delas, a ordem em que elas serão apresentadas e qual delas terá maior destaque, pois esta precisa conter mais informações e imagens.
- c Para finalizar o planejamento, é preciso pensar em como as notícias serão anunciadas na primeira parte do noticiário. As manchetes devem ser concisas, destacando o que é relevante para chamar a atenção do público.

twenty-nine 29

### Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (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.
- (EF07LI05) Compôr, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
- (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

O processo de elaboração do noticiário inclui o uso de recursos linguísticos e visuais com que os estudantes já tiveram contato anteriormente. Entretanto, vale reforçar a necessidade do planejamento e da organização das tarefas em grupo, bem como a importância de revisar o texto e selecionar as imagens adequadamente. Recomendamos que, na medida do possível, a tarefa seja acompanhada bem de perto, em seu passo a passo, pois é durante esse processo que grande parte do aprendizado se constrói.

## 2 Follow these steps. They will help you plan your television news program.

**Objetivos da questão 2:** planejar o conteúdo das notícias e preparar uma versão inicial dos textos.

- a Antes de elaborar o texto das notícias, vocês devem reunir as informações principais: o que, por que, quando e onde ocorreu e quem estava envolvido. Verifiquem se vocês têm todos esses dados e, se faltar algum, procurem obtê-lo.
- b Pesquise em jornais e revistas impressos ou em fontes de informação *on-line*, mas certifiquem-se de pesquisar em fontes confiáveis.
- c Para dar mais credibilidade às notícias, é recomendável ter o depoimento de alguém que participou dos acontecimentos ou os testemunhou. Se possível, procurem por pessoas que possam dar informações sobre os fatos e anatem seus depoimentos.
- d As notícias apresentadas na televisão devem ser acompanhadas de imagens. Se houver recursos, tirem fotos dos lugares e das pessoas relacionadas com os acontecimentos noticiados. Lembrem-se de que as pessoas que aparecerem nessas fotos devem autorizar o uso das imagens.
- e Elaborem a primeira versão das notícias. Recordem que deve ser um texto breve, em linguagem formal e que apresente as principais informações. Lembrem-se de que o objetivo do noticiário é contar algo que aconteceu, portanto, não é adequado opinar sobre os fatos.
- f Ouçam novamente a notícia sobre o caso do animal que entrou no carro durante um safári (**Listening**) e prestem atenção na organização, nos componentes do texto e no uso dos verbos no passado. Se for preciso, consultem dicionários e a seção **Eyes on grammar**.

## 3 Follow these steps. They will help you prepare your television news program.

**Objetivo da questão 3:** planejar a apresentação do noticiário.

- a Pensem em um nome para o noticiário de televisão que vocês apresentarão, planejem onde e como será a apresentação e verifiquem os recursos necessários para projetar as imagens.
- b Elaborem as manchetes das notícias. Lembrem-se de que as frases devem ser curtas e objetivas e devem despertar o interesse do espectador.
- c Façam um roteiro das manchetes para a apresentação. Coloquem a notícia principal em destaque.
- d Escolham as imagens que ilustrarão as manchetes e as notícias; planejem o momento em que cada uma aparecerá.
- e Decidam quem serão os apresentadores e quem se responsabilizará pelas outras tarefas, como organizar o local da apresentação e projetar as imagens.
- f Façam um ensaio da apresentação do jornal, tanto da abertura com as manchetes como da leitura das notícias. Considerem que os textos serão lidos, mas os apresentadores precisam estar familiarizados com o texto e devem praticar com antecedência a pronúncia e a entoação.
- g Durante o ensaio, verifiquem se as manchetes e notícias estão bem redigidas e claras. Escutem com atenção os comentários de seus colegas de outros grupos.

## Step back

### 1 After getting your classmates' feedback, check if your television news stories have the following characteristics: **Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial das notícias.

- informam sobre fatos recentes importantes;
- contêm as informações principais: o quê, quem, onde, quando e por quê;
- estão redigidas com linguagem adequada;
- empregam os verbos no passado.

### 2 Now it is time to present your television news program.

**Objetivo da questão 2:** fazer a apresentação do noticiário.

- Preparem tudo para a apresentação do noticiário de televisão.
- Façam a apresentação seguindo o roteiro com as manchetes e os textos das notícias.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (14-15) and answer the following questions. 1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens de abertura e sua relação com o tema da unidade.

- Que semelhanças e diferenças vocês conseguem identificar entre os elementos retratados nas imagens?
- Depois de estudarem esta unidade, o que vocês podem comentar sobre essas imagens?

### 2 Consider the introductory pages and comment on the following topics.

**2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2:** refletir sobre os conteúdos abordados na unidade.

- O uso de meios de informação impressos e digitais para saber o que acontece no mundo e adquirir novos conhecimentos.
- As principais diferenças entre jornais impressos e jornais digitais.

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. 1 Respostas pessoais.

- O que foi mais fácil nesta unidade? E o que foi mais difícil? Por quê?
- O que você aprendeu sobre os diferentes meios de informação?
- Você consegue ler, de acordo com seus objetivos, capas de revistas, primeiras páginas de jornais impressos e páginas iniciais de jornais digitais em inglês? Justifique sua resposta.
- Como foi a experiência de participar da simulação de um noticiário de televisão com seus colegas?
- Como você avalia o seu desempenho na realização das atividades desta unidade? Justifique sua resposta.

thirty-one 31

## Pit stop

### Objetivo da seção

Retomar as imagens da abertura da unidade para repensar seus sentidos com base no que foi discutido ao longo da unidade.

Professor/a, pode ser pertinente incentivar uma discussão sobre as diferenças entre a internet e os outros meios de comunicação de massa.

Caso exista em sua região algum estúdio de rádio, de um canal de televisão ou a redação de um jornal, sugerimos que verifique a viabilidade de fazer uma visita com a turma. Outra possibilidade seria procurar na internet informações sobre esses espaços e compartilhá-las com os estudantes, para que vejam a complexidade do trabalho e a quantidade de pessoas envolvidas na produção de textos jornalísticos.

## Think it over

### Objetivo da seção

Realizar a autoavaliação da aprendizagem, especialmente com relação à compreensão de capas de revistas, primeiras páginas de jornais impressos e *home pages* de jornais digitais em inglês, e à produção de um noticiário de televisão.

Como se trata da primeira unidade deste volume, consideramos que é muito importante observar o desempenho da turma e verificar eventuais dificuldades dos estudantes. É importante, também, que eles sejam incentivados a expressar os problemas encontrados e que o grupo tente solucioná-los. Se observar que são necessárias atividades de reforço, sugerimos que aproveite o apêndice **There is more** e as **Atividades complementares** presentes na introdução do Manual do Professor.

## Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Sistematizar o *past simple*, os grupos nominais (*noun phrases*) e os pronomes pessoais (*subject* e *object pronouns*), tomando como referência os textos trabalhados na unidade.

Professor/a, para aprofundar os conteúdos da seção, avalie a conveniência de propor algumas atividades para sua prática. Entre as diversas possibilidades, destacamos: a utilização de textos da esfera jornalística a ser completados com os tempos verbais adequados ou com o pronome correto, e o uso de jogos, como o dominó ou o jogo da memória, para a formação de pares apropriados, seja entre formas verbais no presente e no passado, entre *subject* e *object pronouns*, seja entre qualificadores e núcleos para formar *noun phrases* corretas e coerentes.

### EYES ON GRAMMAR ..

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

#### Example 1

"Are **we** still evolving?"

(p. 18)

"7 lies your brain tells **you** about the world"

(p. 18)

#### SUBJECT AND OBJECT PRONOUNS / PRONOMES SUJEITO E OBJETO

Subject	Object
I	me
you	you
he	him
she	her
it	it
we	us
you	you
they	them

- Os pronomes sujeito (*subject pronouns*) substituem o nome (substantivo) e são o sujeito da oração. Sempre aparecem antes dos verbos (salvo nas frases interrogativas, em que eles vêm depois do verbo auxiliar).
- Os pronomes objeto (*object pronouns*) também substituem o nome (substantivo), mas quando ele ocupa a posição de objeto, ou seja, quando é um complemento do verbo. Eles sempre vêm depois do verbo.

#### Example 2

"Junk food, the doctor **warned**, **was** especially dangerous to Indians [...]  
Mr. Verma **noticed** a girl [...]"

(p. 20)

"He kept his cool and the cheetah eventually **wandered off**."

(p. 25; *Noticiário de televisão - Parte II*)

#### PAST SIMPLE – REGULAR VERBS / PASSADO SIMPLES – VERBOS REGULARES

Bare infinitive	Past simple
destroy	destroyed
order	ordered
wander off	wandered off
warn	warned

- Usamos o passado simples (*past simple*) para falar sobre algo que aconteceu no passado, em um momento determinado e conhecido. O *past simple* pode vir acompanhado de palavras e expressões como: *ago*, *last week/month/year*, *in 2010/1965*, *yesterday*, entre outras. Para verbos regulares, acrescenta-se *-ed* à forma infinitiva do verbo no *past simple*.

32 thirty-two

#### Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.

**PAST SIMPLE – REGULAR VERBS – SPELLING CHANGES /  
PASSADO SIMPLES – VERBOS REGULARES – MUDANÇAS ORTOGRÁFICAS**

notice	noticed
study	studied
plan	planned

Há alguns casos especiais de ortografia dos verbos regulares, todos eles relacionados à terminação da forma infinitiva:

- em e: acrescenta-se apenas -d;
- em consoante + y: troca-se y por -i + -ed;
- em consoante + vogal + consoante (com última sílaba tônica): repete-se a consoante final + -ed.

**PAST SIMPLE (VERB TO BE) / PASSADO SIMPLES (VERBO TO BE)**

	Present simple/Presente simples	Past simple/Passado simples
I	am	was
he/she/it	is	was
you/we/they	are	were

Além do verbo *to be*, há muitos outros verbos irregulares. Eles podem ser vistos na seção **Eyes on grammar** das Unidades 2 e 4 e também podem ser consultados no apêndice **List of irregular verbs**.

**Example 3**

“A lone battle against junk food”

(p. 20)

“House fire in Porirua”

(p. 23)

“Amazing film of glider flight”

(p. 23)

“Toxic berries close Kāpiti park”

(p. 23)

“A reality check on what is planned and whether it will speed things up.”

(p. 25; *Noticário de televisão – Partes I e II*)

**NOUN PHRASES / GRUPOS NOMINAIS**

Modifier/Qualificador	Head (noun)/Núcleo (substantivo)
lone	battle
house	fire
amazing	film
glider	flight
toxic	berries
Kāpiti	park
reality	check

Nos grupos nominais (*noun phrases*), a palavra principal (substantivo) vem sempre depois da palavra que a qualifica (geralmente, um adjetivo). Quando a palavra principal está no plural, o qualificador permanece no singular, pois ele é invariável.

**Referências bibliográficas**

DIAS, M. L. Multimodalidade em textos de treinamento de professores de inglês como língua estrangeira. In: *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 2, v. 2, p. 24-35, 2005.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Londres: The MIT Press, 2001.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não verbal. In: MAGALHÃES, I. (org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, 1996.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, G. G. As imagens no ensino de língua estrangeira: um estudo de sala de aula por uma perspectiva multimodal. Dissertação (Mestrado em Letras), PUC-RJ, 2010.

## UNIT 2

Professor/a,

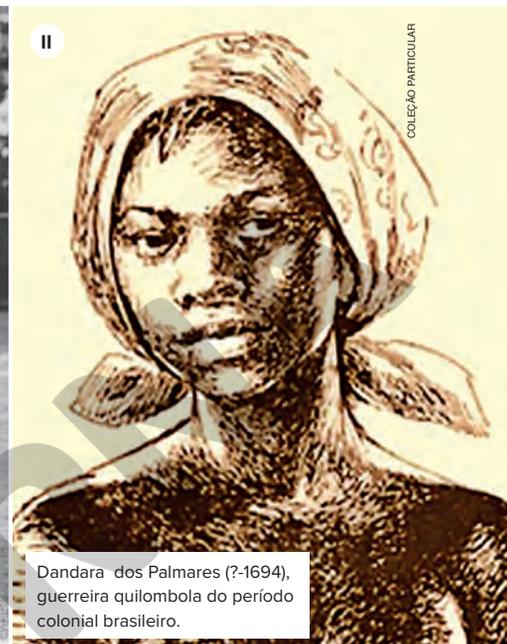
O objetivo principal desta unidade é familiarizar os estudantes com os propósitos, os usos e as características dos gêneros discursivos linha do tempo e biografia escrita e oral. A temática constitui-se de histórias de mulheres com ações relevantes para o mundo, buscando incitar a reflexão sobre a importância de seu papel para a sociedade. As mulheres apresentadas contribuíram positivamente para a história da humanidade por meio de lutas, superação de obstáculos e dedicação a diferentes causas. Os gêneros discursivos explorados possibilitam saber um pouco mais sobre a vida dessas mulheres, reconhecidas internacionalmente por sua atuação em diversas áreas.

As atividades propostas promovem a interdisciplinaridade com as Ciências Humanas ao possibilitar a discussão sobre o papel da mulher na sociedade moderna e explorar conquistas femininas que abriram caminho para reduzir a desigualdade de gênero em diferentes âmbitos. Além disso, esta unidade dá continuidade à anterior ao abordar o mundo da informação sob a perspectiva de relatos sobre a vida de pessoas públicas cujos feitos contribuíram para a efetivação de mudanças significativas em suas comunidades e na sociedade em geral.

UNIT

# 2

## Women who made a difference



34 thirty-four

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

**Gêneros discursivos:** biografia escrita e oral e linha do tempo.

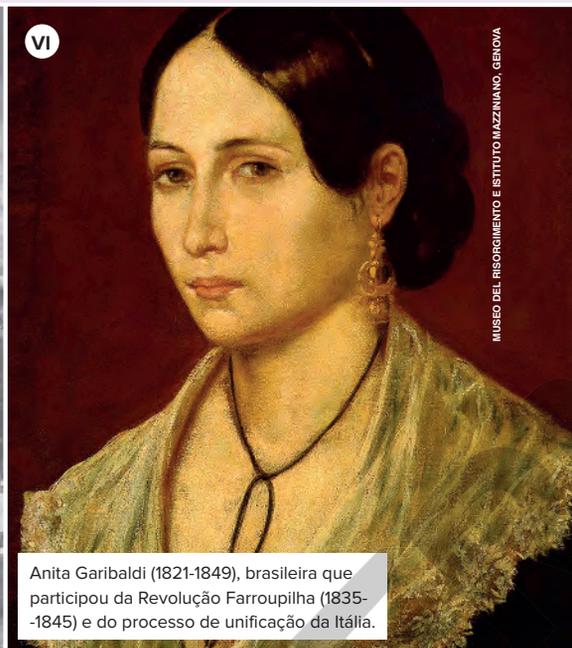
**Tema:** mulheres que contribuíram positivamente para o mundo.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos linha do tempo e biografia oral e escrita;
- refletir sobre a importância de mulheres que se destacaram em suas áreas.



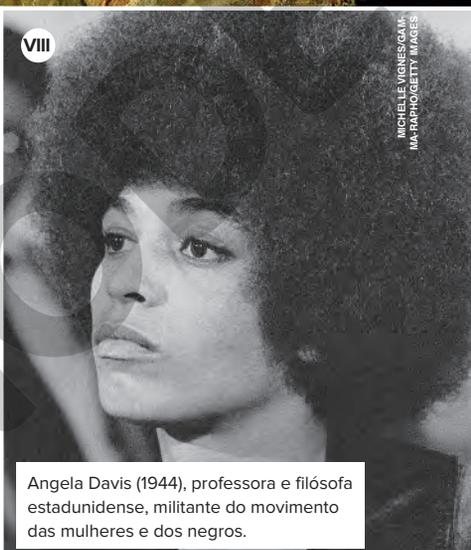
Marie Curie (1867-1934), cientista polonesa e primeira mulher a receber um Prêmio Nobel (1903).



Anita Garibaldi (1821-1849), brasileira que participou da Revolução Farroupilha (1835-1845) e do processo de unificação da Itália.



Nzinga Mbandi (1582-1663), rainha do Ndongo, atual Angola, lutou contra a conquista portuguesa.



Angela Davis (1944), professora e filósofa estadunidense, militante do movimento das mulheres e dos negros.

35

### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

As imagens das páginas de abertura visam a despertar o interesse dos estudantes pelo tema abordado. Espera-se que eles possam identificar a relação entre as mulheres retratadas nas imagens, as respectivas legendas e o título da unidade. Avalie a conveniência de levar os estudantes a refletir sobre a identidade dessas mulheres e os motivos pelos quais elas foram escolhidas para ilustrar a abertura da unidade, assim como a pensar em outras personalidades femininas que poderiam também constar nessas páginas. Na seção **Pit stop**, encontram-se questões para suscitar a discussão acerca dessas imagens.

## Time to think

### Objetivo da seção

Pensar sobre o papel de mulheres que fizeram a diferença no mundo.

As questões desta seção visam ativar o conhecimento prévio sobre mulheres que fizeram a diferença no mundo por meio de discussão acerca da importância de suas conquistas. Para ampliar essa discussão, a questão 2 apresenta mulheres de diversas origens que contribuíram positivamente para o mundo. Cabe aos estudantes reconhecer o papel e a importância de cada uma delas. Caso eles não as conheçam, professor/a, auxilie-os a inferir as respostas com base na observação de pistas textuais verbais e não verbais e na comparação entre elas.

As questões propostas em seguida têm o objetivo de incitar a reflexão sobre uma citação de Anne Frank que versa sobre otimismo e perseverança. A partir da análise do texto, os estudantes são estimulados a relacioná-lo com suas realidades por meio de discussões que auxiliarão na compreensão dos textos subsequentes.

## “ TIME TO THINK .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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

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

- Você conhece mulheres que contribuíram para um mundo melhor? Faça uma lista e discuta a importância de cada uma delas.
- Compare a sua lista com as que seus colegas fizeram. Quais são as semelhanças? Qual é a nacionalidade das mulheres presentes em sua lista?
- Qual é a importância de falar sobre essas mulheres?

### 2 Take a look at the following images. They represent six important women from different parts of the world. Do you know them? Discuss with a classmate and match the images to the information given. **Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



I Kirthi Jayakumar (1987)



II Maria Lenk (1915-2007)



III Nadine Gordimer (1923-2014)



IV Rosa Parks (1913-2005)



V Sueli Carneiro (1950)



VI Tarsila do Amaral (1886-1973)

36 thirty-six

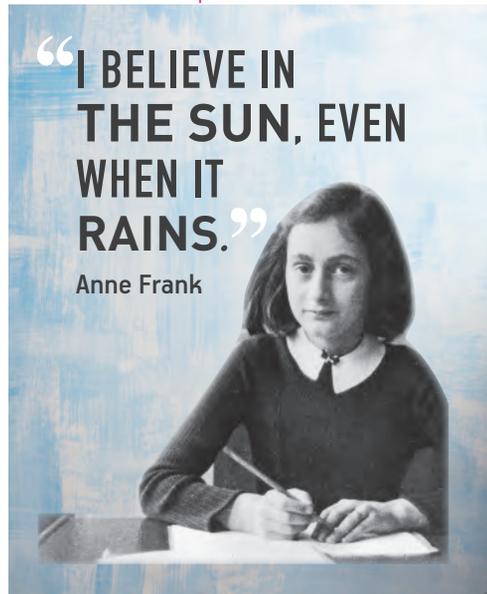
### Habilidade desenvolvida em Time to think

- (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.

- a Artista brasileira modernista. **2a: VI**
- b Ativista indiana dos direitos das mulheres. **2b: I**
- c Ativista estadunidense no movimento de direitos civis. **2c: IV**
- d Primeira atleta brasileira a participar dos Jogos Olímpicos. **2d: II**
- e Fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, uma organização brasileira. **2e: V**
- f Escritora sul-africana que recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1991. **2f: III**

### 3 Read the text and do the following with a classmate.

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



ART: KARINA DE SA COSTA; PHOTO: ADINBILDARCHIV/GETTY IMAGES

#### Did you know?

- **Anne Frank** (1929-1945), jovem judia vítima do Holocausto, escreveu um diário sobre o período em que viveu escondida durante a Segunda Guerra Mundial. Seu diário tornou-se um livro mundialmente conhecido (*O Diário de Anne Frank*).

- a As palavras “sun” e “rains” estão associadas respectivamente a
  - I darkness/light.
  - II beauty/ugliness.
  - III happiness/sadness. **3a: III**
- b De que forma as palavras positivas de Anne Frank podem inspirar outras pessoas? **3b Respostas pessoais.**

### 4 Answer the following questions with a classmate.

**Objetivos da questão 4:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.

- a Na sua opinião, como pode Anne Frank, uma adolescente, nos ensinar uma lição? **4a Resposta pessoal.**
- b Vocês conhecem outras adolescentes que fazem ou fizeram a diferença no mundo? Quem são? Mesmo que não conheçam, acham necessário o engajamento de adolescentes em causas socialmente importantes? Por quê?

**4b Respostas possíveis:** sim, Malala Yousafzai (1997), paquistanesa reconhecida por sua atuação como ativista na luta pelo direito de meninas à educação e ganhadora do Prêmio Nobel da Paz de 2014, **thirty-seven** **37** e a sueca Greta Thunberg, que ficou conhecida em 2018 por seu ativismo pelo meio ambiente.

Professor/a, caso haja tempo disponível, considere a possibilidade de introduzir uma breve discussão sobre o gênero biografia, perguntando aos estudantes como fariam para conhecer mais sobre a vida de uma pessoa que admiram ou por quem se interessam. Pode ser relevante, ainda, perguntar quem seria essa pessoa e qual o motivo do interesse por ela. Dependendo da relação entre o número de mulheres e de homens citados, bem como entre o de personalidades brasileiras e estrangeiras, essas relações também podem se tornar objeto de reflexão.

Esta seção pode servir, ainda, para avaliar os diversos níveis de conhecimento prévio dos estudantes, tanto sobre o tema quanto sobre os gêneros discursivos que serão abordados na unidade. Pode ser também o momento de iniciar o trabalho educativo de reflexão sobre o preconceito de gênero. Com essa avaliação, será possível analisar o encaminhamento das atividades e a necessidade de reforço para alguns estudantes.

## Reading

### Objetivo da seção

Desenvolver habilidades necessárias para a compreensão de textos e a construção de significados por meio do trabalho com os gêneros biografia e linha do tempo.

#### Task 1

Em **Before reading**, objetiva-se introduzir o gênero biografia por meio de questões que fomentam a reflexão acerca das informações que são comumente encontradas nesse gênero, bem como de sua importância para a ampliação do conhecimento de mundo deles. Caso os estudantes desconheçam o gênero, considere a viabilidade de apresentar primeiro alguma biografia em português ou de fazer uma breve discussão sobre a origem etimológica do vocábulo: “bio” (vida) e “grafia” (escrita). Por meio das questões, busca-se, também, ativar o conhecimento prévio sobre o Prêmio Nobel da Paz e sua relação com o trabalho humanitário, além de incentivar os estudantes a formular hipóteses acerca do texto que será lido. Se julgar conveniente, amplie a discussão a respeito das pessoas que se dedicam a causas humanitárias e das razões pelas quais o trabalho solidário é necessário em diversas regiões do mundo.

## READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

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

**Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero biografia escrita.

a O que é uma biografia?

- I Ficção sobre personagens históricos.
- II Texto sobre a história de vida de uma pessoa. **1a: II**
- III Relato que uma pessoa escreve sobre sua própria vida.

**1b Resposta pessoal.** Respostas possíveis: data e local de nascimento, filiação, escolaridade, profissão, informações sobre atividades que a pessoa desempenhou ou desempenha, data de morte (se aplicável).

b Que informações vocês acham que podem ser encontradas em biografias?

c Na opinião de vocês, biografias são importantes? Por quê?

**1c Respostas pessoais.** Respostas possíveis: sim, porque possibilitam conhecer detalhes da vida de uma pessoa.

d Vocês já leram biografias para alguma disciplina da escola? Para qual(is)? Em caso negativo, em quais disciplinas vocês acham que seria útil ler biografias? Por quê?

**1d Respostas pessoais.**

#### 2 Discuss and do the following with a classmate.

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

a O que vocês sabem sobre o Prêmio Nobel? Escolham as opções adequadas.

**2a: III, IV**

- I É uma premiação da indústria musical.
- II São premiações nas esferas cultural, científica e esportiva.
- III É um conjunto de prêmios internacionais divididos em várias categorias.
- IV São prêmios nos campos de literatura, medicina, física, química, ciências econômicas e paz.

b Na opinião de vocês, esse tipo de prêmio é importante? Por quê? **2b Respostas pessoais.**

c É importante premiar pessoas que se dedicam a causas humanitárias? Na opinião de vocês, de que forma trabalhos humanitários podem contribuir para um mundo melhor?

**2c Respostas pessoais.**

#### 3 Take a look at the following image and answer these questions with a classmate.

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



a Com base na imagem, qual vocês acreditam que seja o propósito do Green Belt Movement? **3a Resposta possível:** estimular o plantio de árvores para preservar o meio ambiente.

b Leiam o título do texto em **Read to learn.**

Na opinião de vocês, qual pode ser o conteúdo desse texto?

**3b Resposta possível:** a participação e a importância de Wangari Maathai no Green Belt Movement.

38 thirty-eight

#### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Read to learn Leitura

### 1 Read the biography with these objectives in mind:

- identificar as principais informações do texto;
- verificar características de biografias escritas.

#### Eyes on grammar **EXAMPLES 1 AND 4**

### Wangari Maathai and the Green Belt Movement



Wangari Maathai (1940–2011), the first woman to obtain a PhD in East and Central Africa, was a scholar and an environmental and human rights activist. In 1977, she founded the Green Belt Movement, a non-governmental organization that encourages women to plant trees to combat deforestation and environmental degradation. To date, the Green Belt Movement has planted over 50 million trees. In the face of regular opposition, she succeeded in deepening and expanding her engagement with local communities through an impressive network of regional and international alliances, which made the Green Belt Movement a model women's organization. [...] Maathai began to use her organization as a springboard in the struggle against abuses of power, such as land-grabbing or the illegal detention of political opponents. She was eventually elected as a Member of Parliament upon Kenya's effective return to multiparty democracy in 2002, also serving as Assistant Minister in the Ministry for Environmental and Natural Resources. In 2004, she was the first African woman to be awarded the Nobel Peace Prize.

MUTHOGA, E.; OFOEGO, O. *Wangari Maathai and the Green Belt Movement*. Paris: Unesco, 2014. p. 7.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Read the text again and do the following. **Objetivos da questão 1:** inferir o sentido de palavras no texto; identificar informação explícita e específica e ler criticamente.

a Qual era a profissão de Wangari Maathai?

- I assistente social      II agente comunitária      III pesquisadora acadêmica  
**1a: III**

b Como se chama a organização criada por Wangari Maathai?

**1b Resposta esperada:** Green Belt Movement.

c Com qual propósito a organização foi criada? **1c Resposta esperada:** com o propósito de encorajar mulheres a plantar árvores para combater o desmatamento e a degradação ambiental.

d Com o tempo, a organização também passou a lutar contra

- I a falta de emprego.      II os abusos de poder. **1d: II**      III a violência de gênero.

e Que prêmio internacional Wangari Maathai recebeu? Em que ano?

**1e Respostas esperadas:** o Prêmio Nobel da Paz, em 2004.

f Por que a escolha de Wangari nessa premiação foi tão representativa?

**1f Resposta esperada:** porque ela foi a primeira mulher africana a receber esse prêmio.

thirty-nine **39**

Em *Read to learn*, apresenta-se uma biografia da queniana Wangari Maathai, que será trabalhada nas questões de **Constructing meanings** com questões sobre a vida e as conquistas dessa acadêmica. Propõe-se, também, que os estudantes completem com verbos frases que reconstroem a biografia lida a fim de praticar o *past simple*, característica estilística desse gênero. De acordo com a maturidade da turma, considere a possibilidade de aprofundar a reflexão acerca das diversas causas que podem motivar pessoas a se engajar em lutas cujo propósito é melhorar as condições de vida de toda a comunidade. Pode ser interessante aguçar a percepção dos estudantes sobre a importância de trabalhos voltados para a preservação do meio ambiente e, conseqüentemente, para o bem-estar coletivo.

## Task 2

A **Task 2** contém dois textos. O primeiro é uma biografia um pouco diferente da apresentada na **Task 1**, pois se refere a uma mulher nascida em meados do século XIX e que teve participação ativa na luta pelo voto feminino, um acontecimento histórico com repercussão mundial. Em vista da relevância desse acontecimento, o segundo texto é uma linha do tempo que indica o ano em que as mulheres conquistaram o direito ao voto em diversos países e territórios falantes de inglês ao redor do mundo.

Em **Before reading**, busca-se ativar o conhecimento prévio e estimular os estudantes a levantar hipóteses sobre o assunto dos textos por meio da análise de elementos textuais verbais e não verbais.

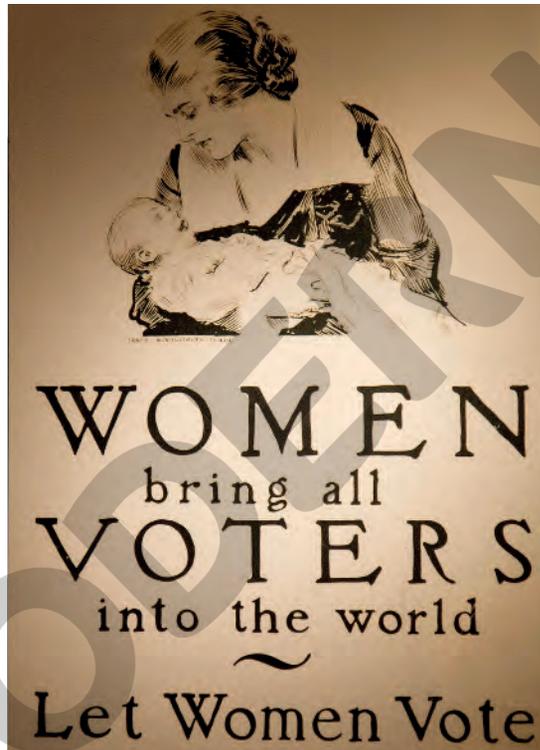
## Task 2

### Before reading Pré-leitura

#### 1 Discuss and do the following with a classmate.

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

- Vocês acham que, atualmente, homens e mulheres têm os mesmos direitos? Justifiquem sua resposta. **1a Resposta pessoal.**
- Ao longo do tempo, as mulheres têm lutado para adquirir direitos iguais aos dos homens. Discutam alguns exemplos disso. **1b Resposta pessoal.**
- A seguinte imagem representa a luta das mulheres pelo direito
  - à amamentação.
  - à saúde.
  - ao trabalho.
  - ao voto. **1c: IV**



- Considerando o título e a imagem do texto em **Read to learn**, que informações vocês esperam encontrar nele? **1d Resposta pessoal. Resposta possível: informações sobre a vida de uma mulher: seu nome, de onde ela é, o que fez de importante para a sociedade etc.**
- As palavras a seguir foram retiradas do texto. Com base nelas, qual vocês acham que pode ser o assunto abordado? **1e Resposta pessoal. Resposta possível: a participação da pessoa biografada como líder de um movimento para reivindicar o direito das mulheres ao voto.**

leader    movement    vote    women

## Read to learn Leitura

### 1 Read the biography and the timeline with these objectives in mind:

- verificar os dados apresentados nos textos;
- identificar características de biografias escritas e linhas do tempo.

Eyes on grammar EXAMPLES 2 AND 3



The screenshot shows the Biography.com website. At the top, there is a navigation bar with 'BIOGRAPHY' in large letters, a 'Subscribe to Newsletter' button, and an 'About' link. Below this is a secondary navigation bar with categories: 'PEOPLE', 'NOSTALGIA', 'CELEBRITY', 'HISTORY & CULTURE', and 'VIDEO'. The main content area features a profile for 'Kate Sheppard Biography', identifying her as an 'Activist, Women's Rights Activist (1847-1934)'. To the left is an oval-framed portrait of Kate Sheppard. The text describes her role in the New Zealand women's suffrage movement, her birth in Liverpool, England, her move to New Zealand, her founding of the Women's Christian Temperance Union, and her leadership in the suffrage campaign that led to women gaining the right to vote in 1893. It also mentions her later work in other countries and her death in 1934. A final paragraph notes that Governor Glasgow signed the bill on September 19, 1893, making New Zealand the first country to grant women the right to vote.

KATE Sheppard biography. *Biography.com Editors*. [S. l.], 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.biography.com/activist/kate-sheppard>. Acesso em: 11 abr. 2022.

### Did you know?

- **Women's suffrage movement**, em português, Movimento sufragista, foi um movimento internacional pelo direito ao voto (sufrágio) feminino em eleições.
- Por causa da importância de Kate Sheppard para a história da Nova Zelândia, a nota de dez dólares neozelandesa tem o seu retrato estampado.

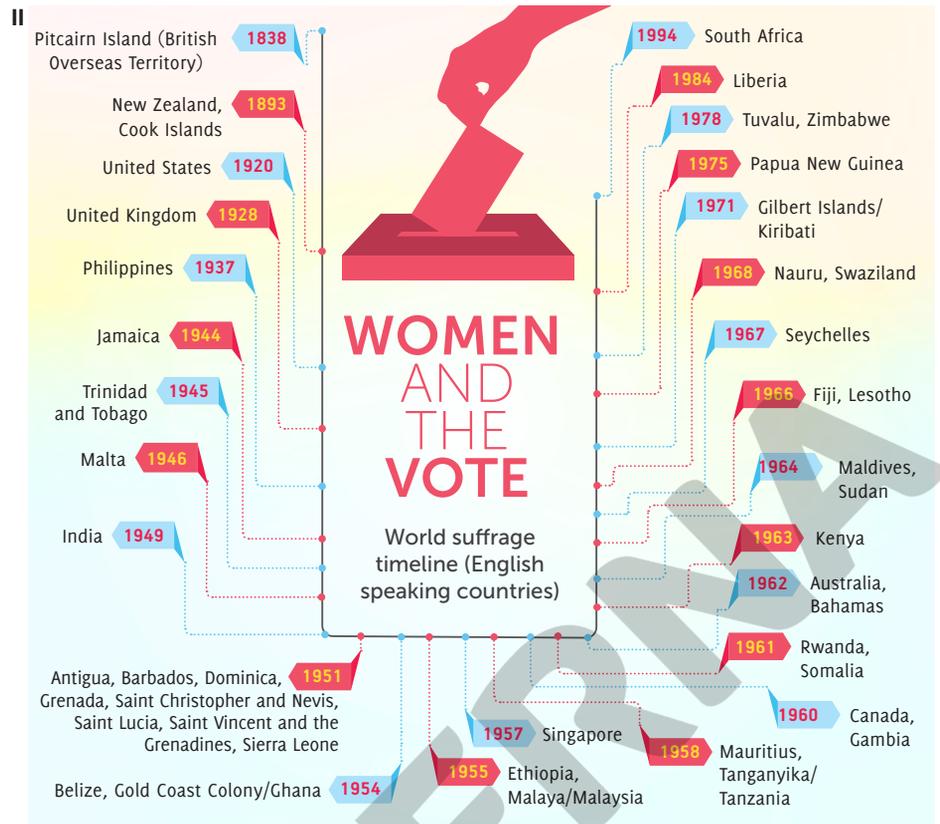


forty-one 41

A leitura da biografia da ativista Kate Sheppard e da linha do tempo sobre a conquista do voto feminino em diferentes países e territórios, apresentadas em **Read to learn**, pode ser uma oportunidade para discutir o fato de que certos direitos considerados naturais hoje são resultado da luta de diversas pessoas ao longo da história. Hoje, o voto feminino parece ser algo inquestionável, mas somente no decorrer do século XX esse direito foi alcançado na maioria dos países. Por essa razão, é importante chamar a atenção dos estudantes para as datas na linha do tempo, ressaltando, por exemplo, que as mulheres da África do Sul só adquiriram o direito de votar há poucas décadas.

Em **Constructing meanings** são propostas questões de compreensão dos textos e a criação de uma linha do tempo que sintetiza as informações mais importantes sobre a vida de Kate Sheppard. Além disso, os textos são comparados no intuito de identificar características composicionais e estilísticas de biografias e linhas do tempo.

Caso seja apropriado, crie coletivamente uma linha do tempo sintetizando a vida de uma personalidade que seja escolhida pelos estudantes, ou alguém que você, professor/a, considere relevante para a turma. Como atividade extraclasse, eles poderão criar a linha do tempo de suas próprias vidas ou de uma pessoa que considerem importante.



Fonte: DALEY, C.; NOLAN, M. (org.). *Suffrage and beyond: international feminist perspectives*. Auckland: Auckland University Press, 1994. p. 349-352.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/AQUINO DA EDITORA  
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Read the texts again and do the following.

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

**a** Kate Sheppard teve uma grande importância social porque

- I atuou no Parlamento da Nova Zelândia.
- II participou do movimento sufragista inglês.
- III candidatou-se a cargos políticos em vários países.
- IV lutou pelo direito ao voto das mulheres neozelandesas. **1a: IV**

**1c** Resposta esperada: não, o texto II afirma que, em 1838, as mulheres conquistaram o direito ao voto nas Ilhas Pitcairn e que, em 1893, o mesmo ocorreu na Nova Zelândia.

**b** De acordo com o texto I, qual foi o primeiro país a garantir o direito das mulheres ao voto? Quando isso aconteceu? **1b** Respostas esperadas: a Nova Zelândia; em 19 de setembro de 1893.

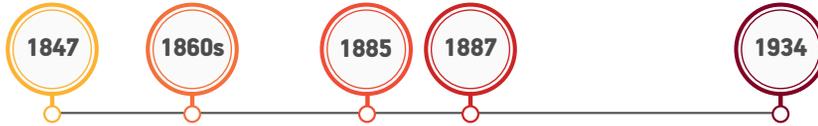
**c** O texto II confirma essa informação sobre o voto feminino? Justifique sua resposta.

**d** Segundo o texto II, em que década mais países falantes de inglês garantiram às mulheres o direito ao voto? **1d** Resposta esperada: na década de 1950.

42 forty-two

**2 Copy this timeline in your notebook and complete it with the following information about Kate Sheppard on the correct date.**

**Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas no texto (compreensão detalhada).



- a Fundou a WCTU. **2a: 1885**
- b Mudou-se para a Nova Zelândia. **2b: 1860s**
- c Nasceu. **2c: 1847**
- d Faleceu. **2d: 1934**
- e Tornou-se líder da campanha sufragista. **2e: 1887**

**3 Answer the following questions about texts I and II. Objetivo da questão 3:** identificar características estilísticas e composicionais dos gêneros biografia escrita e linha do tempo.

- a Os fatos destacados na biografia dizem respeito a que acontecimentos?
  - I futuros
  - II passados **3a: II**
  - III presentes
- b Usando o texto I como parâmetro, a apresentação de que informações seria característica de biografias? **3b Resposta esperada:** dos eventos relevantes da vida da pessoa biografada, com locais e datas.
- c Quais alternativas são verdadeiras com relação à forma como as informações são apresentadas no texto I? **3c: II, III, V**
  - I Fatos contados em primeira pessoa.
  - II Fatos contados em terceira pessoa.
  - III Verbos majoritariamente no passado.
  - IV Verbos majoritariamente no presente.
  - V Episódios de vida em ordem cronológica.
- d Quais são as semelhanças e as diferenças entre biografias e linhas do tempo?  
**3d Resposta esperada:** tanto a biografia como a linha do tempo expõem fatos passados, indicando quando aconteceram. A biografia conta a vida de uma pessoa em forma de narrativa; a linha do tempo apresenta fatos que ocorreram ao longo da vida de uma pessoa ou a respeito de um acontecimento histórico ou tema, situando-os cronologicamente.

**Think a little more**

Pós-leitura

que ocorreram ao longo da vida de uma pessoa ou a respeito de um acontecimento histórico ou tema, situando-os cronologicamente.

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

**Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema dos textos.

- a O que as biografias das **Tasks 1 e 2 (Reading)** têm em comum? **1a Resposta esperada:** são biografias de mulheres que se destacaram por terem se dedicado a causas importantes para a sociedade.
- b Qual biografia chamou mais a atenção de vocês? Por quê?  
**1b Respostas pessoais.**
- c Qual é, na opinião de vocês, a importância de estudar sobre mulheres que contribuíram positivamente para a humanidade? **1c Resposta pessoal.**
- d Baseando-se na linha do tempo da **Task 2 (Reading)**, o que vocês podem comentar sobre o direito ao voto conquistado pelas mulheres? **1d Resposta pessoal.**
- e Por que vocês acham que as mulheres não tinham direito ao voto e tiveram de lutar por ele em todo o mundo? **1e Resposta pessoal.**
- f Quando as brasileiras conquistaram o direito ao voto? Caso não saibam, façam uma pesquisa. **1f Resposta esperada:** em 1932.
- g Na opinião de vocês, em quais lutas as mulheres estão engajadas hoje? **1g Resposta pessoal.**

**Think a little more**

As questões têm por objetivo desenvolver a reflexão crítica sobre o tema da unidade, com base na leitura dos textos das **Tasks 1 e 2**. Os assuntos abordados até este momento são retomados a fim de que os estudantes reformulem ou mantenham suas opiniões, justificando-as, e de que você, professor/a, possa acompanhar e avaliar o desenvolvimento deles.

Espera-se que, neste ponto da unidade, os estudantes tenham desenvolvido uma reflexão crítica embasada e ponderada sobre o tema principal e sejam capazes de reconhecer e compreender biografias e linhas do tempo.

**Para ler**

Caso você considere importante ler mais sobre o gênero biografia e as possibilidades de sua utilização em sala de aula, recomendamos os artigos de Born (2001) e de Carino (1999).

## Listening

### Objetivo da seção

Expandir os conhecimentos sobre o gênero biografia por meio da compreensão oral.

A seção objetiva desenvolver habilidades de compreensão auditiva por meio de uma breve biografia oral. Em **Before listening**, ativa-se o conhecimento prévio sobre o gênero e, com base na premissa de que o vocabulário do texto possa ser desconhecido pelos estudantes, apresenta-se uma questão para antecipar palavras-chave para a compreensão global do texto com o auxílio de imagens que as ilustram. Além disso, espera-se que os estudantes consigam, por meio da formulação de hipóteses, relacionar essas informações ao trabalho da ativista biografada.

Uma possibilidade de trabalho é utilizar as imagens para motivar os estudantes a mencionar palavras relacionadas ao áudio. Provavelmente, eles contribuirão com palavras em português e, nesse momento você, professor/a, poderá apresentar a versão em inglês dessas palavras.

Outra possibilidade de trabalho é escrever no quadro as palavras que, em sua opinião, os estudantes teriam dificuldade em compreender. Eles as dividiriam nas categorias: "conheço", "desconheço" e "acho que conheço". Ao fazer a classificação coletiva, os estudantes compartilhariam ideias e conhecimentos sobre essas palavras, enquanto você faria as complementações necessárias.

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

- 1 Discuss the following questions with a classmate. Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o gênero biografia oral e sobre o tema do texto e formular hipóteses sobre o texto.**
- Se vocês precisassem pesquisar sobre a vida de personalidades, como fariam?  
**1a Resposta pessoal.**
  - Vocês já ouviram biografias orais na televisão ou na internet? Sobre qual(is) personalidade(s)? Caso não tenham, sobre qual(is) personalidade(s) vocês teriam interesse em ouvir?  
**1b Respostas pessoais.**
  - As palavras que aparecem nas legendas das imagens a seguir estão relacionadas à biografia que vocês vão ouvir em **Listen to learn**. Considerando as imagens que essas legendas acompanham, o que elas significam?  
**1c Resposta esperada: I juiz; II advogado; III igualdade entre os gêneros.**



judge



lawyer



gender equality

- d** A biografia em **Listen to learn** apresenta Shirin Ebadi, uma ativista iraniana premiada com o Nobel da Paz. Levando em consideração as informações do item **1c**, que tipo de trabalho vocês acreditam que ela realiza?

**1d Resposta pessoal.**

**44** forty-four

### Habilidade desenvolvida em Listening

- (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.

## Listen to learn Audição

### 1 Listen to the biography with the following objectives in mind:

- identificar as informações principais;
- verificar características de biografias orais.

Unit 2 - Biografia - Part I

Unit 2 - Biografia - Part II

#### Biografia – Parts I and II

**Título:** Shirin Ebadi: Iran Awakening: Human Rights Women and Islam

**Data:** 7/2/2006

**Fonte:** University of California Television (UCTV)

SHIRIN Ebadi: Iran awakening: Human Rights Women and Islam. 2006. Vídeo (57 min 2 s). Publicado pelo canal University California Television (UCTV).

#### Did you know?

- **Shirin Ebadi** (1947) recebeu o Nobel da Paz em 2003 por sua luta pelos direitos humanos, especialmente de mulheres e crianças. Foi a primeira cidadã iraniana e a primeira mulher muçulmana a receber um Prêmio Nobel.



MANERATARSIGMA  
GETTY IMAGES

## Constructing meanings Compreensão auditiva

### 1 Listen to the biography carefully and answer the following questions.

**Objetivo da questão 1:** identificar informações explícitas no texto (compreensão seletiva).

- a Como Shirin Ebadi e suas irmãs eram tratadas por sua família?
- I Da mesma forma que o irmão. **1a: I**
  - II De forma diferente do irmão, porque eram meninas.
- b Quando criança, o que Shirin Ebadi descobriu em relação ao tratamento recebido por meninos e meninas na sociedade iraniana?
- I Que meninos no Irã tinham privilégios que meninas não tinham. **1b: I**
  - II Que meninas no Irã tinham privilégios que meninos não tinham.
- c Quem foi(foram) o(s) responsável(is) por instigar em Shirin Ebadi a noção de igualdade de gênero?
- I seu pai
  - II sua mãe
  - III seus pais **1c: III**
  - IV seus avós
- d Quem foi(foram) o(s) responsável(is) por incentivar Shirin Ebadi a ser uma mulher independente?
- I seu pai **1d: I**
  - II sua mãe
  - III seus pais
  - IV seus avós
- e Por causa de sua criação, qual foi a profissão escolhida por Shirin Ebadi?
- I juíza **1e: I**
  - II advogada
  - III promotora

forty-five **45**

Em **Listen to learn** buscam-se identificar as informações principais do texto e verificar as características do gênero. As questões de **Constructing meanings** visam explorar a compreensão oral seletiva e detalhada.

Essa atividade de compreensão auditiva versa sobre um breve texto biográfico oral apresentado em uma aula inaugural ministrada pela iraniana Shirin Ebadi em uma universidade estadunidense. Embora nessas situações a apresentação do conferencista costume ser feita por meio de uma *biodata*, com dados sobre sua formação e atuação profissional, o fato de esse papel ser ocupado, nesse caso, por uma ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, cuja história de vida foi muito marcante, gerou a produção de um texto de gênero híbrido, que tem características temáticas e composicionais de uma biografia, mas a função social de uma *biodata*. Optamos, portanto, por designá-lo biografia, considerando que os estudantes terão acesso apenas ao fragmento em que os dados biográficos são apresentados.

## ► Think a little more

As questões estimulam questionamentos relacionados à representatividade das mulheres em cargos de poder no Irã, buscando relacionar essa realidade com a das mulheres no Brasil. Além disso, propõe-se aos estudantes que escolham uma brasileira que considerem elegível para receber o Prêmio Nobel da Paz, compartilhem sua escolha com a turma e a justifiquem.

Professor/a, é importante evitar o reforço de estereótipos relativos tanto à cultura árabe quanto à cultura ocidental. No momento da discussão, portanto, seria interessante pontuar as falas dos estudantes com dados que demonstrem o quanto países ocidentais precisam avançar no que diz respeito à participação das mulheres em cargos de poder. Citar a quantidade de mulheres que ocupam cargos políticos, comparando com a quantidade de homens, pode servir de antídoto à construção acrítica de uma imagem do Ocidente como igualitário e justo em questões de gênero, em oposição ao mundo árabe, onde as mulheres seriam discriminadas.

### Para ler

Para compreender questões ligadas à construção das imagens do Ocidente e do Oriente, recomendamos a leitura do livro de Said (1990).

## Language in action

### Objetivo da seção

Praticar as características estilísticas dos gêneros abordados na unidade.

As questões desta seção giram em torno do uso de verbos no *past simple*, conectores e expressões de tempo.

## 2 Answer the following questions.

**Objetivos da questão 2:** identificar informações específicas no texto e fazer inferências.

- a No Irã, quando as meninas e os meninos cresciam, eles tinham as mesmas oportunidades? Justifique sua resposta. **2a Resposta esperada:** não, as meninas tinham menos oportunidades que os meninos, porque eles eram criados com mais privilégios que elas.
- b A profissão de Shirin Ebadi era comum para mulheres em no Irã? Justifique sua resposta. **2b Resposta esperada:** não, porque ela foi a primeira mulher a se tornar juíza no país.



## 3 Listen to the biography again and complete it with the verbs from the box.

**Objetivo da questão 3:** identificar informações explícitas no texto (compreensão seletiva).

contracted    expanded    grew    had    led

3: I - grew; II - had; III - expanded; IV - contracted; V - led

Eyes on grammar EXAMPLE 1

“Dr. Ebadi ♦ (I) up in a home where she and her sisters were treated the same as their brother. In her book, she writes that this seemed perfectly natural at the time, and only later did she realize that it was anything but natural. Male children in Iran ♦ (II) privileges that girls did not. As boys grew up, their opportunities ♦ (III), while girls’ opportunities ♦ (IV). She credits her parents for instilling in her the notion of gender equality and her father for championing her own independence, an independence that she says ♦ (V) her to have the confidence to pursue becoming a judge – the first female judge in Iran.”

SHIRIN Ebadi: Iran awakening: Human rights women and Islam. 2008. Vídeo (57 min 2 s).  
Publicado pelo canal University California Television (UCTV).

## Think a little more

### 1 Discuss the questions with a classmate.

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

- a Que informação da biografia de Shirin Ebadi vocês acharam mais relevante? Por quê?  
**1a Respostas pessoais.**
- b Na opinião de vocês, por que ter uma mulher em um cargo de poder (como o de juíza) é tão significativo em um país como o Irã? **1b Resposta pessoal. Resposta possível:** porque esse tipo de cargo é normalmente ocupado por homens.
- c No Brasil, as mulheres ocupam cargos de poder na mesma proporção que os homens? Justifiquem sua resposta.
- d O Prêmio Nobel da Paz é dado a pessoas de grande relevância para a humanidade. Na opinião de vocês, que brasileira poderia receber esse prêmio? Por quê?  
**1d Respostas pessoais. 1c Resposta esperada:** não. Embora já tenha havido uma mulher presidente da República e existam senadoras, governadoras, prefeitas e mulheres que ocupam cargos de chefia em empresas, proporcionalmente ainda há mais homens nesses cargos.

## “LANGUAGE IN ACTION”

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Read Wangari Maathai’s biography (p. 39) again and complete the information about her with the verbs from the box in the *past simple*.

**Objetivo da questão 1:** praticar características estilísticas do gênero biografia.

be    die    found    receive

- a Wangari Maathai ♦ born in 1940. **1a: was**
- b She ♦ the Green Belt Movement in 1977. **1b: founded**
- c She ♦ the Nobel Peace Prize in 2004. **1c: received**
- d She ♦ in 2011. **1d: died**

46 forty-six

## Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de seqüência e causalidade.

## 2 Read the biography and answer the questions.

**Objetivo da questão 2:** praticar características estilísticas e composicionais dos gêneros biografia e linha do tempo.

- a Complete o texto com os verbos entre parênteses conjugados no *past simple*.  
2a: I - was; II - studied; III - taught; IV - fled; V - lived



**UNESCO**  
United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

### Women in African History

**Bertina Lopes**

Bertina Lopes ♦ (I) (be) a world-renowned Mozambican painter and sculptor. Born in 1935 in Lourenço Marques (Maputo) of a Portuguese father and an African mother, she ♦ (II) (study) fine arts in Lisbon **before** returning to Mozambique in 1953, where she ♦ (III) (teach) drawing for 9 years. In 1962, **after** a period of study in Portugal, she ♦ (IV) (flee) Salazar's dictatorship and colonial policy, going into exile in Italy, where she ♦ (V) (live) up until her death, in 2012. Her work, figurative and then abstract, was influenced by the Mozambican poets José Craveirinha and Noémia de Sousa.

WOMEN IN AFRICAN HISTORY

BERTINA Lopes. In: Women in African History. Unesco, Paris, [20-].

Disponível em: <https://en.unesco.org/womeninafrica/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

- b Elabore uma linha do tempo com as informações sobre Bertina Lopes. **2b Resposta esperada:** 1935 – She was born. 1953 – She returned to Mozambique. 1962 – She moved to Italy. 2012 – She died.
- c As palavras destacadas em negrito na biografia apresentam, nesse contexto, a ideia de
- I consequência.                      II razão.                      III tempo. **2c: III**

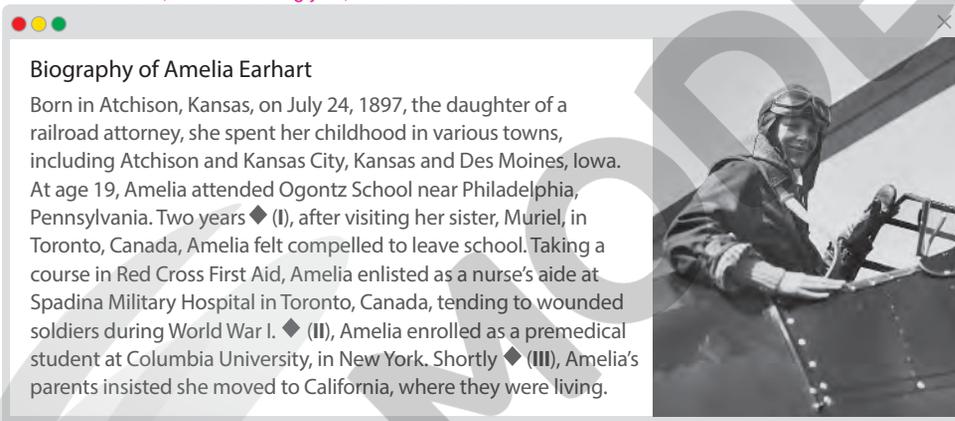
## 3 Read the biography and answer the questions.

**Objetivo da questão 3:** praticar características estilísticas e composicionais dos gêneros biografia e linha do tempo.

- a Complete este fragmento do texto com as seguintes palavras e expressões de tempo.

later      the following year      thereafter

3a: I – later; II – the following year; III – thereafter



### Biography of Amelia Earhart

Born in Atchison, Kansas, on July 24, 1897, the daughter of a railroad attorney, she spent her childhood in various towns, including Atchison and Kansas City, Kansas and Des Moines, Iowa. At age 19, Amelia attended Ogontz School near Philadelphia, Pennsylvania. Two years ♦ (I), after visiting her sister, Muriel, in Toronto, Canada, Amelia felt compelled to leave school. Taking a course in Red Cross First Aid, Amelia enlisted as a nurse's aide at Spadina Military Hospital in Toronto, Canada, tending to wounded soldiers during World War I. ♦ (II), Amelia enrolled as a premedical student at Columbia University, in New York. Shortly ♦ (III), Amelia's parents insisted she moved to California, where they were living.

BETTMANGETTY IMAGES

BIOGRAPHY of Amelia Earhart. *Wings over Kansas*. [S. l.], 28 out. 2007. Disponível em: <https://wingsoverkansas.com/earhart/a842/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

forty-seven **47**

É importante que os estudantes sejam levados a refletir sobre a predominância desse tempo verbal nos gêneros trabalhados na unidade. Durante a prática, cabe chamar a atenção para o emprego de verbos irregulares, tranquilizando a turma quanto ao processo de familiarização com suas formas no *past simple*, que deverá acontecer pelo uso, de forma gradual, sem a necessidade de memorização imediata. É recomendável estimular a consulta, sempre que tiverem dúvidas, ao apêndice List of irregular verbs.

Ao realizar a questão 4, sugerimos privilegiar os significados dos conectores, evidenciando, de maneira gradual, a função que exercem como recursos discursivos de coesão. Outros exemplos podem ser apresentados para ampliar a diversidade de usos, caso você julgue conveniente.

- b Complete este outro fragmento do texto com os seguintes verbos conjugados no *past simple*.

be (3×)    become    have    make    take    think

3b: I - made; II - became; III - was; IV - took;  
V - was; VI - were; VII - had; VIII - thought

Eyes on grammar EXAMPLES 1 AND 4

[...]  
Amelia ♦ (I) great strides in opening the new field of aviation to women. In 1935, Amelia ♦ (II) the first person to fly from Hawaii to the American mainland. By doing so, Amelia became not only the first person to solo anywhere in the Pacific, **but also** the first person to solo both the Atlantic and Pacific Oceans. **Also** in 1935, Amelia joined the faculty of Purdue University as a female career consultant. It ♦ (III) the purchase of a Lockheed Electra, through Purdue University, that enabled Amelia to fulfill her dream – circumnavigating the globe by air.  
[...]  
In June 1937, Amelia embarked upon the first around-the-world flight at the Equator. On July 2, after completing nearly two-thirds of her historic flight – over 22,000 miles –, Amelia vanished along with her navigator, Frederick Noonan. They ♦ (IV) off from Lae, New Guinea, bound for tiny Howland Island in the vast Pacific Ocean. The distance from Lae to Howland ♦ (V) about equal to a transcontinental flight across the U.S. A great naval, air **and** land search failed to locate Amelia, Noonan or the aircraft, **and** it was assumed they ♦ (VI) lost at sea. To this day, their fate is the subject of unending speculation. Some theorized that the pair ran out of fuel looking for Howland Island, **and** ♦ (VII) to ditch in the Pacific. Others ♦ (VIII) they may have crash landed on another small island. Some speculated they were captured by the Japanese, accused of espionage, **then** held as bargaining chips in the eventual war erupted between the U.S. **and** Japan. In 1939, George [Putnam] authored Amelia's biography, entitled *Soaring Wings*, as a tribute to his beloved wife.

BIOGRAPHY of Amelia Earhart. *Wings over Kansas*. [S. l.], 28 out. 2007.

Disponível em: <https://wingsoverkansas.com/earhart/a842/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

- c Os conectores *but*, *and*, *also* e *then* estão destacados no texto. Que ideia eles expressam, respectivamente?

I Contraste, adição, razão e tempo.

III Consequência, contraste, tempo e razão.

II Tempo, razão, adição e consequência.

IV Contraste, adição, adição e consequência.

3c: IV

- d Com base nessa biografia, elabore uma linha do tempo com as informações sobre Amelia Earhart.

3d Resposta esperada: 1897 – She was born. 1916 – She attended Ogontz School. 1918 – She left school. 1935 – She became the first person to fly from Hawaii to the American mainland and joined the faculty of Purdue University as a female career consultant. 1937 – She vanished along with her navigator during a flight.



4 Read the sentences and do the following.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de conectores.

- a Complete as frases com os seguintes conectores.

because    but    so    such as

I Kate Sheppard was very important to the world ♦ she fought for women's right to vote.

4a I: because

II Activists ♦ Wangari Maathai are of great importance to the world. 4a II: such as

III Shirin Ebadi was born in Iran, ♦ she lives in England. 4a III: but

IV Marie Curie was a scientist who conducted pioneering research on radioactivity,

♦ she received two Nobel Prizes. 4a IV: so

- b Classifique cada frase do item 4a de acordo com o sentido que seu conector expressa.

4b: Respostas esperadas: I – causa; II – exemplificação; III – contraste; IV – conclusão.

causa    conclusão    contraste    exemplificação

48

forty-eight

## 5 Read the excerpts below and mark the correct alternatives.

Objetivo da questão 5: identificar preposições de tempo.

"**In** 1977, she founded the Green Belt Movement, a non-governmental organization that encourages women to plant trees to combat deforestation and environmental degradation." (p. 39)

"Born **on** March 10, 1847, in Liverpool, England, Kate Sheppard moved to New Zealand **in** the late 1860s. **In** 1885, she founded the Women's Christian Temperance Union [...]. She died in New Zealand **in** 1934." (p. 41)

"**In** June 1937, Amelia embarked upon the first around-the-world flight at the Equator. **On** July 2, after completing nearly two-thirds of her historic flight – over 22,000 miles –, Amelia vanished along with her navigator, Frederick Noonan." (p. 48)

- a Nos dois primeiros fragmentos, a preposição "in" em destaque introduz um
- I ano. **5a: I**                      II dia.                      III mês.
- b No último fragmento, "in" introduz um
- I ano.                      II dia.                      III mês. **5b: III**
- c Nas duas vezes em que aparece, "on" introduz um
- I ano.                      II dia. **5c: II**                      III mês.

## 6 Complete the excerpts of Frida Kahlo's biography with the prepositions *in* or *on* and the appropriate forms of the verbs in parentheses.

Objetivo da questão 6: praticar preposições de tempo e verbos no *past simple*.

- a "Considered one of Mexico's greatest artists, Frida Kahlo ♦ (I) (be) born ♦ (II) July 6, 1907, in Coyocoan, Mexico City, Mexico. She ♦ (III) (grow up) in the family's home where ♦ (IV) (be) later referred to as the Blue House or Casa Azul." **6a: I – was; II – on; III – grew up; IV – was**
- b "Frida Kahlo ♦ (I) (attend) the renowned National Preparatory School in Mexico City ♦ (II) the year of 1922. There are only thirty-five female students enrolled in that school and she soon ♦ (III) (become) famous for her outspokenness and bravery." **6b: I – attend; II – in; III – became**
- c "♦ (I) the same year, Kahlo ♦ (II) (join) a gang of students who ♦ (III) (share) similar political and intellectual views. She ♦ (IV) (fall) in love with the leader Alejandro Gomez Arias. ♦ (V) a September afternoon when she ♦ (VI) (travel) with Gomez Arias on a bus the tragic accident ♦ (VII) (happen). [...] She ♦ (VIII) (be) injured so badly and had to stay in the Red Cross Hospital in Mexico City for several weeks. After that, she ♦ (IX) (return) home for further recovery." **6c: I – In; II – joined; III – shared; IV – fell; V – On; VI – traveled/travelled; VII – happened; VIII – was; IX – returned**

FRIDA Kahlo biography. *Frida Kahlo*: Paintings, biography, quotes. [S. l.], [20--].

Disponível em: <https://www.fridakahlo.org/frida-kahlo-biography.jsp>. Acesso em: 14 abr. 2022.

## Writing

### Objetivo da seção

Ampliar os conhecimentos sobre o gênero biografia por meio da produção escrita.

Nesta seção, os estudantes são orientados a escrever uma biografia de uma mulher de relevância social. Esse é um gênero que está presente em nosso cotidiano, seja para sabermos mais sobre a vida de pessoas que admiramos por ter destaque em alguma área, seja para obtermos conhecimentos novos ou satisfizermos possíveis curiosidades. As biografias podem ainda ser utilizadas no contexto escolar para facilitar a compreensão de acontecimentos históricos, por exemplo. As etapas sugeridas para a produção textual buscam retomar os conhecimentos obtidos ao longo da unidade a fim de ajudar os estudantes na elaboração da biografia. Espera-se que, ao final dessa tarefa, eles estejam familiarizados com o gênero discursivo trabalhado, favorecendo, para além do desenvolvimento da habilidade de escrita, a compreensão de biografias, que pode ser útil para o aprendizado de línguas, de modo particular, e para a vida escolar, de modo mais amplo.

### Pit stop

### Objetivo da seção

Retomar as imagens das páginas de abertura da unidade, que mostram mulheres historicamente relevantes para a sociedade, e fazer uma releitura dessas imagens com base nos conhecimentos adquiridos e nas reflexões realizadas ao longo da unidade.

## WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa é elaborar, com um colega, uma biografia escrita de uma mulher que se destaca(ou) por suas realizações no âmbito social e na luta pela igualdade de gênero. Vocês já viram exemplos e trabalharam com eles em **Reading**.

### 1 Before preparing the biography, pay close attention to the following chart.

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

Sobre a produção proposta /	
Qual é o gênero discursivo?	Biografia escrita.
Qual é o tema?	Uma mulher de relevância social.
Qual é o objetivo?	Apresentar informações sobre a vida de uma mulher de relevância social.
A quem se dirige?	Aos colegas de turma e da escola.
Como e onde será divulgada?	Em um mural na sala de aula ou na escola.
Quem participará?	Todos os estudantes, em duplas.

### Toolbox

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo e as características composicionais e estilísticas da biografia escrita e preparar uma versão inicial do texto.

### 1 Follow these steps. They will help you prepare the biography.

- Decidam qual mulher de relevância social será apresentada e façam uma pesquisa sobre ela.
- Observem as informações que constam nas biografias da seção **Reading**. Em seguida, decidam quais informações vocês vão apresentar sobre a vida da mulher escolhida e elaborem uma linha do tempo para orientar a organização da biografia.
- Leiam novamente as biografias da seção **Reading** e prestem atenção às seguintes características para planejar seu texto: episódios de vida em ordem cronológica, fatos contados em terceira pessoa, verbos predominantemente no passado.
- Elaborem a biografia com base nas informações da linha do tempo e, se possível, incluam uma imagem da pessoa biografada. O conteúdo da seção **Eyes on grammar** poderá ajudá-los.
- Mostrem seu texto para outra dupla e anotem os comentários dos colegas para reformular os pontos que precisarem de ajustes.

### Step back

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

Objetivo da questão 1: revisar a produção inicial da biografia escrita.

- contém as informações essenciais de uma biografia;
- apresenta essas informações em ordem cronológica;
- está redigida com a linguagem adequada.

### 2 Display the biography on the bulletin board and invite your classmates to read the text.

Objetivo da questão 2: fazer a versão final da biografia escrita.

50 fifty

### Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).
- (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
- (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linhas do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (34-35) and answer these questions.

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

- O que é mostrado nas imagens? O que pode ser dito sobre a representatividade feminina para a sociedade? **1a Resposta esperada:** as imagens mostram mulheres que se destacaram em diferentes áreas. **Resposta pessoal.**
- Como você relaciona as imagens com as discussões propostas nesta unidade? **1b Resposta pessoal.**
- Que outras mulheres poderiam aparecer nas páginas iniciais desta unidade? Por quê? **1c Respostas pessoais.**
- O que você aprendeu sobre as mulheres brasileiras apresentadas nesta unidade? Você gostou de saber mais sobre cada uma delas? Por quê? **1d Respostas pessoais.**

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

Give examples and explain your answers. **1 Respostas pessoais.**

- Consigno ler biografias e linhas do tempo?
- Entendo biografias orais?
- Consigno escrever biografias e linhas do tempo?
- Tenho novos conhecimentos sobre mulheres importantes para o mundo?
- Participei das aulas, colaborando com o professor e com os colegas?

## EYES ON GRAMMAR

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

### Example 1

“Wangari Maathai (1940-2011), the first woman to obtain a PhD in East and Central Africa, **was** a scholar and an environmental and human rights activist. [...] Maathai **began** to use her organization as a springboard [...]”

(p. 39)

“Male children in Iran **had** privileges that girls did not.”

(p. 46)

“Some speculated they **were** captured by the Japanese, accused of espionage, then **held** as bargaining chips in the eventual war erupted between the U.S. and Japan.”

(p. 48)

fifty-one **51**

### Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Professor/a, se você considerar pertinente ampliar a discussão sobre o tema, uma possibilidade é propor aos estudantes que criem cartazes, para expor na sala de aula ou em outro local da escola, com imagens de mulheres que fizeram ou fazem história no Brasil e no mundo, acompanhadas de pequenas biografias em inglês com informações básicas sobre essas mulheres e os motivos pelos quais é importante conhecê-las. Dicionários bilíngues podem ajudá-los na realização dessa tarefa.

Sugerimos que verifique se há, em sua cidade, algum museu ou centro cultural com uma exposição que apresente a questão da mulher ou trabalhos de alguma mulher relevante para organizar uma visita com os estudantes. Outra possibilidade é realizar visitas virtuais a *sites* que discutam a questão da mulher, caso haja um laboratório de informática em sua escola.

### Think it over

#### Objetivo da seção

Autoavaliar aprendizagem sobre a leitura, a audição e a produção escrita dos gêneros discursivos trabalhados na unidade.

Professor/a, sugerimos que aproveite esta seção para estimular a fala dos estudantes sobre o andamento de sua aprendizagem e a forma como a condução das aulas tem surtido efeito para cada um deles. Caso alguma estratégia ou procedimento não tenha sido tão bem-sucedido, avalie a possibilidade de mudanças. Caso detecte dificuldades pontuais de alguns estudantes, indicamos a utilização do apêndice **There is more** e das **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor, para suprir necessidades de reforço e de avaliação.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Sistematizar verbos irregulares no *past simple*, preposições e expressões de tempo e conectores diversos, tomando como referências os textos explorados na unidade.

Para aprofundar os conteúdos presentes nesta sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades de caráter lúdico, como “hangman” ou “puzzle”. Os dois jogos podem ser facilmente preparados por você. Para elaborar o primeiro, crie frases no passado e retire os verbos no *past simple*. Indique o número de letras do verbo extraído para que os estudantes possam pensar nele e em sua conjugação no passado. Organize a turma em dois grandes grupos para que joguem forca. O segundo jogo demanda a criação de frases com verbos irregulares conjugados no *past simple*. Crie de dez a vinte frases, dependendo de sua disponibilidade, divida cada uma em pequenos trechos e deixe os verbos no infinitivo. Organize a turma em quatro grupos. Escreva os trechos das frases no quadro de forma embaralhada e peça aos estudantes que formem quantas frases conseguirem em cinco minutos. Explique que eles devem conjugar os verbos no *past simple*. Vencerá o grupo que tiver escrito mais frases corretas.

PAST SIMPLE (VERB TO BE) / PASSADO SIMPLES (VERBO TO BE)		
Affirmative / Afirmativo	Negative / Negativo	Interrogative / Interrogativo
I/He/She/It was...	I/He/She/It was not/wasn't...	Was I/he/she/it...?
You/We/They were...	You/We/They were not/weren't...	Were you/we/they...?

PAST SIMPLE (VERB TO BE) / PASSADO SIMPLES (VERBO TO BE)		
Affirmative / Afirmativo	Negative / Negativo	Interrogative / Interrogativo
She <b>was</b> a leader.	She <b>was not/wasn't</b> a leader.	<b>Was</b> she a leader?
They <b>were</b> aid workers.	They <b>were not/weren't</b> aid workers.	<b>Were</b> they aid workers?

PAST SIMPLE – IRREGULAR VERBS / PASSADO SIMPLES – VERBOS IRREGULARES					
Bare infinitive / Infinitivo	Past simple / Passado simples	Bare infinitive / Infinitivo	Past simple / Passado simples	Bare infinitive / Infinitivo	Past simple / Passado simples
become	became	flee	fled	see	saw
begin	began	grow	grew	spread	spread
break	broke	have	had	take	took
come	came	hold	held	teach	taught
do	did	lead	led	tell	told
feel	felt	make	made	think	thought

- Outros verbos irregulares no *past simple* podem ser vistos no apêndice **List of irregular verbs**.

### Example 2

“Born **on March 10, 1847**, in Liverpool, England, Kate Sheppard moved to New Zealand **in the late 1860s**. **In 1885**, she founded the Women’s Christian Temperance Union [...]”

(p. 41)

52 fifty-two

### Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

### PREPOSITIONS OF TIME / PREPOSIÇÕES DE TEMPO

months, years and decades / meses, anos e décadas	days / dias
<p><b>in</b> May</p> <p><b>in</b> 1885</p> <p><b>in</b> July 2017</p> <p><b>in</b> the late 1860s</p> <p><b>in</b> the early 1990s</p>	<p><b>on</b> June 24</p> <p><b>on</b> March 10, 1847</p> <p><b>on</b> Monday</p> <p><b>on/at</b> weekends</p> <p><b>on</b> my birthday</p>

- Para fazer referência às partes do dia, usa-se a preposição *in*: *in the morning/afternoon/evening*. Com a palavra “*night*”, no entanto, usa-se a preposição *at*: *at night*.

### Example 3

“[...] **two years later**, became leader of its suffrage campaign. Several suffrage bills failed **before** New Zealand Parliament finally granted women the right to vote in 1893. Sheppard was later active in woman suffrage movements in other countries.”

(p. 41)

### EXPRESSIONS OF TIME / EXPRESSÕES DE TEMPO

yesterday	the following day(s)/month(s)/year(s)
<p><b>last</b> night/month/year</p> <p>a minute/day/year <b>ago</b></p> <p>three days/months/years <b>earlier</b></p> <p>four days/months/years <b>before</b></p>	<p>two days/months/years <b>later</b></p> <p>five days/months/years <b>after</b></p> <p><b>thereafter</b></p>

- Essas expressões de tempo são utilizadas com o *past simple* para especificar o período em que um evento ocorreu.

### Example 4

“Maathai began to use her organization as a springboard in the struggle against abuses of power, **such as** land-grabbing or the illegal detention of political opponents. She was eventually elected as a Member of Parliament upon Kenya’s effective return to multiparty democracy in 2002, **also** serving as Assistant Minister in the Ministry for Environmental **and** Natural Resources.”

(p. 39)

“By doing so, Amelia became not only the first person to solo anywhere in the Pacific, **but** also the first person to solo both the Atlantic and Pacific Oceans.”

(p. 48)

### CONNECTORS / CONECTIVOS

<b>Addition / Adição</b>	“She was eventually elected as a Member of Parliament upon Kenya’s effective return to multiparty democracy in 2002, <b>also</b> serving as Assistant Minister in the Ministry for Environmental <b>and</b> Natural Resources.”
<b>Conclusion / Conclusão</b>	Maathai was a very competent activist, <b>so</b> she was nominated to receive a prize.
<b>Contrast / Contraste</b>	Kate lived in New Zealand, <b>but</b> she was born in England.
<b>Exemplification / Exemplificação</b>	“Maathai began to use her organization as a springboard in the struggle against abuses of power, <b>such as</b> land-grabbing or the illegal detention of political opponents.”
<b>Reason / Razão</b>	Bertina Lopes moved to Italy <b>because</b> there was a dictatorship in Portugal.

- Alguns conectores podem ter sentidos diferentes em outros enunciados.

fifty-three **53** ❖

## Referências bibliográficas

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. *In: Sociologias*, 2001, n. 5. p. 240-265.

CARINO, J. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *In: Revista Educação & Sociedade*, v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

## UNIT 3

Professor/a,

Esta unidade tem como objetivo principal abordar os gêneros discursivos convenção em versão para crianças e entrevista oral. Os textos têm como tema os direitos universais da criança e do adolescente, especialmente aqueles garantidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), como alimentação, proteção, cuidado, educação, saúde e lazer. A amplitude e a versatilidade desse tema favoreceram a inclusão de atividades que fomentam reflexões acerca da importância desses direitos, assim como daqueles estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

As atividades propostas promovem a interdisciplinaridade com Ciências Humanas. Assim, é relevante levar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes para a compreensão dos textos em inglês sobre direitos humanos. Destaca-se, ainda, a inter-relação com a habilidade de História do 5º ano (EF05HI04) – *Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos* –, que será importante para o entendimento desses conceitos.

No que tange ao tema, esta unidade avança com o trabalho acerca de direitos e cidadania iniciado na Unidade 2, cujo foco era o papel da mulher na sociedade. Agora, o cerne da discussão são as crianças e os adolescentes, especialmente no que diz respeito à responsabilidade das famílias e dos governos de garantir seus direitos.

UNIT

3

# You have the right to know your rights!



II



© SEBASTIÃO SALGADO

© SEBASTIÃO SALGADO

ASS2@ISTOCKPHOTOGETTY IMAGES

54 fifty-four

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

**Gêneros discursivos:** convenção em versão para crianças e entrevista oral.

**Tema:** direitos da criança.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos convenção em versão para crianças e entrevista oral;
- refletir sobre os direitos que você tem como criança ou adolescente.



IV

© SEBASTIÃO SALGADO



© SEBASTIÃO SALGADO

Crianças ao redor do mundo  
fotografadas por Sebastião Salgado.

As imagens das páginas de abertura apresentam crianças de diferentes partes do mundo retratadas pelo fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Elas não abordam explicitamente os direitos da criança, mas suscitam reflexões relativas a esse tema, inclusive em virtude da diversidade cultural e social que mostram. Avalie a conveniência de usar essas imagens, que serão trabalhadas posteriormente na seção **Pit stop**, como recurso para estimular um debate inicial de reconhecimento dos direitos da criança.

Embora os direitos da criança e do adolescente não sejam explicitamente mencionados nas habilidades de língua inglesa presentes na BNCC, os direitos humanos, nos quais estão inseridos os direitos específicos de todos os grupos sociais, permeiam o documento. Além disso, o ECA é citado em sua introdução.

fifty-five 55

### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

## Time to think

### Objetivo da seção

Prosseguir com a reflexão, iniciada nas páginas de abertura, sobre o tema da unidade, em especial no que diz respeito à identificação de alguns direitos da criança e do adolescente.

As imagens selecionadas para a questão 1 e os documentos mencionados na questão 2 objetivam fomentar a reflexão sobre os direitos da criança e do adolescente. Assim, busca-se ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade, de forma a permitir o engajamento na construção de sentidos dos textos que se seguirão. Sugerimos que você, professor/a, avalie se os estudantes conhecem a noção de direito trabalhista e se, em seu contexto, há a possibilidade de levar para a sala de aula uma carteira de trabalho, assim como exemplares impressos dos documentos presentes na questão 2.

A questão 3 dialoga com o artigo 18-A do ECA (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o uso de castigo físico empregado por algumas pessoas contra crianças e adolescentes. Por meio dela, buscou-se introduzir características encontradas em um dos gêneros trabalhados na unidade, que é de cunho legal: a convenção, em uma versão para crianças.

Os estudantes possivelmente já trabalharam as noções de direitos humanos e direitos da criança em outras atividades na escola, portanto, consideramos que pode ser necessária uma avaliação mais detalhada desse conhecimento prévio. Convém observar, em sua turma, se há alguém sofrendo algum tipo de desrespeito a seus direitos, especialmente maus-tratos físicos e psicológicos. Para esses casos, pode ser necessário, sob sua avaliação, mais cuidado ao longo do trabalho com esta unidade.

## “ TIME TO THINK .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Take a look at these images. Then discuss the following questions with a classmate.

**Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.



- a Vocês acham que os direitos das crianças são diferentes dos direitos dos adultos? Por quê?  
**1a Respostas pessoais.**
- b Quais direitos das crianças vocês conhecem? **1b Resposta pessoal.**
- c Cada uma dessas imagens ilustra um direito diferente das crianças. Quais direitos seriam esses? **1c Respostas esperadas: (I) o direito de brincar; (II) o direito à educação; (III) o direito à proteção e ao cuidado; (IV) o direito à assistência médica adequada.**

### 2 Discuss the following questions with a classmate.

**Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero convenção em versão para crianças.

- a A quais direitos e deveres estão relacionados os seguintes documentos?

Constituição da República Federativa do Brasil

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

- I Direitos da criança e do adolescente. **2a I: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**
- II Direitos e deveres de todo cidadão brasileiro. **2a II: Constituição da República Federativa do Brasil**
- b Se um cidadão perceber que seus direitos estão sendo desrespeitados, o que ele deve fazer? **2b: Resposta esperada: procurar órgãos públicos por meio dos quais possa denunciar e reivindicar que seus direitos sejam respeitados.**

56 fifty-six

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

**3** The *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* is a Brazilian law. Read a fragment from article 18-A of this law and match the sentence halves.

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

“Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.”

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 1990.

- |   |  |     |   |
|---|--|-----|---|
| a | O assunto principal do documento <b>3a: II</b>                               | I   | é garantir a segurança e a proteção de crianças e adolescentes. |
| b | O objetivo do artigo 18 <b>3b: I</b>   | II  | são os direitos da criança e do adolescente no Brasil.          |
| c | O castigo físico a crianças e adolescentes, segundo o artigo, <b>3c: III</b> | III | é desrespeitoso e ilegal.                                       |

## READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

**1a** Resposta possível: são documentos que buscam defender os direitos humanos em geral ou de grupos específicos, como os das crianças e das pessoas com deficiência.

#### 1 Answer the following questions with a classmate.

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

- Vocês sabem o que são declarações e convenções universais? Expliquem. Se não souberem, o que acham que poderiam ser?
- Na opinião de vocês, por que é importante existirem convenções internacionais, como as elaboradas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que assegurem os direitos das pessoas?
- O que vocês esperariam encontrar em uma convenção universal sobre os direitos da criança? Deem pelo menos dois exemplos.

#### Did you know?

- A **Organização das Nações Unidas (ONU)** foi criada em 1945 com a finalidade de atuar em defesa da paz e do desenvolvimento no mundo. Atualmente, possui 193 países-membros, os quais, entre outras tarefas, elaboram convenções e declarações universais – documentos que defendem os direitos humanos de grupos diversos, como os direitos das crianças, das pessoas com deficiência e das mulheres, entre outros. As convenções devem ser obrigatoriamente cumpridas pelos países que as assinaram.

fifty-seven **57**

Também requer uma atenção especial o caso de estudantes que sofrem punições físicas, mesmo aquelas naturalizadas pela sociedade e justificadas como supostamente “educativas”. Sugerimos que, nesses casos, eles sejam encaminhados à equipe de orientação educacional da escola.

#### Para ler

Professor/a, se desejar saber mais a respeito da legislação brasileira sobre direitos humanos, recomendamos a leitura do Decreto nº 7 037/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (BRASIL, 2009), e da Resolução CNE/CP nº 1/2012, que traz as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

#### Reading

#### Objetivo da seção

Construir sentidos por meio da interação com o gênero convenção, apresentando um texto sobre os direitos da criança e do adolescente, em versão adequada para essa faixa etária.

#### Task 1

Para a ativação do conhecimento prévio sobre os direitos da criança e do adolescente, em **Before reading**, apresentam-se questões de aproximação ao escopo de atuação da Organização das Nações Unidas (ONU). Recomendamos, caso considere necessário, enfatizar a reflexão sobre atitudes a serem tomadas diante do desrespeito a direitos.

Para **Read to learn**, foi selecionado um fragmento da *UN Convention on the Rights of Child in Child-Friendly Language*. O texto original é da esfera jurídica e, como tal, é muito complexo para a faixa etária dos estudantes. Assim, como versões em linguagem acessível ou até mesmo transposições de gênero de documentos dessa natureza circulam socialmente, consideramos que conhecer o conteúdo dessa convenção e ter contato com o gênero discursivo em versão para crianças é relevante para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Além de possibilitar a construção de sentidos sobre o conteúdo dos artigos, o texto pode despertar a curiosidade dos estudantes para conhecer mais sobre o tema.

## Read to learn Leitura

### 1 Read a fragment of the *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language* with these objectives in mind: 1 Professor/a, reproduzimos abaixo o texto em seu suporte original apenas para que ele possa ser observado, mas o texto verbal para leitura se encontra ao lado.

- identificar os direitos da criança;
- verificar características de convenções em versão para crianças.

Eyes on grammar **EXAMPLES 1, 2, AND 3**

#### UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language

[...]

##### Article 1

Everyone under 18 has these rights.

##### Article 2

All children have these rights, no matter who they are, where they live, what their parents do, what language they speak, what their religion is, whether they are a boy or girl, what their culture is, whether they have a disability, whether they are rich or poor. No child should be treated unfairly on any basis.

##### Article 3

All adults should do what is best for you. [...]

##### Article 4

The government has a responsibility to make sure your rights are protected. They must help your family to protect your rights and create an environment where you can grow and reach your potential.

##### Article 5

Your family has the responsibility to help you learn to exercise your rights, and to ensure that your rights are protected.

##### Article 6

You have the right to be alive.

##### Article 7

You have the right to a name, and this should be officially recognized by the government. You have the right to a nationality (to belong to a country).

##### Article 8

You have the right to an identity – an official record of who you are. No one should take this away from you.

##### Article 9

You have the right to live with your parent(s), unless it is bad for you. You have the right to live with a family who cares for you.



UNICEF. *UN Convention on the Rights of the Child in Child Friendly Language*. 2006.

58 fifty-eight

#### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 With the Convention in mind, do the following.

**Objetivo da questão 1:** compreender globalmente o texto e identificar informações específicas nele.

- a Com base nos artigos do texto, como você sintetizaria, em uma frase, o que esse documento defende? **1a** Resposta pessoal. Resposta possível: ele defende os direitos fundamentais da criança, os quais devem ser respeitados por todas as pessoas, em todos os lugares e situações.
- b Como o texto define o que é ser criança? **1b** Resposta esperada: ter até 18 anos de idade.
- c Relacione os objetivos com os artigos:
- I Apresentar os direitos de crianças e adolescentes. **1c I:** Artigos 6 a 9
- II Oferecer definições e obrigações de pessoas ou instituições em relação às crianças.  
**1c II:** Artigos 1 a 5  
• Artigos 1 a 5 • Artigos 6 a 9
- d Nos artigos 6 a 9, qual fragmento em inglês é repetido para apresentar os direitos?  
**1d** Resposta esperada: o fragmento repetido é "you have the right to".

### 2 Now read the text again and do the following.

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

- a De acordo com o texto, quem é responsável por
- I ajudar a criança a exercer os seus direitos? **2a I:** família
- II garantir os direitos da criança? **2a II:** governo
- III fazer o melhor pela criança? **2a III:** adultos  
• adultos • família • governo
- b Identifique no texto os artigos que falam sobre o direito
- I à vida. **2b I:** Artigo 6
- II de ter os direitos protegidos. **2b II:** Artigo 4  
• Artigo 2 • Artigo 4
- III de ter um nome e uma nacionalidade.  
**2b III:** Artigo 7
- IV de ser tratado com igualdade e justiça.  
**2b IV:** Artigo 2  
• Artigo 6 • Artigo 7

### 3 Look back at the examples you gave in question 1c in Before reading. Then answer the following questions. **3** Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** comprovar hipóteses.

- a Algum desses exemplos apareceu nos artigos do texto? Qual(is)? Se não, por que deveria(m) estar nesse documento?
- b De qual(is) dos artigos a sua resposta à questão 1c mais se aproxima?

## Task 2

### Before reading Pré-leitura

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

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

- a Vocês vão ler outros artigos da *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*. Que direitos vocês esperam encontrar? Por quê?
- b Um país não aceitou os direitos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Quais artigos vocês usariam para tentar convencer o presidente desse país a aceitar o documento? Justifiquem sua resposta.

fifty-nine **59**

Na mesma direção, as questões de **Constructing meanings** procuram problematizar, assim como foi feito na seção **Time to think** e em **Before reading**, a importância de assegurar os direitos da criança e do adolescente e, especificamente, de se conscientizar sobre eles, bem como conhecer as características do gênero discursivo em análise. Se parecer viável, professor/a, considere a possibilidade de motivar os estudantes a discutir sobre outros direitos, além dos que eles citarem na questão 3, que não apareceram nesse primeiro excerto de texto, mas que poderiam compor o documento.

#### Task 2

Como continuação e ainda sob a mesma perspectiva, nessa **Task** são apresentados, em **Read to learn**, mais artigos da *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*. Assim, o assunto é ampliado e as discussões são aprofundadas. Uma vez que os estudantes já estão familiarizados com o gênero, os artigos apresentados incluem mais variedade de informações e propiciam focar os recursos estilísticos do gênero.

Em **Before reading**, há questões que suscitam novas reflexões e discussões, uma vez que encorajam os estudantes a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido e justificar suas respostas com base nos conhecimentos construídos na **Task 1**.

### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir sentido global.
- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Read to learn Leitura

### 1 Read another fragment of the *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language* with these objectives in mind: **1** Professor/a, reproduzimos abaixo o texto em seu suporte original apenas para que ele possa ser observado, mas o texto verbal para leitura se encontra ao lado.

- identificar os direitos da criança;
- verificar características de convenções em versão para crianças.

#### Eyes on grammar EXAMPLES 2 AND 3

#### UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language

[...]

##### Article 12

You have the right to give your opinion, and for adults to listen and take it seriously.

[...]

##### Article 15

You have the right to choose your own friends and join or set up groups, as long as it isn't harmful to others.

##### Article 16

You have the right to privacy.

[...]

##### Article 19

You have the right to be protected from being hurt and mistreated, in body or mind.

[...]

##### Article 23

You have the right to special education and care if you have a disability, as well as all the rights in this Convention, so that you can live a full life.

[...]

##### Article 27

You have the right to food, clothing, a safe place to live and to have your basic needs met. You should not be disadvantaged so that you can't do many of the things other kids can do.

##### Article 28

You have the right to a good-quality education.

[...]

##### Article 31

You have the right to play and rest.

##### Article 32

You have the right to protection from work that harms you and is bad for your health and education. If you work, you have the right to be safe and paid fairly.

[...]

##### Article 42

You have the right to know your rights! Adults should know about these rights and help you learn about them, too. [...]



UNICEF. *UN Convention on the Rights of the Child in Child Friendly Language*. 2006.

## Constructing meanings Compreensão leitora

- 1 Match the following images to the corresponding rights in the Convention.**  
**Objetivo da questão 1:** relacionar linguagens verbal e não verbal.

Article 12    Article 23    Article 28    Article 31

1: I Article 31; II Article 28; III Article 12; IV Article 23



SERGIO PEDREFA/PULSAR IMAGENS



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS



FIZKESIS/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES



FERNANDO FAVORETTO/GRARI IMAGEM

- 2 Read the Convention again and do the following.**  
**Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas e explícitas no texto.
- a** Identifique qual das opções a seguir apresenta direitos que constam no texto.
- I Possuir bens materiais e recursos financeiros.
  - II Poder escolher onde estudar e como cuidar da própria saúde.
  - III Ter garantidas a privacidade, a liberdade de opinião e a educação. **2a: III**
- b** Indique os artigos da Convenção que justificam a resposta dada no item anterior.  
**2b Resposta esperada:** Artigos 12, 16 e 28.
- c** De acordo com o texto, quais desses direitos da criança precisam ser garantidos?
- I Alimentação, proteção e educação. **2c: I**
  - II Amizade, brinquedos e saúde.
  - III Educação, oportunidades e carinho.

sixty-one **61** 

Em *Constructing meanings*, as questões expandem as discussões e evidenciam elementos composicionais do gênero, além de chamar a atenção dos estudantes para outros conteúdos da *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*, estabelecendo também um diálogo com a Constituição brasileira. Prossegue-se com a problematização da importância de assegurar os direitos da criança e do adolescente.

### ► Think a little more

Nas questões de **Think a little more**, sugerimos a reflexão sobre os direitos da criança e do adolescente que ainda não são totalmente respeitados no Brasil, de modo geral, e, caso considere adequado, na região em que se localiza a escola, especificamente. Por meio dessas questões, procura-se estimular a reflexão sobre a temática e o aprofundamento da conscientização acerca dos direitos dos estudantes, bem como das consequências que podem advir do não cumprimento destes. Se possível, estimule-os a responder e debater em língua inglesa.

### Para ler

Professor/a, caso queira conhecer mais sobre o gênero convenção, seus artigos e sua estrutura, recomendamos a leitura da versão original da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e, também do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Caso julgue pertinente ler mais sobre os direitos humanos e sobre os direitos da criança e do adolescente, bem como saber sobre suas reverberações na educação, sugerimos o livro de Candau *et al.* (2010). Se desejar motivar os estudantes a discutir sobre outros documentos que tratam dos direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sugerimos a versão escrita para o público infantil (FLOWERS, 2007). Recomendamos ainda, para seu aprofundamento, o livro de Silva Pereira (1996).

### 3 Read and do the following. **Objetivos da questão 3:** identificar informações específicas no texto; relacionar linguagens verbal e não verbal; ler criticamente e relacionar textos de diferentes gêneros.

- a Qual artigo da *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language* é descumprido na situação retratada por esta imagem? Por quê?

**3a Respostas esperadas:** o Artigo 32; porque, na imagem, a criança está fazendo um trabalho pesado, que certamente vai prejudicar sua saúde.



RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

- b Leia o seguinte fragmento da Constituição Federal brasileira e compare-o com o que diz a Convenção sobre o mesmo assunto. **3b Resposta esperada:** a Constituição Federal brasileira é ainda mais rigorosa, pois estabelece idade mínima para o trabalho.

#### “Art. 7º

XXXIII – proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;”

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

### 4 Now read the Convention one more time and do the following. **Objetivos da questão 4:** identificar características composicionais e estilísticas do gênero e refletir sobre o sentido de palavra no texto.

- a Esse texto é uma versão específica para o público infantil. Quais são as principais características dessa versão? **4a:** I, III, IV
- I As letras coloridas.
  - II A linguagem complexa.
  - III As imagens de animais.
  - IV O uso do pronome “you”, dirigindo-se diretamente às crianças.
- b Observe o uso do verbo “harm” no artigo 32. Esse verbo significa algo positivo ou negativo? **4b Resposta esperada:** negativo.
- c Quais palavras nos artigos ajudam a identificar o sentido de “harms”? **4c Resposta esperada:** “bad”.

### Think a little more Pós-leitura

- 1 Discuss the following questions with a classmate. **1 Respostas pessoais.** **Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema e o gênero do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.
- a Na opinião de vocês, quais direitos da criança ainda não são plenamente respeitados no Brasil? Justifiquem sua resposta.
  - b Caso vocês pudessem acrescentar um direito à *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*, o que vocês acrescentariam? Por quê?
  - c O que pode ocorrer caso uma pessoa não conheça seus direitos?
  - d Muitas crianças no mundo não conhecem seus direitos. O que poderia ser feito para conscientizá-las sobre eles?
  - e Vocês acham que, além de direitos, as crianças têm deveres? Quais seriam eles? Por quê?

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

#### 1 Consider the context. Then discuss the following questions with a classmate.

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

- Imaginem que um colega conta para vocês que conhece crianças cujos direitos foram desrespeitados. Que recomendações vocês dariam nessa situação?
- Se vocês fossem chamados para falar sobre os direitos da criança, sobre qual(is) fariam? Por quê?

#### 2 Discuss the following questions with a classmate.

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

- Vocês vão ouvir entrevistas que fazem parte de uma campanha com o título "What rights do kids have?". Na opinião de vocês, qual pode ser o propósito dessas entrevistas?
- Com base no título, quem vocês imaginam que serão entrevistados?
- Nas entrevistas, vocês vão ouvir apenas as respostas às perguntas a seguir. O que vocês acham que os entrevistados vão dizer? Por quê?

I Do kids have the right to  
food and water?

II Do kids have the right to  
protection from harm?

III Do kids have the right to  
education?

IV What rights do  
kids have?

### Listen to learn Audição

#### 1 Listen to the interview with these objectives in mind:

- identificar o assunto da entrevista e relacioná-lo aos textos lidos até agora na unidade;
- verificar características de entrevistas orais.

#### Entrevista

**Título:** What Rights Do Kids Have?

**Data:** 19/9/2016

**Fonte:** Unicef USA

WHAT Rights Do Kids Have?. Nova York: Unicef USA, 2016. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jlsQlb9yN6g>. Acesso em: 18 abr. 2022.



sixty-three 63

## Listening

### Objetivo da seção

Expandir os conhecimentos sobre o gênero entrevista oral por meio da compreensão auditiva.

O gênero entrevista, estudado para a compreensão oral, nesta seção, será produzido pelos estudantes na seção **Speaking**.

Em **Listen to learn**, os estudantes ouvirão um fragmento do áudio de um vídeo produzido pelo Unicef USA, no qual crianças são entrevistadas sobre alguns direitos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança. Nesse momento, espera-se que os estudantes já estejam familiarizados com a temática, de forma que, em **Before listening**, propõe-se uma retomada sob outra perspectiva.

Podem ser importante retomar a questão 4 da **Task 2, Reading**, com a inferência sobre o sentido de *harm*. Sugerimos que avalie se, em seu contexto, os estudantes precisam de outras questões de inferência lexical na pré-audição.

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

A compreensão auditiva é trabalhada em **Constructing meanings**. O áudio é curto, mas pode ser interessante, se for viável em seu contexto e você considerar pertinente contrastar a modalidade oral do áudio com a escrita presente na *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*.

### ► Think a little more

O item **d** da questão **2** de **Think a little more** pode despertar a curiosidade dos estudantes e abrir espaço para um questionamento da posição ocupada pelos Estados Unidos, país que não assinou a Convenção sobre os Direitos da Criança, no mundo contemporâneo e de determinadas escolhas desse país quanto a questões coletivas relevantes. No entanto, é igualmente importante levá-los a refletir que assinar uma convenção não garante, por si só, que os direitos estipulados nela serão realmente respeitados. Por essa razão, é fundamental que todos conheçam seus direitos e se mobilizem para que sejam efetivamente cumpridos.

## Constructing meanings Compreensão auditiva



### 1 Listen to the interview carefully and do the following.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; identificar informações específicas e comprovar hipóteses.

- a As respostas que você e seu colega deram às questões **2a** e **2b** em **Before listening** estavam corretas? Justifique sua resposta. **1a Resposta pessoal.**
- b Na questão **2c** em **Before listening**, as perguntas feitas aos entrevistados estão fora de ordem. Ordene-as de acordo com a sequência de respostas que você ouviu. **1b Resposta esperada:** IV, I, III, II.
- c Você conseguiu acertar o que os entrevistados diriam nas hipóteses que levantou na questão **2c** de **Before reading**? Se não acertou, qual pode ser o motivo? **1c Respostas pessoais.**
- d O que é possível descobrir por meio das respostas dos entrevistados? **1d Resposta esperada:** o que algumas crianças sabem e pensam sobre seus direitos e os de outras crianças.



### 2 Listen to the interview again and choose the best options to complete the statements.

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

- a Para os dois primeiros entrevistados, todas as pessoas deveriam ter direito a
  - I alimentação e água. **2a: I**
  - II segurança e educação.
- b Para a terceira entrevistada, educação é importante porque possibilita
  - I um bom futuro e oportunidades.
  - II um emprego e aprendizado. **2b: II**
- c Na resposta da quarta entrevistada, o significado mais próximo da palavra “harm” é
  - I perigo. **2c: I**
  - II segurança.

## Think a little more Pós-audição



### 1 Consider what you have just listened to and answer the following questions with a classmate.

**Objetivos da questão 1:** formular hipóteses e refletir criticamente sobre o tema do texto, relacionando-o com a experiência pessoal.

- a Quais artigos da *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language* estão relacionados a essas entrevistas? **1a Resposta esperada:** Artigos 19, 27 e 28.
- b Vocês concordam com as respostas que os participantes deram na entrevista? Justifiquem sua resposta. **1b Resposta pessoal.**
- c Se vocês tivessem a oportunidade de dar uma entrevista, o que responderiam às mesmas perguntas? **1c Resposta pessoal.**
- d O áudio que vocês ouviram foi retirado de um vídeo que termina afirmando que todos os países do mundo concordaram com a Convenção dos Direitos da Criança, exceto um. Qual seria esse país? Justifiquem sua resposta. **1d Resposta pessoal. Resposta possível:** Estados Unidos.
- e Na opinião de vocês, todos os países que assinaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) respeitam totalmente os direitos da criança? Justifiquem sua resposta. **1e Resposta pessoal.**



64 sixty-four

## LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

-  **1** Read these fragments of child-friendly versions of the Universal Declaration of Human Rights, The European Convention on Human Rights and the Convention on the Rights of the Child. Then do the following.

**Objetivo da questão 1:** praticar o uso de conectores.

- a Complete os artigos usando os conectores do quadro. Se necessário, consulte a explicação na seção **Eyes on grammar**. **1a:** I - if; II - because; III - unless; IV - as long as; V - because; VI - so that

as long as    because (2x)    if    so that    unless

### Universal Declaration of Human Rights

[...]

#### Article 8, Right to remedy by capable judges:

(I) ♦ your legal rights are violated, you have the right to fair and capable judges to uphold your rights.

[...]

FLOWERS, N. (ed.) *Compassito*: Manual on human rights education for children. Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, 2007.

### The European Convention on Human Rights

[...]

#### Article 16, Restrictions on political activity of aliens:

The government cannot restrict your political activity simply (II) ♦ you are not a citizen of that country.

[...]

FLOWERS, N. (ed.) *Compassito*: Manual on human rights education for children. Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, 2007.

### Convention on the Rights of the Child

[...]

#### Article 9, Separation from parents:

[...] If your parents have separated, you have the right to stay in contact with both of them (III) ♦ this might hurt you.

[...]

#### Article 14, Freedom of thought, conscience and religion:

You have the right to think and believe what you want and to practise your religion (IV) ♦ you do not stop other people from enjoying their rights. Your parents should guide you on these matters.

[...]

#### Article 22, Refugee children:

If you have come to a new country (V) ♦ your home country was unsafe, you have a right to protection and support. You have the same rights as children born in that country.

[...]

#### Article 23, Disabled children:

If you have any kind of disability, you should have special care, support and education (VI) ♦ you can lead a full and independent life and participate in the community to the best of your ability.

[...]

FLOWERS, N. (ed.) *Compassito*: Manual on human rights education for children. Budapest: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, 2007.

sixty-five **65** 

## Language in action

### Objetivo da seção

Refletir sobre aspectos lexicais e gramaticais relativos ao gênero convenção em versão para crianças e praticar o uso de *modal verbs* e de *connectors*.

Na questão 1, são trabalhados alguns conectores relevantes para o gênero, posteriormente sistematizados na seção **Eyes on grammar**. Para tanto, são usados fragmentos de algumas declarações e convenções em versões para crianças. Uma possibilidade, se for de seu interesse, é usar outros fragmentos ou os documentos na íntegra para avançar na discussão com a turma. Eles podem ser encontrados na obra organizada por Flowers (2007) e publicada pelo Conselho da Europa.

### Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).

**b** Quais conectores usados na questão **1a** expressam as seguintes ideias?

- I Condition. **1b I: if, as long as, unless**
- II Purpose. **1b II: so that**
- III Reason. **1b III: because**

**2 Combine the clauses to form sentences using connectors from the box.**

**Objetivo da questão 2:** praticar o uso de conectores.

because but if so that

- a** the Convention on the Rights of Children is a very important document / it makes it clear that children have human rights **2a Resposta esperada: The Convention on the Rights of Children is a very important document because it makes it clear that children have human rights.**
- b** most countries allow parents to hit their children, / they would be prosecuted for assault / they hit an adult **2b Resposta esperada: Most countries allow parents to hit their children, but they would be prosecuted for assault if they hit an adult.**
- c** the CRC established a direct relationship between a child and the State / children's rights are protected by the State **2c Resposta esperada: The CRC established a direct relationship between a child and the State so that children's rights are protected by the State.**

CHILD RIGHTS INTERNATIONAL NETWORK. *What are children's rights?* Disponível em: <https://archive.crin.org/en/guides/introduction/what-are-childrens-rights.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

**3 Read these three articles, taken from the UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language, observe the use of the modal verb **can** in bold and do the following. Objetivo da questão 3:** praticar o uso do verbo modal *can*.

**Article 4**

[...] They must help your family to protect your rights and create an environment where you **can** grow and reach your potential.

[...]

**Article 20**

You have the right to special care and help if you **cannot** live with your parents.

[...]

**Article 27**

[...] You should not be disadvantaged so that you **can't** do many of the things other kids can do.

UNICEF. *UN Convention on the Rights of the Child in Child Friendly Language*. 2006.

-  **a** Em quais artigos *can* e *cannot* / *can't* indicam
  - I possibilidade? **3a I: Artigos 4 e 27.**
  - II impossibilidade? **3a II: Artigo 20.**
-  **b** Tendo seus direitos respeitados, as crianças e os adolescentes podem crescer de forma saudável e em ambientes que promovam o aprendizado. Nessas condições, que habilidades as crianças e os adolescentes podem desenvolver? Elabore três frases, em inglês, conforme este exemplo: **Children can play sports.** **3b Respostas pessoais.**
-  **c** Converse com um colega sobre as frases que vocês escreveram na questão **3b** e analisem se vocês têm ou não as habilidades mencionadas. Usem "*I can*" e "*I can't/cannot*". **3c Resposta pessoal.**

#### 4 Complete the texts with the words from the boxes.

Objetivo da questão 4: praticar vocabulário relativo a convenções.

a disability government needs right

4a: I - right; II - disability; III - government; IV - needs

##### Article 24

You have the (I) to go to school and cannot be excluded from education because of a (II). Your (III) must provide the help you need to realize this right. For example, it must provide appropriate ways for you to communicate, and make sure that teachers are prepared to respond to your (IV).

UNICEF. *Child-Friendly Text UN Disability Convention*. 2007.

b clean drink environment food right water

4b: I - right; II - water; III - drink; IV - food; V - clean; VI - environment

##### Article 24

You have the (I) to the best health care possible, safe (II) to (III), nutritious (IV), a (V) and safe (VI) and information to help you stay well.

UNICEF. *UN Convention on the Rights of the Child in Child Friendly Language*. 2006.

## SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa é realizar, com um colega, uma entrevista oral com um estudante de sua escola que esteja no 8º ou no 9º ano. Vocês já ouviram um exemplo e trabalharam com ele na seção **Listening**.

#### 1 Before preparing your interview, pay close attention to the following chart.

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

##### Sobre a produção proposta /

Qual é o gênero discursivo?	Entrevista oral.
Qual é o tema?	O respeito aos direitos da criança e do adolescente no Brasil.
Qual é o objetivo?	Conhecer a opinião de um colega do 8º ou do 9º ano sobre o respeito aos direitos da criança e do adolescente no Brasil.
A quem se dirige?	Aos colegas de turma.
Como e onde será divulgada?	Será transcrita e compartilhada em um mural da escola.
Quem participará?	Todos os estudantes da turma, organizados em duplas.

### Toolbox

#### 1 Follow these steps. They will help you prepare your interview. 1 Respostas pessoais.

Objetivos da questão 1: planejar o conteúdo da entrevista; preparar uma versão inicial do roteiro e planejar a entrevista.

- a Revisem os direitos da criança e do adolescente estudados nas seções anteriores e busquem mais informações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

sixty-seven 67

Após uma reflexão sobre os sentidos expressos pelo verbo modal *can* na questão 3, a questão 4 trabalha vocabulário relativo ao tema da unidade por meio de um fragmento do *Child-Friendly Text: UN Disability Convention*. Caso considere válida a sugestão, essa pode ser uma oportunidade de discutir a ideia de uma cidade acessível para todos, independentemente da faixa etária ou do tipo de deficiência, além de refletir sobre o respeito aos direitos desses cidadãos.

### Para ler

Caso sinta a necessidade de conhecer mais sobre as políticas e práticas inclusivas, principalmente na educação, recomendamos o livro organizado por Goés e Laplane (2004). Sugerimos a leitura do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e do Decreto nº 7 611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2011).

### Speaking

#### Objetivo da seção

Aprofundar o conhecimento sobre o gênero entrevista oral por meio da produção oral.

Nessa atividade, solicita-se a produção de uma entrevista oral que será posteriormente transcrita e divulgada na escola. Caso seja viável em seu contexto escolar, uma alternativa seria gravar as entrevistas com um *smartphone* e promover uma apresentação dos vídeos em um evento escolar. Embora oriente-se um trabalho em duplas, sugerimos que avalie se, em sua turma, seria mais adequado desenvolver o trabalho em grupos.

### Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (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.
- (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.

A proposta de entrevistar colegas do 8º ou do 9º ano é uma forma de promover a interação entre os estudantes da escola e pode também ser um reforço na autoestima da sua turma, que poderá mostrar aos colegas mais velhos que já domina determinados conteúdos de Língua Inglesa.

Professor/a, caso considere pertinente, essa pode ser uma oportunidade de relembrar os conteúdos gramaticais trabalhados na unidade anterior e estimular os estudantes a fazer perguntas relacionadas às experiências dos entrevistados quanto aos direitos da criança, utilizando o *past simple*.

-  **b** Pensem em quais informações a comunidade escolar deveria conhecer sobre os direitos da criança e do adolescente. Façam uma lista dessas informações, começando com os direitos mais básicos, como o direito à vida, a um nome e à alimentação. Vocês podem escolher algumas das sugestões a seguir ou pensar em outros direitos que conheceram nos textos das seções anteriores ou em sua pesquisa.

I	afetividade	VI	lazer
II	alimentação	VII	liberdade de expressão
III	cidadania	VIII	moradia
IV	educação	IX	saúde
V	família	X	segurança

-  **c** Agora, pesquisem em dicionários, aplicativos ou na internet as palavras que vocês ainda não sabem em inglês para elaborar as perguntas da entrevista.
-  **d** Façam uma primeira versão do roteiro, escrevendo as perguntas de acordo com o que escolheram em **1b**. Lembrem-se de: iniciar a entrevista cumprimentando o entrevistado e perguntando seu nome e turma; verificar se ele conhece o ECA e/ou os documentos da ONU sobre os direitos da criança e do adolescente; concluir a entrevista agradecendo.
-  **e** Ensaiem as perguntas entre vocês e, em seguida, apresentem-nas a outra dupla. Troquem ideias com esses colegas e depois modifiquem o que acharem necessário em sua própria entrevista. Treinem a gravação da entrevista ou, caso não seja possível gravá-la, pratiquem as anotações das respostas do entrevistado.
-  **f** Escolham o estudante do 8º ou do 9º ano que vocês vão entrevistar. Verifiquem se ele aceita participar da atividade e expliquem que as perguntas devem ser respondidas em inglês.

## Step back

-  **1** After getting your classmate's feedback, check if your script for the interview has the following elements:

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

- saudação ao entrevistado;
- pergunta sobre seu nome e turma;
- pergunta sobre seu conhecimento dos direitos da criança e do adolescente (ECA, Convenção sobre os Direitos da Criança);
- perguntas sobre os direitos que você e seu colega escolheram enfatizar;
- outras perguntas que vocês considerem importantes;
- agradecimento final.

-  **2** Now check if:

-  **2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2:** revisar os elementos para a realização da entrevista.
- as perguntas estão escritas em inglês de maneira adequada, incluindo o uso de *interrogative form*;
  - a pronúncia de vocês está compreensível ao enunciar as perguntas em voz alta;
  - o equipamento para a gravação ou o material para tomar notas está preparado.

 **68** sixty-eight

### 3 It is time to interview your guest.

3 Resposta pessoal. **Objetivo da questão 3:** fazer a versão final da entrevista.

### 4 After the oral interview is finished, do the following.

4 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 4:** fazer a versão escrita da entrevista e divulgá-la em um mural da escola.

- Transcrevam a entrevista. Lembrem-se de que as respostas do entrevistado devem estar em inglês.
- Compartilhem a versão escrita da entrevista em um mural para que todos na escola possam conhecer um pouco mais sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (54-55) and do the following.

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

- Que relação pode ser estabelecida entre as imagens e os assuntos discutidos nessa unidade?
- Você acha que os direitos das crianças estão sendo respeitados nessas imagens?
- As crianças devem ter deveres? Quais? Você usaria alguma dessas imagens para ilustrá-los? Qual(is)? Por quê?
- Use as imagens como fonte de inspiração e desenhe ilustrações para os direitos das crianças que vocês consideram mais importantes.

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

1 Respostas pessoais.

- O que você achou mais importante nesta unidade? Por quê?
- Após ler vários artigos da *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*, o que você pensa sobre seus próprios direitos?
- O que você consegue lembrar sobre a *UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language*?
- Qual *emoji* representa seu desempenho em cada um dos seguintes tópicos:

I Leitura de convenções em versão para crianças.



II Compreensão de entrevistas orais.



III Entrevista com estudante do 8º ou 9º ano.



IV Participação durante as aulas.



sixty-nine

ILLUSTRATIONS: PINGEBAT/ISTOCKPHOTO

69

## Pit stop

### Objetivo da seção

Realizar uma reflexão final a respeito da discussão sobre os direitos da criança e do adolescente que passou a unidade.

Nesta seção, pede-se aos estudantes que relacionem as imagens das páginas de abertura ao tema e aos textos trabalhados, bem como às suas experiências de vida e aos seus conhecimentos prévios. Dessa forma, eles poderão não só consolidar a reflexão realizada ao longo da unidade, mas também participar de um momento de troca com os colegas. Se possível, seria interessante estimulá-los a interagir em inglês.

Além disso, uma forma de ampliar a reflexão sobre as imagens seria pedir aos estudantes que pesquisassem sobre Sebastião Salgado e seu trabalho, reconhecido internacionalmente.

### Para ler

Se desejar conhecer um pouco mais da obra de Sebastião Salgado, sugerimos o livro do próprio fotógrafo: *Da minha terra à Terra* (SALGADO; FRANCO, 2014).

## Think it over

### Objetivo da seção

Realizar uma autoavaliação da aprendizagem, especialmente sobre a compreensão e a produção de textos.

Professor/a, esse pode ser um bom momento para verificar se algum estudante está apresentando dificuldades. Observe se é necessária uma reorganização dos seus procedimentos ou se a dificuldade é pontual. Nesse caso, indicamos o uso do apêndice **There is more** e das **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor, para suprir necessidades de reforço e de avaliação dos conhecimentos prévios.

## Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Sistematizar o vocabulário relativo a direitos e convenções, os conectores e o verbo modal *can*.

Avalie se seria o caso de reforçar, com sua turma, que os usos do verbo modal *can* exemplificados em **Eyes on grammar** não são os únicos possíveis.

Para aprofundar o conteúdo dessa sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades, inclusive de caráter lúdico. O *site* do Unicef apresenta uma vasta gama de atividades pedagógicas desenvolvidas para enriquecer e estimular o trabalho com os direitos da criança e do adolescente. Além do Unicef, há outras organizações internacionais que disponibilizam atividades didáticas com conteúdo interessante e propostas variadas em seus *sites*, os quais podem ser úteis.

## EYES ON GRAMMAR ..

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

### Example 1

#### "Article 2

All children have these **rights**, no matter who they are, where they live, what their parents do, what language they speak, what their religion is, whether they are a boy or girl, what their culture is, whether they have a **disability**, whether they are rich or poor. No child should be treated **unfairly** on any basis. [...]

#### Article 4

The **government** has a responsibility to make sure your rights are protected. They must help your family to protect your rights and create an environment where you can grow and reach your **potential**."

(p. 58)

#### "Article 6

You have the right to be **alive**."

(p. 58)

### RIGHTS AND CONVENTIONS / DIREITOS E CONVENÇÕES

alive	highest
beliefs	indigenous
care	life
develop	minority
disability	peacefully
disadvantaged	potential
encouraged	privacy
ensure	rights
environment	share
government	sources
harm	unfairly
harmful	well-being

### Example 2

#### "Article 9

You have the right to live with your parent(s), **unless** it is bad for you. You have the right to live with a family who cares for you."

(p. 58)

70 seventy

### Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).

**“Article 15**

You have the right to choose your own friends and join or set up groups, **as long as** it isn't harmful to others.  
[...]

**Article 23**

You have the right to special education and care **if** you have a disability, **as well as** all the rights in this Convention, **so that** you can live a full life.”

(p. 60)

CONNECTORS / CONECTORES	
<b>Addition</b>	“You have the right to special education and care if you have a disability, <b>as well as</b> all the rights in this Convention, so that you can live a full life.”
<b>Condition</b>	“You have the right to live with your parent(s), <b>unless</b> it is bad for you. You have the right to live with a family who cares for you.”  “You have the right to special education and care <b>if</b> you have a disability [...].”  “You have the right to choose your own friends and join or set up groups, <b>as long as</b> it isn't harmful to others.”
<b>Purpose</b>	“You have the right to special education and care if you have a disability, as well as all the rights in this Convention, <b>so that</b> you can live a full life.”  “[...] You should not be disadvantaged <b>so that</b> you can't do many of the things other kids can do.”

- *Unless* significa *if + not*.
- Alguns conectores podem ter sentidos diferentes em outros enunciados.

**Example 3**

**“Article 4**

[...] They must help your family to protect your rights and create an environment where you **can** grow and reach your potential.”

(p. 58)

**“Article 23**

You have the right to special education and care if you have a disability, as well as all the rights in this Convention, so that you **can** live a full life.  
[...]

**Article 27**

[...] You should not be disadvantaged so that you **can't** do many of the things other kids **can** do.”

(p. 60)

MODAL VERB – CAN / VERBO MODAL – CAN		
Affirmative form	Negative form	Interrogative form
<b>Ability</b>		
I <b>can</b> play sports.	I <b>can't</b> / <b>cannot</b> play sports.	<b>Can</b> I play sports?
<b>Possibility</b>		
“[...] They must help your family to [...] create an environment where you <b>can</b> grow and reach your potential.”	“[...] You should not be disadvantaged so that you <b>can't</b> do many of the things other kids can do.”	<b>Can</b> you come back in a minute, please?

- O verbo modal *can* funciona como verbo auxiliar e pode expressar habilidade ou capacidade de fazer algo, além de possibilidade ou permissão. Na forma negativa, pode expressar inabilidade ou incapacidade de fazer algo, impossibilidade ou proibição. Outros exemplos de usos desse verbo modal serão vistos na Unidade 5.

**Referências bibliográficas**

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7 037, de 21 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). *Diário Oficial: República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, p. 17, 22 dez. 2009

BRASIL. Decreto nº 7 611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Diário Oficial: República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 8 069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial: República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, p. 13 563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13 146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

CANDAUI, V. M. *et al.* *Sou criança, tenho direitos: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 3. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FLOWERS, N. (ed.) *Compasito: Manual on human rights education for children*. Budapest: Council of Europe, Directorate of Youth and Sport, European Youth Centre Budapest, 2007.

GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Genebra: ONU, 1989.

SALGADO, S.; FRANCO, I. *Da minha terra à Terra*. São Paulo: Paralela, 2014.

SILVA PEREIRA, T. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

## UNIT 4

Professor/a,

O objetivo principal desta unidade, no que diz respeito aos gêneros discursivos, é aproximar os estudantes da compreensão e da produção escrita de verbetes de enciclopédia, bem como desenvolver a compreensão oral por meio do áudio de trechos de documentários cinematográficos. Os dois gêneros têm em comum o fato de serem essencialmente informativos e, portanto, terem como função social o compromisso com a apresentação de fatos que correspondem à realidade, em oposição à ficção.

A unidade tematiza os laços culturais e históricos que unem o continente africano, o Brasil e a população negra no mundo. Assim, está em consonância com a Lei nº 10639/2003, que inclui no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, com a Lei nº 11645/2008, que acrescentou à obrigatoriedade a “História e Cultura Indígena”, com o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012).

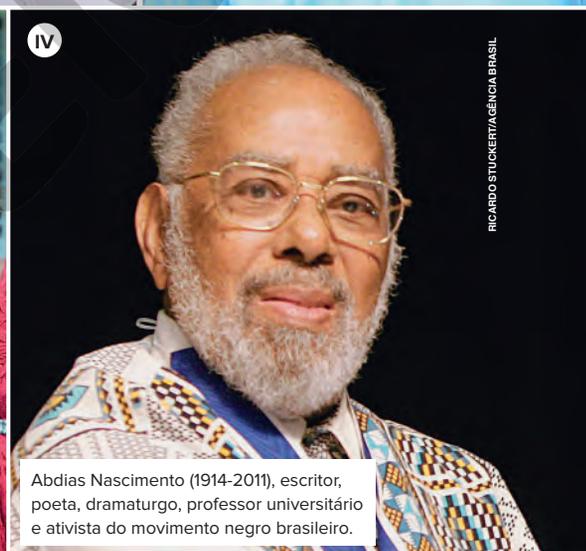
Os textos verbais e não verbais da unidade tratam da participação da população negra em manifestações artístico-culturais e políticas, com ênfase nas lutas por liberdade, justiça e igualdade.

As atividades propostas promovem a interdisciplinaridade com História, Geografia e Arte, ao tratar de temas como a luta contra o *apartheid* na África do Sul e os quilombos no Brasil, além de outras revoltas por justiça e liberdade, lutas pela independência dos povos africanos e manifestações artístico-culturais com raízes africanas no Brasil e no mundo.

UNIT

4

# We're all Africa



72 seventy-two

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

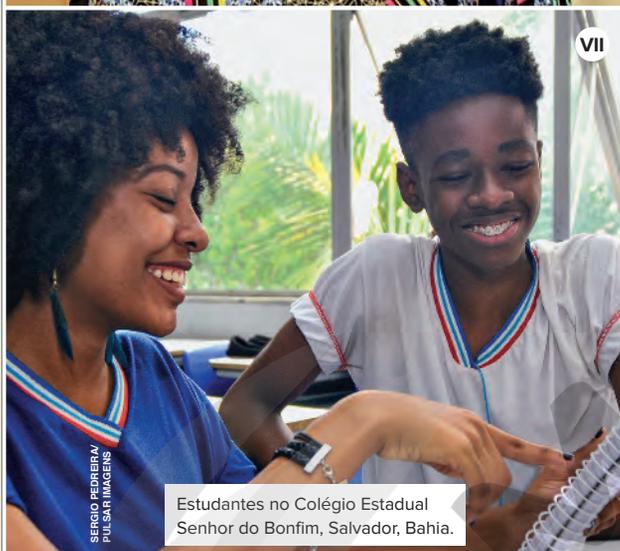
- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

**Gêneros discursivos:** verbete de enciclopédia e filme documental.

**Tema:** conexões culturais e históricas entre África e Brasil.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos verbete de enciclopédia e documental;
- refletir sobre as conexões históricas e culturais entre africanos e afrodescendentes, enfatizando a luta pela liberdade e pela igualdade no passado e no presente.



No que diz respeito ao estudo dos gêneros discursivos, esta unidade avança com o trabalho dirigido àqueles predominantemente informativos. Quanto ao tema, prossegue-se com a discussão de questões relacionadas à diversidade e aos direitos de grupos historicamente subalternizados, a exemplo da Unidade 2, que tratou do papel das mulheres na sociedade, e da Unidade 3, que debateu os direitos da criança e do adolescente.

As imagens das páginas de abertura retratam pessoas negras, incluindo personalidades bem-sucedidas nos âmbitos da literatura e da ciência. O objetivo é projetar imagens com as quais os estudantes afrodescendentes possam se identificar positivamente, ganhando confiança e ampliando seus horizontes quanto aos projetos de vida que podem almejar.

A seção **Pit stop**, ao final da unidade, propõe questões para explorar essas imagens, incluindo uma perspectiva de reflexão crítica sobre a maneira como negros e negras são representados usualmente nos meios de comunicação de massa. Contudo, professor/a, você pode avaliar a possibilidade e a conveniência de utilizar essas fotos para introduzir o tema já no início do trabalho com a unidade, observando o ponto de vista dos estudantes e verificando se há estereótipos e posições de intolerância que devem ser questionados e desconstruídos.

seventy-three 73

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

## Time to think

### Objetivo da seção

Refletir sobre o tema da unidade, por meio da ativação dos conhecimentos prévios acerca da cultura e dos movimentos negros, e sobre o gênero discursivo verbete de enciclopédia.

A questão 1 trata da participação de afrodescendentes nas artes, buscando desconstruir estereótipos e retratando sua participação em manifestações geralmente relacionadas à erudição, como o teatro. A questão 1c tem o objetivo de mostrar a riqueza da influência da cultura negra em inúmeros gêneros musicais de grande popularidade no Brasil e no mundo. É possível que alguns estudantes se surpreendam com a inclusão do *rock* nessa lista. Se você considerar adequado, pode, durante a discussão, dar pistas ou confirmar indagações quanto ao fato de que quase todos os gêneros musicais elencados têm influência da cultura negra. Pode, ainda, confirmar essa influência no que diz respeito ao *rock* ou sugerir uma pesquisa sobre o assunto, caso surja essa indagação.

A questão 2 tem como objetivo ativar e construir conhecimento sobre algumas das lutas políticas por direitos iguais dos negros em diferentes partes do mundo no século XX.

## “ TIME TO THINK .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Take a look at these images and answer the questions.

Objetivo da questão 1: ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade.



GIULIANELLA FURLAN



MANGO PRODUCTIONS/GETTY IMAGES



SERGIO FERNANDES

a Relacionem as imagens com seus temas.

- dança
- música
- teatro

1a: I - música; II - dança; III - teatro

- b O que essas imagens têm em comum? 1b Resposta esperada: todas mostram manifestações artísticas com a presença de negros.
- c Escolham os gêneros musicais que vocês acham que têm origem nas culturas negras ao redor do mundo. 1c Respostas pessoais. Respostas possíveis: blues, funk, rap, reggae, rock, samba.
- |            |          |          |            |
|------------|----------|----------|------------|
| I blues    | III funk | V reggae | VII samba  |
| II country | IV rap   | VI rock  | VIII valsa |
- d Vocês gostam de algum desses gêneros musicais? Quais? 1d Respostas pessoais.

### 2 Take a look at these images. Then answer the following questions with a classmate.

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



AUGUSTO MALTA - COLEÇÃO PARTICULAR

Participantes da Revolta da Chibata (Brasil, 1910).



JAMES HUGHES/GETTY IMAGES

Manifestações contra a *apartheid* (África do Sul, 1986).

74 seventy-four

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.

- a O que essas imagens têm em comum? **2a Resposta esperada:** ambas mostram negros que lutaram por liberdade e direitos.
- b Que países estão representados nelas? **2b Resposta esperada:** Brasil e África do Sul.
- c Em que século aconteceram os eventos fotografados? **2c Resposta esperada:** no século XX.

**3 Now compare the images I and II to the ones in question 2. Then discuss the questions with a classmate. Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



Movimentos negros em protesto contra a violência.

**3a Resposta pessoal. Resposta possível:** são da época atual, do Brasil e dos Estados Unidos.

**3b Resposta esperada:** violência física, violência contra a vida etc. As palavras "genocídio", na primeira imagem, e "lives", na segunda, indicam que há risco para a vida das pessoas.

- a Que época e que países vocês acham que essas imagens retratam?
- b Essas imagens mostram manifestações contra a violência. Que tipo de violência é essa? Justifique.
- c Vocês conseguem pensar em outras formas de violência vivenciadas por esses grupos sociais?

**3c Resposta pessoal. Resposta possível:** não ter acesso a direitos básicos, como educação, saúde, moradia, alimentação, emprego etc.; ser insultado por sua cor, tipo de cabelo, crenças etc.

**4 Read the text and answer the questions. Objetivo da questão 4:** ativar o conhecimento prévio; refletir sobre o gênero verbete de enciclopédia e refletir sobre o tema da unidade.

**enciclopédia**

(en.ci.clo.pé.di:a)

[...]

2. Obra de referência e consulta, que reúne vasta soma de conhecimentos humanos ou abrange apenas determinada área desses conhecimentos

[...]

ENCICLOPÉDIA. In: AULETE Digital. Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://aulete.com.br/enciclopedia>. Acesso em: 4 jul. 2022.

- a Vocês acham que seria possível reunir todo o conhecimento humano em um único livro? Justifiquem. **4a Resposta pessoal. Resposta possível:** não, porque o conhecimento humano é muito vasto.
- b De acordo com o verbete, todas as enciclopédias apresentam o mesmo tipo de informação? Por quê? **4b Respostas esperadas:** não; porque a obra pode reunir conhecimentos de apenas um domínio.
- c Formem grupos de quatro ou cinco alunos. Escolham um dos eventos da questão 2 e pesquisem sobre ele em uma enciclopédia. Compartilhem suas descobertas com a classe. **4c Resposta pessoal.**

seventy-five **75**

A questão 3 procura fazer a conexão das lutas do século XX com as questões e lutas atuais. Embora os eventos discutidos na questão 2 envolvam majoritariamente a reivindicação dos negros por liberdade e igualdade de direitos, isso não significa que não houvesse brancos apoiando esses movimentos, nem que todos os marinheiros oprimidos pela prática das chibatadas na Marinha brasileira do início do século XX fossem negros. A presença de outros grupos nessas lutas, entretanto, não elimina seu conteúdo alta e inequivocamente influenciado pela questão racial. Caso surja alguma contestação com esse teor, sugerimos que oriente uma discussão ou pesquisa que ajude a desfazer o equívoco.

A questão 4 auxilia na familiarização dos estudantes com o uso de enciclopédias e na construção de conhecimento sobre os eventos retratados na questão 2, introduzindo também, uma reflexão crítica sobre o projeto das enciclopédias de ampla reunião do conhecimento humano na questão 4a.

As discussões propostas nesta seção podem auxiliar na verificação de possíveis discrepâncias nos conhecimentos prévios dos estudantes e, conseqüentemente, da eventual necessidade de aprofundar algum assunto para facilitar a realização das próximas atividades.

**Para ler**

Se quiser ampliar as leituras sobre o tema desta unidade, sugerimos que verifique na sua escola os volumes recebidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – Temático 2013, que selecionou obras sobre quilombolas e relações étnico-raciais. Também recomendamos o livro organizado por Oliveira (2012).

## Reading

### Objetivo da seção

Desenvolver habilidades de leitura com base em dois textos do gênero discursivo verbete de enciclopédia.

#### Task 1

Na seção **Read to learn**, optamos por utilizar, na íntegra, o verbete *apartheid* publicado em uma enciclopédia para estudantes, por ter uma linguagem mais acessível. Contudo, isso não significa que se trate de um texto simples, já que a linguagem de verbetes de enciclopédia, seja ela dedicada a estudantes ou não, é formal e caracterizada pelo emprego frequente de termos e expressões nem sempre familiares à faixa etária.

Em **Before reading**, optou-se por ativar de modo minucioso o conhecimento prévio sobre o tema.

## READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

**1a** Resposta pessoal. Resposta possível: a África do Sul foi colônia da Inglaterra até 1961. A história do país é marcada pelo *apartheid*, sistema de segregação racial que durou de 1948 até 1994.

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

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

- O que vocês sabem sobre a história da África do Sul?
- Para saber mais sobre esse país e sua história, qual destas obras vocês consultariam?  
I atlas                                      II dicionário                                      III enciclopédia

#### 2 Considering that the text you are going to read is related to image II of question 2 from Time to think, answer the following questions.

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

- De que assunto ele deve tratar?  
**2a** Resposta possível: do *apartheid*, ou seja, da segregação racial na África do Sul.
- Onde ele pode ter sido publicado originalmente?  
**2b** Resposta possível: em uma enciclopédia.

#### Read to learn Leitura

#### 1 Read the encyclopedia entry with these objectives in mind:

- ampliar o conhecimento sobre o assunto do texto;
- identificar características de verbetes de enciclopédia.

#### Eyes on grammar EXAMPLES 1, 2 AND 3

### Apartheid

Apartheid was a system for keeping white people and nonwhites separated in South Africa. It lasted from about 1950 to the early 1990s. [...] for many years the white people of South Africa controlled the country's government. They established laws that kept the races separate and discriminated against the nonwhite majority.

Apartheid divided South Africans into four groups: white, Bantu (black), Colored (of mixed descent) and Asian. The policy created separate areas in cities for each group. Members of a group were not allowed to live, operate businesses or own land outside of their area. Under "pass" laws, nonwhites had to carry passes while in white areas. Other laws set up separate schools and restricted each race to different types of jobs. [...]

With the support of some whites, many blacks in South Africa protested against apartheid. The African National Congress (ANC) led the fight. The protests sometimes turned violent. [...] Other countries also condemned apartheid. In 1985, Great Britain and the United States restricted trade with South Africa.



► During the period of apartheid blacks and whites were kept apart in many ways. A sign from that time says that a beach is for whites only.

In response to the protests, the South African government granted nonwhites some rights in the late 1980s. In 1990-91, the government led by President F. W. de Klerk ended most of the apartheid laws. In 1994, all races were allowed to vote in a national election. Nelson Mandela, leader of the ANC, was elected president. Apartheid was over, but its effects remained. Racial discrimination continued in South Africa.

APARTHEID. In: BRITANNICA Students Encyclopedia. Chicago, Estados Unidos: Encyclopaedia Britannica, 2015. p. 145.

76 seventy-six

### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.

## Constructing meanings Compreensão leitora

**Objetivos da questão 1:** compreender a função do gênero verbete de enciclopédia; compreender globalmente e identificar informações específicas no texto.

### 1 Read the encyclopedia entry again and answer the following questions.

- a What is the purpose of the text? **1a Resposta esperada:** fornecer informações gerais sobre o *apartheid*.
- b What was apartheid? **1b Resposta esperada:** foi um sistema de leis que segregava pessoas brancas e não brancas na África do Sul, discriminando as últimas.
- c How long did apartheid last as an official policy? **1c Resposta esperada:** cerca de 40 anos.

### 2 Choose the best option according to the text.

**Objetivo da questão 2:** identificar informação explícita no texto.

- a The African National Congress was the organization that
- I led the fight against apartheid. **2a: I**
  - II created the apartheid law system.
  - III ruled South Africa during the apartheid.
- b The United States and Great Britain restricted trade with South Africa in
- I 1976.
  - II 1985. **2b: II**
  - III 1994.
- c Most apartheid laws were nullified in the
- I 1970s.
  - II 1980s.
  - III 1990s. **2c: III**

**3a Resposta esperada:** não; "With the support of some whites, many blacks in South Africa protested against apartheid.", "Other countries also condemned apartheid.", "In 1985, Great Britain and the United States restricted trade with South Africa."

### 3 Answer the questions and justify your answers with passages from the text.

**Objetivo da questão 3:** identificar informações específicas no texto.

- a Was apartheid well accepted by the people of South Africa and by the international community?
- b Did the social and economic effects of apartheid end in mid-1990s?  
**3b Resposta esperada:** não; "Apartheid was over, but its effects remained".

### 4 Now take a look at the source of the text and do the following.

- a The text on apartheid was originally published in
- I a magazine.
  - II a dictionary.
  - III an encyclopedia. **4a: III**
- b In general, texts appearing in this type of publication are expected to carry
- I opinions.
  - II narratives.
  - III information. **4b: III**
- c Is it possible to perceive opinions and values in the way the facts are described in this entry? Justify your answer. **4c Resposta pessoal. Resposta possível:** sim, identifica-se no verbete uma posição crítica em relação ao *apartheid*, mostrando-se contra a desigualdade e a discriminação associadas a esse sistema.

**Objetivos da questão 4:** identificar o suporte do texto; refletir sobre características do gênero verbete de enciclopédia e ler criticamente o texto.

seventy-seven **77**

Em **Constructing meanings**, julgou-se necessário incluir questões variadas de compreensão, partindo de indagações de compreensão global e de identificação de informações explícitas para chegar a questões que demandam justificativas por pistas textuais e inferências.

Nesta unidade, as perguntas de compreensão leitora passam a ser redigidas em inglês, para ampliar o contato dos estudantes com a língua. Entretanto, as respostas esperadas ou possíveis permanecem em português, tendo em vista que a escrita na língua adicional ainda pode representar dificuldades para a turma. Caso seja viável em seu contexto, sugerimos que avalie a possibilidade de cobrar as respostas em inglês.

A questão 4 encerra a seção promovendo a reflexão crítica acerca de aspectos valorativos implícitos em um gênero discursivo de caráter predominantemente informativo, como é o verbete de enciclopédia. Espera-se que os estudantes possam identificar as palavras empregadas e a forma como os fatos são descritos como elementos que nos propiciam perceber posicionamentos e opiniões subjacentes ao texto.

Professor/a, caso considere que essa última questão vai além das possibilidades atuais da sua turma, seria adequado ao menos introduzir o tópico de que as escolhas lexicais de qualquer texto tendem a carregar avaliações, valores e (pre) conceitos, construindo imagens positivas ou negativas de pessoas, grupos, comportamentos e fatos, conforme estes estejam mais ou menos de acordo com as crenças e os valores adotados pelo texto.

A discussão sobre o *apartheid* e sobre a história da África do Sul contribui para a ampliação do letramento histórico e geográfico dos estudantes, ao tratar de assuntos que serão desenvolvidos nas habilidades previstas pela BNCC para esses componentes curriculares no 8º ano.

## Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Task 2

A questão 1 de **Before reading** convida os estudantes a refletirem sobre três imagens. As perguntas visam a prepará-los para a leitura do texto, cujo tema são os quilombos e no qual se menciona Palmares. Na questão 1b, o objetivo não é dar uma definição exata do que se vê nas imagens, mas fazer associações que ativem o conhecimento prévio. Assim, é esperado que os estudantes associem a capoeira às ideias de dança e de luta. Embora a definição que circula socialmente a considere um jogo, o Parecer do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) sobre o registro da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil afirma que “ela se caracteriza como fenômeno multifacetado e multidimensional: dança, luta ou jogo, dependendo do momento histórico, do contexto imediato, dos objetivos dos atores envolvidos” (IPHAN, 2008, p. 6). Você, professor/a, pode avaliar a conveniência de discutir sobre esse caráter multifacetado da capoeira após a resolução da questão ou de propor aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre o assunto consultando, caso tenham acesso à internet, informações sobre a capoeira no site do Iphan.

## Task 2

### Before reading Pré-leitura

**1** Take a look at these images and do the following. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



- Que país as imagens retratam? **1a Resposta esperada:** Brasil.
- Relacione as imagens ao que está representado nelas.
  - dança **1b:** dança - II e III
  - luta **1b:** luta - I e III
  - personagem histórico **1b:** personagem histórico - I e II
- Quem você acha que é o personagem histórico retratado? **1c Resposta pessoal. Resposta possível:** Zumbi dos Palmares.
- O que você sabe sobre ele? **1d Resposta pessoal.**

**2** Now take a look at these other images and answer the following questions. **Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto.



Pátio e refeitório da Escola Municipal Antônio Alves Moreira, no Quilombo São José da Serra, Valença, Rio de Janeiro.

Parque Memorial Quilombo dos Palmares, União dos Palmares, Alagoas.

- O que essas imagens têm em comum? **2a Resposta esperada:** ambas estão relacionadas a quilombos.
- O que você sabe sobre as comunidades retratadas? **2b Resposta pessoal. Resposta possível:** foram comunidades criadas por negros escravizados que fugiram em busca da liberdade.
- Qual é a relação entre essas comunidades e o personagem que aparece nas imagens I e II da questão 1? A qual das comunidades retratadas na questão 2 costuma-se associá-lo? **2c Respostas esperadas:** Zumbi foi líder de um quilombo; ao Quilombo dos Palmares.

**3** Discuss and do the following with a classmate. **Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio sobre o suporte e o tema do texto e formular hipóteses sobre o texto.

- Leiam os títulos a seguir e indiquem se eles se referem a uma enciclopédia sobre conhecimentos gerais ou de uma área específica.

- I *World Encyclopedia* **3a: I - Conhecimentos gerais.**
- II *Encyclopedia of Nature* **3a: II - Conhecimentos de uma área específica.**
- III *World Book Encyclopedia* **3a: III - Conhecimentos gerais.**
- IV *The Historical Encyclopedia of World Slavery* **3a: IV - Conhecimentos de uma área específica.**

- b Observem o título de enciclopédia da opção **IV**. Vocês sabem o significado de “*slavery*”? E de “*slave*”? Caso não saibam, procurem em um dicionário ou na internet ou perguntem ao professor. **3b Respostas esperadas:** “*escravidão*” e “*escravo/a*”.
- c Vocês já conseguem imaginar que texto vão ler a seguir? De que será que ele trata? De onde pode ter sido retirado?  
**3c Respostas pessoais.**

## Read to learn Leitura

### 1 Read the encyclopedia entry with these objectives in mind:

- identificar as principais informações apresentadas no verbete;
- verificar o propósito do verbete de enciclopédia.

#### Eyes on grammar **EXAMPLE 3**

#### Quilombos and Palenques

*Quilombo* is a Portuguese (Brazilian) term for a community of escaped slaves. The term was originally used by the people of Palmares, the largest and most enduring *quilombo*, but has since been applied to Brazilian **maroon** communities in general. The related term *mocambo* is nearly synonymous, but sometimes suggests a smaller or more temporary encampment. Similar communities existed in Spanish America, where they were called *palenques* [...].

*Quilombos* [...] existed throughout the era of slavery. The first were founded in the sixteenth century, and we have records of Brazilian attacks on them as late as 1876. They were spread from Maranhão, in the north, to Rio de Janeiro, in the south. Many were located within a few miles of the coast, but some existed deep in the Amazonian interior. Nor are these lists exhaustive. Secret by definition, many *quilombos* and *palenques* remain undiscovered and, therefore, unremembered.  
[...]

QUILOMBOS and palenques. In: RODRIGUEZ, J. P. (ed.). *Encyclopedia of slave resistance and rebellion*. Westport: Greenwood Press, 2007, v. 2. p. 405.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Answer the following questions about the text.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente e identificar informação explícita no texto.

- a What types of information does the entry present about *quilombos* and *palenques*?  
**1a: I e IV**
- I What these terms mean.
  - II Where the *palenques* were.
  - III When the *palenques* appeared.
  - IV Where the *quilombos* appeared.
- b In which historical period were these communities a refuge for runaway slaves?  
**1b Resposta esperada:** durante toda a era da escravidão.

seventy-nine **79**

Em **Read to learn**, a escolha foi trabalhar com um verbete sobre quilombos e *palenques* de uma enciclopédia especializada. A opção por um fragmento, em vez do texto completo, se deve à dificuldade que representaria para os estudantes do 7º ano a leitura de um verbete extenso, com muitas informações e léxico pouco familiar. Assim, foi feito um recorte coerente de um trecho do parágrafo que tratava exclusivamente dos *palenques*, para obter um texto concentrado nos quilombos e que desse uma sensação de completude ao leitor, ainda que seja apenas um recorte do original. A questão 2 de **Constructing meanings** prossegue com o trabalho iniciado na questão 1, mas agora integralmente dedicado à reflexão sobre o léxico, a fim de conduzir gradualmente os estudantes à inferência de seus sentidos, o que contribuirá sobremaneira para a compreensão global e detalhada do verbete.

## ► Think a little more

As questões desta seção visam a incentivar a reflexão crítica sobre o sistema escravagista e o racismo no Brasil, com base na discussão anterior sobre o *apartheid*.

A reflexão crítica se encerra com a retomada da discussão acerca da influência de valores e crenças na seleção dos conteúdos e da linguagem dos verbetes de enciclopédia. Caso considere adequado, esse pode ser um bom momento para discutir as implicações do eurocentrismo para a noção do que é conhecimento válido ou produção intelectual relevante para toda a humanidade, demonstrando que essa perspectiva tende a reproduzir a lógica e o sistema de valores dos povos e dos grupos que as produziram, sendo evidência disso a sua variação histórica.

### Para ler

Para ler mais sobre o gênero verbe de enciclopédia, sugerimos o texto de Dionísio (2003).

No que diz respeito ao debate sobre eurocentrismo, recomendamos a leitura de *Epistemologias do Sul*, organizado por Santos e Meneses (2009).

- c What is the meaning of the term “quilombo”? **1c Resposta esperada:** “quilombo” é o termo usado para indicar uma comunidade de negros que fugiram da escravidão.
- d Which was the largest *quilombo*? **1d Resposta esperada:** Quilombo dos Palmares.
- e People from which community first used the term “quilombo”? **1e Resposta esperada:** Palmares.
- f What is the difference between *quilombos*, *mocambos* and *palenques*?  
**1f:** I - Mocambo; II - Quilombo; III - Palenque

- ◆ (I) suggest a smaller or temporary camp compared to a ◆ (II).  
◆ (III) is the term used in Hispanic America.

## 2 Read the text again and do the following.

**Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas e inferir o sentido de palavras no texto.

a Match the terms used in the text related to

- |  |               |                  |
|--|---------------|------------------|
| I Quilombo dos Palmares.<br><b>2a:</b> I - the largest; most enduring. | • smaller     | • most enduring  |
| II <i>mocambos</i> .<br><b>2a:</b> II - smaller; more temporary.       | • the largest | • more temporary |

b Read the fragments below, one taken from the entry in **Read to learn** and another from an article about Palmares, and try to infer the meaning of the terms in **bold**.

**2b Resposta esperada:** “maior” e “mais duradouro”.

“The term was originally used by the people of Palmares, the **largest** and **most enduring** *quilombo* [...]”

QUILOMBOS and palenques. In: RODRIGUEZ, J. P. (ed.). *Encyclopedia of slave resistance and rebellion*. Westport: Greenwood Press, 2007. v. 2. p. 405.

“O maior e mais duradouro quilombo foi Palmares, no nordeste do Brasil [...]. Ativo por quase todo o século XVII, no seu apogeu Palmares compunha-se de diversas aldeias com milhares de habitantes.”

ORSER JUNIOR, C. E.; FUNARI, P. P. A. Pesquisa arqueológica inicial em Palmares. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 54, dez. 1992.

## 3 Read the last sentence from the encyclopedia entry one more time and do the following.

**Objetivos da questão 3:** identificar forma e uso de prefixo e inferir sentido de palavras no texto.

- a What idea does the prefix un- add to the words “undiscovered” and “unremembered”?  
**3a Resposta esperada:** ideia de negação.
- b Based on the previous answer, explain what you understand from the last sentence of the entry. **3b Resposta pessoal.** Resposta possível: como eram comunidades secretas, muitos quilombos e palenques não foram descobertos e, por isso, não são lembrados.

## Think a little more Pós-leitura

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

- a Como já vimos, o fim do *apartheid* não significou o fim dos seus efeitos. O mesmo pode ser dito sobre o fim da escravidão no Brasil? Justifiquem sua resposta.
- b No período da escravidão, os negros eram considerados inferiores aos brancos, tanto que precisavam fugir e se esconder nos quilombos. Vocês acham que essa mentalidade ainda existe no Brasil de hoje? Justifiquem sua resposta.

**1 Respostas pessoais.** **Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com o contexto brasileiro e com a experiência pessoal e refletir criticamente sobre o gênero verbe de enciclopédia.

## Listening

### Objetivo da seção

Familiarizar-se com o gênero documental cinematográfico por meio de atividades de compreensão auditiva.

O trabalho desenvolvido em **Before listening** visa a ajudar os estudantes a acessarem conhecimentos prévios sobre a pianista e cantora estadunidense Nina Simone (1933-2003) e sua importância como ativista do movimento negro nos Estados Unidos. Busca-se também familiarizar os estudantes com o gênero que ouvirão, ativando, assim, o enquadre adequado à compreensão do áudio. Caso julgue necessário, você poderá explorar o significado de algumas palavras importantes para a compreensão do texto a ser ouvido. Uma sugestão seria apresentá-las em uma atividade para relacionar colunas, na qual os estudantes possam relembrar palavras anteriormente vistas, mas ainda não ativas em seu vocabulário.

- c Vocês já viveram, presenciaram ou tomaram conhecimento de alguma situação em que alguém foi ofendido ou ridicularizado por ser negro ou indígena? Em sua opinião, por que esse tipo de discriminação ainda acontece? O que pode ser feito para combater esse comportamento?
- d O que é considerado importante o suficiente para estar em uma enciclopédia, fonte dos textos lidos, pode variar de lugar para lugar ou de época para época? Comentem.
- e Se vocês fossem organizar uma enciclopédia, que conteúdos incluiriam a respeito da população negra brasileira?

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

#### 1 Take a look at these images and answer the questions.

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



- a Essas imagens remetem a qual manifestação artística? **1a Resposta esperada:** à música.
- b Vocês acham importante que um povo se orgulhe da arte que produz? Por quê?
- c Quais artistas vocês diriam que melhor representam o povo brasileiro?
- d Vocês acham que a arte pode ser uma forma de lutar contra as injustiças? Por quê?
- e Quais artistas brasileiros vocês admiram? Por quê?
- f Vocês conhecem a cantora que aparece na imagem **IV**? O que vocês fariam se quisessem saber um pouco mais sobre ela?

eighty-one **81**

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

**2 Discuss and do the following with a classmate.**

**Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero documentário.

**a** Como vocês costumam se informar sobre assuntos, pessoas, lugares ou eventos que desejam conhecer melhor? **2a Resposta pessoal.**

- |  |  |
|--|--|
| I Pesquisando na internet.                     | IV Consultando um livro ou uma enciclopédia.                   |
| II Consultando jornais ou revistas.            | V Perguntando a professores, familiares, amigos ou conhecidos. |
| III Assistindo a programas informativos na TV. |  |

**b** Filmes também podem ser uma fonte de informação? Justifiquem sua resposta.

**2b Resposta pessoal.**

**c** Os filmes que se propõem a retratar fatos reais são chamados de

- I filmes de ficção.
- II filmes baseados em histórias reais.
- III filmes documentais ou documentários. **2c: III**

**3 Respostas pessoais.**  
**Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto; fazer inferências e formular hipóteses.

**3 Now take a look at these images and answer the questions.**



**3a Resposta possível:** é uma artista negra. Ela canta e toca piano.

**a** Com base nas imagens, que informações é possível obter sobre essa artista?

**b** Você vai ouvir um fragmento de um documentário. Já consegue imaginar qual pode ser o assunto dele? Quem ele retrata?

**82** eighty-two

**Habilidade desenvolvida em Listening**

- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Listen to learn Audição

### 1 Listen to the documentary excerpt with these objectives in mind:

- verificar o assunto e relacioná-lo ao tema da unidade;
- identificar características de documentários.

 **Unit 4 - Documentário**

#### **Eyes on grammar** EXAMPLES 2 AND 3

#### Documentário

**Título:** *Nina: A historical perspective*

**Data:** 1970

**Fonte:** DVD *Nina: A historical perspective*

NINA: A historical perspective. Direção: Joel Gold;  
Produção: Peter Aristotle Rodis. 1970. 1 DVD (23 min).

## Constructing meanings Compreensão auditiva

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

### 1 Listen to the documentary excerpt again and do the following.

**Objetivo da questão 1:** identificar informações explícitas no texto.

**a** What does Nina Simone talk about?

- I Músic                                  II Talent                                  III Freedom **1a: III**

**b** She relates this to not having

- I fear. **1b: I**                                  II optimism.                                  III hope.

### 2 Listen to the documentary excerpt again and do the following.

**Objetivos da questão 2:** identificar informação explícita e ler criticamente o texto.

**a** Nina Simone doesn't initially answer the question. Instead she

- I asked the interviewer to answer his own question. **2a: I**  
II invited the reporter to sing with her.  
III told the reporter to ask more personal questions.

**b** She mentions that a couple of times she felt free

- I at home.  
II on stage. **2b: II**  
III with her family.  
IV in the countryside.

**c** According to Nina Simone what group of people has no fear?

- I Adults  
II Children **2c: II**  
III Teenagers  
IV The elderly

**d** She said that it felt awesome to feel free. Why, in your opinion, is feeling free so important to Nina Simone?

**2d Resposta esperada:** Because she is a black woman living in a racist and sexist society.

eighty-three **83**

Em **Listen to learn**, os estudantes ouvem trechos selecionados de um documentário sobre Nina Simone: *Nina: A historical perspective* (1970).

Recomendamos a reprodução do fragmento de áudio ao menos duas vezes antes da realização das atividades em **Constructing meanings**. Durante a correção, avalie a necessidade de reproduzi-los pela terceira vez, para que os estudantes ratifiquem ou retifiquem suas respostas.

## ► Think a little more

Nesta seção, procura-se dar relevância ao papel que artistas podem assumir na luta pela igualdade de direitos. Por conseguir atingir um grande número de pessoas, as atitudes dos artistas podem motivar o público a se engajar em diversas causas, sobretudo se eles próprios tiverem passado por situações adversas, como é o caso de Nina Simone. Destaca-se também, uma vez mais, a questão da discriminação contra pessoas que têm como causa a questão racial. Essa é uma discussão que, dependendo de seu contexto, pode gerar constrangimentos nos estudantes. Assim, considere a melhor forma de abordar o assunto ou avalie a possibilidade de deixar a discussão para outro momento.

### Para ler

Para ler mais sobre o gênero documentário, recomendamos o trabalho de Melo (2013).

## Language in action

### Objetivo da seção

Aprofundar recursos léxico-gramaticais relacionados às características estilísticas do gênero verbete de enciclopédia, tais como o *past simple*.

Com as questões propostas nesta seção, procura-se aprofundar componentes estilísticos do gênero verbete de enciclopédia, com ênfase no caráter informativo e na linguagem formal.

## Think a little more Pós-audição

- 1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais.  
**Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.
- Nina Simone teve que lutar contra o preconceito, pois foi discriminada por ser negra. Por que uma pessoa não deve ser discriminada em função da cor de sua pele?
  - Vocês concordam com o que Nina Simone diz sobre liberdade? Justifiquem sua resposta. O que seria liberdade para vocês?
  - Vocês conhecem artistas brasileiros que usam sua arte para combater o preconceito racial, como fazia Nina Simone? Quem são eles e o que fazem? Caso não conheçam, pesquisem e compartilhem com a turma, na próxima aula, as informações que encontrarem.

## LANGUAGE IN ACTION

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Read the encyclopedia entry on the *apartheid* (p. 76) again and answer the questions.

**Objetivo da questão 1:** refletir sobre o uso do passado em verbetes enciclopédicos que abordam fatos históricos.

- a No verbete há predominância de verbos no

- presente.
- passado. 1a: II
- futuro.

- b Por quê?

1b Resposta esperada: porque trata de um evento histórico, ou seja, de algo que ocorreu no passado.

- 2 Now take a look at the excerpts and do the following.

**Objetivo da questão 2:** reconhecer verbos regulares e irregulares no *simple past*.

"Apartheid **was** a system for keeping white people and nonwhites separated in South Africa. It **lasted** from about 1950 to the early 1990s." (p. 76)

"They **established** laws that **kept** the races separate and **discriminated** against the nonwhite majority." (p. 76)

"The African National Congress (ANC) **led** the fight. The protests sometimes **turned** violent." (p. 76)

- Escreva no caderno a forma básica (infinitivo sem *to*) dos verbos em destaque. Você pode consultar a seção **Eyes on grammar** (p. 88) ou a **List of irregular verbs** (p. 198), se achar necessário. 2a Resposta esperada: *be; last; establish; keep; discriminate; lead; turn*.
- Quais desses verbos são
  - regulares? 2b I: *last; establish; discriminate; turn*.
  - irregulares? 2b II: *be; keep; lead*.
- Que terminação indica que um verbo regular está conjugado no *past simple*? 2c Resposta esperada: a terminação "-ed".

84 eighty-four

**3 Complete the fragment of the encyclopedia entry below with the appropriate form of the verbs in parenthesis.**

**Objetivo da questão 3:** praticar verbos regulares e irregulares no *past simple*.

**AFRICAN NATIONAL CONGRESS**

A political party in South Africa, the African National Congress (ANC) **◆ (I)** (support) the rights of black and mixed-race people through the apartheid era. Nelson Mandela, the first black president of South Africa, **◆ (II)** (belong) to the ANC.

In the early 1900s whites **◆ (III)** (rule) South Africa. Blacks **◆ (IV)** (make up) most of the country's population but **◆ (V)** (have/not) equal rights. In 1912 black Africans who **◆ (VI)** (want) equality formed (form) the party that **◆ (VII)** (become) the ANC.

AFRICAN National Congress. In: BRITANNICA Students Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2015. p. 45-46.

**3:** I - supported; II - belonged; III - ruled;  
IV - made up; V - did not have;  
VI - wanted; VII - became

**4 Now answer the questions in English.**

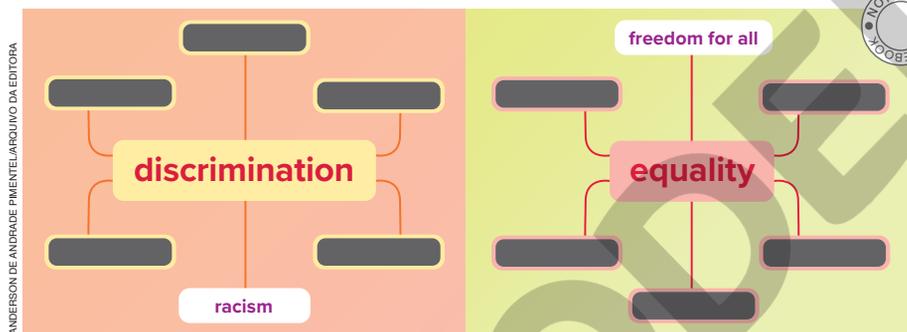
**Objetivo da questão 4:** praticar verbos regulares e irregulares no *past simple*.

- a What did the ANC support through the apartheid era? **4a Resposta esperada:** It supported the rights of black and mixed-race people.
- b Who belonged to the ANC? **4b Resposta esperada:** Nelson Mandela (did).
- c Who ruled South Africa during the early 1900s? **4c Resposta esperada:** The whites (did).
- d Did black people have equal rights? **4d Resposta esperada:** No, they didn't.

**5 Read and do the following.**

**5 Respostas pessoais. Objetivo da questão 5:** praticar vocabulário relacionado ao tema da unidade.

- a Copie no caderno os seguintes mapas semânticos e complete-os com vocabulário adequado. Pesquise nos textos desta unidade, em dicionários impressos ou *on-line* e/ou em outros recursos digitais, se necessário.



- b Agora, faça uma tabela como a do modelo a seguir, pensando em oposições. Se necessário, consulte a seção **Eyes on grammar**.

Discrimination	vs.	Equality
segregation		integration

Quanto ao uso do *past simple*, considere a possibilidade de levar os estudantes a observar que o tempo verbal empregado se relaciona com o tema do verbete: quando esse tema diz respeito a um acontecimento ou personagem histórico, é frequente o uso de verbos no passado; por outro lado, quando o verbete tem como propósito explicar um conceito, é comum o uso de verbos no presente.

A última questão da seção, voltada para aspectos lexicais do tema desenvolvido nos textos focalizados na unidade, pode ser mais uma oportunidade para os estudantes refletirem sobre o tema da discriminação. Sempre que possível, convém reforçar a importância de respeitar todas as pessoas, independentemente de suas características físicas e de outros fatores, como os sociais. Seria interessante expor os mapas semânticos e as tabelas elaboradas pelos estudantes em um mural no corredor ou no pátio da escola. Essa exposição pode funcionar como um estímulo à reflexão por parte de toda a comunidade escolar.

## Writing

### Objetivo da seção

Aprofundar a análise e o uso do gênero verbete de enciclopédia por meio do planejamento e da produção de um verbete sobre um gênero musical de origem afrodescendente.

Nesta seção, em razão da relativa complexidade do gênero discursivo em questão, a produção de verbete de enciclopédia pode requerer dos estudantes um trabalho mais cuidadoso de pesquisa e planejamento. No entanto, como o tema proposto está mais diretamente relacionado a possíveis interesses deles, espera-se que se sintam motivados a buscar as informações necessárias para a elaboração do texto. Essa atividade, portanto, pode proporcionar a aquisição de novos conhecimentos em relação tanto aos gêneros musicais que serão pesquisados quanto às características do verbete de enciclopédia.

Como indicado no **Toolbox**, na primeira versão do texto, os estudantes não precisam se preocupar tanto com o uso do inglês, embora devam escrever o máximo que puderem nessa língua. Consideramos que, no primeiro momento, pode ser mais produtivo concentrar a atenção no conteúdo, ou seja, no que devem informar sobre o gênero musical escolhido. Definido o conteúdo, os estudantes poderão dedicar maior atenção ao vocabulário e à estruturação do texto em inglês, conforme as características estilísticas próprias do gênero discursivo produzido.

## WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa agora é criar, em grupo, um verbete de enciclopédia sobre algum destes gêneros musicais, todos eles originários de populações afrodescendentes do continente americano:

- blues;
- jazz;
- rock;
- funk;
- reggae;
- samba.

Vocês já viram exemplos e trabalharam com verbetes em **Reading**.

### 1 Before preparing your encyclopedia entry, pay close attention to the following chart.

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

Sobre a produção proposta	
Qual é o gênero discursivo?	Verbetes de enciclopédia.
Qual é o tema?	Um gênero musical de origem afrodescendente.
Qual é o objetivo?	Fornecer informações essenciais sobre o gênero musical escolhido.
A quem se dirige?	Aos colegas de turma.
Como e onde será divulgada?	Em um mural na sala de aula.
Quem participará?	Todos os estudantes da turma, organizados em grupos.

### Toolbox

1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** pesquisar e planejar o conteúdo e as características estilísticas e composicionais do verbete e preparar uma versão inicial do texto.

#### 1 Follow these steps. They will help you prepare your encyclopedia entry.

- Busquem o máximo de informações que puderem sobre o gênero musical escolhido. Pesquisem em fontes confiáveis na internet, como *sites* de universidades, revistas especializadas e enciclopédias de credibilidade reconhecida.
- Organizem as informações obtidas em categorias, a fim de facilitar a escrita do verbete. As seguintes categorias podem ajudá-los no planejamento:
  - descrição do gênero musical;
  - origem e história;
  - significado de termos diretamente ligados ao gênero;
  - situação atual;
  - ligação com o Brasil;
  - curiosidades.
- Planejem a ordem das informações no verbete, começando pela definição ou descrição do gênero musical, seguida de sua origem e história, e encerrando com sua situação atual. Caso o verbete contenha outras categorias de informação (como termos específicos, relações com o Brasil, curiosidades), elas devem aparecer entre a origem e a história do gênero musical e sua situação atual. A ordem interna das categorias não é rígida; pode variar.

86 eighty-six

### Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
- (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
- (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
- (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

- d Pensem em como as informações que vocês coletaram podem ser expressas em inglês. Conversem com os colegas de grupo e o professor, consultem este e outros livros, dicionários e enciclopédias. É importante lembrar que talvez algumas palavras não tenham correspondente na língua inglesa e, nesse caso, devem ser escritas em português, em itálico. Uma revisão sobre as formas no passado dos verbos em inglês também pode ser de grande valia.
- e Façam a primeira versão do verbete. Não se preocupem, nesse momento inicial, com os erros. Nessa versão, vocês podem escrever em português os termos que não souberem expressar em inglês, para depois pesquisar como eles poderiam ficar nessa língua. Lembrem-se, contudo: o objetivo não é fazer um verbete em português primeiro e depois passá-lo para o inglês, mas redigir um verbete em inglês.
- f Em grupo e com a ajuda do professor, verifiquem se a sequência de informações de seu texto está adequada. Troquem o verbete de vocês com o de outro grupo, para que se ajudem na identificação do que está bom e do que pode ser melhorado nos textos.

## Step back

### 1 After getting your classmates' feedback, check if your encyclopedia entry has the following characteristics:

**1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial do verbete.

- categorias próprias de verbetes;
- organização coerente das informações;
- vocabulário e construções adequados.

### 2 Now work with the whole class to organize the encyclopedia entries on the classroom bulletin board. Make sure to follow the alphabetical order.

**Objetivo da questão 2:** expor a versão final do verbete.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (72-73) and discuss the following questions with a classmate.

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

- a O que as imagens de abertura desta unidade têm em comum?  
**1a Resposta esperada:** todas retratam pessoas negras.
- b Vocês conhecem alguém retratado nessas imagens? Quem?  
**1b Respostas pessoais.**
- c Como elas se relacionam com o tema desenvolvido nesta unidade?  
**1c Resposta esperada:** a unidade trata de questões relacionadas à história e à vida de pessoas negras, como as das imagens.
- d Vocês acham que as imagens apresentam o tema de uma perspectiva negativa ou positiva? Por quê?  
**1d Respostas pessoais. Respostas possíveis:** o tema é introduzido de forma positiva, pois as pessoas retratadas demonstram alegria e confiança e não estão associadas a miséria, sofrimento etc.
- e Com que frequência vocês veem negros representados dessa mesma forma em jornais, revistas, na televisão ou em sites? Como vocês se sentem com isso?  
**1e Respostas pessoais.**

eighty-seven **87**

## Pit stop

### Objetivo da seção

Retomar as imagens de abertura da unidade para incentivar a reflexão sobre as diversas possibilidades de representação visual de um grupo social, associando essas possibilidades ao tema explorado.

Ao apresentar imagens de pessoas públicas e anônimas que fogem aos estereótipos, consideramos a necessidade de propor uma representação com a qual os estudantes negros possam se identificar positivamente. Se julgar conveniente, estimule-os a procurar informações sobre as figuras públicas retratadas em algumas dessas imagens. O trabalho e a obra dessas pessoas podem revelar seu engajamento em causas sociais, demonstrando que o papel social delas vai muito além da profissão que exercem.

Sugerimos que pesquise se em sua região há algum quilombo. Uma visita seria muito interessante para a formação dos estudantes. Outra possibilidade seria levar um quilombola à escola, para uma roda de conversa.

### Habilidade desenvolvida em Writing

- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

### Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Think it over

### Objetivo da seção

Autoavaliar o aprendizado com relação à leitura, à audição e à produção escrita dos gêneros abordados na unidade.

É relevante que os estudantes se sintam motivados a expressar suas possíveis dificuldades e destacar as atividades que considerarem mais fáceis. As questões propostas no apêndice **There is more** e nas **Atividades complementares**, que constam na introdução do Manual do Professor, podem ajudar a reforçar ou aprofundar alguns conteúdos da unidade.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Sistematizar o *past simple* dos verbos regulares e irregulares nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, bem como vocabulário relacionado à discriminação e à igualdade.

A prática do *past simple* de verbos irregulares em atividades lúdicas pode ser particularmente proveitosa. O uso de jogos da memória ou bingos para tal prática pode acelerar esse processo. A respeito do léxico, a maioria das palavras apresentadas ao final da seção são as que apareceram em textos da unidade, então, sugerimos considerar a possibilidade de incentivar os estudantes a ampliar o quadro, pesquisando em dicionários bilíngues palavras que se associem semanticamente, em especial ao termo *equality*.

## “ THINK IT OVER .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

#### 1 Respostas pessoais.

- O que foi mais fácil nesta unidade? E o que foi mais difícil?
- O que você aprendeu sobre as conexões históricas e culturais entre a África e o Brasil? Você mudou de opinião sobre algum aspecto desse tema em função de algo que aprendeu na unidade? Justifique sua resposta.
- O que você aprendeu sobre verbetes de enciclopédia? E sobre documentários?
- Você achou a compreensão dos textos fácil ou difícil? Por quê?
- Você achou que escrever um verbete de enciclopédia foi fácil ou difícil? Por quê?
- Que conhecimentos novos sobre a língua inglesa você adquiriu nesta unidade?

## “ EYES ON GRAMMAR .”

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

### Example 1

“Apartheid **divided** South Africans into four groups: white, Bantu (black), Colored (of mixed descent) and Asian. The policy **created** separated areas in cities for each group. [...]”

(p. 76)

#### PAST SIMPLE – REGULAR VERBS / PASSADO SIMPLES – VERBOS REGULARES

Bare infinitive / Infinitivo	Affirmative form / Afirmativo	Negative form / Negativo	Interrogative form / Interrogativo
divide	I divided...	I did not/didn't divide...	Did I divide...?
	You divided...	You did not/didn't divide...	Did you divide...?
	He/She/It divided...	He/She/It did not/didn't divide...	Did he/she/it divide...?
	We divided...	We did not/didn't divide...	Did we divide...?
	You divided...	You did not/didn't divide...	Did you divide...?
	They divided...	They did not/didn't divide...	Did they divide...?

88 eighty-eight

### Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

## Example 2

"They established laws that **kept** the races separate and discriminated against the nonwhite majority. [...]  
The African National Congress (ANC) **led** the fight."

(p. 76)

"I **had** a couple times on stage when I really felt free."

(p. 83; Documentário)

### PAST SIMPLE – IRREGULAR VERBS / PASSADO SIMPLES – VERBOS IRREGULARES

Bare infinitive / Infinitivo	Affirmative form / Afirmativo	Negative form / Negativo	Interrogative form / Interrogativo
keep	kept	did not/didn't keep	Did... keep...?
lead	led	did not/didn't lead	Did... lead...?
have	had	did not/didn't have	Did... have...?
feel	felt	did not/didn't feel	Did... feel...?

- Para mais exemplos, consulte o anexo **List of irregular verbs**.

## Example 3

"Apartheid was a system for keeping **white people** and **nonwhites** separated in South Africa. [...]  
[...] many **blacks** in South Africa protested against apartheid. The African National Congress (ANC) led the **fight**. The **protests** sometimes turned violent. [...]  
**Racial discrimination** continued in South Africa."

(p. 76)

"**Quilombo** is a Portuguese (Brazilian) term for a community of escaped **slaves**. [...]  
**Quilombos** [...] existed throughout the era of **slavery**."

(p. 79)

"I'll tell you what **freedom** is to me: no **fear**."

(p.83; Documentário)

### DISCRIMINATION vs. EQUALITY / DISCRIMINAÇÃO vs. IGUALDADE

affirmative actions	freedom	minority	racial discrimination	rights
	indigenous/ native people	nonwhites		segregation
blacks		prejudice	racism	slavery
fight	inequality	protests	racist	slaves

eighty-nine **89**

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8/2012, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

DIONÍSIO, A. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 135-148.

IPHAN. Parecer nº 031/08. Registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. Salvador: 7ª Superintendência Regional do Iphan, 2008.

MELO, C. T. V. Documentário no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-160.

OLIVEIRA, I. (org.). *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde*: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.  
SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

## PROJECT 1

Professor/a,

Este projeto tem como objetivo principal envolver os estudantes em uma tarefa colaborativa de elaboração de verbetes para compor uma miniciclopédia com o tema “*Englishes*” around the globe. A presença do inglês ao redor do mundo, bem como seu papel de língua global, precisa ser alvo de debates em sala de aula, principalmente durante o estudo de Linguagens. Por meio da retomada e da produção do gênero verbete de enciclopédia, já apresentado na Unidade 4, o projeto viabiliza o aprofundamento da concepção de pesquisa como princípio pedagógico.

O tema e o gênero focalizados propiciam aos estudantes a conscientização sobre a extensão e a pluralidade da língua inglesa no mundo contemporâneo, além de promoverem seu engajamento e sua participação social.

O projeto “*Englishes*” around the globe tem início com a apresentação de dois verbetes de enciclopédia em inglês, a fim de ativar o conhecimento prévio sobre o tema e o gênero em questão, além de prover repertório linguístico e inspirar a tarefa de produção do próprio verbete. Sugerimos que você, professor/a, explore o conteúdo desses textos da maneira que julgar apropriada, se necessário, envolvendo os estudantes no tema e oferecendo-lhes a oportunidade de contribuir com sua experiência pessoal. Os verbetes das questões 2 e 3 de **Getting started** podem ser usados para retomar a discussão sobre as línguas no mundo e sobre as variedades linguísticas.

## Project 1

### “Englishes” around the globe

**Produto final:** uma miniciclopédia.

**Gênero discursivo:** verbete de enciclopédia.

**Tema:** o alcance global do inglês.

**Os objetivos deste projeto são:**

- criar uma miniciclopédia sobre as variedades do inglês;
- praticar a compreensão e a criação de entradas de enciclopédias;
- discutir questões relacionadas ao uso da língua inglesa em diferentes países e compreender as variedades do inglês como expressão das culturas desses países.

### GETTING STARTED

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do projeto e sobre o gênero verbete de enciclopédia.
- a Que enciclopédias vocês conhecem ou já consultaram?
  - b Vocês concordam que as enciclopédias são uma importante fonte de conhecimento? Por quê?
  - c Como vocês pesquisariam em que países do mundo o inglês é falado como língua oficial ou principal?

- 2 Read the encyclopedia entry and discuss the following questions with a classmate. Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas e específicas no texto e identificar características composicionais e estilísticas do gênero verbete de enciclopédia.

#### Language

Language is a system that people use to communicate or share information. [...]



▶ Three girls use language to communicate. Children usually begin to speak between ages 1 and 2. They understand some language even earlier.

#### Languages of the World

There are thousands of languages throughout the world. Some are spoken by millions of people. Mandarin Chinese, English and Spanish are the most widely spoken languages in the world. Most countries have a standard, or official, language so that citizens can understand each other. [...]



▶ A sign in the U.S. state of California says “polling place” in seven languages. English is at the top. Chinese, Japanese and Korean are on the left. Spanish, Tagalog and Vietnamese are on the right.

#### How Language Changes

At times, people need to speak with others who do not know their language. For example, Europeans who came to the Americas hundreds of years ago needed a way to speak with Native Americans. Over time, they began to use a simplified mixture of their languages. [...]

[...] Countries have borders, but languages and dialects do not. One language may borrow words from another language. Many English speakers use such words as *pajamas* (from Hindi), *pasta* (from Italian), *karate* (from Japanese) and *fiesta* (from Spanish). [...]

90 ninety

LANGUAGE. In: BRITANNICA Student Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2010. v. 1, p. 104-106.

ART: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA; PHOTOS: 1. AGE FOTOSTOCK/ASYRPIX BRASIL; 2. LARRY DOWNING/REUTERS/FOTARENA.

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

### Competências gerais desenvolvidas no projeto

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas neste projeto são **1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.**

- a What is the title of this encyclopedia entry? **2a Language.**
- b How many sections does this excerpt of the entry have? **2b Resposta esperada: duas.**
- c According to the text, how do languages change? **2c Resposta esperada: em função da necessidade de comunicação entre falantes de diferentes línguas.**
- d Looking at the encyclopedia entry and going back to what you studied in Unit 4, what elements do you recognize as characteristics of this genre?  
**2d Resposta esperada: o título, os subtítulos, a linguagem formal, o uso de imagens ilustrativas e o caráter informativo.**
- e Do you consider the use of images as part of the entry important? Why?  
**2e Respostas pessoais.**

**3 Now read another encyclopedia entry.**

**Namibia**



Namibia sits on the southwestern coast of Africa. The country gained independence from South Africa in 1990. Windhoek is Namibia's capital and largest city.

**Geography**

Namibia shares borders with Angola, Zambia, Botswana and South Africa. The Atlantic Ocean lies to the west. [...]



**Plants and Animals**

The Namib and the Kalahari deserts have few plants. [...]



► Footprints line the top of a sand dune in the Namib desert, Namibia.

**People**

The Ovambo people and other African groups make up most of Namibia's population. [...]



English is the national language, but African languages are more commonly spoken. [...]

► A woman in Namibia carries her son.

**Economy**

Namibia's economy depends on mining. Namibia has some of the largest mineral deposits in Africa. [...] Farmers grow grains, fruits, vegetables and beans. Processed fish and beef are important products. Tourism is growing in Namibia. Visitors come to see the country's natural beauty and wildlife.

**History**

The earliest people in what is now Namibia were the San, or Bushmen. [...] In the late 1400s, Portuguese explorers visited the Namibian coast. The Dutch and the English later explored the area. [...]

NAMIBIA. In: BRITANNICA Student Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2010. v. 9, p. 6-7.

Por meio das questões propostas em **Getting started**, é possível verificar se a turma identifica com facilidade as características do gênero verbete. É uma oportunidade para dirimir dúvidas, caso seja necessário.

A seção aborda relações entre língua, território e cultura, valorizando o caráter formativo do ensino de inglês em uma perspectiva crítica. O projeto "Englises" around the globe, portanto, motiva a reflexão sobre a diversidade linguístico-cultural, entendendo-a como elemento constitutivo da humanidade.

**Competências específicas desenvolvidas no projeto**

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas neste projeto são **1, 2, 3, 4, 5.**

**Objetivos da questão 4:** compreender globalmente o texto; identificar informações específicas e relacionar o texto com o tema do projeto.

**4 Answer the following questions about the encyclopedia entry with a classmate.**

- a What is the subject of this encyclopedia entry?  
**4a Resposta esperada:** a Namíbia, um país da África.
- b Which section of the entry give information about
- I the languages spoken in the country? **4b I Resposta esperada:** *People*.
  - II the countries bordering Namibia? **4b II Resposta esperada:** *Geography*.
  - III Namibia's main economic activities? **4b III Resposta esperada:** *Economy*.
  - IV the peoples that gave rise to Namibia? **4b IV Resposta esperada:** *History*.
- c How does this encyclopedia entry relate to the theme of this project, that is, to the varieties of English? **4c Resposta esperada:** o verbete trata de um dos países da África onde se fala uma variedade da língua inglesa.

**5 Read the two encyclopedia entries again and choose the correct answer.**  
**Objetivo da questão 5:** refletir sobre as características composicionais do gênero verbete de enciclopédia.

- a The text of an encyclopedia entry is
- I argumentative.
  - II informative. **5a: II**
  - III narrative.
- b Pay attention to the verbs used in the entries. What is the most frequent verb tense?
- I Past simple.
  - II Present continuous.
  - III Present simple. **5b: III**

**6 Read a dictionary entry and an excerpt of a book. Then do the following with a classmate.** **Objetivos da questão 6:** compreender globalmente os textos; fazer inferências e refletir criticamente sobre o tema dos textos e do projeto.

**lingua franca** *n* language used for communication between people of different mother tongues.

LINGUA FRANCA. In: COLLINS English Dictionary & Thesaurus. Glasgow: HarperCollins, 2005. p. 161.

**6a Resposta esperada:** porque, além de ser a língua principal de diversos países, também é muito estudado como língua adicional, o que permite o contato entre falantes de diferentes línguas maternas.

"[...] This is by definition what it means for a language to be international – that it spreads and becomes a global *lingua franca* for the benefit of all, rather than being distributed to facilitate communication with the natives."

**6b Resposta esperada:** a autora afirma que uma língua franca se dissemina para o benefício de todos, não apenas para facilitar a interação com nativos.

JENKINS, J. *Global Englishes: A resource book for students*. Nova York: Routledge, 2015. p. 44.

- a Why could English be considered a *lingua franca*? **6c Respostas pessoais. Respostas possíveis:** sim; porque as línguas nativas expressam a identidade dos povos e, se eles perderem sua identidade, deixam de existir.
- b What is Jenkins' opinion about a *lingua franca*? Justify your answer.
- c Do you agree with the argument that it is important for different peoples that varieties of English live side by side with the original languages, rather than replacing them? Why?
- d Would you like to know more about the varieties of English? Justify your answer.
- e Give other examples of countries where English is the main or official language.

**6d Respostas pessoais.**  
**6e Resposta pessoal. Resposta possível:** Filipinas, Índia, Paquistão, Malásia e Singapura (Ásia); África do Sul e Nigéria (África); Austrália e Nova Zelândia (Oceania); Jamaica, Barbados e Belize (Américas), entre outros.

**92**

**Habilidades desenvolvidas no projeto**

- **(EF07LI01)** Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
- **(EF07LI06)** Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- **(EF07LI07)** Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).

**7** Take a look at some examples of English variations from Jenkins's book. Then discuss the differences between them with a classmate. You can look up the ones you don't know in a dictionary or on the internet.

7 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 7:** ampliar o conhecimento sobre o tema do projeto.

Indian English	English English
Helloji!	Hello!
Thank youji!	Thank you!

Singapore English	English English
She <b>eat</b> here yesterday.	She <b>ate</b> here yesterday.
She <b>look</b> after my niece and nephew.	She <b>looks</b> after my niece and nephew.
I bought a lot of <b>furnitures</b> .	I bought a lot of <b>furniture</b> .
Yah sat on elephant's back.	Yah sat on <b>an</b> elephant's back.

Australian English	English English
footpath	pavement
station	stock farm
barbie	barbecue
arvo	afternoon

Nigerian, Malaysian and Zambian English	English English
Discuss <b>about</b> the questions.	Discuss the questions.

Fonte das informações: JENKINS, J. *Global Englishes: A resource book for students*. Nova York: Routledge, 2015.

## PREPARING THE PROJECT

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1** You are going to create a mini-encyclopedia. Read the instructions and do the following.

**Objetivos da questão 1:** conhecer a proposta do projeto e começar a planejar sua execução.

**a** Neste projeto, a turma vai produzir uma minieniclopédia com o tema "Englishes" around the globe. Para isso, vocês vão se reunir em pequenos grupos e, com a ajuda do professor, elaborarão os verbetes da minieniclopédia. Para que o trabalho seja bem executado, é preciso planejá-lo. Conversem com a turma e o professor sobre os seguintes tópicos e outros que julgarem necessários:

- I como e onde será realizado o trabalho de elaboração dos verbetes;
- II como a minieniclopédia será organizada;
- III quanto tempo será necessário para concluir o trabalho;
- IV quando será feita a apresentação do projeto para a escola.

ninety-three **93**

As atividades propostas no projeto visam a percorrer com os estudantes as etapas de elaboração de um verbete de enciclopédia, oferecendo as ferramentas necessárias para o planejamento e a produção do texto. Trabalha-se também o fato de que tal gênero envolve o uso das linguagens verbal e não verbal, contribuindo para a ampliação dos multiletramentos, visão segundo a qual o processo de significação é fruto do entrelaçamento de diferentes semioses e linguagens.

### Habilidades desenvolvidas no projeto

- **(EF07LI09)** Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- **(EF07LI10)** Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
- **(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Os verbetes da miniciclopédia serão criados em grupos de três ou quatro estudantes, e cada um deles apresentará um país onde o inglês é falado como língua principal ou oficial. Seria recomendável verificar se eles se lembram de que muitas vezes a língua principal de um país não é oficializada em uma lei, como o inglês no Reino Unido; por outro lado, há línguas oficiais, por lei, que não são faladas por grande parte da população, como o inglês no Paquistão (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2022). Sugerimos que a Namíbia seja excluída das possibilidades de escolha dos grupos, uma vez que um verbete sobre esse país já foi usado como exemplo.

No encaminhamento para a realização das etapas do projeto, encontram-se orientações relativas aos componentes do gênero, como conteúdo temático, construção composicional e estilo. Se julgar conveniente, oriente a turma a retornar à seção **Eyes on grammar** de unidades anteriores para que revisem os elementos lexicais e gramaticais necessários para a preparação dos textos verbais. Também pode ser interessante reforçar a questão das escolhas lexicais adequadas ao gênero e considerar a importância da linguagem não verbal selecionada e o seu papel na construção de sentidos.

- b Depois de planejar o trabalho, copiem o quadro a seguir no caderno e o completem com os dados que faltam.

**1b Respostas pessoais.**

### Sobre a produção proposta /

**Qual é o produto final?** Uma miniciclopédia.

**Qual é o gênero discursivo?** Verbetes de enciclopédia.

**Qual é o objetivo?** Apresentar países que têm o inglês como língua oficial ou principal.

**Qual é o tema?** O alcance da língua inglesa no mundo.

**A quem se dirige?** À turma e à comunidade escolar.

**Como e onde será divulgada?**

**Quem participará?** Toda a turma, organizada em grupos.

**Qual será a data de divulgação?**

**Quais serão os recursos materiais necessários?**



## 2 Organize yourselves by doing the following.

**Objetivos da questão 2:** conhecer a proposta do projeto e começar a planejar sua execução.

- a Antes de começar a preparar os textos, cada grupo, com a mediação do professor, escolherá um país onde o inglês é falado como língua principal ou oficial.
- b Os grupos devem pesquisar textos em língua inglesa sobre o país escolhido em fontes confiáveis, como em *sites* de universidades, instituições de pesquisa e órgãos oficiais ou em enciclopédias virtuais e impressas.

## HANDS ON

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

## 1 Answer the following questions with your group. 1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1: planejar o conteúdo do verbete de enciclopédia e a divisão de tarefas do grupo.

- a Sobre qual país onde o inglês é falado como língua principal ou oficial vocês pretendem escrever o verbete? Por que vocês escolheram esse país?
- b Que tipos de informações vocês acharam interessantes no verbete que leram sobre a Namíbia e gostariam de incluir no verbete que vão elaborar? Que outras informações ou curiosidades vocês gostariam de apresentar no verbete?
- c Como vocês pensam em organizar essas informações no verbete? Que recursos visuais (imagens, gráficos, mapas etc.) vocês acham que podem inserir para ilustrar e enriquecer o trabalho?
- d Como vocês dividirão as tarefas (pesquisa, seleção de dados, escrita, revisão e reescrita)?

## 2 List the important facts you can present about the chosen country. Use the following questions to guide you.

**2 Respostas pessoais. Objetivo da questão 2:** planejar o conteúdo do verbete de enciclopédia.

- a Quando o inglês foi introduzido no país?
- b Como o inglês chegou lá?
- c Que outras línguas são faladas no país?
- d O inglês é usado em todos os contextos ou em apenas alguns, como para tratar de assuntos do governo, na educação ou nos negócios?
- e Citem algumas das modificações mais importantes que a língua inglesa sofreu no país.
- f Há mais alguma informação relevante para o seu público-alvo?

94 ninety-four

### Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).
- (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
- (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

- 3 Plan the encyclopedia entry.**  
**3 Respostas pessoais. Objetivo da questão 3:** planejar os elementos composicionais do verbete de enciclopédia.
- Qual será o título do verbete?
  - Quantas e quais serão suas seções?
  - Qual será a sequência dos conteúdos?

**4 Think about the images. Use your creativity to create an attractive encyclopedia entry.**  
**Take a look at the following tips.**

- Objetivo da questão 4:** planejar os elementos não verbais do verbete de enciclopédia.
- Busquem imagens que estejam relacionadas às características do país que será apresentado: símbolos como bandeiras e brasões ou fotografias representativas da cultura local.
  - Observem a coerência entre as informações do texto escrito e as imagens escolhidas.

**5 Write the encyclopedia entry.**

- Objetivo da questão 5:** preparar a versão inicial do verbete de enciclopédia.
- Façam um rascunho do verbete, considerando todos os detalhes vistos até agora: conteúdo interessante para o público leitor, organização das informações, linguagem verbal apropriada, linguagem visual adequada.
  - Use diferentes tamanhos de letras para destacar o título e os subtítulos.

## Step back

**1 Review your draft. Check with your group if your encyclopedia entry has the following characteristics:**

- Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial do verbete de enciclopédia.
- título e subtítulos apropriados;
  - informações corretas e coerentes;
  - imagens relacionadas ao tema;
  - texto adequado.

**2 Write the final version of the encyclopedia entry with your group.**

- Objetivo da questão 2:** fazer a versão final do verbete de enciclopédia.

## JOINING THE IDEAS

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1 Prepare the mini-encyclopedia.**

- Objetivo da questão 1:** preparar o suporte de circulação dos verbetes de enciclopédia.
- Após a criação dos verbetes, no dia combinado com o professor, a turma deverá se organizar para planejar a confecção da minienciclopédia. Algumas decisões precisam ser tomadas:
    - o meio de divulgação (impresso e/ou eletrônico);
    - os materiais necessários, conforme o meio escolhido (papel, computador etc.);
    - o título e a capa da minienciclopédia.
  - A elaboração da minienciclopédia pode ser feita em grupos, cada um com uma tarefa, conforme as seguintes sugestões:

- Grupo 1** – Organizar os verbetes na minienciclopédia.
- Grupo 2** – Criar a capa da minienciclopédia.
- Grupo 3** – Montar a minienciclopédia.
- Grupo 4** – Planejar o lançamento da minienciclopédia na escola.

ninety-five 95

Ao final das atividades de elaboração do verbete de enciclopédia, os estudantes encontram a subseção **Step back**, cujo objetivo é revisar a versão inicial do texto detalhadamente para, então, preparar a versão final.

Como conclusão do projeto, os estudantes se envolverão em uma atividade coletiva para a elaboração da minienciclopédia da turma. Cabe a você, professor/a, estimar o tempo necessário e o modo de realização desta etapa do projeto (em sala, durante as aulas, ou como atividade extraclasse), considerando as características de sua turma e o tempo disponível. Sugerimos o trabalho em grupos de três ou quatro integrantes a fim de propiciar maior interação entre os estudantes. Fica a seu critério, no entanto, decidir a melhor forma de organizar a turma.

## Para ler

Para seu aprofundamento no tema do projeto, sugerimos a obra de Jenkins (2015), que, segundo a autora, tem a função de conscientizar o leitor sobre as questões históricas e sociopolíticas que explicam as variedades do inglês falado no mundo contemporâneo. Outra sugestão é a obra de Crystal (2003), mais especificamente o capítulo intitulado “*World English*”, com informações objetivas acompanhadas de mapas, gráficos e ilustrações sobre o tema.

## Referências bibliográficas

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. *Ethnologue: Languages of the world: Twenty-fifth edition*. Dallas, Texas: SIL International, 2022.

JENKINS, J. *Global Englishes: A resource book for students*. Nova York: Routledge, 2015.

## Habilidades desenvolvidas no projeto

- (EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
- (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.

## UNIT 5

Professor/a,

Como ampliação do trabalho com os gêneros discursivos da esfera jornalística apresentados na Unidade 1, esta unidade tem como objetivo principal familiarizar os estudantes com notícias da imprensa escrita e relatos históricos orais.

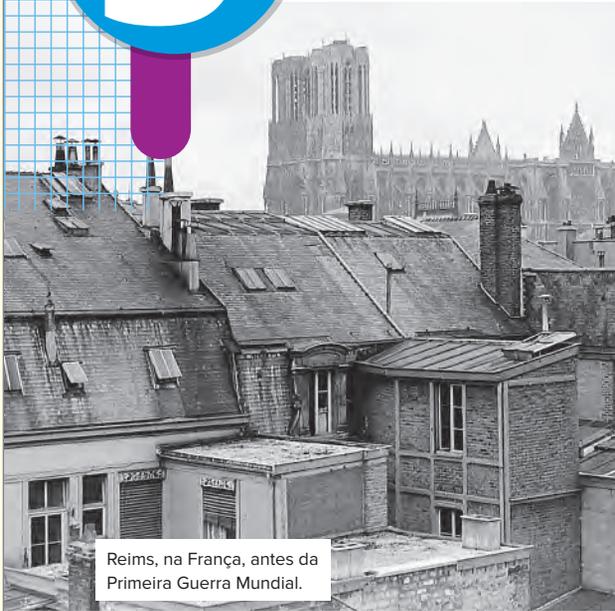
A unidade enfoca acontecimentos históricos dos séculos XX e XXI, em especial conflitos, guerras e suas consequências, e avança nas reflexões acerca dos direitos humanos. É relevante ressaltar que, segundo o relatório *A child is a child: Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*, do Fundo das Nações para a Infância (UNICEF, 2017a), o número de crianças refugiadas e imigrantes que se deslocam sozinhas quintuplicou em 80 países de 2010 a 2017. Essa informação dialoga com o tema da Unidade 3, que discute os direitos à educação, à proteção, à segurança e à presença da família garantidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), além de explicitar a responsabilidade das famílias e dos governos a esse respeito. Nesta unidade, contudo, o cerne da discussão encontra-se em situações de ameaça à paz e no acolhimento de refugiados e imigrantes.

As atividades propostas promovem a interdisciplinaridade com as Ciências Humanas. Destaca-se a relação transversal que os temas estabelecem com os conteúdos de anos anteriores e posteriores, como acontece em relação à habilidade EF05HI04 – Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos –, estabelecida pela BNCC para o 5º ano de História e com o contexto histórico, em especial, do pós-Segunda Guerra Mundial aos dias atuais, previsto para o 8º ano em Geografia e o 9º ano em História.

UNIT

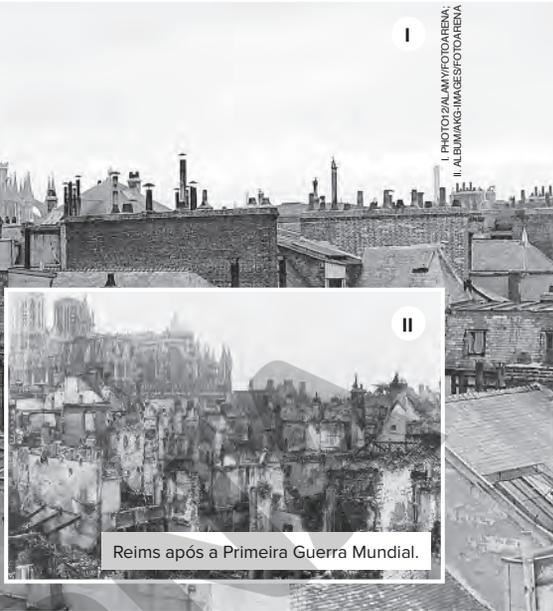
# 5

## War and peace



I

Reims, na França, antes da Primeira Guerra Mundial.



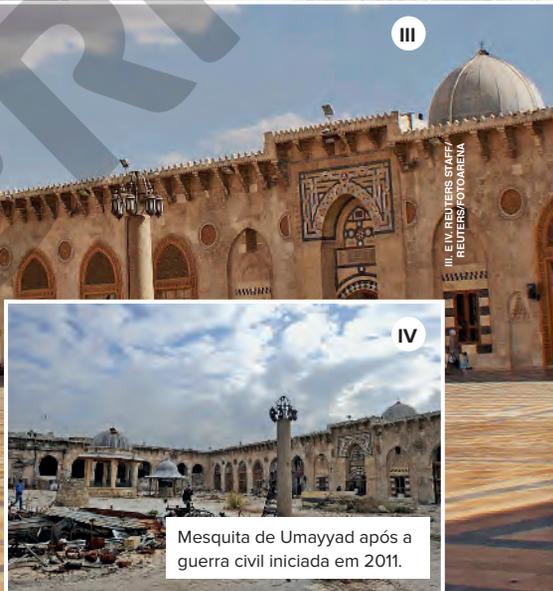
II

Reims após a Primeira Guerra Mundial.



III

Mesquita de Umayyad, em Aleppo, na Síria, antes da guerra civil iniciada em 2011.



IV

Mesquita de Umayyad após a guerra civil iniciada em 2011.

96 ninety-six

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

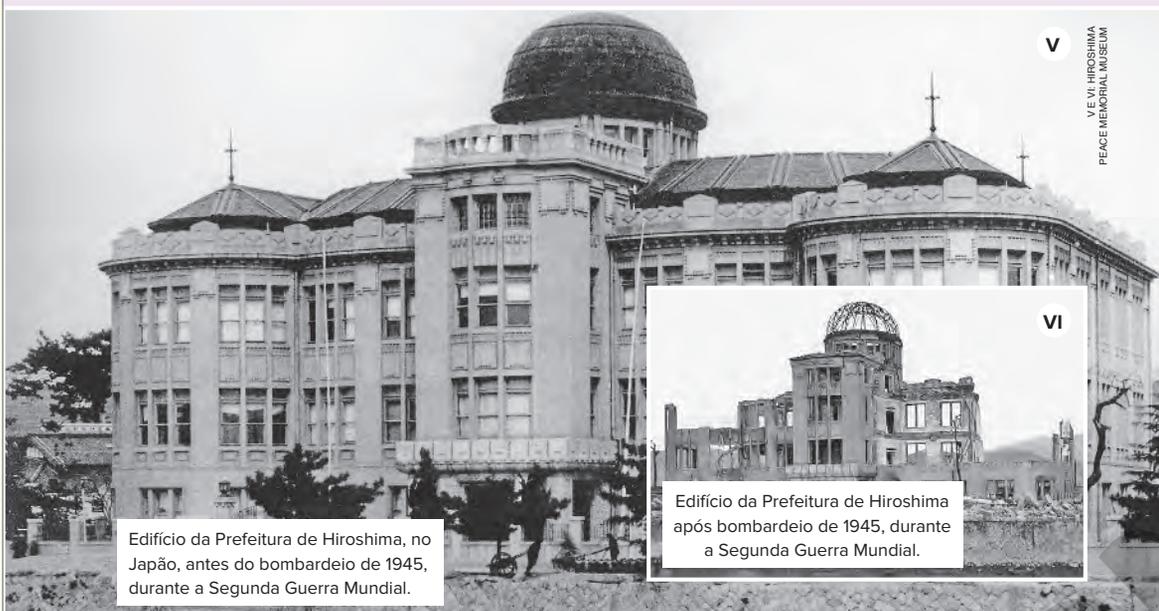
- As competências gerais da BNCC desenvolvidas nesta unidade são 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

**Gêneros discursivos:** notícia de jornal e relato histórico oral.

**Tema:** importantes eventos do passado.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos notícia de jornal e relato histórico oral;
- refletir sobre eventos significativos do passado.



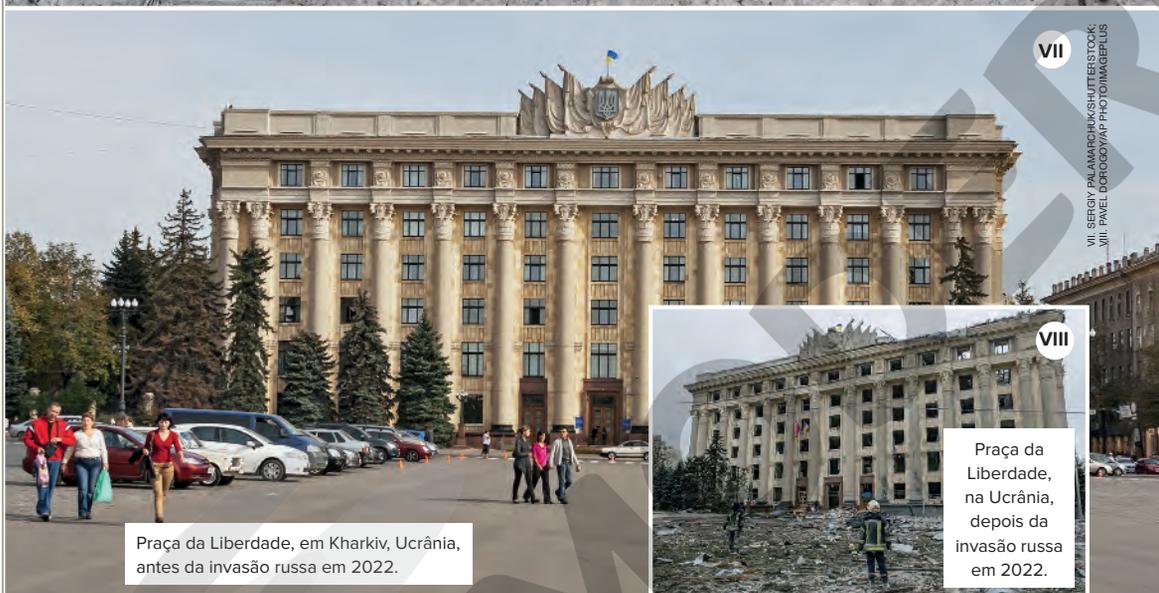
Edifício da Prefeitura de Hiroshima, no Japão, antes do bombardeio de 1945, durante a Segunda Guerra Mundial.

Edifício da Prefeitura de Hiroshima após bombardeio de 1945, durante a Segunda Guerra Mundial.

V

V E V I - HIROSHIMA  
PEACE MEMORIAL MUSEUM

VI



Praça da Liberdade, em Kharkiv, Ucrânia, antes da invasão russa em 2022.

Praça da Liberdade, na Ucrânia, depois da invasão russa em 2022.

VII

VII. SERGIY PALAMARCHUK/SHUTTERSTOCK;  
VIII. PAVEL DOROGOVYAP PHOTOIMAGEPLUS

VIII

ninety-seven 97

### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

As imagens das páginas de abertura apresentam fotos de lugares que sofreram impactos de diferentes guerras. Elas foram escolhidas porque suscitam reflexões diretamente relacionadas ao tema da unidade, inclusive pela transformação drástica dos lugares antes e depois das guerras que os atingiram. Por sua vez, o título da unidade estabelece uma relação intertextual com o romance *Guerra e paz*, do escritor russo Liev Tolstói. Tanto as imagens como a referência ao livro serão exploradas na seção **Pit stop**, mas você, professor/a, pode avaliar a conveniência de propor um debate inicial para introduzir o tema e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Com o trabalho desenvolvido na unidade, buscamos estimular o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, com vistas ao respeito mútuo e à promoção dos direitos humanos, acolhendo e valorizando a multiplicidade e a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Ademais, esta unidade está em consonância com o Decreto nº 7 037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, e atende às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

## Time to think

### Objetivo da seção

Dar continuidade às reflexões, iniciadas nas páginas de abertura, sobre alguns acontecimentos que marcaram a história mundial nos séculos XX e XXI.

As imagens selecionadas para a seção objetivam estimular a reflexão sobre importantes marcos históricos que foram noticiados por jornais e revistas. Assim, busca-se ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade, de forma a permitir o engajamento ativo na construção de sentidos dos textos trabalhados nessa unidade.

As questões propostas motivam uma reflexão mais específica sobre fatos históricos importantes do século XX – tanto positivos, como a invenção do avião, quanto negativos, como a bomba atômica no Japão – para, em seguida, centrar-se nas guerras mais recentes, na crise de refugiados e nos impactos diretos desses acontecimentos para os habitantes dos países afetados.

## “ TIME TO THINK ”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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



- a Relacionem as imagens I, II e III aos seguintes fatos históricos:
- A o primeiro computador, criado em 1946. **1a A: Imagem III**
  - B a explosão de uma bomba atômica no Japão, em 1945. **1a B: Imagem II**
  - C o primeiro voo do *Number 9*, dirigível de Santos Dumont, em 1903. **1a C: Imagem I**
- b Vocês já tinham ouvido falar sobre esses fatos? Por que eles são significativos para a humanidade? **1b Respostas pessoais.**
- c De qual(is) outros fatos históricos vocês se lembram? Onde vocês conseguiriam ter mais informações sobre ele(s)? **1c Respostas pessoais.**

- 2 **Read these headlines and do the following.**

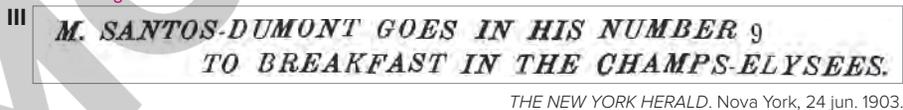
- Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade e sobre o gênero notícia.
- a Relacione as manchetes com os fatos retratados na questão 1. **2 Professor/a, as manchetes 2a I: imagem II estão em dimensão suficiente para o desenvolvimento da atividade.**



2a II: imagem III



2a III: imagem I



98 ninety-eight

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

- b De onde essas manchetes foram retiradas? **2b Resposta esperada:** dos jornais em que foram publicados.
- c Onde podemos ler textos como esses nos dias de hoje? **2c Respostas pessoais.** Respostas possíveis: em jornais e revistas impressos ou digitais e em sites da internet.

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

**Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o gênero notícia.

- a Como uma pessoa pode se manter informada sobre o que está acontecendo em sua cidade ou país? **3a Resposta esperada:** por meio de jornais impressos ou *on-line*, de sites da internet, de noticiários de rádio ou televisão etc.
- b Sobre quais assuntos vocês leem com frequência? Deem quantas respostas desejarem. Consultem um dicionário impresso ou *on-line*, caso tenham dúvidas sobre alguma palavra. **3b Respostas pessoais.**
- |               |                |            |             |
|---------------|----------------|------------|-------------|
| I celebrities | IV education   | VII family | X music     |
| II city       | V electronics  | VIII games | XI religion |
| III culture   | VI environment | IX movies  | XII tourism |
- c Onde vocês costumam ler sobre esses assuntos? **3c Resposta pessoal.**

**4 Take a look at these images, which are related to tragic events that started in 2011 in Syria. Then discuss the following questions with a classmate.**

**Objetivos da questão 4:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



- a Que fatos são mostrados pelas imagens? **4a Resposta esperada:** uma guerra e pessoas que fogem dela (refugiados).
- b Quais foram os impactos desses fatos na vida dessas pessoas? **4b Resposta pessoal.**
- c O que vocês sabem sobre o lugar onde esses fatos ocorreram? **4c Resposta pessoal.**

As questões 4 e 5 possibilitam a contextualização de uma das áreas geográficas atingidas por esses conflitos e favorecem a localização no mapa (cujas fronteiras do Oriente Médio baseiam-se em IBGE, 2016) de alguns dos países que mais sofreram com guerras nos últimos anos. Buscou-se, ainda, introduzir o tema de maneira direta e explorar imagens e manchetes, características de um dos gêneros da esfera jornalística que será trabalhado na unidade: a notícia.

Professor/a, para a realização da questão 5 pode ser necessário apresentar algumas informações sobre a Síria, como o nome da capital, Damasco, sua localização no Oriente Médio e a imagem da bandeira, adotada oficialmente em 1980.

Considerando que os estudantes possam ter discutido sobre guerras em outros contextos, talvez seja necessário avaliar mais detalhadamente a diversidade de conhecimentos da turma e a pertinência de aprofundar algumas discussões. Também convém observar se, em sua turma, há refugiados, imigrantes ou alguém que conheça pessoas nessas situações. Para esses casos, pode ser necessário, sob sua avaliação, ter diferentes cuidados ao longo da unidade.

### Para ler

Caso queira se aprofundar nos temas abordados na unidade, indicamos a obra de Hobsbawm (1995) sobre o século XX e as publicações do Unicef (2017b) sobre a crise de refugiados.

### Reading

#### Objetivo da seção

Construir sentidos por meio da interação com textos verbo-visuais do gênero notícia.

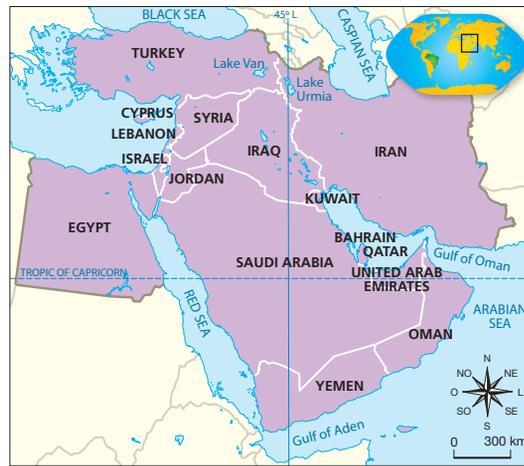
#### Task 1

Para ativar o conhecimento prévio em **Before reading** solicita-se a leitura da manchete e da legenda da imagem na notícia que consta em **Read to learn**. Esse procedimento facilita a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Professor/a, se considerar relevante para sua turma, apresente fotos retiradas de jornais em língua portuguesa. Após explorarem as imagens, os estudantes manifestam quais são suas hipóteses sobre as notícias que acompanham as fotografias. Por fim, eles leem as notícias e constataam se suas hipóteses são ou não verdadeiras.

### 5 Observe the map of the Middle East and identify the country where the conflicts shown in question 4 took place.

**Objetivos da questão 5:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



5: Syria

### 6 Now take a look at this image and answer the questions.

**Objetivos da questão 6:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade.



6 Professor/a, esta bandeira tem caráter ilustrativo.

- a O que essa imagem representa? **6a Resposta pessoal.** Resposta possível: representa a Síria e as pessoas que estão deixando o país em função da guerra.
- b Qual é a relação existente entre essa imagem e as fotos da questão 4?  
**6b Resposta esperada:** as imagens representam algumas das consequências da guerra na Síria, que levou milhões de pessoas a abandonarem o país e buscarem abrigo em outros lugares.

### READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

### 1 Take a look at the text in Read to learn and read its headline. Then answer the following questions with a classmate.

**Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o gênero notícia.

- a Que veículo de comunicação publicou essa notícia?  
**1a Resposta esperada:** o jornal irlandês *Independent.ie*.
- b Que assuntos estão relacionados a essa manchete?
- c Qual é a função de uma manchete? Que características ela costuma ter? **viajado/fugido.**

**1b Resposta esperada:** a situação dos imigrantes, que têm fugido de seus países em busca de abrigo e proteção; os meios pelos quais essas pessoas têm



100

one hundred destaca dados importantes de um acontecimento.

### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.

## 2 Now take a look at the image and caption featured in the news article in **Read to learn**.

Then discuss the following questions with a classmate. **2 Respostas pessoais.**

**Objetivos da questão 2:** ativar o conhecimento prévio, refletir sobre o tema da unidade e formular hipóteses sobre o texto.

- Como vocês imaginam que seja uma viagem como a descrita na legenda? Vocês viajariam dessa forma? Por quê?
- Na sua opinião, por que essas pessoas fizeram uma viagem assim?
- Que informações vocês imaginam que serão apresentadas na notícia em que essa imagem aparece?

## Read to learn Leitura

### 1 Read the following news article with these objectives in mind:

- identificar o propósito do texto;
- verificar características de notícias.

### Eyes on grammar **EXAMPLE 1**

The screenshot shows a news article on the website Independent.ie. The article is titled "Migrants in six boats rescued in Mediterranean" and is dated December 31, 2017, at 8:01 AM. The text reports that Spain's maritime rescue service saved 177 migrants from six boats attempting to cross the Mediterranean. The largest boat carried 55 migrants. The article notes that thousands of migrants and refugees attempt the perilous crossing from Africa each year, often packed by human traffickers into small, unfit boats for the open sea. The article is attributed to AP. A photograph shows a group of people in a small boat on the water at sunset. The caption below the photo reads: "Thousands of migrants and refugees attempt the perilous crossing from Africa in the hopes of reaching Europe each year." The website navigation bar includes categories like NEWS, OPINION, BUSINESS, SPORT, LIFE, STYLE, ENTERTAINMENT, TRAVEL, VIDEO, and PODCASTS. The page number 101 is visible in the bottom right corner.

ASSOCIATE PRESS. Migrants in six boats rescued in Mediterranean. *Independent.ie*, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://www.independent.ie/world-news/migrants-in-six-boats-rescued-in-mediterranean-36447156.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Read the news article again and do the following.

- What fact is reported in the text? **1a Resposta esperada:** imigrantes foram resgatados pela marinha espanhola no Mediterrâneo enquanto tentavam chegar à Europa.
- Pay close attention to the first paragraph of the text and identify
  - where it happened.  
**1b I:** Resposta esperada: no Mar Mediterrâneo.
  - who was involved.  
**1b II:** Resposta esperada: o serviço de resgate da marinha espanhola e os imigrantes.
  - why it happened.  
**1b III:** Resposta esperada: os imigrantes estavam tentando cruzar o Mediterrâneo em botes.

one hundred and one **101**

Entretanto, há um caminho mais rápido para abordar a forma como nos aproximamos de um texto jornalístico: fazendo perguntas diretas. Questione os estudantes sobre aquilo que os atrai, em primeiro lugar, quando têm oportunidade de ler um jornal (impresso ou digital), como decidem o que vão ler e por que agem dessa forma.

Uma notícia curta foi selecionada para o trabalho em **Read to learn**. Embora se trate de um texto da esfera jornalística, ele não apresenta vocabulário ou organização gramatical complexos para os estudantes, possibilitando, portanto, que as principais características do gênero e o tema sejam explorados de forma direta e fluida. Consideramos relevante para os estudantes do 7º ano o contato com textos dessa natureza, que circulam socialmente e podem ser acessados com facilidade.

Em **Constructing meanings**, as questões prosseguem com a discussão sobre o impacto das guerras e a situação urgente dos refugiados e imigrantes que tentam escapar a qualquer custo de seus países em guerra, muitas vezes arriscando a própria vida para isso.

## Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Há também um trabalho com as características do gênero discursivo, além de uma reflexão sobre vocabulário e o sentido do *past continuous* no texto. O trabalho com esse tempo verbal será retomado em **Language in action**.

## ► Task 2

Ampliando as reflexões sobre a temática dos refugiados e o gênero discursivo, a subseção **Read to learn** apresenta outra notícia. Como os estudantes já estão familiarizados com o gênero discursivo, o texto inclui mais variedade de informações e de recursos estilísticos do gênero notícia, além de ser mais longo e proporcionar um trabalho mais detalhado.

Em **Before reading**, há questões mais complexas sobre a condição de refugiado e de imigrante e algumas de suas consequências, como o choque cultural, além de questões sobre as características do gênero.

### 2 Choose the best option according to the text.

**Objetivo da questão 2:** identificar informações explícitas no texto

a How many passengers were there on the largest boat?

I 55 **2a: I**

II 177

b The boats were seen by

I the Spanish navy.

II a border control plane. **2b: II**

c Refugees and immigrants make this type of crossing trying to reach

I Asia.

II Europe. **2c: II**

### 3 Match each piece of information to the fragment it refers to.

**Objetivo da questão 3:** identificar informações explícitas no texto.

a What the Spanish Navy said it has done to the immigrants. **3a: III**

b The number of immigrants and refugees who try to cross every year. **3b: I**

c The ones responsible for putting people on the boats. **3c: II**

I “Thousands of migrants and refugees [...]”.

II “They are often packed by human traffickers [...]”.

III “[...] it has saved 177 migrants from six boats attempting to cross the Mediterranean.”

### 4 Pay close attention to the underlined words in the sentence below and choose the option with the most appropriate meaning for each one of them.

**Objetivos da questão 4:** inferir o sentido de palavras no texto e identificar forma e uso do *past continuous*.

“Thousands of migrants and refugees attempt the perilous crossing from Africa in the hopes of reaching Europe each year.”

a Try to do something; dangerous; arriving. **4: a** b Use something; funny; leaving.

**Task 2** 1a Resposta possível: um imigrante é uma pessoa que sai de seu país para viver em outro; um refugiado é um imigrante que sai de seu país em razão de conflitos ou outras situações que colocam sua vida em risco.

## Before reading Pré-leitura

1b Resposta possível: aprender uma nova língua, encontrar um lugar para morar, conseguir trabalho, adaptar-se a uma nova cultura, ficar distante de parentes e amigos etc.

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

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

a Na opinião de vocês, qual é a principal diferença entre “imigrante” e “refugiado”?

b Quais podem ser os desafios para uma pessoa que, ao fugir de uma situação de pobreza extrema ou guerra, precisa recomeçar a vida em outro país?

c Vocês já tiveram contato com algum estrangeiro no Brasil? Como e onde foi essa experiência? O que acham que mais impressiona um estrangeiro quando chega ao Brasil?

### 2 Take a look at the headline and at the image featured in the news article in **Read to learn**. Then discuss the following questions with a classmate.

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

a Qual é a relação entre a manchete da notícia e a imagem? **2a Resposta esperada:** a imagem retrata o momento no qual o adolescente recebeu a premiação mencionada na manchete.

b Quem é o adolescente na foto?

**2b Resposta esperada:** um garoto sírio.

c Que informações vocês esperam encontrar na notícia?

**2c Resposta pessoal.**

 **102** one hundred and two

## Read to learn Leitura

### 1 Read the news article with these objectives in mind:

- informar-se sobre a situação de refugiados e imigrantes;
- identificar características de notícias.

#### Eyes on grammar **EXAMPLES 1 AND 2**

The Washington Post | December 4, 2017

## Syrian boy who started school for refugees when he was 12 wins Children's Peace Prize

By Valerie Strauss

A Syrian teenager who started a school for refugees when he was 12 years old was awarded the International Children's Peace Prize, given annually to a child who fights for the rights of other children.

Mohamad Al Jounde, who is now 16, received the prize at a ceremony on Monday in the Netherlands from Malala Yousafzai [...]

The teenager was forced to flee his homeland because of the brutal Syrian civil war and started a school in a refugee camp in Lebanon. This is his story, taken from the prize's website:

"Mohamad, 16 years old, grew up in Syria, but fled for Lebanon when life became too dangerous at home. Like thousands of other refugee children in the country, he couldn't go to school, so he set out to make a difference for children in the same situation. Despite the difficult circumstances he



Syrian Mohamad Al Jounde, 16, celebrates after receiving the International Children's Peace Prize, presented to him by Pakistani activist and Nobel Peace Prize laureate Malala Yousafzai on Dec. 4 in The Hague.

was living in, Mohamad built a school in a refugee camp. At the age of 12 already, he was teaching Math and Photography. Now 200 children access here their right to an education. Mohamad helps children to heal, learn and have fun with games and photography. He is a natural storyteller, raising awareness about the challenges refugee children face by bringing their stories to a wider audience." [...]

STRAUSS, V. Syrian boy who started school for refugees when he was 12 wins Children's Peace Prize. *The Washington Post*. Washington, D.C., 4 dez. 2017.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Read the image caption again and answer the questions.

**Objetivos da questão 1:** relacionar linguagens verbal e não verbal e identificar informações explícitas no texto.

- Who are the people in the picture? **1a Resposta esperada:** Mohamad Al Jounde e Malala Yousafzai.
- Where are they from? **1b Resposta esperada:** Síria e Paquistão, respectivamente.
- When did the event take place? **1c Resposta esperada:** em 4 de dezembro (de 2017).

one hundred and three **103**

O trabalho com a manchete e a imagem da notícia em **Read to learn** possibilita novas reflexões e discussões, assim como o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Em **Constructing meanings**, as questões chamam a atenção para a temática que se amplia e a perspectiva de que, apesar de enfrentar situações perigosas e difíceis, os refugiados e imigrantes podem ser agentes de transformação na luta pela paz e na reconstrução de seus países. Novamente, a importância de assegurar o direito à educação a todas as crianças emerge de forma explícita. Caso julgue oportuno, retome brevemente algumas imagens e textos da Unidade 3, a fim de discutir o texto sob a perspectiva dos direitos da criança.

 **2 Read the first paragraph of the news article again and match each question to the corresponding answer.** **Objetivo da questão 2:** identificar informações explícitas no texto (compreensão seletiva).

- a What happened? **2a: II**
- b Why did it happen? **2b: III**
- c What is the objective of this prize? **2c: IV**
- d Who is the fragment talking about? **2d: I**
- I A Syrian teenager.
- II A teenager received an international prize.
- III Because he opened a school for refugees when he was 12.
- IV To award children who fight for the rights of other children.

 **3 Choose the best option according to the news article. Then justify your answers with fragments from the text.** **Objetivo da questão 3:** identificar informações explícitas no texto.

- a How old was Mohamad Al Jounde when the article was published?  
**3a: II Resposta esperada:** "Mohamad Al Jounde, who is now 16 [...]".  
I 12 II 16
- b In which country did the ceremony take place?  
**3b: I Resposta esperada:** "[...] at a ceremony on Monday in the Netherlands [...]".  
I In the Netherlands II In Syria
- c The school for refugees was created in a(n)  
**3c: I Resposta esperada:** "[...] [he] started a school in a refugee camp in Lebanon."  
I refugee camp in Lebanon.  
II abandoned building in a Syrian city.

**Objetivos da questão 4:** inferir o interlocutor ao qual se dirige o texto; identificar características composicionais do gênero notícia; compreender globalmente o texto; identificar informações específicas e fazer inferências.

 **4 Read the news article again and do the following.**

- a Is the headline of this news article adequate to the pieces of information carried in the text? Justify your answer. **4a Resposta esperada:** sim, pois as informações anunciadas na manchete são explicadas detalhadamente ao longo do texto.
- b What is the target audience of this news article?
- c Read the fragment taken from the 4th paragraph and answer the questions.

**4b Resposta esperada:** para leitores do jornal *The Washington Post* que buscam se informar sobre assuntos relacionados a refugiados e imigrantes.

"He is a natural storyteller, raising awareness about the challenges refugee children face by bringing their stories to a wider audience."

- I What are the challenges faced by the refugees mentioned in the text?  
**4c I:** Leaving school; leaving the country; living in a refugee camp; facing dangerous situations.
- Leaving school.
  - Leaving the country.
  - Taking children to school.
  - Living in a refugee camp.
  - Facing dangerous situations.
  - Buying food at the local store.
- II In your opinion who is the "wider audience"? **4c II:** Resposta pessoal. Resposta possível: outros países e pessoas que possam ajudar as crianças refugiadas.

 **104** one hundred and four

- d After reading the news article, it is possible to **4d: I, III**
- I explain the reasons why Mohamad decided to leave his country.
  - II describe the reasons of wars and conflicts in Mohamad's country.
  - III mention some difficulties Mohamad had to face when opening a school.
  - IV mention some characteristics of the schools established in refugee camps.

**5 Identify the characteristics present in the news article.**

**Objetivo da questão 5:** identificar características composicionais e estilísticas do gênero notícia.

- a The language being used is
- I formal and impersonal. **5a: I**
  - II informal and personal.
- b The main objective of a news article is to
- I report recent events. **5b: I**
  - II express opinion on recent events.

**6 Pay close attention to the underlined expressions in the fragments below and match them to their respective meanings.**

**Objetivo da questão 6:** inferir o sentido de palavras ou expressões no texto.

- a "Mohamad, 16 years old, grew up in Syria, but fled for Lebanon [...]" **6a: II**
- b "[...] he set out to make a difference for children in the same situation." **6b: III**
- c "He is a natural storyteller, raising awareness about the challenges refugee children face [...]" **6c: I**
- d "The winner of the prize receives a scholarship that enables the recipient to go through school [...]" **6d: IV**
- I Bringing into people's knowledge.
  - II Escaped to.
  - III Began a journey.
  - IV Makes it possible for.

**Think a little more** Pós-leitura

**1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema e o gênero dos textos e relacioná-los com a experiência pessoal.

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

- a Que informações novas os textos na seção **Reading (Tasks 1 e 2)** apresentaram a vocês?
- b Na opinião de vocês, além de conflitos civis e guerras, quais outros motivos podem levar pessoas a saírem de seu país?
- c Qual seria a melhor forma de acolher essas pessoas que buscam refúgio em outros países? Justifiquem sua resposta.

**2 Remember the texts in Reading (Tasks 1 and 2) and discuss the following questions with a classmate.**

**2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2:** refletir criticamente sobre o tema e o gênero dos textos e relacioná-los com a experiência pessoal.

- a Na opinião de vocês, por que as pessoas mencionadas no texto da **Task 1** se dirigiam à Europa e não a outro continente?
- b Além do que é mencionado nos textos das **Tasks 1 e 2**, quais outros desafios vocês acham que refugiados e imigrantes enfrentam?
- c Algumas pessoas acreditam que a chegada de refugiados e imigrantes a seu país pode causar prejuízos. Após ler o texto da **Task 2**, qual é a opinião de vocês sobre esse assunto?

one hundred and five **105**

**Think a little more**

Nas questões de **Think a little more**, sugerimos aprofundar a reflexão sobre a situação e a realocação dos refugiados e imigrantes, bem como sobre os modos de acolhê-los, inclusive no Brasil. Recomendamos que você, professor/a, esteja atento/a à possibilidade de reprodução de discursos discriminatórios em relação a imigrantes e refugiados no Brasil, a fim de questionar a lógica do preconceito e motivar uma reflexão mais profunda e uma atitude mais acolhedora. Se possível, estimule os estudantes a responder e debater em língua inglesa.

**Para ler**

Professor/a, há muitas pesquisas sobre o discurso jornalístico. Caso sinta a necessidade de conhecer mais sobre esse assunto e sobre o gênero notícia, recomendamos a leitura de Charaudeau (2006), Bonini e outros (2014). Para possibilidades de uso da notícia no ensino de línguas, incluindo atividades interdisciplinares, indicamos Faria e Zanchetta (2005) e Barros e Storto (2017).

## Listening

### Objetivo da seção

Expandir os conhecimentos sobre o gênero relato histórico oral na compreensão auditiva.

A seção se organiza em torno da compreensão oral do gênero relato histórico oral, cuja produção será requisitada em **Speaking**. As atividades de **Before listening** buscam, com base na leitura de imagens, a construção do contexto histórico do áudio que será trabalhado na seção. O tema central é o bombardeio da cidade japonesa de Hiroshima durante a Segunda Guerra Mundial. Uma dessas imagens é um documento histórico: um cartaz oficial das forças armadas estadunidenses, produzido à época, com uma ameaça ao Japão como o próximo país a ser atacado pelos Aliados. A leitura dessa imagem talvez necessite de sua orientação para que os estudantes consigam construir significados, pois, nesse nível de aprendizado, talvez ainda não tenham sido apresentados aos fatos que propomos para discussão. Será necessário explicar à turma que o Japão foi o último país integrante do Eixo a se render e que o fez apenas após as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945, enquanto a Itália se rendera em 1943 e a Alemanha, em maio de 1945.

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

**1b** Resposta possível: as imagens representam o bombardeio atômico estadunidense às cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki.

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

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

- O que vocês sabem sobre a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)? Caso considerem que sabem ainda pouco sobre esse assunto, busquem informações em bibliotecas, na internet ou com colegas de outros anos que já tenham estudado esse tópico em História.
- As imagens a seguir estão relacionadas ao relato histórico oral que vocês vão ouvir. Vocês sabem qual fato da Segunda Guerra Mundial é retratado nessas imagens? O que vocês sabem sobre ele? O que vocês imaginam que aconteceu?



#### 2 Take a closer look at image I and answer the following questions with a classmate.

**Objetivo da questão 2:** formular hipóteses sobre o texto.

- Qual é o sentido do termo "Next!" no cartaz I, publicado originalmente nos Estados Unidos?  
**2a** Resposta esperada: é uma ameaça ao Japão como o próximo país a ser derrotado pelos Estados Unidos.
- Quem o homem da imagem representa?  
**2b** Resposta esperada: um soldado estadunidense na guerra.
- Considerando o contexto apresentado até aqui, o relato que vão ouvir narra um episódio do conflito entre quais países?  
**2c** Resposta esperada: Estados Unidos e Japão.

#### 3 Discuss the questions with a classmate.

**Objetivos da questão 3:** inferir significado de palavra usada no texto e formular hipóteses.

- O relato apresentado na seção **Listen to learn**, cujo título é "Eyewitness Account of Hiroshima Bombing", foi feito por Setsuko Thurlow. Considerando que a palavra destacada é a junção de "eye" e "witness", qual pode ser seu significado?  
I Analista de fatos. II Testemunha ocular. **3a:** II
- Considerando as questões anteriores, o que vocês esperam ouvir no relato feito por Setsuko Thurlow? **3b** Resposta pessoal.

**106** one hundred and six

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.



### ► Think a little more

Nesta subseção, o item **1b** pode despertar a curiosidade dos estudantes e abrir espaço para uma pesquisa sobre outros acontecimentos marcantes na história mundial.

### Para ler

Caso queira ampliar a reflexão sobre o bombardeio nuclear de Hiroshima e Nagasaki, sugerimos o trabalho com filmes sobre a temática. Para ler mais sobre o episódio, sugerimos Silva e outros (2015).

### Language in action

### Objetivo da seção

Refletir sobre aspectos linguísticos relativos ao gênero notícia e praticar o uso do *past simple*, do *past continuous* e de *connectors*.

### **3 Listen to the oral history account one more time and do the following with a classmate.** 3 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 3:** compreender globalmente o texto.

-  **a** Discuss the details of Setsuko Thurlow's account.
-  **b** In your own words, first write the topic of Setsuko Thurlow's account, and then take notes of everything you remember based on what you have just heard. Compare your notes to those of your classmate.

### **4 Think about the oral history account and do the following.**

**Objetivo da questão 4:** identificar características composicionais do gênero relato histórico oral.

- a** Who was responsible for the oral historical account?
  - I A person who experienced the event. **4a: I**
  - II A narrator who knows the story well.
- b** The oral report is
  - I a personal narrative in first person. **4b: I**
  - II an impersonal third-person account.

### Think a little more Pós-audição 1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

### **1 Consider what you have just heard and answer the following questions with a classmate.**

- a** O que vocês aprenderam por meio do relato histórico oral? Como ele se relaciona com os textos que vocês leram na seção **Reading**?
- b** Vocês conhecem outro(s) relato(s) de pessoas que viveram situações de conflito? Se conhecem, contem-no(s) aos colegas. Se não conhecem, pesquisem sobre pessoas que escaparam de guerras ou de outro tipo de conflito.
- c** Na opinião de vocês, quais são os grupos que mais sofrem durante situações de conflito? Justifiquem.
- d** Com base no que vocês estudaram sobre pessoas refugiadas e sobre um ataque atômico, por que a paz no mundo é importante?

### LANGUAGE IN ACTION

• Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### **1 Read the news article about the Syrian boy who started a school for refugees (p. 103) again and do the following.**

**Objetivo da questão 1:** identificar características composicionais e estilísticas do gênero notícia.

- a** Os verbos utilizados no texto da notícia estão predominantemente no
  - I presente.
  - II passado. **1a: II**
- b** Complete a afirmação sobre o texto com a forma adequada dos verbos entre parênteses. **1b: I - helped; II - were; III - faced; IV - taught**

Mohamad (I) ♦ (help) children who (II) ♦ (be) living in difficult circumstances, like him. He (III) ♦ (face) great difficulties in opening a school for refugees. There he (IV) ♦ (teach) Math and photography.

 **108** one hundred and eight

### Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

**2 Read the headline and this paragraph of the following news article. Then complete it with the past simple form of the verbs in the box.**

**Objetivo da questão 2:** praticar usos e formas do *past simple*.

be culminate start end be force have know pick up start

2: I - knew; II - had; III - started; IV - was; V - forced; VI - picked up; VII - started; VIII - ended; IX - was; X - culminated

"I (I) ♦ people who (II) ♦ harder lives than me" – the Syrian refugee child who (III) ♦ a school [...]  
For Mohamad Al Jounde, now 16, the problem (IV) ♦ chronic – (V) ♦ to flee from his home country,  
out of school, no money, nowhere to go, nothing to do. When he (VI) ♦ a camera for the first time in a  
refugee camp in Lebanon, it (VII) ♦ a chain of events that (VIII) ♦ with him opening a school in a camp  
when he (IX) ♦ 12, and (X) ♦ with Malala Yousafzai presenting him with an award. Life comes at you fast.

STRAUSS, V. Syrian boy who started school for refugees when he was 12 wins Children's Peace Prize.  
*The Washington Post*. Washington, D.C., 4 dez. 2017.

**3 Observe the fragments of the news articles and answer the questions.**

**Objetivo da questão 3:** identificar forma e uso do *past continuous*.

"The largest of the boats was carrying 55 migrants when it was spotted by a European border control plane [...]" (p. 101)

"Despite the difficult circumstances he was living in, Mohamad built a school in a refugee camp." (p. 103)

a Os eventos narrados nos exemplos acima pertencem a que tempo?

I Futuro. II Passado. **3a: II** III Presente.

b Quais desses eventos são ações em progresso? **3b: II, III**

I "[...] Mohamad built a school in a refugee camp."  
II "The largest of the boats was carrying 55 migrants [...]"  
III "Despite the difficult circumstances he was living in [...]"  
IV "[...] it was spotted by a European border control plane [...]"

**4 Now complete another fragment of the news article using the past simple or the past continuous forms of the verbs in the box.**

**Objetivo da questão 4:** praticar usos e formas do *past simple* e do *past continuous*.

get have teach **4: I - had; II - was teaching; III - were getting.**

[...]  
Taking photographs (I) ♦ a profound effect on the children Mohamad (II) ♦ "The kids from Syria in the  
camps don't like to talk and don't know how to express themselves or tell us about what they've been  
through," he says. "Photography helps them show us where they live and how they live in more detail –  
and there are children who only take pictures of people they really trust." If they showed Mohamad  
pictures of a particular person, they would get in touch with them and consult with them about the child's  
welfare, making sure both adult and child (III) ♦ proper support.  
[...]

NIANIAS, H. 'I knew people who had harder lives than me' – the Syrian refugee child who started a school.  
*The Guardian*. Londres, 22 dez. 2017.

one hundred and nine **109** ❖❖❖

Na questão 2, são trabalhados os verbos no *past simple*, retomando o conteúdo estudado nas unidades anteriores que é pertinente aos gêneros focalizados nesta unidade. Para tanto, são utilizados a manchete e um fragmento de uma notícia. As questões 4 e 5 contrastam o *past simple* e o *past continuous*, e a última questão da seção propõe a prática do uso dos conectores com base em outros trechos da notícia trabalhada. Professor/a, é importante ajudar os estudantes a perceber os sentidos sinalizados pelos conectores, pois a conscientização sobre seu valor semântico tem um papel importante no desenvolvimento não só das habilidades de compreensão, mas também das de produção oral e escrita.

## Speaking

### Objetivo da seção

Expandir os conhecimentos sobre o gênero relato histórico oral por meio da produção oral.

Nessa seção, solicita-se aos estudantes que produzam um relato histórico oral a ser apresentado aos colegas de turma. Recomenda-se que o trabalho seja realizado em pequenos grupos. A proposta compreende a apresentação do relato de um acontecimento histórico que tenha sido presenciado pelos estudantes ou sobre o qual eles tenham aprendido em outras disciplinas ou por meio de textos jornalísticos ou acadêmicos. Cabe destacar a importância da pesquisa para obter informações confiáveis, de modo que os relatos produzidos contribuam para a ampliação dos conhecimentos da turma.

### 5 Complete the excerpts of the news article with the verb forms from the box.

Objetivo da questão 5: praticar o uso de verbos no *past simple* e no *past continuous*.

was crossed exploded finished led was cheering was was walking finished went were urging was

Switzerland's Gabriela Andersen-Schiess (I) ♦ 37th in the inaugural women's Olympic marathon at the Los Angeles 1984 Summer Games. However, her refusal to quit the race despite the exhausting conditions and suffering from dehydration (II) ♦ to an iconic Olympic moment [...]. The way Gabriela (III) ♦ looked like she had risen from the dead. [...] Everyone in the entire LA Coliseum that morning (IV) ♦ for her like mad. This (V) ♦ more than finishing a race, this (VI) ♦ about being the first ever marathon for women after so many years of men saying that women couldn't do it. No one remembers the name of the winner, but everyone remembers that one runner that (VII) ♦ no matter what. You find out what you're made of when you see what it takes to stop you. [...] The people (VIII) ♦ her on, and the noise level (IX) ♦ mind-boggling. When she finally (X) ♦ the finish line, the crowd (XI) ♦ with cheers, and the noise level (XII) ♦ noticeably louder.

TAYLOR, S. The Most Incredible Final Lap in Olympic Marathon History: The 1984 Women's Olympic Marathon. *Entertainment Today*. Los Angeles, 24 jan. 2021. Disponível em: <https://www.entertainmentandsportstoday.com/the-most-incredible-final-lap-in-olympic-marathon-history-the-1984-womens-olympic-marathon/#>. Acesso em: 18 abr. 2022.

5: I - finished; II - led; III - was walking; IV - was cheering; V - was; VI - was; VII - finished; VIII - were urging; IX - was; X - crossed; XI - exploded; XII - went.

### 6 Match the sentence halves and use the connectors from the box to join them.

Objetivo da questão 6: praticar o uso de conectores.

and because but either

- a "I didn't manage my trauma well, 6a: IV - but I ♦ I can make myself a better person [...]."
- b "So I started thinking there are two options: 6b: II - either II ♦ I'm weak or I can think positively."
- c "I started to think I could make my life better than it was in Syria, 6c: I - and III ♦ we want it to be a home not a project."
- d "We don't want to get funds from just anyone 6d: III - because IV ♦ after I started working in camps with children, I knew that there are people who have harder lives."

## SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa é compor, em pequenos grupos, um relato oral sobre algum acontecimento histórico que você presenciou. Vocês já ouviram um exemplo e trabalharam com ele na seção **Listening**.

### 1 Before preparing your oral history account, pay close attention to the following chart.

Objetivo da questão 6: conhecer a proposta do texto oral a ser produzido.

#### Sobre a produção proposta /

Qual é o gênero discursivo?	Relato histórico oral.
Qual é o tema?	Um fato histórico importante.
Qual é o objetivo?	Contar um acontecimento importante do passado.
A quem se dirige?	Aos colegas de turma.
Como e onde será divulgada?	Será apresentada oralmente para os colegas de turma.
Quem participará?	Todos os estudantes da turma, organizados em pequenos grupos.

110 one hundred and ten

### Habilidades desenvolvidas em Speaking

- (EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
- (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.

**Toolbox** 1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo e as características estilísticas do relato histórico oral e preparar uma versão inicial do texto.

 **1 Follow these steps. They will help you prepare your oral history account.**

- a Escolham um fato histórico que vocês queiram relatar. Por exemplo, um fato recente que vocês tenham vivenciado ou sobre o qual tenham tomado conhecimento, mesmo que apenas pelos meios de comunicação, ou outro acontecimento pelo qual vocês tenham interesse.
- b Ainda que vocês tenham vivenciado o fato escolhido para o relato, é importante pesquisar sobre ele para não dar informações erradas. Procurem livros na biblioteca, peçam ajuda ao professor de História ou Geografia e/ou pesquisem em *sites* confiáveis.
- c Pensem em quais podem ser os detalhes e as informações relevantes de seu relato. Façam uma lista com base nos seguintes itens.
  - I O que aconteceu?
  - II Onde aconteceu?
  - III Quando aconteceu?
  - IV Por que aconteceu?
  - V Quais foram as consequências?
  - VI Por que é um fato histórico marcante?
- d Como se trata de um acontecimento histórico, será necessário usar tempos verbais do passado. Voltem às seções **Eyes on grammar** das unidades anteriores para relembrem as formas e os usos do *past simple* e consultem a seção **Eyes on grammar** desta unidade para estudar o *past continuous*.
- e Façam uma primeira versão escrita do roteiro do que vão apresentar, organizando as informações e os acontecimentos da maneira que melhor se adequar ao que vocês pretendem relatar. Lembrem-se de que, apesar de o relato ser oral, vocês podem seguir o roteiro durante a apresentação, se necessário.
- f Ensaiem a apresentação com os colegas. Troquem ideias com eles e modifiquem o que acharem necessário. Esse pode ser um bom momento para praticar a pronúncia das palavras, a entonação e o ritmo das frases.

## Step back

 **1 After getting your classmates' feedback, check if your oral history account:**

**Objetivo da questão 1:** revisar a versão inicial do roteiro do relato histórico oral.

- contém as informações fundamentais relacionadas ao fato histórico que escolheram;
- apresenta o motivo de vocês terem escolhido esse fato.

 **2 Check also if:**

**Objetivo da questão 2:** revisar os elementos da realização do relato histórico oral.

- a pronúncia de vocês está compreensível;
- o relato foi elaborado adequadamente em inglês, incluindo o uso apropriado de *past tenses*.

 **3 Now it is time to present your oral history account to the class.**

**Objetivo da questão 3:** apresentar a versão final do relato histórico oral.

one hundred and eleven **111** 

Caso julgue pertinente, essa pode ser uma oportunidade para lembrar os conteúdos gramaticais trabalhados nas unidades anteriores e estimular os estudantes a utilizar, por exemplo, o *past simple* e o *past continuous* para elaborar seus relatos. Para que possam utilizar o *past continuous*, sugerimos que consultem a seção **Eyes on grammar** ao fim da unidade.

## Pit stop

### Objetivo da seção

Sintetizar o que foi discutido na unidade e realizar uma reflexão final sobre o tema abordado.

Nesta seção, ao retomar as imagens introdutórias da unidade, pede-se aos estudantes que as relacionem ao tema da unidade e aos textos nela trabalhados, bem como aos seus conhecimentos e suas experiências de vida. Dessa forma, pode-se consolidar a reflexão realizada ao longo da unidade e proporcionar um momento de troca com os colegas.

Se houver em sua cidade ou região um museu histórico, mesmo que não aborde especificamente as questões historiográficas enfocadas nesta unidade, pode ser interessante organizar uma visita. Caso seja inviável, sugerimos uma visita virtual a museus históricos.

### Think it over

#### Objetivo da seção

Realizar autoavaliação sobre o desempenho nas atividades da unidade.

Sugerimos que observe, nesse momento, a conveniência de propor práticas suplementares para atenuar dificuldades oriundas de diferentes níveis de conhecimento na turma.

### Eyes on grammar

#### Objetivo da seção

Sistematizar o uso do tempo verbal *past continuous* e dos conectores.

Professor/a, esse é um bom momento para trabalhar as diferenças entre o *past simple* e o *past continuous*.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Respostas pessoais.



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

**1** Look back at the introductory pages of this unit (96-97) and do the following.

- Que relação você pode estabelecer entre essas imagens e os assuntos discutidos nesta unidade?
- As imagens mostram como eram algumas cidades antes e depois de uma guerra. Quais diferenças você pode observar?
- Se você pudesse enviar uma mensagem para as pessoas que vivem em países em guerra, o que você diria? Faça um cartaz com imagens e mensagens de paz. Em seguida, exponha-o no mural da escola.
- Se você pudesse conversar com um refugiado, o que você perguntaria a ele? Por quê?
- O título desta unidade é "War and peace", que também é o nome de um livro. Pesquise sobre esse livro e relacione-o com o conteúdo desta unidade.
- Tente encontrar pessoas mais velhas da sua comunidade e peça que lhe falem sobre fatos históricos. Em seguida, compartilhe os relatos de história oral com seus colegas.

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



**1** Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

1 Respostas pessoais.

- O que você aprendeu sobre a crise de refugiados?
- Após ler a notícia sobre o garoto que fundou uma escola em um campo de refugiados, qual é a importância da educação para nossa vida? Por quê?
- O que você consegue lembrar sobre o relato histórico oral de Setsuko Thurlow?
- Desenhe em seu caderno um *emoji* (😊 😐 😞) que represente seu desempenho em cada um dos seguintes tópicos:
  - compreensão leitora de notícias;
  - compreensão auditiva de relatos históricos orais;
  - apresentação de relato histórico oral;
  - participação ao longo das aulas.

## EYES ON GRAMMAR

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade, as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

### Example 1

"The largest of the boats **was carrying** 55 migrants when it was spotted by a European border control plane, the service said."

(p. 101)

112 one hundred and twelve

### Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

“Despite the difficult circumstances he **was living** in, Mohamad built a school in a refugee camp. At the age of 12 already, he **was teaching** Math and Photography.”

(p. 103)

“[...] in those days, Japan **was losing** fast in the war [...]. Can you imagine?  
[A] 13-year-old girl **was learning** to deal with a top secret. And I learned how to write the messages and how to translate messages.”

(p. 107; *Relato histórico oral - Partes I e II*)

#### PAST CONTINUOUS / PASSADO CONTÍNUO

Affirmative form / Forma afirmativa	Negative form / Forma negativa	Interrogative form / Forma interrogativa
I/He/She/It <b>was living</b> in difficult circumstances.	I/He/She/It <b>was not/wasn't living</b> in difficult circumstances.	<b>Was</b> I/he/she/it <b>living</b> in difficult circumstances?
You/We/They <b>were living</b> in difficult circumstances.	You/We/They <b>were not/weren't living</b> in difficult circumstances.	<b>Were</b> you/we/they <b>living</b> in difficult circumstances?

- O *past continuous* é usado para:
  - descrever uma ação em andamento em determinado momento do passado;
  - descrever o contexto de uma história passada, expressando relações de sequência e causalidade;
  - descrever ações que aconteceram simultaneamente no passado, geralmente usando a conjunção *while*;
  - indicar uma ação em progresso no passado que foi interrompida por outra ação, também no passado.

#### Example 2

“Syrian Mohamad Al Jounde, 16, celebrates **after** receiving the International Children’s Peace Prize, presented to him by Pakistani activist and Nobel Peace Prize laureate Malala Yousafzai on Dec. 4 in The Hague.”

(p. 103)

“Mohamad, 16 years old, grew up in Syria, but fled for Lebanon when life became too dangerous at home. [...] he couldn’t go to school, **so** he set out to make a difference for children in the same situation. **Despite** the difficult circumstances he was living in, Mohamad built a school in a refugee camp. [...]”

(p. 103)

#### CONNECTORS / CONECTORES

Concession / Concessão	“ <b>Despite</b> the difficult circumstances he was living in, Mohamad built a school in a refugee camp.”
Consequence / Consequência	“[...] he couldn’t go to school, <b>so</b> he set out to make a difference for children in the same situation.”
Correlation / Alternância	I have two options: <b>either</b> I give up or I continue studying.
Sequence / Sequência	“Syrian Mohamad Al Jounde, 16, celebrates <b>after</b> receiving the International Children’s Peace Prize [...]”

one hundred and thirteen **113**

#### Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

Para aprofundar os conteúdos presentes nessa sistematização, avalie a conveniência de propor algumas atividades complementares de caráter lúdico. Alguns *sites* apresentam atividades pedagógicas desenvolvidas para enriquecer e estimular o trabalho em torno das temáticas sobre refugiados e imigrantes de países em guerra.

#### Referências bibliográficas

- BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (org.). *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade*. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- BONINI, A. et al. (org.). *Os gêneros do jornal*. Florianópolis: Insular, 2014.
- BRASIL. *Decreto nº 7037*, de 21 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências. *Diário Oficial*: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, p. 17, 22 dez. 2009
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIA, M. A.; ZANCHETTA, J. J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Genebra: ONU, 1989.
- SILVA, F. C. T. et al. (org.). *Enciclopédia de guerras e revoluções do século XX – Vol. II: a época dos fascismos, das ditaduras e da Segunda Guerra Mundial (1919-1945)*. 2. ed. São Paulo: Elsevier, 2015.
- UNICEF. *A child is a child: Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*. Nova York: UNICEF, 2017a.
- UNICEF. *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children*. Nova York: UNICEF, 2017b.

## UNIT 6

Professor/a,

Esta unidade tem por objetivo aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre os gêneros história em quadrinhos (HQ) e série de comédia, apresentando suas características principais. A temática privilegiada no trabalho com esses gêneros é o humor, propiciando discussões sobre as situações da vida cotidiana que provocam o riso e permeiam as diferentes formas de entretenimento.

O tema da unidade e as atividades abrem a possibilidade do trabalho interdisciplinar com Arte, no que tange à criatividade e ao desenvolvimento das competências de fruição, interpretação e produção de textos artísticos. É importante também resgatar os conhecimentos sobre os gêneros tirinha e charge, que foram desenvolvidos no volume do 6º ano e que podem auxiliar na construção de sentidos das histórias em quadrinhos.

UNIT

# 6

## Humor is in the air

Garfield (II)

Monica's gang (I)

TOM AND JERRY (III)

THE SMURFLINGS (IV)

WEEKLY SHONEN JUMP (V)

CONGRATULATIONS ON 20 YEARS OF ONE PIECE

ANDERSON DE ANDRA DE RIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

114 one hundred and fourteen

BACKGROUND: SUPERHERO/STOCK/PHOTOSETTY; MARVEL PHOTOSET; PAVINI COMICS; II. ROSSIGNOL; III. METRO-GOLDWYN-MEDIA; IV. PAPER CUTZ; V. SHUEISHA

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

**Gêneros discursivos:** história em quadrinhos e série de comédia.

**Tema:** humor.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos história em quadrinhos e série de comédia;
- refletir sobre como temas socialmente relevantes podem ser discutidos por meio do humor.

Com o propósito de preparar para o tema da unidade, as capas de revistas de histórias em quadrinhos de diferentes épocas e lugares presentes nas páginas de abertura visam a despertar lembranças e experiências com o gênero e com os personagens. Cabe, nesse início de unidade, perguntar aos estudantes sobre as revistas de histórias em quadrinhos de que mais gostam, bem como se o humor desempenha ou não um papel importante nessas histórias.

Caso considere oportuno, professor/a, você pode pedir que tragam exemplares de seus quadrinhos favoritos para aproximar mais a discussão de suas experiências pessoais. É possível também, caso julgue conveniente, antecipar as perguntas propostas na seção **Pit stop** para motivar a discussão sobre as imagens.

#### Para ler

Sugerimos a leitura do ensaio de Bergson (2004) sobre o riso. Publicado pela primeira vez em 1900, é considerado uma referência relevante para debater o conceito de humor.



Capas de revistas de histórias em quadrinhos de diversos países.

#### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

## Time to think

### Objetivo da seção

Discutir sobre temas relevantes por meio dos gêneros discursivos charge e tirinha, caracterizados pelo humor e pela ironia.

As situações apresentadas pelos textos das questões 1 e 3, relacionadas com o uso excessivo de recursos tecnológicos, podem suscitar reflexões diferentes, dependendo da região onde a escola se localiza e, consequentemente, das experiências prévias dos estudantes com tais situações e com o humor, que pode se manifestar de diferentes maneiras. De acordo com sua realidade, avalie a necessidade de contextualizar de forma mais explícita e detalhada cada texto e situação representada para facilitar a compreensão.

Nesse momento, sugerimos motivar a reflexão sobre os possíveis efeitos do uso da tecnologia, como o acesso às redes sociais e aos meios de informação, por crianças, jovens e adultos. É importante destacar os pontos positivos da tecnologia, porém também é essencial sensibilizar os estudantes para seus pontos negativos, abordados de maneira bem-humorada pelo texto, como o afastamento da família e a relação entre o uso excessivo de dispositivos eletrônicos e problemas de interação. É também uma boa oportunidade para refletir sobre as novas configurações da vida moderna e os diferentes setores em que elas podem ser sentidas, tais como na família ou na escola.

A questão 2 explora as onomatopeias como forma de dar ênfase a um elemento significativo de charges, tiras cômicas e histórias em quadrinhos. É uma atividade que certamente ativar o conhecimento prévio dos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitará um momento de descontração. Conforme o interesse da turma, sugerimos explorar outras onomatopeias no item 2a.

## TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Read the text and do the following with a classmate.

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



#### a Escolha as opções que indicam os objetivos do texto. 1a: II, IV

- I Incentivar o uso de celulares.
- II Mostrar uma característica da vida moderna.
- III Demonstrar o afeto entre membros de uma família.
- IV Apontar um efeito negativo do uso excessivo de aparelhos eletrônicos.

#### b Vocês acham que a expressão do rosto da avó está de acordo com o que ela diz? Por quê?

1b Resposta pessoal.

### 2 Look at the speech bubbles and discuss the questions with a classmate.

Objetivo da questão 2: refletir sobre o uso de onomatopeias.



#### a Onde essas palavras costumam ser usadas? 2a Resposta esperada: em charges, tirinhas cômicas e histórias em quadrinhos.

#### b A principal função dessas palavras é

- I substituir as falas de personagens.
- II representar por escrito sons familiares. 2b: II
- III ilustrar diferentes combinações de letras.
- IV destacar os principais acontecimentos de uma história.

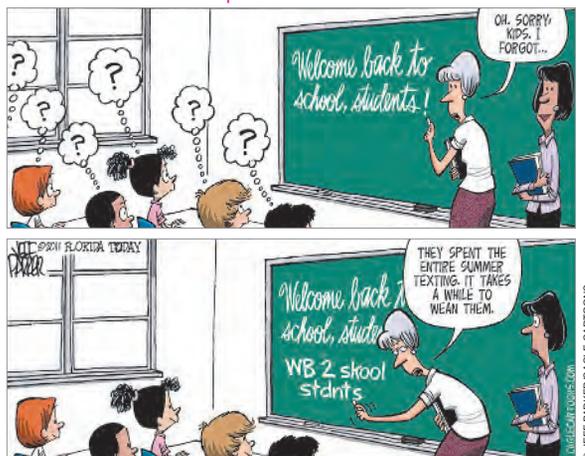
116 one hundred and sixteen

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

- 2c Resposta esperada:** *tic*; a palavra imita o som da digitação no celular.
- c** Essas palavras são chamadas de onomatopeias (*onomatopoeias*, em inglês).  
Que palavra do texto da questão 1 é uma onomatopeia? Justifique sua resposta.
- d** Que onomatopeias dos balões vocês associariam a  
**2d Respostas pessoais.** Respostas possíveis: I – *oops!*, *oh!*; II – *crash!*; III – *boom!*; IV – *wow!*, *omg!*, *oh!*  
I um susto. II uma batida. III uma explosão. IV uma surpresa.
- e** Que onomatopeias vocês usariam para representar as seguintes ações?  
**2e Respostas pessoais.**  
I riso II choro III espirro IV miado do gato

**3 Read the text and do the following with a classmate.**  
**Objetivo da questão 3:** ativar o conhecimento prévio.



- a** O humor nesse texto é construído a partir da ideia de que os alunos  
I têm muitas dúvidas nas aulas. II estudam inglês eventualmente. III interação pouco com os professores. IV costumam usar diferentes grafias para se comunicarem. **3a: IV**
- b** O que significam os pontos de interrogação no primeiro quadrinho?  
**3b Resposta esperada:** eles indicam que os alunos não entendem o que está escrito na lousa.
- c** Qual seria o significado se, em vez de pontos de interrogação, fosse(m)  
**3c Resposta esperada:** I – expectativa, dúvida; II – admiração, surpresa.  
I reticências. II ponto de exclamação.

**4 Discuss the questions with a classmate.**

- 4 Respostas pessoais.** **Objetivo da questão 4:** refletir criticamente sobre o tema da unidade.
- a** Vocês gostam de ler textos de humor? Quais preferem? Se não gostam, expliquem a razão.
- b** Vocês acham que o humor também pode provocar a reflexão crítica? Justifiquem.
- c** O humor não pode ser ofensivo. Vocês concordam? Por quê?
- d** O que poderia ser ofensivo em um texto de humor?
- e** Considerando os textos das questões 1 e 3,  
• quais temas atuais poderiam ser o assunto de uma charge?  
• quais situações engraçadas, comuns na sua sala de aula, poderiam ser representadas em uma tirinha?

Como os gêneros charge e tirinha já foram explorados no volume do 6º ano, seria interessante resgatar as características principais desses gêneros, como a articulação entre as linguagens verbal e não verbal para a construção de sentidos no texto.

Professor/a, se considerar adequado, aproveite a oportunidade para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre outros gêneros que tenham o humor como característica principal. Dessa maneira, será possível observar a necessidade de ampliar esses conhecimentos como forma de amenizar possíveis dificuldades na realização das atividades seguintes.

## Reading

### Objetivo da seção

Desenvolver estratégias necessárias para a compreensão de textos do gênero história em quadrinhos e para a observação do uso do humor na abordagem de temas que fazem parte do cotidiano.

### Task 1

Esta tarefa introduz na unidade o gênero história em quadrinhos. Para a realização das questões de **Before reading**, pode-se retomar a conversa feita a partir das capas que ilustram as páginas de abertura. Caso julgue conveniente, aprofunde a discussão sobre os personagens favoritos, pois é sempre interessante conhecer as razões pelas quais os estudantes preferem alguns personagens em detrimento de outros. Um elemento importante focalizado na pré-leitura e retomado mais adiante é a polissemia, um recurso bastante explorado nesse gênero, por contribuir para a criação de efeitos de humor. Consideramos necessário trabalhar esse conceito com a turma a fim de estimular a criatividade e desenvolver a capacidade de interpretação do léxico, que vai além do sentido mais frequente das palavras.

## READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura



#### 1 Discuss the questions with a classmate.

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero história em quadrinhos.

- Vocês gostam de ler histórias em quadrinhos? Quais costumam ler? Se não gostam, perguntem quais são as preferidas de seus colegas.
- Quais personagens de histórias em quadrinhos vocês conhecem? Quais são seus favoritos?
- Na opinião de vocês, qual é a principal característica de uma história em quadrinhos?



#### 2 Answer the questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 2:** refletir sobre o sentido de palavras e formular hipóteses.

- Observem a imagem e leiam a frase. O que vocês acham que a frase significa?



MAX LAROCHELLE/UNSPLASH

A storm is approaching! Everyone take cover!

- Essa frase aparece na história em quadrinhos na página seguinte. Deem uma olhada no texto. Vocês acham que ela tem o mesmo significado apontado na pergunta anterior?

#### Read to learn Leitura

#### 1 Read the comics with these objectives in mind:

- identificar os elementos de humor do texto;
- verificar características de histórias em quadrinhos.

118 one hundred and eighteen

#### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.



## Constructing meanings Compreensão leitora

**1** Read the comic again and do the following. **Objetivos da questão 1:** relacionar linguagens verbal e não verbal; fazer inferências e refletir sobre o sentido de palavras no texto.

- a Based on the verbal and non-verbal elements of the comic, it is correct to say that
- Lucy is angry at Linus. **1a: I**
  - Lucy and Linus are sad.
  - Linus wants to be alone.
  - Lucy wants to read comic books.
- b When Linus uses the word “storm” in the phrase “A storm is approaching!”, he refers to
- his sister, Lucy. **1b: I**
  - very heavy rain.
  - the blanket over his head.
  - the magazines scattered over the floor.
- c In frame 2, whose speech is represented in the bubble? Justify your answer.
- d In frame 7, what does Lucy’s expression indicate? **1d Resposta esperada:** que ela está gritando com Linus e chorando.
- e In the last frame, Linus says “The storm abates... The sun comes out... Peace reigns again.” What is the meaning of the words “storm” and “sun” in this context? **1e Resposta esperada:** Linus compara a reação de sua irmã, Lucy, com uma tempestade (“storm”), que é forte, mas passa rápido. O sol (“sun”), representa a volta da tranquilidade, da paz, após a saída de Lucy. As palavras são usadas em sentido figurado.

one hundred and nineteen **119** ❖❖

## Habilidades desenvolvidas em Reading

- **(EF07LI09)** Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- **(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
- **(EF07LI17)** Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

As questões de **Constructing meanings** procuram despertar a atenção para a importância da linguagem não verbal na construção de sentidos. Se os estudantes demonstrarem dificuldade para compreender o texto, sugerimos que eles sejam estimulados a observar atentamente as imagens, procurando identificar a situação representada e o papel de cada personagem. Dessa maneira, será mais fácil atribuir significado ao que está escrito nos balões.

## Task 2

A **Task 2** busca destacar a relação entre as linguagens verbal e não verbal como elemento significativo do gênero história em quadrinhos. Em **Before reading**, os estudantes são estimulados a formular hipóteses sobre o texto com base em imagens e em seu conhecimento prévio. Em geral, os estudantes dessa faixa etária estão bastante familiarizados com o gênero em decorrência de situações de leitura espontânea ou de aprendizagem em Língua Portuguesa, o que favorece a construção de sentidos sobre o texto.

A escolha da história em quadrinhos de Garfield em **Read to learn** foi motivada pela riqueza de elementos característicos do gênero, tais como o uso de onomatopeias, diferentes tipos de balões de fala e imagens importantes para a construção do humor na história.

## Task 2

### Before reading Pré-leitura

- 1 Take a look at this image and discuss the following questions with a classmate.  
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.



- a Com base na imagem, que característica do personagem Garfield vocês podem identificar? **1a Resposta esperada: que ele gosta muito de comer.**
- b Na história em quadrinhos de **Read to learn**, que mostra esse mesmo personagem, vocês acham que essa característica pode aparecer? Por quê?  
**1b Respostas pessoais.**

- 2 Take a look at the first frame of the comics in **Read to learn** and discuss these questions with a classmate.

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

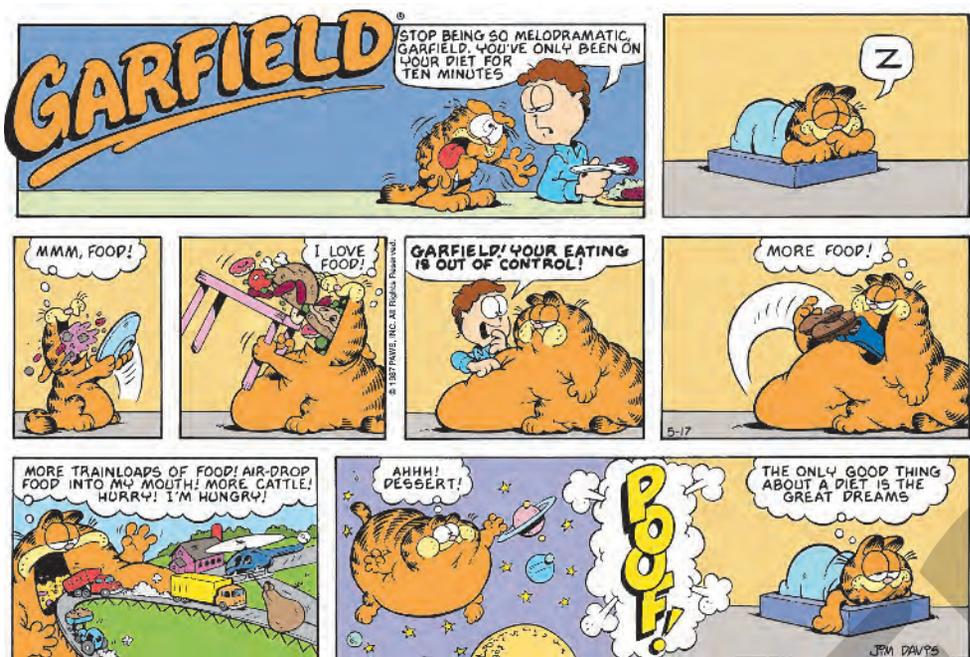
- a O que a expressão de Garfield representa? **2a Resposta esperada: que ele está faminto e quer a comida do outro personagem da história.**
- b O que a fisionomia de Jon, o dono de Garfield, expressa?
- I raiva  
II vergonha  
III satisfação  
IV indiferença **2b: IV**
- c Vocês acham que Jon está preocupado com Garfield? Por quê?  
**2c Respostas pessoais.**
- d Como vocês imaginam a continuação dessa história? Por que ela pode ser engraçada?  
**2d Respostas pessoais.**

### Read to learn Leitura

- 1 Read the comics with these objectives in mind:

- identificar os elementos de humor do texto;
- verificar características de histórias em quadrinhos.

120 one hundred and twenty



**Constructing meanings** Compreensão leitora

**1 Read the comics again and answer the questions.**

**Objetivos da questão 1:** relacionar linguagens verbal e não verbal e refletir sobre o sentido de palavras no texto.

- a After reading the speech bubble in the first frame, how do you interpret Garfield's expression? **1a Resposta esperada:** Garfield está exagerando ao pedir comida de forma dramática, visto que ele está de dieta há apenas 10 minutos.
- b In the second frame, what does the speech bubble indicate? **1b Resposta esperada:** indica que Garfield está dormindo.
- c In the following frames, what is it possible to understand based on the images and texts in the speech bubbles? **1c Resposta esperada:** que Garfield come tudo o que vê pela frente, inclusive objetos muito maiores que ele.
- d How does Garfield feel when he wakes up? Identify in the text words that prove your answer. **1d Respostas esperadas:** Garfield se sente bem. Ele usa os termos "good thing" e "great dreams".

**2 Do the following about the text.**

**Objetivos da questão 2:** relacionar linguagens verbal e não verbal e analisar o sentido de palavras no texto.

- a What makes Garfield disappear after eating a lot? How is this represented in the text? **2a Respostas esperadas:** uma explosão causada pelo excesso de comida e o fim do sonho, que são representados
- b In Garfield's dream, Jon, his owner, is **com a imagem de uma nuvem de fumaça e a onomatopeia "POOF!"**.
 

I sad.	II happy.	III nervous.	IV frightened.
			<b>2b: IV</b>
- c What words from the comic relate to food? **2c: I, II, IV, V, VI**

I Dessert.	III Dreams.	V Hungry.	VII Thing.
II Diet.	IV Eating.	VI Mouth.	VIII Trainloads.

As questões da seção **Constructing meanings** visam à identificação das características composicionais do gênero e dos elementos de humor presentes no texto, o que se configura como o principal objetivo de leitura para os estudantes – uma vez que, embora pareça simples e de fácil compreensão, a história em quadrinhos é, na verdade, um gênero complexo, sobretudo por ser multimodal. Dessa forma, uma sugestão seria estimular os estudantes a observar as referências textuais que, juntas, constituem os sentidos da história.

É importante uma vez mais motivá-los a interpretar também as imagens, ou seja, ler todos os elementos, verbais e não verbais, da história e buscar construir sentidos por meio da interação que se estabelece entre eles.

Caso considere relevante, procure destacar também o caráter potencialmente polissêmico da palavra "dream", que aparecerá com outro sentido na **Task 3**; para tanto, pode-se usar como estratégia os diferentes significados da palavra "sonho" em português e relembrar o sentido que a palavra "storm" adquire no texto da **Task 1**.

### ► Task 3

A **Task 3** apresenta uma história em quadrinhos bastante conhecida do público brasileiro. Em **Before reading**, além de ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero, você pode, caso julgue oportuno, conversar com eles sobre os pontos de interseção entre as duas histórias no que concerne ao tema do gosto compulsivo por comida dos personagens Garfield e Maggy (Magali).

Os estudantes podem considerar a situação engraçada, levando em conta a forma exagerada com que é tratada nos textos, mas ela também pode ser motivadora de conversas em sala de aula, pois a obesidade e os distúrbios alimentares, como a busca de dietas e do corpo perfeito, que podem gerar anorexia e bulimia, são temas bastante pertinentes para a discussão com adolescentes e jovens do mundo contemporâneo.

Sugerimos que observe seu contexto ao trabalhar esse tema, já que a obesidade em crianças e adolescentes tem aumentado em todo o mundo (ABARCA-GÓMEZ, 2017). É de grande importância, por motivo de saúde pública, que o tema seja levado às salas de aula. Optamos por não reforçar perguntas sobre esse aspecto porque consideramos que somente você, professor/a, pode perceber a necessidade de aprofundar essa discussão com a turma. No entanto, há uma questão em **Think a little more** cujo propósito é motivar a reflexão sobre distúrbio alimentar.

## Task 3

### Before reading Pré-leitura

**1b** Resposta esperada: as imagens, os diferentes tipos de balões de fala, as representações de alguns sons.

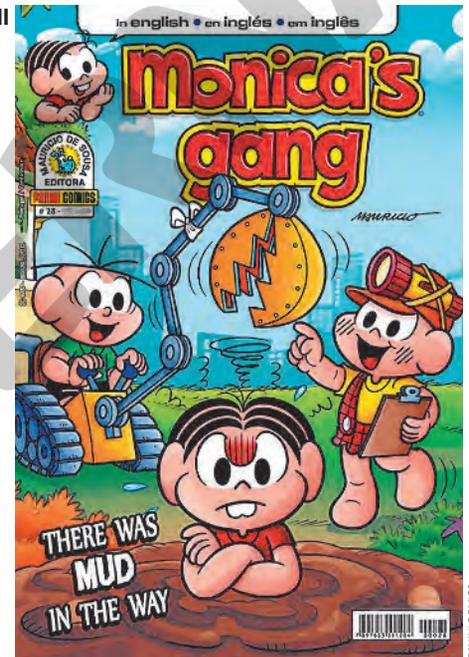
#### 1 Discuss the following questions with a classmate.

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

- De que vocês mais gostam nas histórias em quadrinhos? Por quê? **1a** Respostas pessoais.
- Que elementos ajudam a compreensão de histórias em quadrinhos, além do texto escrito?
- Vocês já leram histórias da Turma da Mônica (*Monica's Gang*)? Em caso afirmativo, contem o que sabem sobre os personagens. Caso nunca tenham lido, como vocês imaginam a Mônica e seus amigos? **1c** Respostas pessoais.

#### 2 Take a look at these comic book covers and discuss the following questions with a classmate.

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



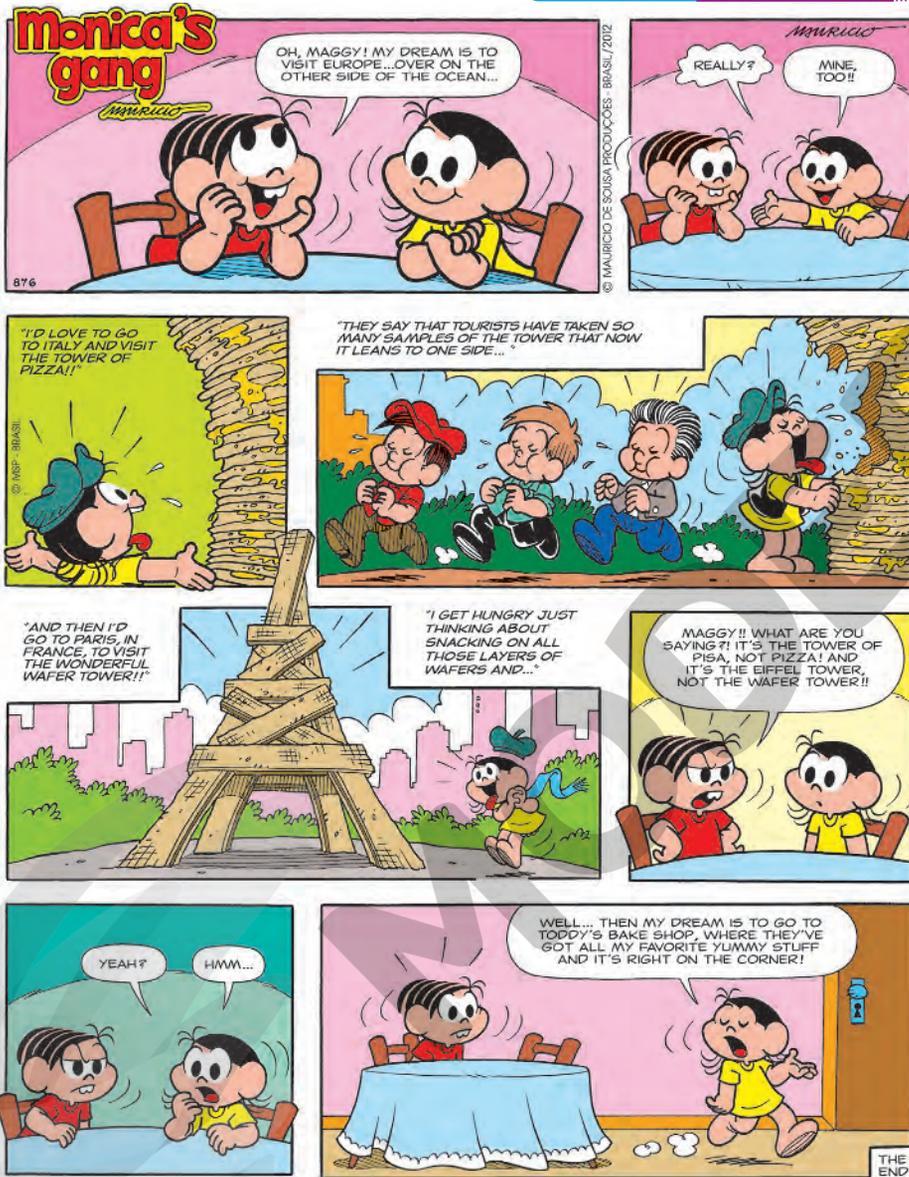
- As duas capas são da mesma série de revistas de história em quadrinhos? Justifiquem sua resposta. **2a** Resposta esperada: sim, ambas são da Turma da Mônica, como o título e os personagens indicam; mas uma é a versão em português e a outra, em inglês. **2b** Respostas pessoais. Respostas possíveis:
- Na opinião de vocês, sobre o que devem ser as histórias em quadrinhos da revista I? E as da revista II? **a** revista I deve ter histórias sobre um circo; a revista II deve apresentar histórias em que dois personagens (Cebolinha e Cascão) fazem alguma brincadeira de mau gosto com outro (Mônica).
- Em **Read to learn**, vocês vão ler uma história em quadrinhos em que Monica (Mônica) está conversando com sua amiga Maggy (Magali). Observem as imagens. Qual pode ser o assunto da conversa? Por quê? **2c** Respostas pessoais. Respostas possíveis: elas devem estar conversando sobre viagens, pois Magali aparece em lugares turísticos na Europa.

## Read to learn Leitura

### 1 Read the comics with these objectives in mind:

- identificar os elementos de humor do texto;
- verificar características de histórias em quadrinhos.

#### Eyes on grammar EXAMPLES 2 AND 3



one hundred and twenty-three 123

Em **Read to learn**, a história em quadrinhos da Turma da Mônica (*Monica's Gang*) ajuda a identificar outras características do gênero, como a representação da fala da personagem em caixas de texto durante cenas que se passam em sua imaginação, em oposição ao uso de balões de fala, e a localização do tempo real, ou seja, o momento do diálogo entre Monica e Maggy, e do tempo imaginário, no qual Maggy imagina-se conhecendo a Europa. O trabalho com o gênero estimula os estudantes a desenvolver um olhar interpretativo para as imagens, as expressões faciais e corporais dos personagens, os cenários e balões indicativos de sons (onomatopeias), as falas, os pensamentos e os tons de voz. Todas essas características podem ser encontradas nos textos das **Tasks 2 e 3**.

Se considerar pertinente, você pode aproveitar a oportunidade para resgatar e reforçar a interpretação do elemento de humor nesse texto, motivando os estudantes a destacar os trechos em que eles identificam o exagero ou o absurdo na narrativa, como a Torre Eiffel feita de *wafers*.

Ademais, esta seção também tem como propósito chamar a atenção dos estudantes para a polissemia da palavra "dream", que assume o sentido de desejo nesse texto. Essa palavra aparece também no texto da **Task 2**, sendo, portanto, possível comparar os sentidos nas duas histórias em quadrinhos.

## ► Think a little more

Esta subseção busca estimular a reflexão crítica sobre o tema da unidade e propor a discussão de assuntos suscitados pelos textos. Se julgar oportuno, sugerimos que você amplie a discussão sobre o tema dos transtornos alimentares, seja organizando um debate com a turma, seja levando outras fontes de informação sobre o tema para que os estudantes tenham, de fato, a oportunidade de tratar da questão de forma colaborativa.

### Para ler

Sobre o gênero histórias em quadrinhos no contexto escolar, recomendamos a leitura de Vergueiro (2009), Mendonça (2010) e Tavares (2011). Caso você considere importante ler mais sobre multiletramentos na sala de aula, recomendamos os livros de Rojo (2012) e de Rojo e Barbosa (2015).

## Constructing meanings Compreensão leitora

 **1 Read the text again and do the following.** **Objetivos da questão 1:** identificar informações explícitas no texto; fazer inferências e identificar características composicionais do gênero história em quadrinhos.

- a** In the first frame of the story, Monica tells Maggy about a
- I plan.
  - II story.
  - III dream. **1a: III**
  - IV memory.
- b** In frames 3, 4 and 5, what is Maggy doing? **1b Respostas esperadas:** ela aparece comendo e está encantada com os monumentos feitos de wafer e pizza.
- c** Pay attention to the context of the comic strip. What is real and what is imagination? **1c Resposta esperada:** a conversa entre Monica e Maggy sentadas à mesa é real; já os lugares da Europa em que Maggy aparece são fruto de sua imaginação.
- d** What is the element of humor in the story?
- I Maggy decides to eat at Toddy's Bake Shop.
  - II Monica and Maggy dream of visiting the same place.
  - III Maggy is surprised by Monica's revelation about the monuments.
  - IV In Maggy's dream monuments are made of pizzas and wafers. **1d: IV**

 **2 Answer these questions about the text.** **Objetivos da questão 2:** compreender globalmente os textos; identificar informações explícitas e refletir sobre ela está inclinada para um lado.

**a** According to Maggy, what is the explanation for the leaning Tower of Pisa? **2a Resposta esperada:** ela ouviu dizer que os turistas pegaram (comeram) tantas amostras da torre que agora ela está inclinada para um lado. **polisssemia.**

- b** What does this comic strip have in common with the one read in **Task 2 (Reading)**?
- c** The word **dream** is present in *Garfield* and *Monica's Gang* comics. Which comic refers to the following ideas? **2b Resposta esperada:** ambas têm cenas sonhadas/imaginadas relacionadas a comida, já que os dois personagens principais adoram comer.
- I To a dream during sleep. **2c I: Garfield**
  - II To a dream to be accomplished. **2c II: Monica's Gang**

 **3 Read the text one more time and choose the best answer.** **Objetivo da questão 3:** identificar características estilísticas e composicionais do gênero história em quadrinhos.

- a** In frame 5, the text is presented in squared speech bubbles and not in rounded ones because Maggy is
- I imagining her trip to France. **3a: I**
  - II remembering her visit to Paris.
  - III thinking about the Eiffel Tower.
- b** In frame 7, what does the sound represented in Maggy's balloon indicate?
- I Joy for having the possibility to travel to eat tasty things.
  - II Sadness to know that she will not be able to travel to visit Europe.
  - III Disappointment to discover that the towers are not made of pizzas or wafers. **3b: III**

## Think a little more Pós-leitura

 **1 Discuss the following questions with a classmate.** **1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema dos textos.

- a** As histórias em quadrinhos das **Tasks 1 e 2 (Reading)** têm a paixão por comida como tema. Qual é o limite entre o consumo saudável e o que pode ser prejudicial à saúde?
- b** Os sonhos de *Garfield* e *Maggy* são representados de maneira fantasiosa e engraçada. Falem sobre um sonho que vocês tiveram. Como vocês o descreveriam?

 **124** one hundred and twenty-four

- c Qual dos sonhos vocês acham mais exagerado: o de Garfield ou o de Maggy? Por quê?
- d Os textos de humor geralmente lidam com fatos da realidade sob uma perspectiva exagerada ou absurda. Reflitam sobre esse tipo de texto e identifiquem situações que os fazem rir.

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1 Listening

#### Before listening Pré-audição

#### 1 Discuss with a classmate and answer the following questions.

**Objetivo da questão 1:** ativar o conhecimento prévio sobre o gênero série de comédia.

- a Vocês conhecem séries de comédia da televisão? Qual(is)? **1a Respostas pessoais.**
- b Que tipo de situações engraçadas essas séries costumam apresentar? Citem alguns exemplos. **1b Resposta pessoal.**
- c Como se chamam, em inglês, as séries de comédia de curta duração que se baseiam em situações comuns do cotidiano?
  - I sitcoms **1c: I**
  - II love stories
  - III documentaries
  - IV adventure movies

#### 2 Take a look at these images and do the following.

**Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o texto.



- a Associe as imagens aos seguintes nomes de séries de comédia.

**2a:** I - *The Three Stooges* (Os três patetas); II - *Chaves*; III - *Mr. Bean*

- *Mr. Bean*
- *The Three Stooges* (Os três patetas)
- *Chaves*

- b O que essas séries têm em comum? **2b Resposta esperada:** são todas de humor.

- c Com base nas questões 1, 2 e 3, o que você acha que vai ouvir em **Listen to learn?**

**2c Resposta pessoal. Resposta possível:** um trecho de uma série de comédia.

one hundred and twenty-five **125**

## Listening

### Objetivo da seção

Desenvolver a habilidade de compreensão auditiva por meio do trabalho com o gênero série de comédia.

Nesta seção, o gênero série de comédia amplia a abordagem do tema da unidade. Em **Before listening**, ao realizar as questões que motivam a ativação de conhecimento prévio esperamos que os estudantes estabeleçam pontos de contato entre o que era considerado humor décadas atrás e o que pode ser considerado humor hoje.

O resgate de séries de comédia do passado é uma oportunidade para que você, professor/a, possa acrescentar novas fontes de conhecimento à rede já construída pelos estudantes. É um momento propício também para ajudá-los a identificar as características relacionadas ao gênero, evocando que tipos de piadas ou de cenas engraçadas são passíveis de aparecer nesses programas de humor. Assim, eles podem criar hipóteses sobre o fragmento que ouvirão.

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- **(EF07LI03)** Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- **(EF07LI04)** Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

Em **Listen to learn**, apresentamos uma cena da série estadunidense *I Love Lucy*. As questões de **Constructing meanings** possibilitam um trabalho de compreensão acerca de uma situação comunicativa entre pessoas oriundas de países, línguas e culturas diferentes.

A cena pode ser uma excelente oportunidade de abordar estereótipos em gêneros humorísticos, passíveis de reforçar preconceitos. Por meio dela, é viável desconstruir a visão do hispânico como aquele que não tem conhecimento suficiente de inglês, inclusive com exemplos de artistas famosos que atuam em espanhol e em inglês, como Antonio Banderas e Salma Hayek. Outro aspecto passível de ser questionado é a associação entre chineses e arroz, uma generalização que pode ser trabalhada comparando com a associação comumente feita entre o arroz com feijão e os brasileiros.

Ainda com relação à cena, é interessante chamar a atenção para o fato de que a tentativa de negociação da informação se dá sem que haja uma preocupação com a forma linguística, enfatizando a centralidade da nossa capacidade de comunicação em uma língua estrangeira. Alguns elementos característicos do gênero podem ser explorados, tais como o tom de voz dos personagens, a repetição de palavras e os diferentes sons que compõem a cena e ajudam a construir o contexto e os sentidos veiculados.

## Listen to learn Audição

### 1 Listen to the excerpt of a sitcom with these objectives in mind:

- identificar o efeito de humor;
- verificar características de séries de comédia.

 **Unit 6 - Série de comédia**

#### Série de comédia

**Título:** *I Love Lucy*

**Data:** 1954

**Fonte:** DVD *I Love Lucy*

*I LOVE Lucy*. Lucy's mother-in-law. Temporada 4, episódio 8. Direção: William Asher. Estados Unidos: CBS/Paramount, 1954. 1 DVD.

## Constructing meanings Compreensão auditiva

### 1 Answer the following questions about the text.

**Objetivo da questão 1:** compreender globalmente o texto.

**a** What languages do the characters speak in this excerpt?

**1a Resposta esperada:** um fala inglês, e o outro, espanhol.

**b** How would you summarize the situation you have just heard?

**1b Resposta pessoal.** Resposta possível: os personagens tentam se comunicar sobre a comida.

**c** Why is the situation funny? **1c Resposta esperada:** porque, para se fazer entender, Lucy faz imitações de sons associados às palavras que ela quer traduzir.

**d** Read the Portuguese definition of the word “stereotype” and then answer: are there any stereotypes in this scene?

**1d Resposta esperada:** sim, porque há uma associação entre chineses e arroz.

es.te.re.ó.ti.po s.m. [...] **2** imagem preconcebida sobre alguém ou algo baseada num modelo ou numa generalização.

PEQUENO Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2012. p. 329.

### 2 Listen to the excerpt carefully and choose the best options.

**Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas no texto (compreensão detalhada).

**a** In the first speech, Lucy seems

- I happy to be able to communicate with her mother-in-law.
- II calm to know how to communicate in other languages.
- III distressed at trying to communicate with a person who speaks a different language. **2a: III**

**b** Why do Lucy and her mother-in-law repeat some words, such as “gallina” and “arroz”?

- I Because they did not understand the word that was spoken.
- II Because they want to confirm that they have understood the word. **2b: II**
- III Because repetition helps understand the meaning of the word.

### 3 Listen to the excerpt again and do the following.

**Objetivos da questão 3:** identificar informações explícitas e fazer inferências.

**a** Identify the missing words in the following excerpt. **3a: A - don't think so; B - 're having**

 **126** one hundred and twenty-six

**Mother-in-law:** Ya sé... gallina, gallina!  
**Lucy:** Gallina?  
**Mother-in-law:** Sí!  
**Lucy:** Oh, I (A) ◆, but anyway, (B) we ◆ a good rice. RICE!  
 [She starts singing and miming in Chinese.]  
**Mother-in-law:** Arroz! Arroz con pollo!

- b What is the effect of humor in this excerpt of the scene?  
**3b Resposta esperada:** Lucy demonstra ter dificuldade para compreender as palavras em espanhol, mas faz outra tentativa de se comunicar, cantando como uma chinesa.

## Think a little more Pós-audição

- 1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.
- Vocês acham que as pessoas geralmente tratam com senso de humor as diferenças entre culturas? Justifiquem sua resposta.
  - Vocês já viveram alguma situação ou conhecem alguma história engraçada relacionada à dificuldade de comunicação entre as pessoas, como na cena de *I Love Lucy*? Compartilhem com os colegas.
  - Como vocês acham que devemos agir quando não entendemos o que uma pessoa está falando?
  - Na opinião de vocês, o humor pode ser preconceituoso? Justifiquem sua resposta.

## LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

- 1 Read Monica's Gang comic (p. 123) again and answer the questions.**

- Objetivos da questão 1:** inferir sentidos e identificar expressão de desejos.
- Que sentido expressa o trecho sublinhado na frase "I'd love to go to Italy and visit the Tower of Pizza!!"?  
 I Certeza.  
 II Desejo. **1a: II**  
 III Dúvida.  
 IV Possibilidade.
  - Now compare these excerpts from *Garfield* (p. 121) and from *Monica's Gang* (p. 123). Write *T* (true) or *F* (false) and correct the false ones.

"I love food!" (p. 121)  
 "I'd love to go to Italy [...]" (p. 123)

- A primeira frase expressa um desejo. **1b I: F Expressa um gosto.**
- Os trechos sublinhados têm o mesmo sentido.  
**1b II: F As partes sublinhadas têm sentidos diferentes: gosto e desejo, respectivamente.**
- O verbo principal dos dois trechos sublinhados é o mesmo. **1b III: T**

one hundred and twenty-seven **127** ❖

## Think a little more

### Objetivo da seção

As questões estão relacionadas a situações engraçadas ocorridas por conta da diversidade cultural e linguística. É uma oportunidade para discutir também assuntos mais sérios acerca da convivência e do respeito mútuo entre culturas diferentes. Cabe a você avaliar a pertinência de aprofundar essa discussão em seu contexto escolar.

### Language in action

#### Objetivo da seção

Trabalhar a polissemia e as formas de expressar vontade ou desejo em inglês.

As questões 1 a 4 focalizam as formas de expressar vontade ou desejo em inglês e contrastam os usos de "love/want" e "would love/would want". O encaminhamento feito na questão 1 favorece a realização de inferências quanto a esses usos, mas se os estudantes tiverem dificuldade, avalie se é conveniente uma consulta prévia à seção **Eyes on grammar**.

### Habilidades desenvolvidas em Language in action

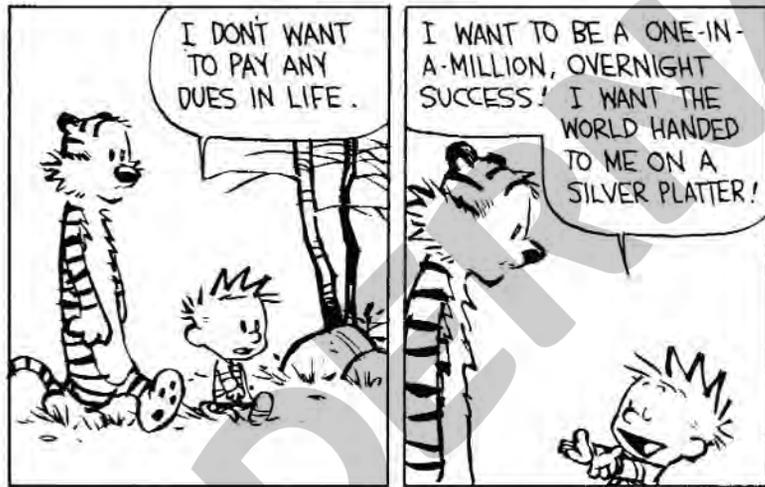
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
- (EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

 **2** Complete the sentences about *Garfield* comic (p. 121) and *Monica's Gang* comic (p. 123) with “love(s)” or “would love to”. **Objetivo da questão 2:** praticar a expressão de gostos e de desejos.

- a Maggy ♦ eating pizza. **2a:** loves
- b Garfield and Maggy ♦ food. **2b:** love
- c Monica ♦ visit Europe. **2c:** would love to
- d Garfield ♦ eat more food. **2d:** would love to
- e Maggy ♦ go to Toddy's Bake Shop. **2e:** would love to

 **3** Read *Calvin and Hobbes* comic and answer the questions.  
**Objetivo da questão 3:** praticar a expressão de desejos.

**Eyes on grammar EXAMPLE 3**



 **128** one hundred and twenty-eight

### Did you know?

- Calvin, um garoto de seis anos, e Hobbes, um tigre esperto, são personagens criados pelo estadunidense Bill Watterson em 1985. As histórias foram publicadas em vários jornais do mundo até 1995. Na versão em português, o tigre chama-se Haroldo.

- a Destaque do texto exemplos de frases que expressam desejos.
- b Observe as formas verbais abaixo e diga se elas expressam I desejos. II gostos.
- 3b:** I - want/wants to; would/'d like to; would/'d love to; II - like/likes; love/loves
- like/likes
  - want/wants to
  - love/loves
  - would/'d like to
- 3a Resposta esperada:** "I want to be a one-in-a-million, overnight success!"; "I want the world handed to me on a silver platter!"
- would/'d love to

#### 4 Complete the sentence with a like and a wish from you and a classmate.

4 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 4:** praticar a expressão de gostos e desejos.

- a I love... c My classmate loves...
- b I'd love... d My classmate would love...

#### 5 Read what Garfield and Monica said in their comics and answer the questions.

**Objetivo da questão 5:** identificar polissemia.

Garfield: "The only good thing about a diet is the great dreams." (p. 121)  
Monica: "My dream is to visit Europe." (p. 123)

- a Qual personagem usou o termo "dream(s)" com o sentido daquilo que
- I se deseja muito? **5a: I - Resposta esperada:** Monica.
- II acontece na mente quando se dorme? **5a: II - Resposta esperada:** Garfield.
- b Explique com suas próprias palavras os sentidos do termo "goal" nas citações a seguir.

"To win you have to score one more *goal* than your opponent." – Johan Cruyff  
"Goals are not only absolutely necessary to motivate us. They are essential to really keep us alive." – Robert H. Schuller

**5b Resposta esperada:** na primeira citação, o termo corresponde a cada "ponto" marcado em uma partida de futebol, enquanto na segunda ele se refere a objetivos, metas na vida de uma pessoa.

#### 6 Read the comic *Peanuts* (p. 119) again and answer the questions.

**Objetivo da questão 6:** identificar sentidos literal e figurado.

"A storm is approaching!"

- a O que Linus quer dizer com essa frase? **6a Resposta esperada:** que a irmã está chegando e vai brigar com ele.
- b Na historinha, essa frase está usada em que sentido?
- I Figurado. **6b: I** II Literal.
- c Dê um exemplo de uma situação em que você usaria essa frase com o mesmo sentido. **6c Resposta pessoal.**

one hundred and twenty-nine **129**

As questões 5 a 7 destacam o uso da polissemia em fragmentos das histórias em quadrinhos lidas em **Reading**. Por ser um recurso muito explorado nesse gênero discursivo, a turma deve estar familiarizada com ele. Sugerimos chamar a atenção para o fato de que o sentido literal é, na verdade, o significado usual, ou seja, aquele com o qual as palavras são empregadas com mais frequência. O sentido figurado, por sua vez, depende mais do contexto para ser inferido. Os estudantes podem ser estimulados a dar exemplos, começando por palavras em português que costumam usar com sentido figurado e, depois, passar para exemplos com palavras em inglês.

Professor/a, se desejar e considerar pertinente, estimule os estudantes a responderem às questões em sala de aula para que seja possível fazer "peer" correction, ou seja, para que eles possam trocar o caderno com um colega e verificar as respostas um do outro.

## Writing

### Objetivo da seção

Desenvolver a habilidade de escrita por meio da produção de uma história em quadrinhos.

Nesta seção, os estudantes recebem orientações para produzir uma história em quadrinhos, gênero que desperta o lado criativo dos estudantes, além de já fazer parte do repertório deles dentro e fora da sala de aula, como leitura de entretenimento. As orientações retomam as características composicionais do gênero, trabalhadas ao longo da unidade. Entre essas características, destacamos o uso de: linguagens verbal e não verbal, balões de fala e de pensamento, frases curtas e onomatopéias, além da sucessão de quadros que marcam a sequência temporal da história. A produção final será uma oportunidade para que os estudantes coloquem em prática seus conhecimentos de língua inglesa e do gênero história em quadrinhos.



### 7 Read the quotes and answer the questions.

**Objetivo da questão 7:** identificar sentidos literal e figurado.

I “Juliet is the sun.” – from *Romeo and Juliet*, by William Shakespeare.

II “The Sun is the star at the center of the Solar System.” – Wikipedia Article.

a Em qual das frases a palavra “sun” está sendo usada em sentido literal? **7a Resposta esperada: na frase II.**

b Dê exemplos de frases em que a palavra “star” seja usada com sentido literal e com sentido figurado. **7b Resposta pessoal.**

## WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa agora é criar, em grupos, uma história em quadrinhos sobre alguma situação engraçada do cotidiano. Vocês já viram exemplos de histórias em quadrinhos na seção **Reading** e, em **Listening**, ouviram um exemplo de cena engraçada do dia a dia.



### 1 Before preparing your comics, pay close attention to the following chart.

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

Sobre a produção proposta /	
Qual é o gênero discursivo?	História em quadrinhos.
Qual é o tema?	Uma situação do cotidiano.
Qual é o objetivo?	Entreter o leitor.
A quem se dirige?	Aos colegas de turma e à comunidade escolar.
Como e onde será divulgada?	Em uma revista de histórias em quadrinhos para ser apresentada à escola.
Quem participará?	Todos os estudantes da turma, organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes.

### Toolbox

**1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo da história em quadrinhos; planejar características composicionais e estilísticas e preparar uma versão inicial do texto.



### 1 Follow these steps. They will help you prepare your comics.

- O primeiro passo para escrever uma história em quadrinhos é definir o tema. Procurem anotar todos os detalhes sobre a situação do cotidiano que vai compor o enredo da história.
- Pensem sobre os personagens envolvidos e organizem as informações da história relacionadas a eles. Ao planejar os personagens, deem a eles características de personalidade para que a narrativa fique mais interessante. Nas histórias que vocês leram em **Reading**, por exemplo, percebemos que a temática gira em torno de uma característica marcante nos personagens Garfield e Maggy: o gosto compulsivo por comida.
- Decidam o número de quadrinhos necessários para contar a história. Em uma história de uma página, pode ser que vocês utilizem de 4 a 9 quadrinhos, dependendo do tamanho e do formato de cada um deles.

**130** one hundred and thirty

### Habilidades desenvolvidas em Writing

- **(EF07LI12)** Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).
- **(EF07LI13)** Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.

- d As falas e os pensamentos dos personagens são expressos em balões; portanto, não devem ter textos muito longos. Observem a função das imagens e dos balões de fala nas histórias em quadrinhos de **Reading**. Como esses elementos, juntos, compõem a história?
- e Planejem o efeito de humor. Esse é um elemento central de muitas histórias em quadrinhos, que pode estar presente no enredo, nas falas dos personagens ou nas imagens.
- f Pensem nas onomatopeias. Os efeitos como barulho, grito, pensamento ou voz baixa são representados em balões diversos e escritos em letras de tamanho, cor e formato diferentes. Planejem as características gráficas dos textos e dos balões de sua história em quadrinhos.
- g Escrevam a primeira versão da história, observando a relação das imagens com os balões de fala e a distribuição adequada do conteúdo pelos quadrinhos.
- h Com a versão inicial em mãos, façam a primeira revisão, buscando comparar sua história em quadrinhos com as que vocês leram na seção **Reading**. Depois, troquem sua história com a de outro grupo para que um ajude o outro a identificar o que pode ser melhorado.

## Step back

### 1 After getting your classmates' feedback, check if your comics have the following characteristics:

**Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial da história em quadrinhos.

- retrata uma situação do cotidiano de forma bem-humorada;
- tem um número de quadrinhos adequado ao tempo da história;
- utiliza os tipos de balão de fala adequados a cada situação;
- articula as ilustrações e os balões de fala;
- apresenta linguagem apropriada à situação narrada;
- apresenta recursos não verbais que contribuem para a compreensão da narrativa.

### 2 Now work with the whole class to organize a comic book with all the comics you and your classmates produced. Create a cover and choose a title for it.

**Objetivos da questão 2:** reunir as histórias em quadrinhos e organizar a revista.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (114-115) and answer the questions.

**1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre as imagens de abertura e sua relação

- a Qual é a relação das imagens com o tema abordado na unidade? **com o tema da unidade.**
- b Quais revistas em quadrinhos chamaram mais a sua atenção? Por quê?
- c Mencione semelhanças e diferenças entre as histórias que as capas das revistas sugerem.
- d Quais outras revistas de quadrinhos você acrescentaria? Por quê?

one hundred and thirty-one **131**

Consideramos que a organização de uma revista reunindo a turma pode ser um importante estímulo, porque, em geral, os estudantes gostam de expor seus trabalhos. Professor/a, caso considere adequado, sugira um trabalho interdisciplinar com Arte a fim de ajudar os estudantes a criar o contexto e o cenário para sua história em quadrinhos, refinando a proposta de elaboração do gênero, que é, por natureza, multimodal, e de orientá-los na confecção da revista. Nesse caso, avalie a viabilidade de promover um concurso para motivar a criação e a escolha da capa.

## Pit stop

### Objetivo da seção

Fazer uma releitura das páginas de abertura e refletir sobre as capas de diferentes histórias em quadrinhos e sua relação com o tema da unidade.

Nesta seção é importante enfatizar o humor como elemento que permeia essas e outras histórias em quadrinhos, com o uso de linguagem informal, além da combinação das linguagens verbal e não verbal. Se você considerar pertinente e possível em seu contexto, leve para a sala de aula diferentes revistas de histórias em quadrinhos para que os estudantes possam manusear e analisar os conteúdos das capas, construindo seu próprio repertório de conhecimento sobre o gênero.

## Habilidade desenvolvida em Pit stop

- **(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.

## Think it over

### Objetivo da seção

Promover a avaliação do próprio aprendizado, principalmente acerca da leitura e da produção de histórias em quadrinhos, assim como da audição de séries de comédia.

Recomendamos que a autoavaliação seja um momento para os estudantes expressarem de fato como se sentem em relação ao que foi trabalhado na unidade. É importante que desenvolvam a capacidade de identificar quais conhecimentos foram consolidados e quais, eventualmente, não foram dominados satisfatoriamente. Essa é também uma oportunidade para você, professor/a, verificar se é necessário retomar algum assunto ou alguma atividade para esclarecer dúvidas. As questões do apêndice **There is more** e as **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor, também podem ser úteis para revisar alguns conteúdos da unidade.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Destacar os sentidos polissêmicos e figurados de palavras dentro de um contexto e sistematizar diferentes formas de expressar desejos em inglês.

Professor/a, é recomendável realçar as diferenças entre os modos de expressar desejo em inglês, destacando que *would like* é uma forma menos enfática e mais polida que *want*. Se julgar adequado e de acordo com o grau de compreensão da turma, usando como referências os exemplos apontados nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e de Calvin e Hobbes (Calvin e Haroldo, em português), procure estimulá-los a praticar os novos conhecimentos, apresentando outros exemplos com base nas vivências e nos sentimentos dos estudantes.

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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

**1 Respostas pessoais.**

**a** Consigo ler histórias em quadrinhos e entender seus efeitos de humor?



**b** Entendo séries de comédia?



**c** Consigo escrever minhas próprias histórias em quadrinhos?



**d** Participei das aulas, colaborando com o professor e com os colegas?



ILLUSTRATIONS: PINGEBATISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

## EYES ON GRAMMAR

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

### Example 1

"The **storm** abates... The **sun** comes out... Peace reigns again"

(p. 119)

#### FIGURATIVE MEANING / SENTIDO FIGURADO

Storm	Literal: disturbance of the atmosphere with strong wind, heavy rain, thunder and lightning.
	Figurative: a conflict, a very difficult situation.
Sun	Literal: the star in the Solar System.
	Figurative: peace, a good situation.

**132** one hundred and thirty-two

### Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- **(EF07LI17)** Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

- Uma palavra é usada em sentido figurado quando, em determinado contexto, possui um sentido diferente daquele que é mais comum. Alguns sentidos figurados são de uso mais frequente e podem ser encontrados em dicionários, como “a piece of cake”, que pode significar “a portion of cake” ou “something easily achieved”.

### Example 2

“The only good thing about a diet is the great **dreams**.” (p. 121)

“Oh, Maggy! My **dream** is to visit Europe...  
Over on the other side of the ocean...” (p. 123)

POLYSEMY / POLISSEMIA	
Dream	What happens in your mind when you are sleeping.
	Something that you want to happen, an aspiration or ideal.

- Polissemia é a propriedade que as palavras têm de assumirem diferentes significados de acordo com o contexto no qual são usadas. Há inúmeras palavras polissêmicas em inglês registradas em dicionários; por exemplo, o verbo “to play” pode significar “to act”, “to engage in an activity for enjoyment”, “to perform on a musical instrument”, “to take part in a game” etc.

### Example 3

“I’d **love to go** to Italy and visit the Tower of Pizza!!” (p. 123)

“I **want** to be a one-in-a-million, overnight success!  
I want the world handed to me on a silver platter!” (p. 128)

EXPRESSING DESIRE / EXPRESSAR DESEJO	
would like/love + verb	I’d (would) like/love to go to Italy.
want	I want to go to Italy.

- Existem diferentes formas de expressar um desejo ou uma vontade em inglês. “Would like” é uma forma mais sutil e gentil, enquanto “want” é uma forma mais direta. Assim, geralmente o uso de “would like” é considerado um modo mais educado de expressar esses sentimentos.

one hundred and thirty-three **133** ❖

## Referências bibliográficas

ABARCA-GÓMEZ, L. *et al.* Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2 416 population-based measurement studies in 128.9 million children, adolescents, and adults. *In: The Lancet*, v. 390, n. 10 113, p. 2 627-2 642, dez. 2017.

BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

TAVARES, M. O uso de histórias em quadrinhos no contexto escolar: contribuições para o ensino/aprendizado crítico-reflexivo. *In: Revista Linguagem*, 16. ed., p. 1-17, 2011.

VERGUEIRO, W. *et al.* *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

## UNIT 7

Professor/a,

O objetivo desta unidade é familiarizar os estudantes com o gênero reportagem e ampliar seus conhecimentos sobre relatos históricos orais. Para tanto, utilizamos o recurso de dividir em três partes o texto da reportagem selecionada para a seção **Reading**, trabalhando-as em sequência nas **Tasks 1, 2 e 3**. Esse recurso se justifica pela necessidade de progredir no trabalho de compreensão leitora, que não deve se restringir apenas aos gêneros discursivos mais curtos ou a excertos de gêneros mais longos. Consideramos que, aproximando-se o final do 7º ano, os estudantes já tenham desenvolvido maior habilidade na construção de sentidos na interação com textos em língua inglesa, estando em condições de lidar com textos de gêneros mais extensos em sua completude. No que diz respeito à compreensão e à produção de narrativas orais, a opção foi por escolher um texto mais curto, por conta do maior grau de esforço que é necessário à interação com textos orais em outra língua. A relação entre os dois gêneros trabalhados se estabelece pela opção, ligada ao tema da unidade, de utilizar narrativas orais não ficcionais, assegurando o caráter informativo e factual que permite o diálogo com gêneros jornalísticos, como a reportagem.

É importante ressaltar que há diferenças de nomenclatura e concepção dos gêneros da esfera jornalística no contexto brasileiro e no de países anglófonos. No Brasil, o gênero denominado “artigo jornalístico” é quase sempre um texto opinativo, de natureza semelhante à de um editorial, o que não corresponde exatamente à noção expressa por *article* em inglês. Na verdade, o termo *article* é muito usado por jornalistas e leigos para se referir a diversos gêneros jornalísticos.

UNIT

# 7

# Sports in our lives



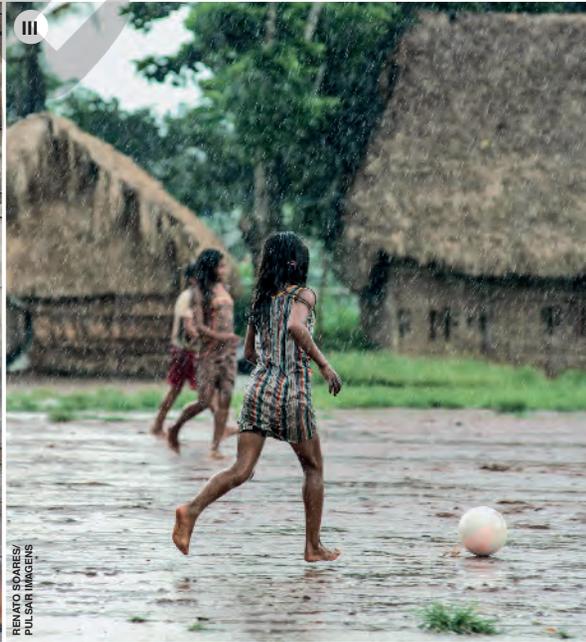
I

STOCK IMAGES/STOCKPHOTO/GETTY IMAGES



II

IMAGEBROKER/ FOTODARENA



III

RENATO SOARES/ PULSAR IMAGENS

 **134** one hundred and thirty-four

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

**Gêneros discursivos:** reportagem e relato histórico oral.

**Tema:** esportes em nossas vidas.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos reportagem e relato histórico oral;
- refletir sobre como os esportes, enquanto prática ou entretenimento, influenciam aspectos de nossas ações diárias, pensamentos e valores.



one hundred and thirty-five **135**

Entretanto, as definições e explicações disponíveis em dicionários diversos e em *corpora* permitem concluir que um *feature article* seria, em essência, informativo, ainda que tenha diferenças em relação ao gênero *news article*, que chamamos de “notícia”. Entre essas diferenças destacam-se um maior espaço para a contextualização (*background information*) e o recurso, por vezes, a um estilo mais literário, a fim de atrair a atenção do leitor. Assim, o que chamamos de “reportagem” em português usualmente é chamado de *feature article* nos países de língua inglesa.

O esporte é o tema que permeia as reportagens, os relatos históricos orais, as imagens e as atividades da unidade. Tal tema é abordado sob diversas perspectivas, permitindo tanto a discussão do papel da prática de esportes no cotidiano da população em geral como a reflexão sobre os esportes praticados profissionalmente e sua relação com a indústria cultural e de entretenimento. A valorização do acesso de todos à prática de esportes e a relação entre eventos esportivos e questões sociais mais amplas, como o combate ao racismo e ao machismo e a promoção dos direitos humanos, propiciam um trabalho de educação linguística que não se limita ao ensino de questões gramaticais e de vocabulário.

As atividades da unidade favorecem de modo explícito a interdisciplinaridade com Educação Física e com História. Além disso, a unidade estabelece uma progressão temática ao retomar, sob nova perspectiva, temas abordados na Unidade 4, como a discussão sobre direitos civis e racismo, desta vez sob o viés do esporte.

### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

A abertura, com imagens de crianças e jovens praticando esportes populares em espaços improvisados, tem como objetivo introduzir o tema da unidade e promover uma discussão sobre, por um lado, a relevância da prática de jogos e esportes em nossa vida cotidiana e, por outro, a importância da participação do poder público no fomento e na disponibilização de espaços adequados a essa prática. Note-se que as imagens não são apenas do Brasil, mostrando que em países considerados desenvolvidos também podem ser encontrados exemplos de prática esportiva em locais improvisados. Embora a seção **Pit stop**, ao fim da unidade, traga questões que visam à exploração dessas imagens, você pode avaliar a conveniência de utilizá-las para introduzir o tema da unidade.

### Time to think

#### Objetivo da seção

Ativar o conhecimento prévio sobre o tema da unidade, observando a multiplicidade de contextos em que a prática de esportes está presente.

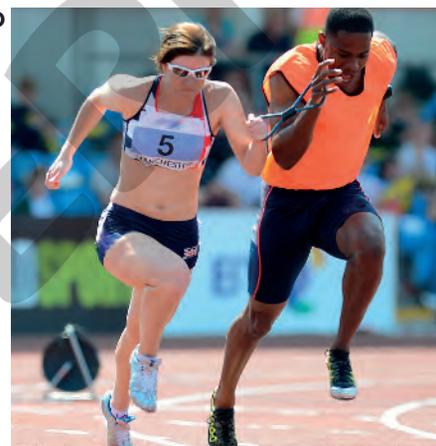
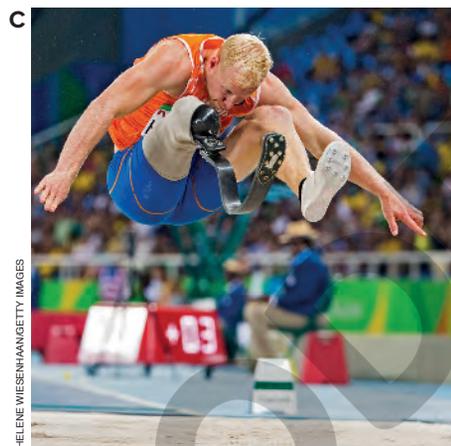
As imagens de esportes paraolímpicos utilizadas na questão 1 visam a promover a reflexão sobre o acesso de todos às práticas esportivas. Professor/a, caso haja, na escola ou na comunidade escolar, pessoas com deficiência que praticam esportes ou que gostariam de praticá-los, mas carecem de acessibilidade adequada, essa pode ser uma oportunidade para engajar os estudantes em uma discussão concreta e relevante. Assim, para além do cumprimento de uma tarefa escolar, a situação da comunidade no que diz respeito ao acesso de todos à prática de esportes também pode, caso considere adequado, ser tema de discussão.

## “ TIME TO THINK .”

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Take a look at these images and discuss the questions with a classmate.

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



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

**a** Quais esportes vocês identificam nessas imagens? **1a:** IV, V, VI, VII

- |     |            |    |           |      |            |
|-----|------------|----|-----------|------|------------|
| I   | baseball   | IV | goalball  | VII  | swimming   |
| II  | basketball | V  | long jump | VIII | tennis     |
| III | football   | VI | running   | IX   | volleyball |

**b** Na opinião de vocês, os esportes deveriam desempenhar um papel relevante nas vidas de pessoas com deficiência? Por quê? **1b** Resposta pessoal.

**c** Vocês conhecem o conceito de acessibilidade? Como acham que a acessibilidade poderia ser melhorada na sua cidade? Caso não conheçam esse conceito, perguntem aos colegas e ao/a professor/a. **1c** Respostas pessoais.

**d** O que poderia ser feito para tornar os esportes acessíveis a todas as pessoas na sua cidade? **1d** Resposta pessoal.

136 one hundred and thirty-six

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- **(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.
- **(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

**2 Answer the following questions with a classmate.**

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



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

**2a Respostas esperadas:** são indígenas brasileiros participando de competições nos Jogos dos Povos Indígenas.

- a Quem são as pessoas nas imagens e o que estão fazendo?
- b Como se chama, em português, o esporte da imagem I? Pesquisem na internet ou em dicionários e descubram como ele é chamado em inglês. **2b Respostas esperadas:** "cabo de guerra"; "tug of war".
- c Na opinião de vocês, o que faz com que um esporte não seja considerado importante pela mídia? **2c Resposta pessoal.**
- d Com que frequência vocês veem notícias sobre esses esportes na TV ou em jornais impressos? Por que isso acontece? **2d Respostas pessoais.**

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

**Objetivos da questão 3:** ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade e sobre seu próprio contexto.



LEONARD ZILUKOVSKY/SHUTTERSTOCK



BRADLEY KANARIS/GETTY IMAGES



DIMITRIS BEVIDIS/ANADOLU/GETTY IMAGES

- a Quem são as atletas das imagens? O que sabem sobre elas? Caso não as reconheçam, tentem descobrir quem elas são. **3a Respostas pessoais.** Respostas possíveis: I - tenista estadunidense Serena Williams; II - ginasta brasileira Rebeca Andrade; III - skatista brasileira Rayssa Leal.
- b Elas são amadoras ou profissionais? **3b Resposta esperada:** são atletas profissionais.
- c Os atletas famosos se tornaram celebridades. Vocês concordam com essa afirmação? Por quê? **3c Resposta pessoal.**
- d Qual é o esporte favorito de vocês  
I para assistir? II para praticar?  
**3d Respostas pessoais.**
- e Os esportes são responsáveis por transformações pessoais e sociais? Comentem. **3e Resposta pessoal.**

Essa questão tem, ainda, um papel importante no combate ao preconceito contra pessoas com deficiência e, por isso, contribui para o cumprimento do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Caso considere adequado, apresente diferentes esportes em inglês. Muitos já são conhecidos pelos estudantes, pois nos jogos olímpicos, pan-americanos e nas transmissões televisivas eles aparecem, quase sempre, em língua inglesa.

As imagens dos jogos indígenas na questão 2 e de atletas profissionais na questão 3 introduzem a discussão sobre o esporte como espetáculo e o prestígio que algumas modalidades ganham em relação a outras na mídia. Esse pode ser um momento para conversar sobre esportes praticados pelos estudantes que nem sempre são considerados esportes. A "queimada" e o "cabo de guerra" são alguns exemplos. Se for possível, considere promover, com o professor de Educação Física, uma partida (ou um torneio) de um desses jogos, antecedida pela introdução ou ativação de vocabulário pertinente ao jogo em inglês (*ball, rope, team, court, player* etc.) ou de suas regras.

Nas questões 1 e 2 há itens que estimulam a pesquisa na internet. Atualmente, na maioria dos contextos, esse recurso é o mais factível e permite o acesso a informações de ampla diversidade. Sugerimos que você reforce a importância de verificar a confiabilidade dos sites consultados para que a investigação seja válida.

Esta seção pode ser um momento para avaliar os diversos níveis de conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema e sobre os gêneros discursivos que serão abordados na unidade. Com essa avaliação, será possível refletir sobre o encaminhamento das atividades e a eventual necessidade de reforço para alguns de seus estudantes.

## Reading

### Objetivo da seção

Desenvolver a compreensão leitora, entendida como um processo em que os sentidos são construídosativamente por meio da interação com o texto, neste caso pertencente ao gênero discursivo reportagem.

#### Task 1

Como mencionado anteriormente, optamos, nesta unidade, pela segmentação de uma única reportagem em três partes, a fim de abranger a leitura integral do texto de forma viável para o trabalho docente, considerando o conhecimento adquirido pelos estudantes até aqui.

Em **Before reading**, a questão 1, de ativação do conhecimento prévio, é proposta por meio da leitura da imagem icônica do protesto no pódio olímpico, seguida de uma foto que retrata uma manifestação pelos direitos civis nos Estados Unidos durante a década de 1960. Professor/a, neste momento, avalie se seria interessante lembrar aos estudantes, caso eles mesmos não façam menção a isso, que a luta dos negros pelos direitos civis foi abordada na Unidade 4. O conhecimento construído naquela unidade, se ativado com sucesso, tende a facilitar a interação com o texto proposto.

## READING

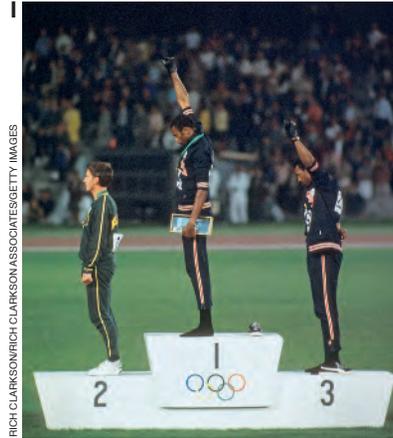
Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

**1a** Resposta esperada: a imagem I representa um pódio olímpico com dois atletas negros de cabeça baixa e erguendo o punho cerrado, coberto por uma luva preta; a imagem II mostra homens e mulheres negros carregando cartazes em uma manifestação.

- 1** Take a look at these images and discuss the questions with a classmate.  
Objetivos da questão 1: ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto.



RICH CLARKSON/RICH CLARKSON ASSOCIATES/GETTY IMAGES



WARREN K. LEFFLER/UNDERWOOD ARCHIVES/GETTY IMAGES

- a Descrevam as imagens. O que vocês entenderam de cada uma delas?
- b Que relação vocês podem estabelecer entre as duas imagens?  
**1b** Resposta pessoal. Resposta possível: as duas representam manifestações de negros por igualdade de direitos.
- c Na imagem I, um dos atletas não faz o mesmo gesto de seus colegas. Na opinião de vocês, o que isso significa? **1c** Resposta pessoal.
- d Vocês sabem como se diz, em inglês, o gesto presente na imagem I, isto é, o punho erguido? Caso não saibam, procurem em dicionários ou na internet. **1d** Resposta esperada: raised fist ou clenched fist.
- e Qual é o significado do gesto dos atletas na imagem I? Caso não saibam, pesquem sobre ele. **1e** Resposta esperada: é a saudação do movimento negro Black Power e também um símbolo da luta contra a opressão.

- 2** Now pay attention to an important detail in image I of question 1 and discuss the questions with a classmate.

Objetivos da questão 2: ativar o conhecimento prévio sobre o tema do texto e comprovar hipóteses.

- a Os três atletas da imagem estão usando o broche reproduzido ao lado em seus uniformes. De acordo com o texto do broche, o que eles defendem?
- I O esporte olímpico.
- II Os direitos humanos. **2a: II**
- III A humanização do esporte.
- IV As organizações de atletas.
- b Com base nisso, vocês manteriam sua resposta à questão 1c? Por quê? **2b** Respostas pessoais.



© 2016 SJSU PHOTOGRAPHIC SERVICES

138 one hundred and thirty-eight

#### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (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).

## Read to learn Leitura

**1** The feature article that you are going to read is divided into three parts: one for each Task. Read the first part of the text with these objectives in mind:

- identificar o assunto principal do texto;
- verificar características de reportagens.

Our network Log In

Menu **The Sydney Morning Herald**

SPORT

### He didn't raise his fist – but he did lend a hand

By Philip Derriman and Len Johnson  
4 October 2006 – 10:00 a.m.

IT REMAINS the defining image of the 1968 Olympics: the American 200 m sprinters Tommie Smith and John Carlos, who have just won gold and bronze medals, giving a black-power salute with gloved fists on the victory podium while the silver medallist, Australia's Peter Norman, stands beside them impassively, looking straight ahead.

5 In fact, Norman, who died yesterday at 64 after a heart attack while mowing his lawn in Melbourne, was not at all fazed by the Americans' protest. On the contrary: he knew it was coming and gave it his tacit support by wearing an American human rights badge on his tracksuit during the medals ceremony.

"Because I [was] sympathetic to their cause I became part of it," Norman said in an interview last year. With apparent pride, he quoted Smith as saying of him that while he may not have raised a fist on the podium he did lend a hand.

10 Norman often told the story of how it was he who suggested that, with only one pair of black gloves available, the two sprinters should share them. This was why Smith had his right arm raised and Carlos, his left.

Norman was the last Australian male sprinter to win an Olympic medal. He was a 200 m specialist, a strongly built runner famed for a powerful finish.

DERRIMAN, P.; JOHNSON, L. He didn't raise his fist – but he did lend a hand. *The Sydney Morning Herald*, 4 out. 2006. Disponível em: <https://www.smh.com.au/sport/he-didnt-raise-his-fist-but-he-did-lend-a-hand-20061004-gdoi4.html>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## Constructing meanings Compreensão leitora

**1** Read the text again and do the following.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente e identificar informação explícita no texto.

- a The main topic of the text is
- I Peter Norman's life. **1a:** I    II 1968 Olympic Games.    III the Civil Rights protest.
- b Identify the name of the three athletes that were on the winning podium for the 200 m race at the 1968 Olympic Games. **1b Resposta esperada:** Tommie Smith, John Carlos e Peter Norman.
- c What happened to Peter Norman on October 3rd 2006 while he was mowing the lawn? **1c Resposta esperada:** ele morreu depois de um ataque cardíaco.

one hundred and thirty-nine **139**

Em **Read to learn**, apresenta-se a primeira parte da reportagem, incluindo o cabeçalho do jornal, o título, a imagem e a legenda, além dos cinco primeiros parágrafos do texto, que estabelecem a relação entre Peter Norman e o protesto no pódio olímpico em 1968. Esse ato de Tommie Smith e John Carlos que, ao erguer o punho cerrado, reproduziram uma saudação do movimento Black Power (movimento social que combatia a discriminação racial nos Estados Unidos), teve uma enorme importância histórica na luta contra o racismo, especialmente nos Estados Unidos, onde a lei que garantia direitos civis iguais aos negros em todo o país havia sido publicada em 1964. Peter Norman, o atleta branco australiano, não levantou o braço durante o protesto, mas apoiou o ato dos colegas e, junto aos seus companheiros de pódio, foi punido por participar do ato.

Em **Constructing meanings**, optamos por utilizar, em algumas questões, o formato de múltipla escolha e, em outras, o de relacionar informações, para oferecer suporte aos estudantes e facilitar a produção de sentidos sobre o texto.

### Habilidades desenvolvidas em Reading

- **(EF07LI08)** Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
- **(EF07LI09)** Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- **(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

O uso da imagem do pódio para trabalhar vocabulário também foi pensado para tornar mais fácil a inferência do sentido de palavras e expressões do texto. Caso considere relevante, cabe, nesse momento, conduzir uma reflexão coletiva sobre as diferenças e as relações entre *fist* e *hand*, de forma a contribuir para a compreensão do jogo de palavras contido no título da reportagem.

## 2 Read the text once again and do the following.

**Objetivos da questão 2:** identificar informações explícitas e inferir o sentido de palavras e expressões no texto.

a Find in the text the following information about the athlete who won the silver medal in the 200 m race at the 1968 Olympic Games. **2a:** I - Peter Norman; II - australiano; III - 64 anos

I name

II nationality

III age at the time of death

b Match the following words and expressions from the text to what they represent in the image below.

**2b I:** right arm  
**2b II:** gloved fist  
**2b III:** badge

badge gloved fist  
left arm right arm  
tracksuit victory podium

**2b IV:** left arm  
**2b V:** tracksuit  
**2b VI:** victory podium



ANGELO COZZIMONDADORI  
PORTFOLIOGETTY IMAGES

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

## 3 Choose the option that best expresses the meaning of the words and phrases in bold.

**Objetivo da questão 3:** inferir o sentido de palavras e expressões no texto.

a “In fact, Norman [...] **was not at all fazed by** the Americans’ protest.” (lines 5-6)

I was not disturbed by **3a: I**

II was not happy about

b “[...] he did **lend a hand.**” (line 10)

I ignored

II helped **3b: II**

c “[...] the American 200m **sprinters** [...]” (line 1); “[...] the two **sprinters** should share them.” (line 12)

I athletes who run short and fast races **3c: I**

II athletes who run long-distance races

d “He was [...] a strongly built runner famed for a **powerful finish.**” (lines 13-14)

I being faster at the beginning of the race

II being faster towards the end of the race **3d: II**

## 4 Answer the questions about the text.

**Objetivo da questão 4:** identificar informação explícita no texto.

a In what ways did Norman help his podium colleagues in their protest? **4a:** II, IV

I ignored the protest

II suggested that his colleagues share a pair of gloves

III positioned himself with his back to his podium colleagues

IV wore a brooch from the Olympic Project for Human Rights

b Why did he decide to participate in the protest? **4b Resposta esperada:** porque ele apoiava a causa.

140 one hundred and forty

## Task 2

### Before reading Pré-leitura

**1** Think about what you read in Task 1 (Reading) and discuss the following questions with a classmate. **Objetivo da questão 1:** ativar conhecimento prévio sobre o texto.

- a Sobre quem é o texto que vocês estão lendo? **1a Resposta esperada:** Peter Norman, atleta que ganhou a medalha de prata olímpica em 1968.
- b O que o tornou um atleta conhecido? **1b Resposta esperada:** ter participado de um protesto pelos direitos humanos nas Olimpíadas de 1968.
- c O texto que vocês estão lendo é
- I uma reportagem. **1c: I**
  - II um verbete de enciclopédia.
  - III um folheto de campanha social.

### Read to learn Leitura

**1** Now read the second part of the feature article that you started reading in Task 1 (Reading) with these objectives in mind:

- observar como são indicadas as falas citadas na reportagem;
- identificar a quem os autores dão voz nesses trechos da reportagem.

Eyes on grammar **EXAMPLE 1**

Our network Log In

Menu **The Sydney Morning Herald**

15 Raelene Boyle, a teammate of Norman's at those Games and, coincidentally, waiting to receive her silver medal from the women's 200m, witnessed the medal ceremony from a holding room under the stands.

It was, Boyle said yesterday, "the most highly dramatic moment in an Olympic Games charged with drama."

Jim Webster, who covered the 1968 Games at Mexico City for the *Herald*, said: "Norman really didn't get wound up until he was 40m from the tape. Then he moved into another gear." In the final, Norman trailed at sixth as the runners entered the straight, then produced his usual finishing surge. According to Webster, Carlos eased off slightly when he realised that Smith was going to win, apparently unaware that Norman was closing rapidly. In that moment, Norman powered past him.

20 "Carlos heard Norman coming, but it was too late for him to re-accelerate," Webster said. "Norman cleaned him up in the last 10 metres."

25 Smith's time, 19.83 seconds, was a world record. Norman clocked 20.06 and Carlos 20.10. Thirty-eight years later, remarkably, Norman's time is still the Australian 200m record.

DERRIMAN, P.; JOHNSON, L. He didn't raise his fist — but he did lend a hand. *The Sydney Morning Herald*, 4 out. 2006. Disponível em: <https://www.smh.com.au/sport/he-didnt-raise-his-fist-but-he-did-lend-a-hand-20061004-gdoi4.html>. Acesso em: 13 abr. 2022.

one hundred and forty-one **141**

## Task 2

Na **Task 2**, os estudantes continuam a leitura do texto, trabalhando, em **Before reading**, questões que visam ativar o conhecimento construído durante a leitura de sua primeira parte. Caso sinta a necessidade, sugerimos que retome as questões da **Task 1**, pois é importante que as informações adquiridas na leitura da primeira parte do texto sejam ativas para que sua continuação faça sentido. Em **Read to learn**, apresentam-se os cinco parágrafos seguintes da reportagem: um trecho que dá voz a duas testemunhas da cerimônia das medalhas e da prova de corrida, que acaba por ser o foco desse fragmento.

Professor/a, caso considere propício, antes de passar às questões de **Constructing meanings**, peça aos estudantes que observem e justifiquem o uso das aspas em algumas partes do texto. Dessa forma, poderão identificar os trechos relativos às falas das pessoas que presenciaram os acontecimentos relatados na reportagem. Nesse caso, você pode avaliar também a pertinência de destacar o emprego de verbos, tais como *said*, para aludir ao que foi dito por outra pessoa, explicar a diferença entre os discursos direto e indireto e comentar a função desse recurso em gêneros discursivos da esfera jornalística.

Em **Constructing meanings**, a questão 3, que precisa de maior suporte em decorrência do vocabulário pouco familiar do texto, foi formulada no formato “verdadeiro ou falso”. Uma sugestão seria avaliar a necessidade de um trabalho mais intenso, focado especificamente no vocabulário do texto. Caso considere necessário, professor/a, apresente algumas palavras-chave que aparecerão no texto a fim de criar conjuntamente com a turma hipóteses sobre o tema. Ao fazer isso poderá verificar se seus estudantes conhecem ou não essas palavras e poderá explorar as que desconhecem. É importante, para a aprendizagem de uma língua adicional, lidar com a incerteza e se engajar na construção de sentidos e na resolução de tarefas, aceitando a possibilidade do erro como parte do processo. Contudo, grupos diversos apresentam necessidades específicas que não convém menosprezar. Assim, consideramos que pode ser necessário fornecer mais conhecimento sistêmico para estudantes menos afeitos a lidar com a incerteza no processo de leitura, desde que não se negligencie o incentivo à mudança gradual de atitude.

### ► Task 3

Na **Task 3**, em **Read to learn**, apresenta-se a parte final da reportagem, que abarca o período que vai das consequências do protesto durante a cerimônia de entrega de medalhas até o fim da vida de Peter Norman. **Before reading** traz uma questão que visa a ativar o conhecimento construído durante a leitura do trecho anterior da reportagem e produzir hipóteses sobre o novo fragmento, por meio da leitura da oração inicial dos três primeiros parágrafos dessa parte final.

## Constructing meanings Compreensão leitora



### 1 Read the text again and choose the correct answers.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente e identificar informação explícita no texto.

- a The second part of the feature article talks mainly about
- I the 200m final. **1a: I**
  - II the medal ceremony.
  - III the Olympic Games in Australia.
- b Who provides most of the information to this story?
- I Jim Webster. **1b: I**
  - II Raelene Boyle.
  - III Tommie Smith.



### 2 Answer the following questions about the text.

**Objetivo da questão 2:** identificar informações explícitas no texto.

- a What did Jim Webster do during the 1968 Olympics? **2a Resposta esperada: a cobertura jornalística do evento.**
- b What was Raelene Boyle's participation in the 1968 Olympics? What did she say about the medal ceremony? **2b Respostas esperadas: ela recebeu a medalha de prata na prova feminina dos 200 metros; disse que a cerimônia foi o momento mais dramático daqueles Jogos Olímpicos.**



### 3 Decide whether the following statements are T (true) or F (false) according to the text. Then correct the false ones.

**Objetivo da questão 3:** identificar informações explícitas no texto.

- a Norman became known for a powerful finish. **3a: T**
- b In the beginning of the 200m race, Norman was in first place. **3b: F; ele estava no sexto lugar.**
- c John Carlos slowed down when he realized that Tommie Smith was going to win the race. **3c: T**



### 4 Match the athletes to their places and times in the race.

**Objetivo da questão 4:** identificar informações explícitas no texto.

- a John Carlos **4a: III**      b Peter Norman **4b: II**      c Tommie Smith **4c: I**
- I first place, 19.83 seconds
  - II second place, 20.06 seconds
  - III third place, 20.10 seconds

## Task 3

### Before reading Pré-leitura



#### 1 Choose the best options.

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

- a A segunda parte da reportagem, lida na **Task 2 (Reading)**, concentrou-se principalmente na
- I corrida. **1a: I**
  - II repercussão do caso.
  - III cerimônia de entrega das medalhas.
- b Leia os fragmentos a seguir, retirados do início dos três primeiros parágrafos da terceira parte da reportagem, e identifique que assuntos serão tratados.
- I “Smith and Carlos were made to pay for their protest [...]” (linha 28) **1b I: Punições impostas a Smith e Carlos em decorrência do protesto.**
    - Punições impostas a Smith e Carlos em decorrência do protesto.
    - Custos que Smith e Carlos tiveram na preparação do protesto.
  - II “Norman was reprimanded for his role [...]” (linha 32) **1b II: Punições sofridas por Norman.**
    - Punições sofridas por Norman.
    - Participação de Norman no protesto.



142 one hundred and forty-two

- III “Norman kept in touch with the two Americans until the end [...]” (linha 35) **1b III: O período que vai de 1968 até o falecimento de Norman.**
- O período imediatamente posterior a 1968.
  - O período que vai de 1968 até o falecimento de Norman.

## Read to learn Leitura

### 1 Read the last part of the feature article that you started reading in Task 1 (Reading) with these objectives in mind:

- identificar novas informações sobre a vida de Peter Norman;
- verificar como se dá a conclusão da reportagem.

#### Eyes on grammar **EXAMPLE 2**

Our network Log In

Menu The Sydney Morning Herald

Smith and Carlos were made to pay for their protest: they were expelled from the Olympic village and suspended by the U.S. Olympic Committee. Their use of an Olympic podium to make a political statement was widely condemned in the U.S., not least because many Americans believed they had given a Black Panther salute. Both also received death threats.

Norman was reprimanded for his role, minor though it may have been. He was cautioned by the Australian Olympic official, Judy Patching, but, unlike Smith and Carlos, he did not have to leave Mexico City. He always maintained he was proud to have been part of it all.

Norman kept in touch with the two Americans until the end, most recently by email.

Last September, he flew to the United States to attend and speak at a ceremony at San Jose State College, the university both men attended, where a statue of the two was unveiled.

Originally a teacher, Norman worked for the Victorian Department of Sport and Recreation. He was also in demand as a speaker at sports functions. His death followed a recent triple bypass operation.

DERRIMAN, P.; JOHNSON, L. He didn't raise his fist – but he did lend a hand. *The Sydney Morning Herald*, 4 out. 2006. Disponível em: <https://www.smh.com.au/sport/he-didnt-raise-his-fist-but-he-did-lend-a-hand-20061004-gd0iu4.html>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## Constructing meanings Compreensão leitora

### 1 Answer the following questions about the text.

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

**a** Identify the paragraphs from the text that talk about

- I the period just after the protest. **1a I Resposta esperada: os dois primeiros parágrafos.**
- II the period from 1968 to Peter Norman's death. **1a II Resposta esperada: os três últimos parágrafos.**

**b** According to the text, the reaction to the protest was

- I positive.
- II negative. **1b: II**

**c** What is the example given in the text as a negative consequence of the protest? **1c Resposta esperada: Smith e Carlos foram criticados pelo protesto, expulsos dos jogos e ainda sofreram ameaças de morte.**

one hundred and forty-three **143**

É bom lembrar que a importância da formulação de hipóteses na compreensão leitora vai muito além de acertar ou errar a previsão. A tentativa de antecipar as informações dos textos é prática comum de leitores fluentes em contextos extraescolares. Independentemente do erro ou do acerto da hipótese, sua formulação estabelece uma perspectiva para a interpretação ativa do texto por parte do leitor, mesmo que eventualmente ele sinta a necessidade de reformular suas considerações.

Em **Constructing meanings**, as hipóteses levantadas são verificadas por meio das questões propostas. Além disso, os estudantes relacionam os temas tratados no texto aos parágrafos em que são abordados. Essa compreensão mais geral é complementada por questões que pedem a explicação e o detalhamento desses temas. Recomendamos analisar a pertinência de, ao final da **Task 3**, solicitar à turma que conte oralmente, com suas palavras, a história da reportagem. Essa pode ser uma maneira de garantir que o texto seja compreendido em sua totalidade, e não de forma fragmentada.

Ressaltamos que, em virtude da possibilidade que o gênero discursivo reportagem oferece de abordar temas relevantes para a educação linguística em língua inglesa, ele será explorado novamente no volume do 8º ano.

## ► Think a little more

As questões em **Think a little more** visam à reflexão crítica sobre as representações e os silenciamentos nos textos jornalísticos, com base na problematização da afirmação contida no texto lido de que o gesto dos corredores foi “amplamente condenado nos Estados Unidos”.

Professor/a, é importante ajudar os estudantes a perceber a tensão entre “informação” e “formação de opinião” presente nos textos jornalísticos, mesmo naqueles que são considerados mais neutros. A busca por exemplos em revistas e jornais brasileiros pode ajudar a tornar a discussão mais concreta e relevante para a turma.

### Para ler

Para saber um pouco mais sobre os gêneros jornalísticos, recomendamos a leitura do artigo de Melo e Assis (2016).

## Listening

### Objetivo da seção

Desenvolver da compreensão de relatos históricos orais sobre grandes esportistas do passado.

O jogador de futebol Garrincha é o tema do relato histórico oral, tendo sido escolhido em razão de sua importância para a história do futebol brasileiro e mundial, aliada ao relativo desconhecimento de sua trajetória por parte das novas gerações.

Em **Before listening**, optamos por ativar o conhecimento prévio relativo à seleção brasileira masculina de futebol e às Copas do Mundo. Decidimos limitar as perguntas ao período que vai até 2018 em razão de a Copa de 2022 ocorrer após a produção desta coleção.

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

Then correct the false ones.

**Objetivo da questão 2:** identificar informação explícita no texto.

- a Norman was forced to leave the Olympic village. **2a:** F; ele foi repreendido, mas pôde continuar na vila.
- b Norman has always said that there was no reason to feel proud for his participation in the protest. **2b:** F; ele sempre disse que se orgulhava de sua participação.
- c Norman spent quite a while without talking to his podium colleagues after the protest. **2c:** F; eles mantiveram contato até sua morte.
- d Norman was a professor and has also worked for the Victorian Department of Sport and Recreation. **2d:** T

**3a Resposta esperada:** “Smith and Carlos were made to pay for their protest: they were expelled from the Olympic village and suspended by the U.S. Olympic Committee.”

## 3 Read the text again and identify where the following information are given.

**Objetivo da questão 3:** identificar informações explícitas no texto.

- a The punishment received by the American athletes.
- b The reprimand the Australian athlete received.
- c The organization responsible for the punishment of the American athlete.
- d The organization/person responsible for the punishment of the Australian athlete.

**3c Resposta esperada:** the U.S. Olympic Committee.

**3d Resposta esperada:** the Australian Olympic official, Judy Patching.

**3b Resposta esperada:** “Norman was reprimanded for his role [...]. He was cautioned by the Australian Olympic official, Judy Patching, but, unlike Smith and Carlos, he did not have to leave Mexico City.”

## Think a little more Pós-leitura

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

**1 Respostas pessoais. Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e sobre o gênero reportagem.

- a Vocês consideram justa a punição sofrida pelos atletas estadunidenses? Justifiquem sua resposta.
- b Ao tratar da reação dos Estados Unidos ao protesto, vocês acham que a reportagem considerou a opinião dos negros estadunidenses? Por quê?
- c Vocês já viram ou leram alguma reportagem em que se apresentava o posicionamento da população contra ou a favor de alguma situação? Qual era o assunto da reportagem e qual era o posicionamento da população?
- d Muitas vezes as reportagens apresentam apenas a opinião de um grupo de pessoas. Como as reportagens poderiam mostrar a situação de uma forma mais abrangente?
- e Comentem a frase: As reportagens, ao apresentarem as opiniões de um determinado grupo, sempre baseiam as informações em pesquisas de opinião e em dados estatísticos.

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

#### 1 Discuss the following questions with a classmate. In case you don't know any of them, do some research to find the answers.

**Objetivos da questão 1:** ativar o conhecimento prévio e formular hipóteses sobre o texto. **1a Resposta esperada:**

- a Qual é nome da entidade que organiza a Copa do Mundo de futebol? **Federação Internacional de Futebol (FIFA).**
- b Quantas Copas do Mundo a seleção brasileira de futebol masculino conquistou até o mundial de 2018? **1b Resposta esperada: cinco.**

144 one hundred and forty-four

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- **(EF07LI03)** Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- **(EF07LI04)** Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

- c Em que anos ocorreram essas conquistas? **1c: I, II, III, VI, VIII**
- |         |          |         |           |
|---------|----------|---------|-----------|
| I 1958  | III 1970 | V 1990  | VII 1998  |
| II 1962 | IV 1974  | VI 1994 | VIII 2002 |
- d Qual jogador brasileiro ficou conhecido como o “Rei do futebol”?  
**1d Resposta esperada: Edson Arantes do Nascimento, conhecido como Pelé.**
- e Durante a conquista dos dois primeiros títulos, fazia parte da seleção um jogador brasileiro que é considerado um dos melhores dribladores da história do futebol. Respondam às seguintes perguntas sobre ele.
- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| I Por qual nome ele era conhecido? | II Em que clube ele jogava naquela época? |
|------------------------------------|---|
- 1e I Resposta esperada: Garrincha. 1e II Resposta esperada: Botafogo (do Rio de Janeiro).**
- f O relato que vocês vão ouvir em **Listen to learn** faz parte de uma série intitulada *FIFA Classic Player*. Sobre o que vocês acham que ele trata?  
**1f Resposta pessoal. Resposta possível: sobre a história de Garrincha.**

## Listen to learn Audição

### 1 Listen to the oral history account with these objectives in mind:

- identificar sobre quem é o relato e que informações ele traz;
- verificar características de relatos históricos orais.

 **Unit 7 - Relato histórico oral - Parte I**

 **Unit 7 - Relato histórico oral - Parte II**

#### Eyes on grammar **EXAMPLE 3**

#### Relato histórico oral – Partes I e II

**Título:** #TBT – GARRINCHA – FIFA Classic Player  
**Data:** 21/10/2015  
**Fonte:** FIFA

GARRINCHA | FIFA Classic Player. Suíça: FIFA, 2015. Série FIFA Classic Players. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPITbopt7MU>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## Constructing meanings Compreensão auditiva

### 1 Answer the following questions about the text.

**Objetivo da questão 1:** compreender globalmente o texto.

- a The oral history account is about
- |         |          |              |                             |
|---------|----------|--------------|-----------------------------|
| I Pelé. | II Zico. | III Romário. | IV Garrincha. <b>1a: IV</b> |
|---------|----------|--------------|-----------------------------|
- b Why is he considered a *classic player*? **1b Resposta esperada: por ter sido um dos melhores dribladores da história do futebol e ter ajudado o Brasil a vencer duas Copas do Mundo com seu incrível talento.**

### 2 Listen to the oral history account carefully and provide the following information.

**Objetivo da questão 2:** identificar informações explícitas no texto.

- a Name and date of birth. **2a Resposta esperada: Garrincha; 28 de outubro de 1933.**
- b World Cups he helped the Brazilian squad win. **2b Resposta esperada: 1958 e 1962.**
- c One of the other forward players who was part of the Brazilian squad. **2c Resposta esperada: Pelé.**
- d Year of death. **2d Resposta esperada: 1983.**

### 3 Choose the best option to complete the following sentences.

**Objetivo da questão 3:** identificar informações explícitas no texto.

- a Garrincha was one of the best (**dribbler** / **pitcher**) in history. **3a: dribbler**
- b He was born with a problem in his (**arm** / **leg**). **3b: leg**

one hundred and forty-five **145**

O áudio de **Listen to learn** é um extrato de um relato histórico que se concentra nos feitos de Garrincha como jogador de futebol, não abordando aspectos de sua vida fora dos campos.

Em **Constructing meanings**, são propostas questões de compreensão global, seletiva e detalhada do texto. As questões variam desde as mais simples, que cumprem a função de mostrar aos estudantes com possíveis dificuldades que eles são capazes de produzir sentidos sobre textos em inglês, até algumas de maior complexidade. Destacamos a possibilidade de que, na questão **1b**, surjam respostas diferentes da que foi sugerida, mas que podem ser igualmente adequadas.

## Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF07LI05)** Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
- (EF07LI18)** Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

### ► Think a little more

A questão de **Think a little more** compara o contexto do futebol profissional da época de Garrincha com o atual e retoma a função social do gênero discursivo relato histórico oral.

Professor/a, caso perceba que suas alunas têm uma participação menos expressiva talvez seja interessante expandir essa discussão para questões relacionadas ao futebol feminino, no que diz respeito a sua representatividade, sua importância como forma de empoderamento da mulher no meio esportivo. Comente também sobre o sucesso que essa modalidade vem obtendo nos últimos anos e as diferenças ainda existentes na valorização monetária de suas atletas. Nesse caso, a contribuição de colegas que conheçam mais do assunto, em especial os professores de Educação Física e de História, pode ser de grande valia.

#### Para ler

Caso deseje saber mais sobre a história de Garrincha, sugerimos a leitura do livro de Castro (2013). Sobre a história do futebol, recomendamos o livro de Murray (2000) ou o livro de Salvador *et al* (2009).

### Language in action

#### Objetivo da seção

Praticar aspectos estilísticos dos gêneros reportagem e relato oral, tais como a voz passiva e o passado contínuo.

As questões 1 e 2 levam os estudantes a observar e empregar a voz passiva, usando o verbo *to be* no passado.

### Think a little more Pós-audição

1 Discuss the following questions with a classmate. 1 Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e sobre sua função social e relacioná-lo com o contexto atual.

- Considerando as suas respostas à questão 3b de **Constructing meanings**, vocês acham que esse grande jogador do passado conseguiria participar de um time profissional nos dias de hoje? Justifiquem sua resposta.
- Vocês acham que esse relato histórico oral cumpre bem sua função de informar o público? Por quê?

### LANGUAGE IN ACTION

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

1 Read the last part of the feature article (p. 143) again and do the following.

**Objetivo da questão 1:** identificar o uso da voz passiva.

a Encontre no texto trechos que correspondam às frases abaixo.

- Someone reprimanded Norman for his role.  
1a I Resposta esperada: "Norman was reprimanded for his role [...]." (linha 32)
- The Australian Olympic official cautioned him.  
1a II Resposta esperada: "He was cautioned by the Australian Olympic official [...]." (linhas 32-33)

b Os trechos retirados do texto estão na voz

- ativa.
- passiva. 1b: II

c Nos trechos retirados do texto, que verbo aparece antes do verbo principal em cada frase?

1c Resposta esperada: o verbo *to be*.

2 Complete the excerpt below using the verbs in parentheses in the passive voice. The first one is done as an example. Consult the section **Eyes on grammar**, if necessary.

**Objetivo da questão 2:** praticar a voz passiva.

**METRO** NEWS... BUT NOT AS YOU KNOW IT

HOME NEWS SPORT ENTERTAINMENT SOAPS LIFESTYLE VIDEO MORE

FOOTBALL TENNIS CRICKET BOXING

### Who won the Battle of the Sexes tennis match between Billie Jean King and Bobby Riggs?

Avinash Bhunjun Wednesday 22 Nov. 2017 4:12 p.m.

In tennis, the term "Battle of the Sexes" describes various exhibition matches played between a man and a woman.

This term **was coined** (coin) famously for a nationally televised match on 21 September, 1973, between Bobby Riggs and Billie Jean King. The match **A** (hold) at the Houston Astrodome in front of 30,000 spectators and attracted a televised audience of around 90 million people. This match **B** (see) as a landmark for public perception and acceptance of women's tennis.

2: A - was held; B - was seen

BHUNJUN, Avinash. Who won the Battle of the Sexes tennis match between Billie Jean King and Bobby Riggs? *Metro*, 22 nov. 2017. Disponível em: <https://metro.co.uk/2017/11/22/who-won-the-battle-of-the-sexes-tennis-match-between-billie-jean-king-and-bobby-riggs-7100183/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

146 one hundred and forty-six

### Habilidades desenvolvidas em Language in action

- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*).

**3** Read the sentences below about Peter Norman and write T (true) or F (false).

Objetivo da questão 3: identificar os usos de verbos no *past simple* e no *past continuous*.

- The image shows that Tommie Smith and John Carlos **were giving** a black-power salute **while** the silver medalist, Australia's Peter Norman, **was standing** beside them impassively, **looking** straight ahead.
  - Raelene Boyle **witnessed** the men's 200 m medal ceremony, **when** she **was waiting** to receive her silver medal from the women's 200 m.
  - Norman **was mowing** his lawn in Melbourne yesterday **when** he **died** after a heart attack at the age of 64.
- a The three sentences contain an action that happened at a specific time in the past and another that was in progress when the first one happened. **3a: F**
- b The verb forms "were giving", "was waiting", and "was mowing" indicate actions in progress in the past. **3b: T**
- c "[...] he died" refers to something that happened at a specific moment in the past. **3c: T**
- d The first sentence describes two actions in progress at the same time in the past. **3d: T**

**4** Read the following text and choose the best options to complete it.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de verbos no *past simple* e no *past continuous*.

“When people ask me where I (A) was / was being when Senna (B) died / was dying I can give them a pinpoint answer”, former McLaren driver and current ITV commentator Martin Brundle (C) said / was saying. “I (D) avoided / was avoiding one of his wheels. I (E) ran / was running seventh when he (F) crashed / was crashing and one of his wheels came bouncing my way.”

4: A - was; B - died; C - said; D - was avoiding; E - was running; F - crashed

CAR MAGAZINE. 'Driver error caused Senna death'. *Car Magazine*, 22 abr. 2004. Disponível em: <https://www.carmag.co.za/speed/driver-error-caused-senna-death/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

**5** Listen to an oral history account about one of the best European football players of all time and answer the questions.

Objetivos da questão 5: identificar o uso do passado e as diferenças na pronúncia da terminação *-ed*.

Relato histórico oral

Título: #TBT – FRANZ BECKENBAUER – FIFA Classic Player  
Data: 10/09/2015  
Fonte: FIFATV

Unit 7 - Relato histórico oral

FRANZ Beckenbauer | FIFA Classic Player. [S.l.]: Suíça, 2015. Son., color. Legendado. Série FIFA Classic Players. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YbXq8ntNkxw>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- a Qual tempo verbal predomina no relato? **5a Resposta esperada: passado.**
- b Você percebe alguma diferença na pronúncia do *-ed* final em “*nicknamed*” e “*celebrated*”? **5b Resposta pessoal.**

one hundred and forty-seven **147**

A voz passiva é um recurso linguístico muito usado em gêneros informativos da esfera jornalística e em relatos de modo geral. Antes da realização das questões, considere se é interessante revisar a diferença entre voz ativa e voz passiva, apresentando primeiramente exemplos em português e, se houver condições, mostrando depois manchetes ou pequenos fragmentos de notícias em inglês.

O *past continuous*, explorado nas questões 3 e 4, é outro elemento gramatical cujo uso pode ser introduzido com exemplos em português. A partir de situações do cotidiano, com a pergunta “o que você estava fazendo quando...?”, os estudantes podem refletir sobre a relação entre uma ação passada pontual e outra em progresso.

O uso do *past simple* em relatos orais é focalizado na questão 5. Se houver possibilidade e você considerar conveniente, sugerimos apresentar o relato na íntegra e motivar os estudantes a identificar outros verbos no passado e contrastar as pronúncias da referida terminação, o que facilitará a realização da questão 6.

Talvez algum estudante saiba que, após a Copa do Mundo de 2018, o técnico Didier Deschamps tornou-se mais um campeão mundial como jogador e técnico, assim como Beckenbauer e Zagallos, mencionados no relato da questão 4, que foi produzido em 2015. Caso nenhum deles esteja ciente disso, podem ser estimulados a fazer uma pesquisa sobre o assunto.

## Speaking

### Objetivo da seção

Produzir um relato histórico oral sobre grandes esportistas do passado.

Nesta seção, pede-se aos estudantes que, em duplas, elaborem e apresentem à turma um relato histórico oral sobre um/a atleta que tenha entrado para a história do esporte. Professor/a, optamos por deixar livre a escolha da personalidade a ser abordada no relato de cada dupla. No entanto, caso sinta a necessidade de oferecer sugestões aos estudantes, algumas possibilidades seriam: Ana Moser, Ayrton Senna, Daiane dos Santos, Hélia Rogério de Souza Pinto (Fofão), Hortência Marcari, João Carlos de Oliveira (João do Pulo), Maria Esther Bueno e Maria Paula Gonçalves da Silva (Magic Paula). O relato histórico oral, gênero cuja produção já foi trabalhada em grupos, com foco em acontecimentos importantes do passado, na Unidade 5, será agora planejado e elaborado em duplas, destacando personalidades marcantes. Caso considere interessante, você pode pedir aos estudantes que completem uma ficha com informações básicas sobre as personalidades apresentadas.



**6 Listen to the following verbs, taken from the oral history account about Garrincha. Then indicate the pronunciation of the final -ed in each one of them: /t/, /d/ or /ɪd/.**

**For further information, see the Eyes on grammar.**

**Objetivo da questão 6:** identificar a pronúncia da terminação -ed.

I distorted **6 I:** /ɪd/

II admired **6 II:** /d/

III helped **6 III:** /t/

IV included **6 IV:** /ɪd/

V beloved **6 V:** /d/

VI revered **6 VI:** /d/

Unit 7 - Verbos

### SPEAKING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa agora é elaborar e apresentar, em duplas, um relato histórico oral sobre uma personalidade de sua escolha que tenha entrado para a história do esporte. Vocês já viram um exemplo e trabalharam com ele em **Listening**.



**1 Before preparing your oral history account, pay close attention to the following chart.**

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

#### Sobre a produção proposta

**Qual é o gênero discursivo?** Relato histórico oral.

**Qual é o tema?** Uma personalidade que entrou para a história do esporte.

**Qual é o objetivo?** Apresentar de forma breve a história da personalidade escolhida.

**A quem se dirige?** Aos colegas de turma.

**Como e onde será divulgada?** Em uma apresentação oral na sala de aula.

**Quem participará?** Todos os estudantes, organizados em duplas.

**Toolbox 1** Respostas pessoais. **Objetivos da questão 1:** planejar o conteúdo, as características composicionais e estilísticas do gênero relato histórico oral e preparar uma versão inicial do texto.



**1 Follow these steps. They will help you prepare your oral history account.**

- Escolham o/a esportista que será tema do relato e façam uma pesquisa para levantar o máximo de informações que puderem sobre a personalidade escolhida. Consultem sites de esportes, documentários e jornais. Escolham, pela leitura dos títulos, textos adequados ao tema de sua pesquisa.
- Organizem as informações obtidas em ordem cronológica. Lembrem-se de usar as palavras *first, then, next, after, later, finally* e os verbos no *past simple* e no *past continuous* para se referirem aos acontecimentos da vida da personalidade escolhida. Caso não saibam se um verbo é regular ou irregular, consultem um dicionário ou o apêndice **List of irregular verbs**.
- Façam um roteiro organizando os itens na ordem em que eles serão ditos, para não esquecerem nada, nem alterarem a ordem dos fatos relatados durante a apresentação.
- Apresentem seu relato histórico para outra dupla e perguntem a eles se conseguiram entender tudo e se o texto está bem organizado.



**148** one hundred and forty-eight

## Step back

### 1 Now, check if your oral history account has the following characteristics:

**Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial do relato histórico oral.

- informações corretas e relevantes sobre a personalidade escolhida;
- organização dos fatos em ordem cronológica e uso consistente dos verbos;
- vocabulário pertinente para contar a história do/a esportista;
- pronúncia adequada.

### 2 Now present your oral history account to your classmates.

**Objetivo da questão 2:** apresentar a versão final do relato histórico oral.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (134-135) and discuss the following questions with a classmate.

**Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema da unidade.

- O que as imagens mostram? **1a Resposta esperada:** jovens praticando esportes e jogos coletivos.
- Onde estão as pessoas representadas? **1b Resposta esperada:** em quadras, ruas, várzeas etc.
- Como vocês relacionariam as imagens às discussões feitas ao longo desta unidade? **1c Resposta pessoal.**

### 2 Discuss the following issues in groups. Ask your teacher for help if you need it.

**2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2:** refletir criticamente sobre o tema da unidade e sobre seu próprio contexto.

- Não é incomum ver atletas sofrendo lesões causadas pelo próprio esporte que praticam. Alguns deles tiveram que encerrar suas carreiras por essa razão. Na opinião de vocês, por que isso acontece? Como esse fato se relaciona com a ideia amplamente difundida de que “praticar esportes faz bem à saúde”?
- Pesquise artigos sobre times de futebol profissionais brasileiros e compartilhem com seus colegas de classe o que vocês aprenderam. Lembrem-se de selecionar textos de fontes confiáveis, como *sites* com boa reputação, para checar o que publicam e evitar o sensacionalismo.

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions.

**Give examples and explain your answers.**

**1 Respostas pessoais.**

- O que você mais gostou de discutir nesta unidade?
- Você aprendeu algo novo sobre esportes? Mudou sua opinião sobre algum aspecto?
- Você teve dificuldade para ler as reportagens apresentadas?
- Você ficou satisfeito com seu relato histórico oral? Como você poderia melhorá-lo?
- O que você aprendeu sobre as reportagens? E sobre os relatos históricos orais?
- Você participou das aulas, colaborando com o professor e com os colegas?

one hundred and forty-nine **149**

## Pit stop

### Objetivo da seção

Retomar, por meio das imagens de abertura, a discussão sobre as relações entre prática de esportes e saúde, bem como refletir sobre questões ligadas à prática profissional de um esporte.

Professor/a, ao retomar as imagens de jovens praticando esportes e jogos coletivos que são muito frequentes nas diversas regiões do Brasil, procuramos reforçar essas atividades, que têm perdido lugar para os jogos digitais. Se julgar oportuno, aproveite para enfatizar a importância dessas práticas tradicionais. Caso haja em sua cidade clubes ou associações que mantenham equipes de atletas profissionais, pode ser interessante propor aos estudantes uma visita a esses locais para entrevistar atletas e dirigentes.

### Think it over

### Objetivo da seção

Autoavaliar aprendizagem sobre os gêneros discursivos trabalhados na unidade.

Professor/a, sugerimos que você aproveite essa seção para fazer uma avaliação de possíveis pontos positivos e negativos tanto do processo de ensino-aprendizagem como da interação professor-estudante e estudante-estudante. Avalie, se achar apropriado, se as escolhas feitas ao longo da unidade surtiram os efeitos desejados e quais possíveis mudanças poderiam ser implementadas para uma volta aos temas abordados por um novo prisma. Caso detecte dificuldades pontuais de alguns estudantes, indicamos a utilização do apêndice **There is more** e das **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor, para suprir necessidades de reforço.

### Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- **(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.
- **(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Sistematizar o *past continuous* e o *past simple*, a voz passiva e a pronúncia da terminação *-ed* nas formas regulares do *past simple*.

Professor/a, avalie se há a necessidade de intensificar o trabalho com os tempos verbais *past continuous* e *past simple*. Caso considere necessário, recomendamos organizar a turma em grupos e pedir aos estudantes que procurem, na internet ou em livros, jornais e revistas, exemplos de frases contendo os dois tempos verbais. Em seguida, pode-se fazer uma breve discussão sobre os exemplos encontrados, com vistas a inferir a existência de padrões estruturais subjacentes às frases.

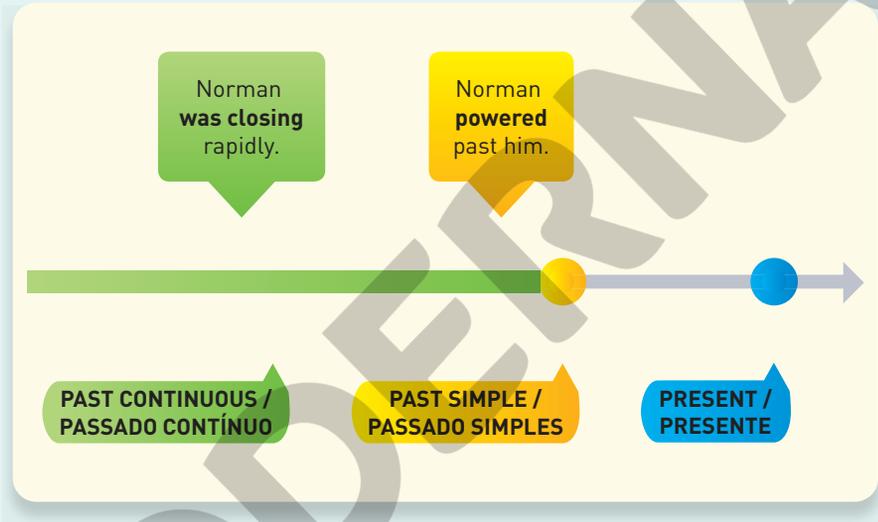
### EYES ON GRAMMAR ..

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

#### Example 1

"According to Webster, Carlos eased off slightly when he realised that Smith was going to win, apparently unaware that Norman **was closing** rapidly. In that moment, Norman **powered** past him."

(p. 141)



- O *past simple* indica eventos que ocorreram em um momento definido no passado, mesmo que a frase não mencione explicitamente quando esses eventos aconteceram.
- O *past continuous* se refere a eventos que estavam ocorrendo em dado momento no passado.
- "Norman **was closing** rapidly" é um evento que estava em andamento e, em um momento específico, "Norman **powered** past him".

#### Example 2

"Smith and Carlos **were made** to pay for their protest: they **were expelled** from the Olympic village and **suspended** by the U.S. Olympic Committee. Their use of an Olympic podium to make a political statement **was** widely **condemned** in the U.S., not least because many Americans believed they had given a Black Panther salute. Both also received death threats.

Norman **was reprimanded** for his role, minor though it may have been. He **was cautioned** by the Australian Olympic official, Judy Patching, but, unlike Smith and Carlos, he did not have to leave Mexico City."

(p. 143)

150 one hundred and fifty

### Habilidades desenvolvidas em Eyes on grammar

- (EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*).
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de seqüência e causalidade.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13 146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CASTRO, R. *Estrela solitária*: um brasileiro chamado Garrincha. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MELO, J. M.; ASSIS, F. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. In: *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 39, n. 1, p. 39-56, jan./abr. 2016.

MURRAY, B. *Uma história do futebol*. São Paulo: Hedra, 2000.

SALVADOR, M. A. S.; SANTORO, M.; SOARES, A. *A Memória da Copa de 1970: esquecimentos e lembranças do futebol na construção da identidade nacional*. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1. 137 p.

ACTIVE VOICE / VOZ ATIVA	PASSIVE VOICE / VOZ PASSIVA
The U.S. Olympic Committee expelled Smith and Carlos from the Olympic village and suspended them.	Smith and Carlos <b>were expelled</b> from the Olympic village and <b>suspended</b> by the U.S. Olympic Committee.

- A voz passiva é usada para dar ênfase a uma ação, em vez de enfatizar quem a realizou.
- O sujeito de uma frase na voz passiva é a pessoa, coisa ou animal que recebe a ação (“*Smith and Carlos were expelled*”). O agente da ação nem sempre está explícito, mas, quando aparece de forma explícita, é precedido por *by* (“*by the U.S. Olympic Committee*”).
- Construímos frases na voz passiva usando o verbo *to be* (conjugado no tempo verbal adequado) seguido do *past participle* do verbo principal.
- O *past participle* dos verbos regulares tem a mesma forma que a assumida no *past simple* (-ed). A lista dos verbos irregulares está disponível no apêndice **List of irregular verbs**.

### Example 3

“One of the finest dribblers in the history of the game, he was admired for his explosive pace and incomparable skills – talents that helped Brazil two successive FIFA World Cup triumphs in 1958 and 1962. At the 1958 finals in Sweden, Garrincha became part of a formidable attack that included a precocious teenager by the name of Pelé.”

(p. 145; *Relato histórico oral – Partes I e II*)



#### PAST SIMPLE AND PAST PARTICIPLE – REGULAR VERBS / PASSADO SIMPLES E PARTICÍPIO PASSADO – VERBOS REGULARES -ED PRONUNCIATION / PRONÚNCIA -ED

/t/	/d/	/ɪd/ – /əd/
Infinitives that end in an unvoiced sound / Infinitivos que terminam em consoante surda	Infinitives that end in a voiced sound / Infinitivos que terminam em consoante sonora	Infinitives that end in the sound /t/ or /d/ / Infinitivos que terminam com os sons /t/ ou /d/
cough – coughed finish – finished fix – fixed force – forced help – helped watch – watched work – worked	admire – admired amaze – amazed call – called condemn – condemned damage – damaged follow – followed live – lived rub – rubbed turn – turned	create – created grant – granted include – included last – lasted need – needed protest – protested restrict – restricted



Unit 7 - Passado simples e Particípio passado - Verbos regulares - Parte I



Unit 7 - Passado simples e Particípio passado - Verbos regulares - Parte II



Unit 7 - Passado simples e Particípio passado - Verbos regulares - Parte III

- Os verbos regulares no *past simple* e no *past participle* admitem pronúncias diferentes para a terminação -ed, que dependem do som com que o infinitivo termina.
- Na última coluna, as duas pronúncias são corretas e variam de acordo com a região falante de inglês.

one hundred and fifty-one **151**

## UNIT 8

Professor/a,

Esta unidade objetiva familiarizar os estudantes com os propósitos, os usos e as características de anúncios publicitários, folhetos e pôsteres. A temática tem como foco campanhas sociais, com o intuito de conscientizar os estudantes sobre a necessidade de ação para atenuar ou eliminar as causas de alguns problemas sociais e ambientais.

Cabe destacar que o trabalho com campanhas sociais é indicado na BNCC em habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, favorecendo, assim, a proposta realizada nesta unidade. As atividades permitem, também, a interdisciplinaridade com Ciências, História e Geografia, visto que as situações abordadas nos textos motivam a reflexão sobre questões relacionadas à saúde, ao meio ambiente e a causas humanitárias.

**UNIT**

# 8

## A better place!

**Eyes on grammar EXAMPLE 1**

**I**

Don't stand by.  
Reach out!  
Take **ACTION**  
against violence.

**II**

THERE'S NO SUCH THING AS POVERTY?  
STEP IN THEIR SHOES.

**III**

WHAT CAN YOU DO?

**IV**

You don't have to be good to be healthy.

152 one hundred and fifty-two

### Competências gerais desenvolvidas na unidade

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

**Gêneros discursivos:** anúncio publicitário, folheto e pôster.

**Tema:** campanhas sociais.

**Os objetivos desta unidade são:**

- familiarizar-se com os gêneros discursivos anúncio publicitário, folheto e pôster;
- refletir sobre a importância de campanhas sociais para ajudar os outros e tornar-se cidadão consciente.

V

**Being bullied?**

VI

**I NET!  
DO YOU?**

VII

**climate  
change  
needs  
behavior  
change**

VIII

**THINK ABOUT  
WHAT YOU COULD SAVE  
WHEN YOU SAVE WATER.**

Slogans de campanhas sociais.

one hundred and fifty-three 153

JACK\_ARTISTOCKPHOTOGETTY IMAGES

As frases nas páginas de abertura visam a provocar a curiosidade pela temática da unidade e a incitar uma breve discussão sobre os tópicos levantados. Avalie se seria conveniente levar os estudantes a observar, neste momento, que essas frases são *slogans* de campanhas sociais. Considere também a possibilidade de pedir que tentem descobrir com que tipo de campanha os *slogans* se relacionam. Vale ressaltar que essas frases aparecerão nos textos da unidade e serão retomadas na seção **Pit stop**, por meio de perguntas a serem debatidas entre os estudantes.

Professor/a, caso haja possibilidade, sugerimos que avalie a relevância de levar a canção "Heal the world", de Michael Jackson, para a turma ouvir e debater em sala de aula, já que ela trata de um tema semelhante ao que será discutido ao longo dessa unidade.

### Competências específicas desenvolvidas na unidade

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

## Time to think

### Objetivo da seção

Ampliar a discussão iniciada nas páginas de abertura por meio da apresentação de campanhas sociais.

As questões propostas buscam ativar o conhecimento prévio dos estudantes, que possivelmente já conhecem ou ouviram falar de campanhas sociais. No entanto, caso julgue necessário, apresente à turma alguma campanha impressa, digital ou veiculada no rádio ou na televisão, em língua portuguesa, para facilitar a abordagem do tema.

As campanhas abordadas provocam a reflexão sobre questões ambientais e ações humanitárias. Assim, os textos utilizados na seção procuram incitar a discussão acerca da cidadania e da solidariedade.

As questões desta seção possibilitam aos estudantes demonstrar o que já sabem sobre os assuntos abordados, mas esses conhecimentos podem ser diversificados, em virtude da heterogeneidade da turma. Desse modo, a interação favorece o aprendizado de uns com os outros. No entanto, caso julgue necessário e conveniente, estimule os estudantes a pesquisar sobre campanhas e outras iniciativas com propósitos sociais.

## TIME TO THINK

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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

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

- O que vocês sabem sobre campanhas sociais?
- Que tipos de campanha social são frequentes no Brasil? Por que elas são importantes?

### 2 Read the text and discuss the following questions with a classmate.

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

The image is a composite. On the right, a young woman with dark hair, wearing a white school uniform with a red and blue sash, is kneeling in a field, smiling and looking towards the camera. On the left, there is a black graphic with white and green text. At the top left of the graphic is the 'rare' logo, which consists of three small icons (a leaf, a water drop, and a recycling symbol) above the word 'rare'. The main text on the graphic reads: '°climate change needs behavior change' in white, with 'change' in green. Below this, in a green box, it says 'watershed protection: a participatory, climate-smart solution' in white. The background of the graphic shows a blurred view of a green field and a blue sky.

### Did you know?

- “Watershed” é uma área de terreno elevado a partir da qual a água flui para um rio. Também significa um evento que marca uma mudança no curso dos acontecimentos (divisor de águas).

### a Quais são as ideias que o texto transmite? 2a: I, III

- As pequenas ações podem fazer uma grande diferença.
- As pessoas destroem a natureza conscientemente.
- A proteção do meio ambiente é nossa responsabilidade.
- O consumismo pode ter um impacto positivo sobre a natureza.

### b Na opinião de vocês, como as cores utilizadas no texto contribuem para transmitir essas ideias? 2b Resposta pessoal. Resposta possível: no texto, o verde representa a natureza e as mudanças que precisam ser realizadas para protegê-la.

### 3 Answer the following questions with a classmate.

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

- Vocês acham importante proteger o meio ambiente? Por quê?
- Quais ações vocês podem realizar individualmente para fazer a diferença?

154 one hundred and fifty-four

### Habilidades desenvolvidas em Time to think

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Reading

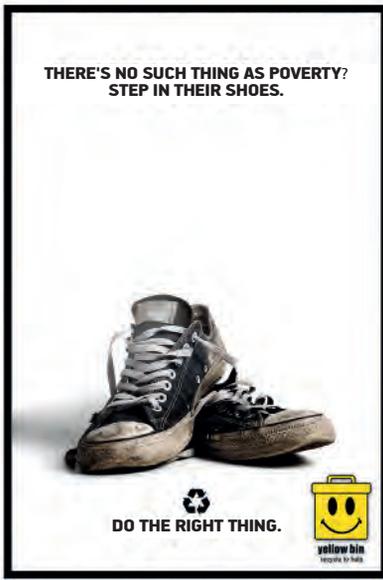
### Objetivo da seção

Desenvolver habilidades necessárias para a compreensão dos gêneros multissemióticos anúncio publicitário, folheto e fôlder de campanha social e sentidos levando em conta tanto os elementos verbais como os visuais.

#### Task 1

A Task 1 é pautada em um anúncio publicitário de campanha social cuja intenção é conscientizar as pessoas sobre a prevenção do câncer de mama. Em **Before reading**, a questão visa à ativação do conhecimento prévio e à formulação de hipóteses com base na observação da imagem do anúncio. Caso julgue pertinente, discuta com a turma os objetivos de anúncios publicitários de campanhas sociais.

- 4 Read the text and answer the following questions with a classmate.  
Objetivos da questão 4: ativar o conhecimento prévio e refletir sobre o tema da unidade e sobre seu próprio contexto.



- a Qual é o tema do texto?  
b Qual é a relação destas imagens com o tema do texto?



- c Vocês costumam doar roupas, calçados e objetos que não usam mais? O que vocês doam? Para quem? Se não fazem doações, expliquem a razão. 4c Respostas pessoais.

4a Resposta esperada: a pobreza e como podemos ajudar a combatê-la.  
4b Resposta esperada: doar é uma forma de reciclar, pois as coisas são reutilizadas em vez de serem descartadas.

## READING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Task 1

#### Before reading Pré-leitura

- 1 Discuss and answer these questions with a classmate.

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

- a Vocês acham que ter hábitos saudáveis é importante para a vida das pessoas? Por quê?  
1a Respostas pessoais.  
b Tomando por base as imagens e expressões a seguir, qual é o melhor significado para a palavra “healthy”?



- I natural      II saudável 1b: II      III animado      IV sedentário

- c Observem a imagem usada no texto de **Read to learn**. Qual pode ser o assunto desse anúncio publicitário? 1c Resposta pessoal.

Em **Read to learn**, é importante para a compreensão do texto observar tanto a linguagem verbal como a não verbal. Considere se é preciso chamar a atenção para a relação entre atividades físicas, como a representada na imagem, e a prevenção do câncer de mama.

Na seção **Constructing meanings**, as questões focalizam os elementos verbais e não verbais do anúncio, ressaltando o caráter multimodal do gênero abordado. Além disso, a exploração de características composicionais do gênero contribui para a construção de sentidos. Avalie a possibilidade de motivar os estudantes a discutirem sobre o efeito da imagem no anúncio e a importância do símbolo do combate ao câncer de mama para a credibilidade da campanha.

### Para ler

Caso você queira saber mais sobre o trabalho com o gênero anúncio publicitário em sala de aula, sugerimos a leitura de Alves e Calvo (2008). Se for de seu interesse aprofundar seus conhecimentos sobre a função social desse gênero, recomendamos a leitura de Arruda-Fernandes (2002).

## Read to learn Leitura

### 1 Read the social campaign advertisement with these objectives in mind:

- identificar a relação entre linguagens verbal e não verbal;
- verificar características de anúncios publicitários de campanha social.

**Eyes on grammar** EXAMPLES 1 AND 2

## Constructing meanings Compreensão leitora



### 1 Read the text again and do the following.

- a What is the purpose of the text? Was your hypothesis in question 1c of **Before reading** correct? Justify your answer.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; comprovar hipóteses; fazer inferências e identificar informações explícitas e implícitas no texto.

**1a Resposta esperada:** conscientizar as pessoas sobre diferentes formas de prevenir o câncer de mama. **Resposta pessoal.**

**156** one hundred and fifty-six

## Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.

- b According to the text, to lead a healthy life it is not necessary to
- eat properly.
  - practice sports.
  - give up pleasant moments. **1b: III**
- c Sport is used in the text to encourage
- concern about one's appearance.
  - participation in sports competitions.
  - practice of pleasant and healthy activities. **1c: III**
- d The text mentions three commonly recommended attitudes to reduce the occurrence of the problem. What are they? **1d Resposta esperada: comer melhor, ingerir menos bebida alcoólica e parar de fumar.**
- e In the sentence "Who knew that not **apologizing** for your actions [...]", what does the verb in bold mean in Portuguese?
- superar-se
  - enganar-se
  - desculpar-se **1e: III**
- f The sentence that could replace "You took the afternoon off and never looked back", keeping its meaning is
- You took the afternoon off and regretted it.
  - You didn't work that afternoon and never turned back.
  - You didn't do anything that afternoon and didn't feel sorry about it. **1f: III**

**2 Take a look at the social campaign advertisement one more time and answer the following questions.**

**Objetivo da questão 2:** relacionar elementos verbais a não verbais.

- a What does the pink ribbon in the lower right corner of the ad symbolize? **2a Resposta esperada: é o símbolo da campanha de combate ao câncer de mama.**
- b How do the visual elements used in the ad relate to the target audience of the campaign?  
**2b Resposta esperada: o laço cor-de-rosa representa o combate a uma doença que atinge principalmente as mulheres, representadas pela imagem no centro do anúncio.**



## Task 2

### Before reading Pré-leitura

**1 Take a look at the image and discuss the following questions with a classmate.**

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



- Que tipo de campanha essa imagem pode representar?  
**1a Resposta esperada: uma campanha contra o bullying.**
- Qual é o objetivo de uma campanha com esse tema? **1b Resposta esperada: conscientizar as pessoas sobre o bullying e mostrar meios de combatê-lo.**
- Como a escola de vocês discute essa questão?  
**1c Resposta pessoal.**
- Na opinião de vocês, por que campanhas com esse tema são importantes para o ambiente escolar?  
**1d Resposta pessoal.**

one hundred and fifty-seven **157**

## Task 2

O gênero apresentado na **Task 2** é folheto de campanha social. Em **Before reading**, o tema do texto é desenvolvido a partir de uma imagem que retrata uma ação contra o *bullying*. Além disso, destaca-se o papel da escola nessa discussão. Nesse momento, é importante enfatizar a relevância da reflexão sobre o tema para um ambiente harmônico, respeitoso e amigável na escola.

### Habilidades desenvolvidas em Reading

- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Em **Read to learn**, apresenta-se o folheto de uma campanha social *anti-bullying* realizada no Reino Unido. É importante destacar que os nomes usados para designar os gêneros discursivos relacionados com as campanhas sociais podem variar e que nem sempre há correspondência direta entre as designações em português e em inglês. Definimos como critério usar o termo “folheto” (em inglês, *leaflet*) para nomear o material de difusão em folha sem dobras e “fôlder” (em inglês, *brochure*) para o material de difusão em folha com dobras, impresso frente e verso, como o que é apresentado na **Task 3**. Outra observação relevante se refere ao critério para distinguir folheto e anúncio publicitário, visto que algumas características desses gêneros são semelhantes. No caso dos anúncios presentes na unidade, usamos a designação empregada na fonte de consulta e os consideramos materiais de divulgação cujos meios de circulação são sobretudo revistas, jornais e *outdoors*, sendo essa a principal diferença em relação aos folhetos.

As questões de **Constructing meanings** focam tanto a compreensão do texto como as características composicionais do gênero. Elas visam não somente à construção dos sentidos, mas também à constatação de quais são os elementos comumente encontrados em folhetos de campanhas sociais. Vale ressaltar a discussão sobre o chamado à ação e a importância da linguagem não verbal para esse gênero. Caso seja viável e você considere relevante em seu contexto, apresente folhetos similares produzidos no Brasil para debater mais profundamente o assunto.

## Read to learn Leitura

### 1 Read the social campaign leaflet with these objectives in mind:

- identificar o propósito da campanha;
- verificar características de folhetos de campanha social.

## Constructing meanings Compreensão leitora



### 1 Read the leaflet again and do the following.

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

- a** What is the purpose of the text? **1a** Resposta esperada: combater o *bullying* e divulgar um canal de apoio a quem sofre esse tipo de agressão.
- b** The text is addressed to those who
- I suffer from *bullying*. **1b: I**
  - II bully other people.



**158** one hundred and fifty-eight

Caso seja de seu interesse obter mais informações sobre *bullying* e suas implicações, recomendamos a leitura de Beaudoin e Taylor (2006) e de Fante (2005). Sugerimos também a leitura de Kress e Van Leeuwen (2001) para saber mais sobre textos multimodais, especialmente no que se refere a aspectos inerentes à linguagem não verbal.

**1c** Resposta esperada: a pergunta na parte superior do folheto, a imagem com uma criança em posição de defesa e o texto em suas mãos, o uso de "you" na frase sob a imagem.

- c** What elements of the text can be used to support your answer in **1b**?
- d** According to the text, how is it possible to get free and confidential help in any situation related to bullying in the United Kingdom? **1d** Resposta esperada: ligando para o número de telefone indicado.
- e** If the reader of the text wants more information about bullying, what should he/she do? **1e** Resposta esperada: telefonar ou acessar o site indicado.

## 2 Answer the following questions about the text.

**Objetivo da questão 2:** identificar características composicionais do gênero folheto de campanha social.

- a** What types of information about the campaign are mentioned in the text? Think about what you already know about campaigns in Portuguese.

**2a:** I, II, IV, V, VI, VIII, X.

- I** Slogan.
- II** Público-alvo.
- III** Data de início.
- IV** Tema abordado.
- V** Site para informações.
- VI** Telefone para contato.
- VII** Nome dos responsáveis pela campanha.
- VIII** Nome da organização promotora da campanha.
- IX** Nome dos profissionais envolvidos na campanha.
- X** Logotipo da organização promotora da campanha.

**2c** Respostas esperadas: a pergunta "Being bullied?" e o número do telefone; porque são as informações que devem ter mais destaque: o tema da campanha e o canal de apoio gratuito e confidencial.

**2d** Resposta esperada: a imagem mostra as mãos de uma criança com a frase "Stop bullying". A frase apresenta o objetivo da campanha (parar o bullying) e a criança representa um alvo de bullying.

- b** What effect does the use of letters of different shapes and sizes have on the text? **2b** Resposta esperada: chama a atenção dos leitores e destaca de maneira diferente cada tipo de informação.
- c** What is highlighted in larger letters? Why?
- d** What is the relation between the image and the information presented in the text?
- e** What action does the slogan "Through life's ups and downs, we're with you, all the way" encourage? **2e** Resposta esperada: incentiva quem sofre bullying a procurar ajuda, pois terá alguém para apoiá-lo.

## Task 3

Em **Before reading**, espera-se que os estudantes possam formular hipóteses acerca do tema da campanha social focalizada em **Read to learn** com base no nome da organização promotora da campanha e nas imagens do folheto. Além disso, discute-se a necessidade de divulgação de campanhas dessa natureza, a fim de instigar a curiosidade sobre o assunto.

## Task 3

### Before reading Pré-leitura

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

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

- a** Que tipo de campanha social vocês acham que é promovida por uma organização chamada Elephant Watch Nepal? **1a** Resposta possível: uma campanha para a proteção de elefantes no Nepal.
- b** Observem as imagens do texto de **Read to learn**. Qual pode ser o objetivo da campanha social divulgada por esse texto? **1b** Resposta possível: a proteção de elefantes.
- c** Por que campanhas desse tipo de texto são necessárias? **1c** Resposta possível: porque as pessoas precisam ser conscientizadas sobre a importância da preservação do meio ambiente e da proteção dos animais.
- d** Que informações vocês esperam encontrar no texto?

Se considerar pertinente, sugerimos que explore o vocabulário antes de passar às questões de compreensão. Vale a pena, por exemplo, chamar a atenção para a palavra *ankush*, que se refere a um instrumento em forma de bastão, com uma espécie de gancho na ponta, usado para domar elefantes. A imagem desse instrumento encontra-se reproduzida no pôster e pode ser usada para motivar a reflexão acerca dos maus-tratos a animais.

## Read to learn

**Leitura** Professor/a, reproduzimos o pôster de campanha social para que ele pudesse ser observado pelos estudantes. No entanto, a leitura deve se dar nas reproduções indicadas pelas setas.

### 1 Read the social campaign brochure with these objectives in mind:

- identificar as informações principais do texto;
- verificar características de pôsteres de campanha social.

Eyes on grammar EXAMPLE 2

#### COVER

##### Planning an ELEPHANT JUNGLE SAFARI?

A few things you should know

#### SOME JUMBO FACTS

**JUMBOS ARE OVERWORKED:** Elephants conduct up to 7 trips, 7 long days a week, carrying at least 4 people on their back.

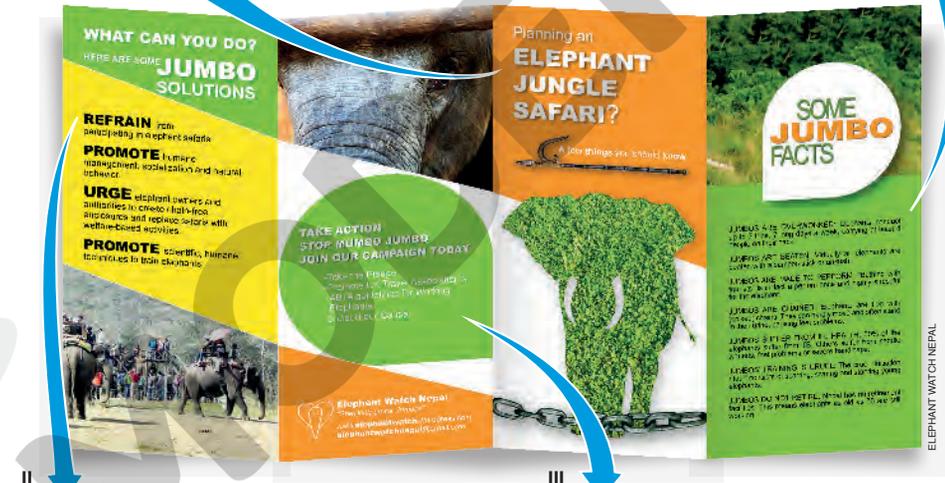
**JUMBOS ARE BEATEN:** Virtually all elephants are beaten with a bamboo stick or ankush. **JUMBOS ARE MADE TO PERFORM:** "Bathing with tourists" is in fact a performance and highly stressful for the elephant.

**JUMBOS ARE CHAINED:** Elephants are tied with (spiked) chains. They can hardly move and often stand in their urine, causing feet problems.

**JUMBOS SUFFER FROM ILL HEALTH:** 30% of the elephants suffer from TB. Others suffer from saddle wounds, feet problems or severe handicaps.

**JUMBOS' TRAINING IS CRUEL:** The cruel "initiation ritual" consists of scarring, scaring and starving young elephants.

**JUMBOS DO NOT RETIRE:** Nepal has no retirement facilities. This means elephants as old as 70 are still working.



##### II WHAT CAN YOU DO? HERE ARE SOME JUMBO SOLUTIONS

**REFRAIN** from participating in elephant safaris.  
**PROMOTE** humane management, socialization and natural behavior.  
**URGE** elephant owners and authorities to create chain-free enclosures and replace safaris with welfare-based activities.  
**PROMOTE** scientific, humane techniques to train elephants.

##### III TAKE ACTION - STOP MUMBO JUMBO - JOIN OUR CAMPAIGN TODAY

- Take the Pledge.
- Promote UK Travel Association's ABTA guidelines for Working Elephants.
- Support our Cause.

**Elephant Watch Nepal**  
*"Speaking up for Jumbos"*

## Constructing meanings Compreensão leitora **1a** Resposta esperada: conscientizar as pessoas sobre as péssimas condições a que os elefantes são submetidos nos safáris e mostrar como podem ajudar a combatê-las.

### **1 Read the brochure again and do the following.**

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

- a What is the purpose of the campaign?
- b What is the target audience of this campaign? **1b** Resposta esperada: principalmente pessoas que estão planejando fazer um safári com elefantes.
- c According to the text, captive elephants used on safaris
- I are properly trained.
  - II stop working in old age.
  - III suffer various types of abuse. **1c: III**
  - IV have officially regulated working hours.
- d Which of the following attitudes is recommended for those who want to collaborate with the campaign?
- I Divulgar possíveis vantagens da manutenção de elefantes em cativeiro para o desenvolvimento científico sobre esses animais.
  - II Conscientizar a população sobre a importância do retorno dos elefantes que se encontram em cativeiro às florestas.
  - III Persuadir proprietários de elefantes e autoridades a promover outras atividades que garantam o bem-estar dos animais. **1d: III**
  - IV Treinar elefantes, empregado também para machucá-los; abaixo, uma corrente. Eles mostram que os elefantes usados em safáris sofrem maus-tratos e vivem acorrentados em cativeiro. **2b** Respostas esperadas: acima, um instrumento ("ankush") usado para treinar elefantes, empregado também para machucá-los; abaixo, uma corrente. Eles mostram que os elefantes usados em safáris sofrem maus-tratos e vivem acorrentados em cativeiro.

### **2 Take a look at the cover of the brochure and answer the questions.**

**Objetivo da questão 2:** identificar informações específicas no texto e características composicionais do gênero fôlder.

- a How is the elephant represented? What does this form of representation mean, considering the purpose of the brochure? **2a** Respostas esperadas: ele é desenhado com folhas verdes; para mostrar que ele é parte da natureza, das florestas.
- b What is above and below the image of the elephant? Explain what these objects represent.
- c Why were letters of different shapes and sizes used in the brochure? **2c** Resposta esperada: para chamar a atenção, despertar o interesse dos leitores e destacar de maneira diferente cada tipo de informação.

### **3 Do the following about the text.**

**Objetivo da questão 3:** identificar informações específicas no texto e características composicionais do gênero fôlder.

- a What is the purpose of the "Some Jumbo Facts" section in the brochure? **3a** Resposta esperada: fornecer informações sobre os maus-tratos sofridos pelos elefantes que são explorados em safáris.
- b How is information presented in the "Some Jumbo Facts" section?
- I The language used is **3b I: objective and simple**
    - objective and simple.
    - subjective and complex.
  - II The information is organized into **3b II: items**
    - items.
    - paragraphs.

## Think a little more Pós-leitura

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

**Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-los com a experiência pessoal.

- a Qual das campanhas sociais apresentadas nas **Tasks 1, 2 e 3 (Reading)** vocês consideram mais importante? Por quê? **1a** Respostas pessoais.
- b Que campanhas vocês gostariam que fossem realizadas em sua escola ou sua cidade? Por quê? **1b** Respostas pessoais.
- c Baseando-se nas campanhas lidas, quais meios de divulgação podem ser usados para difundir campanhas sociais? **1c** Resposta esperada: anúncio publicitário, folheto e fôlder.
- d Na opinião de vocês, por que a conscientização proposta por essas campanhas é importante para vivermos em um mundo melhor? **1d** Resposta pessoal.

one hundred and sixty-one **161** 

Na questão 1 de **Constructing meanings**, o fôlder é explorado com perguntas de compreensão leitora que propiciam a construção de sentidos pelos estudantes e incidem sobre informações específicas, aprofundando o conteúdo do texto de forma gradual. Na questão 2, analisa-se como a linguagem não verbal contribui para o propósito da campanha. Se julgar conveniente, é possível aprofundar os aspectos das linguagens verbal e não verbal retomando os textos de **Time to think**.

### ► Think a little more

A subseção **Think a little more** fomenta o posicionamento crítico acerca de campanhas sociais com base na leitura dos textos das **Tasks 1, 2 e 3**. A discussão proposta tem como objetivo auxiliar os estudantes a pensar sobre a conscientização como elemento de transformação. Espera-se que, ao final desta seção, os estudantes tenham aprofundado sua reflexão sobre o papel das campanhas sociais e suas implicações para o exercício da cidadania.

### Para ler

Para saber mais sobre multimodalidade, recomendamos Kersch, Coscarelli e Cani (2016).

## Listening

### Objetivo da seção

Ampliar os conhecimentos sobre os gêneros trabalhados na unidade por meio da compreensão auditiva de um anúncio publicitário de organização humanitária.

Nesta seção, os estudantes ouvirão um anúncio publicitário relacionado à divulgação da organização humanitária Médicos Sem Fronteiras, que oferece ajuda médica a vítimas de guerras ou de catástrofes naturais e a pessoas desprovidas de condições mínimas de saúde ao redor do mundo.

Em **Before listening**, os estudantes são levados a refletir sobre a escolha daqueles que decidem atuar como voluntários em ações humanitárias e a formular hipóteses sobre a organização divulgada no anúncio com base em seu nome e logotipo. As questões de **Constructing meanings** enfocam a organização Médicos Sem Fronteiras e a ajuda humanitária oferecida por ela, explorando as habilidades de compreensão detalhada e seletiva, assim como de inferência. Além disso, características do gênero apresentado são analisadas juntamente com sua função social. Caso seja possível o acesso à internet, poderá ser interessante mostrar aos estudantes o vídeo do qual foi retirado o áudio, a fim de favorecer a observação e a exploração dos elementos visuais e de suas implicações para os efeitos de sentido.

## LISTENING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Before listening Pré-audição

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

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

**a** Que ações vocês acham que são normalmente realizadas em missões humanitárias?

**1a Resposta possível:** ações de ajuda a pessoas que sofrem com diferentes necessidades.

**b** Na opinião de vocês, por que as pessoas se voluntariam em missões humanitárias?

Vocês conhecem alguém que seja voluntário em uma ação social?

**c** Observem a imagem ao lado. Vocês sabem que tipo de trabalho é realizado por essa organização? Na opinião de vocês, por que o nome da organização aparece em duas línguas?



**d** Leiam o título do texto da seção **Listen to learn**. Qual pode ser o assunto tratado?

Como vocês chegaram a essa conclusão? **1c Respostas possíveis:** ajuda médica; porque é uma organização internacional, conhecida tanto por seu nome original em francês como pela tradução em inglês.

### Listen to learn Audição

#### 1 Listen to the humanitarian organization advertisement with these objectives in mind:

- identificar o objetivo da organização;
- verificar características de anúncios publicitários de organizações humanitárias.

Unit 8 - Anúncio publicitário de organização humanitária

#### Anúncio publicitário de organização humanitária

**Título:** *This is Doctors Without Borders/Médecins Sans Frontières (MSF)*

**Data:** 16/12/2016

**Fonte:** Doctors Without Borders/MSF-USA

THIS IS Doctors Without Borders/Médecins Sans Frontières (MSF). Estados Unidos, 2016. 1 vídeo (2 min 14 s). Publicado por Doctors Without Borders/MSF — USA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LLPvzieC7rw>. Acesso em: 14 abr. 2022.

### Constructing meanings Compreensão auditiva

#### 1 Answer the following questions.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto e identificar informação explícita.

**a** What are the main purposes of the text? **1a:** I, II

- I Introduce the purposes of the MSF organization.
- II Expose the work carried out by the MSF organization.
- III Publicize ways to donate and help the MSF organization.

**b** What kind of help is offered by the organization? **1b Resposta esperada:** ajuda médica.

**c** What award was received by the organization in 1999?

- I Unicef Awards.
- II Nobel Peace Prize. **1c:** II
- III Pardes Humanitarian Prize.
- IV Global Humanitarian Awards.

162 one hundred and sixty-two

### Habilidades desenvolvidas em Listening

- (EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
- (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

**2 Listen to the humanitarian organization advertisement carefully and answer the following questions.**

**Objetivo da questão 2:** identificar informações explícitas no texto (compreensão seletiva).

- a When was the MSF organization founded?
- |                       |          |
|-----------------------|----------|
| I 1917                | III 1977 |
| II 1971 <b>2a: II</b> | IV 1991  |
- b How many people work in the organization nowadays?
- |           |                           |
|-----------|---------------------------|
| I 3,300   | III 33,000 <b>2b: III</b> |
| II 30,000 | IV 330,000                |
- c In approximately how many countries does MSF operate?
- 2c Resposta esperada:** em cerca de setenta países.

**3 Now listen to the humanitarian organization advertisement again and answer these questions.**

**Objetivos da questão 3:** identificar características composicionais e estilísticas do gênero anúncio publicitário e fazer inferências.

- a Which of these characteristics did you identify in the text? **3a: II, III**
- |   |
|---|
| I Use of technical terms.                 |
| II Presentation with a clear voice.       |
| III Use of simple and objective language. |
- b Why is MSF a humanitarian organization?
- 3b Resposta esperada:** porque trabalha em comunidades afetadas pela guerra, por desastres naturais, surtos de doenças e outras crises.

**Think a little more** Pós-audição

**1 Discuss the following questions with a classmate.** **1 Respostas pessoais.**  
**Objetivos da questão 1:** refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

- a Na opinião de vocês, de que forma o texto ressalta a importância do trabalho realizado pela MSF?
- b Vocês gostariam de contribuir com alguma ação social? Por quê?
- c Em quais países vocês acham que a MSF atua com mais frequência? Por quê?

**LANGUAGE IN ACTION**

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1 Read the excerpts of the social campaign slogans below and mark the correct answers.**

**Objetivo da questão 1:** identificar as funções dos verbos modais *can* e *could*.

"What can you do?" (p. 152)

"Think about what you could save [...]" (p. 153)

- a Quais são os verbos principais dos fragmentos em destaque?
- |               |                            |
|---------------|----------------------------|
| I can – could | II do – save <b>1a: II</b> |
|---------------|----------------------------|
- b Que ideia é expressa por *can* e *could* nesses fragmentos?
- |              |              |                                  |
|--------------|--------------|----------------------------------|
| I habilidade | II permissão | III possibilidade <b>1b: III</b> |
|--------------|--------------|----------------------------------|

one hundred and sixty-three **163**

**Think a little more**

Propõe-se uma reflexão crítica acerca da importância das organizações humanitárias. Espera-se que as questões instiguem o interesse dos estudantes pela ajuda ao próximo, promovendo a consciência cidadã e a solidariedade. Assim, professor/a, de acordo com seu contexto, avalie a pertinência de aprofundar esse assunto, apresentando exemplos de algumas ações locais ou nacionais.

**Para ler**

Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre gêneros multimodais, sobretudo a respeito da relação entre as linguagens verbal e não verbal, sugerimos Dionísio (2006).

**Language in action**

**Objetivo da seção**

Praticar o uso do modal "can", no presente e no passado, e refletir sobre os sentidos de alguns *phrasal verbs*.

Professor/a, a maior parte das questões nesta seção trabalha os usos de "can", nas formas afirmativa e negativa, no presente e no passado. Esse modal é muito utilizado em inglês devido aos sentidos que adquire conforme o contexto, avalie a conveniência de apresentar outros exemplos.

As questões de 1 a 4 têm o propósito de suscitar a reflexão sobre os valores de possibilidade, habilidade e permissão. As diferenças podem não ser percebidas no primeiro momento. Por essa razão, situações do cotidiano servem de ponto de partida para ajudar a observar os sentidos conforme o que se quer expressar.

**Habilidades desenvolvidas em Language in action**

- (EF07LI17) Explorar o caráter polisêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
- (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).

Sugerimos perguntas em inglês aos estudantes relacionadas às suas habilidades (cantar, dançar, desenhar ou praticar algum esporte); ao que eles podem ou não fazer na escola, na rua ou em alguma situação específica; e a ações possíveis para solucionar algum problema na comunidade.

Na questão 5, explora-se uma vez mais o uso dos verbos modais *can* e *could*, destacando o valor de habilidade. Avalie se é conveniente propor uma atividade complementar, pedindo aos estudantes que falem o que sabem fazer e o que podem fazer em determinadas situações, como quando estão de férias, por exemplo.

**2 Read the text in Task 3 (Reading) again and do the following.**

**Objetivo da questão 2:** identificar as funções dos verbos modais.

a Identifique as opções que respondem à pergunta: *What can elephants do?* **2a:** II, III, IV

- I fly                      II run                      III swim                      IV walk

b Na frase “Elephants **can** lift up to 10,000 kilos”, que ideia transmite o verbo destacado?

- I habilidade **2b:** I                      II permissão                      III possibilidade

c Agora escolha as opções adequadas para completar a seguinte informação sobre os elefantes. **2c:** I – can’t, II – could

When the elephants are chained, they ♦ (I) (can/can’t) move freely as they ♦ (II) (can/could) when they were free in the jungle.

**3 Take a look at the actions below, match the information and make two lists for a poster in a campaign against bullying.**

**Objetivo da questão 3:** praticar *can* e *can’t*.

**HELP STOP BULLYING**

I What you **can** do.

II What you **can’t** do.

- a Call people names. **3a:** II  
 b Make fun of other people. **3b:** II  
 c Say bullying is wrong. **3c:** I  
 d Show that you care. **3d:** I  
 e Talk to an adult. **3e:** I  
 f Use violence. **3f:** II

**4 Read the two lists again and mark the correct alternatives.**

**Objetivo da questão 4:** identificar as funções de *can* e *can’t*.

a A lista “What you can do” expressa

- I habilidades.                      II possibilidades. **4a:** II

b A lista “What you can’t do” expressa ações que não são

- I permitidas. **4b:** I                      II possíveis.

**5 Read these articles from the “UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language” (see Unit 3) and do the following.**

**Objetivo da questão 5:** praticar os verbos modais *can* e *can’t* para expressar habilidades.

**UN Convention on the Rights of the Child in Child-Friendly Language**  
 [...] **Article 12**  
 You have the right to give your opinion, and for adults to listen and take it seriously.  
 [...] **Article 28**  
 You have the right to a good-quality education.  
 [...] **Article 31**  
 You have the right to play and rest.  
 [...]

UN Convention on the Rights of the Child In child friendly language. Canadá: Unicef, CCRCDE, Queen Alexandra Foundation for Children, Canadian Heritage, 2006. 1 pôster.

- a Relacione cada habilidade abaixo a um direito.
- I reading **5a I: Resposta esperada: artigo 28.**
  - II speaking **5a II: Resposta esperada: artigo 12.**
  - III walking **5a III: Resposta esperada: artigo 31.**
- b Agora complete as frases abaixo com as formas apropriadas de “could” e “can”, para falar daquilo que é verdade sobre você.
- I When I was very young, I **♦ (A)**. Now I **♦ (B)**. (**read**) **5b I: A - couldn't read; B - can**
  - II As a little baby, I **♦ (A)**, but now my parents say I **♦ (B)** talking. (**speak / stop**) **5b II: A - couldn't speak; B - can't stop**
  - III I **♦ (A)** when I was born. But now I **♦ (B)** very fast. (**walk / run**) **5b III: A - couldn't walk; B - can run**

 **6 Read the excerpts from social campaigns below and mark the alternative that best expresses the meaning of the words in bold.**

**Objetivo da questão 6: praticar phrasal verbs.**

- a “Don’t **stand by**. [...] Take action against violence.”
- I Be in a vertical position
  - II Wait to act **6a: II**
- b “There is no such thing as poverty? **Step in** their shoes.”
- I Become involved **6b: I**
  - II Move each foot in succession
- c “You **took** the afternoon **off** and never **looked back**.”
- I Didn’t go to work (in the afternoon) – worried about it **6c: I**
  - II Got (the afternoon) into your hands – directed your eyes to
- d “**Speaking up** for Jumbos.”
- I Commenting
  - II Defending **6d: II**

 **7 Now take a look at these sentences and write T (true) or F (false).**

**Objetivo da questão 7: refletir sobre o significado de phrasal verbs.**

Don’t just **stand** there. Do something to help!

**Step** on the platform.

I looked in her direction, **took** the glass and drank the water.

**Speaking** a new language can be fun.

- a Os verbos das frases acima apresentam o mesmo sentido que nas frases da questão 6. **7a: F**
- b Os verbos das frases acima têm sentidos diferentes na questão 6, porque se combinam com outras palavras. **7b: T**

As questões 6 e 7 introduzem a noção do que são *phrasal verbs*. É importante que seja feito um encaminhamento indutivo para a reflexão, estimulando a observação das palavras destacadas em cada fragmento e do sentido que os verbos adquirem quando seguidos de preposição. Considerando-se que há uma grande variedade de *phrasal verbs*, avalie se é oportuno ampliar o quadro apresentado em **Eyes on grammar**. Se houver possibilidade, a consulta dos verbos *come*, *go*, *look* e outros no dicionário propicia o contraste entre os significados quando há o acréscimo de preposições ou advérbios.

## Writing

### Objetivo da seção

Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero folheto de campanha social por meio da produção escrita.

Nesta seção, os estudantes são orientados a produzir um folheto de campanha social voltado para a doação de roupas e calçados. Para isso, sugere-se uma retomada dos conteúdos trabalhados na unidade, a fim de buscar os elementos necessários para a realização da tarefa.

As orientações dadas em **Toolbox** ressaltam as características composicionais e estilísticas mais relevantes para a elaboração do folheto. Um recurso linguístico-discursivo comumente encontrado nesse gênero é o modo imperativo. Portanto, caso julgue necessário, cabe aprofundar o trabalho de revisão e prática desse conteúdo. Caso seja possível a real organização da campanha, sugerimos que os folhetos produzidos sejam bilíngues e distribuídos no contexto escolar; assim, é possível aproximar o material produzido da realidade de circulação do gênero.

## WRITING

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### Hit the road

Sua tarefa é elaborar, com um colega, um folheto para uma campanha social de doação de roupas e calçados. Vocês já viram exemplos de folhetos e trabalharam com eles nesta unidade.

#### 1 Before preparing your leaflet, pay close attention to the following chart.

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

Sobre a produção proposta /	
Qual é o gênero discursivo?	Folheto de campanha social.
Qual é o tema?	Doação de roupas e calçados.
Qual é o objetivo?	Divulgar uma campanha social de doação de roupas e calçados.
A quem se dirige?	Aos colegas de turma.
Como e onde será divulgada?	Será apresentado para os colegas de turma.
Quem participará?	Todos os estudantes, em duplas.

### Toolbox

#### 1 Follow these steps. They will help you prepare your social campaign leaflet.

**a** Ao longo da unidade, vocês viram algumas campanhas sociais de diferentes naturezas. Voltem ao texto da **Task 2 (Reading)** e observem, especialmente:

- I** o formato do folheto: **1 Respostas pessoais. Objetivos da questão 1:** identificar características composicionais do gênero folheto de campanha social; planejar o conteúdo do folheto e suas características estilísticas e composicionais e preparar uma versão inicial do folheto.
- II** as imagens utilizadas;
- III** o efeito das cores;
- IV** o tamanho e a forma das letras;
- V** as frases que anunciam a campanha;
- VI** as informações disponibilizadas.

**b** Observem os elementos principais que compõem o folheto da seção **Time to think** (p. 154):

- I** o *slogan*;
- II** os elementos visuais;
- III** o chamado para aderir à campanha;
- IV** a disposição dos elementos no folheto.

**c** A linguagem dos folhetos deve ser simples e objetiva. As frases devem expressar o propósito da campanha e chamar a atenção do leitor. Para elaborá-las, sigam estes passos:

- I** pesquisem palavras relacionadas a vestuário;
- II** pensem em frases criativas que possam despertar o interesse do leitor sobre o tema;
- III** decidam sobre as informações relacionadas à doação: onde, quando, para quem entregar os materiais doados etc.;
- IV** se tiverem dúvidas, consultem dicionários.

**166** one hundred and sixty-six

### Habilidades desenvolvidas em Writing

- (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).
- (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.

## Pit stop

### Objetivo da seção

Rever os *slogans* das páginas de abertura a fim de fazer reflexões e releituras com base nas discussões propostas ao longo da unidade.

Se você considerar pertinente ampliar a discussão, os estudantes podem ser organizados em grupos para aprofundar a reflexão sobre um dos *slogans*, à escolha deles, com base na análise das palavras utilizadas e no caráter polissêmico de algumas delas.

Além disso, sugerimos propor aos estudantes que considerem outras campanhas nas quais o *slogan* selecionado poderia ser usado e que imagens poderiam ser escolhidas para essas campanhas.

Esse seria um momento propício para apresentar a canção “Heal the world”, caso ainda não tenha sido apresentada, ou para retomá-la, pois certamente os estudantes terão outra percepção da letra depois das discussões propostas nas atividades.

- d O convite para a ação social deve ter frases convincentes. Pensem na atitude que vocês esperam de seu público-alvo. Vocês podem usar o modo imperativo para expressar um pedido (“*change*”, “*step*”, “*do*”, por exemplo) ou os verbos modais “*can*” e “*could*” para convencer o leitor a participar da campanha. As informações da seção **Eyes on grammar** podem ajudá-los.
- e As imagens escolhidas e as cores, os tamanhos e os formatos das letras são muito importantes para a composição do folheto, pois ajudam a chamar a atenção das pessoas e transmitir o propósito da campanha. Pensem cuidadosamente no uso desses elementos.
- f Elaborem uma primeira versão do folheto. Levem em consideração as informações essenciais que devem estar presentes nele. Quando essa versão estiver pronta, mostrem para outra dupla e anatem os comentários dos colegas para reformular os pontos que precisarem de ajustes.

## Step back

### 1 After getting your classmates' feedback, check if your social campaign leaflet has the following characteristics:

1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** revisar a produção inicial do folheto de campanha social.

- tem equilíbrio entre imagem e texto;
- apresenta frases simples, objetivas e convincentes;
- motiva a doação de peças de vestuário;
- oferece informações sobre como, quando e onde fazer as doações.

### 2 Show your social campaign leaflet to the class.

**Objetivo da questão 2:** apresentar a versão final do folheto de campanha social.

## PIT STOP

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Look back at the introductory pages of this unit (152-153) and answer the following questions. 1 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 1:** refletir criticamente sobre os “*slogans*” e sua relação com o tema da unidade.

- a O que você pode dizer sobre esses “*slogans*”?
- b Como você relaciona esses “*slogans*” com as campanhas apresentadas nesta unidade?
- c Você acha que essas campanhas realmente levam as pessoas a tornar-se mais conscientes dos problemas sociais e a ajudar a resolvê-los?

### 2 Taking the texts you read in this unit into consideration, discuss the following questions with a classmate.

2 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 2:** refletir criticamente sobre o tema da unidade.

- a O que vocês aprenderam sobre campanhas sociais?
- b Vocês gostaram de discutir sobre elas?
- c De qual campanha vocês mais gostaram? Justifiquem sua resposta.
- d Que outros tipos de campanhas sociais vocês gostariam de discutir? Por quê?

one hundred and sixty-seven 167

## Habilidades desenvolvidas em Pit stop

- (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.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## Think it over

### Objetivo da seção

Autoavaliar e analisar o aprendizado sobre os gêneros discursivos estudados, especialmente com relação à compreensão e à produção desses gêneros.

Esse momento propicia a oportunidade de observar os estudantes que precisam de atividades complementares para superar possíveis dificuldades. Sugerimos avaliar se é necessário usar o apêndice **There is more** ou as **Atividades complementares**, presentes na introdução do Manual do Professor, para alcançar esse propósito.

## Eyes on grammar

### Objetivo da seção

Sistematizar o uso dos verbos modais *can* e *could*, e destacar componentes lexicais, como os *phrasal verbs*.

Para aprofundar os conteúdos presentes nesta sistematização, avalie a conveniência de propor atividades complementares, tais como a consulta a dicionários para ampliar a tabela de *phrasal verbs*. Quanto aos usos de *can*, sugerimos o jogo “*Celebrity game*” para praticar esse modal com valor de habilidade, reforçando o contraste com o valor de possibilidade, explorado em algumas questões da unidade. Nesse caso, os estudantes, organizados em grupos, escolhem uma pessoa famosa e escrevem cinco frases sobre as habilidades dessa pessoa ou sobre atividades que ela não consegue fazer (por exemplo: *She can sing very well, she can't dance, she can act, she can speak two languages and she can take care of her children very well. Who is she?*). O outro grupo deve descobrir quem está sendo descrito. Caso os estudantes queiram falar de alguém que já morreu ou que já não exerce a função nem a atividade pela qual ficou conhecido, basta incentivá-los a usar a forma correspondente no passado (*could*).

## THINK IT OVER

Faça no caderno as questões de resposta escrita.



**1 Think about everything you studied in this unit and consider the following questions. If you answer any of them negatively, explain why.**

**1 Respostas pessoais.**

**a** Consigo ler anúncios, folhetos e pôsteres de campanhas sociais?

I 😊 II 😐 III 😞

**b** Entendo anúncios publicitários orais sobre trabalhos humanitários?

I 😊 II 😐 III 😞

**c** Consigo escrever folhetos de campanhas sociais?

I 😊 II 😐 III 😞

**d** Tenho novos conhecimentos sobre campanhas sociais?

I 😊 II 😐 III 😞

**e** Participei das aulas, colaborando com o professor e com os colegas?

I 😊 II 😐 III 😞

## EYES ON GRAMMAR

Observe os exemplos extraídos de textos desta unidade e as palavras e expressões destacadas, assim como as explicações que os seguem.

### Example 1

“Don't **stand by**. **Reach out!** Take action against violence.” (p. 152)

“You took the afternoon off and never **looked back**.” (p. 156)

PHRASAL VERBS			
Verb / Verbo	Meaning / Significado	Phrasal verb	Meaning / Significado
stand	to get up to or maintain an upright position on one's feet	stand by	to refrain from acting
		stand out	to be or become very noticeable
reach	to stretch an arm to touch or take something	reach out	to offer help or support
look	to turn one's eyes in a certain direction	look back	to think about past events
		look after	to take care of

**168** one hundred and sixty-eight

## Habilidade desenvolvida em Eyes on grammar

- (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).

- “Phrasal verbs” são verbos que, quando combinados com uma preposição, com um advérbio ou com ambos, adquirem sentidos diferentes de seus originais.
- Na última coluna, apresenta-se uma das acepções dos verbos, embora eles tenham outras.

## Example 2

“Doing what you want **can** feel epic, especially because nobody believed you would. Who knew that not apologizing for your actions **could** actually be a healthy choice?”

(p. 156)

“What **can** you do? Here are some jumbo solutions.”

(p. 160)

MODAL VERB / VERBO MODAL	
<b>Can</b>	
Ability in the present	I <b>can</b> play the guitar.
Possibility in the present	“Doing what you want <b>can</b> feel epic, especially because nobody believed you would.” “What <b>can</b> you do?”
<b>Could</b>	
Ability in the past	John <b>could</b> speak English when he was 5.
Possibility in the past	“Who knew that not apologizing for your actions <b>could</b> actually be a healthy choice?”
<b>Can't (Cannot)</b>	
Lack of ability in the present	The elephant <b>can't</b> jump.
Impossibility in the present	We <b>can't</b> do it without you.
<b>Couldn't (Could not)</b>	
Lack of ability in the past	The campaign leaders <b>couldn't</b> translate the slogan into Japanese.
Impossibility in the past	Some people <b>couldn't</b> contribute to the campaign.

- Na forma interrogativa, além de servirem para perguntar sobre habilidades e possibilidades, “can” e “could” podem ser usados para pedir permissão ou favor.

MODAL VERB / VERBO MODAL – CAN / COULD		
Affirmative form / Forma afirmativa	Negative form / Forma negativa	Interrogative form / Forma interrogativa
I/You/He/She/It/We/You/They <b>can/could</b> + bare infinitive.	I/You/He/She/It/We/You/They <b>can't (cannot)/couldn't (could not)</b> + bare infinitive.	<b>Can/Could</b> + I/you/he/she/it/we/you/they + bare infinitive?

one hundred and sixty-nine **169** ❖

## Referências bibliográficas

ALVES, R. A.; CALVO, L. C. S. *O gênero textual anúncio publicitário: análise da sua implantação em sala de aula*. Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. As funções sociais do gênero publicitário. *In: Estudos Linguísticos XXXI*, 2002. CD-ROM.

BEAUDOIN, M.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus, 2005.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Hodder Arnold, 2001.

## PROJECT 2

Professor/a,

Este projeto busca potencializar a produção em língua inglesa e o engajamento na criação de um jogo de tabuleiro com finalidade educativa em torno do tema *No bullying!* Depois de pronto, além de proporcionar uma oportunidade de diversão para os estudantes, espera-se que o jogo seja relevante para a discussão da prática de *bullying* no ambiente escolar, levando-os também a refletir sobre maneiras de promover a empatia. A elaboração do jogo, de suas cartas e instruções, o momento de jogá-lo e o relato posterior sobre a experiência requerem produções orais e escritas em língua inglesa que retomam práticas de linguagem presentes ao longo deste volume.

Em uma perspectiva crítica, o projeto promove a discussão sobre o *bullying*, prática recorrente nas escolas e, em decorrência disso, tão relevante de ser problematizada. Segundo pesquisa publicada em um relatório da ONU (2016), 42,8% das crianças e dos adolescentes brasileiros reportaram já ter sofrido *bullying* na escola. Assim, é possível que haja em sua turma ocorrências de *bullying*. Em razão disso, recomendamos que analise cuidadosamente seu contexto ao propor todo o trabalho de desenvolvimento do projeto, dedicando atenção especial às questões propostas na seção **Getting started**. Acerca das questões em que há o estímulo à resposta pessoal, sugerimos criar um clima propício ao compartilhamento de experiências e ideias durante o desenvolvimento das atividades, para que os estudantes se sintam à vontade para se expressarem, posicionando-se de modo crítico e reflexivo sobre a temática em destaque.

## Project 2

### Let's play "No bullying!"

**Produto final:** um jogo de tabuleiro.

**Gêneros discursivos:** cartas de jogo, instruções de jogo, relato (em um *post* de blogue).

**Tema:** Nada de *bullying!*

**Os objetivos deste projeto são:**

- criar um jogo de tabuleiro;
- escrever instruções para o jogo de tabuleiro;
- escrever um relato das experiências em um *post* de blogue;
- discutir a prática do *bullying*, bem como formas de promover a empatia.

### GETTING STARTED

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

#### 1 Promoting empathy! Discuss the following questions with a classmate.

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

- a Vocês sabem o que é *bullying*? Em caso afirmativo, quais comportamentos e atitudes poderiam ser considerados atos de *bullying*? Em caso negativo, perguntem a seus colegas e descubram o que eles sabem sobre o assunto.
- b Na opinião de vocês, a prática do *bullying* virtual (também chamado de *cyberbullying*) é tão grave quanto o *bullying* praticado presencialmente? Por quê?
- c Vocês já sofreram ou conhecem alguém que tenha sofrido *bullying*? Em caso afirmativo, vocês se incomodariam em relatar qual foi o tipo de *bullying* sofrido? Em caso negativo, como acham que se sente um estudante que sofre *bullying* na escola?
- d Se vocês presenciassem um caso de *bullying* em sua escola, o que fariam?
- e Caso vocês pudessem criar um projeto para prevenir a prática de *bullying* na escola, quais seriam as principais ações envolvidas?

#### 2 Answer the following questions with a classmate.

**Objetivo da questão 2:** ativar o conhecimento prévio sobre o tema do projeto.

- a O que vocês acham que é empatia? **2a Resposta pessoal. Resposta possível:** é a capacidade de se identificar com outra pessoa e tentar sentir o que ela sente.
- b Qual opção não representa uma maneira de promover a empatia em sala de aula como forma de evitar conflitos? **2b: II**
  - I Sensibilizar os colegas quanto às consequências de seus atos, pois toda ação tende a gerar uma reação.
  - II Assumir uma postura autoritária como forma de resolver conflitos, separar brigas e minimizar discussões.
  - III Priorizar o diálogo, deixando claras, sempre que possível, as regras de conduta/comportamento para um bom convívio coletivo.
  - IV Estimular a socialização por meio da interação com outras pessoas, conhecendo diferentes realidades, comportamentos e modos de ser e estar no mundo.

**170** one hundred and seventy

### Competências gerais desenvolvidas no projeto

- As competências gerais da BNCC desenvolvidas neste projeto são **1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.**

### 3 Read the text, look at the image and do the following.

**Objetivos da questão 3:** compreender globalmente o texto; fazer inferências e relacionar linguagens verbal e não verbal.

#### Cyberbullying

Humilhar ou constranger pessoas pela internet, invadir a intimidade delas com mensagens ou publicar imagens e textos ridicularizando-as.



ART: ANDERSON DE ANDRADE PINHEIRO/  
ARQUIVO DA EDITORA; ILUSTRAÇÃO:  
LEO GIBRAN/ARQUIVO DA EDITORA

- a What kind of information does the text present?  
**3a Resposta esperada:** informações acerca de práticas de bullying em ambiente virtual (cyberbullying).
- b Bullying can take different forms. Relate each form of bullying to its description.

material    moral    physical    psychological    social    verbal

- I Spreading lies and rumors about a colleague. **3b I:** moral
- II Frightening, harassing, threatening or blackmailing a colleague. **3b II:** psychological
- III Purposely destroying or stealing objects from a colleague. **3b III:** material
- IV Cursing, insulting or giving offensive nicknames to a colleague. **3b IV:** verbal
- V Physically assaulting, such as hitting, kicking, or pushing a colleague frequently. **3b V:** physical
- VI Ignoring or excluding a colleague from social interaction, isolating him/her from games and conversations, for example. **3b VI:** social
- c Relate the images to each type of bullying.



**3c I:** material



**3c II:** physical



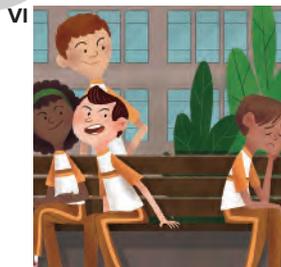
**3c III:** moral/verbal



**3c IV:** moral/verbal



**3c V:** psychological



**3c VI:** social

one hundred and seventy-one **171** ❖❖❖

#### Competências específicas desenvolvidas no projeto

- As competências específicas da BNCC desenvolvidas neste projeto são **1, 2, 3, 4, 5.**

Antes da realização da questão 5, é recomendável levar em conta a possibilidade de alguns estudantes nunca terem tido contato com um jogo de tabuleiro. Assim, você pode avaliar a melhor forma de introduzir as etapas de desenvolvimento do projeto em seu contexto, bem como a melhor maneira de familiarizar a turma com o planejamento e a execução das tarefas, antes mesmo de pensar no modo como o tema do projeto deverá ser apresentado. Destacamos que as atividades propostas para ativar o conhecimento prévio acerca do tema podem ser adaptadas dependendo de sua avaliação.

**4 Read the text and do the following with a classmate. Objetivos da questão 4: compreender globalmente o texto; ativar o conhecimento prévio e relacionar linguagens verbal e não verbal.**

**REGRAS**

Deixe de jogar 1 rodada.	Avance 1 casa.	Volte 3 casas.	Volte ao início do jogo.	Jogue 2 vezes.

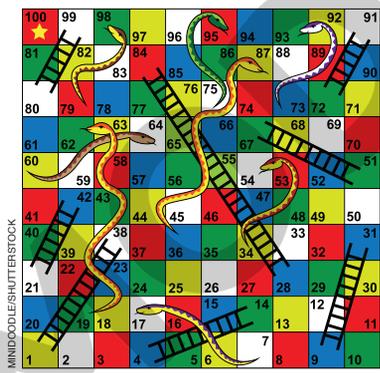
- a What is the purpose of this text? **4a Resposta esperada: apresentar as regras de um jogo.**
- b Where could it have been taken from?
- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| I Publicity poster.                           | IV Advertisement.                 |
| II Book of Curiosities.                       | V Game Instructions. <b>4b: V</b> |
| III Catalog of a company's products/services. | VI Magazine summary.              |
- c Match the instructions to the corresponding cards in a board game.

I	II	III	IV
---	----	-----	----

- 4c: I – Miss a turn; II – Roll the dice; III – Move ahead six spaces; IV – Go back two spaces**
- Go back two spaces.
  - Move ahead six spaces.
  - Miss a turn.
  - Roll the dice.

**5 Take a look at the image and do the following with a classmate.**

- a Que tipo de jogo é representado na imagem a seguir?



**Objetivos da questão 5: relacionar linguagens verbal e não verbal; ativar o conhecimento prévio e identificar características composicionais do gênero instruções de jogo.**

- |                                    |
|------------------------------------|
| I bingo                            |
| II dominó                          |
| III jogo de cartas                 |
| IV jogo de tabuleiro <b>5a: IV</b> |

- b Vocês gostam desse tipo de jogo? Por quê? **5b Respostas pessoais.**
- c Considerando que os jogos possuem instruções e regras para o bom desenvolvimento das tarefas, escolham o item que não apresenta um exemplo de seção presente nas instruções de um jogo de tabuleiro.
- |             |                |                                |            |
|-------------|----------------|--------------------------------|------------|
| I equipment | II how to play | III ingredients <b>5c: III</b> | IV players |
|-------------|----------------|--------------------------------|------------|

**172** one hundred and seventy-two

**Habilidades desenvolvidas no projeto**

- **(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.
- **(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
- **(EF07LI12)** Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).

- d Read the rules of the game “snakes & ladders” and indicate what type of information cannot miss in texts like this.

5d Resposta esperada: nome do jogo, número de jogadores, componentes, objetivo e como jogar.

## Snakes & ladders

**Players:** 2-4

**Equipment:** Snakes & Ladders Board, 4 Pawns, each player takes 1

All players start at the space marked “1”.

Players move around the board hoping not to be “swallowed” by a snake, and getting a raise up a ladder. First player to land on the one-hundred square by exact count wins.

Each player moves his marker according to the number thrown on the die. If the marker lands on a square at the foot of a ladder, the player may move the marker to the top of the ladder. If the marker lands on the head of a snake, the marker slides down the snake to the square at its tail!

101 GAMES instructions. Nova York: Cardinal Industries. [201-?]. p. 5.

ANDERSON DE ANDRADE FIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## PREPARING THE PROJECT

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 You are going to create a board game. Read the instructions and do the following.

**Objetivos da questão 1:** conhecer a proposta do projeto e começar a planejar sua execução.

- a Neste projeto, a turma vai criar jogos de tabuleiro com o tema *No bullying!* e, depois de jogá-los, vai relatar a experiência em uma publicação de blogue. Para isso, vocês vão se reunir em quatro grupos de cinco a dez integrantes e cada grupo criará seu próprio jogo. Para que o trabalho seja bem executado, é preciso planejá-lo. Conversem com a turma e o professor sobre os seguintes tópicos e outros que vocês julgarem necessários:
- I como e onde será realizado o trabalho de elaboração do jogo;
  - II como vocês vão jogar e, depois, escrever o relato no blogue;
  - III quanto tempo será necessário para concluir cada etapa do trabalho;
  - IV quando e como será feita a publicação do relato no blogue.
- b Depois de planejar o trabalho, copiem o quadro a seguir no caderno e o completem com os dados que faltam. **1b Respostas pessoais.**

### Sobre a produção proposta

**Qual é o produto final?** Um jogo de tabuleiro.

**Qual é o gênero discursivo?** Cartas de jogo, instruções de jogo, relato (em um blogue).

**Qual é o objetivo?** Promover a empatia e refletir sobre a prática de *bullying*.

**Qual é o tema?** *No bullying!*

**A quem se dirige?** À turma e à comunidade escolar.

**Como e onde será divulgada?** Em um relato, publicado em um blogue.

**Quem participará?** Toda a turma, organizada em grupos.

**Qual será a data de divulgação?**

**Quais serão os recursos materiais necessários?**



one hundred and seventy-three 173

Na apresentação da proposta de realização do projeto, é importante destacar que os jogos podem ser propostas educativas bastante ricas, que viabilizam a construção de conhecimento pautada pela interação, além de estimular a criatividade e o raciocínio lógico dos participantes. Para além da interação durante o momento em que jogam, criar coletivamente um jogo de tabuleiro para uso em ambiente escolar possibilita o desenvolvimento da autonomia. Por meio do compartilhamento de informações, da troca de saberes e da socialização, os estudantes poderão também desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo.

Professor/a, recomendamos que a turma seja organizada em, no máximo, quatro grupos de cinco a dez integrantes, visando à melhor maneira de desenvolver a dinâmica de cada jogo. Cada grupo será responsável, primeiramente, pela criação de um jogo de tabuleiro, o qual pode seguir o modelo apresentado em **Preparing the project** ou ter um formato inédito. Sugerimos que avalie para decidir qual proposta seria mais engajadora para sua turma, com o propósito de promover a empatia e a prevenção do *bullying*.

Após criar e jogar os jogos de tabuleiro, os grupos farão um relato de sua experiência em um blogue. Esse é um suporte apresentado aos estudantes no volume anterior. Caso eles tenham usado esta coleção no 6º ano, terão a chance de rever elementos comuns à escrita em blogues, focando no gênero relato, também já conhecido dos estudantes. Além disso, a proposta retoma a escrita de textos com predomínio do *past simple*, tempo verbal estudado em diversas unidades deste volume.

O tempo de duração desse projeto é variável, ficando a seu critério decidir qual é a melhor maneira de viabilizá-lo com sua turma, considerando a possibilidade de realizá-lo ao longo de um semestre letivo, por exemplo.

### Habilidades desenvolvidas no projeto

- **(EF07LI13)** Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
- **(EF07LI14)** Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
- **(EF07LI18)** Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

Uma questão importante a ser considerada diz respeito à origem dos materiais utilizados na criação do jogo. Se possível, verifique se sua unidade escolar pode fornecer material para a execução do projeto. Pensando na melhor forma de viabilizá-lo, sugerimos o uso de materiais recicláveis e de baixo custo, como tampinhas de garrafas plásticas para usar como peões. Essa pode ser, também, uma oportunidade relevante para conscientizar os estudantes sobre a necessidade de reutilização de materiais descartáveis.

Avaliamos que a proposta de atividades que colocam em circulação as linguagens verbal e não verbal, em uma perspectiva que considere sobremaneira a função social da língua, tende a agregar valor substancial à percepção no que tange às diferentes manifestações da linguagem.

Caso julgue necessário, proponha atividades extras que auxiliem na mobilização de aspectos linguístico-discursivos para a produção das instruções do jogo em inglês, pois pode ser que os estudantes precisem de maior repertório lexical e de revisão de elementos gramaticais para a elaboração de textos mais longos em inglês. Em todo caso, o modo como estão organizados os textos das instruções e das regras favorece o uso de conhecimentos adquiridos em unidades anteriores, tais como verbos no tempo presente e no modo imperativo.

c Antes de começarem a preparar os textos, observem as seguintes orientações:

- I cada grupo ficará responsável pela confecção do seu jogo e posterior relato das ações desenvolvidas em um blogue da turma;
- II o objetivo desse jogo é chegar ao final do percurso após ter percorrido todas as casas do tabuleiro seguindo as instruções apresentadas nas cartas do jogo.

d Observem o exemplo de jogo a seguir para se inspirar e elaborem o jogo de vocês.

I Tabuleiro

O tabuleiro é a principal peça do jogo. A casa *START/FINISH* indica o início e o fim do percurso do jogo e as setas indicam a direção que os jogadores devem seguir. No centro do tabuleiro ficam dispostas as demais peças do jogo.



II Cartas do jogo

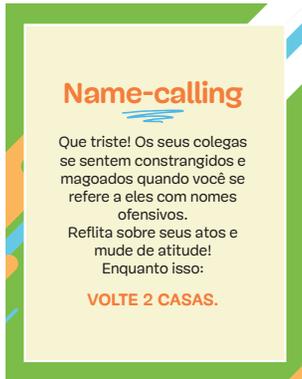


frente das cartas



verso das cartas

As cartas do jogo apresentam instruções e ações do jogo. No jogo do exemplo, elas são divididas em duas categorias: *buddy cards* e *bully cards*. As *buddy cards* representam valores positivos, atribuídos a ações e atitudes adequadas. Elas permitem aos jogadores avançar no tabuleiro e obter êxito no jogo. Por outro lado, as *bully cards* representam valores negativos, atitudes que merecem ser repensadas. Essas cartas fazem que os jogadores voltem casas no tabuleiro, dificultando seu avanço no jogo. Observem:



No jogo do exemplo, todas as *buddy cards* são verdes e todas as *bully cards* são amarelas. A carta **Congrats!** é a *buddy card* que permite ao jogador avançar mais casas no tabuleiro, o que a torna a carta mais desejada durante o jogo.

## HANDS ON

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 An empathy-building game! Plan the board game.

**Objetivos da questão 1:** planejar e preparar a versão inicial do tabuleiro e das cartas do jogo.

- Agora vocês já podem começar a criar seu jogo. Pensem com os colegas do grupo sobre a possibilidade de utilizarem o tabuleiro apresentado em **Preparing the project** como ponto de partida ou, então, criem um novo formato para o jogo. Para tornar o jogo mais dinâmico, sugere-se desenhar no mínimo quarenta casas.
- Para elaborar as cartas, vocês podem utilizar folhas de papel-cartão das cores de sua preferência e seguir o modelo apresentado em **Preparing the project** ou um formato próprio. Recomenda-se escrever *Be a buddy, not a bully!* no verso de todas as cartas, de maneira que não seja possível distingui-las pelo verso. Na frente das cartas, sugere-se incluir um título, um aspecto positivo (no caso das *buddy cards*) ou negativo (para as *bully cards*) e a instrução de ação a ser tomada no jogo.

### 2 Plan the game instructions.

**Objetivos da questão 2:** planejar e preparar a versão inicial das instruções e regras do jogo.

- Antes de elaborar as instruções do jogo de tabuleiro em inglês, retomem as instruções do jogo “*snakes & ladders*” na questão **5d** em **Getting started** e relembrem as informações que não podem faltar em um texto como esse.
- Em seu caderno, copiem estes itens para elaborar um texto curto em inglês com as instruções e regras do jogo que vocês criaram. Vocês podem utilizar as orientações que estão ao lado dos itens para completar seu texto.
  - Get a card.
  - Go back × spaces.
  - Miss a turn.
  - Move ahead × spaces.
  - Read the instructions.
  - Roll the die/dice.
  - Use the marker to move along the spaces.

- ▶ Name of the game: \_\_\_\_\_
- ▶ Number of players: \_\_\_\_\_
- ▶ Objective of the game: to be the first to get to the end of the board.
- ▶ Equipment: \_\_\_\_\_
- ▶ How to play: \_\_\_\_\_



A escrita do relato sobre o jogo é um momento de finalização do projeto, no qual os estudantes poderão deixar registradas as experiências da elaboração e do momento de jogá-lo. É importante estimular o envolvimento da turma com essa produção. Se, de fato, os textos puderem ser publicados em um blogue, será um incentivo a mais para os estudantes. Caso não seja possível, os relatos podem ser compartilhados em um mural na escola.

### Para ler

Para ampliar o conhecimento sobre jogos, recomendamos a leitura dos trabalhos de Bell (2010) e Donovan (2017). Já a obra de Selinker (2011) apresenta aspectos a serem considerados no processo de *design* de um jogo. Lopes (2011) mostra como o planejamento e a criação de jogos e passatempos os transformam em poderosos recursos de aprendizagem. Por fim, indicamos a leitura da obra de Rocha (2012), que, embora enfoque o ensino de inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta um debate interessante sobre a ludicidade nas aulas de línguas adicionais.

### Referências bibliográficas

BELL, R. C. *Board and table games from many civilizations*. Nova York: Dover Publications, 2010.

DONOVAN, T. *It's all a game: the history of board games from Monopoly to Settlers of Catan*. Nova York: Thomas Dunne Books, 2017.

LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. Nova York: ONU, 2016.

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SELINKER, M. (org.). *The Kobold guide to board game design*. Kirland: Open Design LLC, 2011.

## Step back

 **1 Review the steps taken to create the board game. Check with your group if your game has the following characteristics: Objetivo da questão 1: revisar a versão inicial do jogo.**

- tabuleiro com quantidade adequada de casas;
- *layout* nítido, com cores e dimensões apropriadas;
- número suficiente de peças para incluir todos os participantes do grupo na partida;
- cartas que tenham relação com o objetivo do jogo;
- instruções objetivas e bem definidas.

 **2 Now play the game and have fun!**

**2 Respostas pessoais. Objetivos da questão 2: jogar com a versão final do jogo e refletir sobre o tema do projeto.**

- a** Ao terminar de criar as cartas e o tabuleiro e de elaborar o texto com as instruções do jogo, comecem a jogar.
- b** Ao final do jogo, discutam as questões a seguir com toda a turma.
- O que vocês acharam do jogo?
  - Como o grupo escolheu os aspectos positivos que fariam o jogador avançar pelo tabuleiro?
  - E como escolheu as atitudes que fariam o jogador voltar casas?
  - Vocês acreditam que esse tipo de jogo pode ajudar na reflexão sobre a prática de *bullying* na escola? Em caso afirmativo, de que maneira? Em caso negativo, o que pode ser melhorado para que esse jogo de tabuleiro cumpra esse papel educativo?

## JOINING THE IDEAS

Faça no caderno as questões de resposta escrita.

 **1 Share the experience. Talk to your group about the steps taken to create the board game and discuss the experience of playing it. Then write about it on a blog.**

**Objetivo da questão 1: preparar a versão inicial do relato.**

- Façam um rascunho do relato, descrevendo o objetivo do jogo que vocês produziram.
- Relatem cuidadosamente todas as etapas envolvidas na criação do jogo.
- Fotografem e incluam no texto imagens do jogo produzido, descrevendo-as em detalhes.
- Acrescentem opiniões pessoais sobre como foi para os participantes do grupo terem produzido um jogo de tabuleiro.
- Relatem a experiência do grupo ao jogar. Lembrem-se de que o texto deve ser escrito principalmente com tempos verbais no passado.

 **2 Check with your group if your account has the following characteristics:**

**Objetivo da questão 2: revisar a versão inicial do relato.**

- título e subtítulos adequados;
- descrição das etapas de criação do jogo;
- uso de tempos verbais adequados;
- imagens do jogo;
- opiniões dos participantes sobre a experiência de produzir o jogo;
- descrição da experiência de jogar.

 **3 Write the final version of the account with your group. Then post it on the class blog.**

**Objetivo da questão 3: fazer a versão final do relato.**

 **176** one hundred and seventy-six

# Appendices

one hundred and seventy-seven **177** 

Professor/a,

Este apêndice apresenta questões diversas que abarcam compreensão, produção e práticas léxico-gramaticais. Ele pode ser utilizado, por exemplo, como reforço nos casos em que tal necessidade for observada, conforme a autoavaliação dos estudantes na seção **Think it over**. Se não forem empregadas com esse propósito, as questões podem ser indicadas como trabalho de casa ou, ainda, como instrumentos alternativos de avaliação e/ou revisão.

Nas atividades propostas, são reforçadas as Competências e Habilidades da BNCC já trabalhadas anteriormente nas unidades.

# There is more

## UNIT 1 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Assinale o pronome que corresponde às expressões sublinhadas.

Objetivo da questão 1: praticar *subjective e objective pronouns*.

1: I - them, II - they, III - he, IV - them, V - he

Boris Johnson's decision to end Covid restrictions (I) **(they/them)** is "very brave or very stupid", scientists (II) **(they/them)** say. The prime minister (III) **(he/him)** told MPs [members of Parliament] (IV) **(they/them)** the legal requirement to self-isolate could be scrapped by the end of this month [...]. One scientist adviser to the government (V) **(he/him)** said he was "very concerned that the number of cases remains very high."

LOVETT, S; COWBURN, A. 'Very brave or very stupid': Scientists' warning over early ending of Covid rules in England. *The Independent*, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/health/covid-rules-isolation-england-latest-b2011496.html>. Acesso em: 13 abr. 2022.

### 2 Complete o texto com o *past simple* dos verbos entre parênteses.

Objetivo da questão 2: praticar formas e usos do *past simple* de verbos regulares.

2: I - embraced, II - moved, III - occupied, IV - included, V - used

#### WHAT ARE YOU LOOKING AT?

##### How Saul Leiter (I) ♦ **(embrace)** mystery and rewrote the rules of photography

By Lucy DAVIES

In 1946, Saul Leiter (II) ♦ **(move)** into an apartment that (III) ♦ **(occupy)** the entire floor of a building on New York's Lower East Side. One of the finest photographers of a golden generation that also (IV) ♦ **(include)** Diane Arbus and William Eggleston, for the next 60 years Leiter (V) ♦ **(use)** the warren-like space as both home and studio, rarely venturing more than a block or so beyond its front door. [...]

DAVIES, L. How Saul Leiter found dreamland on his doorstep. *The Telegraph*, 30 jan. 2022.

### 3 Use os verbos abaixo no *past simple* para completar a continuação do texto da questão 2. Objetivo da questão 3: praticar formas e usos do *past simple*.

3: I - was, II - was, III - attended, IV - were, V - boarded, VI - was

be (4x) attend board

Leiter (I) ♦ 12 when, in 1935, his mother gave him his first camera [...]. At 20, he (II) ♦ still torn between following in the footsteps of his father, a rabbi, or fulfilling his dream of becoming an artist. In the early 1940s, he even (III) ♦ rabbinical college in Cleveland, though the moment paintings of his (IV) ♦ accepted for an exhibition, he (V) ♦ a bus to New York. His decision to forge a new life as an artist (VI) ♦ something his parents would never understand.

DAVIES, L. How Saul Leiter found dreamland on his doorstep. *The Telegraph*, 30 jan. 2022.

**4 Complete o fragmento de notícia abaixo com as palavras entre parênteses na ordem correta. Objetivo da questão 4: praticar noun phrases.**

**WOMEN BUILDING A (I) ♦ (FUTURE / SUSTAINABLE): THE (II) ♦  
(MEXICAN / VIOLINIST) WHO SAVED THE SIERRA GORDA**

6 February 2022 – Climate and Environment

Forty years ago, Martha Isabel Ruiz Corzo, known as Pati, left the Mexican city of Querétaro with her family in search of a simple (III) ♦ (life / rural). Instead, she ended up leading and inspiring a group of some 17,000 local (IV) ♦ (activists / environmental), devoted to protecting the remote and beautiful Sierra Gorda.

In the early 1980s, Pati had a (V) ♦ (career / successful) in Querétaro, located about two hours north of Mexico City, as first violinist of the city's orchestra, a soloist in two choirs, and a music teacher in a prestigious (VI) ♦ (private / school).

**'Simpler life'**

She decided she wanted to lead a simpler life and moved her family to Sierra Gorda. [...] And, soon after arriving, she realized the extent to which the environment was being ruined, with rampant tree cutting, uncontrolled fires, and the indiscriminate opening of trails. This inspired her to work closely with the (VII) ♦ (community / local), replanting trees to bring back the forest.

4: I - sustainable future, II - mexican violinist, III - rural life, IV - environmental activists, V - successful career, VI - private school, VII - local community

UNITED NATIONS. Women building a sustainable future: the mexican violinist who saved the Sierra Gorda. *UN News*, 6 fev. 2022. Disponível em: <https://news.un.org/en/story/2022/02/1111102>. Acesso em: 22 maio 2022.

**5 Converse com um colega sobre o que vocês fizeram no fim de semana. A conversa pode ser mediada por um aplicativo de mensagens. Veja abaixo algumas sugestões de perguntas e de verbos a serem usados no past simple. 5 Respostas pessoais. Objetivo da questão 5: praticar interação oral e o uso do past simple.**

What did you do? Where were you?

be play study

**UNIT 2** Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1 Ouça o seguinte áudio e faça o solicitado.**

Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

**Biografia I**

**Título:** Introduction  
**Data:** 10/12/2013  
**Fonte:** Jim William West

INTRODUCTION. 2013. 1 vídeo (1 min 55 s). Publicado pelo canal Jim William West. Disponível em: <https://soundcloud.com/jim-william-west/introduction>. Acesso em: 3 jul. 2022.

 **There is more - Unit 2 - Biografia I**

- a Qual é o objetivo do texto? **1a Resposta esperada:** Apresentar a biografia de Jim West.
- b Que fato marcou a vida do personagem? **1b Resposta esperada:** Ter contraído poliomielite (paralisia infantil) quando tinha 1 ano de idade.

one hundred and seventy-nine **179** 

## 2 Observe a imagem e responda às questões a seguir.

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



CORNELIUS POPPEPOOL/AFP

- a O que você sabe sobre Malala Yousafzai?
- b Observe a imagem ao lado, relacionada ao vídeo cujo áudio você vai ouvir. Que fato na vida de Malala você acha que ela ilustra?

**2a Respostas possíveis:** ela é uma ativista que luta pelo direito à educação das mulheres. Ela é a pessoa mais jovem a receber o Prêmio Nobel da Paz.

**2b Resposta possível:** ela está recebendo um prêmio.

## 3 Ouça esta biografia de Malala e faça o solicitado.

**Objetivos da questão 3:** identificar informações específicas e explicitas e refletir criticamente sobre o tema do texto.

### Biografia II

**Título:** Malala Yousafzai, Activist | Biography

**Data:** 13/3/2018

**Fonte:** Biography

MALALA Yousafzai, Activist | Biography. 2018. 1 vídeo (3 min 17 s). Publicado pelo canal Biography. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6by9NEhT9GM>. Acesso em: 30 jun. 2022.

There is more -  
Unit 2 - Biografia II

a Qual fato mencionado no áudio se relaciona com a imagem da questão 2?

- I As ameaças que Malala sofreu.
- II O reconhecimento mundial do seu trabalho. **3a: II**
- III O que Malala fez para expressar suas opiniões.

b Responda às seguintes perguntas relacionadas às informações do item anterior.

- I Qual ameaça Malala sofreu? **3b I Resposta esperada: sofreu uma tentativa de assassinato.**
- II Qual foi o grande acontecimento na vida de Malala, quando ela tinha dezessete anos? **3b II Resposta esperada: ela recebeu o Prêmio Nobel da Paz.**

c Em sua opinião, qual é a importância da mensagem de Malala para o mundo?

**3c Resposta pessoal.**

## 4 Complete o trecho da biografia com alguns dos verbos abaixo no past simple.

**Objetivo da questão 4:** praticar verbos regulares e irregulares no past simple.

be (4x)    change    begin    become    start    write

4: I - was, II - was, III - changed, IV - began, V - became, VI - were, VII - were

Malala Yousafzai (I) ♦ born on July 12, 1997, in Mingora, the largest city in the Swat Valley [...]. In 2007, when Malala (II) ♦ ten years old, the situation in the Swat Valley rapidly (III) ♦ for her family and community. The Taliban (IV) ♦ to control the Swat Valley and quickly (V) ♦ the dominant socio-political force throughout much of northwestern Pakistan. Girls (VI) ♦ banned from attending school, and cultural activities like dancing and watching television (VI) ♦ prohibited. [...]

THE NOBEL FOUNDATION. *Malala Yousafzai*: biographical. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2014/yousafzai/biographical/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

180    one hundred and eighty

**5 Escolha a preposição de tempo correta para completar mais um trecho da biografia de Malala. Objetivo da questão 5: praticar preposições de tempo. 5: I - in, II - On, III - On, IV - On, V - In**

[...] Her activism resulted in a nomination for the International Children's Peace Prize (I) ♦ (in / on) 2011. That same year, she was awarded Pakistan's National Youth Peace Prize. But not everyone supported and welcomed her campaign to bring about change in Swat. (II) ♦ (In / On) the morning of October 9, 2012, 15-year-old Malala Yousafzai was shot by the Taliban.

[...]

After the shooting, her incredible recovery and return to school resulted in a global outpouring of support for Malala. (III) ♦ (In / On) July 12, 2013, her 16th birthday, Malala visited New York and spoke at the United Nations. Later that year, she published her first book, an autobiography entitled "I Am Malala: The Girl Who Stood up for Education and Was Shot by the Taliban." (IV) ♦ (In / On) October 10, 2013, in acknowledgement of her work, the European Parliament awarded Malala the prestigious Sakharov Prize for Freedom of Thought.

[...]

(V) ♦ (In / On) October 2014, Malala, along with Indian children's rights activist Kailash Satyarthi, was named a Nobel Peace Prize winner. [...]

THE NOBEL FOUNDATION. *Malala Yousafzai: biographical*. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2014/yousafzai/biographical/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

**6 Encontre, no penúltimo parágrafo do trecho acima da biografia de Malala, duas expressões de tempo que ajudam a especificar o período em que os eventos mencionados ocorreram. Objetivo da questão 6: identificar expressões de tempo. 6 Resposta esperada: "After the shooting" e "Later that year".**

**7 Leia a biografia de Shirin Ebadi e complete-a com os seguintes verbos, conjugados no past simple. Objetivo da questão 7: praticar o past simple.**

be    become    succeed    train

7: I - trained, II - became, III - was, IV - succeeded

### ABOUT THE AUTHOR

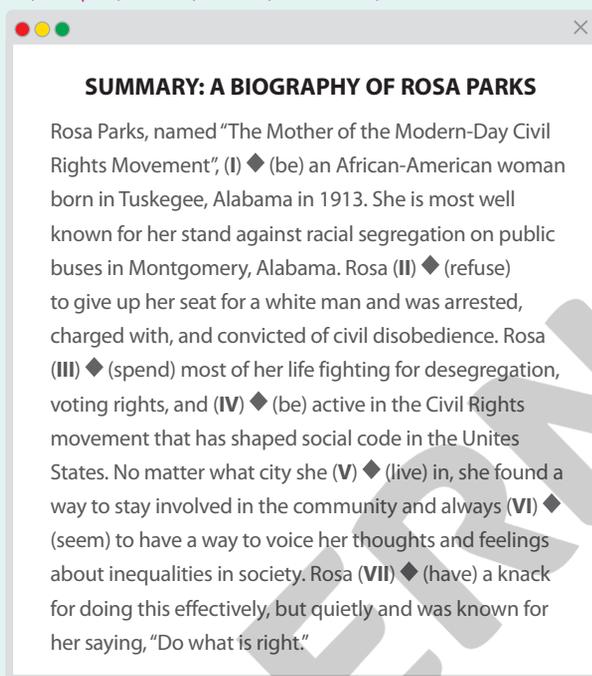
Dr. Shirin Ebadi is one of the leading human rights activists in the world and the author of the international bestseller *Iran Awakening*. Born in 1947, she (I) ♦ in law and (II) ♦ the first woman ever to serve as a judge in Iran. Following the Islamic Revolution, she (III) ♦ dismissed from her post, but finally (IV) ♦ in obtaining a lawyer's license and setting up her own practice. Since then, she has represented the families of political victims, journalists, child custody cases and others. The recipient of many awards and accolades, today she lives in exile in the West and lectures widely around the world on human rights, justice and equality.



EBADI, S. *Until We Are Free: My Fight for Human Rights in Iran*. Nova York: Penguin, 2017.

one hundred and eighty-one **181** ❖❖❖

- 8** Complete o trecho da biografia de Rosa Parks abaixo com os verbos entre parênteses no *past simple*. Em seguida, converse com um colega sobre o que entenderam da história de Rosa Parks. **Objetivos da questão 8:** praticar o *past simple* e compreender globalmente o texto. **8:** I - was, II - refused, III - spent, IV - was, V - lived, VI - seemed, VII - had



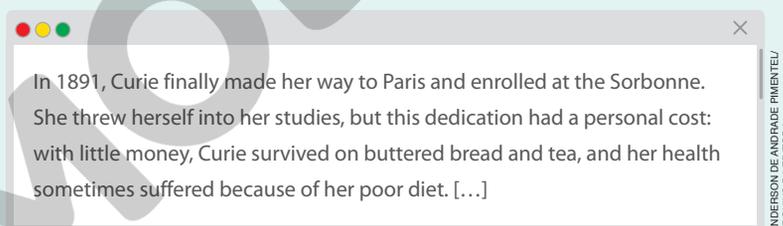
**SUMMARY: A BIOGRAPHY OF ROSA PARKS**

Rosa Parks, named “The Mother of the Modern-Day Civil Rights Movement”, (I) ◆ (be) an African-American woman born in Tuskegee, Alabama in 1913. She is most well known for her stand against racial segregation on public buses in Montgomery, Alabama. Rosa (II) ◆ (refuse) to give up her seat for a white man and was arrested, charged with, and convicted of civil disobedience. Rosa (III) ◆ (spend) most of her life fighting for desegregation, voting rights, and (IV) ◆ (be) active in the Civil Rights movement that has shaped social code in the Unites States. No matter what city she (V) ◆ (live) in, she found a way to stay involved in the community and always (VI) ◆ (seem) to have a way to voice her thoughts and feelings about inequalities in society. Rosa (VII) ◆ (have) a knack for doing this effectively, but quietly and was known for her saying, “Do what is right.”

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

ROSA PARKS FACTS.COM. *Summary: A Biography of Rosa Parks*. [S. l.], [2019?]. Disponível em: <https://rosaparksfacts.com/rosa-parks-biography/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- 9** Encontre, no fragmento da biografia abaixo, conectivos que expressem os seguintes sentidos. **Objetivo da questão 9:** identificar conectivos.



In 1891, Curie finally made her way to Paris and enrolled at the Sorbonne. She threw herself into her studies, but this dedication had a personal cost: with little money, Curie survived on buttered bread and tea, and her health sometimes suffered because of her poor diet. [...]

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

BIOGRAPHY.COM EDITORS. *Marie Curie Biography*. [S. l.], [2019?]. Disponível em: <https://www.biography.com/scientist/marie-curie>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- a Adição. **9a** Resposta esperada: “and”.
- b Contraste. **9b** Resposta esperada: “but”.
- c Razão (causa). **9c** Resposta esperada: “because (of)”.

 **182** one hundred and eighty-two

**UNIT 3** Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1** Ouça este fragmento de entrevista e faça o solicitado.

Objetivos da questão 1: compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

**Entrevista**

**Título:** Hair expert on the perception of black people's hair  
**Data:** 31/8/2016  
**Fonte:** Primedia Broadcasting

 **There is more -  
Unit 3 - Entrevista**

HAIR expert on the perception of black people's hair. 2016. 1 vídeo (3 min 4 s). Publicado pelo canal Primedia Broadcasting. Disponível em: <https://soundcloud.com/primediabroadcasting/hair-expert-on-the-perception-of-black-peopleshair-and-the-difficulties-of-treating-black-hair>. Acesso em: 21 maio 2022.

- a A entrevista debate questões ligadas ao estilo de penteado e ao corte de cabelo adotado por pessoas descendentes de:
- I africanos. **1a:** I      II asiáticos.      III europeus.      IV oceânicos.
- b O que o entrevistado considera positivo? **1b Resposta esperada:** que as mulheres (negras) estejam deixando de alisar os cabelos (usar relaxantes) e adotando a forma natural de seu cabelo.
- c Explique o sentido dos "european standards" mencionados pelo entrevistador naquele contexto. **1c Resposta esperada:** o cabelo liso.

**2** Complete os trechos abaixo com **can** ou **cannot (can't)**.

Objetivo da questão 2: praticar o uso do modal **can** nas formas afirmativa e negativa.

- a In a protective environment where children's rights are respected, the world's most vulnerable children (I) ♦ flourish and reach their highest potential. We are committed to pursuing these rights so children (II) ♦ enjoy a full childhood. **2a:** I - can, II - can
- b Children who ♦ be cared for by their own parents should be looked after by people who respect their religion, culture and language. **2b:** cannot
- c Education should help the development of a child's personality, talents and mental and physical abilities so they ♦ reach their full potential. **2c:** can

WORLD VISION. *Child Rights: history, facts & how to protect them.* [S. l.], [2019?]. Disponível em: <https://www.worldvision.com.au/child-rights>. Acesso em: 13 abr. 2022.

**3** O que está sendo indicado por **can** e **cannot** nos exemplos anteriores?

Objetivo da questão 3: identificar os sentidos e usos do modal **can** nas formas afirmativa e negativa.

- I Habilidade/inabilidade. **4** Respostas possíveis: A student can ask for silence when he/she is studying or reading; A student can talk to classmates about the tasks they are performing; A student can express his/her opinions on the topics discussed in class; A student cannot disturb the class during teacher's explanations; A student cannot impose his/her opinions on other students; A student cannot deny scientific or historical evidence.
- II Permissão/proibição.
- III Possibilidade/impossibilidade. **3:** III.

**4** Elabore, com um colega de classe, uma pequena lista de direitos e deveres para os estudantes da sua escola, usando **can** e **cannot**. Veja os exemplos.

Objetivo da questão 4: praticar o uso de **can** e **cannot**.

A student can ask for more explanation when he/she doesn't understand.  
A student cannot bully other students.

5 Respostas esperadas:

a "but": contraste; "and": adição.

b "unless": condição; "or": alternância; "if": condição; "so": propósito.

c "and": adição; "if": condição; "also": adição.

d "or": alternância; "and": adição; "as long as": condição.

**5 Encontre os conectivos nas frases abaixo e, em seguida, classifique-os de acordo com o sentido que indicam: adição, contraste, alternância, condição ou propósito.**

**Objetivos da questão 5:** identificar e compreender a função dos conectivos.

- a Every child has the right to live with their family. The family can be of any structure, but the family should instil a sense of belonging, and provide a loving and nurturing environment.
- b Children should not be separated from their parents unless one or both parents are abusive or neglectful, or their home environment is unsafe. [...] If a child lives in a different country from their parents, the child and parents must be allowed to travel so they can be together.
- c Children should have their mental, psychological, emotional, and physical health checked regularly, especially if they are away from home. Governments also have a responsibility to help families who cannot afford health expenses.
- d Children have the right to join or create groups and organizations. They have the right to meet with others and advocate for change, as long as they do not harm others.

12 CHILD Rights Everyone Should Know. *Children First Canada*. [S. l.], 2 nov. 2020. Disponível em: <https://childrenfirstcanada.org/blog/12-child-rights-everyone-should-know/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

**UNIT 4** Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**Objetivos da questão 1:** compreender globalmente o texto; identificar o gênero verbete de enciclopédia e seu suporte e refletir sobre sua função, características composicionais e estilísticas.

**1 Leia o verbete de enciclopédia abaixo e responda.**

### African Union (AU)

African intergovernmental organization. It is the successor to the Organization of African Unity (OAU). The AU was established in 2002 to promote unity and solidarity among African states, spur economic development and promote international cooperation. The OAU was established in 1963 with similar goals, and during its tenure, the group mediated several border disputes on the African continent. More economic in nature and with a stronger mandate to intervene in conflicts, the AU replaced the OAU in 2002. In 2004, the AU's Pan-African Parliament was inaugurated and the organization agreed to create a peacekeeping force. The AU's headquarters are in Addis Ababa, Ethiopia.

**1a Respostas esperadas:** foi criada em 2002, com o propósito de promover a unidade e a solidariedade entre os países da África, impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a cooperação internacional.

AFRICAN Union (AU). In: *Britannica Concise Encyclopedia*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2006. p. 24.

- a Quando foi criada a African Union? Com que propósito?
- b Onde esse texto foi publicado originalmente? **1b Resposta esperada:** em uma enciclopédia.
- c Ele é semelhante aos textos da seção **Reading** desta unidade? Que nome é dado a textos como esse? **1c Respostas esperadas:** sim; verbete de enciclopédia.

**184** one hundred and eighty-four

- d A função principal de textos como esse é
- I emitir opiniões.
  - II contar histórias.
  - III fornecer informações. **1d: III**
- e Compare novamente esse texto com os da seção **Reading**. Então, numere os itens a seguir de acordo com a ordem em que eles aparecem nos textos.
- I Título. **1e I: 1**
  - II História. **1e II: 3**
  - III Definição. **1e III: 2**

f É possível encontrar nesses textos alguma expressão coloquial? Por quê?  
**1f Respostas esperadas:** não; porque a linguagem coloquial não é compatível com a formalidade exigida pelo gênero verbete de enciclopédia.

**2 Agora observe os verbos do verbete da questão anterior e faça o que se pede.**

**Objetivos da questão 2:** refletir sobre características estilísticas do gênero verbete de enciclopédia e identificar formas do *past simple*.

- a Por que no verbete predominam verbos no passado?  
**2a Resposta esperada:** porque ele explica como surgiu a African Union.
- b Escreva no caderno a forma no infinitivo de cada verbo a seguir e diga se ele é regular ou irregular.

- I agreed                      II mediated                      III replaced                      IV was
- 2b I:** agree; regular      **2b II:** mediate; regular      **2b III:** replace; regular      **2b IV:** be; irregular

- c Que terminação indica que um verbo regular está conjugado no *past simple*?

**2c Resposta esperada:** a terminação *-ed*.

**3 Complete o excerto do verbete de enciclopédia abaixo com o *past simple* dos verbos entre parênteses. Objetivo da questão 3:** praticar o *past simple* de verbos regulares e irregulares.

**3:** I - were, II - had, III - ended, IV - made, V - ended, VI - gave, VII - were, VIII - made, IX - tried, X - passed, XI - were

not, XII - resisted, XIII - was, XIV - formed, XV - used, XVI - won, XVII - led, XVIII - argued, XIX - ruled, XX - were, XXI - violated, XXII - was, XXIII - protested, XXIV - ruled, XXV - was, XXVI - was, XXVII - organized, XXVIII - resisted, XXIX - rioted, XXX - enrolled, XXXI - sent.

## CIVIL RIGHTS MOVEMENT

[...]

Before the Civil War most blacks in the United States (I) ♦ **(be)** slaves, who (II) ♦ **(have)** no civil rights. After the war (III) ♦ **(end)** in 1865, blacks (IV) ♦ **(make)** some progress. Between 1865 and 1870 the 13th, 14th, and 15th amendments to the U.S. Constitution (V) ♦ **(end)** slavery and (VI) ♦ **(give)** citizenship and voting rights to former slaves.

These rights (VII) ♦ **(be)** often ignored, however, especially in the South. To keep poor African Americans from voting, some states (VIII) ♦ **(make)** people pay a tax or pass a difficult test before they could vote. Violent groups such as the Ku Klux Klan (IX) ♦ **(try)** to scare blacks away from the polls. Southern governments (X) ♦ **(pass)** laws to keep African Americans separate, or segregated, from whites. In many places, for example, black children (XI) ♦ **(be/not)** allowed to attend the same schools as white children.

Some African Americans (XII) ♦ **(resist)** this unfair treatment all along. But not until the 20th century did blacks organize themselves into a movement. The most important leader in the early years of the civil rights movement (XIII) ♦ **(be)** W.E.B. Du Bois. In 1909 he and others (XIV) ♦ **(form)** the National Association for the Advancement of Colored People (NAACP). The NAACP (XV) ♦ **(use)** the courts to fight for civil rights for blacks.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

one hundred and eighty-five **185** ❖❖❖

## Events of the 1950s

The civil rights movement (XVI) ♦ **(win)** its first major victory in 1954, in the court case of Brown vs. Board of Education of Topeka, Kansas. NAACP lawyers (XVII) ♦ **(lead)** by Thurgood Marshall (XVIII) ♦ **(argue)** the case before the U.S. Supreme Court. The Court (XIX) ♦ **(rule)** that separate schools for whites and blacks (XX) ♦ **(be)** unequal and therefore (XXI) ♦ **(violate)** the Constitution.

On December 1, 1955, in Montgomery, Alabama, a black woman named Rosa Parks (XXII) ♦ **(be)** arrested for refusing to give up her seat on a bus to a white person. Blacks (XXIII) ♦ **(protest)** her arrest by boycotting (refusing to use) the bus system. Late in 1956 the Supreme Court (XXIV) ♦ **(rule)** that segregation on public transportation (XXV) ♦ **(be)** unconstitutional. One of the leaders of the boycott (XXVI) ♦ **(be)** a young minister named Martin Luther King, Jr. In the late 1950s King (XXVII) ♦ **(organize)** the Southern Christian Leadership Conference, a group dedicated to peaceful civil rights activities.

Many white people (XXVIII) ♦ **(resist)** change, especially in the South. In 1957 whites (XXIX) ♦ **(riot)** at a high school in Little Rock, Arkansas, when the first black students (XXX) ♦ **(enroll)** there. U.S. President Dwight D. Eisenhower (XXXI) ♦ **(send)** soldiers to restore order.

[...]

CIVIL Rights Movement. In: *Britannica Student Encyclopedia*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2015.

### 4 Complete o trecho de um diálogo do documentário *What happened, Miss Simone* com as formas verbais apropriadas no *past simple*.

Objetivo da questão 4: praticar o *past simple* nas formas afirmativa, interrogativa e negativa.

- 4: I - Was it,
- II - it was,
- III - Did it ruin,
- IV - had,
- V - did you keep on,
- VI - I needed,
- VII - It was,
- VIII - didn't even know

**Interviewer: (I)** ♦ lonely for a young girl entertaining in these strange bars? **(be / it)**

**Nina Simone: (II)** ♦ extremely, extremely lonely. **(be / it)**

**Interviewer: (III)** ♦ your social life? **(ruin / it)**

**NS: I never (IV)** ♦ much of one. **(have)**

**Interviewer: Why (V)** ♦ with it? **(keep on / you)**

**NS: [...] (VI)** ♦ money. **(need / I) (VII)** ♦ always a matter of necessity. **(be / it) [...] I (VIII)** ♦ I was going to stay in show business. **(not / even / know)**

WHAT Happened, Miss Simone? Direção: Liz Garbus. Park City, Utah: Netflix, Radicalmedia, Moxie Firecracker Films, 2015. Son., color. Legendado.

**UNIT 5** Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1** Complete os relatos orais com os verbos abaixo no *past continuous*.

Objetivo da questão 1: praticar o uso de verbos no *past continuous*.

animate (2x) go on say talk (2x) target

1: I - were talking, II - were talking, III - was going on, IV - were animating, V - were animating, VI - were, VII - targeting, VIII - were saying

**Relato histórico oral**

**Título:** *Above Us Only Sky*

**Data:** 2018

**Fonte:** DVD *Above Us Only Sky*

JOHN e Yoko: Só o Céu como Testemunha.  
Direção de Michael Epstein. [S. l.]: Eagle Rock  
Film Productions, 2018. Son., color.

There is more -  
Unit 5 - Relato  
histórico oral

"We (I) ♦ about the government, we (II) ♦ about what (III) ♦ in Vietnam, the Cultural Revolution in China, the Japanese student's movement. The things that (IV) ♦ them were the things that (V) ♦ our, you know, whole generation. The war in Vietnam in particular. Difficult to explain now to people how much that war did to radicalize us. [...]. The world's largest, most powerful military nation bombing what was essentially a peasant country. They (VI) ♦ deliberately (VII) ♦ civilians." (Tariq Ali)

"The youth of that time (VIII) ♦, 'we don't like the world we were born into. We want it to be different. We want to change it.'"  
(Dan Richter)

JOHN & Yoko: *Above Us Only Sky*. Direção: Michael Epstein. [S. l.]: Eagle Rock Film Productions, 2018. Son., color. Legendado.

**2** Releia os relatos acima e marque as respostas corretas.

Objetivo da questão 2: fazer inferência.

a De que período tratam os relatos de Tariq Ali e Dan Richter?

- I Anos 1950.
- II Anos 1960. **2a: II**
- III Anos 1970.
- IV Anos 1980.
- V Anos 1990.

b A quem, além de si mesmo, Tariq Ali se refere quando utiliza o pronome "we"?

- I Cíveis vietnamitas.
- II Dan Richter.
- III Estudantes japoneses.
- IV John e Yoko. **2b: IV**
- V Todas as pessoas.

one hundred and eighty-seven **187** ❖

**3 Complete o fragmento de artigo jornalístico abaixo com a forma apropriada dos verbos entre parênteses. Objetivo da questão 3: praticar o uso de verbos no past simple e no past continuous.**  
3: I - pushed, II - stood/was standing, III - signed, IV - called, V - recognized, VI - were, VII - was, VIII - was doing, IX - became, X - was making

**HOW THE VIETNAM WAR (I) ♦ (push) MLK [Martin Luther King Jr.] TO EMBRACE GLOBAL JUSTICE, NOT ONLY CIVIL RIGHTS AT HOME**

January 12, 2022

On July 2, 1964, Martin Luther King Jr. (II) ♦ (stand) behind President Lyndon Baines Johnson as the Texan (III) ♦ (sign) into law the Civil Rights Act of 1964. [...]

King (IV) ♦ (call) the law's passage "a great moment ... something like the signing of the Emancipation Proclamation by Abraham Lincoln." Johnson (V) ♦ (recognize) King's contributions to the law by gifting him a pen used to sign the historic legislation.

[...]

But by the start of 1967, the two most famous men in America (VI) ♦ (be) no longer on speaking terms. In fact, they would not meet again before King fell to an assassin's bullet on April 4, 1968.

King (VII) ♦ (be) foremost a minister who pastored to a local church throughout his career, even while he (VIII) ♦ (do) national civil rights work. And he (IX) ♦ (become) concerned that his political ally Johnson (X) ♦ (make) a grave moral mistake in Vietnam. [...]

SIRACUSA, A. How the Vietnam War pushed MLK to embrace global justice, not only civil rights at home. *The Conversation*, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://theconversation.com/how-the-vietnam-war-pushed-mlk-to-embrace-global-justice-not-only-civil-rights-at-home-169916>. Acesso em: 13 abr. 2022.

**4 Complete o fragmento de artigo jornalístico com os conectivos abaixo. Objetivo da questão 4: praticar o uso de conectivos.**

after    although    and (5x)    if    so that

4: I - and, II - so that, III - and, IV - Although, V - and, VI - and, VII - After, VIII - and, IX - If

**A MEETING OF THE MINDS**

Lennon (I) ♦ Ono met [Pierre] Trudeau on Parliament Hill in Ottawa. [...]

Their primary topic of conversation was the Cold War. They agreed mutual trust had to be created (II) ♦ "disarmament (III) ♦ peaceful diplomatic relations could begin." Each of them — Trudeau and Lennon — would work "in very different ways toward this goal." (IV) ♦ Trudeau was more than 20 years older than Lennon (V) ♦ the two men came from such very different worlds, it was a remarkable meeting of minds, personalities (VI) ♦ agendas. The meeting was supposed to last 15 minutes. It lasted 50.

(VII) ♦ Lennon (VIII) ♦ Ono left Trudeau, they met the media. (IX) ♦ " ♦ all politicians were like Mr. Trudeau, there would be peace," Lennon told them. [...]

MORRISON, R. 50 years ago, John and Yoko came to Canada to give peace a chance. *The Conversation*, 10 out. 2017. Disponível em: <https://theconversation.com/50-years-ago-john-and-yoko-came-to-canada-to-give-peace-a-chance-84113>. Acesso em: 13 abr. 2022.

 **188** one hundred and eighty-eight

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## 5 Mencione quais conectivos da atividade anterior indicam as seguintes ideias.

**Objetivo da questão 5:** identificar os sentidos dos conectivos.

- a Adição. **5a** Resposta esperada: "and".
- b Concessão. **5b** Resposta esperada: "although".
- c Condição. **5c** Resposta esperada: "if".
- d Propósito. **5d** Resposta esperada: "so that".
- e Sequência. **5e** Resposta esperada: "after".

## UNIT 6 Faça no caderno as questões de resposta escrita.

### 1 Escute uma cena de um filme de comédia. Em seguida, faça o que se pede.

**Objetivos da questão 1:** identificar informação específica no texto e fazer inferência.

#### Filme de comédia

**Título:** The Pink Panther 2  
**Data:** February, 2009  
**Fonte:** DVD *The Pink Panther 2*

There is more - Unit 6 -  
Filme de comédia

THE Pink Panther 2. Direção: Harald Zwart.  
EUA: MGM/Columbia Pictures, 2009.  
Blu-Ray (1 h 32 min).

- a A brincadeira entre os dois personagens gira em torno
  - I do tipo de xampu.
  - II do sentido de um anúncio.
  - III da pronúncia da palavra "jojoba". **1a: III.**
- b No filme, o sotaque dos personagens indica que
  - I os dois são falantes nativos de inglês.
  - II nenhum deles é falante nativo de inglês. **1b: II**
  - III apenas um deles é falante nativo de inglês.
- c Por que os personagens repetem a palavra "jojoba" várias vezes? **1c** Resposta esperada: porque eles acham a pronúncia dessa palavra engraçada e acabam criando uma música a partir disso.

### 2 Escute novamente a cena e escolha as opções adequadas.

**Objetivo da questão 2:** identificar informações explícitas no texto.

- a They are in **◆**.
  - I Paris **2a: I**
  - II Rome
  - III Dubai
- b It is the most **◆** city in the world.
  - I exciting **2b: I**
  - II beautiful
  - III interesting
- c Ponton is going back home to his **◆** and **◆**.
  - I wife; work
  - II work; family
  - III wife; children **2c: III.**

**Objetivos da questão 3:** identificar características composicionais do gênero filme de comédia; identificar informação implícita no texto e fazer inferências.

### 3 Responda às perguntas a seguir sobre a cena do filme de comédia.

- a Que recurso é usado para criar o humor nessa cena?  
**3a** Resposta esperada: os personagens começam a se divertir a partir de sua curiosidade sobre a pronúncia da palavra "jojoba", ou seja, uma situação cotidiana se transforma em uma situação engraçada.
- b Por que você acha que Clouseau, ao dizer "WHAT?!" no final da cena, reage com esse tom? **3b** Resposta pessoal. Resposta possível: porque ele não queria que o amigo fosse embora, pois gostaria de se divertir mais com ele.
- c De que maneira você completaria a fala final de Clouseau para concluir essa cena?  
**3c** Resposta pessoal. Respostas possíveis: *I can't believe it! Oh, don't tell me you're leaving! We have a lot of things to do in Paris!*

one hundred and eighty-nine **189** ❖❖❖

#### 4 Complete as frases abaixo com informações suas.

4 Respostas pessoais. **Objetivo da questão 4:** praticar formas de expressar desejos e vontades.

- a What would you like?
- I I'd like to get a/an ♦ for a girl/boy I know.
  - II I'd like ♦ for my best friend.
  - III I'd like ♦ for my teacher.
- b What do you want?
- I When I grow up, I want to be a/an ♦.
  - II When the holidays come, I want ♦.
  - III When I finish elementary school, I want ♦.

#### 5 Relacione as palavras destacadas nas frases ao sentido correspondente.

**Objetivo da questão 5:** identificar uso de linguagem figurada.

- I Sentido literal. II Sentido figurado.
- a You are the **sunshine** of my life. **5a: II**
- b **Sunshine** on my shoulders make me happy. **5b: I**
- c You are a **sky** full of stars. **5c: II**
- d We have the moon and the **sky** above. **5d: I**
- e When I look to the **sky** I remember you. **5e: I**

**UNIT 7** Faça no caderno as questões de resposta escrita.

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

#### 1 Ouça um relato histórico oral e responda às perguntas a seguir.

There is more -  
Unit 7 - Relato  
histórico oral I

##### Relato histórico oral I

**Título:** #TBT – PELÉ – FIFA Classic Player  
**Data:** 19/11/2017  
**Fonte:** FIFATV

PELÉ | FIFA Classic Player. 2017. 1 vídeo (6 min 13 s).  
Publicado pelo canal FIFA. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=2-CS169akqU>. Acesso em: 22 maio 2022.

- a Sobre quem é o relato? **1a Resposta esperada:** Pelé.
- b Qual é seu nome verdadeiro? **1b Resposta esperada:** Edson Arantes do Nascimento.
- c Que recorde dele é mencionado? **1c Resposta esperada:** ter vencido três Copas do Mundo.
- d Onde e em que ano ele nasceu? **1d Resposta esperada:** em Três Corações, Minas Gerais, em 23 de outubro de 1940.

#### 2 Ouça este fragmento de relato acerca da vida de um grande desportista do passado e cite dois assuntos sobre os quais a sinceridade do desportista incomodava as autoridades.

**Objetivos da questão 2:** compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

There is more -  
Unit 7 - Relato  
histórico oral II

##### Relato histórico oral II

**Título:** Muhammad Ali: Looking at a remarkable life  
**Data:** 4/6/2016  
**Fonte:** Primedia Broadcasting

**2 Resposta possível:** liberdade religiosa e injustiça racial sofrida pelos jovens afro-americanos.

MUHAMMAD Ali: Looking at a remarkable life. 2016. 1 vídeo (3 min 33 s). Publicado pelo canal Primedia Broadcasting. Disponível em: <https://soundcloud.com/primediabroadcasting/muhammad-ali-looking-at-a-remarkable-life>. Acesso em: 21 maio 2022.

**190** one hundred and ninety

**3 Ouça novamente o relato oral sobre um dos maiores jogadores europeus (p. 147, Relato histórico oral) e responda. Objetivos da questão 3:** compreender globalmente o texto; identificar informações específicas e características estilísticas do gênero relato histórico oral.

- a Sobre que jogador de futebol é o relato histórico? **3a Resposta esperada:** Franz Beckenbauer.
- b Onde ele nasceu? **3b Resposta esperada:** na Alemanha.
- c Por que o uso do verbo *to be* no *past simple* é comum em relatos históricos orais sobre pessoas? **3c Resposta esperada:** porque a narrativa descreve quem era essa pessoa.

**4 Leia a reportagem sobre a final do Campeonato Mundial de Clubes de 2021 da FIFA e faça o que se pede. Objetivos da questão 4:** compreender o texto e identificar a voz passiva.

The screenshot shows an ESPN article with the following text:

**CHELSEA WIN FIFA CLUB WORLD CUP AFTER EXTRA-TIME WIN OVER PALMEIRAS**

Chelsea won the FIFA Club World Cup after securing a 2-1 victory over Palmeiras after extra-time at Abu Dhabi's Mohammed bin Zayed Stadium on Saturday.

Kai Havertz scored a penalty in the 117th minute as the Premier League giants won the competition for the first time in the club's history.

[...]

Both sides failed to create many clear-cut opportunities in the first half and Chelsea suffered a massive blow when Mason Mount was brought off after 29 minutes with an injury.

The game came to life after 54 minutes when Callum Hudson-Odoi produced a fine cross which was converted from Lukaku with a clinical header.

However, Palmeiras were awarded a penalty 10 minutes later after VAR adjudged Thiago Silva to have handled the ball from a corner.

Veiga stepped up and converted the spot kick to equalise for the Brazilians as the game pettered out into extra time.

As the match looked set for a penalty shootout, Chelsea were awarded a penalty after VAR adjudged Luan Garcia to have blocked Cesar Azpilicueta's strike with his hand.

Havertz converted the penalty with ease and Palmeiras's misery was complete when Luan was sent off in stoppage time for a desperate tackle on the German forward.

CHELSEA win FIFA Club World Cup after extra-time win over Palmeiras. *ESPN*, 12 fev. 2022. Disponível em: [https://www.espn.com/soccer/report/\\_/gameId/622401](https://www.espn.com/soccer/report/_/gameId/622401). Acesso em: 13 abr. 2022.

- a Encontre no texto cinco frases na voz passiva. Dica: uma das formas verbais aparece em dois exemplos. **4a Resposta esperada:** "was brought off", "was converted", "were awarded" (2x) e "was sent off".
- b Os exemplos encontrados estão no
  - I passado. **4b: I**
  - II presente.
  - III futuro.
- c Nesses exemplos, como o verbo foi colocado na voz passiva?  
**4c Resposta esperada:** usando o verbo *to be* conjugado no passado de acordo com o sujeito, seguido do verbo principal no particípio passado.

one hundred and ninety-one **191**

## 5 Leia o fragmento de relato de Kathrine Switzer e responda.

Objetivo da questão 5: compreender globalmente o texto.

**The city of Boston is staging its annual marathon. Kathrine Switzer became the first woman to officially run the race 45 years ago, despite stewards trying to physically force the 20-year-old off the road. Here she recalls how a female runner caused such a fuss.**

The gun went off and down the street we went. At the start of a marathon you are so relieved. You have done all these months of training, it's like going to Mecca. At last, you're the pilgrim, you're making your voyage, so I felt wonderful.

Two miles (3km) into the race, a truck came along packed with timers, scorers and officials. Behind that was the press truck which was loaded with photographers – and they went crazy seeing a woman in the race!

Then all of sudden I heard a scraping noise of shoes running faster than mine.

I turned around and I saw the angriest face I had ever seen. It was a race official, Jock Semple.

He grabbed me by the shoulders, spun me back, and screamed: "Get the hell out of my race".

He started trying to rip off my bib numbers.

With that Arnie jumped in and said: "Leave her alone. She's OK, I've trained her. You stay out of this."

He [Jock Semple] came back and grabbed me again. He had me by the sweatshirt and I was trying to get away from him.

He was pulling me back when all of sudden, my boyfriend, Tom Miller, came running full tilt and hit this race official with the most beautiful cross-body block you could ever imagine, and sent him flying through the air.

Arnie's eyes got huge. He said: "Run like hell," and down the street we went.

I was crying, I was so terrified that my boyfriend had hit this official. I was embarrassed and really, really scared.

I realised at that moment that everything had changed. Suddenly it became a contest of proving that women could do it.

BOSTON, 1967: When marathons were just for men. *BBC News*, 16 abr. 2012. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-17632029>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- a De que trata o relato? **5a Resposta esperada:** da participação de Kathrine Switzer na maratona anual da cidade de Boston. A primeira de uma mulher nessa corrida.
- b Quem tentou impedir Kathrine de atingir seu objetivo? **5b Resposta esperada:** Jock Semple (um oficial da corrida).
- c Por que ele fez isso? **5c Resposta esperada:** porque ele não queria mulheres disputando a "sua" maratona.
- d Quem a ajudou? **5d Resposta esperada:** Arnie (seu treinador) e Tom Miller (seu namorado).
- e Por que o feito de Kathrine se tornou importante? **5e Resposta esperada:** porque ajudou a provar que mulheres são capazes de disputar maratonas.

## 6 Releia o relato e faça o que se pede.

Objetivo da questão 6: compreender os usos e funções do *past continuous*.

- a Encontre no texto três frases que indiquem ações em progresso no passado. **6a Resposta esperada:** "I was trying to get away from him"; "He was pulling me back [...]"; "I was crying [...]".
- b Como é formado o tempo verbal que indica essas ações? **6b Resposta esperada:** verbo *to be* no *simple past* seguido do verbo principal com *-ing* no final.

192

one hundred and ninety-two

**UNIT 8** Faça no caderno as questões de resposta escrita.

**1 Ouça o anúncio de campanha social e faça o solicitado.**

**Objetivos da questão 1:** identificar informações específicas e compreender globalmente o texto; refletir criticamente sobre o tema do texto e relacioná-lo com a experiência pessoal.

**Anúncio de campanha social**

**Título:** Emma Watson apresenta a maior aula do mundo  
**Data:** 28/7/2017  
**Fonte:** ONU Brasil



There is more -  
Unit 8 - Anúncio  
de campanha social

EMMA Watson apresenta a maior aula do mundo. 2017. 1 vídeo (5 min 13 s). Publicado pelo canal ONU Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IQJVvTsXpY>. Acesso em: 21 maio 2022.

- a Na campanha, Emma Watson propõe **1a Respostas esperadas: I; III; IV**
- I lutar contra a desigualdade global.
  - II lutar pela educação feminina.
  - III acabar com a pobreza.
  - IV respeitar o planeta.
- b Os estudantes de sua escola participam de campanhas sociais? Você acha isso importante? Por quê? **1b Respostas pessoais.**

**2 Ouça este anúncio publicitário de uma organização humanitária e faça o solicitado.**

**Objetivos da questão 2:** compreender globalmente e identificar informação específica no texto.

**Anúncio de organização social**

**Título:** World Food Programme East Africa Crisis Appeal PSA – Canada 40Sec Radio Edit  
**Data:** 19/8/2011  
**Fonte:** VOEastAfrica



There is more -  
Unit 8 - Anúncio de  
organização social

WORLD Food Programme East Africa Crisis Appeal PSA – Canada 40Sec Radio Edit. 2011. 1 vídeo (39 s). Publicado pelo canal VOEastAfrica. Disponível em: <https://soundcloud.com/voeastfrica/wfp1candaradio40>. Acesso em: 21 maio 2022.

- a O objetivo deste anúncio é conseguir:
- I apoio político.
  - II auxílio financeiro. **2a: II**
  - III trabalho voluntário.
  - IV transformação social.
- b Para que a organização precisa de ajuda? **2b Resposta esperada: para ajudar a combater a fome em países que estão em situação de emergência.**
- c Escreva o nome de três países mencionados no áudio e o continente a que eles pertencem. **2c Resposta possível: Etiópia, Quênia e Somália, países que pertencem ao continente africano (Ethiopia, Kenya, Somalia).**

one hundred and ninety-three **193**

Professor/a, o folheto de campanha social está em uma dimensão suficiente para leitura dos elementos verbais e não verbais necessários ao desenvolvimento da atividade.

### 3 Leia este folheto de campanha social e faça o que se pede a seguir.

**Objetivos da questão 3:** relacionar linguagens verbal e não verbal e identificar informações específicas e explícitas no texto.



#### OUR OCEANS

#### NEED MORE PROTECTION.

No fish can escape. Fleets of industrial fishing vessels drive all ocean life into their massive nets. If we don't create a network of marine reserves, our seas will soon be emptied of life. There will be no place to run and no place to hide. The Greenpeace expedition "Defending Our Oceans" is sailing for one year to battle against greed and thoughtlessness and to create global protection of the oceans. And thousands from all over the world are joining us.

#### a Relacione as palavras do texto às seguintes imagens.

fleet of vessels   net   sea   vessel

3a I - vessel; II - net; III - sea; IV - fleet of vessels



194 one hundred and ninety-four

**5** Resposta possível: HELP THE ENVIRONMENT.

You can't stop air pollution or global warming, but you can help. You can use your voice to press the authorities. You can set an example by recycling. You can help save the planet.

III



JAKOVKALININISTOCKPHOTO/GETTY IMAGES

IV



PHOTONEYS/SHUTTERSTOCK

- b O que a campanha tenta preservar? **3b:** Resposta esperada: a vida marinha.  
c Quem é apontado como responsável pelo problema apresentado? **3c:** Resposta esperada: a pesca industrial.  
d Qual é a solução apontada pelo texto? **3d:** Resposta esperada: ter atitudes de proteção ao meio ambiente.

**4** Converse com um colega de classe, presencialmente ou por meio de um aplicativo de mensagens, sobre as coisas que você faz agora, mas não conseguia ou não podia fazer quando não sabia inglês. Use *can* e *could* nas formas interrogativa, afirmativa ou negativa. **4** Respostas possíveis:

**A:** What can you do now that you couldn't when you didn't know English?  
**B:** Well, I can watch gameplays in English. What about you?  
**A:** I can read the lyrics of the songs I like.

**Objetivo da questão 4:** praticar o uso de *can* e *could*.

**5** Elabore, junto com um colega de classe, um folheto para uma campanha em defesa do meio ambiente direcionada ao cidadão comum, usando *can* e *can't*.

**Objetivo da questão 5:** praticar o uso de *can* e *can't* para expressar (im)possibilidade.

**6** Complete essas dicas acerca de como lidar com a violência usando *phrasal verbs* do quadro. **Objetivo da questão 6:** praticar *phrasal verbs*.

give in   stand up   step in   take away (2x)   take back   think for

a

Take a stand. If you witness any form of violence or abuse, (I) ♦, (II) ♦, or shout out that the offender is actually the uncool one, and the violence has to stop.

**6a:** I - stand up, II - step in

b

Be an individual. (I) ♦ yourself. Don't follow the crowd and don't (II) ♦ to peer pressure. Don't participate in any forms of violence or abuse just because your friends are.

**6b:** I - Think for, II - give in

c

(I) ♦ the power. Offenders act violently or abusively to gain power. By not participating, you (II) ♦ the power from the offender and pass it to the victim.

**6c:** I - Take back, II - take away

d

Be a friend. Help the person who is being abused by inviting them to participate in school activities. This will ♦ the feeling of being alone.

**6d:** take away

NEWFOUNDLAND LABRADOR CANADA. *Tips for Youth to Stop Violence*. [S. l.], [2019?]. Disponível em: <https://www.gov.nl.ca/vpi/tips-and-tools/tips-for-youth-to-stop-violence/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

## UNIT 1

onlinenewspapers.com

### onlinenewspapers.com

Disponível em: <https://onlinenewspapers.com/index.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Site que possibilita a leitura dos principais jornais de diversas partes do mundo. Organizado por continentes e regiões, basta selecionar o local desejado para que apareçam as publicações disponíveis para leitura.

REPRODUÇÃO ONLINE  
NEWSPAPER

## UNIT 2

### Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã

Autoras: Malala Yousafzai, Christina Lamb. Editora: Companhia das Letras. Brasil, 2013.

Versão em português do livro *I Am Malala: The Girl Who Stood Up for Education and Was Shot by the Taliban*, que traz a biografia da paquistanesa Malala Yousafzai, a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz. Por sua luta em defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação, Malala sofreu um ataque, levando tiros à queima-roupa. O livro narra a vida da garota, as dificuldades de viver em uma região marcada pela desigualdade social e os desafios enfrentados pelas mulheres em sua cultura.



REPRODUÇÃO LITTLE BROWN AND COMPANY

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

## UNIT 3

### A Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente

Autor: Maurício de Sousa. Editoras: Maurício de Sousa/Panini Comics. Brasil, 2007.

Nesta edição especial, Franjinha mostra de forma fácil e divertida o que é e como funciona o Estatuto da Criança e do Adolescente. Mônica, embaixadora do Unicef no Brasil desde 2007, reúne-se com sua turma para falar diretamente com as crianças brasileiras sobre temas importantes, tais como a educação, o respeito à diversidade e a prevenção e a erradicação do trabalho infantil.



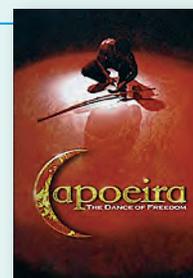
REPRODUÇÃO PANINI COMICS

## UNIT 4

### Capoeira, the dance of freedom

Direção e produção: Steve Bartholomew. Estados Unidos, 2005.

Documentário que explora a história da capoeira, expressão cultural que mistura esporte, música, arte marcial e cultura popular. A produção não só mostra performances dessa arte como também apresenta suas origens – incluindo teorias de que teria sido criada por africanos trazidos à força para o Brasil pelos portugueses. Conta com diversos depoimentos de estudiosos e mestres brasileiros de capoeira.



REPRODUÇÃO STEVE BARTHOLOMEW

## UNIT 5

### We Are The World

USA for Africa. *We are the world*. Columbia, 1985.

Canção escrita por Lionel Richie e Michael Jackson, *We Are The World* foi gravada por 45 dos mais importantes nomes da música estadunidense, tais como Ray Charles, Bob Dylan, Stevie Wonder, Bruce Springsteen, Diana Ross, Cyndi Lauper e Tina Turner. O projeto, conhecido como *USA for Africa*, tinha como objetivo arrecadar fundos para a luta contra a pobreza no continente africano.



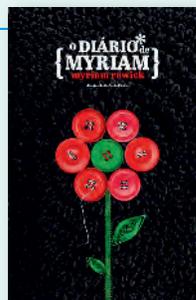
REPRODUÇÃO/COLUMBIA

## UNIT 6

### O diário de Myriam

Autores: Myriam Rawick, Philippe Lobjois. Editora: DarkSide. Brasil, 2018.

O *diário de Myriam* apresenta a guerra na Síria vista pelos olhos de uma menina, de 13 anos, Myriam Rawick. Incentivada por sua mãe, a garota, aos oito anos de idade, começou a escrever um diário com registros sobre a guerra em seu país. O livro, que compreende o período entre 2011 e 2016, apresenta a perspectiva da menina síria que teve a infância roubada ao crescer rodeada pelo sofrimento provocado pela guerra.



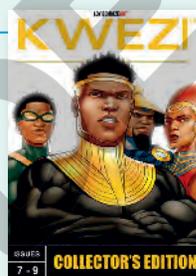
REPRODUÇÃO/EDITORA DARKSIDE

## UNIT 7

### Kwezi

Autor: Loyiso Mkize. Ilustrador: Clyde Beech. Editora: David Philip Publishers. África do Sul, 2017.

Revista em quadrinhos cujos personagens são todos africanos. O protagonista é Kwezi, um jovem de 19 anos que descobre que tem superpoderes e embarca em uma jornada para descobrir quem realmente é e quem está destinado a ser. Ele vive imerso na cultura popular da juventude, mas também mantém ligação com suas raízes tradicionais.



REPRODUÇÃO/NEW AFRICA BOOKS (PTY) LTD

## UNIT 8

### Museu do Futebol

Ambiente virtual disponível em: <https://app.museudofutebol.org.br>. Acesso em: 25 maio 2022.

O site do Museu do Futebol conta um pouco sobre a história do futebol, dos Jogos Olímpicos e das Paralimpíadas. É possível aprender sobre os costumes e valores do período em que o futebol foi introduzido no Brasil, como esse esporte se tornou o mais popular do mundo, as regras do jogo desde o seu surgimento, entre outras curiosidades.



MUSEU DO FUTEBOL

## List of irregular verbs

Base form	Past simple	Past participle	Translation
be	was, were	been	estar; ser
beat	beat	beaten	bater; derrotar, vencer; superar
become	became	become	tornar-se
begin	began	begun	começar
bet	bet	bet	apostar
blow	blew	blown	soprar
break	broke	broken	quebrar
bring	brought	brought	trazer
build	built	built	construir
buy	bought	bought	comprar
catch	caught	caught	capturar, pegar
choose	chose	chosen	escolher
come	came	come	vir
cut	cut	cut	cortar
deal	dealt	dealt	dividir, repartir; lidar; negociar, tratar
do	did	done	fazer
draw	drew	drawn	atrair, chamar a atenção; desenhar
dream	dreamed/dreamt	dreamed/dreamt	sonhar
drink	drank	drunk	beber
drive	drove	driven	dirigir
eat	ate	eaten	comer
fall	fell	fallen	cair
feel	felt	felt	sentir
fight	fought	fought	brigar; lutar
find	found	found	encontrar
fit	fit	fit	ajustar; caber, servir
flee	fled	fled	escapar, fugir; evitar
forget	forgot	forgotten	esquecer
get	got	gotten	adquirir; conseguir, obter; receber
give	gave	given	dar
go	went	gone	ir
grow	grew	grown	crescer; cultivar
have	had	had	ter
hear	heard	heard	ouvir
hide	hid	hidden	esconder, ocultar
hold	held	held	abraçar; segurar
keep	kept	kept	manter
know	knew	known	conhecer; saber
lay	laid	laid	colocar, pôr; deitar
lead	led	led	comandar, conduzir; levar
learn	learned/learnt	learned/learnt	aprender

Base form	Past simple	Past participle	Translation
leave	left	left	abandonar, deixar
let	let	let	deixar, permitir
lose	lost	lost	perder
make	made	made	fazer
mean	meant	meant	significar
meet	met	met	conhecer; encontrar
misunderstand	misunderstood	misunderstood	entender mal, interpretar mal
overcome	overcame	overcome	superar
pay	paid	paid	pagar
put	put	put	colocar
read	read	read	ler
rise	rose	risen	erguer, levantar
run	ran	run	correr
say	said	said	dizer
see	saw	seen	ver
seek	sought	sought	buscar; objetivar
send	sent	sent	enviar
set	set	set	ajustar, marcar, pôr em determinada condição
shake	shook	shaken	sacudir
shine	shone	shone	brilhar, reluzir
show	showed	showed/shown	apresentar, mostrar
sing	sang	sung	cantar
sit	sat	sat	sentar
sleep	slept	slept	dormir
speak	spoke	spoken	falar
spend	spent	spent	gastar (dinheiro); passar (tempo)
spread	spread	spread	espalhar
stand	stood	stood	estar em pé; suportar
steal	stole	stolen	roubar
strive	strove/strived	striven/strived	esforçar-se, lutar
swim	swam	swum	nadar
take	took	taken	pegar
teach	taught	taught	ensinar
tell	told	told	contar, relatar
think	thought	thought	achar, pensar
throw	threw	thrown	arremessar, jogar
understand	understood	understood	compreender, entender
wear	wore	worn	usar, vestir
win	won	won	ganhar
write	wrote	written	escrever

\* O sentido dos verbos pode variar de acordo com o contexto de uso.

## References

- 12 CHILD Rights Everyone Should Know. *Children First Canada*. 2 nov. 2020. Disponível em: <https://childrenfirstcanada.org/blog/12-child-rights-everyone-should-know/>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- Publicação de organização filantrópica canadense sobre os 12 principais direitos das crianças, segundo a Convenção dos Direitos da Criança adotados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).
- 101 Games Instructions. Nova York: Cardinal Games, [19--?]. Manual de instruções de 101 jogos clássicos.
- ALVES, R. A.; CALVO, L. C. S. O gênero textual anúncio publicitário: análise da sua implantação em sala de aula. Maringá – PR: Universidade de Desenvolvimento de Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/333-4.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- Artigo apresenta um estudo sobre o trabalho com o gênero textual anúncio publicitário em sala de aula, com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino do Paraná.
- A PANTERA Cor-de-rosa 2. Direção de Harald Zwart. Produção de MGM/Columbia Pictures. Estados Unidos, 2009. (92 min.), son., color.
- Filme lançado em 2009, é a continuação da história do inspetor Jacques Clouseau, agora um herói nacional francês, que é chamado para investigar uma série de roubos internacionais efetuados por um misterioso ladrão chamado "O Tornado".
- BIOGRAPHY.COM EDITORS. *Marie Curie Biography*. Disponível em: <https://www.biography.com/scientist/marie-curie>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- Biografia da física e química polonesa Marie Curie, pioneira nas pesquisas sobre radioatividade e a primeira mulher a ganhar um Prêmio Nobel da Paz e a única a ganhar dois.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 abr. 2022.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", documento que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro.
- BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563-13577, 1990.
- Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente e responsável por concretizar o artigo 227 da Constituição Federal, que determina direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes.
- BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008. Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- Esta lei de 2008 tornou obrigatório no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, públicos e privados, o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena.
- BRITANNICA Concise Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 2008. 2114 p.
- Enciclopédia em volume único apresenta informações sobre história, arte, ciência e outros campos do conhecimento humano.
- BRITANNICA Student Encyclopedia. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc., 2015. 16 v.
- Enciclopédia desenvolvida para crianças no início do ciclo escolar apresenta artigos e curiosidades sobre uma vasta gama de assuntos.
- CITY PRESS. Joanesburgo, 11 fev. 1990.
- Edição especial do jornal publicada no dia em que Nelson Mandela, símbolo da luta contra o racismo, foi libertado da prisão.
- CLICK. Estados Unidos: Click & Company, 2017.
- Revista fotográfica voltada a fotógrafos e entusiastas da fotografia com inspirações, dicas e sugestões de tendências e recomendações de equipamentos.
- DIABETIC LIVING. Austrália: Meredith, 2016.
- Revista de estilo de vida para pessoas com diabetes. Traz dicas de alimentação, saúde e bem-estar para o diabético.
- DISCOVER. Estados Unidos: Kalmbach, mar. 2009.
- Disponível em: <https://www.discovermagazine.com>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- Revista sobre curiosidades da vida diária com artigos de divulgação científica e fotos.
- EBADI, S. *Until we are free: my fight for Human Rights in Iran*. Nova York: Penguin Random House, 2017. 304 p.
- Obra que narra a história de vida de Shirin Ebadi, advogada e ativista iraniana de direitos humanos, primeira mulher muçulmana a ganhar o Prêmio Nobel da Paz.
- EBERHARD, D. M., SIMONS, G. F.; FENNING, C. D. (eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. 25. ed. Dallas: SIL International, 2022.
- Obra de referencia mais abrangente e anualmente atualizada com informações e estatísticas das línguas faladas ao redor do mundo. A catalogação, realizada desde os anos 1950, possibilita conhecer e analisar padrões de expansão e retração no número de falantes de cada língua em diferentes localidades.
- ESPN. Estados Unidos, 12 fev. 2022.
- Site de notícias esportivas, apresenta *blog*, reportagens, vídeos, fotos e transmissão em tempo real de eventos esportivos.
- FLOWERS, N. (ed.) *Composito: Manual on human rights education for children*. Budapeste: Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, 2007.
- Manual sobre educação em direitos humanos para educadores que trabalham com crianças na faixa dos 7 aos 13 anos. O livro aborda os principais conceitos de direitos humanos e direitos da criança fundamentados em bases teóricas relativas a questões como: democracia, cidadania, igualdade de gênero, meio ambiente, mídia, pobreza e violência.

FRIDA Kahlo biography. In: *Frida Kahlo: paintings, biography, quotes*. Disponível em: <https://www.fridakahlo.org/frida-kahlo-biography.jsp>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Biografia da pintora mexicana Frida Kahlo, conhecida por seus autorretratos de inspiração surrealista e por suas fotografias. Ela foi também defensora dos direitos das mulheres e tornou-se símbolo do feminismo.

JAZZTIMES. Estados Unidos: Madavor Media, jun. 2016.

Revista musical que apresenta ampla cobertura especializada do estilo musical jazz.

JENKINS, J. *Global Englishes: a resource book for students*. 3. ed. Nova York: Routledge, 2015. 296 p.

Obra com cobertura dos principais acontecimentos históricos, linguísticos e sociopolíticos relativos à língua inglesa desde o início do século XVII até os dias atuais. Aborda importantes debates e apresenta sugestões de bibliografia de acadêmicos relevantes e seleção de atividades de leitura para estudantes.

JOHN & Yoko: above us only sky. Direção de Michael Epstein. Reino Unido: Eagle Rock Film Productions, 2018. Son., color. Legendado.

Documentário (no Brasil, *Só o céu como testemunha*), de 2018, dirigido por Michael Epstein, apresenta uma visão sobre o relacionamento entre John Lennon e Yoko Ono e as influências na composição do famoso disco *Imagine*.

LIVERPOOL ECHO. Liverpool, 9 dez. 1980.

Jornal que apresenta as notícias e informações mais recentes sobre esportes, clima, viagens e novidades nas cidades de Liverpool e Merseyside.

MAKE: Santa Rosa, Califórnia: Make: Community, Llc., v. 43, 2015.

Revista de lançamento bimestral, especializada no movimento "faça você mesmo". A revista publica projetos envolvendo computadores, eletrônica, robótica, metalúrgica, madeira, entre outros temas.

METRO. Londres, 22 nov. 2017.

Jornal de grande circulação e distribuído de segunda à sexta em metrô, ônibus, aeroportos e hospitais, em algumas áreas de Londres, Wales e da Escócia.

NATIONAL POST. Toronto, 30 out. 2017.

Jornal que apresenta as notícias nacionais e internacionais mais recentes da atualidade.

NEWFOUNDLAND LABRADOR CANADA. *Tips for Youth to Stop Violence*. Disponível em: <https://www.gov.nl.ca/vpi/tips-and-tools/tips-for-youth-to-stop-violence/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Iniciativa de prevenção à violência do governo da província canadense de Newfoundland e Labrador cujo compromisso é abordar o problema da violência local.

NINA: A Historical Perspective. Direção de Peter Rodis. Reino Unido: Peter Rodis, 1968. (23 min.), son., color.

Documentário lançado em 1968, no Reino Unido, apresenta a cantora Nina Simone (1933-2003), diva da música americana e respeitada ativista social, falando sobre sua arte enquanto mostra imagens de *shows* e ensaios da cantora.

ORSER JUNIOR, C. E.; FUNARI, P. P. A. Pesquisa arqueológica inicial em Palmares. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, 1992.

Revista eletrônica vinculada ao projeto Arqueológico Palmares do Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica – PUC.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Dicionário monolíngue avançado para estudantes de língua inglesa, apresenta definições e exemplos de emprego dos termos em frases.

Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

Parecer da área da educação concebido com o intuito de contribuir para a política de ações afirmativas, de reparações e de valorização da população afrodescendente.

Resolução CNE/CP nº 1/2004, de 17 de junho de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2004.

Essa resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CEB nº 8/2012, de 20 de novembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em redes privadas e públicas.

RODRIGUEZ, J. P. (ed.). *Encyclopedia of Slave Resistance and Rebellion*. Westport: Greenwood Press, 2007.

Essa obra descreve como os escravizados lutaram contra a escravidão, destaca as principais revoltas e aborda importantes ideias culturais e religiosas que alimentaram a luta por liberdade.

ROSA PARKS FACTS.COM. *Summary: a biography of Rosa Parks*. Disponível em: <https://rosaparksfacts.com/rosa-parks-biography/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Biografia de Rosa Parks, ativista negra norte-americana, que se tornou símbolo do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos.

THE WASHINGTON POST. Washington, D.C., 1877-.

Fundado em 1877, jornal premiado e publicado em Washington, D.C. de mais larga circulação na região metropolitana e considerado referência internacional.

TAINÁ: a origem. Direção: Rosane Svartman. Produção: Pedro Rovai. [Brasil]: 2013. 1 DVD (83 min).

Terceiro filme de uma série cinematográfica infantojuvenil e de aventura sobre a personagem indígena Tainá, que é órfã e sonha em ser a primeira guerreira mulher de sua aldeia.

THE CALGARY HERALD. Calgary, 1º nov. 1946.

Jornal canadense de circulação diária, fundado em 1883, e que contém notícias sobre os mais recentes fatos e eventos nacionais e internacionais.

THE CONVERSATION, Melbourne, 12 out. 2022.

Principal publicação mundial de notícias e análises, baseadas em pesquisa com a colaboração de acadêmicos e jornalistas, para transformar conhecimento em artigos de fácil leitura e acessíveis aos leitores em geral.

THE GUARDIAN. Londres, 22 dez. 2017.

Jornal independente, um dos mais lidos no mundo, é conhecido por publicar furos jornalísticos e histórias de impacto social e econômico relevantes.

THE INDEPENDENT. Londres, 10 fev. 2022.  
Jornal britânico fundado em 1986, com sede em Londres. Desde 2016, é uma publicação completamente *on-line*.

THE NEW YORK HERALD. Nova York, 24 jun. 1903.  
Jornal de grande distribuição com sede em Nova York. Deixou de ser publicado em 1966 após uma prolongada greve do sindicato de impressores.

THE NEW YORK TIMES. Nova York, 29 dez. 2017.  
Jornal publicado em Nova York desde 1851 é o jornal com a versão impressa de maior circulação entre os jornais metropolitanos nos Estados Unidos.

THE NOBEL FOUNDATION. *Malala Yousafzai*: biographical. 2015. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2014/yousafzai/biographical/>. Acesso em: 13 abr. 2022.  
Biografia de Malala Yousafzai, ativista paquistanesa internacionalmente conhecida por defender o direito das mulheres a ter acesso à educação. É considerada a pessoa mais nova a ser condecorada com o prêmio Nobel da Paz.

THE TELEGRAPH. Londres, 30 out. 2022.  
Jornal britânico fundado em 1855, com sede em Londres.

THE TIMES. Londres, 5 set. 2015.  
Jornal distribuído em todo o Reino Unido e em outros países. É considerado um dos principais jornais de referência do país.

THIS IS Doctors Without Borders/Médecins Sans Frontières (MSF) [s. l.: s. n.]. 2016. 1 vídeo (2 h 15 min). Publicado por Doctors Without Borders/MSF – USA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LLPvzieC7rw>. Acesso em: 14 abr. 2022.  
Vídeo sobre a organização humanitária internacional sem fins lucrativos, Médicos Sem Fronteiras, que leva cuidados médicos a pessoas em situações de emergência e crises humanitárias.

TORONTO DAILY STAR. Toronto, 8 ago. 1945.  
Jornal de circulação diária, exceto aos domingos, foi criado em 1900 e encerrou suas publicações em 1955.

TORONTO STAR. Toronto, 10 dez. 2015.  
Jornal de circulação diária considerado o jornal de maior circulação semanal do Canadá.

TRADITIONAL HOME. Estados Unidos: Meredith, 2013.  
Revista de *design* e decoração.

UN NEWS. Nova York, 6 fev. 2022.  
Jornal de circulação diária em diversos idiomas, produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU).

UNESCO. *Wangari Maathai and the Green Belt Movement*. Paris: Unesco, 2014. 60 p.  
Biografia de Wangari Maathai, professora e ativista política do meio ambiente do Quênia, fundadora do Green Belt Movement e ganhadora do Prêmio Nobel da Paz de 2004.

UNICEF. *Child-Friendly Text UN Disability Convention*. 2007. Disponível em: <https://www.medbox.org/document/child-friendly-text-un-disability-convention#GO>. Acesso em: 18 abr. 2022.  
Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, em linguagem e formato adequados para crianças.

UNICEF. *UN Convention on the Rights of the Child in Child Friendly Language*. 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/southafrica/media/1421/file/ZAF-UN-convention-on-the-rights-of-the-child-child-friendly-2009.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.  
Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança em linguagem e formato adequados para crianças.

WATTERSON, B. *Calvin e Haroldo*. Kansas City: Andrews McMeel Publishing, 1987.  
Reúne as tirinhas dos personagens Calvin e Haroldo, criados pelo cartunista Bob Watterson (1958-) e conhecidos mundialmente por abordar temas atuais como a família, a política e o meio ambiente em tom crítico e filosófico. A obra reúne as tiras diárias que foram publicadas de forma inédita entre 1985 e 1995 e veiculadas em mais de 2000 jornais por todo o mundo.

WHAT Happened, Miss Simone?. Direção de Liz Garbus. Park City, Utah: Netflix, Radicalmedia, Moxie Firecracker Films, 2015. Son., color. Legendado.  
Documentário sobre a vida da cantora, pianista e ativista Nina Simone com gravações inéditas, imagens raras de arquivo, cartas e entrevistas com pessoas próximas da cantora.

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

# Transcrição dos áudios

Encontra-se a seguir a transcrição dos áudios que são trabalhados ao longo do livro, com a indicação da respectiva atividade e página.

## UNIT 1

### Listening

#### Listen to learn – Question 1 – p. 25

##### **Unit 1 - Noticiário de televisão - Parte I**

**Narrator:** On this Thursday night, congestion in the courts. Big changes to the Criminal Justice system aimed at making trials happen faster.

**Woman 1:** Why waste your time?

**Narrator:** A reality check on what is planned and whether it will speed things up.

Your data, your privacy. The staggering amount online companies know and exploit about you and how you can regain control.

Tonight's everyday hero. A doctor in love with the heart.

**Woman 2:** How are you?

**Narrator:** Meet Canada's first Inuk cardiac surgeon, carving a path for the next generation.

Plus, wild encounter. Why it was best to just ride this one out?

Global National with Dawna Friesen.

##### **Unit 1 - Noticiário de televisão - Parte II**

Check out this close encounter. The Seattle man on safari in the Serengeti had a cheetah climb into the back of his SUV. You can see him there sitting very still despite the razor-sharp teeth and claws right behind him. He kept his cool and the cheetah eventually wandered off.

## UNIT 2

### Listening

#### Listen to learn – Question 1 – p. 45

##### **Unit 2 - Biografia I - Parte I**

Dr. Ebadi grew up in a home where she and her sisters were treated the same as their brother. In her book, she writes that this seemed perfectly natural at the time, and only later did she realize that it was anything but natural. Male children in Iran had privileges that girls did not.

##### **Unit 2 - Biografia I - Parte II**

As boys grew up, their opportunities expanded while girls' opportunities contracted. She credits her parents for instilling in her the notion of gender equality and her father for championing her own independence, an independence that she says led her to have the confidence to pursue becoming a judge – the first female judge in Iran.

two hundred and three **203**

### UNIT 3

## Listening

### Listen to learn – Question 1 – p. 63

#### Unit 3 - Entrevista

**Kid 1:** They need protein, they need water and they need food.

**Kid 2:** Some people only eat food once in two days, so everybody should have the right to eat food and drink water.

**Kid 3:** Education is important because you can get a job, you can learn more.

**Kid 4:** I think kids should have the right to be protected from harm.

### UNIT 4

## Listening

### Listen to learn – Question 1 – p. 83

#### Unit 4 - Documentário

**Interviewer:** What's freedom to you?

**Nina Simone:** What's freedom to me? Same thing it is to you. You tell me.

**Interviewer:** No, you tell me. Is that ...

**Nina Simone:** It's just a feeling. It's just a feeling. It's like how you tell somebody how it feels to be in love. Are you going to tell anybody who have not been in love, how it feels to be in love. You cannot do it to save your life. You can describe things, but you can't tell them. But you know when it happens. That's what I mean by free. I had a couple times on stage when I really felt free! And that's something else. That's really something else. Like all, all... I'll tell you what freedom is to me: no fear. I mean, really, no fear. If I could have that half of my life... no fear. That's what children have: no fear. That's the closest... that's the only way I could describe it. That's not all of it, but it is something to really, really feel.

### UNIT 5

## Listening

### Listen to learn – Question 1 – p. 107

#### Unit 5 - Relato histórico oral - Parte I

I was a grade-8 student in junior high school. I was 13. I was not at school. I was at the army [headquarters] because, in those days, Japan was losing fast in the war, and they used every able-bodied people to access the efforts of the army and civic government and so on.

#### Unit 5 - Relato histórico oral - Parte II

So, instead of standing in a classroom, I was sent to the army [headquarters] to learn how to use the decoding machine. Can you imagine? [A] 13-year-old girl was learning to deal with a top secret. And I learned how to write the messages and how to translate messages. At 8:15, I was at the army [headquarters], which was one mile (1.8 kilometer) away from the ground zero.

204 two hundred and four

## UNIT 6

### Listening

#### Listen to learn – Question 1 – p. 126

##### Unit 6 - Série de comédia

**Lucy:** Oh, oh, chicken and rice. How do you say that in Spanish? Oh, oh, I knew that... chicken, chic, CHICKEN! CHICKEN! [She starts making chicken sound.]

[laughs]

**Mother-in-law:** Ya sé... gallina, gallina!

**Lucy:** Gallina?

**Mother-in-law:** Sí!

**Lucy:** Oh, I don't think so, but anyway, we're having a good rice. RICE! [She starts singing and miming a Chinese.]

**Mother-in-law:** Arroz! Arroz con pollo!

**Lucy:** Arroz! Arroz (cambodia), arroz (cambodia)! That's it! Arroz (cambodia). Well, that's all we're having.

## UNIT 7

### Listening

#### Listen to learn – Question 1 – p. 145

##### Unit 7 - Relato histórico oral - Parte I

Despite being born with a badly distorted leg on the 28th of October 1933, Garrincha went on to become one of the best players ever to represent Brazil. One of the finest dribblers in the history of the game, he was admired for his explosive pace and incomparable skills – talents that helped Brazil two successive FIFA World Cup triumphs in 1958 and 1962. [...]

##### Unit 7 - Relato histórico oral - Parte II

At the 1958 finals in Sweden, Garrincha became part of a formidable attack that included a precocious teenager by the name of Pelé. [...]

Brazil's beloved winger was revered for his unique talent and, despite his tragic death in 1983, Garrincha's memory will live on forever.

#### Language in action – Question 5 – p. 147

##### Unit 7 - Relato histórico oral

Nicknamed "The Kaiser", Franz Beckenbauer was an outstanding talent and remains Germany's most celebrated footballer. Alongside Mario Zagallo, he remains the only man to play in and manage a FIFA World Cup winning team, lifting the trophy as captain in 1974 and manager in 1990.

#### Language in action – Question 6 – p. 148

##### Unit 7 - Verbos

Distorted; admired; helped; included; beloved; revered; trapped; covered.

two hundred and five **205** ❖❖

## Eyes on grammar – Example 3 – p. 151

### Unit 7 - Passado simples e Particípio passado - Verbos regulares - Parte I

-ed pronunciation	/t/ Infinitives that end in a unvoiced sound (such as letters p, k, s, ch, sh, f, x and h)	cough – coughed finish – finished fix – fixed force – forced help – helped watch – watched work – worked
-------------------	---	--

### Unit 7 - Passado simples e Particípio passado - Verbos regulares - Parte II

-ed pronunciation	/d/ Infinitives that end in a voiced sound (such as letters l, v, n, m, r, b, v, g, w, y and z), vowel sounds or diphthongs	admire – admired amaze – amazed call – called condemn – condemned damage – damaged follow – followed live – lived rub – rubbed turn – turned
-------------------	--	--

### Unit 7 - Passado simples e Particípio passado - Verbos regulares - Parte III

-ed pronunciation	/ɪd/ – /əd/ Infinitives that end in the sound /t/ or /d/.	create – created grant – granted include – included last – lasted need – needed protest – protested restrict – restricted
-------------------	--	---

## UNIT 8

### Listening

#### Listen to learn – Question 1 – p. 162

#### Unit 8 - Anúncio publicitário de organização humanitária

Doctors Without Borders, also known internationally by our French name Médecins Sans Frontières, or MSF, is an independent medical humanitarian organization. Founded in 1971, MSF won the Nobel Peace Prize in 1999. Today we have some 33000 staff on the ground, in roughly 70 countries. We work in communities affected by war, natural disasters, disease outbreaks, chronic neglect and other crises. We treat people based on medical needs alone, regardless of race, religion or political affiliation.

 **206** two hundred and six

## THERE IS MORE

### Unit 2 – Question 1 – p. 179

#### *There is more - Unit 2 - Biografia I*

I'd like to introduce the autobiography of my good friend and neighbor Jim West. In 1946, at the age of 1, Jim contracted polio. Suddenly, a world of infinite possibilities collapsed in upon him. Everything was now a struggle: breathing, lifting his arms, learning to walk... Nothing came easily. And the suffering wasn't just physical; gradually, he learned about rejection: the subtle and not so subtle messages that society delivers to the weak and deformed. To protect himself, walls went up. This meant that in various ways he was also emotionally paralyzed. Wasn't a promising start, but nevertheless, his life has been remarkable.

### Unit 2 – Question 3 – p. 180

#### *There is more - Unit 2 - Biografia II*

Malala Yousafzai is a female education activist who stood up to the Taliban, survived an assassination attempt and became the youngest person ever to win a Nobel Peace Prize. Malala Yousafzai was born on July 12, 1997 in the Swat region of Pakistan.

### Unit 3 – Question 1 – p. 183

#### *There is more - Unit 3 - Entrevista*

**John:** This whole issue of... can I say black hair? etc. and and and this this this attempt to make black people confirm I, can I use the term European standards? etc. I mean, what is, what is your take on this, Brian, on this big debate?

**Brian:** Well, you know, I've found that there is a big trend happening in the industry, John, with women moving away from relaxers towards their natural hair. And I think that's a good thing, in fact, I hold classes to, basically, kind of instruct them, you know, how to care for their natural hair. Uh... but I think it's an acceptance of who they are, as opposed to trying to conform to someone else's standards of beauty. So I think it's a positive thing.

### Unit 5 – Question 1 – p. 187

#### *There is more - Unit 5 - Relato histórico oral*

"We were talking about the government, we were talking about what was going on in Vietnam, the Cultural Revolution in China, the Japanese student's movement. [...] The things that were animating them were the things that were animating our, you know, whole generation. The war in Vietnam in particular. Difficult to explain now to people how much that war did to radicalize us. [...] The world's largest, most powerful military nation bombing what was essentially a peasant country. They were deliberately targeting civilians." (Tariq Ali)

"The youth of that time were saying, 'we don't like the world we were born into. We want it to be different. We want to change it.'" (Dan Richter)

### Unit 6 – Question 1 – p. 189

#### *There is more - Unit 6 - Filme de comédia*

**Clouseau:** Hey, Ponton, we are two available men alone in Paris, the most exciting city in the world. How should we spend that evening, hum?

**Clouseau:** What sort of shampoo is this?

**Ponton:** Jojoba.

**Clouseau:** Jojoba.

**Ponton:** Jojoba.

**Clouseau:** Let me see the bottle. It's spelt jojoba.

**Ponton:** It's pronounced JOJOBA.

**Clouseau:** It's spelt jojoba, but it's pronounced JOJOBA.

**Ponton:** JOJOBA.

**Clouseau:** Why would I do something like that? JOJOBA.

**Ponton:** JOJOBA.

**Clouseau:** JOJOBA.

**Ponton:** JOJOBA. [They are laughing and dancing.]

**Clouseau:** JOJOBA [They are dancing, singing and using objects as musical instruments.]

**Clouseau:** Hey, Ponton, I think our bachelor night is going very well. Who needs women?

**Ponton:** Oh, I'm going back home to my wife and children.

**Clouseau:** WHAT?!

### Unit 7 – Question 1 – p. 190

#### ***There is more - Unit 7 - Relato histórico oral I***

Pelé, real name Edson Arantes do Nascimento, is widely regarded as one of the greatest ever exponents of the sport he helped become known as “the beautiful game”. He holds the prestigious record of being a FIFA World Cup winner on no less than three occasions, scoring twelve goals in fourteen games of the finals. Born in the poor district of Três Corações, Minas Gerais, Brazil, on the 23<sup>rd</sup> of October in 1940, he remains the most famous footballer in history.

### Unit 7 – Question 2 – p. 190

#### ***There is more - Unit 7 - Relato histórico oral II***

Many boxing purists still refer to Muhammad Ali as the best fighter to ever grace a boxing ring. Ali relied on his superior hand speed, reflexes and constant movement, dancing and circling opponents for most of the fight. His footwork was so strong that it was extremely difficult for opponents to cut down the ring and corner Ali against the ropes. It was the style that saw Ali, born Cassius Marcellus Clay Jr, win multiple world heavyweight titles. Ali was not without controversy and often found himself in trouble with the authorities because of his outspoken nature. Ali was outspoken about religious freedom and racial injustice against young African Americans.

### Unit 8 – Question 1 – p. 193

#### ***There is more - Unit 8 - Anúncio de campanha social***

Hello! I'm Emma Watson. We have an urgent mission to complete by 2030, and I really need your help. We need to fight global inequality, end extreme poverty and respect our planet. Watch this film to find out how you can use your creativity and power to help us achieve these goals. Thank you.

### Unit 8 – Question 2 – p. 193

#### ***There is more - Unit 8 - Anúncio de organização social***

More than 13 million people in East Africa are in need of food assistance, and that number is rising. The World Food Programme is responding to emergency conditions in Ethiopia, Kenya, Djibouti, Somalia and Uganda, but your support is needed desperately. Please, visit [wfp.org/hornofafrica](http://wfp.org/hornofafrica) and donate what you can. Or simply text relief to 45678 to donate 5 dollars. Thank you!

 **208** two hundred and eight



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13792-2



9 788516 137922

