

MANUAL DO PROFESSOR

ENSINO FUNDAMENTAL  
ANOS FINAIS

ADRIANA SAPORITO • ELAINE HODGSON  
RAFAEL MONTEIRO • VIVIANE KIRMELIENE

# Poláris

essencial

## INGLÊS



COMPONENTE CURRICULAR:  
LÍNGUA INGLESA

9<sup>º</sup>  
ANO

ea

editora ática

*Educadores e estudantes,*

*Este livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Seu conteúdo passou por diversas etapas avaliativas, visando a garantir a vocês livros didáticos de qualidade.*

*As obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental em 2024 (e que também serão utilizadas nos anos de 2025, 2026 e 2027) terão também uma versão digital. Assim, vocês poderão utilizar seus livros no formato que preferirem. As obras digitais estarão disponíveis no Portal do PNLD, em [pnld.fnde.gov.br](http://pnld.fnde.gov.br).*

*Conversem com a gestão da sua escola, que poderá ajudá-los a acessar todos os livros digitais do Portal. Informações e orientações de acesso aos novos materiais digitais do PNLD podem ser acessadas no link "Livro Digital", disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.*

*Para colaborar com o PNLD, todos podem enviar sugestões e ideias para o e-mail [livrodidatico@fnde.gov.br](mailto:livrodidatico@fnde.gov.br). O PNLD é um patrimônio de todos nós.*

*O FNDE deseja um ano letivo de muitas trocas e descobertas!*

# Keláris

## essencial

# INGLÊS

# 9º ANO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA  
ENSINO FUNDAMENTAL • ANOS FINAIS

## ADRIANA SAPORITO

Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano (Unibero-SP), atual Centro Universitário Anhanguera de São Paulo. Bacharela em Letras com habilitação em Tradutor e Intérprete pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (São Paulo).

Professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa da rede particular de ensino de São Paulo. Autora de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Editora de conteúdos didáticos.

## ELAINE HODGSON

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

Atuou em diferentes instituições de ensino públicas e privadas no estado de São Paulo, no Ceará e no Distrito Federal.

Atuou em projetos de capacitação de professores de escolas públicas com a Embaixada dos Estados Unidos e o Conselho Britânico.

Foi orientadora do curso de Mestrado em Linguística da Universidade de Birmingham, no Reino Unido.

Autora e editora de materiais didáticos publicados no Brasil e no exterior.

Voluntária em projetos voltados para a equidade no ensino e na capacitação de professores de língua inglesa.

## RAFAEL MONTEIRO

Mestre em Hospitalidade pela Universidade Anhembí Morumbi (UAM-SP).

Possui o *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DELTA), o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA), o *Young Learners (YL) Extension to CELTA* e o *In-Service Certificate in English Language Teaching* (ICELT) pela Universidade de Cambridge, no Reino Unido.

Atua em diversos cenários do ensino de língua inglesa, com experiência em centros de idiomas e em colégios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Desenvolve trabalhos na área de capacitação de professores, com foco em certificações internacionais de Cambridge English.

Autor de diversos materiais didáticos.

## VIVIANE KIRMELIENE

Bacharela em Letras (Português-Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP).

Possui o *In-Service Certificate in English Language Teaching* (ICELT) pela Universidade de Cambridge, no Reino Unido.

Atuou em diversos segmentos de ensino de língua inglesa, com consultoria acadêmica e formação de professores.

Autora e editora de conteúdo didático para ensino do idioma.

1ª edição  
São Paulo, 2022

**ea**  
editora ática

*“Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada”.*

**Direção executiva:** Flávia Bravin

**Direção de negócio:** Volnei Korzenieski

**Gestão editorial:** Alice Ribeiro Silvestre

**Gestão de planejamento:** Eduardo Kruehl Rodrigues

**Gestão de projeto digital:** Tatiany Renó

**Gestão de área:** Marina Sandron Lupinetti

**Coordenação de área:** Renato Malkov

**Edição:** Leve Soluções Editoriais Ltda., Rogério Fernandes Cantelli (digital)

**Planejamento e controle de produção:** Vilma Rossi, Camila Cunha, Adriana Souza e Isabela Salustriano

**Revisão:** Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Arte:** Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.), Leve Soluções Editoriais Ltda. (edição de arte e diagramação)

**Iconografia e tratamento de imagens:** Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Direitos autorais:** Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada, Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:**  
Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Ilustrações:** RJP

**Design:** Flávia Dutra (proj. gráfico, capa e Manual do Professor)

**Ilustração de capa:** Paula de Aguiar

**Pré-impressão:** Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro, Debora Fernandes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

---

**Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.**

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 1

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Teláris Essencial : Inglês : 9º ano / Adriana Saporito...[et al]. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2022. (Teláris Essencial Inglês)

Bibliografia  
Outros autores: Elaine Hodgson, Rafael Monteiro, Viviane Kirmeliene  
Suplementado pelo manual do professor  
ISBN 978-65-5767-521-2 (aluno)  
ISBN 978-65-5767-522-9 (professor)

1. Língua inglesa (Ensino fundamental - Anos finais) I.  
Saporito, Adriana

22-2507

CDD 372.65

---

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

---

2022

Código da obra CL 720449

CAE 802154 (AL) / 802155 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamos-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

---

Impressão e acabamento

---



# Apresentação

Caro professor, seja bem-vindo!

Esperamos que este manual seja útil para que você conheça melhor a proposta e a fundamentação da coleção, bem como nossas propostas de condução de momentos e oportunidades de aprendizado dentro e fora da sala de aula. Neste manual, além das orientações gerais, você vai encontrar sugestões de condução das atividades para todas as unidades, respostas para as atividades do Livro do Estudante e sugestões de atividades de expansão. Nosso propósito é que ele sirva de ferramenta facilitadora, provocadora e mediadora da construção de conhecimentos sobre a Língua Inglesa e o mundo. Assim, reforçamos a importância de avaliar as propostas aqui apresentadas de acordo com o contexto escolar, as realidades, as particularidades e os interesses dos estudantes. Também esperamos que esta coleção seja útil para você, docente, em sua busca de desenvolvimento profissional e pessoal, e que ela o auxilie a questionar sua trajetória no ensino e a refletir sobre ela.

Bom trabalho!

**Abraço,  
Os autores**

# Sumário

## Parte geral

<b>1</b>	<b>A Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais</b> .....	V
<b>2</b>	<b>Objetivos da coleção</b> .....	VI
	<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> .....	VI
	Competências gerais da Educação Básica .....	VI
	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental .....	VII
	Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental .....	VII
	Quadro de habilidades – 9º ano .....	VIII
	<b>Temas Contemporâneos Transversais</b> .....	IX
	<b>Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR) e a BNCC</b> .....	XI
	<b>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável</b> .....	XII
<b>3</b>	<b>Fundamentação teórica</b> .....	XIII
	<b>Inglês como língua franca</b> .....	XIII
	<b>A abordagem sociointeracionista e a agência dos estudantes</b> .....	XIII
	<b>Língua, cultura e identidade</b> .....	XIV
<b>4</b>	<b>Contextos e desafios do Ensino Fundamental – Anos Finais</b> .....	XV
	<b>Reflexões sobre a prática docente</b> .....	XV
	<b>Estudante protagonista da aprendizagem</b> .....	XVI
	<b>Culturas juvenis</b> .....	XVI
	<b>Diferentes perfis de estudantes – respeito e diversidade nas escolas</b> .....	XVII
<b>5</b>	<b>Educação integral</b> .....	XIX
	<b>Operações cognitivas e o componente curricular Língua Inglesa</b> .....	XX
	Produção de análises críticas, criativas e propositivas .....	XX
	Estratégias e compreensão da leitura .....	XXI
	Criatividade .....	XXII
	Argumentação e o pensamento crítico .....	XXIII
	Falácias .....	XXIV
	Pensamento computacional .....	XXIV
<b>6</b>	<b>Conhecimento como ferramenta para intervir no mundo: investigação científica em Língua Inglesa</b> ...	XXV
<b>7</b>	<b>Avaliações</b> .....	XXVI
	<b>Avaliação formativa × avaliação somativa</b> .....	XXVI
	<b>Avaliação formativa</b> .....	XXVII
	<b>Avaliação somativa</b> .....	XXIX
<b>8</b>	<b>Organização e estrutura da coleção</b> .....	XXX
	<b>Seções iniciais – na ordem em que aparecem no volume</b> .....	XXX
	<b>Unidades</b> .....	XXX
	<b>Seções finais – na ordem em que aparecem no volume</b> .....	XXX
	<b>Seções</b> .....	XXXI
	<b>Boxes</b> .....	XXXV

<b>9</b>	<b>Sugestões de leitura e de material para pesquisa</b> .....	XXXV
	<b>Avaliação</b> .....	XXXV
	<b>Ensino e aprendizagem</b> .....	XXXVI
	<b>Formação e desenvolvimento de professores</b> .....	XXXVII
	<b>Gêneros textuais</b> .....	XXXVIII
	<b>Gramática, vocabulário e pronúncia</b> .....	XXXIX
	<b>Habilidades e estratégias</b> .....	XXXIX
	<b>Inglês no mundo globalizado</b> .....	XL
	<b>Sites para pesquisa e aperfeiçoamento pessoal e profissional</b> .....	XL
<b>10</b>	<b>Referências bibliográficas</b> .....	XLI

## Parte específica - Volume do 9º ano

<b>1</b>	<b>Objetivos, justificativas e principais habilidades e competências do volume</b> .....	XLIII
	<b>O trabalho com os eixos organizadores para o ensino de Língua Inglesa neste volume</b> .....	XLIII
	<b>Principais objetivos e justificativas de cada unidade</b> .....	XLIV
<b>2</b>	<b>Quadro de planejamento bimestral e trimestral</b> .....	XLVI
<b>3</b>	<b>Conheça a parte específica deste Manual do Professor</b> .....	XLVIII
	<b>Livro do Estudante reduzido</b> .....	XLVIII
	<b>Orientações pedagógicas</b> .....	XLVIII
	<b>Informações adicionais</b> .....	XLVIII
	<b>Atividade adicional/de expansão</b> .....	XLVIII
	<b>Sugestões de leitura</b> .....	XLVIII

## 1. A Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais

O componente curricular Língua Inglesa está integrado na área de Linguagens e é fundamental para a inserção dos estudantes em um mundo cujas práticas sociais são cada vez mais globalizadas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, **incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.**

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 63-64.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) representam uma valiosa etapa da educação dos jovens. Como o próprio nome indica, são parte fundamental do sistema educacional brasileiro, pois é nessa etapa que os estudantes vão consolidar os aprendizados adquiridos em anos anteriores, dentro e fora do ambiente escolar, tomando-os como base para a construção de significados, a ampliação de conhecimentos e seu desenvolvimento como cidadãos participativos da sociedade em que vivem, sendo capazes de se comunicar, de compreender e ser compreendidos, em uma realidade global que se torna cada dia mais complexa.

O processo de globalização acelerado que atualmente vivemos é fortemente influenciado pela facilidade de comunicação entre os povos por meio da internet, o que tem contribuído para que a língua inglesa seja considerada língua franca, ou seja, uma língua não pertencente a determinado povo ou região, mas, sim, utilizada para a comunicação internacional. Desse modo, reconhecemos a importância assumida pela língua inglesa em diversos contextos de comunicação. Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ela deve ser estudada no Ensino Fundamental – sua obrigatoriedade se dá a partir do 6º ano e segue até o final do Ensino Médio. Ao compreendermos o caráter da língua inglesa como língua franca, seu aprendizado capacita e empodera os estudantes a agir discursivamente em diversos contextos, seja na vida escolar e em sua comunidade, seja futuramente em sua vida acadêmica e profissional.

A proposta da coleção busca resgatar, valorizar e consolidar os conhecimentos que os estudantes eventualmente possam ter sobre a própria língua, como leitores e produtores de textos, sendo capazes de, nesse contexto, reconhecer uma variedade de gêneros textuais orais e escritos e seu propósito comunicativo, além de conhecer as bases de sua estrutura e organização. Esses conhecimentos prévios são uma ferramenta facilitadora da aprendizagem da língua inglesa, uma vez que servirão de apoio para que os estudantes possam apropriar-se do conhecimento a ser construído e ressignificado. Assim, poderão partir desse conhecimento para compreender gêneros textuais e estruturas sintáticas mesmo que estejam apresentados em língua inglesa.

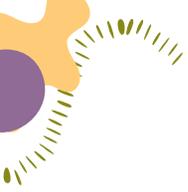
Consideramos também que os estudantes possuem conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre alguns elementos da língua inglesa, como forma de respaldar sua aprendizagem desse idioma nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A expectativa é de que, com o decorrer do curso, embasados em seus conhecimentos prévios e desenvolvendo competências e habilidades próprias desse componente curricular ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes amadureçam e personalizem esses conhecimentos seguindo preparados para a etapa do Ensino Médio.

Vale ressaltar que o cenário social pós-pandêmico deixou mais evidentes a impermanência e a necessidade de nos adaptarmos a novas realidades, o que muitas vezes se prova um desafio na conjuntura educacional brasileira. Assim, somos impulsionados pela oferta cada vez mais rápida, simples e frequente de ferramentas tecnológicas que possibilitam maior acesso à informação, ao conhecimento, a diferentes formas de interação, mas também exigem que sejamos mais conscientes e críticos<sup>1</sup> em relação ao nosso papel na sociedade como cidadãos e à forma como nos comunicamos.

De forma resumida, acreditamos que os pilares que justificam a importância do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental são:

- Proporcionar o interesse pelo processo de ensino-aprendizagem de forma protagonista para toda a vida, tomando por base o conhecimento adquirido nos anos de estudo anteriores e o próprio conhecimento de mundo e vida.
- Desenvolver nos estudantes a consciência sobre a importância de atitudes cidadãs que sejam permeadas pela comunicação, além de compreender o caráter da língua inglesa como língua franca nesse processo.
- Promover e desenvolver entre os estudantes habilidades relacionadas à leitura e escrita de textos, bem como à compreensão e produção de textos orais de gêneros diversos, levando em consideração o contexto comunicativo no qual tais textos se inserem.
- Possibilitar o raciocínio de modo a fazer inferências que sejam significativas para o aprendizado de língua inglesa.

1 Por convenção, usamos o gênero masculino no decorrer do texto para evitar repetições.



- Promover e desenvolver entre os estudantes a compreensão sobre a diversidade linguística e sobre o uso do inglês em diversos países que não sejam do eixo hegemônico (por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra).
- Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade por meio de textos orais e escritos que encorajem e propiciem tais interações.
- Incentivar o uso das tecnologias de comunicação e informação, comumente chamadas de TICs, como ferramentas importantes do aprendizado e da comunicação, tendo o uso da língua inglesa em mente.
- Fornecer aos estudantes subsídios linguísticos e a compreensão de ferramentas e estratégias que servirão de base para a continuação de seus estudos no Ensino Médio, bem como em sua vida acadêmica e profissional futura.

## 2. Objetivos da coleção

Esta coleção tem por objetivo desenvolver as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de Linguagens e de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, e as habilidades desse componente curricular propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como atender aos Temas Contemporâneos Transversais e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como parte da Agenda de 2030, com foco na justiça, na paz e no fortalecimento de instituições voltadas para o bem comum. Dessa forma, busca contribuir para a formação integral dos estudantes, tanto no ambiente escolar como nas demais esferas de sua vida cotidiana.

### Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC, cuja última versão foi publicada em 2018, é atualmente o documento mais importante da educação brasileira e, por isso, pilar da nossa proposta. Trata-se de um documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no Ensino Básico das escolas brasileiras. Ela garante o direito à aprendizagem, o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, a formação integral destes e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A BNCC não é um currículo, mas um orientador curricular, que tem como objetivo superar a fragmentação das políticas educacionais, possibilitando o fortalecimento das três esferas de governo (federal, estadual e municipal) no que diz respeito à qualidade da educação. Desse modo, espera-se que estados e municípios elaborem seus currículos de acordo com as especificidades de cada escola e que a gestão faça uso da Base como ferramenta para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação.

Por ter a BNCC como pilar, a coleção atende a todas as competências gerais, competências específicas de Linguagens e competências específicas de Língua Inglesa, bem como os Objetos de Conhecimento e as Habilidades, estas últimas organizadas em eixos (oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos, escrita e dimensão intercultural), previstas para o Ensino Fundamental – Anos Finais do componente curricular Língua Inglesa, juntamente aos Temas Contemporâneos Transversais previstos pelo Ministério da Educação (2019).

As competências gerais da Educação Básica e as competências específicas e habilidades propostas pela BNCC para o Ensino Fundamental direcionam as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, garantindo os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. As competências e habilidades contempladas no currículo de cada escola contribuem para a formação do estudante que cada instituição de ensino se propõe formar. Entende-se por competência a capacidade que o indivíduo desenvolve para resolver problemas do cotidiano, tomar decisões, liderar e solucionar problemas. Habilidades são aplicações práticas de determinadas competências referentes a eixos específicos, como leitura, por meio da qual o estudante pode interpretar textos e compreender as informações contidas neles.

As competências gerais e específicas e as habilidades são indicadas no Manual do Professor, no início de cada unidade, e contextualizadas ao longo das orientações. Listamos tais competências e habilidades a seguir, de modo a facilitar a remissão a elas quando da consulta às orientações específicas para cada unidade. Ao final desta seção, também é possível encontrar um quadro geral desses referenciais e demais informações que dizem respeito a este trabalho.

### Competências gerais da Educação Básica

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10.

## **Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental**

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 65.

## **Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental**

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 246.

### Quadro de habilidades – 9º ano

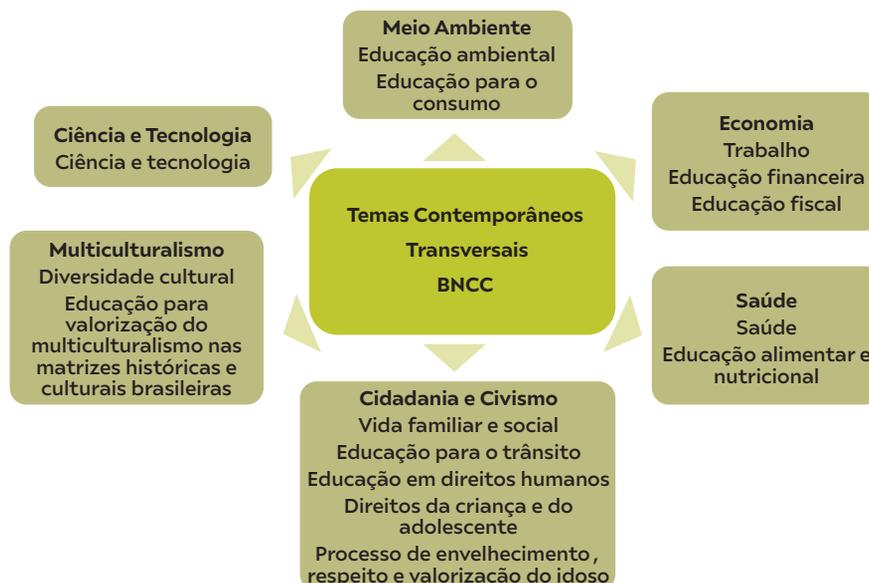
Eixo	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Oralidade	Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
	Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
	Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
Leitura	Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	Estratégias de leitura	Recursos de argumentação	(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
	Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
	Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
Escrita	Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Estratégias de escrita	Escrita: construção da persuasão	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
	Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

Eixo	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Conhecimentos linguísticos	Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	Estudo do léxico	Conectores ( <i>linking words</i> )	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
	Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 ( <i>If-clauses</i> ).
	Gramática	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
Dimensão intercultural	A língua inglesa no mundo	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	A língua inglesa no mundo	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
	Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

## Temas Contemporâneos Transversais

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) atravessam os diferentes componentes curriculares de forma integrada, para superar um conhecimento fragmentado em que os conteúdos não se relacionam e interagem. A conexão entre os componentes curriculares com as situações vivenciadas pelos estudantes contribui para trazer contexto e contemporaneidade ao conhecimento descrito na BNCC, por meio de uma educação que considere o contexto social, a diversidade e o diálogo.

Os Temas Contemporâneos Transversais estão dispostos em seis macroáreas temáticas. Observe-as a seguir.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 8. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 6 jun. 2022.



Tendo esses temas por base, a escola pode superar a excessiva fragmentação curricular e trabalhar a interdisciplinaridade, considerando o caráter integrado do conhecimento. Dessa forma, pode-se aproveitar a importância desse espaço visto pelos jovens como local onde estão os amigos e conhecidos da vizinhança e onde ecoam os acontecimentos do entorno, para desenvolver o papel de instigar a curiosidade e o senso investigativo e criativo dos estudantes, preparando-os para o futuro.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD – IBGE) em 2019, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio há um aumento do abandono escolar. Dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola antes do término, seja por nunca a terem frequentado. Nessa situação, havia 10,1 milhões de jovens, entre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. Entre os principais motivos para a evasão escolar, foram apontadas a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Dentre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). Portanto, é imprescindível que a escola dialogue com o mundo juvenil, pois o espaço escolar é um fator decisivo para a mobilidade social dos jovens, cabendo à escola interferir para construir uma experiência mais direcionada às identidades juvenis.

A fim de contribuir para esse diálogo com os jovens e de construir uma sociedade mais justa e igualitária, pautamos na coleção os Temas Contemporâneos Transversais assim tematizados em vários momentos nas unidades:

**Economia:** O desenvolvimento econômico, o trabalho decente e a erradicação da pobreza são temas que afetam diretamente as famílias brasileiras, e, desse modo, os nossos jovens não estão alheios a esses problemas. A diminuição das desigualdades, o consumo consciente e a educação financeira, assim como o mundo do trabalho, são questões relevantes no dia a dia dos jovens.

**Saúde:** A alimentação saudável, a atividade física, atitudes que levem em conta o equilíbrio físico e emocional são práticas que podem ser aprendidas e construídas, e o primeiro passo é a conscientização da importância desses fatores na vida diária. A escola pode exercer um importante papel nessa tomada de consciência, com o objetivo de colaborar para a melhoria na qualidade de vida dos estudantes e da comunidade em geral, e pode, inclusive, promover atividades que desenvolvam as relações interpessoais e que previnam e discutam situações de risco para a saúde e a integridade física dos estudantes e de suas famílias.

**Ciência e Tecnologia:** O ensino do método e pensamento científico na escola convida os estudantes a pensar, aprender, solucionar problemas e tomar decisões fundamentadas. Essas habilidades são parte de cada aspecto da educação e da vida do jovem, da vida estudantil até a profissional.

**Multiculturalismo:** A diversidade de identidades culturais e a pluralidade de ideias discutidas dentro da sala de aula, mesmo que conflitantes, contribuem para construir um diálogo entre os estudantes, com respeito e equilíbrio. Problematizar e promover discussões sobre questões relacionadas ao racismo e ao preconceito colabora para a tomada de consciência e o combate a esse tipo de atitude. A sala de aula pode ser um ambiente de acolhimento que aceite melhor as diferenças, que combata o *bullying* e todo tipo de violência e que ajude a promover a cultura da paz.

**Cidadania e Civismo:** A sociedade democrática, justa, inclusiva, solidária e pacífica que queremos construir precisa ser pautada em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. A escola é um ambiente propício para desenvolver nos jovens a consciência de que eles podem ser agentes dessa transformação.

Para Cortesi *et al.* (2020), são 17 as competências de que os jovens necessitam para uma participação plena do ponto de vista acadêmico, social, ético, político e econômico no mundo digital. Algumas dessas competências são:

- usar a internet e outras plataformas e meios digitais para encontrar, interagir, avaliar, criar e reutilizar a informação de forma ética;
- compreender e aplicar conceitos legais ao ambiente digital;
- ter envolvimento e participação cívica;
- compreender e interpretar fatores contextuais de relevância em uma situação, com ênfase nas perspectivas dos grupos sub-representados em termos de raça, gênero, idade, etc.;
- desenvolver Literacia para as Mídias;
- participar de assuntos públicos (por exemplo, direitos LGBTQIA+ contra os discursos de ódio) em defesa de causas que os motivam;
- estar atento e interpretar os fatores de contexto ou relevantes numa dada situação e envolver-se nela;
- partilhar informação e outros conteúdos em diferentes formatos midiáticos;
- compreender algoritmos envolvidos em plataforma com base em inteligência artificial com que interagimos e questões éticas em torno do desenvolvimento dessas tecnologias;
- proteger identidade pessoal e de outros;
- explorar a identidade pessoal;
- envolver-se com outros de modo ético, empático e positivo;
- ser resiliente diante de riscos digitais para proteger sua saúde física e mental.

**Meio Ambiente:** O tema ambiental ganhou relevância nos últimos anos, tornou-se um desafio a ser encarado como questão de sobrevivência para a humanidade no planeta e trouxe um futuro distante para o

nosso dia a dia. A educação ambiental, mais do que nunca, precisa ser implementada de maneira a permitir aos estudantes explorar as questões climáticas e ambientais, empenhar-se na resolução do problema e tomar medidas que possam ajudar a frear o aquecimento global e minimizar suas consequências, assim como combater a constante degradação dos ambientes naturais, que podem inviabilizar a vida na Terra.

Ao trabalhar com as macroáreas mencionadas, os direitos de aprendizagem são garantidos pelo acesso a conhecimentos que possibilitam a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia, respeitando as diferentes realidades dos cidadãos que frequentam a escola.

O Manual Específico do Professor de Língua Inglesa apresenta indicações dos momentos em que os TCTs são trabalhados ao longo da unidade e de como esses temas orientam as propostas de intervenção, como sugerido na tabela a seguir.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 8. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 6 jun. 2022.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de estabelecer na prática educativa a transposição da teoria à prática, isto é, os conhecimentos teoricamente sistematizados transformados em questões da vida real a serem discutidas na escola. A interdisciplinaridade e a transversalidade se alimentam mutuamente, pois não é possível trabalhar esta última com base em uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento e a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a divisão entre ambos.

### Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR) e a BNCC

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2020) ou *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) é um documento publicado e reconhecido internacionalmente que serve de padrão para a proficiência. Foi originalmente criado pelo Conselho Europeu (*Council of Europe*) em 2001 e recentemente revisado. A versão mais recente desse documento propõe a organização das competências linguísticas em sete níveis, que podem ser classificados em quatro categorias:

Nível	Categoria
Pré-A1	Pré-iniciante
A1	Básico
A2	
B1	Independente
B2	
C1	Proficiente
C2	

Fonte: QUADRO Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). *British Council Brasil*, [s. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Acreditamos que a maior parte dos estudantes brasileiros parte do nível Pré-A1 ou A1, e nossa proposta é de que durante todo o curso, do 6º ao 9º ano, eles encontrem na coleção subsídios para que possam desenvolver suas habilidades e atender aos objetivos de aprendizagem de língua mundialmente adotados, ao mesmo tempo que se preparam para cursar o Ensino Médio ao atingir esses níveis.

A organização governamental *British Council* – Brasil, que é ligada ao Reino Unido, explica em linhas gerais o que podemos esperar que os estudantes estejam aptos a fazer ao atingir os níveis de competência linguística A1, que a organização designa como iniciante, e A2, que a organização denomina como básico.



<b>A1 Iniciante</b>	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
<b>A2 Básico</b>	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Fonte: QUADRO Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). *British Council Brasil*, [s. l.: s. n.]. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 7 jun. 2022.

O documento CEFR também organiza as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada nível. Tais habilidades podem ser classificadas em quatro grandes grupos:

- **Recepção:** engloba a compreensão oral (*podcasts*, entrevistas na televisão, etc.) e compreensão escrita (em artigos, histórias, etc.);
- **Produção:** engloba a produção oral (apresentações, descrições de situações cotidianas, etc.) e a produção escrita (elaboração de pequenos textos sobre rotinas, etc.);
- **Interação:** engloba a interação oral (quando temos que nos apresentar e falar sobre nós, etc.) e a interação escrita e *online* (completar formulários físicos ou virtuais, reagir a postagens em mídias virtuais, etc.);
- **Mediação:** engloba situações nas quais temos de mediar um texto oral ou escrito (quando traduzimos um poema ou explicamos um gráfico para um colega); mediar conceitos (quando ajudamos um colega a compreender uma atividade); e mediar a comunicação (quando nos engajamos em atividades que nos auxiliam a compreender melhor pessoas e situações pertencentes a diferentes contextos linguísticos e culturais, etc.).

Podemos observar que há grande correlação entre os eixos estruturantes da BNCC, que organizam e ordenam as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades – Eixo Oralidade, Eixo Leitura, Eixo Escrita, Eixo Conhecimentos Linguísticos e Eixo Dimensão Intercultural –, e as habilidades preconizadas pelo documento CEFR. No decorrer da coleção, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver tais habilidades, de modo que, ao final do Ensino Fundamental, estejam aptos a realizar ações dentro do escopo dos níveis A1 e A2.

## Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como parte da Agenda de 2030, são um plano de ação voltado para a promoção do desenvolvimento ambiental e socioeconômico, com foco na justiça, na paz e no fortalecimento de instituições direcionadas para o bem comum. É uma agenda ousada e extremamente importante como concepção e realização de um modelo de progresso social, econômico e ambiental que seja, como o próprio nome diz, sustentável.

Na coleção, apresentamos temas que se relacionam a esses objetivos, de forma direta ou indireta, no intuito de levar os estudantes a se envolverem com tópicos socialmente relevantes e, ao mesmo tempo, contribuir para seu desenvolvimento como indivíduos e cidadãos participativos. Assim, colaboramos para a formação de agentes movidos pelo propósito de promover uma mudança positiva em várias esferas, de modo a fortalecer a sustentabilidade e o equilíbrio em áreas ambientais e sociais. O primeiro momento de contato com os ODS no Livro do Estudante se dá em uma das seções iniciais, em que os estudantes encontram um quadro disponibilizado pela ONU que ilustra e identifica por meio dos ícones todos os ODS. Nessas páginas, os estudantes também encontram uma explicação simples e objetiva, voltada a adolescentes de faixa etária compatível com a dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, que busca levá-los a compreender o que e quais são esses objetivos e qual o papel deles na coleção. Os estudantes também encontram menção aos ODS no quadro de objetivos de cada unidade, bem como os respectivos ícones na seção *Warming up*, com o intuito de encorajá-los a relacionar o tema principal da unidade, exposto pelo título e pelas imagens da abertura de páginas, ao ODS em questão. Por acreditarmos que a abordagem dos ODS é de extrema

importância, temos uma seção exclusiva em cada unidade principal denominada *United Nations Sustainable Development Goals*, onde o ODS a ela relacionado é tratado de maneira mais aprofundada, mas levando sempre em consideração a faixa etária à qual a coleção se destina.

Em suma, acreditamos que compreender os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é importante por contribuir para a reflexão crítica e a consciência de que todos os membros de uma sociedade podem e devem exercer um papel ativo na busca de soluções que visem ao bem-estar comum.

### 3. Fundamentação teórica

Nesta seção, buscamos explorar de forma sucinta e clara os principais pressupostos teórico-metodológicos que servem de base para a coleção, a fim de que você possa conhecê-la melhor e que os recursos nela contidos sirvam como ferramentas úteis neste que há muito tempo é um dos principais desafios do mundo: educar para a paz, o conhecimento e a compreensão entre os povos.

#### Inglês como língua franca

Nossa coleção se alinha ao entendimento de que linguagem é toda e qualquer forma por meio da qual comunicamos e expressamos nossos sentimentos, ideias e opiniões e, conseqüentemente, estabelecemos conexões e nos integramos com outras pessoas e com o mundo. A linguagem se apresenta em diferentes semioses, como imagens, gestos, sons e palavras, e é por meio dessas diferentes linguagens que construímos conhecimento, estabelecemos laços, atuamos e interferimos na realidade. Entendemos também que linguagens estão sempre relacionadas ao nosso contexto social, histórico, político e cultural, portanto são mutáveis e processuais. Desse modo, ao compreendermos as línguas, entre elas a língua inglesa, como parte do sistema de linguagens, adotamos o conceito de que elas têm importante função social e política na compreensão, interpretação e ressignificação das nossas realidades e aspirações.

No caso da língua inglesa, adotamos o conceito de **língua franca**, ou seja, uma língua não pertencente a nenhum país ou povo específico, tampouco com variantes corretas ou melhores (CRYSTAL, 2003; SEIDLHOFER, 2005; GRADDOL, 2006; JENKINS, 2007; GIMENEZ; EL KADRI; CALVO, 2017). Ainda encontramos, com alguma frequência na literatura e no cotidiano pedagógico, o termo “língua estrangeira” quando nos referimos ao ensino e ao uso do inglês no Brasil (LEFFA; IRALA, 2015; THORNBURY, 2017), termo que tem como referência o conceito de que a língua inglesa é “estranha” ao estudante brasileiro, não fazendo parte de seu cotidiano. Não é incomum depararmos também com a crença de que as variantes americanas ou britânicas são melhores do que as variantes encontradas em outros países, como África do Sul, Austrália, Jamaica, Nova Zelândia.

No entanto, de acordo com os estudiosos de inglês como língua franca citados anteriormente, não há variantes melhores ou piores, corretas ou incorretas, da língua inglesa. Além disso, eles apontam que o número de usuários de inglês como língua voltada para a comunicação internacional, cuja língua materna não é o inglês (os comumente chamados não nativos), é maior do que o número de falantes de inglês cuja língua materna é o inglês (os chamados nativos), o que tem moldado as trocas discursivas em língua inglesa de forma contínua, ressaltando o caráter das línguas como um fenômeno em constante mutação.

Assim, nossa coleção se alinha aos estudos de inglês como língua franca e como língua da contemporaneidade, descolonizada e desestrangeirada (CRYSTAL, *ibid.*; GRADDOL, *ibid.*; dos ANJOS, 2016), e a vemos cada vez mais presente no cotidiano e nas interações sociais dos estudantes brasileiros, que se conectam a falantes de várias outras línguas por meio da língua inglesa em mídias sociais, e que têm contato cada vez mais frequente com produções culturais como filmes, música, documentários, memes e outros gêneros multiletrados. Portanto, nos quatro volumes da coleção, o estudo do inglês se dá com base em textos autênticos, de gêneros e semioses diversos, proporcionando o contato do estudante com um uso real da língua e permitindo um estudo que leve em consideração o caráter cultural, histórico, político e social dessa língua.

#### A abordagem sociointeracionista e a agência dos estudantes

Como mencionado anteriormente, partimos da premissa de que a língua é fenômeno processual e em constante mutação. Partimos também do pressuposto de que ela é dependente do uso comunicativo que dela fazemos. Em outras palavras, adotamos a visão de linguagem como prática social, que enfatiza o uso comunicativo do inglês por meio da leitura, escrita, escuta e fala e, portanto, nos alinhamos à abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem. Essa abordagem, que tem em Vygotsky seu principal e provavelmente mais conhecido expoente, atribui importância fundamental aos diferentes contextos, como o cultural, o educacional, o social, o histórico e o político, por meio dos quais interagimos uns com os outros, e é nessa interação que ocorre, conforme explica Oliveira (2014, p. 36), a integração de saberes e intenções comunicativas:

conceber a língua como interação social significa entender que as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores. Além disso, e mais importante, significa considerar que os usuários da língua travam relações de poder nos seus encontros sociolinguísticos, o que os obriga a fazer escolhas temáticas, sintáticas e lexicais apropriadas a esses encontros.



No decorrer das unidades da coleção, tivemos o sociointeracionismo em mente como fundamentação para as atividades propostas a fim de desenvolver entre os estudantes a conscientização sobre seu papel de protagonista e agente no processo de ensino-aprendizagem, bem como sua visão reflexiva e crítica, a fim de que possa agir e transformar a si próprio, seu contexto local e global. Isso se dá ao convidarmos os estudantes a se engajarem ativamente na execução das atividades propostas e a interagirem com os colegas e professores em sala de aula, bem como com outros membros da comunidade local e global sempre que possível, com o propósito de se tornarem competentes para a comunicação em inglês.

Além disso, propomos que os estudantes tragam seu conhecimento prévio de língua (não só da língua inglesa, como também da língua portuguesa) e seu conhecimento de mundo. Isso se dá em seções como *Warming up*, na qual os estudantes são sempre convidados e encorajados a interpretar e ressignificar imagens, a relacioná-las à vida cotidiana deles, e a discutir com os colegas e os professores perguntas disparadoras relacionadas ao tema de cada unidade. Na seção *Grammar in context*, por exemplo, frequentemente encorajamos os estudantes a se basearem em unidades e anos anteriores, bem como em seu conhecimento de língua portuguesa, a fim de construir o sentido das estruturas apresentadas. Além desses momentos, as seções voltadas para as habilidades (*Reading, Listening, Speaking e Writing*) sempre terminam com atividades em forma de perguntas voltadas para a reflexão, que incentivam os estudantes a pensar sobre o próprio contexto, seu aprendizado, suas opiniões e vivências, e a compartilhar todos esses aspectos com os professores e colegas.

Com a intenção de enfatizar a comunicação como fruto de construção social com base em interações e de destacar e valorizar a diversidade brasileira e mundial em suas diversas formas e manifestações, buscamos apresentar textos orais, escritos e verbo-visuais que reflitam tal diversidade, sempre respeitando as tradições e os valores, bem como destacar, particularmente nos boxes sobre informações culturais presentes em todas as unidades, múltiplos aspectos culturais que podem ser interessantes e relevantes para os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, buscando fazer com que, como defende FREIRE (2015), os estudantes reconheçam, respeitem e valorizem os conhecimentos socialmente construídos.

Em suma, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua franca, inserido em uma abordagem alinhada ao sociointeracionismo, se faz mais relevante no contexto do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras e procuramos construir uma coleção que reflita esses preceitos, oferecendo suporte para que os estudantes consigam desenvolver as habilidades linguísticas por meio de interações relevantes e significativas, que integrem seus conhecimentos prévios e saberes diversos de forma que, como dito anteriormente, possam exercer sua agência no mundo contemporâneo, relacionando-se com outros povos e culturas por meio da língua inglesa de forma ética e respeitosa, ao mesmo tempo que valorizam a própria identidade e seu lugar no mundo.

## Língua, cultura e identidade

Pensar em comunicação em uma sociedade cada vez mais globalizada e plural implica entender o papel da língua inglesa como ferramenta de acesso e divulgação de informações e conhecimentos. Nesse cenário, e alinhados com a BNCC, a língua inglesa é um instrumento fundamental na interação entre os povos, na interação e compartilhamento de conhecimentos e ideias.

Podemos considerar que a função de uma língua é promover a comunicação entre os povos e, como já mencionado, servir de instrumento para que possamos expressar ideias, sentimentos e aspirações. Sabemos também que a relação entre a língua e a cultura de um povo se entrelaça, pois a língua faz parte da cultura, e juntas formam parte inextricável da identidade de um povo. Tendo isso em mente, a coleção não atribui nenhum aspecto de superioridade a uma outra variante usada em países anglófonos, pois seu objetivo é sempre valorizar a cultura brasileira e a língua portuguesa e, por conseguinte, a nossa identidade.

Procuramos demonstrar essa valorização em diversos momentos na coleção, como no caso da seção *Warming up*, em que as imagens da abertura da unidade são discutidas por meio de perguntas disparadoras. Nesse momento, propomos aos estudantes que relacionem as questões levantadas à sua realidade e à da comunidade onde vivem. Em outros momentos, apresentamos, citamos e valorizamos vários brasileiros, de origens, etnias e ocupações diversas, conhecidos do público ou não, do nosso presente ou passado, que de alguma forma representam a sociedade brasileira e contribuem para nossa cultura.

Ressaltamos também que, em certos momentos das unidades, propomos atividades e interações em língua portuguesa, uma vez que essa é provavelmente a língua materna da maior parte dos estudantes das escolas brasileiras. Ao longo dos anos, muitos pesquisadores (HARBORD, 1992; AUERBACH, 1993; COOK, 2001; DELLER; RINVOLUCRI, 2002; SCRIVENER, 2005; BROWN, 2007; CANAGARAJAH, 2009) têm enfatizado o uso da língua materna como um instrumento facilitador da aprendizagem, ou seja, como forma de auxiliar os estudantes a transpor barreiras afetivas que possam de alguma forma prejudicar seu aprendizado e sua participação em sala de aula.

Assim, acreditamos que o uso da língua portuguesa pode, em certos momentos, auxiliar os estudantes a lidar melhor com alguns sentimentos inibidores da participação, como timidez, insegurança e medo de se expor, fazendo com que se sintam mais encorajados a participar das atividades e a expressar suas opiniões e a se engajarem com o aprendizado. Em outras palavras, acreditamos que o uso da língua materna não só auxilia

na construção de um ambiente mais acolhedor e propício para o aprendizado da língua inglesa, uma vez que é provável que os estudantes não tenham ainda todas as ferramentas linguísticas para se comunicarem em inglês com segurança e clareza em todos os momentos, como também reforça a valorização da cultura e da identidade do nosso povo.

Lembramos que a presença da língua portuguesa ao longo dos quatro volumes varia e vai diminuindo gradativamente ano a ano (ver Organização e estrutura da coleção) por dois motivos. Primeiro, esperamos que no decorrer do curso os estudantes desenvolvam total ou parcialmente habilidades que os tornem mais preparados a agir e interagir em língua inglesa. Segundo, acreditamos ser importante manter desafios constantes para que os estudantes se sintam cada vez mais preparados e encorajados a superá-los. Por esse motivo, sugerimos que as aulas sejam conduzidas em inglês sempre que possível, aumentando o tempo de exposição à língua. Sugerimos também incentivá-los a usar expressões comuns em inglês na sala de aula, como as apresentadas em todas as *Welcome units* da coleção.

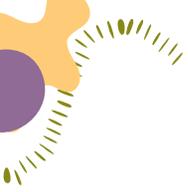
## 4. Contextos e desafios do Ensino Fundamental – Anos Finais

### Reflexões sobre a prática docente

Já há vários anos, estudiosos têm destacado que os papéis das expectativas em relação aos professores e estudantes têm mudado (ALMEIDA FILHO, 2007; SILVA, 2009; BUTO, 2013; SALESI, 2013; HODGSON, 2017). Como já assinalava Almeida Filho (*ibid.*, p. 15) “está superada a visão do professor como emissor e do estudante como receptor numa relação opressiva de cima para baixo”. Em outras palavras, o estudante não pode ser visto como passivo, alguém que somente aceita as explicações fornecidas pelos livros e pelos professores, sem com elas interagir, questioná-las ou desenvolvê-las. Do mesmo modo, o professor já há muito tempo deixou de ser o transmissor ou detentor do conhecimento para assumir cada vez mais o papel de mediador do processo de aprendizagem. Sabemos que essa evolução dos papéis carrega consigo o conceito de aprendizado contínuo, por toda a vida, e que por conseguinte traz outras responsabilidades e desafios tanto para os estudantes como para os professores. Assim, entre os vários desafios docentes, os professores da atualidade têm de exercer o papel de mediador da aprendizagem. Essa é uma tarefa grandiosa que exige organização, paciência e colaboração por parte dos estudantes.

Um dos desafios a ser enfrentado atualmente pelos docentes de Língua Inglesa são salas de aulas lotadas. Infelizmente, essa é uma realidade em boa parte das escolas públicas brasileiras. Turmas muito grandes podem dificultar o aprendizado e frustrar tanto professores como estudantes, que muitas vezes são prejudicados pelo barulho e pelas poucas oportunidades de participar mais ativamente das aulas, de dar suas opiniões e escutar a dos outros, entre tantos outros aspectos. Sabemos que não há solução mágica ou única para transpor essas possíveis dificuldades, mas, com base em alguns pesquisadores (UR, 1996; BROWN, 2007) e em nossa experiência, propomos algumas estratégias que podem tornar o trabalho em sala de aula mais eficiente e mais prazeroso.

- Planejar a aula com antecedência. Ter clareza sobre quais objetivos devem ser idealmente atingidos em uma aula auxilia a diminuir a ansiedade e a promover melhor uso do tempo em sala de aula, que pode ser curto. Empregar bem o tempo pode ser um grande fator motivador da aula.
- Escolher antecipadamente (semanalmente, por exemplo) um estudante para fazer a chamada antes que você chegue à sala de aula. Esse estudante fica responsável por dizer quais são as faltas. Fazer isso tem duas vantagens principais: atribuir responsabilidade aos estudantes e evitar desperdiçar o tempo de aula em uma atividade necessária, mas mecânica. Além disso, ao fazer a chamada em uma turma numerosa, as chances de os estudantes se dispersarem são grandes, e fica mais difícil conquistar a atenção deles depois.
- Aprender o nome de todos os estudantes o mais rapidamente possível. O tratamento personalizado faz com que eles se sintam acolhidos em sala de aula. Lembramos que alguns deles podem ter um nome social ou um apelido com o qual se identifiquem, portanto é importante sempre respeitar esse desejo.
- Respeitar e exigir respeito deve ser uma regra para todos em sala de aula. Não permitir piadas e comentários desrespeitosos e ofensivos ajuda a criar um ambiente acolhedor, fazendo com que os estudantes se sintam mais seguros, confiantes e encorajados a participar das atividades.
- Investir no trabalho em pequenos grupos e em pares. Se possível, criar neles o hábito de já se organizarem dessa forma antes de a aula começar. Se os estudantes se reunirem em grupos com quatro integrantes, eles podem fazer atividades individuais, em pares e em grupos sem que seja necessário mudar o tipo de organização várias vezes durante a aula. Além disso, é mais simples acompanhar e monitorar o trabalho organizado em pequenos grupos do que individualmente, mesmo que a turma não seja grande.
- Encorajar os grupos a ter um porta-voz que fique responsável por relatar as respostas dos integrantes quando isso for pedido no decorrer do ano letivo. Lembramos, no entanto, que é importante que os porta-vozes nos grupos variem, de modo que todos tenham a possibilidade de participar.



- Criar, individualmente ou com outros professores, uma lista de melhores práticas para lidar com os desafios de ensinar em turmas numerosas. Essa prática coletiva e colaborativa favorece o engajamento de professores como coletivo. Além disso, se outros professores adotarem um padrão de boas práticas em sala de aula, os estudantes se beneficiarão, pois haverá consistência nas aulas como um todo.

## Estudante protagonista da aprendizagem

Saber e poder usar a língua inglesa faz parte do empoderamento dos estudantes como cidadãos, auxiliando-os a tornarem-se mais autônomos, mais críticos e mais aptos a participar de práticas discursivas com vistas à democracia, ao conhecimento científico, aos princípios éticos e à globalização na contemporaneidade.

Acreditamos que o desenvolvimento e a valorização da autonomia estão em consonância com o conceito de aprendizado contínuo e que essa autonomia deve ser gradualmente construída. Para isso, é fundamental que os estudantes estejam cientes desse processo e adquiram o hábito de se tornarem, pouco a pouco, responsáveis pelo próprio desenvolvimento, seja ele no campo linguístico, seja relacionado ao seu papel como cidadão crítico, reflexivo, consciente de seu valor e de seu papel na sociedade.

Como explica Hodgson (2010, p. 50):

ao descentralizarmos o ensino e focarmos na aprendizagem, ao dar papel e voz ao aluno e ao incumbi-lo de responsabilidade sobre seu aprendizado dentro e fora de sala de aula, poderemos estimulá-lo a fazer bom uso do tempo dedicado ao inglês em classe, mesmo que esse seja pouco.

Pensando nesses aspectos, e a fim de contribuir para que os estudantes se tornem cada vez mais engajados em sua jornada de coautores do processo de aprendizagem, a presente coleção busca, no decorrer de todo o curso, orientá-los a:

- realizar atividades desafiadoras, que tenham por objetivo encorajá-los e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo;
- propor a discussão sobre temas que promovam uma formação cidadã, voltada à sustentabilidade, como fazemos particularmente nas seções *Warming up* e *United Nations Sustainable Development Goals*;
- fomentar a leitura, encorajar a atitude investigativa e a curiosidade por outros povos, costumes e culturas, assim como pela própria cultura e identidade, além de ressaltar a importância da pesquisa, como fazemos particularmente por meio dos boxes de expansão do assunto e com informações culturais;
- avaliar criticamente o próprio aprendizado e o desenvolvimento, como encorajamos por meio da seção *Self-evaluation* e por meio da construção de portfólios;
- fazer referência às seções complementares do Livro do Estudante, compreendendo-as como auxiliares em seu desenvolvimento ou remediação do aprendizado, sempre que necessário. Nesse sentido, a seção *Language time* se apresenta como uma opção de consulta no caso de dúvidas gramaticais, além de oferecer atividades extras para o estudante trabalhar de maneira autônoma.

Lembramos que essas são somente sugestões e que sempre cabe ao professor e aos estudantes discutirem e concordarem sobre as estratégias que visem ao melhor desenvolvimento da turma.

## Culturas juvenis

A juventude é marcada pela idade e pelo contexto social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), por exemplo, define juventude como o período de vida que vai dos 15 aos 29 anos, mas compreendemos que circunstâncias diversas podem alterá-lo, encurtando-o ou estendendo-o. Essa é uma fase de grande importância no contexto global atual, pois é quando os jovens rompem com a infância e com os primeiros anos da adolescência e passam a pensar e repensar seus desafios e projetos para o futuro, processo que exige energia, criatividade e apoio para que o jovem se sinta seguro em fazer suas escolhas.

Ao pensarmos nas características da juventude no contexto global atual, entendemos que elas são marcadas pela concepção de pertencimento social, pela escolha de tribos sociais com as quais o jovem se identifique ao longo desse processo e pela desconstrução, reconstrução e ressignificação de sua identidade pessoal e coletiva.

A fim de demonstrar a importância de seus valores e crenças para a transformação do mundo, os jovens criam os próprios espaços, tanto reais quanto virtuais, e utilizam uma série de ferramentas para expressar sua cultura juvenil por meio da música, do cinema, das séries, dos desenhos, dos grafites, dos animes, dos jogos de *videogame*, das redes sociais, entre outros.

Podemos observar dois caminhos que são comumente percorridos pelos jovens em seu processo de edificação e escolha de determinada cultura juvenil:

- 1) aquilo que os jovens recebem como herança cultural de seus grupos familiares;
- 2) a possibilidade e a capacidade de cada jovem de exercer sua autonomia para construir a própria identidade cultural de acordo com os grupos com os quais se identifica.

Essa prática de autonomia é certamente influenciada pelo consumo cultural, por diferentes realidades econômicas, sociais e políticas, que terão impacto direto no processo de construção do conceito de juventude de cada indivíduo. Conforme explicam Martins e Carrano (2011):

A oferta e o consumo cultural apresentam-se de maneiras diversas. Os referenciais simbólicos específicos da juventude são sistematicamente potencializados pela indústria cultural para, ao direcionar o consumo, reconstruir e reconfigurar de forma contínua o sujeito juvenil. Este, por sua vez, identifica-se no grupo e com o grupo pela quantidade e qualidade dos signos específicos relacionados ao poder e à posse dos objetos emblemáticos que, por sua vez, funcionam como passaporte para a entrada em determinado grupo. A autorização para o acesso ou mesmo para a constituição de grupos identitários não se limita aos referenciais estabelecidos pela indústria como sendo específicos dos jovens. Porém, esses funcionam como mediadores para o encontro dos iguais que se diferenciam dos outros. Cada grupo juvenil possui, assim, marcas visíveis que o caracteriza e unifica, mas que o diferencia de outras marcas identitárias juvenis.

Ou seja, ao eleger seu grupo identitário, sua tribo, e ser recebido por ele, o jovem assume uma identidade que o torna pertencente ao grupo escolhido, do mesmo modo que o exclui dos demais.

Ainda como parte desse processo de assimilação e consumo cultural, as mídias têm um propósito fundamental na mescla e na moldagem das representações de um novo ideal, que terá, por sua vez, características físicas e comportamentais específicas. É fato que o consumo tecnológico leva o jovem a ter uma falsa sensação de liberdade, algo tão desejado nessa fase. Lembramos, contudo, que as tecnologias de informação e comunicação, as comumente chamadas TICs, têm um valioso papel no processo de transformações culturais, pois propiciam o conhecimento, o contato e a troca de ideias, proporcionando formas renovadas de pensar, organizar e compartilhar o pensamento. Levando esse papel das TICs em consideração, diversas instituições escolares e seus membros têm buscado incorporá-las ao dia a dia escolar.

Carrano (2011) é enfático ao afirmar que a escola é um espaço privilegiado no que se refere a culturas juvenis, pois pode oferecer suporte para que os jovens elaborem seus projetos de vida, tanto no nível pessoal como profissional, para a vida adulta. Ele afirma:

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos.

Considerando a escola uma instituição importante no desenvolvimento do protagonismo juvenil, seja auxiliando o jovem a fazer escolhas conscientes, a aprender a respeitar a diversidade, a construir uma identidade permeada por valores e conhecimentos pessoais, seja elaborando um projeto de vida, apresentamos a seguir alguns pontos que podem servir para a reflexão dos professores tendo em vista a elaboração de atividades que envolvam a temática da cultura juvenil.

- Os projetos de cultura juvenil devem acontecer em grupo. A construção das culturas juvenis se dá no coletivo, proporcionando reflexão e incentivo à prática de valores, como o respeito às diferenças e à solidariedade.
- Os temas dos projetos podem ser propostos pelo professor, por um levantamento de interesses culturais dos estudantes, ou até mesmo por exemplos de situações-problema surgidas na escola ou na comunidade. As escolhas devem ser do interesse dos estudantes.
- Os projetos devem, sempre que possível, incluir aspectos visíveis (comportamentos, hábitos alimentares, religião, vestimenta, etc.) e aspectos invisíveis (visão de mundo, valores, crenças, etc.).
- A autonomia conquistada ao longo da execução dos projetos deve ser estimulada do começo ao fim.
- O professor pode atuar na construção da identidade pessoal com base na relação do jovem com as culturas juvenis e, conseqüentemente, com o projeto de vida. Este é o caminho que o jovem escolhe traçar para identificar seus interesses, limites e potenciais que são influenciados pelo meio em que ele está inserido. Dessa forma, é possível identificar como esses projetos futuros são influenciados pelas culturas juvenis e trazê-los para reflexão de cada estudante.

## Diferentes perfis de estudantes – respeito e diversidade nas escolas

É comum haver confusão entre os termos *diversidade* e *desigualdade*. De modo geral, enquanto o termo desigualdade se refere basicamente a diferenças socioeconômicas entre pessoas e/ou grupos sociais distintos, o termo diversidade pode ser compreendido em âmbitos mais amplos, em diferentes grupos de pessoas, marcados por características de caráter cultural, físico, étnico, comportamental, cognitivo, de gênero e de faixa etária.

Falar de diversidade necessariamente engloba falar de inclusão, respeito e democracia, que são pilares na educação brasileira e mundial. Conforme destaca Castro (2002), “uma sociedade justa reconhece as diferenças como características constituintes de qualquer grupo e se enriquece com elas, promovendo igualdade de direitos e justiça.” Portanto, incluir um trabalho voltado à diversidade nos projetos escolares é fundamental, mas lembramos que o objetivo dessa prática não é, de forma alguma, tentar igualar as diferenças entre os estudantes. Ao contrário, o objetivo é compreender, considerar e respeitar, para poder acolher as singularidades de forma que estudantes e professores cooperem a fim de



promover, de forma mútua e contínua, a igualdade de direitos de todos a uma vida digna e pacífica na escola e fora dela.

Ao considerarmos o importante papel da escola na sociedade, entendemos que um trabalho com enfoque no respeito à diversidade possivelmente terá repercussões positivas que extrapolarão o espaço escolar. Nesse contexto, sabemos que há alguns anos a internet é um dos principais meios de expressão entre os jovens, e a popularização de ferramentas digitais tem se tornado cada vez mais frequente. As telas dos mecanismos digitais funcionam como uma espécie de escudo que neutraliza o controle de impulsos agressivos, muitas vezes ligados ao conceito de heteronormatividade como a única possibilidade na sociedade em que vivemos. Como consequência, manifestações de racismo, homofobia, misoginia, *cyberbullying* e outras formas de discriminação social se tornam cada vez mais frequentes, perigosas e prevalentes. Ainda que as redes sociais se proponham tentar combater tais comportamentos, eles estão muito longe de deixar de ser um problema e um risco. Para alguns, a internet se tornou uma grande *justiceira*, uma ferramenta que possibilita julgamentos sociais sumários, o que deu origem ao que atualmente chamamos de cultura do cancelamento. Seja esse fenômeno permanente, seja temporário, essa desconstrução social tem um papel punitivo e desagregador, mas ao mesmo tempo promove discussões importantes sobre a diversidade, a igualdade de direitos e o respeito pelo outro. O grande ponto aqui é o motivo pelo qual jovens de todas as idades “cancelam” determinada pessoa de suas vidas, muitas vezes de forma agressiva. Ressaltamos que essa cultura do cancelamento não favorece a busca de uma sociedade mais respeitosa e pacífica, mas parte de um ato de discriminação em si por não concordar com uma opinião, interesse ou aparência do outro, aceitar o outro como ele simplesmente é.

O filósofo sul-coreano ByungChul Han (2010) afirma que vivemos uma era neuronal, em que os males do século estão associados às doenças neurológicas e mentais, como depressão, ansiedade, TDAH, *burnout*, entre outras. Os adoecimentos neuronais, segundo ele, são estados patológicos decorrentes de um exagero de positividade. Por positividade, entende-se tudo aquilo que é igual e, conseqüentemente, aceito. E negatividade é aquilo que é estranho, que é negado. Segundo Han (2010):

Num sistema dominado pelo igual, não faz sentido fortalecer os mecanismos de defesa [...] A violência da positividade não pressupõe nenhuma inimizade. Desenvolve-se precisamente numa sociedade permissiva e pacificada [...] Habita o espaço livre de negatividade do igual, onde não se dá nenhuma polarização entre inimigo e amigo, interior e exterior ou entre próprio e estranho.

Ao analisarmos esse cenário, torna-se evidente que o respeito à diversidade está estreitamente relacionado à saúde mental. O aumento significativo do número de casos de doenças mentais, principalmente na infância e na adolescência, bem como o crescente relato de episódios de automutilação e tentativas de suicídio entre adolescentes são exemplos claros de quão delicado é o momento atual. Conforme explica Fante (2008):

O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa. Crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o *bullying* chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio.

Acreditamos que a escola, juntamente com a família, são os principais responsáveis pelo aprendizado de convivência social. O ambiente escolar, portanto, desempenha um papel importantíssimo de conscientizar os estudantes e promover a saúde social e mental por meio de atividades e projetos coletivos que envolvam o respeito à diversidade e ao combate de toda forma de preconceito e discriminação e ao *bullying*, seja presencial, seja virtual.

Os aspectos relacionados ao respeito à diversidade estão relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela ONU, uma das características da coleção, conforme explicamos na seção de mesmo nome neste Manual. Entre esses objetivos, o décimo sexto versa sobre “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos, e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”. Segundo o terceiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Todo ser humano tem direito à vida, liberdade e à segurança pessoal”. Não há desenvolvimento sustentável sem paz. Garantir esses direitos é promover uma cultura de paz, na qual o objetivo não seja a ausência de conflitos, mas sim a resolução não violenta deles; desse modo, o respeito à diversidade se faz necessário. A cultura de paz é um processo contínuo e que demanda esforço, dedicação e manutenção.

Tomando por base os valores de tolerância e solidariedade, o diálogo, a mediação e a negociação como pilares para a resolução de problemas, propomos os tópicos apresentados a seguir para desenvolver com os estudantes o respeito à diversidade e promover a saúde social e mental por meio de uma cultura de paz dentro e fora da sala de aula.

- Promover atividades de integração que abordem as diferenças, a serem realizadas no início do ano ou quando um novo estudante ingressa na sala. Para isso, pode ser usada a cópia da certidão de nascimento para levantamento dos dados de cada estudante (idade, local de nascimento, origem do sobrenome, etc.) ou solicitado um objeto da cultura familiar que identifique suas origens, para que cada um possa contar sua história com base nesses elementos.

- Desenvolver o senso de cooperação, com projetos de mentoria, em que estudantes com mais facilidade em determinada disciplina possam cooperar com outros que apresentam dificuldade, ou, no caso de estudantes com deficiência física ou atípicos, possam receber um revezamento de auxílio na rotina diária escolar dos demais estudantes da sala.
- Explicar o conceito de cultura de paz e desenvolver com os estudantes estratégias para solucionar problemas com base nesse conceito.
- Fortalecer a autoestima, escolhendo pessoas públicas que alcançaram grandes feitos e que tenham algo em comum com os estudantes (etnia, religião, nacionalidade, deficiência, etc.) para a realização de pesquisa e apresentação em grupo.
- Reproduzir filmes ou séries que abordem o tema e abrir para discussão. Também é possível pedir aos estudantes que tragam as sugestões de acordo com o repertório deles.
- Identificar junto à turma valores individuais, como empatia, amizade, honestidade, lealdade, compaixão, respeito. Registrá-los na lousa e pedir a eles que se dividam em duplas. Cada um atribui um valor para identificar no colega e discute em duplas os motivos que os levaram a fazer essa escolha. Abrir uma roda de conversa sobre a experiência de cada um.
- Usar charges ou memes para debater a cultura do cancelamento.
- Identificar os sentimentos provocados nos estudantes ao ler notícias de jornais que relatem histórias de preconceito, trabalhando empatia e compaixão.
- Desenvolver com a turma situações fictícias (ou reais, caso algum estudante queira relatar uma experiência) que envolvam temas de saúde mental, como depressão, ansiedade, automutilação, pensamentos suicidas, e discutir com eles estratégias de ajuda em cada uma das situações.

## 5. Educação integral

A educação integral pode ser descrita de várias maneiras: progressista e alternativa, com base em várias teorias. A abordagem integral pode englobar a maioria dos pensamentos e teorias educacionais. O modelo integral coloca as ideias da educação progressista no meio de uma rede de ideias sobre cultura, psicologia, filosofia, ciência, e assim por diante. Quando utilizamos o termo “integral”, estamos nos referindo a um modelo (um sistema de conceitos de interpretação do mundo), a uma metodologia (princípios de investigação do mundo), a uma comunidade (grupos que fazem uso desse método e modelo) e a habilidades (modos de pensamento).

De acordo com Murray (2009), a maioria dos modelos de pedagogia progressista enfatiza muitos princípios e valores que são compatíveis entre si, como múltiplas inteligências, construtivismo, zona de desenvolvimento proximal, aprender fazendo. A abordagem progressista também abrange outros aspectos, como o conhecimento do ser humano (corpo/mente/emoção), realidades internas (valores, sentimentos, motivações) e externas (ação, saúde física, infraestrutura educacional) e a perspectiva do conhecimento (abordagem crítica, epistêmica, dialógica).

Na escola integral, os estudantes são considerados sujeitos do próprio processo de aprendizagem (protagonismo juvenil), isto é, agentes da própria formação. Portanto, a educação integral estabelece o desenvolvimento global dos estudantes como objetivo no processo educativo. O estudante, como parte da educação integral, deve ser capaz de somar e coordenar o conhecimento e as habilidades adquiridos, além de desenvolver diferentes relacionamentos, competências para o aprendizado e a construção de sentidos. É preciso reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, com múltiplos caminhos e vários âmbitos, entre os quais se incluem as ideias de diversidade, inclusão e equidade. Portanto, as particularidades pessoais, culturais e locais devem ser respeitadas.

Uma educação integral possibilita que os estudantes vivenciem diferentes linguagens, contextos e movimentos para que sejam capazes de se desenvolverem plenamente. E, para que isso se torne realidade, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja mediado socialmente, de forma recorrente, promovendo situações coletivas, compartilhadas e colaborativas entre os jovens.

Tendo em vista o atual cenário, no que concerne à formação integral dos estudantes no componente curricular de Língua Inglesa, esta obra busca atravessar novos desafios, atuando na formação dos estudantes brasileiros de forma que se tornem multiletrados, críticos e cientes de seus direitos e deveres, e consigam chegar à etapa do Ensino Médio seguros e confiantes. Além disso, consideramos fundamental a integração dos demais conhecimentos, a fim de romper as barreiras entre os componentes curriculares. Segundo Fazenda (2011, p. 75):

A possibilidade de “situar-se” no mundo de hoje, de compreender e criticar as inúmeras informações que nos agriem cotidianamente, só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas. A preocupação com a verdade de cada disciplina seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo.



A coleção objetiva promover um processo de ensino-aprendizagem de modo integrado e em diálogo com o cotidiano dos estudantes, que poderão continuar desenvolvendo seu repertório individual e coletivo nas práticas sociais interculturais, também relacionadas às culturas juvenis e ao universo digital, aprofundando o repertório lexical multissemiótico, desenvolvendo protagonismo, ampliando suas perspectivas pessoais e abrindo caminhos para a vida profissional.

Além disso, a obra intenta apontar caminhos para que os estudantes se tornem aprendizes ao longo da vida, de modo que possam ter participação ativa e autônoma em um mundo globalizado e difuso, no qual o uso da língua inglesa contribui para que ampliem suas vivências e compreendam o mundo em que vivem.

Dessa maneira, discutimos na próxima seção alguns procedimentos relacionados aos processos cognitivos básicos para a educação, com a expectativa de que eles atuem como suporte para o desenvolvimento da aula do professor ou como objeto de estudo para os estudantes.

## Operações cognitivas e o componente curricular Língua Inglesa

### Produção de análises críticas, criativas e propositivas

Quando falamos em análise crítica, estamos nos referindo ao processo de desconstrução do que lemos, escrevemos e escutamos de maneira lógica e racional (BROWN; KEELY, 2012). Isso exige que o leitor vá além dos campos da descrição e análise, para avaliar, criticar e presumir. No entanto, para criticar, é necessário que os argumentos estejam embasados em uma pesquisa/investigação bem fundamentada e ampla da literatura.

**Descrição: Quem? O quê? Onde? Quando?**

**Análise: Como? Por quê?**

**Avaliação: Para quê? E se? O que vem depois?**

A descrição e a análise simples devem preceder a avaliação, pois é a partir daí que a análise crítica se fundamenta. Com a prática das habilidades avaliativas, o estudante pergunta a si mesmo o que a descrição e a análise realmente significam, o que o texto informa sobre o autor ou tópico, quais são as implicações. Na compreensão de leitura da língua inglesa desta coleção, procuramos estimular a análise crítica do aprendiz por meio de questionamentos em subseções como *Post-listening*, *Post-reading* e *Reflect*.

A análise crítica está associada a uma “abordagem profunda” do aprendizado, ou seja, é necessário relacionar o conhecimento recém-construído com o que o indivíduo já sabe. Envolve também investigar conceitos e ideias, comparar problemas e perspectivas para desafiar o próprio entendimento, presumir e buscar implicações, bem como ser capaz de distinguir evidência de argumento, questionar premissas, reconhecer generalizações e identificar preconceitos.

O pensamento crítico ajuda a descobrir relações nos mais diversos conjuntos de conhecimento, capacitando a sintetização do próprio pensamento. Esse pensamento diz respeito à habilidade de investigar uma informação objetivamente e tirar conclusões. Envolve a avaliação de fontes, dados, fatos, fenômenos observáveis e descobertas em pesquisas. Um exemplo simples desse pensamento é dado pela triagem feita por uma enfermeira de um hospital quando analisa os casos, identificando a urgência de atendimento e encaminhando o paciente ao setor clínico adequado.

O pensamento crítico é essencial para que o estudante compreenda o problema e analise as evidências, ideias e questionamentos da área de estudo ou qualquer outra informação que chegue até ele. A análise crítica permite que ele tenha maior clareza dos assuntos e informações processados. O mundo acadêmico e científico tem funcionado por meio dessa constante reflexão, do debate profuso e do refinamento de ideias. Portanto, a análise crítica é fundamental para a sobrevivência e a atualização de todos os campos de investigação.

Segundo Drew e Bingham (2001), para pensar e analisar criticamente no contexto acadêmico, os pontos principais são:

- Fundamentar seu raciocínio baseado em evidências, ideias de fontes fidedignas do mundo acadêmico como livros, avaliação pelos pares e artigos científicos.
- Identificar o contexto histórico e/ou a parcialidade que pode levar a uma distorção do que é lido ou ouvido.
- Identificar e questionar os pressupostos sem fundamentos.
- Explicar o sentido e a consequência de um dado específico de um argumento ou de uma conclusão expressados por outros.

- Analisar uma informação criticamente, levantando perguntas do tipo: O que eu já sei? O que preciso saber? Isto é um fato ou uma opinião? Quais evidências foram usadas para fundamentar a afirmação? Quais foram as premissas mencionadas ou não mencionadas nesta informação? Há outras maneiras de pensar sobre isso? É conclusivo ou relevante?

No texto a seguir, discutiremos as várias estratégias de leitura fazendo uso da análise crítica.

## Estratégias e compreensão da leitura

A leitura ativa diz respeito ao engajamento com o texto que você lê. Esse engajamento frequentemente está relacionado com o propósito predeterminado para a leitura, antes de ela ser feita. Identificar tal propósito ajuda a tornar o processo de leitura mais ativo, no entanto, é preciso considerar também os fatores externos que o ajudam ou o comprometem, como o ambiente externo, o tempo para a leitura, entre outros. Assim, é possível afirmar que não há uma maneira “certa” de ler um texto. Por isso, as estratégias que relatamos adiante não são prescritivas, e sim são sugestões para o encaminhamento da leitura.

Primeiramente, antes de ler um texto, é importante levantar hipóteses para a leitura: Que tipo de texto é esse? É um artigo de livro ou da internet? Esse tipo de texto vai influenciar a maneira como a comunicação é transmitida? O texto está tentando me persuadir ou só informar, ou ambos? Qual é o propósito da leitura? É uma leitura obrigatória? É fundamental lembrar a informação posteriormente para uma avaliação? Quais são as questões que precisam ser respondidas? O que você já sabe sobre o texto?

Responder a essas questões pode ajudar o leitor a reduzir a informação que ele precisa extrair do texto e, portanto, conduzir a uma melhor compreensão de seu conteúdo. Essa é a razão pela qual é imprescindível a atividade de pré-leitura nas atividades de leitura.

Quando o leitor lê algo sobre determinado assunto ou para realizar uma avaliação, ele quer encontrar meios de ler o texto da maneira mais eficiente possível. A estratégia de leitura a seguir é conhecida como o sistema dos “4S”:

### **Search**

Para saber se o texto vai ser útil, antecipe a informação que o texto oferece: analise o resumo, a palavra-chave, o título do livro/capítulo, diagramas ou imagens.

### **Skim**

Ler superficial e rapidamente o texto colabora para saber qual é o principal argumento, prestando atenção à introdução, às manchetes, aos subtítulos e à conclusão.

### **Select**

Determinar se é útil ler todo o texto ou somente algumas seções utilizando as informações coletadas anteriormente.

### **Study**

Estudar o texto, ou o material que foi selecionado. Ler o material e tomar notas, destacando alguns trechos. Fazer uma reflexão de como a informação se relaciona com seu propósito de leitura; relembrar o que foi lido e se o texto foi compreendido.

A estratégia “PRR Strategy” é um método de leitura para o entendimento, como podemos observar:

### **Preview**

Familiarizar-se com o texto antes da leitura. Esta etapa consiste na observação de como o texto está organizado, quanto tempo vai durar a leitura e se ele é adequado para seu propósito, utilizando técnicas como *skimming*, leitura do título, imagens, introdução, etc. Com base nessas informações, é possível determinar se o texto é importante.

### **Read**

Ler o texto por partes, em vez de lê-lo de uma só vez. Analisar cada parágrafo, tomando notas e destacando alguns trechos. Relacionar o que foi lido com o propósito da leitura.

### **Recall**

Verificação do que foi lido, relembrando pontos-chaves mentalmente, oralmente ou por escrito. Confirmar se o resumo é correto, comparando-o com as anotações.

As estratégias de leitura mencionadas são recorrentes nas atividades de compreensão da leitura nos textos de inglês desta coleção.



### Compreensão inferencial

A compreensão inferencial é a habilidade de processar uma informação escrita e entender as entrelinhas. O leitor processa as informações de maneira a situar a leitura dentro de um contexto, criando sentidos. Essa informação é utilizada para inferir ou identificar um significado mais profundo do texto, o que não está nele explicitado. Essa compreensão exige do leitor: combinar ideias, tirar conclusões, interpretar e avaliar a informação, identificar o tom e a voz. É uma compreensão mais complexa, pois envolve a análise crítica (ser crítico, formar opiniões, identificar o ponto de vista e as atitudes dos autores, identificar e considerar a veracidade dos textos e mensagens, inferir as razões dos personagens e temas).

Cabe ao professor ser o mediador para facilitar o entendimento do texto, fazendo perguntas de antecipação de informação, acionando os conhecimentos prévios dos estudantes e verificando hipóteses. Questões como: “Eu me pergunto o porquê de, como, onde...”; “O que você acha? Qual parte do texto faz você pensar dessa maneira?” podem ajudá-los a se arriscarem e a manifestar as próprias ideias.

É recomendável o uso dessas estratégias anteriormente mencionadas como apoio para os estudantes completarem atividades que tenham sentido e não em atividades isoladas. Outra técnica seria o uso de uma imagem baseada no texto, construindo sentidos, transpondo o que foi visto na literatura visual e nos textos multimodais em palavras.

O desenvolvimento das habilidades dos estudantes por meio da oralidade pode contribuir para a compreensão leitora e a habilidade de alternância de código linguístico. O desenvolvimento da oralidade é aprimorado se incluirmos atividades de aprendizagem cinestésica (atividades com a utilização dos sentidos relacionados ao movimento para guardar informações), visual (atividades sobre sentidos em imagens), auditiva (atividades de compreensão auditiva) e impressa (atividades de leitura e escrita). Logo, as habilidades comunicativas de *Listening, Speaking, Reading and Writing* na língua inglesa, quando trabalhadas de forma integral, favorecem o aprendizado dos estudantes.

Diferentemente da compreensão inferencial, na compreensão literal, o leitor consegue visualizar a informação nas linhas do texto. Para desenvolver essa compreensão, deve localizar a informação direto no texto ou por meio de imagens visuais, título, legenda, manchete, frase, etc. Dessa forma, é possível perceber que a compreensão inferencial exige dos estudantes uma reflexão sobre a informação, relacionando-a à identificação de relações ou à dedução de inferências da informação fornecida nos textos. Para ampliar essa compreensão, é interessante que o professor questione a sequência de eventos do texto; extraia informações das pistas visuais (mapa, ilustração, títulos, manchetes, etc.); relacione informações do texto com a imagem, estabelecendo conexões; correlacione a informação e as sentenças e articule as informações utilizando diferentes léxicos para explicar conceitos e ideias.

### Compreensão interpretativa

Esta compreensão requer do leitor aplicação e avaliação do conhecimento de textos múltiplos, dentro de diferentes áreas, ou o uso do conhecimento prévio sobre os tópicos. O leitor é obrigado a ler ultrapassando as linhas do texto: articular diferentes informações por meio de frases, parágrafos e capítulos; inferir o sentido da informação nos textos; deduzir a ideia principal, o tema e conceito; apoiar-se nas pistas textuais para identificar o sentido das palavras desconhecidas; identificar o propósito e o sentido da linguagem metafórica; identificar sentidos de vocabulário semelhantes para compreendê-los, organizando as ideias.

### Criatividade

Criatividade refere-se à produção de algo novo, embora envolva também a recombinação e a alteração de ideias já existentes. Na educação, a definição varia entre novas ideias e novas maneiras de se resolver um problema, do campo da Arte até as descobertas científicas.

A criatividade pode ser descrita como uma forma de geração de conhecimento. Estimulá-la, portanto, tem efeito positivo na aprendizagem, complementando e valorizando a autoaprendizagem, o aprender a aprender e o desenvolvimento das habilidades e competências ao longo da vida. Também definida como um processo que demonstra equilíbrio entre originalidade e valor, é uma habilidade que enxerga conexões imprevistas e gera ideias novas e pertinentes. É, portanto, um aprendizado que envolve compreensão e conhecimento e que possibilita ao aprendiz ir além da teoria e focar no pensamento crítico. A experiência criativa, baseada no empoderamento e na centralização do aprendiz, é oposta à reprodução, é a aplicação da inovação nesse processo para o benefício de um campo, nesse caso o da educação. O ensino-aprendizagem inovador é um processo que conduz ao aprendizado criativo por meio da implementação de novos métodos e de ferramentas que favore-

cem o aprendiz e seu potencial criativo. A literatura mostra que a criatividade é definida de várias maneiras: centralizada na arte, na qualidade dos gênios ou uma habilidade que qualquer um pode desenvolver. No que diz respeito à educação, as pesquisas mostram que vários fatores podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, e uma delas é criar um ambiente motivador e criativo. Os professores são os personagens principais na criação desse clima, e, para que isso se torne realidade, a diretriz educacional, o currículo e a instituição precisam estar de comum acordo.

Em linhas gerais, o aprendizado criativo é menos centrado no professor, fazendo com que os processos criativos e colaborativos estejam mais presentes nas diversas áreas de aprendizagem. Assim, o papel do professor nos dias de hoje não é o de transmitir informações, mas orientar os estudantes a lidar com a informação obtida, potencializando o conhecimento. A criatividade é uma habilidade que deveria estar presente em todas as disciplinas, pois ela possibilita que os jovens sejam aprendizes bem-sucedidos, indivíduos confiantes e colaboradores responsáveis.

## Argumentação e o pensamento crítico

A argumentação é uma competência essencial para a formação dos estudantes como cidadãos, pois possibilita avaliar as reivindicações, analisar as evidências e conhecer métodos de investigação, além de ajudá-los a clarear ideias e pensamentos, articulando-os detalhadamente e confrontando as ideias dos outros de maneira crítica e respeitosa.

Os argumentos podem ser encontrados em todo lugar: toda vez que alguém está tentando provar que algo é verdadeiro, apresentar um ponto de vista e persuadir alguém para concordar consigo, nas notícias, nas redes sociais, entre outros. Criar argumentos consiste em reunir evidências, linha de raciocínio e a premissa para desenvolver afirmações próprias. Os argumentos são úteis também nos debates na escola, nas atividades e em reflexões em grupo que acontecem no ambiente escolar. Nas atividades de inglês, por exemplo, é muito comum encontrar tarefas para o estudante discutir/refletir sobre o tópico relacionado, no final de cada seção, por exemplo *Post-listening*, *Post-reading*, *Post-writing*, *Reflect*.

A construção dos argumentos tem como base a síntese (“juntar os pedaços”). Isso acontece porque os argumentos precisam reunir as percepções de sua análise e a avaliação de outras fontes, bem como seu próprio pensamento e ideias. Nessa perspectiva, a síntese constitui um ato criativo que desafia e aprofunda o pensamento crítico. Exige que você considere o que os outros argumentaram sobre o tópico, e não somente as evidências e afirmações que sustentam seu argumento. Visões contrárias ou divergentes são igualmente importantes.

Assim, um bom argumento ou síntese deve apresentar as seguintes características: uma premissa clara e coesa; uma estrutura lógica que se conecta com a alegação principal e o contra-argumento construído com base em sua premissa; a evidência que sustenta sua argumentação, correlacionando-a com as alegações; a indicação de que você analisou, avaliou suas fontes; uma escrita coesa, demonstrando que seu argumento tem como base as pesquisas e a lógica e é conclusivo.

No contexto acadêmico, o pensamento crítico é geralmente associado aos argumentos. Você pode ser solicitado a pensar criticamente sobre as premissas dos outros ou criar a própria. Tanto na análise como no pensamento crítico, você pergunta, analisa, interpreta e avalia para chegar a uma conclusão sobre o que leu, ouviu, disse ou escreveu. Pensamento crítico não é ser negativo, criticando as falhas dos outros. É essencialmente organizar seu pensamento para que você possa detalhar o problema ou parte da informação, interpretá-la e usar sua interpretação para tomar uma decisão fundamentada. As pessoas utilizam o pensamento crítico constantemente, mas essa habilidade é aprendida e se aprimora com a prática.

Como desenvolver um argumento?

Formule uma hipótese ou sua posição sobre alguma questão. Pergunte: “Qual é a questão e como você a definiria? Você tem alguma questão ou objetivo para guiar suas ideias?”.

Reúna as razões e as evidências (por exemplo, opiniões de *experts*, estatísticas, pesquisas, etc.). Questione suas fontes, que devem ser fidedignas, exatas ou relevantes (elimine fontes irrelevantes, prepare as bases de seu fundamento analisando e avaliando o que coletou).

Estruture seu argumento, criando um tema-chave, sustentando as premissas. Esse processo exige que você reúna evidências, razões e premissas para criar um encadeamento de argumentos claro e coerente.

Depois de ter estruturado seu argumento, é importante assegurar as diferentes perspectivas sobre a questão ou problema. Considere também se seu pensamento pode ser aplicado a um contexto maior: “Quais são os pontos fortes e as limitações do argumento?”; “Como as premissas são sustentadas pelas razões e evidência?”; “É necessário mais investigação?”; “Qual é a contribuição desse conhecimento?”.



## Falácias

Quando falamos em argumentação, é mandatório abordar também dos erros na argumentação: parcialidade/preconceito e argumentação fraca. A falácia é o uso errôneo da lógica na construção de um argumento. Isso acontece quando pegamos atalhos que comprometem nosso pensamento crítico. Um dos atalhos ilusórios é quando confiamos em intuição ou nos sentimentos. Se você concorda com algo, provavelmente “sente” que é um bom argumento. Da mesma maneira, quando discorda de algo, você “sente” que o argumento é falho ou incorreto. Assim, é importante reconhecer as falácias. O argumento ruim parece adequado, mas na verdade é frágil e inconsistente. Outros tipos de falácia são: promover ataque pessoal (insultar e difamar uma pessoa), espalhar medo, sugerir somente duas opções de escolha, apresentar argumento excessivamente simplificado.

Um exemplo da falácia lógica pode ser encontrado na falácia *No True Scotsman*:

Angus: “Nenhum escocês coloca açúcar no mingau”.

Scotty: “Mas meu tio é escocês e ele coloca açúcar no mingau dele”.

Angus: “Mas nenhum escocês verdadeiro coloca açúcar no mingau”.

Há uma tentativa de defender a generalização de determinado grupo, excluindo o contra-argumento do outro por não ser “puro”, isto é, ao apontar uma parte do grupo que possui atributos diferentes, argumenta-se que essa pessoa não faz parte dele, e a redefinição do argumento anterior é apresentada novamente. Essa falácia é também conhecida como “apelo à pureza”, porque o objetivo é refutar qualquer argumento ou evidência com base na “pureza” da raça.

Preconceitos, por sua vez, são as percepções e os julgamentos feitos pelo ser humano e podem conduzir ao erro de raciocínio. Podem ser baseados no sexo, raça, gênero, idade, crenças ou política, impactando na coleta de informação ou em prejulgamento. Reconhecer o preconceito ajuda-nos a avaliar a razão pela qual um argumento foi criado. Muitas vezes quem elabora um argumento não está ciente do preconceito. Uma vez que tenha sido identificado, certamente identificaremos argumentos, alegações e evidências que foram deturpados ou ignorados.

## Pensamento computacional

O pensamento computacional é uma habilidade fundamental para todos, não somente para os cientistas. Ele envolve a resolução de problemas, o *design* de sistemas e a compreensão do comportamento humano, aproveitando-se dos conceitos fundamentais da Ciência da Computação.

Para Wing (2006), o pensamento computacional é mais sobre como os humanos pensam do que como o computador pensa. Alguns pesquisadores até demonstraram que, para usar o pensamento computacional, não é preciso haver computadores; podem ser empregados jogos de tabuleiros, circuitos e atividades “desconectadas” (LEE; VINCENT, 2019).

Apesar de haver consenso sobre o que é pensamento computacional, há certas práticas que aparecem na maioria das definições, expandindo a proposta original de Wing, que era de abstração, algoritmo e automação. Para Henderson *et al.* (2007), a prática mais comum do pensamento computacional é a decomposição, a padronização, a abstração, o pensamento algorítmico, a automação e a análise.

O pensamento computacional pode ser organizado nas seguintes etapas:

1. **Decomposição:** dividir uma tarefa complexa em problemas menores e, portanto, de fácil resolução.
2. **Padrões:** identificar sequências repetidas dentro dos dados.
3. **Abstração:** deixar o problema mais claro, removendo informações desnecessárias, criando uma representação geral do problema ou solução.
4. **Algoritmo:** criar uma série de etapas, regras utilizadas para resolução do problema, gerando uma fórmula estrutural que fornece um resultado previsível se certo dado for introduzido. Resultado da criação de uma sequência específica para resolver o problema.
5. **Automação:** operacionalizar esses processos por meio da tecnologia.

Em resumo, o pensamento computacional é uma abordagem para resolver problemas e desenhar sistemas, dividindo e reformulando uma tarefa complexa em pequenos conjuntos de problemas que podem ser solucionados por meio da organização e da análise, representando e automatizando soluções (ISTE, 2011).

Por meio das ferramentas computacionais, os estudantes têm acesso aos dados coletados por organizações científicas. No entanto, cabe ao docente ensinar aos estudantes como pensar computacionalmente para que eles se envolvam nos dados da investigação. Tais dados não equivalem aos dados científicos de um computador.

Incentivar os estudantes a fazer ciência, aceitando a interpretação dos outros com dados pré-coletados, praticando a análise e interpretando dados, direciona-os a interpretar dados para melhor compreender o campo científico.

Observamos alguns aspectos do pensamento computacional no ensino de inglês pela gramática indutiva, pois os estudantes percebem que os fenômenos e a argumentação são baseados em premissas, para se chegar a uma conclusão, verdadeira ou não.

O estudante observa o item gramatical contextualizando, selecionando e reunindo informações sobre esse dado (**decomposição**). A seguir, há uma sistematização dos dados, com identificação da relação existente entre eles (**padronização**). Finalmente, a elaboração de hipóteses, com questionamentos baseados na proposta inicial feita pela observação (**abstração**) e a conclusão (**algoritmo**). A automação pode ocorrer se os estudantes praticarem o item gramatical aprendido interagindo com as atividades gramaticais *online* e os diversos jogos disponíveis na internet.

Nesse viés metodológico, o desenvolvimento de ambientes computacionais beneficia não somente as áreas da ciência, matemática, compreensão da leitura e da escrita; eles podem ser utilizados na aprendizagem de conceitos centrais de diferentes áreas do conhecimento.

É importante ressaltar que, no mundo digital que nos cerca, é necessário trabalhar com os estudantes não somente o conhecimento e as soluções que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos oferecem, mas também o comportamento atitudinal, como a importância de codificar, armazenar e proteger a informação, bem como desenvolver aprendizagem norteada à construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação às novas tecnologias digitais (BNCC, 2018).

## 6. Conhecimento como ferramenta para intervir no mundo: investigação científica em Língua Inglesa

A ciência está presente em todos os lugares da vida, desde o ônibus que utilizamos como transporte até a fotossíntese das plantas. O ser humano soluciona vários problemas ao longo de sua vida, seja por necessidade, seja por curiosidade.

O papel mais importante da ciência em nossa vida talvez seja a maneira como utilizamos o pensamento científico, o método e a investigação científica para tomarmos alguma decisão. Isso ocorre de forma inconsciente, porque o ser humano precisa resolver os problemas com que defronta.

No campo das ciências exatas, o processo de investigação é mais direto: utilizar a evidência para fundamentar algo; relacionar a fundamentação com o conhecimento existente; e divulgá-la baseando-se nas evidências." A experimentação com base no método científico segue esta mesma ordem: combinar uma questão científica com a pesquisa para construir uma hipótese; conduzir os experimentos para testar sua hipótese; avaliar os resultados para tirar conclusões; e divulgar essas conclusões.

Embora o método científico e a investigação sejam parte integral da prática e educação científica, toda decisão que tomamos é baseada nesses processos. O uso do pensamento crítico em perguntas como "Qual é o problema?", construindo hipóteses; "Como eu posso resolvê-lo?"; testando as evidências e avaliando o resultado; "A solução funcionou?"; tomando providências baseadas no resultado.

Resolver problemas é fazer uso do pensamento crítico e das evidências para gerar soluções e tomar decisões. É muito importante aprender essas duas habilidades na escola. Elas são primordiais para tomar boas decisões e conduzir o estudante rumo ao sucesso durante e após o término da vida escolar.

Entretanto, a investigação científica não está sempre relacionada à resolução de problemas e ao pensamento crítico. O processo de aprendizagem dos estudantes na criação, execução, avaliação e comunicação dos resultados de um experimento pode ser replicado para qualquer problema do cotidiano com o qual eles se depararem, desde a comprovação de uma ideia por meio de uma produção escrita até a revelação de um filme no quarto escuro. Dessa forma, eles desenvolvem o pensamento crítico necessário em todas as áreas de conhecimento.

No que diz respeito à Língua Inglesa, os estudantes são constantemente desafiados a resolver problemas e a pensar criticamente, seja por meio da recepção, seja pela produção oral ou escrita. Para o desenvolvimento da habilidade leitora desta coleção, eles são convidados a analisar o texto oral e escrito de forma crítica, partindo de perguntas descritivas, como "Quem? Onde? Quando?", para análise do "Como?" e do "Por quê?", e depois para a avaliação "Para quê? O que vem depois?". Seu intuito é instigá-los a transpor o texto lido para outras esferas do pensamento.

Segundo Lemke (2004), a comunicação científica e a literatura científica são fundamentalmente multimodais, pois exigem um letramento crítico da multimídia que não é só limitado a textos ou à língua em seu sentido restrito. É necessário que os estudantes percebam o que é ler um texto híbrido: texto verbal com expressões matemáticas, gráficos abstratos e diagramas em formatos variados. Podemos observar isso acessando qualquer *site* para perceber quão complexos e híbridos são os recursos visuais e verbais. As áreas técnicas e científicas hoje em dia incorporam bastante a animação, a simulação dinâmica e vídeos para explicar questões de pesquisa.

Trabalhar o letramento digital não implica apenas acessar dados e informações, mas também diz respeito a negociar sentidos, refletir sobre eles e elaborá-los coletivamente, pois a cultura não é neutra. Com sua configuração específica, sua história e sua utilização social, a cultura pode encobrir elementos ideológicos presentes na construção desse conhecimento.



O letramento digital nos direciona ao letramento científico. Este não requer apenas o conhecimento de conceitos e teorias das ciências, mas também sobre os procedimentos e práticas associados à investigação científica, considerando as implicações da aplicação do conhecimento científico e os problemas que podem representar para si ou para a sociedade em geral.

Esse letramento é relevante, uma vez que a humanidade enfrenta grandes desafios, como o fornecimento insuficiente de água e alimentos, o controle de doenças, a geração de energia, entre outros. Na maioria das vezes, essas questões surgem em nível local, em que indivíduos são confrontados com decisões sobre práticas que afetam a própria saúde.

A Comissão Europeia (*EUROPEAN COMMISSION*, 1995, p. 28) constatou que as soluções para os dilemas políticos e éticos que envolvem a ciência e a tecnologia não podem ser debatidos se os jovens não possuírem certo conhecimento científico, isto é, se não permitirmos que cumpram um papel esclarecido para fazer escolhas que afetam o ambiente. Tornar-se letrado cientificamente abarca a ideia de que os propósitos da educação na ciência devem ser amplos e ampliados, com o conhecimento de ciências e da tecnologia baseada nas ciências.

A tecnologia e a ciência são inerentes, pois a primeira busca ótimas soluções para um problema humano e a segunda busca a resposta para uma questão específica sobre o mundo natural. Novos conhecimentos científicos possibilitam novas tecnologias e vice-versa. O avanço na ciência dos materiais em 1948, por exemplo, levou ao desenvolvimento do transistor.

Os indivíduos letrados cientificamente devem, portanto, fazer suas escolhas com mais e melhor formação e serem capazes de reconhecer que tanto a ciência como a tecnologia são fontes de soluções, mas, contraditoriamente, podem ser vistas como fontes de risco, gerando novos problemas, sendo necessário acessá-las novamente para resolvê-los.

Define-se como letramento científico a capacidade de se envolver com as questões relacionadas à ciência e à ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussões sobre ciência e tecnologia e consegue reconhecer, oferecer e avaliar explicações para fenômenos naturais e tecnológicos; descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente, analisar e avaliar dados, afirmações e argumentos, tirando conclusões científicas apropriadas (OCDE, 2016; PISA 2015).

De acordo com a BNCC (2018, p. 547), um número reduzido da população aplica os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (aferir o consumo de energia de aparelhos elétricos, ler e interpretar rótulos, etc.). Logo, é fundamental trabalhar o letramento científico da população.

Em última instância, a formação do cidadão pleno e o desenvolvimento social e econômico de uma nação demandam uma escola que desenvolva as seguintes competências com os estudantes: valorizar e fazer uso dos conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade; despertar a curiosidade intelectual, recorrendo à abordagem própria das ciências para criar soluções; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável (BNCC, 2018).

## 7. Avaliações

As avaliações são parte do sistema educacional e do processo de ensino-aprendizagem, e certamente os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais já depararam com vários momentos e tipos de avaliação desde os primeiros anos escolares. Também é certo que outros momentos de avaliação virão no futuro, tanto em contextos educacionais, em avaliações que sejam elaboradas e aplicadas pela escola ou por outras organizações nacionais e internacionais, como em contextos profissionais.

A seguir explicamos de forma resumida as principais características das avaliações somativas e formativas que são encontradas na coleção.

### Avaliação formativa × avaliação somativa

Vários estudiosos, entre eles Bachman (1990), Luckesi (2002, 2005), Brown (2004, 2007), Stiggins *et al.* (2004) e Thornbury (2017), há anos explicam e exemplificam as diferenças entre avaliações somativas e formativas.

De modo geral, a **avaliação somativa** diz respeito à aplicação de provas que têm por finalidade mensurar – ou resumir – o que os estudantes aprenderam ao final de determinada etapa do curso. Em outras palavras, ela tem como propósito quantificar da forma o mais objetiva possível o aprendizado e verificar se os objetivos do curso foram alcançados. Na maior parte das vezes, a avaliação somativa é utilizada, total ou parcialmente, para fins de aprovação ou reprovação.

A **avaliação formativa**, por sua vez, é mais abrangente e busca avaliar os estudantes em seu processo contínuo de aprendizagem, de modo que seja possível acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades e competências, levando em consideração o contexto de ensino, e intervir para que esse desenvolvimento se dê da melhor forma possível, sempre que necessário.

O quadro a seguir resume as principais características desses dois tipos de avaliação com base nos autores citados anteriormente.

	Avaliação somativa	Avaliação formativa
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar e registrar de forma objetiva, por meio de notas e/ou conceitos, o desempenho dos estudantes em determinado momento do curso – por exemplo, ao final de uma unidade ou de um bimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes durante todo o curso, com vistas a auxiliá-los a atingir os objetivos propostos.</li> <li>• Obter subsídios para intervenção e remediação, se necessário.</li> <li>• Dar aos estudantes a oportunidade de se desenvolver e de demonstrar seu desenvolvimento por meio de ferramentas variadas.</li> </ul>
<b>Papel do professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar, sozinho ou com o apoio de colegas, tais como outros professores do seu componente curricular ou o coordenador de ano, diversos tipos de prova (bimestrais, semestrais, etc.).</li> <li>• Aplicar as provas elaboradas por ele ou por outras organizações avaliativas nacionais e internacionais, cujo foco são exames de larga escala, de modo responsável e cuidadoso, a fim de garantir que o processo seja justo, ético e confiável.</li> <li>• Corrigir as provas a fim de informar a escola, os estudantes e seus pais e responsáveis, entre outros, sobre o desempenho obtido.</li> <li>• Usar os resultados para informar os estudantes acerca dos objetivos que foram ou não atingidos, bem como comunicar a aprovação, a reprovação e/ou a classificação deles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar e estabelecer em conjunto com os estudantes objetivos de aprendizagem.</li> <li>• Avaliar, dar <i>feedback</i>, intervir e redirecionar as práticas de ensino-aprendizagem de acordo com os resultados obtidos.</li> <li>• Auxiliar os estudantes no processo de se tornarem corresponsáveis pelo seu progresso por meio dos resultados obtidos na avaliação formativa.</li> </ul>
<b>Papel do estudante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar e preparar-se para obter a melhor pontuação possível em determinado curso ou, pelo menos, o resultado mínimo para ser aprovado.</li> <li>• Fazer provas de modo consciente e responsável, a fim de obter aprovação ou uma boa classificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliar-se, avaliar os colegas, registrar progressivamente seu desenvolvimento e sua participação no processo de aprendizagem.</li> <li>• Ser corresponsável pelo seu desenvolvimento.</li> <li>• Estabelecer os próprios objetivos e cuidar para atingi-los.</li> </ul>
<b>Motivações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar, premiar, punir, verificar de forma objetiva os resultados da aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar o processo de aprendizagem.</li> <li>• Permitir que os estudantes verifiquem e demonstrem, por meio de ferramentas diversas, as habilidades e competências desenvolvidas.</li> </ul>

Embora saibamos que a avaliação por meio de provas é uma formalidade que deve ser cumprida não só nas escolas brasileiras, como ao redor do mundo, e que elas desempenham um papel importante, acreditamos que as provas não devem ser o principal mecanismo de avaliação dos estudantes, tampouco o único.

Na coleção, procuramos incluir vários momentos avaliativos, de modo que sejam diversificados e abrangentes, tenham um caráter diagnóstico e ajudem os estudantes e os professores a compreender melhor o que foi aprendido e o que ainda precisa ser alcançado, orientando e reorientando a prática dentro e fora da sala de aula. Em suma, concebemos que, como afirma Luckesi (2002, p. 84), “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”.

Entendendo a importância das avaliações no sistema educacional brasileiro, propusemos aos professores e aos estudantes diferentes modalidades avaliativas, tanto somativas como formativas, englobando avaliações diagnósticas e de resultado, bem como propostas voltadas à autoavaliação.

A seguir, explicamos em mais detalhes como esses momentos avaliativos se realizam na coleção.

## Avaliação formativa

No decorrer da coleção, propomos vários momentos e atividades que propiciam a avaliação formativa. Como forma de organizar e registrar esses momentos, sugerimos que os estudantes criem um **portfólio**. O portfólio pode ser físico, como os organizados em uma pasta simples, com divisões por seções para as produções escritas e as indicações de produção oral, ou virtual, podendo concentrar em um só local as produções escritas e orais.



A forma de organização do portfólio varia de acordo com as possibilidades e os interesses de cada estudante, mas é importante que todos sejam encorajados a registrar suas atividades no decorrer do ano. É possível que eles não tenham clareza sobre o conceito ou a relevância de um portfólio, portanto, é preciso paciência, perseverança e organização para fazer com que esse instrumento tão importante auxilie no acompanhamento do desenvolvimento das habilidades.

O portfólio deve ser identificado com o nome do estudante, o ano escolar e o nome do componente curricular. Caso o estudante opte por um portfólio físico, sugerimos que tenha uma pasta com divisões – com sacos plásticos, por exemplo. Caso opte por criar um portfólio no computador, em casa ou na escola, lembre-o de sempre salvá-lo e mantê-lo em segurança, em uma rede virtual, as chamadas “nuvens”. Sugerimos que, em geral, o portfólio seja dividido e organizado conforme proposto nos itens descritos a seguir:

- **KWLH:** essa é a abreviatura para o quadro encontrado na última seção do livro (*Self-evaluation*). As letras do quadro se referem a quatro momentos distintos
- **K – What I think I KNOW:** os estudantes registram o que já sabem, seja em relação ao tópico da unidade, seja em relação aos componentes linguísticos que são nela abordados
- **W – What I WANT to learn:** os estudantes registram o que esperam aprender, seja em relação ao tópico da unidade, seja em relação aos componentes linguísticos que são nela abordados
- **L – What I LEARNED:** os estudantes registram o que aprenderam na unidade. Esses registros devem envolver não só o aprendizado relacionado à gramática, ao vocabulário e às habilidades de produção e compreensão oral, de leitura e escrita, mas também o aprendizado sobre as habilidades interculturais, quando for o caso, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o tema da unidade.
- **H – HOW I learned:** e registram como que aprenderam, ou seja, quais recursos usaram, quem os auxiliou, etc. É importante lembrar que esses recursos podem ser tanto os apresentados no livro como extra-classe, que consideramos fundamentais no desenvolvimento do estudante.

Na nossa proposta, o quadro KWLH é abordado em dois momentos distintos nas unidades. Na seção *Warming up*, os estudantes são convidados a preencher as duas primeiras colunas do quadro (“K: What I think I KNOW” e “W: What I WANT to learn”) e na seção *Self-evaluation*, ao final das unidades, são instigados a preencher as duas últimas (“L: What I LEARNED” e “H: HOW I learned”). Na primeira unidade de cada volume, no corpo das orientações para as seções, é possível encontrar instruções mais detalhadas sobre como conduzir esses momentos, tanto na seção *Warming up* como na *Self-evaluation*.

- **Writing:** na seção voltada para o desenvolvimento da habilidade escrita, propomos que os estudantes peçam aos colegas que avaliem seus textos escritos, em um processo conhecido por *peer feedback* ou *peer assessment* (BROWN, 2004, 2007), além de encorajá-los a sempre reavaliar o próprio trabalho antes de produzir a versão final.
- **Speaking:** nesta seção, encorajamos os estudantes a gravar e armazenar suas falas, levando sempre em consideração o contexto e as possibilidades de cada um. Para o portfólio das atividades voltadas para a oralidade, sugerimos que gravem suas falas para depois poder ouvi-las e avaliá-las em termos de clareza tanto na enunciação e organização como na pronúncia. Eles são também encorajados a regravar as falas, sempre que sentirem necessidade. Se o portfólio do estudante for físico, sugerimos que ele escreva uma lista identificando a atividade e a unidade (por exemplo, no volume 9, *Unit 1 – Stand up for your rights*) e a archive. Caso armazene as falas no celular, sugerimos que essa informação seja acrescentada à lista e que os arquivos no celular também sejam identificados. Se optar por elaborar o portfólio em meio virtual, sugerimos que ele seja identificado e salvo em uma pasta no computador e/ou na nuvem.
- **Connections:** as atividades propostas ao final de cada volume buscam encorajar os estudantes a trabalhar de maneira individual e colaborativa. São compostas de diversas etapas e várias delas podem ser registradas e armazenadas no portfólio, tais como o material para uma campanha, como no segundo projeto proposto para o 7º ano, ou o registro fotográfico para uma exibição, conforme proposto no primeiro projeto para o 8º ano.
- **Miscellaneous:** encorajamos os estudantes a armazenar toda e qualquer produção que não tenha ligação com nenhuma das unidades ou com algum trabalho sugerido pelo professor, mas que, em vez disso, seja fruto de sua própria criatividade, interesse e disposição. Entre essas produções, podemos citar como exemplos desenhos, poemas, letras de música, mensagens em mídias diversas que tenham sido produzidas pelos estudantes e apresentações em inglês, entre outros.

O portfólio pode ser uma excelente ferramenta voltada para a avaliação formativa, pois apresenta múltiplas informações sobre o desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de um instrumento avaliativo para o professor, uma vez que pode dar uma visão mais global do progresso obtido pelo estudante, e de um excelente instrumento de autoavaliação. Entre os critérios que podem ser utilizados tanto na avaliação como na autoavaliação de portfólios, destacamos:

- **Apresentação:** a apresentação demonstra que o estudante foi cuidadoso em compor, cuidar e manter seu portfólio?
- **Organização:** o estudante manteve os trabalhos organizados de forma a possibilitar o acompanhamento de seu progresso?

- **Criatividade:** o estudante personalizou seu portfólio, distinguindo-o dos outros e refletindo sua individualidade?
- **Correção:** o estudante se preocupou em rever seus trabalhos sempre que solicitado ou quando sentiu necessidade de produzir versões melhores, mais corretas e cuidadosas?
- **Responsabilidade:** o estudante assumiu responsabilidade pelo seu portfólio, percebendo-o como um instrumento do processo de ensino-aprendizagem, bem como do processo avaliativo?
- **Perseverança:** o estudante foi perseverante na construção do seu portfólio, mantendo o mesmo cuidado e interesse durante todo o processo de elaboração?
- **Autonomia:** o estudante foi capaz de organizar seu portfólio de forma independente?

Por fim, sugerimos que o portfólio seja acessado em vários momentos, como ao final de um bimestre, de um trimestre ou do ano letivo. Sugerimos ainda que, dentro do possível, os estudantes conservem seus portfólios no decorrer de todo o Ensino Fundamental – Anos Finais. Acreditamos que, ao rever seus portfólios em etapas diferentes, eles podem ter uma dimensão real de todo o seu progresso, o que pode ser muito motivador e contribuir para o conceito de aprendiz para toda a vida.

## Avaliação somativa

Como observado anteriormente, sabemos que as avaliações somativas são uma realidade na educação brasileira e mundial. Elas também exercem um papel na formação dos estudantes, uma vez que podem não só ser fonte de motivação para alguns – que podem se sentir mais encorajados a estudar ao saber que há uma avaliação formal prevista –, mas também (idealmente) servir como um diagnóstico de um momento específico no processo de ensino-aprendizagem, encorajando a reflexão sobre a necessidade ou não de estabelecer alguma mudança e de remediar o aprendizado por meio da revisão e do reforço de conteúdos que são fundamentais para o progresso nos estudos. Na coleção, propomos alguns momentos de avaliação somativa, conforme descrevemos a seguir.

- **Checkpoint:** esta seção se encontra nas páginas finais de cada volume e tem por objetivo rever os principais pontos estudados nas unidades, englobando a compreensão e a produção oral e escrita, bem como pontos do eixo “Conhecimentos linguísticos” da BNCC. Caso não seja usada como avaliação, esta seção pode ser empregada como apoio, revisão ou como remediação do aprendizado tanto no estudo autônomo como em sala de aula. Há uma seção *Checkpoint* para cada duas unidades do livro, formando quatro blocos no total.
- **Check-out:** esta seção, que também se encontra nas páginas finais de cada volume, é uma avaliação de resultado e, portanto, tem por objetivo avaliar os estudantes no encerramento de cada ano letivo. O foco dela recai nas habilidades previstas pela BNCC, nos eixos “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimentos linguísticos” e “Dimensão intercultural”, consideradas essenciais para a progressão para o ano seguinte e/ou para o trabalho com mais ênfase durante o ano letivo.
- **Atividades no corpo das unidades:** buscamos oferecer aos estudantes uma tipologia de atividades, incluindo aquelas que são encontradas em exames de larga escala, tais como identificar orações verdadeiras e falsas, escolher alternativas corretas, completar lacunas e escolher palavras que melhor completam um texto, entre outras. A princípio, essas atividades são voltadas para o desenvolvimento das habilidades em sala de aula, contudo o professor pode julgar pertinente utilizar parte delas como forma de avaliação. Por exemplo, ele pode usar um texto escrito de uma unidade e as respectivas perguntas como forma de verificar a compreensão leitora dos estudantes em determinado ponto do curso, a fim de avaliar uma habilidade do eixo “Leitura”, ou utilizar questões da seção *Vocabulary in context* de uma unidade para avaliar uma habilidade do eixo “Conhecimentos linguísticos”.

Além dessas propostas, destacamos dois momentos de avaliação sugeridos na coleção: *Check-in* e *Self-evaluation*.

- **Check-in:** os quatro volumes da coleção apresentam uma avaliação diagnóstica denominada *Check-in*. Trata-se de uma avaliação que se propõe auxiliar o professor a diagnosticar os conhecimentos, as habilidades e as competências dos estudantes no início do curso, de modo que obtenha uma visão panorâmica da turma e/ou identifique necessidades específicas de alguns estudantes ou turmas (BROWN, 2004; THORNBURY, 2017). No caso específico do 6º ano, a seção *Check-in* tem também por objetivo oferecer uma prévia do que será estudado ao longo do curso. Para o 7º ano em diante, além dos objetivos já citados, a seção busca auxiliar o professor a verificar se os conteúdos básicos do ano anterior foram assimilados, informando quais pontos deverão ser alvo de maior atenção durante o curso. A seção busca, portanto, identificar se conhecimentos fundamentais para o melhor aproveitamento do curso do ano em questão estão sedimentados ou se há a necessidade de remediação. As habilidades abordadas na seção são as estabelecidas pela BNCC nos eixos “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita”, “Conhecimentos linguísticos” e, quando pertinente, “Dimensão intercultural”.
- **Self-evaluation:** é a seção de autoavaliação que encontramos ao final de cada unidade, onde os estudantes têm a oportunidade de retomar os pontos centrais nela abordados, com foco em sua autonomia e em seu desenvolvimento, que são fundamentais para o aprendizado de línguas (HODGSON, 2010, 2017). Como observa Brown (2004, p. 270), “o princípio da autonomia se destaca como uma das pedras fun-



damentais primárias do aprendizado bem-sucedido”.<sup>2</sup>A fim de que os estudantes se engajem com esse momento de autoavaliação, propusemos atividades próximas à realidade deles, com base em imagens, memes e trechos de músicas, entre outros. É também nesta seção que os estudantes são convidados a completar as duas últimas colunas do quadro KWLH, como explicado anteriormente. Lembramos que nossa proposta de autoavaliação não ocorre unicamente nesse momento. Como exposto em nossa breve explicação sobre avaliação formativa, o portfólio também deve servir de ferramenta de autoavaliação.

Por fim, acreditamos que a combinação dos instrumentos avaliativos aqui apresentados possa auxiliar na compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, encorajando-os a ser cada vez mais responsáveis pelo próprio progresso.

## 8. Organização e estrutura da coleção

A coleção é composta de quatro volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Eles são organizadas da seguinte forma:

### Seções iniciais – na ordem em que aparecem no volume

- **Apresentação:** dá as boas-vindas para os estudantes e explica brevemente o propósito da coleção.
- **Sumário:** enumera as divisões do volume e indica a página de cada seção.
- **Conheça seu livro:** ilustra e explica de forma resumida as principais características das seções do volume.
- **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** explica de forma simplificada o que e quais são esses objetivos e o papel deles na coleção.
- **Check-in (avaliação diagnóstica):** organizada em duas páginas, busca auxiliar os professores a obter informações importantes sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências de cada estudante no início do ano letivo – uma informação bastante valiosa para eles também (ver mais detalhes na seção *Avaliações* neste Manual).

### Unidades

- **Welcome unit:** é a unidade que antecede as unidades principais de cada volume da coleção. É composta de oito páginas e tem por principal objetivo, conforme o nome indica, dar as boas-vindas aos estudantes no início de mais um ano letivo. Essa unidade busca também incentivar o interesse da turma pela disciplina e prepará-los para os estudos que ocorrerão no decorrer do curso. Ela não tem uma estrutura rígida, mas, assim como as unidades principais da coleção, sempre se inicia com uma seção de preparação, denominada *Warming up*. Na sequência, aborda habilidades linguísticas e aspectos gramaticais e lexicais, além de conter uma seção denominada *Classroom language*, voltada para o aprendizado e/ou a revisão de expressões comuns e úteis no dia a dia na sala de aula.
- **Unidades principais:** cada volume contém oito unidades de 16 páginas. As unidades são compostas de nove seções: *Warming up*, *Reading*, *Grammar in context*, *Vocabulary in context*, *Listening*, *Speaking*, *Writing*, *United Nations Sustainable Development Goals* e *Self-evaluation*. Assim como na *Welcome unit*, as unidades não seguem um formato rígido. Com exceção das seções *Warming up* e *Reading*, que são sempre as primeiras de cada unidade, e as seções *United Nations Sustainable Development Goals* e *Self-evaluation*, que são sempre as últimas, a ordem das demais varia dependendo das características do tema, dos textos orais e escritos e da forma como os conceitos são apresentados, de modo a permitir maior e melhor fluidez na proposta de estudo. Detalhamos as características de cada seção, bem como dos boxes, mais adiante.

### Seções finais – na ordem em que aparecem no volume

- **Checkpoint:** composta da revisão de cada duas unidades do livro, totalizando quatro blocos, esta seção pode ser usada no estudo autônomo, como atividade complementar em sala de aula, na remediação do aprendizado ou, opcionalmente, como forma de avaliação. As atividades voltadas para a compreensão oral e escrita partem de textos autênticos e do mesmo gênero abordado nas duas unidades às quais se referem. Nesta seção, há também atividades que exploram estruturas gramaticais e o vocabulário.
- **Connections:** a coleção conta com duas propostas por volume. Cada uma é baseada em quatro unidades e tem como foco um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável abordados no volume, apresentando, contudo, uma meta diferente da que foi o foco da unidade. A proposta busca oferecer um processo de execução simples e viável para ser feito na sala de aula, mesmo com turmas numerosas, e tem o intuito de envolver as comunidades escolar e do entorno, além de propiciar um trabalho interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento. A proposta se inicia sempre com uma pergunta-problema, com vistas a estimular os estudantes a desenvolver a criticidade e a reflexão.
- **Language time:** apresenta a sistematização e exemplos adicionais dos pontos gramaticais e lexicais organizados por unidade, além de mais atividades simples e objetivas, que podem ser usadas no estudo autônomo, como atividade complementar em sala de aula ou remediação do aprendizado.

<sup>2</sup> Tradução dos autores. No original, “The principle of autonomy stands out as one of the primary foundation stones of successful learning”.

- **Language bank:** glossário com algumas das principais palavras encontradas nas unidades de cada volume traduzidas para a língua portuguesa conforme o contexto de uso. As palavras estão organizadas por unidade e, dentro de cada uma delas, em ordem alfabética, facilitando a sua localização. Esta seção tem por objetivo dar suporte aos estudantes para que possam compreender palavras-chave cujo significado seria de difícil inferência, auxiliando-os a atribuir e construir o sentido dos textos.
- **How to use a dictionary:** diferente em cada um dos volumes da coleção, esta seção apresenta algumas características de um verbete de dicionário, chamando a atenção dos estudantes para informações como classe de palavras, transcrição fonética e exemplos. Além disso, traz uma breve explicação sobre diferentes tipos de dicionário, dicas para usar dicionários bilíngues e alguns termos comuns em lexicografia que são úteis e relevantes para que os estudantes tirem melhor proveito de sua busca ao usar dicionários como ferramentas de aprendizagem.
- **Check-out (avaliação de resultados):** organizada em duas páginas, esta seção, que é uma avaliação de resultados, busca auxiliar estudantes e professores a obter informações importantes sobre os conhecimentos, as habilidades e as competências desenvolvidos no ano letivo, com vistas a promover a revisão e a remediação do aprendizado, se necessário (ver mais informações sobre o *Check-out* na seção *Avaliações* neste Manual).
- **Answer Key** traz respostas para todas as atividades da seção *Language Time*, de maneira a dar autonomia ao estudante.
- **Audioscript:** seção onde estão organizadas as transcrições dos textos orais utilizados ao longo das unidades de cada volume, com exceção dos textos transcritos no corpo das atividades.
- **Irregular verbs:** seção presente a partir do volume 7, quando se dá início ao estudo formal dos verbos irregulares. Apresenta uma tabela com alguns verbos irregulares comuns em inglês em sua forma-base, no passado simples e no particípio passado.
- **Referências bibliográficas comentadas:** apresenta algumas sugestões de leitura, materiais de pesquisa e sites que possam ser de interesse dos estudantes, com vistas a contribuir para sua formação global como cidadão e como aprendiz para toda a vida.

## Seções

Como exposto anteriormente, cada volume da coleção contém oito unidades, as quais são compostas de nove seções, detalhadas a seguir:

- **Warming up:** seção de abertura, a *Warming up* é composta de duas páginas, onde há um boxe com a descrição dos oito principais objetivos da unidade – um para cada seção, com exceção de *Self-evaluation* –, que enfocam os gêneros textuais e os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos. Além do boxe, a seção contém quatro imagens e três perguntas disparadoras, que têm o propósito de aguçar a curiosidade dos estudantes sobre o tema central e levá-los a uma reflexão inicial a respeito. Nessas páginas, eles também encontram o ícone do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável ao qual o tema principal da unidade pode ser relacionado. Ainda como sugestão de condução desta seção, propomos que os estudantes completem as duas primeiras partes do quadro KWLH (“*What I think I KNOW*” e “*What I WANT to learn*”), que se encontra na seção *Self-evaluation* e faz parte da nossa proposta de autoavaliação (ver mais detalhes na seção *Avaliações* neste Manual e, também, nas orientações pedagógicas para a primeira unidade de cada volume). Com exceção das legendas das fotos, que estão em língua inglesa, como forma de propiciar um contato inicial e receptivo com o léxico comum ao tema, nesta seção optamos por utilizar a língua portuguesa nos quatro volumes, de modo que os estudantes se sintam à vontade para participar e expressar opiniões, uma vez que é possível que, no Ensino Fundamental – Anos Finais, ainda não tenham as ferramentas linguísticas necessárias para uma participação efetiva em inglês. Nesta seção inicial, nosso propósito é valorizar o conhecimento prévio de mundo e as experiências de vida dos jovens, fazendo-os se sentir confortáveis e seguros para analisar as imagens e associá-las ao assunto em questão. Acreditamos que, nesse momento, ao usar a língua portuguesa – que é provavelmente a língua materna da maior parte deles –, evitamos possíveis receios e dificuldades ao discutir as questões e abrimos espaço não só para que sintam ouvidos e respeitados, como também para que possam ser participantes ativos do processo de construção de sentidos que almejamos proporcionar na sala de aula.
- **Reading:** partindo de textos autênticos de gêneros, fontes e nacionalidades diversos, a seção de compreensão leitora vem na sequência da seção *Warming up*. Com as atividades propostas nesta seção, buscamos sempre estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos escritos que sejam de algum modo ligados ao tema principal da unidade. Além disso, intentamos incentivar os estudantes a reconhecer e discutir as características dos gêneros textuais apresentados, valorizando o conhecimento prévio dos aprendizes, uma vez que é provável que muitos dos textos desta seção sejam de gêneros já conhecidos por eles – entre os gêneros textuais na coleção, incluem-se legendas de fotos, listas, gráficos e infográficos, mapas, receitas, biografias, romances e artigos de jornais e revistas, entre outros, presentes tanto



em mídias impressas como em hipermídias. Pretendemos também expor os estudantes a diferentes variações linguísticas, particularmente as diatópicas e diafásicas, reconhecendo e valorizando a diversidade. A seção contém ainda *boxes* que abordam especificamente o gênero do texto principal e uma estratégia de leitura cujo objetivo é facilitar a compreensão (ver o item *Boxes* adiante para mais detalhes). A seção está dividida em três subseções – *Pre-reading*, *Reading* e *Post-reading* –, que detalhamos a seguir.

**Pre-reading:** esta subseção tem por objetivo encorajar um primeiro contato dos estudantes com os textos. Por meio dela, buscamos, além de despertar na turma o interesse pelo gênero e pelo tema dos textos a serem lidos, incentivá-los a antecipar informações que possivelmente encontrarão, mais uma vez valorizando seu conhecimento prévio de mundo e de vida – o que acreditamos aumentar a segurança deles em relação ao processo de aprendizagem. Esta subseção é conduzida em língua portuguesa no volume 6 e em língua inglesa nos volumes seguintes, refletindo nosso intuito de aumentar progressivamente a exposição à língua-alvo e os desafios para os estudantes.

**Reading:** nesta subseção, propomos atividades que têm por objetivo estimular o desenvolvimento da habilidade leitora e uma compreensão mais detalhada dos textos por meio do emprego de diferentes estratégias, tais como interpretação de mensagens verbais e não verbais, identificação de palavras cognatas, estabelecimento de objetivos de leitura, inferência e formulação de hipóteses. São empregadas também estratégias mais comumente abordadas em coleções voltadas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, como a compreensão global do propósito do texto (*skimming*) e a compreensão de pontos específicos (*scanning*). Em todas as unidades, apresentamos um segundo texto, identificado pelo subtítulo *Going beyond*. Como o termo em inglês sugere, ele propõe que os estudantes “sigam além”, lendo e interpretando um texto de gênero diferente do principal, mas que trata do mesmo tema. Esse texto é abordado em menos detalhes – ou seja, não recebe o mesmo tratamento do texto principal – e tem como principal objetivo conscientizar os estudantes sobre características básicas de gêneros textuais diferentes e sobre o modo como as estratégias utilizadas na leitura e na compreensão de determinado gênero podem auxiliar na leitura e na compreensão de outro. Vale destacar que a subseção *Reading* é composta de questões em língua inglesa em todos os volumes.

**Post-reading:** as atividades propostas nesta subseção buscam incentivar os estudantes a refletir e a discutir sobre os textos oferecidos com base na integração de seu conhecimento de mundo àqueles adquiridos por meio da leitura. Em outras palavras, esse é um momento que intenta possibilitar a retomada dos assuntos abordados e das características dos gêneros textuais apresentados, bem como o levantamento de questionamentos, convidando-os a assumir um posicionamento crítico sobre os temas em foco. Esta subseção é conduzida em língua portuguesa nos volumes 6, 7 e 8 e em língua inglesa no volume 9, refletindo, como dito, nosso intuito de aumentar progressivamente a exposição à língua-alvo e os desafios para os estudantes.

- **Listening:** assim como na seção *Reading*, partimos sempre de textos autênticos de gêneros, fontes e nacionalidades diversos. As atividades propostas nesta seção visam sempre estimular o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos orais de algum modo ligados ao tema principal da unidade. Entre os gêneros textuais trabalhados na coleção, são encontrados trechos de entrevistas, instruções, documentários, *podcasts*, noticiários, histórias e campanhas, entre outros. Nosso objetivo consiste em expor os estudantes a gêneros que possivelmente já fazem parte de sua vida cotidiana, bem como a diferentes variações linguísticas, particularmente as diatópicas, diafásicas e diastráticas, reconhecendo e valorizando a diversidade. A seção está dividida em três subseções: *Pre-listening*, *Listening* e *Post-listening*, que detalhamos a seguir.

**Pre-listening:** Esta subseção tem por meta encorajar um primeiro contato dos estudantes com os textos orais. Por meio dela, buscamos, além de despertar o interesse pelo gênero e pelo tema dos textos, incentivá-los a levantar hipóteses e antecipar informações que possivelmente encontrarão, mais uma vez valorizando seu conhecimento prévio de mundo e de vida – o que acreditamos aumentar a segurança deles em relação ao processo de aprendizagem. A seção *Pre-listening* se mostra particularmente importante como forma de reduzir a ansiedade dos estudantes no que diz respeito à compreensão oral. Ela é conduzida em língua portuguesa no volume 6 e em língua inglesa nos volumes seguintes, refletindo nosso intuito de aumentar progressivamente a exposição à língua-alvo e os desafios para os estudantes.

**Listening:** esta subseção tem por objetivo estimular o desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva. Ela é composta de atividades que podem focar a compreensão tanto geral como de pontos específicos de uma fala. Essas atividades frequentemente contam com o suporte de elementos visuais, uma vez que reconhecemos que mídias orais que contam com esse tipo de suporte têm se tornado cada vez mais populares e prevalentes. As atividades desta subseção são conduzidas em inglês em todos os volumes

**Post-listening:** as atividades propostas nesta subseção incentivam os estudantes a refletir e a discutir sobre os textos orais abordados com base na integração de seu conhecimento de mundo àqueles adquiridos por meio do próprio texto. Assim como na seção de leitura, esse é um momento que visa

possibilitar a retomada dos assuntos abordados, bem como o levantamento de questionamentos, convidando-os a assumir um posicionamento crítico sobre os temas em questão. Esta subseção é conduzida em língua portuguesa nos volumes 6, 7 e 8 e em língua inglesa no volume 9, refletindo, como dito anteriormente, nosso intuito de aumentar progressivamente a exposição à língua-alvo e os desafios para os estudantes.

- **Vocabulary in context:** como o nome indica, esta seção apresenta itens lexicais de forma contextualizada com base nos textos escritos, orais e multimodais das seções *Listening* e *Reading*. Em outras palavras, na coleção, o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário está sempre relacionado ao tema central da unidade, com o intuito de proporcionar aos estudantes mais insumos para se comunicarem de forma cada vez mais confiante e precisa. A contextualização e as atividades desta seção são sempre em língua inglesa.
- **Grammar in context:** Assim como ocorre em *Vocabulary in context*, as estruturas gramaticais desta seção são apresentadas de forma contextualizada e indutiva, baseando-se nos textos orais e/ou escritos da unidade. A seção começa com atividades de reconhecimento e/ou de sensibilização que objetivam estimular a percepção do uso das estruturas a serem estudadas. Na sequência, é apresentado um box de gramática indutiva, em português, que busca conduzir o estudante a deduzir o uso e a forma da estrutura por meio de observação, reflexão e dedução e, também, do conhecimento prévio, seja de estruturas estudadas em unidades e anos anteriores, seja resultante do conhecimento de língua portuguesa que eles apresentam. Com exceção do box de gramática indutiva já mencionado, todas as atividades de prática desta seção são conduzidas em inglês nos quatro volumes.
- **Speaking:** dedicada à produção oral, a seção tem por objetivo levar os aprendizes a planejar, realizar e avaliar sua fala. Apresenta contextos e situações relevantes, estimulantes e desafiadores para os estudantes e que sejam, ao mesmo tempo, próximos da realidade e do contexto em que eles estão inseridos, de modo que se sintam encorajados a participar e a se engajar nessas interações orais em língua inglesa. Sabemos que esses momentos de desenvolvimento da habilidade oral podem ser desafiadores em sala de aula, tanto para os estudantes como para os professores, por vários motivos. No que diz respeito aos estudantes, eles podem, por exemplo, ter receio de não conseguir falar e de cometer erros, podem se sentir tímidos e ter medo de se expor. Quanto aos professores, entre outros fatores, um grande número de estudantes em sala pode dificultar o gerenciamento das atividades. Com o intuito de proporcionar aos envolvidos algumas ferramentas facilitadoras na condução do desenvolvimento dessa habilidade, a seção está dividida em três subseções: *Prepare*, *Your turn* e *Reflect*, conforme explicamos a seguir.

**Prepare:** esta subseção tem por objetivo contextualizar a situação comunicativa e sensibilizar os estudantes sobre o gênero textual cuja produção almejamos. Por meios das atividades, intentamos, além de despertar nos estudantes o interesse pelo gênero e pelo tema dos textos, incentivá-los a levantar hipóteses e a organizar algumas ideias e informações que pretendem incluir em seus textos – processo que pode ajudar a aumentar a segurança deles em relação ao seu aprendizado. As atividades desta subseção são conduzidas em língua portuguesa nos volumes 6 e 7 e em língua inglesa nos volumes seguintes, refletindo nosso intuito de aumentar progressivamente a exposição à língua-alvo e os desafios para os estudantes.

**Your turn:** esta subseção tem por objetivo levar ao desenvolvimento e à realização da habilidade da produção oral. Ela é composta de atividades que, partindo das tarefas de preparação da etapa anterior, estimulam os estudantes a concretizar sua fala, que pode ocorrer em diversos gêneros, de acordo com a proposta de cada unidade. Entre os gêneros abordados, estão entrevistas, apresentações, discussões e contação de histórias. Para atingir seu objetivo, esta subseção propõe um passo a passo com vistas a orientá-los sobre as possíveis etapas a serem seguidas. As atividades desta subseção são conduzidas em inglês em todos os volumes.

**Reflect:** as atividades propostas nesta subseção incentivam os estudantes a refletir e a discutir sobre a produção oral. Assim como nas seções anteriores, esse é um momento que visa possibilitar a retomada dos assuntos abordados, bem como o levantamento de questionamentos, convidando-os a assumir um posicionamento crítico sobre sua produção. Esta subseção é conduzida em língua portuguesa nos quatro volumes para que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades linguísticas, possam se sentir ouvidos e respeitados nesse momento.

Por fim, lembramos que os estudantes são encorajados a construir o próprio portfólio de textos orais para que possam avaliar seu progresso no decorrer do curso, conforme detalhado anteriormente na seção *Avaliações*

- **Writing:** dedicada à produção escrita, a seção leva os estudantes a planejar, produzir e avaliar os próprios textos. As propostas sempre envolvem um dos gêneros abordados na unidade, de modo a garantir que a turma já tenha sido exposta ao gênero textual pretendido, considerando, além do conteúdo, seu propósito, seus possíveis leitores e as formas de compartilhamento e circulação da versão final do texto elaborado. Assim como na seção *Speaking*, buscamos apresentar propostas que sejam, ao mesmo tempo, relevantes, estimulantes e desafiadoras para os estudantes e que estejam próximas da realidade e do contexto em que eles estão inseridos, de modo que se sintam encorajados a participar e a se engajar nessas interações escritas em língua inglesa. A produção escrita também pode ser desafiadora para estudantes e professores, pois exige preparação e tempo. Na coleção, a produção escrita é vista como um desenvolvimento processual. Portanto, com o intuito de proporcionar aos aprendizes e



aos professores algumas ferramentas facilitadoras na condução do desenvolvimento dessa habilidade, a seção está dividida em três subseções: *Prepare*, *Your turn* e *Reflect*, conforme explicamos a seguir.

**Prepare:** esta subseção tem por objetivo contextualizar a situação comunicativa voltada para o texto escrito e sensibilizar os estudantes no tocante ao gênero textual cuja produção almejamos. Por meios das atividades, buscamos, além de despertar neles o interesse pelo gênero e pelo tema dos textos, incentivá-los a levantar hipóteses e a organizar algumas ideias e informações que pretendem incluir em seus textos – processo que pode ajudar a aumentar a segurança deles em relação ao seu aprendizado. De forma resumida, o principal objetivo desta etapa é o planejamento, que consideramos fundamental para a produção escrita em si. As atividades desta subseção são conduzidas em língua portuguesa nos volumes 6 e 7 e em língua inglesa nos volumes seguintes, refletindo nosso intuito de aumentar progressivamente a exposição à língua-alvo e os desafios para os estudantes.

**Your turn:** esta subseção tem por objetivo levar ao desenvolvimento e à realização da habilidade da produção escrita em si. Ela é composta de atividades que, partindo das tarefas de preparação da etapa anterior, buscam estimular os estudantes a elaborar a primeira versão de seus textos, que podem ser representantes de diversos gêneros, de acordo com a proposta de cada unidade. Entre os gêneros abordados, estão formulários, legendas de fotos, receitas, infográficos e artigos. Para atingir seu objetivo, esta subseção propõe um passo a passo com vistas a orientar os estudantes sobre as possíveis etapas a serem seguidas, que podem envolver momentos de *feedback* dado pelos colegas ou pelo professor e, caso seja necessário, de reescrita. As atividades desta subseção são conduzidas em inglês em todos os volumes.

**Reflect:** as atividades propostas nesta subseção buscam incentivar os estudantes a refletir e a discutir sobre sua produção escrita. Assim como nas seções anteriores, esse é um momento que possibilita a retomada dos assuntos abordados, bem como o levantamento de questionamentos, convidando-os a assumir um posicionamento crítico sobre sua produção. Esta subseção é conduzida em língua portuguesa nos quatro volumes para que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades linguísticas, possam se sentir ouvidos e respeitados nesse momento.

Lembramos que, assim como na seção *Speaking*, os estudantes são encorajados a construir o próprio portfólio de textos escritos para que possam avaliar seu progresso no decorrer do curso, conforme detalhamos na seção *Avaliações*.

- **United Nations Sustainable Development Goals:** como já exposto, a coleção aborda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como parte da Agenda de 2030. Esses objetivos se apresentam como um plano de ação voltado para a promoção do desenvolvimento ambiental e socioeconômico, com foco na justiça, na paz e no fortalecimento de instituições voltadas para o bem-comum. Na coleção, todos os ODS são abordados, com exceção do último, Parcerias e Meios de Implementação, mais voltado a ações governamentais. O tema central de cada unidade é relacionado a um dos ODS, que, por sua vez, é apresentado no início de cada unidade (ver seção *Warming up* acima) e estudado em mais detalhes nesta seção exclusiva, a qual tem o intuito de encorajar os estudantes a compreender quais são os objetivos, o que eles significam, como são relevantes para a realidade local e qual sua importância para a cidadania. Em cada volume, apresentamos e abordamos oito ODS nesta seção específica, que está dividida em três momentos: no primeiro, exploramos um ícone e um breve texto relacionado ao ODS – esse material é disponibilizado pelas Nações Unidas; no segundo, os estudantes leem e interpretam outro texto também relacionado ao ODS em questão; já no terceiro e último momento, eles são convidados a refletir criticamente sobre o ODS abordado e a discutir questões relacionadas a ele com os colegas e o professor. É importante ressaltar que essa abordagem busca auxiliá-los a compreender melhor não só a importância dos objetivos, como também o modo como eles impactam nossa vida cotidiana e o que podemos fazer, como cidadãos, para atingi-los. Encorajar a participação ativa da turma tanto no ambiente escolar como na comunidade, é um pressuposto fundamental da nossa proposta. Com exceção do texto apresentado na segunda atividade da seção, que é sempre em inglês, todas as atividades são conduzidas em língua portuguesa no volume 6. O uso de língua inglesa vai aumentando progressivamente nos volumes seguintes, refletindo a proposta da obra.
- **Self-evaluation:** esta seção é, como o termo em inglês indica, dedicada à autoavaliação. Por meio dela, buscamos estimular os estudantes a refletir não só sobre os temas e os conteúdos da unidade, mas também sobre como se sentem em relação ao seu processo individual de aprendizado. A seção está dividida em dois momentos. No primeiro, apresentamos textos verbais, visuais ou verbo-visuais – tais como fotos, gráficos, poemas entre outros –, que servem de base para uma reflexão e discussão sobre seus sentimentos e atitudes em relação ao próprio aprendizado. No segundo momento, sugerimos que eles retomem nos portfólios o quadro KWLH (“*What I think I KNOW*”; “*What I WANT to learn*”; “*What I LEARNED*”; “*How I LEARNED*”), parcialmente preenchido na seção *Warming up*, para que possam completar as duas últimas partes. Lembramos que, como mencionado anteriormente, o quadro se refere tanto aos conhecimentos linguísticos abordados na unidade como também aos conhecimentos sobre o tema e sobre os ODS. Esta é uma seção voltada ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade sobre o próprio aprendizado, que objetiva incentivar os estudantes a refletir sobre o que foi aprendido, sobre os desafios de aprendizagem e sobre o que fazer para superá-los. Assim como nas atividades de abertura de unidade (*Warming up*), esta seção é conduzida em língua portuguesa nos quatro volumes, de modo a propiciar

um momento em que todos os estudantes se sintam confortáveis em participar – o que contribui para o processo de construção de sentidos que almejamos proporcionar na sala de aula.

## Boxes

Os boxes da coleção têm por objetivo abordar alguns aspectos relevantes na unidade de maneira mais leve, curta e direta e, ao mesmo tempo, visualmente interessante. Eles não têm título, mas ícones que indicam sua função na unidade (ver mais informações na seção *Conheça seu livro* no Livro do Estudante). Em todos eles se usa a língua portuguesa na coleção. A seguir, listamos os boxes em ordem alfabética e fornecemos informações sobre eles:

- **Culture:** aborda informações culturais que podem ser relevantes e interessantes para os estudantes, tais como fatos sobre algumas das pessoas citadas na unidade, hábitos e costumes de diferentes povos, variantes linguísticas e informações históricas, entre outros.
- **Expansion:** presente em todas as unidades, logo após a seção voltada para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, oferece sugestões de livros, artigos, vídeos e outros recursos para expandir o trabalho com o ODS abordado.
- **Inductive grammar:** apresenta atividades que trabalham de maneira indutiva com as funções e formas dos pontos gramaticais das unidades. Os boxes fazem remissão à seção *Language time*, já mencionada.
- **Glossary:** presente em todas as unidades na seção *Reading*, contém palavras relevantes para a compreensão do texto principal, traduzidas para o português, na ordem em que aparecem no texto.
- **Language tip:** contém dicas linguísticas, como variações linguísticas, formação e abreviações de palavras, entre outras.
- **Learning tip:** com foco em estratégias voltadas para as habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral) e a aprendizagem, oferece dicas sobre a realização de uma atividade ou dicas de estudo.
- **Looking at the genre:** presente em todas as unidades na seção *Reading*, direciona a atenção dos estudantes para algumas características do gênero textual do principal texto da seção.
- **Pronunciation:** destaca aspectos segmentais, como a pronúncia de vogais e consoantes, e suprasegmentais, como a acentuação tônica de palavras e a entonação, que sejam relevantes para a compreensão e/ou a produção oral dos estudantes.
- **Reading strategy:** também presente em todas as unidades na seção *Reading*, destaca uma estratégia de leitura – identificar cognatos, diferenciar fatos de opiniões e inferir o sentido de palavras e expressões, entre outros – com vistas a oferecer sugestões para interpretar de forma mais eficiente textos escritos.

## 9. Sugestões de leitura e de material para pesquisa

A lista a seguir sugere alguns materiais, tanto de caráter teórico como de caráter prático, que podem auxiliar você na preparação de suas aulas, na avaliação dos estudantes, bem como em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Alguns, apesar de mais antigos, são clássicos e ainda se mostram relevantes na atualidade. Abaixo de cada sugestão, incluímos um breve comentário com o intuito de auxiliá-lo a selecionar aqueles que sejam mais relevantes e úteis para sua prática docente e aperfeiçoamento como profissional do ensino.

A lista está organizada por áreas de estudo, como Avaliação, Gêneros textuais e Inglês no mundo globalizado. Destacamos, no entanto, que os recursos listados em Ensino e aprendizagem de línguas frequentemente também abordam aspectos das áreas de estudo específicas. Por fim, lembramos que esta lista não é definitiva, mas esperamos que ela seja útil na sua busca de caminhos e recursos interessantes e relevantes para seu contexto de ensino e que sirva de fonte de consulta frequente.

### Avaliação

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

A obra é um clássico da avaliação que explora conceitos fundamentais, como definições de avaliações e testes e suas diferentes classificações. Oferece um panorama mais teórico sobre o desenvolvimento e o uso de diferentes tipos de avaliação de acordo com o contexto e objetivo.

BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson, 2004.

A obra explora e exemplifica diferentes tipos de avaliação que são comuns no processo de aprendizagem de língua inglesa. Explora conceitos como validade e confiabilidade dos mecanismos de avaliação, bem como o caráter prático dos diferentes tipos de ferramentas voltadas para esse fim.

FIDALGO, S. S. Avaliação em língua estrangeira. In: LIBERALI, F. C. (org.). *A reflexão e prática no ensino*. São Paulo: Blucher, 2012. p. 157-171. v. 2. Disponível em: [https://issuu.com/editorablucher/docs/issu\\_reflexao\\_e\\_pratica\\_2](https://issuu.com/editorablucher/docs/issu_reflexao_e_pratica_2). Acesso em: 3 jun. 2022.



Esse artigo explica aspectos de diferentes tipos de avaliação, como diagnóstica, somativa e formativa, bem como a avaliação como prática social, tendo como base escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais. Explora alguns conceitos básicos sobre avaliação, além de fornecer alguns exemplos de como esse processo é conduzido em instituições de ensino brasileiras.

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

A obra objetiva refletir sobre os caminhos que o estudante trilha em seu percurso de aprendizagem, como o faz e de que forma isso é expresso no resultado de uma avaliação. O professor é incentivado a adotar o papel de observador, de organizador de conhecimentos e de experiências significativas.

## Ensino e aprendizagem

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais*. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

O documento disponibilizado pelo Ministério da Educação trata da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, evidenciando como objetivo maior assegurar a todas as crianças mais convívio escolar e maiores oportunidades de aprendizagem.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trata do direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Ela apresenta os princípios da educação pública e privada no Brasil e os deveres da União, estados e municípios.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 jun. 2022.

O documento determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica. Trata-se, portanto, de um conjunto de orientações norteadoras para a elaboração de currículos que garantam aos estudantes o aprendizado de conhecimentos fundamentais para o século XXI.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. New York: Pearson Longman, 2007.

A obra aborda múltiplos aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, além de alguns fatores que impactam a aquisição de línguas, como idade, fatores psicológicos, socioculturais, entre outros.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3th ed. New York: Pearson Longman, 2007.

O livro aborda diversos aspectos voltados ao ensino-aprendizagem de inglês, como um histórico e características de diferentes metodologias de ensino, estratégias, habilidades, avaliação, desenvolvimento profissional, entre outros, com enfoque na abordagem prática para aplicação em sala de aula.

CHIAPPINI, R.; MANSUR, E. *Activities for mediation: building bridges in the ELT classroom*. Stuttgart: Delta Publishing, 2021.

O livro traz uma série de atividades voltadas para diferentes tipos de mediação em sala de aula, como mediação de texto, de conceitos e de comunicação. O material apresenta também uma breve introdução sobre mediação e sua aplicabilidade em sala de aula.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and The Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

Análises e propostas de demandas pedagógicas que contemplam a diversidade cultural, linguística e tecnológica no contexto escolar, oferecendo uma alternativa de ensino na qual os estudantes são agentes expostos a contextos culturais diversos.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson Longman, 2008.

Mesmo com os avanços na tecnologia, essa obra é relevante por apresentar um embasamento teórico bastante acessível e objetivo, várias ideias de como organizar projetos, *podcasts*, *blogs*, *vlogs*, além de ideias sobre como produzir material próprio usando a tecnologia.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Nesse que é um dos maiores clássicos do ensino-aprendizagem no Brasil e no mundo, o educador Paulo Freire amplia e aprofunda sua teoria-ética da educação e do ato de ensinar voltados para a liberdade, a verdade e a autenticidade dos sujeitos, isto é, o educador e o educando.

HARMER, J. *Teacher knowledge*. Harlow: Pearson Education, 2012.

Esse livro apresenta um panorama bastante abrangente das questões mais relevantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês. As seções e subseções tratam tanto de aspectos mais teóricos como de atividades e dicas para a sala de aula. Oferece também material audiovisual com o depoimento de professores de diferentes países.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. *Guia do professor para a internet: completo e fácil*. Trad. Edson Furmankiewz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O livro traz informações simples e práticas sobre como o professor pode utilizar as tecnologias da internet a seu favor e de suas turmas, como encontrar *sites* educacionais relevantes, planejar atividades diversas para todos os níveis, realizar pesquisas e desenvolver projetos.

LIGHTBROWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Esta obra, que é considerada um dos mais importantes materiais de referência para professores de línguas, apresenta um panorama das principais teorias de aquisição de língua e destaca a relevância da pesquisa nessa área de estudo na prática em sala de aula. Apresenta também atividades e questionamentos que levam a uma reflexão sobre o aprendizado.

PAIVA, V. L. M. de O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

O principal diferencial desta obra é trazer à tona a discussão sobre teorias de aquisição de linguagem tendo em mente o contexto brasileiro, além de dar espaço às narrativas de estudantes brasileiros sobre sua trajetória de aprendizagem de inglês.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

O livro, que é voltado particularmente a professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental, visa apresentar e discutir ideias para projetos colaborativos e interdisciplinares. Trata também do papel das línguas adicionais na formação do cidadão e da avaliação como aliada da aprendizagem.

THORNBURY, S. *The new A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts*. London: Macmillan Education, 2017.

O livro é um guia prático que funciona como um dicionário de conceitos e abreviações comuns em linguística aplicada e no ensino de inglês. Além dos verbetes, traz explicações resumidas, claras e objetivas de cada conceito e abreviação.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Um dos grandes clássicos sobre o ensino-aprendizagem de inglês, esta obra oferece, como o nome indica, um curso para professores dessa área. Abrange tópicos diversos, tanto de natureza mais teórica como prática, como planejamento de aulas, avaliação, diferentes características de aprendizes de língua, entre muitos outros.

YGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A obra propõe a discussão sobre a inter-relação entre pensamento e linguagem. O desenvolvimento e o encontro de um e outro iniciam formas de comportamento. O estudante não utiliza a linguagem apenas como forma de interação, mas também para estruturar o pensamento.

WALESKO, A. M. H. *Compreensão oral em língua inglesa*. Curitiba: Ibpx, 2010.

A obra apresenta fundamentação teórica sobre a língua inglesa e oferece sugestões práticas e próximas de situações da vida real para promover a aprendizagem por meio de revisão de conceitos e desenvolvimento de abordagens. Trata-se de uma relevante ferramenta no ensino de inglês tanto para o professor como para o estudante.

## Formação e desenvolvimento de professores

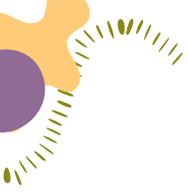
BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

Os artigos do livro tomam por base um programa de formação continuada voltada para professores de língua inglesa e abordam questões de pesquisa relacionadas à prática cotidiana.

BEATO-CANATO, A. P. M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. *Linguagem e educação: ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas – uma homenagem à professora Vera Cristóvão*. Campinas: Pontes, 2015.

O livro é composto de artigos escritos por diversos profissionais ex-orientandos da professora Vera Cristóvão acerca da formação de professores de inglês no Brasil. Os artigos estão organizados em três partes, a saber: Conversas teóricas sobre linguagem e educação; Experiências e avanços no ensino-aprendizagem situado e contextualizado de língua inglesa e Práticas e desafios da educação de professores de línguas contemporâneos.

CELANI, M. A. A. (org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.



Esta obra é uma coletânea de reflexões acerca do desenvolvimento profissional do professor de inglês que tem como base um programa de formação contínua para professores da rede pública. As reflexões, apresentadas em forma de artigos escritos por diversos profissionais, mostram-se ainda muito atuais e relevantes.

EDGE, J.; MANN, S. *Innovations in pre-service and training for English language teachers*. London: British Council, 2013.

O livro é uma compilação de artigos escritos por professores de vários países acerca de sua formação. Aborda principalmente questões práticas, como a implementação de avaliação formativa, o uso de corpora e da tecnologia.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes, 2010.

Essa obra é voltada para a formação do professor crítico e reflexivo, conduzindo-o a questionar e elaborar sua prática em sala de aula.

LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

Organizado em forma de perguntas (feitas por professores de inglês) e respostas (dadas por professores especialistas na área), o livro levanta questões e desafios comuns da prática cotidiana e aponta caminhos possíveis, contribuindo para a formação docente.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.

A obra aborda aspectos comuns da sala de aula, como planejamento, ensino das quatro habilidades, gramática, vocabulário e pronúncia. É voltada para a formação inicial e continuada de professores de inglês no Brasil.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. *Practice teaching: a reflexive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

O livro, que é voltado para a formação inicial e continuada de professores de línguas, tem como objetivo contribuir para uma prática mais reflexiva, encorajando os professores a debater e questionar suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem.

## Gêneros textuais

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Coletânea de textos de autoria de Anna Rachel Machado, os quais abordam a relação da atividade humana vista por meio da atividade de linguagem.

BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

A comunicação oral ou escrita é sempre realizada por meio de um gênero textual. A obra propõe que esse aspecto seja analisado, treinado e ampliado para que se preencham lacunas com subsídios teóricos e sugestões de trabalho com múltiplos gêneros textuais.

DELL'ISOLA, R. L. P.; DIAS, R. (org.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

A obra é composta de artigos escritos por especialistas na abordagem de gêneros textuais nas salas de aula de língua estrangeira e apresenta abordagens práticas, bem como reflexões sobre o tema.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Seleção de textos diversos de autores consagrados, como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, além de colaboradores sobre os gêneros textuais no âmbito escolar. A abordagem é feita de forma pragmática e é de grande auxílio ao professor, orientando-o desde a seleção até a organização e progressão do trabalho com os gêneros.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

Livro com artigos escritos por diversos especialistas de diferentes universidades brasileiras sobre o papel dos gêneros textuais na sala de aula.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

O autor aborda os gêneros textuais como fenômenos em constante estado de mudança, caracterizando-se essencialmente por meio de suas funções comunicativas em práticas sociais.

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

Nesta obra, as autoras analisam o papel dos gêneros textuais nas relações de poder na sociedade e propõem sequências didáticas para a sala de aula, que buscam aprofundar o conhecimento dos professores sobre essas relações.

## Gramática, vocabulário e pronúncia

LIEFF, C. D.; POW, E. M.; NUNES, Z. A. *Descobrimo a pronúncia do inglês*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O livro apresenta propostas de atividades com foco nas principais dificuldades dos estudantes brasileiros no que diz respeito à pronúncia. Ressalta também as diferentes variantes, como estadunidense, australiana, britânica, sul-africana, entre outras.

NORRINGTON-DAVIES, D. *From rules to reasons: Practical ideas and advice for working with grammar in the English classroom*. Hove: Pavilion Publishing, 2016.

Neste livro, o autor discute de que maneira os estudantes podem ser orientados a descobrir a gramática como uma ferramenta que dá sentido à comunicação. O autor oferece um embasamento teórico sobre o ensino da gramática e propõe uma série de atividades práticas voltadas à gramática indutiva.

PARROT, M. *Grammar for English language teachers*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

O livro tem como principais objetivos auxiliar professores de língua inglesa a desenvolver seu conhecimento e compreensão sobre estruturas gramaticais e ser uma fonte de referência para o planejamento de aulas com foco no aprendiz. Traz ainda uma explicação sobre as variantes da língua inglesa e sua importância na comunicação. Seus exemplos estão baseados no Cambridge International Corpus.

SCHUMACHER, C. *Gramática de inglês para brasileiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

O livro enfoca, como o próprio nome indica, aspectos gramaticais que podem se mostrar mais desafiadores para estudantes brasileiros. Apresenta explicações básicas e atividades claras e objetivas que atendem a estudantes de níveis básicos a intermediário. Tem foco nos usos de inglês na variante estadunidense, mas não se limita somente a exemplos relacionados a ela. Apresenta também exemplos traduzidos do inglês para o português.

SILVA, T. C. *Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

O livro apresenta atividades claras e objetivas com enfoque nas principais dificuldades de pronúncia de estudantes brasileiros.

SWAM, M.; WALTER, C. *The good grammar book*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

O livro tem como público-alvo estudantes de nível elementar a intermediário e está dividido em diferentes seções que contemplam múltiplos aspectos da gramática da língua inglesa, inclusive uma voltada para a gramática na oralidade. Tem um caráter prático e simples, apresentando uma página com explicações sucintas sobre um ponto gramatical específico, seguido de uma página com atividades. O livro apresenta também, antes de cada seção, um resumo sobre os pontos gramaticais a serem abordados e um breve teste diagnóstico para que o leitor possa identificar quais partes da seção são mais necessárias. Há, ainda, um pós-teste ao final de cada seção para que o estudante possa ver sua aprendizagem e progresso.

THORNBURY, S. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education, 2002.

O livro tem caráter bastante prático e propõe uma série de atividades para o ensino-aprendizagem de vocabulário em sala de aula de inglês. Oferece também explicações claras sobre o uso de corpora e sobre a abordagem lexical.

UNDERHILL, A. *Sound foundations: Learning and teaching pronunciation*. 2nd ed. Oxford: Macmillan Education, 2007.

Nesta obra, o autor oferece um embasamento teórico claro e objetivo, ao mesmo tempo que propõe atividades para a conscientização sobre a importância da pronúncia na comunicação, além de fornecer exemplos de atividades práticas para a sala de aula.

## Habilidades e estratégias

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

A obra tem caráter teórico-metodológico sobre o ensino da habilidade de compreensão oral e dá enfoque especial à tecnologia como ferramenta de ensino dessa habilidade.

FRANK, C.; RINVOLUCRI, M. *Creative writing*. Zurich: Helbling Languages, 2007.

Este livro tem caráter bastante prático e oferece uma gama de ideias sobre como abordar o desenvolvimento da habilidade escrita em sala de aula, englobando vários gêneros textuais. Tem como objetivo motivar os estudantes a escrever de forma criativa e personalizada.



GRELLET, F. *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Esta obra funciona como um manual, com muitas dicas práticas sobre como ajudar os estudantes a desenvolver a habilidade de leitura. Apresenta uma série de exemplos e atividades com foco em estratégias.

SANTOS, D. *O ensino de língua inglesa: foco em estratégias*. São Paulo: Disal, 2012.

Esta obra trata as estratégias de produção e compreensão escrita e oral de forma bastante abrangente. Explica em detalhes o que são estratégias de aprendizagem e como o conhecimento delas pode auxiliar os estudantes dentro e fora da sala de aula. Oferece também muitas sugestões sobre como abordar tais estratégias no contexto da sala de aula de inglês.

THORNBURY, Scott. *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education, 2012.

O livro apresenta de maneira sucinta e bastante clara algumas características da língua falada e propõe uma série de atividades que visam ao desenvolvimento da habilidade oral, buscando levar os estudantes a se sentirem mais autoconfiantes em relação à sua produção.

## Inglês no mundo globalizado

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

O livro apresenta um panorama social, histórico e cultural sobre a ascensão da língua inglesa como língua internacional e aponta possíveis caminhos futuros do uso do inglês para esse fim.

McKAY, S. L. *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

A autora apresenta um panorama sobre como e por que o inglês se tornou a língua mais importante para a comunicação internacional e defende uma prática pedagógica que reflita o uso da língua inglesa como língua franca.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Callander: Swan Communication, 2017.

A obra discute o papel e a importância dos professores cuja primeira língua não é o inglês, provocando e encorajando o debate a esse respeito. Apresenta diversos pontos para discussão e empoderamento desses professores e aponta caminhos para o futuro.

## Sites para pesquisa e aperfeiçoamento pessoal e profissional

Acesso em: 10 jun. 2022.

*British Council – Teaching English*. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk>.

Plataforma que oferece vários recursos gratuitos para professores de inglês, como planos de aula, *webinars*, *podcasts*, publicações, entre outros.

*Dag Hammarskjöld Foundation*. Disponível em: <https://www.daghammarskjold.se/about-us/>.

Organização Não Governamental (ONG) sueca que busca desenvolver políticas com foco na cooperação internacional e na construção da paz. No *site*, podemos encontrar diversas publicações gratuitas, bem como um *blog* com vários pontos para discussão e elaboração de projetos.

*Observatório Ensino da Língua Inglesa*. Disponível em: <https://www.inglesnasescolas.org>.

Essa plataforma é patrocinada por agências de fomento à educação que buscam contribuir para a melhoria do ensino de inglês no Brasil. Oferece vários recursos, como artigos, *podcasts* e vídeos que apresentam e discutem tópicos relacionados ao ensino da língua inglesa e inclusão social, escolas públicas, gênero e raça, avaliação, tecnologia, formação de professores e muitos outros.

*One Stop English*. Disponível em: <https://www.onestopenglish.com>.

*Site* desenvolvido pela editora Macmillan Education, oferece uma gama de atividades voltadas para a gramática, pronúncia e vocabulário, além de planos de aula e artigos educativos. É possível fazer a busca de material por faixa etária, nível linguístico, habilidade, etc. Há uma versão paga que oferece recursos adicionais.

*Scouts for SDGs*. Disponível em: <https://sdgs.scout.org>.

Essa plataforma, organizada e mantida pelo Movimento Escoteiro, tem como objetivo destacar várias iniciativas e projetos baseados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Oferece grande variedade de artigos e um mapa mundial interativo em que é possível acompanhar o desenvolvimento dos ODS em todo o mundo.

*TED Ed*. Disponível em: <https://ed.ted.com>.

Plataforma que permite que os educadores se cadastrem gratuitamente para ter acesso aos vídeos com os chamados TED Talks. O *site* disponibiliza planos de aula com base nesses vídeos que podem ser adaptados de acordo com a realidade e contexto de cada comunidade escolar.

## 10. Referências bibliográficas

- AGÊNCIA IBGE Notícias. *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio* Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ANJOS, F. A. dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590/7151>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- AUERBACH, E. Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. *Alexandria*, v. 27, n. 1, p. 9-33, 1993.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: LDB*. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRITISH COUNCIL BRASIL. *Quadro comum europeu de referência para línguas: CEFR*. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. Nova York: Pearson, 2004.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3<sup>th</sup> ed. New York: Pearson Longman, 2007.
- BUTO, M. Y. Leitura e interpretação em Língua Inglesa por meio de um conceito de Vygotsky: ZDP. In: NORTE, M. B. (coord.). *Desafios para a docência em língua inglesa: teoria e prática*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155335/1/unesp-nead-redefor2ed-e-book\\_tcc\\_lingua\\_inglesa.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155335/1/unesp-nead-redefor2ed-e-book_tcc_lingua_inglesa.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. China: Oxford University Press, 2009.
- CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011.
- CARRANO, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Santa Maria: UFSM, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.
- CASTRO, M. P. *Diversidade e discriminação*. São Paulo: Vlado Educação, 2002.
- COOK, V. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, Toronto, v. 57, n. 3, p. 184-206, 2001.
- CORTESI, S., HASSE, A., LOMBANA, A., KIM, S.; GASSER, U. (2020). *Youth and digital citizenship+ (Plus). Understanding skills for a digital world*: Berkman Klein Center Research Publication, n. 2020-2. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/handle/1/42638976>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). Acesso em: 10 jun. 2022.
- DELLER, S; RINVOLUCRI, M. *Using the mother tongue: making the most of the learner's language*. Surrey: Delta Publishing, 2002.



- EUROPEAN Commission. *White paper on education and training: Teaching and learning — Towards the learning society* (White paper). Luxembourg: Office for Official Publications in European Countries, 1995.
- FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.
- FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. *Formação de docentes interdisciplinares*. Curitiba: CRV, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2018.
- GRADDOL, D. *English next: why global English may mean the end of English as a foreign language*. London: The English Company, 2006.
- HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HARBOARD, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, Oxford, v. 46, n. 4, p. 350-355, 1992.
- HODGSON, E. C. C. É possível aprender inglês na escola? Estratégias de aprendizado para alunos e professores. In: POSSAS, S. (org.). *Inglês na sala de aula: ação e reflexão*. São Paulo: Richmond, 2010.
- HODGSON, E. C. C. Autonomy: sharing responsibilities in the classroom. *Etas Journal*, Sursee, v. 4, n. 2, p. 33-34, mar. 2017.
- JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.
- LEMKE, Jay L. *The Literacies of Science*. The Graduate Center City. University of New York, 2004. Disponível em: <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12425099/1306520400463/Literacies-of-science-2004.pdf?token=52uv0RtoQ1hrwnbYMiS2wC3b9hc%3D>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Rev. Cient., Uninove*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MARTINS, C. H. dos S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v.36, n.1, jan/abr. 2011, p.47.
- MORETTO, P. V. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- OECD PISA 2015 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Matriz de Avaliação de Ciências. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2015/matriz\\_de\\_ciencias\\_PISA\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf). Acesso em: 9 jun. 2022.
- OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2014.
- SALESI, C. C. O uso pedagógico da internet nas salas de língua inglesa. In: NORTE, M. B. *Desafios para a docência em língua inglesa: teoria e prática*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan, 2005.
- SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. *ELT Journal*, n. 59, p. 339-341, 2005.
- SILVA, W. M. E. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 57-78.
- SOARES, C. *Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2021.
- STIGGINS, R. J. et al. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it right – using it well*. Oregon: Assessment Training Institute, 2004.
- THORNBURY, S. *The new A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts*. London: Macmillan Education, 2017.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

## 1. Objetivos, justificativas e principais habilidades e competências do volume

O volume do 9º ano desta coleção tem por objetivo dar continuidade ao desenvolvimento de conteúdos e habilidades propostos ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais –, preparando os estudantes para uma nova etapa, o ingresso no Ensino Médio. Assim, eles continuam se desenvolvendo especialmente em relação aos eixos de leitura, escrita e oralidade e ampliam o repertório linguístico e cultural. Ao se relacionar com o inglês como língua franca, aumentam seu conhecimento de mundo e têm mais oportunidades de imersão em um mundo globalizado, seja na continuidade de seus estudos, seja no planejamento de ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, neste volume, os estudantes são convidados a praticar ainda mais a língua inglesa em situações nas quais são exigidos posicionamento e defesa de opiniões, sempre a favor de um mundo mais justo, democrático e ético.

Todas as unidades são organizadas pautando-se nos eixos centrais de **leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural** e têm como base o estudo de gêneros textuais verbais, sonoros, visuais e digitais, relevantes para a faixa etária e pertencentes aos campos artístico-literário, de práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, conforme preconiza a BNCC.

A seguir, são descritos os eixos organizadores do ensino de Língua Inglesa e sua correspondência no Livro do Estudante, seguidos de seus objetivos e justificativas correlacionadas às principais habilidades e competências da BNCC<sup>1</sup> em cada parte descrita, bem como aos ODS e aos Temas Contemporâneos Transversais (TCT).

### O trabalho com os eixos organizadores para o ensino de Língua Inglesa neste volume

Para o trabalho com os eixos mencionados, há as seções estruturantes – *Reading, Listening, Speaking e Writing* –, que contam com subseções prévias e posteriores ao texto-base. As subseções prévias *Pre-reading, Pre-listening e Prepare* (nos casos de *Speaking e Writing*) promovem o levantamento de conhecimentos prévios e muitas vezes convidam os estudantes a formular hipóteses sobre os textos a serem estudados, dando continuidade ao trabalho textual iniciado nos anos anteriores, pressupondo avanços em relação ao multiletramento dos estudantes, ou seja, em sua capacidade de associar o conteúdo do texto com o título e as imagens e também de relacioná-lo com suas experiências pessoais. Ao levar os estudantes a estabelecer relações entre o conhecimento que já possuem e o conteúdo a ser estudado, cria-se uma ponte que torna possível engajá-los em uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (**competência específica de Linguagens 3**).

Na seção *Reading* deste volume, eixo leitura, dando continuidade ao ano anterior, os estudantes mobilizam estratégias de leitura de compreensão geral e específica, como *skimming e scanning*, ampliando a percepção global do texto e reconhecendo de forma mais ágil o conteúdo. Somado a isso, desenvolvem com mais profundidade a identificação de recursos de persuasão e argumentação. Assim, analisam, entre outros, textos publicitários, textos publicados em ambientes virtuais e textos da esfera jornalística, nos quais diferenciam fato de opinião e identificam os principais argumentos, desenvolvendo a capacidade leitora crítica e analítica (**habilidades EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07 e EF09LI08**).

Na seção *Listening*, eixo oralidade, os estudantes ouvem textos de gêneros variados, com temas de relevância social, produzidos em diversos países falantes da língua inglesa, a fim de possibilitar o entendimento da diversidade da língua, seus usos e pronúncias. Alguns conteúdos trabalhados no volume 9 são a compilação de ideias-chave de textos ouvidos, a análise de posicionamentos orais e a escuta ativa dos colegas em situações de interação (**habilidades EF09LI02 e EF09LI03**).

Na seção *Speaking*, eixo oralidade, os estudantes aplicam conhecimentos adquiridos para expor pontos de vista e argumentos, preocupando-se em ser entendidos e em entender o outro, analisam posicionamentos e expõem resultados de pesquisa de forma clara e objetiva (**habilidades EF09LI01, EF09LI03 e EF09LI04**).

Na seção *Writing*, eixo escrita, os estudantes planejam, definem conteúdo e *layout* de acordo com o público-alvo, organizam-se e produzem textos significativos sobre temas variados para a comunidade escolar e para a sociedade em geral. Além disso, desenvolvem argumentos, com base em pesquisa, organizando-os em sequência lógica e com posicionamento crítico. Produzem, ainda, textos da esfera publicitária, compreendendo seu funcionamento. Ao fazer uso de variados suportes impressos ou digitais em suas produções, e considerando que já têm maior repertório linguístico, mostram-se capazes de se comunicar em língua inglesa e de exercer protagonismo social (**habilidades EF09LI10, EF09LI11 e EF09LI12; competência específica de Língua Inglesa 2**).

Nas subseções posteriores ao trabalho com o texto-base, *Going beyond, Post-reading, Post-listening e Reflect* (nos casos de *Speaking e Writing*), propõe-se um trabalho que pode ser de expansão do tema (uma vez que o estudante já ampliou o vocabulário sobre o assunto, ele se torna capaz de usá-lo para expor sua opinião oralmente em língua inglesa, por exemplo, ou para refletir ou avaliar sua produção). Neste volume, enfatiza-se o desenvolvimento da capacidade do estudante de, após a leitura, compartilhar opinião com os colegas, defender seu ponto de vista em língua inglesa e compreender o ponto de vista do outro (**habilidade EF09LI09**).

<sup>1</sup> Para ver a lista completa de habilidades e competências, você pode consultar o quadro das páginas XLVI e XLVII. Para conhecer o detalhamento das habilidades e competências nas atividades, consulte as orientações específicas para o professor em cada seção do Livro do Estudante.

Em relação ao eixo conhecimentos linguísticos, no volume 9 é garantido repertório em língua inglesa que permite aos estudantes se expressar em meios impressos e digitais, compreendendo as características de diversos gêneros produzidos por meio da internet. Além disso, estudam conectores (*linking words*), orações condicionais (*If-clauses*) e verbos modais (*should, must, have to, may e might*) (**habilidades EF09LI09, EF09LI10, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI14, EF09LI15 e EF09LI16**).

A dimensão intercultural é bastante presente na *Welcome unit* e permeia todo o volume, por meio tanto dos conteúdos escolhidos quanto de reflexões levantadas em boxes que complementam os temas estudados. Assim, os estudantes investigam o alcance e a expansão da língua inglesa no mundo, analisam o papel da língua inglesa na divulgação de conhecimentos e discutem a comunicação entre culturas, sem preconceito (**habilidades EF09LI17, EF09LI18 e EF09LI19**).

Além disso, em cada unidade, há ênfase em um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, convidando os estudantes a discutir e refletir sobre problemas globais e locais e enfatizando valores como tolerância, solidariedade, consumo consciente e resolução de problemas (**competência geral 7**).

## Principais objetivos e justificativas de cada unidade

Na *Welcome unit*, o objetivo é que os estudantes reconheçam aspectos históricos e geopolíticos que levaram o inglês a se tornar a língua mais falada no mundo, analisando mapa e artigo com dados históricos e realizando pesquisa na internet. Além disso, eles são levados a reconhecer estruturas frasais em inglês que permitem se posicionar em discussões e debates, informando se concordam ou discordam das ideias apresentadas. Dessa forma, compreendem as linguagens como construção humana e social, refletem sobre o alcance da língua inglesa e suas possibilidades em um mundo globalizado e são incentivados a se posicionar em debates (**habilidades EF09LI01, EF09LI17, competência específica de Linguagens 1, TCT Multiculturalismo: Diversidade Cultural**).

Na Unidade 1, os principais objetivos são levar os estudantes a ler e interpretar documento oficial sobre direitos das crianças e criar documento verbo-visual sobre um dos direitos estudados, discutindo e apresentando oralmente seus pontos de vista sobre esse documento. Além disso, vão ouvir áudio, em língua inglesa, sobre direitos indígenas. Em relação aos aspectos linguísticos, são estudados os modais *must, have to* e *should* e alguns *phrasal verbs*. Dessa forma, os estudantes refletem sobre questões importantes para o exercício da cidadania e se expressam de forma ativa e engajada na construção de uma sociedade mais justa e ética (**habilidades EF09LI01, EF09LI16, competência específica de Linguagens 4, TCT Cidadania e Civismo: Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente, ODS 4: Educação de qualidade**).

Na Unidade 2, objetiva-se que os estudantes ampliem vocabulário em relação a transportes e mobilidade urbana e conheçam algumas ações voltadas para a melhoria nesse setor em diferentes países. Para isso, vão ler artigos com divulgação de resultados, ouvir áudios instrucionais sobre transporte público, realizar pesquisa e apresentar resultados em inglês, preferencialmente com o uso de tecnologia digital, além de estudar verbos modais *may e might* e vocabulário útil para textos de divulgação de resultados. Assim, os estudantes ampliam a percepção sobre a importância da língua inglesa no desenvolvimento de pesquisas no cenário mundial e compreendem tecnologias digitais de informação de forma crítica e reflexiva (**habilidades EF09LI16, EF09LI18, competência específica de Linguagens 6, TCT Cidadania e Civismo: Educação para o Trânsito e Meio Ambiente: Educação Ambiental, ODS 13: Ação contra a mudança global do clima**).

Na Unidade 3, o objetivo é mostrar aos estudantes a importância das ciências e da divulgação científica. Para tanto, eles vão ler e produzir artigo de divulgação científica, ouvir e criar palestra de divulgação científica em inglês, além de reconhecer o uso de *If-clauses (first conditional)* e *collocations*. Assim, exercitam a curiosidade intelectual e fazem uso de diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações (**habilidades EF09LI15, EF09LI18, competência geral 4, TCT Ciência e Tecnologia e Meio Ambiente: Educação Ambiental, ODS 7: Energia limpa e acessível**).

Na Unidade 4, a proposta é que os estudantes reflitam sobre arte e ancestralidade africana, fruindo e analisando obras de arte visuais e literárias, ouvindo trecho de documentário sobre o que é ser negro no Brasil, elaborando e apresentando um *post* de mídia social sobre obra de arte. Dessa forma, debatem sobre a expansão da língua inglesa, discutindo a construção de identidades no mundo globalizado, fruindo obras de arte e explorando práticas de linguagem sobre temas que levem a uma sociedade mais justa e democrática (**habilidades EF09LI17, EF09LI19, competências gerais 3 e 4, TCT Multiculturalismo: Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, ODS 10: Redução das desigualdades**).



Na Unidade 5, o objetivo é levar os estudantes a discutir sobre etarismo. Para isso, eles vão ler artigo sobre o tema, ouvir campanha que combate o preconceito em relação à idade e produzir roteiro e vídeo para campanha de mesmo tema. Além disso, vão estudar conectores, comuns no meio digital, e usar pronomes reflexivos. Assim, os estudantes diferenciam fatos de opinião, reconhecem recursos publicitários usados em campanhas e utilizam tecnologia digital para a produção de conteúdo de forma ética e responsável, trabalhando em grupo e demonstrando empatia e acolhimento ao outro (**habilidades EF09LI12, EF09LI13, EF09LI14, competências gerais 5 e 9, TCT Cidadania e Civismo: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e Educação em Direitos Humanos, ODS 1: Erradicação da pobreza**).

Na Unidade 6, propõe-se aos estudantes discutir a respeito de fatos e *fake news*. Para isso, vão ler artigo e infográfico, ouvir e produzir (em vídeo e em pôster) campanha contra a disseminação de notícias falsas, utilizando recursos de persuasão. Em relação aos conhecimentos linguísticos, vão estudar o *Present Perfect* e vocabulário referente ao tema. Assim, eles distinguem fato de opinião e se tornam capazes de argumentar com base em informações confiáveis, fazendo escolhas alinhadas a um posicionamento ético e comunicando-se em língua inglesa por meio de mídias impressas e digitais (**habilidades EF09LI06, EF09LI08, EF09LI12, competência geral 7, competência específica de Língua Inglesa 2, TCT Saúde e Ciência e Tecnologia, ODS 16: Paz, justiça e instituições eficazes**).

Na Unidade 7, o objetivo é que os estudantes reflitam sobre saúde mental e bem-estar. Para isso, vão ler e interpretar relatos pessoais e dicas, ouvir canção, entrevistar um colega e escrever *e-mail* a respeito de saúde mental. Além disso, vão estudar adjetivos para descrever sentimentos e *second conditional*. Assim, fazem uso consciente da língua inglesa com foco na eficácia da comunicação, produzindo sentidos em práticas de letramento diversificadas em língua inglesa, e praticam o autocuidado, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com capacidade para lidar com elas (**habilidades EF09LI01, EF09LI15, competência geral 8, competência específica de Língua Inglesa 2, TCT Saúde, ODS 3: Saúde e bem-estar**).

Na Unidade 8, o objetivo é construir pontes para a passagem do estudante do Ensino Fundamental – Anos Finais – para o Ensino Médio, por meio, por exemplo, de uma discussão a respeito do mundo do trabalho. Para isso, os estudantes vão ler e interpretar artigo informativo sobre resolução de problemas, ouvir relato pessoal sobre escolha de profissão, produzir plano de ação para o 1º ano do Ensino Médio e apresentá-lo oralmente aos colegas, em inglês. Em relação aos conhecimentos linguísticos, vão estudar a terminação *-ing* em verbos e ampliar vocabulário sobre o tema. Assim, discutem a comunicação em língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e compreendem relações próprias do mundo do trabalho, com consciência crítica e responsabilidade (**habilidade EF09LI19, competência geral 7, TCT Cidadania e Civismo e Economia, ODS 1: Erradicação da pobreza**).

As seções finais *Checkpoint*, *Language time* e *Check-out* são dedicadas à revisão dos conteúdos estudados de forma autônoma (as respostas às atividades da seção *Language time* encontram-se na seção *Answer key* do Livro do Estudante); o objetivo da seção *Check-out* é ser usada como avaliação de resultados, assim como a seção *Checkpoint* pode também ser usada como avaliação, no momento em que o professor achar oportuno; a seção *How to use a dictionary* visa à continuidade do uso de dicionários monolíngue e bilingue, impressos e online, como ferramentas de apoio no processo de estudo da língua inglesa, auxiliando os estudantes a entender o funcionamento da língua e habilitando-os a fazer uso dela nos mais variados contextos; e a seção *Connections 1* e *2* sugere propostas temáticas interdisciplinares. Em *Connections 1*, os estudantes vão refletir sobre como podem contribuir para que a escola se torne um ambiente acolhedor, atuando de forma protagonista nos espaços em que atuam, exercitando diálogo e empatia e valorizando potencialidades (**competência geral 9, TCT Cidadania e Civismo**). Em *Connections 2*, os estudantes vão refletir, por meio da análise de infográfico, sobre a juventude e o mercado de trabalho no mundo, em seguida, vão recorrer à investigação, à reflexão e à análise crítica, produzindo um infográfico para compreender o cenário no Brasil, e refletir sobre a importância do domínio da língua inglesa nesse processo que faz parte da adolescência e da vida adulta (**competência geral 2, TCT Cidadania e Civismo**).

São indicadas em todas as unidades e na seção *Connections* possibilidades de articulação com os demais componentes curriculares, conforme listado no quadro a seguir.

Veja, também no quadro, sugestões de planejamento bimestral e trimestral para o trabalho com o volume do 9º ano desta coleção. Para cada uma das unidades, bem como para as seções do Livro do Estudante, são listados, além do que se destacou anteriormente, todas as competências gerais da BNCC (CG), as competências específicas da área de Linguagens (CEAL), as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (CELI), as habilidades, os temas contemporâneos transversais (TCT), os ODS e os componentes curriculares mais favoráveis a serem desenvolvidos a partir dos temas e conteúdos propostos. Com esse trabalho, busca-se garantir uma formação cidadã e integral alinhadas às expectativas da BNCC.



## 2. Quadro de planejamento bimestral e trimestral

	1º TRIMESTRE			2º TRIMESTRE	
	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		
<b>Unidade</b>	<b>Welcome unit</b>	<b>1. Stand up for your rights</b>	<b>2. Urban mobility</b>	<b>3. Science changes the world</b>	
<b>TCT</b>	Multiculturalismo (Diversidade Cultural)	Cidadania e Civismo (Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente)	Cidadania e Civismo (Educação para o Trânsito) e Meio Ambiente (Educação Ambiental)	Ciência e Tecnologia (Ciência e Tecnologia) e Meio Ambiente (Educação Ambiental)	
<b>Competências</b>	CG01, CG02, CG04, CG09, CG10, CEAL01, CEAL02, CEAL03, CELIO1	CG01, CG02, CG04, CG05, CG06, CG07, CG09, CEAL01, CEAL03, CEAL04, CEAL06, CELIO2, CELIO5	CG04, CG09, CEAL02, CEAL03, CEAL04, CEAL06, CELIO3, CELIO5	CG02, CG04, CG05, CEAL02, CEAL03, CEAL06, CELIO2, CELIO3, CELIO5	
<b>Habilidades</b>	EF09LI01, EF09LI09, EF09LI17, EF09LI18,	EF09LI01, EF09LI02, EF09LI07, EF09LI12, EF09LI16	EF09LI02, EF09LI04, EF09LI06, EF09LI08, EF09LI16, EF09LI18	EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI15, EF09LI18	
<b>ODS</b>	-	4	13	7	
<b>Interdisciplinaridade</b>	História e Geografia	História e Geografia	Geografia, Matemática e Ciências	Ciências	
<b>Planejamento</b>	<b>Reading</b> • Blog article  <b>Writing</b> • Listicle  <b>Classroom language</b>  <b>Vocabulary and Grammar</b>	<b>Reading</b> • Convention document  <b>Grammar in context</b> • Modal verbs: <i>must, have to, should</i>  <b>Vocabulary in context</b> • Phrasal verbs  <b>Listening</b> • Talk  <b>Writing</b> • Verbal-visual text  <b>Speaking</b> • Oral presentation  <b>United Nations Sustainable Development Goals</b> • Quality education	<b>Reading</b> • Article about survey results  <b>Grammar in context</b> • Modal verbs: <i>may and might</i>  <b>Vocabulary in context</b> • Presentation of survey results  <b>Listening</b> • Instructional video  <b>Writing</b> • Survey  <b>Speaking</b> • Presentation of survey results  <b>United Nations Sustainable Development Goals</b> • Climate action	<b>Reading</b> • Scientific article  <b>Vocabulary in context</b> • Collocations, verbs, and prepositions  <b>Grammar in context</b> • First conditional  <b>Writing</b> • Popular science article  <b>Listening</b> • Lecture  <b>Speaking</b> • Lecture  <b>United Nations Sustainable Development Goals</b> • Clean energy	

<b>Connections</b>	<b>1 – How can we make our school a welcoming place?</b>	<b>2 – What is the future of work for the youth in Brazil?</b>
<b>TCT</b>	Cidadania e civismo	Trabalho
<b>Competências</b>	CG02, CG07, CG09, CG10, CEAL04, CEAL06, CELIO2, CELIO5	CG01, CG02, CG04, CEAL03, CEAL06, CELIO1, CELIO2, CELIO5
<b>Habilidades</b>	EF09LI01, EF09LI04, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI10	EF09LI01, EF09LI09, EF09LI12, EF09LI18
<b>ODS</b>	4	8
<b>Interdisciplinaridade</b>	Língua Portuguesa e Arte	Geografia
<b>Planejamento</b>	As propostas da seção <i>Connections</i> podem ser iniciadas em qualquer período do ano letivo, de acordo com o interesse dos estudantes e a realidade escolar. O mais importante é que sejam planejadas com antecedência para que se calcule a quantidade de aulas necessárias. Uma sugestão é realizar a proposta 1 nos dois primeiros bimestres e a proposta 2 nos dois últimos bimestres. No caso de planejamento trimestral, pode-se optar pelos dois últimos trimestres para sua realização.	

3º TRIMESTRE

		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	4. African ancestry in art	5. Age doesn't define us	6. Fake or fact?	7. How are you feeling?	8. Building my career path
	Multiculturalismo (Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)	Cidadania e Civismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e Educação em Direitos Humanos)	Saúde, Ciência e Tecnologia	Saúde	Cidadania e Civismo e Economia
	CG01, CG03, CG04, CG05, CG06, CG09, CEAL01, CEAL02, CEAL05, CEAL06, CELIO2, CELIO5, CELIO6	CG01, CG04, CG05, CG06, CG07, CG09, CEAL01, CEAL02, CEAL03, CEAL04, CEAL06, CELIO2, CELIO4, CELIO5	CG01, CG02, CG04, CG05, CG06, CG07, CG09, CEAL02, CEAL03, CEAL06, CELIO1, CELIO2, CELIO5	CG01, CG04, CG05, CG08, CG09, CG10, CEAL01, CEAL02, CEAL03, CEAL06, CELIO2, CELIO5	CG02, CG06, CG07, CG09, CEAL04, CEAL06, CELIO2
	EF09LI01, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI17, EF09LI19	EF09LI01, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI09, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI14	EF09LI01, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI10, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13	EF09LI01, EF09LI02, EF09LI04, EF09LI09, EF09LI13, EF09LI15	EF09LI01, EF09LI02, EF09LI07, EF09LI10, EF09LI18, EF09LI19
	10	1	16	3	1
	Arte e História	Arte, História e Língua Portuguesa	História	Arte e Educação Física	Geografia e História
	<p><b>Reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Autobiography</li> </ul> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Documentary</li> </ul> <p><b>Grammar in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Passive voice</li> </ul> <p><b>Vocabulary in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Art forms &amp; artists</li> </ul> <p><b>Speaking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentation about a work of art</li> </ul> <p><b>Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Social media post</li> </ul> <p><b>United Nations Sustainable Development Goals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reduced inequalities</li> </ul>	<p><b>Reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Argumentative article</li> </ul> <p><b>Vocabulary in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Linking words</li> <li>Internet language</li> </ul> <p><b>Grammar in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexive pronouns</li> </ul> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Piece of campaign</li> </ul> <p><b>Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Video script</li> </ul> <p><b>Speaking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Campaign video</li> </ul> <p><b>United Nations Sustainable Development Goal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No poverty</li> </ul>	<p><b>Reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Feature article</li> </ul> <p><b>Vocabulary in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Words and expressions related to fake news in the digital world</li> </ul> <p><b>Grammar in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Present Perfect</li> </ul> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Piece of campaign</li> </ul> <p><b>Speaking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Video ad</li> </ul> <p><b>Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Campaign poster</li> </ul> <p><b>United Nations Sustainable Development Goal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Peace, justice and strong institutions</li> </ul>	<p><b>Reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Personal accounts</li> </ul> <p><b>Vocabulary in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adjectives for feelings</li> </ul> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Campaign song</li> </ul> <p><b>Grammar in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Second conditional</li> </ul> <p><b>Speaking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interview</li> </ul> <p><b>Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Email</li> </ul> <p><b>United Nations Sustainable Development Goals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Good health and well-being</li> </ul>	<p><b>Reading</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Informative article</li> </ul> <p><b>Vocabulary in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Words and expressions related to careers and work</li> </ul> <p><b>Listening</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Personal account</li> </ul> <p><b>Grammar in context</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-ing forms as nouns</li> </ul> <p><b>Writing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Action plan</li> </ul> <p><b>Speaking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentation of an action plan</li> </ul> <p><b>United Nations Sustainable Development Goals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Decent work and economic growth</li> </ul>





### 3. Conheça a parte específica deste Manual do Professor

#### Livro do Estudante reduzido

A parte específica deste Manual do Professor, que você conhecerá nas páginas seguintes, reproduz, em tamanho reduzido, o Livro do Estudante com as respostas das atividades. Ao redor dessa reprodução, nas laterais e no pé da página, você encontra orientações para cada uma das seções, cujo objetivo é subsidiar seu trabalho com os estudantes. Veja como esse conteúdo esse foi organizado:



A fim de subsidiar seu trabalho com a BNCC, no início de cada uma das unidades e da seção *Connections*, você encontra uma lista com as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de Linguagens e as de Língua Inglesa, bem como as habilidades de Língua Inglesa e os Temas Contemporâneos Transversais desenvolvidos no Livro do Estudante. A fim de possibilitar um trabalho integrado com outras áreas do conhecimento, apontamos, também, as possíveis articulações com outros componentes curriculares.

Nas seções de avaliação, *Check-in*, *Checkpoint* e *Check-out*, também são listadas as habilidades de língua inglesa desenvolvidas nas atividades e há orientações específicas para o professor monitorar todo o processo.

#### Orientações pedagógicas

As orientações pedagógicas oferecem subsídios e dicas de como o trabalho com a BNCC e outros componentes curriculares podem ser conduzidos ao longo do estudo do Livro do Estudante. Também orienta como o conteúdo didático da página pode ser conduzido, por meio de dicas gerais, mas sempre respeitando a autonomia do professor, a realidade da escola e dos estudantes.

#### Informações adicionais

Apresenta informações complementares sobre os temas tratados no Livro do Estudante possibilitando, conforme a realidade da turma, enriquecer o conteúdo e aprofundar os estudos.

#### Atividade adicional/de expansão

Apresenta outras atividades, além das do Livro do Estudante, que podem ser usadas sempre que houver necessidade. Podem ser individuais, em dupla e em grupo e utilizar recursos variados para um trabalho com a análise de textos e imagens, pesquisas, debates, entre outras propostas.

#### Sugestões de leitura

Indica livros, artigos, estudos e outros materiais sobre os temas desenvolvidos no Livro do Estudante que podem ampliar o repertório dos professores e enriquecer as abordagens do docente para o trabalho com os estudantes.

# Keláris

essencial

## INGLÊS

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA  
ENSINO FUNDAMENTAL • ANOS FINAIS



### ADRIANA SAPORITO

Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano (Unibero-SP), atual Centro Universitário Anhanguera de São Paulo. Bacharela em Letras com habilitação em Tradutor e Intérprete pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (São Paulo).

Professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa da rede particular de ensino de São Paulo.

Autora de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Editora de conteúdos didáticos.

### ELAINE HODGSON

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece).

Atuou em diferentes instituições de ensino públicas e privadas no estado de São Paulo, no Ceará e no Distrito Federal.

Atuou em projetos de capacitação de professores de escolas públicas com a Embaixada dos Estados Unidos e o Conselho Britânico.

Foi orientadora do curso de Mestrado em Linguística da Universidade de Birmingham, no Reino Unido.

Autora e editora de materiais didáticos publicados no Brasil e no exterior.

Voluntária em projetos voltados para a equidade no ensino e na capacitação de professores de língua inglesa.

### RAFAEL MONTEIRO

Mestre em Hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM-SP).

Possui o *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages* (DELTA), o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA), o *Young Learners (YL) Extension to CELTA* e o *In-Service Certificate in English Language Teaching* (ICELT) pela Universidade de Cambridge, no Reino Unido.

Atua em diversos cenários do ensino de língua inglesa, com experiência em centros de idiomas e em colégios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Desenvolve trabalhos na área de capacitação de professores, com foco em certificações internacionais de Cambridge English.

Autor de diversos materiais didáticos.

### VIVIANE KIRMELIENE

Bacharela em Letras (Português-Inglês) pela Universidade de São Paulo (USP).

Possui o *In-Service Certificate in English Language Teaching* (ICELT) pela Universidade de Cambridge, no Reino Unido.

Atuou em diversos segmentos de ensino de língua inglesa, com consultoria acadêmica e formação de professores.

Autora e editora de conteúdo didático para ensino do idioma.

1ª edição  
São Paulo, 2022

**ea**  
editora ática

**Direção executiva:** Flávia Bravin

**Direção de negócio:** Volnei Korzenieski

**Gestão editorial:** Alice Ribeiro Silvestre

**Gestão de planejamento:** Eduardo Kruei Rodrigues

**Gestão de projeto digital:** Tatiany Renó

**Gestão de área:** Marina Sandron Lupinetti

**Coordenação de área:** Renato Malkov

**Edição:** Leve Soluções Editoriais Ltda., Rogério Fernandes Cantelli (digital)

**Planejamento e controle de produção:** Vilma Rossi, Camila Cunha, Adriana Souza e Isabela Salustriano

**Revisão:** Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Arte:** Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),  
Leve Soluções Editoriais Ltda. (edição de arte e diagramação)

**Iconografia e tratamento de imagens:** Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Direitos autorais:** Fernanda Carvalho (coord.), Emilia Yamada,  
Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:**  
Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Ilustrações:** RJP

**Design:** Flávia Dutra (proj. gráfico, capa e Manual do Professor)

**Ilustração de capa:** Paula de Aguiar

**Pré-impressão:** Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro,  
Debora Fernandes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

**Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.**

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 1  
Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002  
Tel.: 4003-3061  
www.edocente.com.br  
atendimento@aticascipione.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Teláris Essencial : Inglês : 9º ano / Adriana Saporito... [et al]. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2022. (Teláris Essencial Inglês)

**Bibliografia**  
Outros autores: Elaine Hodgson, Rafael Monteiro, Viviane Kirmeliene  
Suplementado pelo manual do professor  
ISBN 978-65-5767-521-2 (aluno)  
ISBN 978-65-5767-522-9 (professor)

1. Língua inglesa (Ensino fundamental - Anos finais) I.  
Saporito, Adriana  
22-2507 CDD 372.65

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

**2022**

Código da obra CL 720449

CAE 802154 (AL) / 802155 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamos-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento

# Apresentação

Caro estudante,

Este material didático se propõe a acompanhar você em sua trajetória de aprendizado da língua inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ampliando e aprofundando os conhecimentos que você já tem, a fim de contribuir para sua formação como cidadão crítico e participativo em um mundo globalizado e interconectado.

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no mundo atual, e o acesso a elas é o que possibilita, afinal, a globalização e a interconectividade, exercendo impacto direto também na educação. No entanto, o acesso a uma quantidade cada vez maior de informações traz consigo a preocupação também crescente com a qualidade dessa informação. Assim, conhecer e saber interpretar e reinterpretar esse mundo em constante transformação, respeitando e acolhendo toda e qualquer forma de diversidade, é um dos grandes desafios da educação brasileira e global.

Pensando nesses aspectos e na relevância do inglês na comunicação mundial, convidamos você a desvendar este material e engajar-se no aprendizado da língua inglesa. Vamos explorar temas relevantes da contemporaneidade por meio de textos orais, escritos e multimodais de gêneros diversos, que buscam despertar sua curiosidade. Além disso, vamos incentivar o protagonismo na busca conjunta de soluções para os desafios que enfrentamos, propondo reflexões e discussões que relacionam esses temas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas. Com isso, você terá a oportunidade de se expressar e se comunicar em inglês, produzindo conteúdo escrito e oral de diversos gêneros, conversando, jogando com os colegas e fazendo exposições orais.

Por fim, esperamos que você faça o melhor uso possível da coleção, usufruindo de todos os recursos que ela oferece. Assim, seu aprendizado será mais significativo e você terá a oportunidade de utilizar a língua inglesa como poderosa ferramenta de comunicação para a construção de um mundo mais sustentável, justo e pacífico, de entendimento e aproximação entre os povos.

Muito sucesso e bons estudos.

Os autores

# Sumário

**Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** ..... 10

**Check-in** ..... 12

**Welcome unit** ..... 14

Warming up ..... 14

Reading ..... 16  
 Blog article..... 16

Writing ..... 18  
 Listicle..... 18

Classroom language ..... 18

Grammar & Vocabulary ..... 19  
 Discovery Game..... 20

## Unit 1

**Stand up for your rights** ..... 22

Warming up ..... 22

Reading ..... 24  
 Convention document..... 24

Grammar in context ..... 27  
 Modal verbs: *must, have to, should*..... 27

Vocabulary in context ..... 29  
 Phrasal verbs..... 29

Listening ..... 31  
 Talk ..... 31

Writing ..... 32  
 Verbal-visual text..... 32

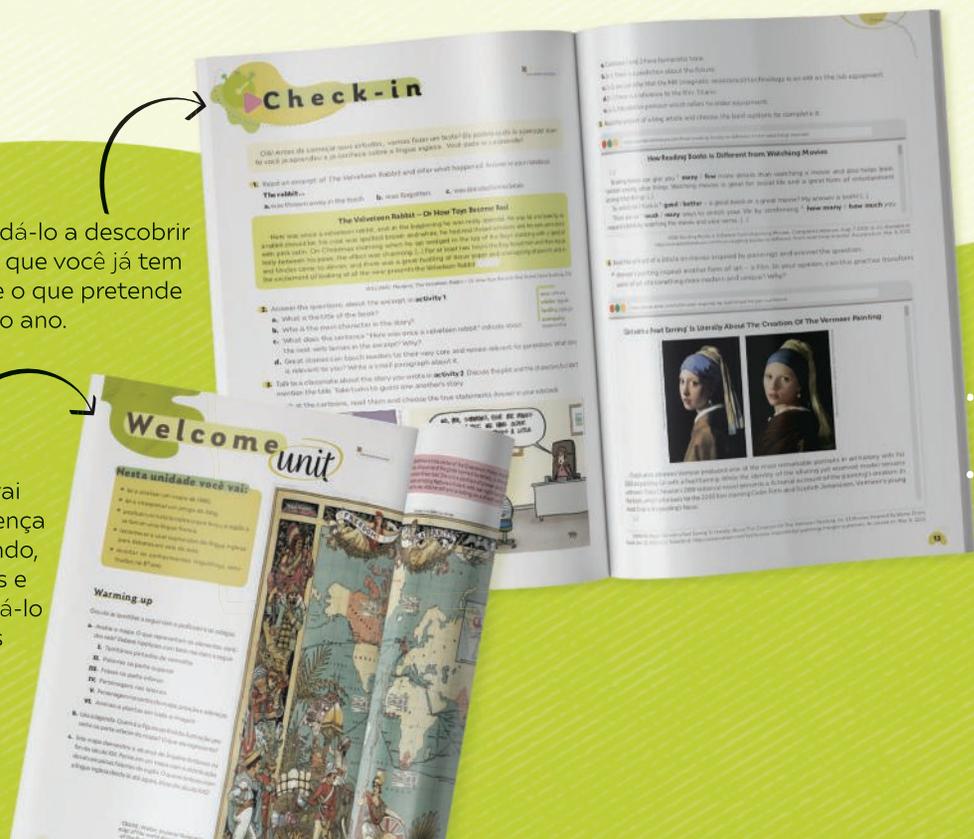
Speaking ..... 34  
 Oral presentation ..... 34

### Check-in

O **Check-in** vai ajudá-lo a descobrir os conhecimentos que você já tem da língua inglesa e o que pretende aprender durante o ano.

### Welcome unit

Na **Welcome unit**, você vai discutir o papel e a presença da língua inglesa no mundo, e vai conhecer comandos e expressões que vão ajudá-lo a se comunicar nas aulas de inglês.



**United Nations Sustainable**

**Development Goals** .....36  
Quality education .....36  
Self-evaluation .....37

**Unit 2**

**Urban mobility** .....38  
Warming up .....38  
Reading .....40  
Article about survey results .....40  
Grammar in context .....43  
Modal verbs: *may* and *might*.....43  
Vocabulary in context .....45  
Presenting survey results .....45

Listening .....47  
Instructional video .....48  
Writing .....49  
Survey.....49  
Speaking .....51  
Presentation of survey results .....51  
**United Nations Sustainable**  
**Development Goals** .....52  
Climate action .....52  
Self-evaluation .....53

**Unit 3**

**Science changes the world** .....54  
Warming up .....54  
Reading .....56  
Scientific article.....56  
Vocabulary in context .....59  
Collocations, verbs, and prepositions....59



Cada uma das oito unidades do livro traz um tema relevante para o momento atual, que se articula com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, para que você se engaje e interaja em inglês, aprenda e atue como cidadão. A abertura, em página dupla, traz imagens relacionadas ao tema da unidade, para que você tenha um primeiro contato com o assunto.

A cloud-shaped box contains six icons representing different learning activities: "Looking at the genre" (document icon), "Reading strategy" (book icon), "Learning tip" (brain icon), "Language tip" (lightbulb icon), "Culture" (bell icon), and "Expansion" (magnifying glass icon).

**Warming up**

No **Warming up**, ao responder às perguntas e discuti-las com os colegas, você terá oportunidade de relacionar o tema da unidade à realidade e à comunidade em que vive.

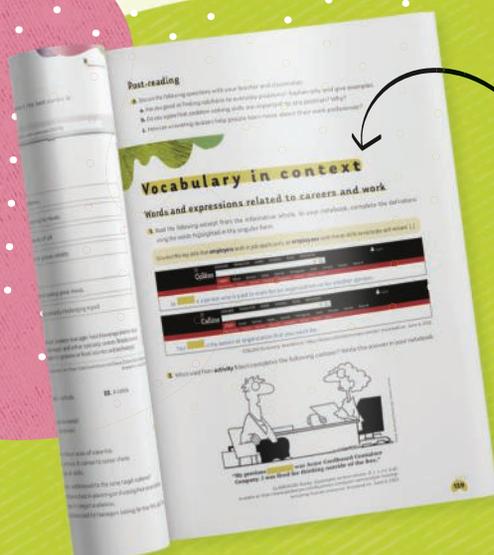
<b>Grammar in context</b> .....	61	<b>Vocabulary in context</b> .....	79
First conditional .....	61	Art forms & artists .....	79
<b>Writing</b> .....	63	<b>Speaking</b> .....	81
Popular science article .....	63	Presentation about a work of art.....	81
<b>Listening</b> .....	65	<b>Writing</b> .....	82
Lecture .....	65	Social media post.....	82
<b>Speaking</b> .....	67	<b>United Nations Sustainable</b>	
Lecture .....	67	<b>Development Goals</b> .....	84
<b>United Nations Sustainable</b>		Reduced inequalities .....	84
<b>Development Goals</b> .....	68	Self-evaluation .....	85
Affordable and clean energy .....	68		
Self-evaluation .....	69		

## Unit 4

<b>African ancestry in art</b> .....	70
<b>Warming up</b> .....	70
<b>Reading</b> .....	72
Autobiography .....	72
<b>Listening</b> .....	76
Documentary .....	76
<b>Grammar in context</b> .....	78
Passive voice .....	78

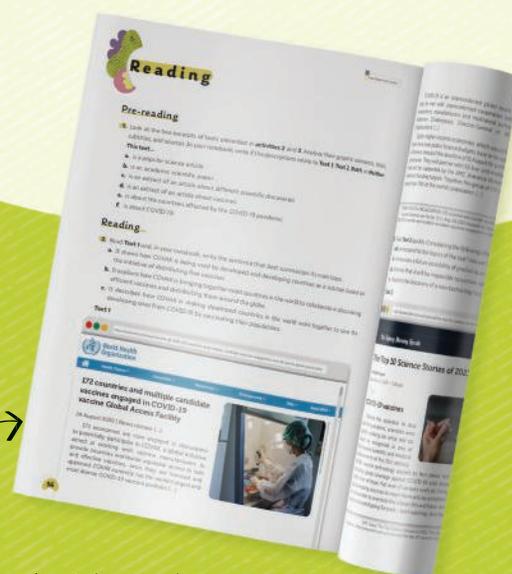
## Unit 5

<b>Age doesn't define us</b> .....	86
<b>Warming up</b> .....	86
<b>Reading</b> .....	88
Argumentative article .....	88
<b>Vocabulary in context</b> .....	91
Linking words .....	91
Internet language .....	93



### Vocabulary in context

Na seção **Vocabulary in context**, você vai ampliar seu vocabulário relativo à temática da unidade por meio de atividades e jogos.



### Reading

Na seção **Reading**, você vai desenvolver habilidades de leitura por meio de diferentes gêneros textuais, como quadrinhos, notícias, textos literários, e trocar ideias com os colegas sobre a leitura.

<b>Grammar in context</b> .....	94	<b>Vocabulary in context</b> .....	107
Reflexive pronouns .....	94	Words and expressions related to	
<b>Listening</b> .....	95	fake news in the digital world .....	107
Piece of campaign .....	96	<b>Grammar in context</b> .....	109
<b>Writing</b> .....	97	Present Perfect .....	109
Video script .....	97	<b>Listening</b> .....	112
<b>Speaking</b> .....	99	Piece of campaign .....	112
Campaign video .....	99	<b>Speaking</b> .....	113
<b>United Nations Sustainable</b>		Video ad.....	113
<b>Development Goals</b> .....	100	<b>Writing</b> .....	114
No poverty.....	100	Campaign poster.....	114
Self-evaluation .....	101	<b>United Nations Sustainable</b>	
		<b>Development Goals</b> .....	116
		Peace, justice and strong institutions.....	116
		Self-evaluation .....	117

## Unit 6

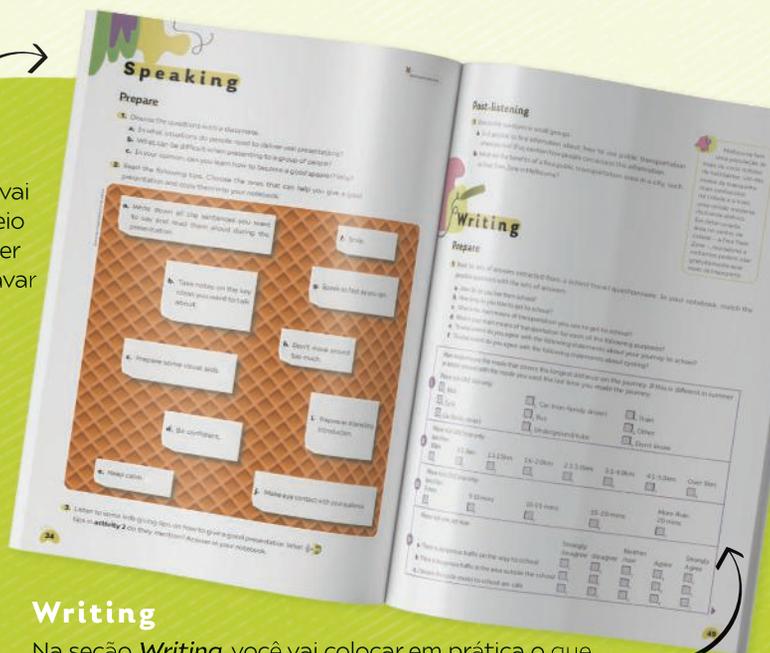
<b>Fake or fact?</b> .....	102
<b>Warming up</b> .....	102
<b>Reading</b> .....	104
Feature article.....	104

### Speaking

Na seção **Speaking**, você vai interagir em inglês por meio de conversas e jogos, fazer apresentações orais e gravar podcasts e vídeos.

### Listening

Na seção **Listening**, você vai ouvir falantes da língua inglesa de várias partes do mundo sobre temas da unidade e discutir questões relacionadas a eles com os colegas.



### Writing

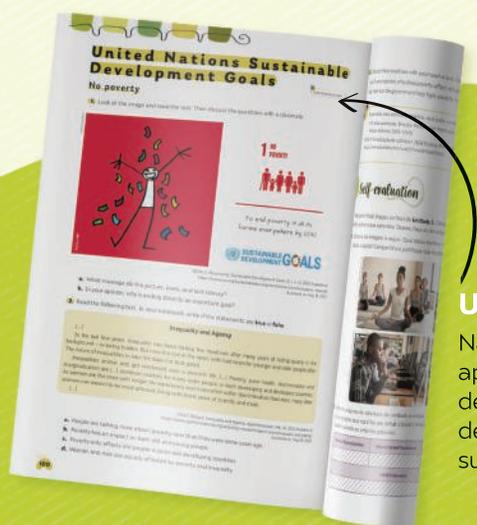
Na seção **Writing**, você vai colocar em prática o que aprendeu escrevendo textos diversos em inglês, como mensagens, anúncios, legendas de fotos e pôsteres.

## Unit 7

<b>How are you feeling?</b> .....	118
Warming up .....	118
Reading .....	120
Personal accounts .....	120
<b>Vocabulary in context</b> .....	124
Adjectives for feelings.....	124
<b>Listening</b> .....	126
Campaign song.....	127
<b>Grammar in context</b> .....	127
Second conditional .....	127
<b>Speaking</b> .....	129
Interview .....	129
<b>Writing</b> .....	130
Email.....	131
<b>United Nations Sustainable Development Goals</b> .....	132
Good health and well-being .....	132
Self-evaluation .....	133

## Unit 8

<b>Building my career path</b> .....	134
Warming up .....	134
Reading .....	136
Informative article .....	136
<b>Vocabulary in context</b> .....	139
Words and expressions related to careers and work.....	139
<b>Listening</b> .....	141
Personal account .....	141
<b>Grammar in context</b> .....	143
-ing forms as nouns .....	143
<b>Writing</b> .....	144
Action plan .....	144
<b>Speaking</b> .....	146
Presentation of an action plan.....	146
<b>United Nations Sustainable Development Goals</b> .....	147
Decent work and economic growth.....	147
Self-evaluation .....	149



### Grammar in context

A seção **Grammar in context** propõe atividades com base nos textos da própria unidade, que vão ajudá-la a perceber e deduzir estruturas e regras gramaticais.

### Self-evaluation

A seção **Self-evaluation** ajuda você a desenvolver a autonomia e a responsabilidade sobre o próprio aprendizado, a refletir sobre o que foi aprendido, quais os desafios de aprendizagem e como seria possível superá-los.

### United Nations Sustainable Development Goals

Na seção **United Nations Sustainable Development Goals** são apresentados tópicos relevantes que contribuem para o seu desenvolvimento como indivíduo e cidadão participativo, agente de uma mudança positiva em várias esferas, de modo a fortalecer a sustentabilidade e o equilíbrio em áreas ambientais e sociais.



Checkpoint ..... 150

Connections 1 ..... 158

How can we make our school a welcoming place?

Connections 2 ..... 160

What is the future of work for the youth in Brazil?

Language time ..... 162

Language bank ..... 178

How to use a dictionary ..... 180

Check-out ..... 182

Answer key ..... 184

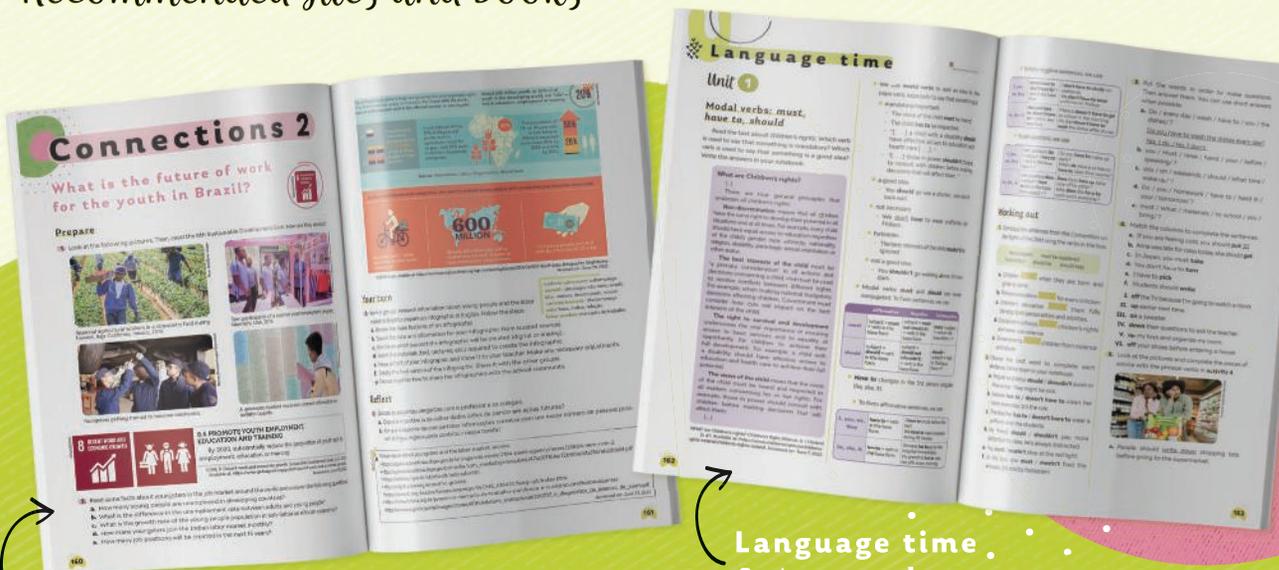
Audioscript ..... 186

Irregular verbs ..... 191

Recommended sites and books ..... 192

**Audioscript**

Ao final do livro, você encontra a transcrição de todas as faixas de áudio do volume.



**Connections**

Ao final de cada volume, na seção **Connections**, há duas propostas de atividades interdisciplinares, que têm como base um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) abordados no volume. Ao se envolver com essas atividades você e os colegas poderão buscar e propor soluções para o problema apresentado de maneira autônoma, criativa e participativa.

**Language time & Answer key**

Na seção **Language time** você encontra atividades adicionais com os pontos gramaticais e lexicais organizados por unidade, além de atividades adicionais simples e objetivas, que podem ser usadas no estudo autônomo. As respostas para estas atividades encontram-se na seção **Answer key**, no final do livro.

## Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como parte de um plano de ação denominado Agenda 2030. Destinado à promoção do desenvolvimento ambiental e socioeconômico, esse plano de ação tem como foco a justiça, a paz e o fortalecimento das instituições voltadas para o bem comum. Ao todo são 17 objetivos, conforme apresentado a seguir.



OS OBJETIVOS de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. *In*: Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 18 maio 2022.

A ONU qualifica esses objetivos como “ambiciosos e interconectados”, o que já deixa claro a importância e a necessidade do engajamento de todos, governos e cidadãos, para que possamos atingi-los. Nosso propósito é que você se familiarize com esses objetivos e reflita sobre como eles se inserem em nossa vida diária e na tomada de decisões.

## Os ODS na coleção

Em todas as unidades, com exceção da *Welcome unit* de cada volume, relacionamos um dos ODS ao tema central abordado. Assim, no início da unidade, o ODS é apresentado por um selo na versão em português aplicado no quadro de objetivos. Essa é uma oportunidade para estabelecer vínculos entre o tema e o ODS em questão, sendo um convite à reflexão. O fato de um ODS ter sido relacionado a determinada unidade não impede que outros também se conectem com ela. Como apontado anteriormente, os ODS são interconectados.

Ao final de cada unidade, o ODS relacionado é apresentado também em uma seção exclusiva chamada *United Nations Sustainable Development Goals*. Nessa seção, a discussão será aprofundada com atividades que ajudam na compreensão do objetivo, seu significado e relevância para a realidade próxima e também para o futuro do planeta. Você e os colegas terão, então, oportunidade de discutir propostas com base em textos de apoio e relacionar o ODS à realidade local.

## Atividade 1

Ler o texto em voz alta para toda a turma. Em seguida, propor mais uma leitura, mas, dessa vez, chamar um estudante para que o faça. Orientá-los a identificar as palavras cognatas e lembrá-los de que, para entender um texto, muitas vezes não é necessário saber o significado de cada palavra. Por fim, verificar se todos compreenderam a proposta da atividade.

**Habilidade da BNCC:** EF08LI05.

**Expectativa:** Ler o texto e selecionar a resposta mais adequada.

**Expectativa superada:** Estudantes compreendem o texto e fazem inferências.

**Expectativa não alcançada:** Estudantes não conseguem compreender o texto e, conseqüentemente, não fazem inferências coerentes.

**Remediação:** Retomar a leitura do texto e o conceito de inferência, ou seja, concluir algo por meio de pistas implícitas ou não no texto. Orientá-los a localizar no texto o evento do dia em que os fatos ocorrem (dia de Natal) e o trecho no qual fica evidente como menino está se sentindo ([...] *the excitement of looking at all the new presents* [...]). Por fim, perguntar aos estudantes o que uma criança faria com um brinquedo que acabou de ganhar diante de muitos outros que são colocados à sua frente.

## Atividade 2

Ler cada uma das propostas com os estudantes e verificar se eles as compreenderam. Orientá-los a retomar a leitura do texto na atividade anterior. Após a escrita da resposta do item d, faça uma breve leitura e, se for o caso, sugerir reformulações e/ou correções de forma clara e objetiva.

**Habilidades da BNCC:** EF08LI06 e EF08LI10.

**Expectativa:** Responder às questões com correção e coerência.

**Expectativa superada:** Estudantes respondem às questões de forma correta e coerente.

**Expectativa não alcançada:** Estudantes não conseguem responder às questões, total ou parcialmente, de forma adequada.

**Remediação:** Retomar a leitura do texto e todo o procedimento indicado anteriormente. Para o item d, orientar os estudantes a refletir mais uma vez sobre suas escolhas e articular um pequeno texto que seja simples, porém significativo. Permitir que consultem o dicionário. Se julgar adequado, permitir que os estudantes façam a redação em

Olá! Antes de começar seus estudos, vamos fazer um teste? Ele poderá ajudá-lo a perceber quanto você já aprendeu e já conhece sobre a língua inglesa. Você pode se surpreender!

1. Read an excerpt of *The Velveteen Rabbit* and infer what happened. Answer in your notebook.

**Personal answer.**  
**The rabbit...**

- a. was thrown away in the trash.    b. was forgotten. **X**    c. was donated immediately.

### The Velveteen Rabbit – Or How Toys Become Real

Here was once a velveteen rabbit, and in the beginning he was really splendid. He was fat and bouncy, as a rabbit should be: his coat was spotted brown and white, he had real thread whiskers and his ears were lined with pink satin. On Christmas morning when he sat wedged in the top of the Boy's stocking with a sprig of holly between his paws, the effect was charming. [...] For at least two hours the Boy loved him and then Aunts and Uncles came to dinner, and there was a great hustling of tissue paper and unwrapping of parcels, and in the excitement of looking at all the new presents the Velveteen Rabbit

WILLIAMS, Margery. *The Velveteen Rabbit – Or How Toys Become Real*. United States: Doubleday, 1991.

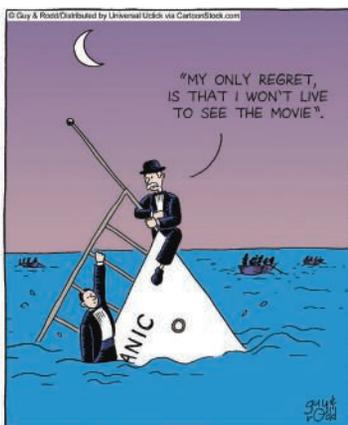
2. Answer the questions about the excerpt in **activity 1**.

- a. What is the title of the book? *The Velveteen Rabbit – Or How Toys Become Real*.
- b. Who is the main character in the story? *The velveteen rabbit*.
- c. What does the sentence "Here was once a velveteen rabbit" indicate about the next verb tenses in the excerpt? Why? *It indicates that the verbs are in the past tense. Because events belong to the past.*
- d. Great stories can touch readers to their very core and remain relevant for generations. What story is relevant to you? Write a small paragraph about it. *Personal answer.*

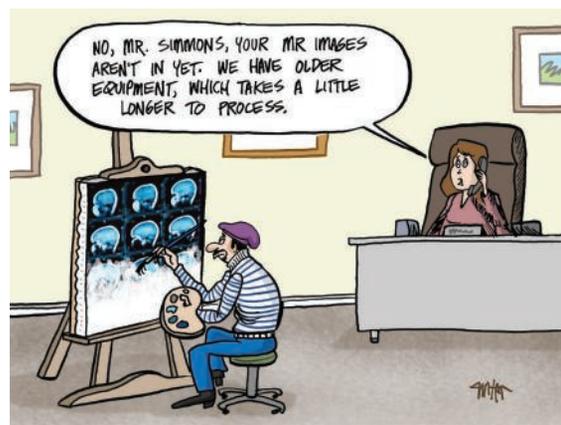
**once:** uma vez  
**whisker:** bigode  
**hustling:** agitação  
**unwrapping:** desembalar

3. Talk to a classmate about the story you wrote in **activity 2**. Discuss the plot and the characters, but don't mention the title. Take turns to guess one another's story. *Personal answer.*

4. Look at the cartoons, read them and choose the true statements. Answer in your notebook.



Gay & Rood/CartoonStock



Jan Carter/CartoonStock

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

português, pois o objetivo é incentivar os estudantes a apreciar a leitura, especialmente em língua inglesa.

## Atividade 3

Organizar a turma em pares. Dizer que o objetivo da dinâmica é, por meio de uma atividade divertida, apresentar as histórias literárias que os marcaram de alguma forma. Orientá-los a não fazer a simples leitura daquilo que escreveram, mas repassar oralmente ao colega o conteúdo. Para isso, podem se expressar livremente, inclusive reformulando ideias, frases, utilizando gestos, expressões corporais e faciais quando necessário. Circular entre as duplas e observar atentamente a evolução da proposta.

**Habilidade da BNCC:** EF08LI02.

**Expectativa:** Estudantes interagem oralmente.

**Expectativa superada:** Estudantes interagem oralmente de forma adequada e significativa.

**Expectativa não alcançada:** Estudantes apresentam dificuldades para interagir e se comunicar oralmente.

**Remediação:** Orientar os estudantes a retomar os textos que elaboraram para o item 2d. Dizer a eles que podem reformulá-los de forma a deixá-los mais simples. Dizer também que podem dar mais dicas além daquelas presentes em seus textos, se for necessário. Supervisionar mais de perto os estudantes com maior dificuldade e oferecer ajuda para que possam interagir e alcançar o objetivo da atividade.

- a. Cartoons 1 and 2 have humoristic tone. X
- b. In 1, there is a prediction about the future. X
- c. In 2, we can infer that the MR (magnetic resonance) technology is as old as the lab equipment.
- d. In 1, there is a reference to the film *Titanic*. X
- e. In 2, the relative pronoun *which* refers to older equipment. X

5. Read the extract of a blog article and choose the best options to complete it.  
a. *many*; b. *better*; c. *many*; d. *how much*

<https://complete literature.com/how-reading-books-is-different-from-watching-movies/>

### How Reading Books is Different from Watching Movies

[...]

Reading books can give you <sup>a</sup> **many / few** more details than watching a movie and also helps brain function among other things. Watching movies is great for social life and a great form of entertainment among other things. [...]

So, which do I think is <sup>b</sup> **good / better** – a great book or a great movie? My answer is both! [...]

There are so <sup>c</sup> **much / many** ways to enrich your life by confirming <sup>d</sup> **how many / how much** you enjoyed a book by watching the movie and vice-versa. [...]

HOW Reading Books is Different from Watching Movies. Complete Literature, Aug. 7, 2019, [s. n.]. Available at: <https://complete literature.com/how-reading-books-is-different-from-watching-movies/>. Accessed on: Mar. 8, 2022.

6. Read the extract of a listicle on movies inspired by paintings and answer the question.
- Vermeer's painting inspired another form of art – a film. In your opinion, can this practice transform works of art into something more modern and unique? Why? **Personal answer.**

<https://www.ranker.com/list/movies-inspired-by-paintings/megan-summers>

### 'Girl with a Pearl Earring' Is Literally About The Creation Of The Vermeer Painting



Dutch artist Johannes Vermeer produced one of the most remarkable portraits in art history with his 1665 oil painting *Girl with a Pearl Earring*. While the identity of the alluring yet reserved model remains unknown, Tracy Chevalier's 1999 historical novel presents a fictional account of the painting's creation. In the book, which is the basis for the 2003 film starring Colin Firth and Scarlett Johansson, Vermeer's young maid Griet is the painting's focus.

[...]

SUMMERS, Megan. 'Girl with a Pearl Earring' Is Literally About The Creation Of The Vermeer Painting. In: 13 Movies Inspired By Works Of Art. Ranker, Dec. 22, 2020, [s. n.]. Available at: <https://www.ranker.com/list/movies-inspired-by-paintings/megan-summers>. Accessed on: Mar. 8, 2022.

13

#### Atividade 4

Orientar os estudantes a ler os cartuns com bastante atenção e alertá-los de que deverão observar detalhes, além de acionar conhecimento de mundo. Caso julgar necessário, permitir o uso de dicionários.

**Habilidades da BNCC:** EF08LI14 e EF08LI17.

**Expectativa:** Estudantes compreendem os cartuns e respondem à atividade.

**Expectativa superada:** Estudantes conseguem identificar as frases verdadeiras sobre os cartuns.

**Expectativa não alcançada:** Estudantes não conseguem compreender os cartuns e não respondem corretamente à atividade.

**Remediação:** Retomar com a turma a leitura dos cartuns. Incentivá-los a acionar seus conhecimentos prévios em relação ao cartum 1, pois, embora faça uma alusão a um filme antigo para a faixa etária dos estudantes, trata-se de um clássico que é mencionado com frequência. Para o cartum 2, esclarecer que MR (*magnetic resonance*) é um exame feito em laboratório que tem a capacidade de capturar imagens precisas dos órgãos do corpo humano. Trata-se de um exame tecnologicamente avançado.

#### Atividade 5

Orientar os estudantes a fazer a leitura do texto silenciosamente e, nesse primeiro momento, não se preocupar com as opções apresentadas. Eles devem ter como foco apenas

a leitura e a compreensão do texto. Para certificar-se de que compreenderam do que o texto trata, perguntar a eles qual é o tema e o foco narrativo (comparação entre ler um livro e assistir à história retratada em um filme; foco narrativo: 1ª pessoa do singular). Em seguida, pedir que selecionem as opções corretas e, após a correção, propor uma reflexão sobre como escolhas linguísticas adequadas enriquecem um texto (elas deixam o texto mais fluido, coerente e, por isso, facilitam a interpretação).

**Habilidades da BNCC:** EF08LI15 e EF08LI16.

**Expectativa:** Estudantes fazem a seleção de opções.

**Expectativa superada:** Estudantes fazem a seleção adequada de opções para completar o texto.

**Expectativa não alcançada:** Estudantes não compreendem o texto e, consequentemente, não selecionam corretamente as opções.

**Remediação:** Pedir aos estudantes que releiam o texto e retomem as **Unidades 2 e 7** para que revejam conceitos.

#### Atividade 6

O objetivo dessa proposta é incentivar os estudantes a refletir sobre as diversas formas de arte e observar que, muitas vezes, uma expressão artística pode servir de inspiração para outras. Além disso, é importante que a turma saiba que as artes são parte fundamental da história e representam a diversidade de culturas.

**Habilidade da BNCC:** EF08LI18.

**Expectativa:** Estudantes respondem à questão proposta.

**Expectativa superada:** Estudantes respondem à questão proposta de forma coerente tendo como base as imagens e o texto.

**Expectativa não alcançada:** Estudantes respondem à questão proposta de forma insatisfatória.

**Remediação:** Ler o texto com toda a turma e propor um debate sobre a questão. Incentivar os estudantes que tiveram maior dificuldade a se expressarem em português se julgar adequado. Em seguida, pedir que reformulem suas respostas e, se necessário, permitir o uso de dicionários ou que respondam à questão em língua portuguesa.

**Competências da BNCC nesta unidade**

**Gerais** – 1, 2, 4, 9 e 10.

**Específicas de Linguagens** – 1, 2 e 3.

**Específica de Língua Inglesa** – 1.

**Habilidades** – EF09LI01, EF09LI09, EF09LI17 e EF09LI18.

**Tema Contemporâneo Transversal:** Multiculturalismo (Diversidade Cultural).

**Possível articulação com:** História e Geografia.

A **Welcome Unit** busca discutir aspectos históricos e geopolíticos que levaram o inglês a se tornar a língua franca e a língua mais falada no mundo, contemplando as habilidades do eixo dimensão cultural (EF09LI17 e EF09LI18). Por meio da análise de um mapa do século XIX, quando o Império Britânico teve seu maior alcance, os estudantes poderão ter ideia de até onde a língua inglesa chegou, levada pela expansão do domínio político militar britânico e pelas relações sociais e comerciais associadas a ele. As habilidades leitoras serão trabalhadas, além da leitura do mapa, na leitura do texto de um *blog* sobre o assunto, por meio do qual o estudante vai ter oportunidade de analisar outras questões ligadas ao predomínio da língua inglesa nos territórios ocupados, e como, muitas vezes, ela foi imposta nos locais por meio da força e da coerção. Os estudantes vão elaborar um *listicle* sobre as razões que levaram o inglês a ser a língua mais falada no mundo na atualidade, trabalhando as habilidades de escrita. Eles vão ouvir e reproduzir em contextos de uso expressões utilizadas em discussões e debates, de maneira a prepará-los para que possam se expressar e participar desses momentos com cordialidade e respeito, mostrando empatia e contribuindo para o diálogo e a pluralidade de ideias. Por fim, vão participar de um jogo de tabuleiro que visa retomar o conhecimento adquirido no oitavo ano e colocá-lo em prática de maneira significativa e lúdica.

# Welcome unit

NAO ESCREVA NO LIVRO.

## Nesta unidade você vai:

- ler e analisar um mapa de 1886;
- ler e interpretar um artigo de *blog*;
- produzir um *listicle* sobre o que levou o inglês a se tornar uma língua franca;
- reconhecer e usar expressões da língua inglesa para debates em sala de aula;
- revisitar os conhecimentos linguísticos construídos no 8º ano.

a. I. Os territórios que compunham o Império Britânico em 1886. II. As palavras *freedom*, *fraternity* e *federation* ("liberdade", "fraternidade" e "federação") provavelmente visavam associar esses valores ao império.

III. Formam o título do mapa e outras informações técnicas.

IV. Representam as várias nacionalidades, culturas e etnias dos povos oriundos dos territórios colonizados.

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

a. Analise o mapa. O que representam os elementos contidos nele? Elabore hipóteses com base nos itens a seguir.

- I. Territórios pintados de vermelho
- II. Palavras na parte superior
- III. Frases na parte inferior
- IV. Personagens nas laterais
- V. Personagem no centro do mapa, posição e adereços
- VI. Animais e plantas em toda a imagem

b. Leia a legenda. Quem é a figura central da ilustração presente na parte inferior do mapa? O que ela representa?

c. Este mapa demonstra o alcance do Império Britânico no fim do século XIX. Pense em um mapa com a distribuição dos atuais países falantes do inglês. O que aconteceu com a língua inglesa desde lá até agora, início do século XXI?

V. Pela posição, uso de capacete de guerra, um tridente numa mão e um escudo na outra com a bandeira da Grã-Bretanha, deve representar o império. Ao sentar-se em cima do globo terrestre, quer demonstrar poder e controle. VI. Os animais e plantas representam a diversidade da fauna e flora desses locais. Essa variedade pode ser vista também como demonstração da extensão do território.

CRANE, Walter. *Imperial Federation, map of the world showing the extent of the British Empire in 1886*. Boston Public Library (digital library).



14

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

mente construídos (**competência geral 1**) para compreender e explicar o desdobramento destes fatos em sua realidade atual.

Em relação ao **item a**, a atividade pode ser mais produtiva com um trabalho em pequenos grupos, em que os estudantes se sintam à vontade para levantar hipóteses sem receios. Incentivar essa postura também pode colaborar para que eles criem associações que lhes pareçam pertinentes, exercitando a curiosidade, a investigação, a reflexão e a análise crítica, além de poder argumentar com base em fatos (**competência geral 2**). Após alguns minutos de discussão sobre os itens, fazer um trabalho com a turma, listando as hipóteses levantadas e observando quando houve pensamentos coincidentes antes de dar as respostas. Lembrar-se de que, para os **itens II, V e VI**, as respostas sugeridas

não necessariamente esgotam o assunto e os estudantes podem contribuir com outras perspectivas igualmente interessantes, desde que embasadas na própria imagem ou no conhecimento que eles têm de história ou representações em geral.

Se houver curiosidade, este é o texto que aparece na parte de baixo do mapa:

*Imperial Federation - Map of the world showing the extent of the British Empire in 1886. Statistical information furnished by Captain J. C. R. Colomb, M.P. formerly R. M. A. - British territories coloured red.*

Outras informações que podem ser relevantes são que as linhas pretas no mapa representam as rotas de navegação usadas para o comércio da época. Os quadros próximos

Great Britain is in the center of the Greenwich Prime Meridian. At the bottom of the map, sitting on top of the globe (carried by Atlas), is the goddess Britannia, who embodies Britain itself. She is in a position of power and control, wearing a warrior helmet and holding Neptune's trident with her right hand as a symbol of her control over the seas, while her left arm is resting on a shield with the British flag.

c. Resposta possível: Muitas regiões que foram dominadas no século XIX, mais de cem anos depois, ainda usam o inglês como língua oficial, língua dominante ou língua para administração, estudos e negócios.

b. Resposta possível: Trata-se da deusa Britânia, que personifica o império. Ela representa o poder e o controle do comércio com todos os territórios, das rotas de navegações, assim como os controles político e territorial.

SUPPLEMENT TO THE "GRAPHIC" JULY 24<sup>TH</sup> 1886

Norman B. Leventhal Map Center Collection/Boston Public Library.



aos territórios mostram estatísticas comerciais, e o pequeno mapa no canto superior direito representa o tamanho do império em 1786.

Em relação ao **item b**, depois da discussão sobre os elementos do mapa, voltar ao trabalho de grupo para proceder a leitura da legenda, que acrescenta novas informações. Como recomendado na **competência geral 4**, é importante que os estudantes tenham acesso à diferentes linguagens. Além de compreender os elementos do mapa, incentive o uso de dicionário para solucionar dúvidas de vocabulário.

Em relação ao **item c**, perguntar aos estudantes se eles se lembram do mapa que estudaram no 6º ano (se possível, trazer o livro para a sala ou projetar um mapa da internet). Essa reflexão é apenas o início dessa discussão, pois muita

coisa aconteceu nesse intervalo de tempo. Como ainda haverá debates sobre o assunto ao longo desta *Welcome Unit*, pode ser interessante não confirmar ou refutar as hipóteses levantadas neste momento e voltar ao assunto depois.

### Atividade de expansão

Pode ser bem proveitosa uma aula elaborada em conjunto com o professor de Geografia, que pode contribuir com atividades de leitura de mapas, de maneira a tirar melhor proveito do mapa histórico apresentado na unidade, e o de História, que pode acrescentar informações sobre o contexto mundial da época e outros fatores que permitiram que o Império Britânico alcançasse tanto poder naquele momento histórico.

## Reading

Esta seção contribui para o desenvolvimento das **competências específicas de Linguagens 1, 2 e 3**, por meio de compreensão e práticas de linguagem. Com esta seção é possível também ativar a habilidade **EF09LI17**, sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo.

### Atividade 1

O propósito desta atividade é criar expectativas em relação ao conteúdo do texto que será lido em seguida, de forma a facilitar a leitura.

No **item a**, ao corrigir a atividade, chamar a atenção dos estudantes para o enunciado que diz que eles vão ler apenas um extrato do artigo (a primeira parte dele), ou seja, eles não terão acesso ao resto do artigo.

No **item c**, não é esperado que os estudantes conheçam as respostas para a pergunta, mas é interessante incentivá-los a levantar hipóteses e fazer um registro delas, pois, durante a produção escrita na seção *Writing*, eles serão incentivados a comparar o que conheciam com o que vão aprender.

### Atividade 2

Solicitar aos estudantes que façam a atividade individualmente e depois comparem as respostas em pares. Caso as respostas sejam diferentes, orientar para que argumentem em defesa de suas respostas, demonstrando ao outro como chegou a ela, no intuito de convencer que sua resposta é a correta. Dessa forma, eles podem mudar as respostas caso aceitem os argumentos do colega.

Se houver tempo, solicitar aos estudantes que reescrevam as falsas sentenças para torná-las verdadeiras.

Solicitar a leitura do box de gênero textual. Em seguida, perguntar se a falta de padrão rígido é um problema ou um ponto positivo para quem vai escrever. Ouvir as opiniões com atenção. Não há resposta certa e vale apenas a reflexão, porém ressaltar a responsabilidade que se tem ao publicar um texto na internet e as consequências nefastas para a sociedade que a disseminação de informações falsas e sem comprovação científica podem ter. Para ajudá-los a pensar sobre o assunto, pedir que tentem usar as categorias exploradas no box para descrever o artigo que eles acabaram de ler (texto longo, formal, com organização cronológica, escrito por um especialista – um linguista e professor universitário para um grupo interessado por aprendizagem de inglês).

## Reading

1. The following text is an extract from a blog article. Read its title and subtitle and look at the picture. In your notebook, answer the questions.
  - a. How are the title and subheading related?
  - b. In your opinion, what does the picture suggest about the topic?
  - c. Look at the excerpt again. What else do you expect the text to talk about?
2. Read the blog article. In your notebook, write if the sentences are **true** or **false**.
  - a. The immigration to North America consisted of British citizens.
  - b. English is the official language of the USA.
  - c. British colonizers usually lived in the colonies with their families.
  - d. Australia, Canada, and the USA were a different kind of colony.
  - e. English was the first *lingua franca* in the world.

<https://blog.esl-languages.com/blog/learn-languages/english-language-global-number-one/>



TALMAGE, Algernon. The Founding of Australia 1788. ca.1937, oil on canvas. London, Tate Modern.

**How did English become the world's most spoken language?**  
[...]  
The British Empire  
After developing for almost a millennium on the British Isles, English was taken around the world by the sailors, soldiers, pilgrims, traders and missionaries of the British Empire. [...]  
[...] English-speaking puritans were not the only Europeans to arrive in North America: Spanish, French, Dutch and German were also widely spoken. [...]

1. a. Possible answer: The British Empire partly explains why English has become the world's most spoken language.
1. b. Possible answer: It suggests that, as the British Empire colonized many countries, this is one of the reasons English became the world's most spoken language.
1. c. Personal answer.
2. a. False. The immigration to North America consisted of people from different origins.
2. b. False. The USA doesn't have an official language.
2. c. False. British colonizers didn't use to settle in the colonies. They were usually used for commerce.
2. d. True.
2. e. False. French was the first *lingua franca* in the world.

But in the process of designing a "United" States, the USA's founders knew the importance of language for national identity. English was the majority language and had to be encouraged. As recently as the start of the 20th century, several states banned the teaching of foreign languages in private schools and homes. [...]

Even today, English is not the official language of the USA, but there is no question that it is the dominant language in practice.

And it wasn't just America that said "hello" to English. At one point in the early twentieth century, the British Empire expanded across almost a quarter of the world's surface, not including the USA. [...]

In most of the British Empire, the main goal was trade so fewer Britons actually settled. This explains why English did not come to dominate colonies in Asia and Africa, where it was the language of business, administration and education, but not the language of the people.

To this day, English has a key administrative role in these former colonies. For a long time, access to English meant access to education, whether in the mission schools in Africa or the first universities in India. This created an English-speaking elite in some of the world's most populous countries, and elites are good at self-preservation.

Post-independence, many countries became officially multilingual for the first time, but the various groups needed a language for communication with each other and with other nations. Again, that was English. English is now the dominant or official language in 75 territories: a direct legacy of the British Empire.

In countries where large settler colonies were formed, such as Australia, Canada and the USA, native languages and cultures have been pushed to near-extinction by the presence of English.

It was not the first language of European colonialism; Portuguese and Dutch left the continent earlier. And, as recently as the 19th century, English wasn't the world's *lingua franca* (as the term suggests, French was the number one language of international communication). [...]

HAMMOND, Alex. How did English become the world's most spoken language? *ESL Stories*. [S. l.], Mar. 6, 2014. Available at: <https://blog.esl-languages.com/blog/learn-languages/english-language-global-number-one/>. Accessed on: Apr. 16, 2022.



Um **artigo de blog** é um gênero textual muito fluido e sem padrão fixo. *Blogs* podem ser criados por qualquer pessoa que queira escrever sobre determinado assunto, sendo ou não especialista nele. Curtos ou longos, formais ou informais, os artigos podem ou não seguir uma estrutura lógica, destinando-se a um público específico ou mesmo ao público em geral.

3. Work in groups. Read the blog article again and discuss the questions.
  - a. Why do you believe some American states prohibited the teaching of foreign languages?
  - b. Why do you think countries became multilingual after their independence from the British Empire?
  - c. In your opinion, why were native languages almost extinct in settler colonies?

**to ban:** proibir  
**surface:** superfície  
**trade:** comércio  
**to settle:** estabelecer residência  
**to push:** empurrar

3. a. Possible answer: To force people to use English.  
3. b. Possible answer: Because people were not forced to speak English anymore.  
3. c. Possible answer: Because some indigenous peoples were exterminated or forced to use English.

### Atividade 3

Reservar alguns minutos para que os estudantes façam a discussão em pequenos grupos e depois reportem suas conclusões para toda a turma. Nesse momento, certifique-se de que os estudantes conseguiram ter a dimensão do contexto histórico na difusão da língua inglesa pelo mundo e de como o Império Britânico determinou seu alcance e sua importância para as relações internacionais. Importante também que compreendam que esse processo não foi natural nem pacífico. Essa discussão oferece oportunidade de desenvolver a habilidade **EF09LI17**, sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função dos processos de colonização.

Esta seção contribui para a prática de diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem e valorizem o outro com ética e respeito, conforme orientação das habilidades **EF09LI09** e **EF09LI17**, levando os estudantes a atuar criticamente frente a questões do mundo contemporâneo, por meio de estudo de diferentes recursos, como os *listicles*.

### Atividade 1

Antes de iniciar a atividade, perguntar se os estudantes se lembram de um texto sobre *livable cities* que leram no 8º ano (caso tenham usado a coleção no ano anterior). Verificar se eles se recordam qual era o gênero textual. Então, pedir que iniciem a atividade individualmente e depois comparem as respostas em duplas.

### Atividade 2

O trabalho pode ser feito em pequenos grupos. Antes de iniciar a pesquisa *online*, revisar alguns procedimentos de segurança e elencar os critérios que os estudantes podem utilizar para garantir que estão acessando informações relevantes e confiáveis.

Em relação ao **item d**, ao pedir aos estudantes que comentem os trabalhos de colegas, lembrá-los de serem respeitosos em relação à produção de todos.

Em relação ao **item e**, depois que eles escreverem os textos, promover uma sessão de leitura. Uma maneira de fazer isso é colar os textos nas paredes ou em cartelas espalhados pela sala e solicitar a eles que circulem para ler cada um. Em seguida, eles podem comparar se houve alguma informação que todos os grupos tenham elegido como importante de ser mencionada ou se houve alguma informação que só apareceu em um único grupo e se ela é relevante.

No **item f**, discuta com os estudantes a melhor maneira de compartilhar os *listicles* da turma: os trabalhos podem ser organizados em varais ou painéis nas salas, e as turmas de oitavo ano podem visitar as outras salas para ler os *listicles* expostos. Se houver na escola estudantes com deficiência visual, os *listicles* podem ser lidos e gravados, e essas gravações disponibilizadas para eles no dia da exposição. Isso é muito importante para o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos (**competência geral 9**) e para o agir com base em princípios inclusivos (**competência geral 10**).

## Writing

- You will write a listicle of important facts that made English the world's most spoken language. Before you start, write in your notebook the words that correctly complete the characteristics of a listicle.
  - It **can** / **must** present facts, curiosities, etc. **can**
  - It is organized into **items** / **paragraphs**. **items**
  - It's a combination of a list with **an article** / **a review**. **article**
  - It's commonly used in **blogs** / **encyclopedias**. **blogs**
- Follow the steps to write your listicle. **Personal answer**.
  - Research the topic on the internet.
  - Organize the information you learned into short topics.
  - Write your listicle first draft.
  - Share your draft with a classmate. Use the following checklist to review your work and help your classmate improve theirs.
 

- ✓ Is the text organized with bullets or subheadings to separate each item?
    - ✓ Are the items organized chronologically?
    - ✓ Is there a title?
  - Make the necessary changes to your listicle after feedback.
  - Decide with your classmates and teacher where you will post your research. Read each other's listicles.
- Compare your listicle with your answer to **item c** from **activity 1** in the *Reading* section. Then discuss with your classmates: What have you learned from this research project? **Personal answer**.

## Classroom language

- This year, you will take part in debates and discussions. In this section, you will learn some common phrases to express your ideas. Copy the following chart into your notebook. Listen to some expressions and write them under the correct category.

Show that you agree	Show that you disagree	Introduce a different idea
Absolutely! Definitely! Exactly! I think so too. Me too. That's right! Yes, I agree (with you)	I totally disagree! I don't agree. Absolutely not. That's not right.	I can see your point, but... I can understand that, but... I know what you mean, but... I partly agree, but... That's true, but... Well, that sounds very good, but... You have a point there, but...

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Os passos listados nos **itens c-f** proporcionam aos estudantes a oportunidade de comunicar-se na língua inglesa, compartilhar informações e tomar decisões com a ajuda dos colegas (**competência geral 9**). Levar os estudantes a perceber que o aprendizado vai além da parte linguística e que a todo momento estamos desenvolvendo e aprimorando competências úteis em nosso cotidiano para o exercer da cidadania.

### Atividade 3

Propor aos estudantes que comparem os *listicles* criados às respostas da **atividade 1c**. Promover uma reflexão sobre o tema, incentivando os estudantes a reconhecer quais hipóteses foram confirmadas ou refutadas após a pesquisa.

01

## Classroom language

Estas atividades ativam a habilidade **EF09LI01**, trazendo oportunidades de 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, para expressar-se em situações comunicativas com defesa ou refutação de posicionamentos.

### Atividade 1

Esta atividade vai servir como um ditado e pode ser uma oportunidade para os estudantes verificarem quanto estão familiarizados com a ortografia da língua inglesa. Se necessário, reproduzir a faixa de áudio mais de uma vez para que

2. In your notebook, categorize the following groups of phrases by choosing a title for each group.

Asking for an opinion – Interrupting – Stating an opinion – Settling an argument

a.	c.
I believe...	Do you agree?
I feel...	How do you feel about that?
I think...	What are your thoughts?
In my opinion...	What do you think?
The way I see it...	What is your opinion?

b.	d.
Can I add something here?	Let's just move on, shall we?
Is it OK if I jump in for a second?	Let's drop it.
If I might add something...	I think we're going to have to agree to disagree.
Can I throw my two cents in?	
Sorry to interrupt, but...	

2. a. Stating an opinion  
 2. b. Interrupting  
 2. c. Asking for an opinion  
 2. d. Settling an argument

3. Work in small groups. Reflect and talk about the following topic: Why is it important to know how to use these expressions? How can they help you?  
 Personal answers.

## Grammar & Vocabulary

1. Let's review what you learned in 8th grade. Read the rules and play the *Discovery Game*. Personal answers.
- Form groups, sit in a circle and place the book in the center. Open it on the page where the board game is.
  - Select one small object for each player to use as a counter.
  - Decide the order of turns and who starts.
  - Place your counters on the magnifying glass near the *Start*.
  - Put a paperclip at the point of a pencil on the center of the compass and spin it. Move your counter forward according to the number of spaces shown on the compass.
  - When you land on a space, you must complete a task. If the group decides that your task was successfully completed, you won't receive any punishment, or you will double your reward.
  - When your counter lands on pirate flag, go back one space (punishment). When it lands on a dolphin, jump one space (reward). When it lands on a trident, you can play again (reward).
  - The first player to get to the sunset is the winner.

19

os estudantes tenham tempo de registrar as frases. Realizar a correção na lousa, escrevendo as expressões para que os estudantes possam conferir a ortografia das palavras.

### Atividade 2

Dividir a turma em pequenos grupos e atribuir a cada grupo uma das categorias da atividade para que pesquisem em dicionários. Propor que discutam e elaborem uma justificativa para que possam explicar para o resto da turma em que contextos as frases podem ser usadas.

### Atividade 3

O objetivo da atividade é fazer com que os estudantes reflitam sobre a importância de saber usar expressões desse

tipo. Além dessa reflexão, eles deverão usar as expressões estudadas durante a argumentação e a troca de ideias. Para ampliar a atividade, escreva na lousa a seguinte pergunta: "How can English help you in the future?". Uma forma de estimular o debate é dividir os estudantes em grupos e atribuir um ponto de vista para cada um, independentemente do que eles acreditem individualmente, por exemplo: "It won't help me", "It can help me get a good job", "It can be fun for entertainment, but not really helpful" (**competência específica 1 de Língua Inglesa**). Isso exigirá que eles se coloquem na posição de outra pessoa e procurem defendê-la. Ao final, solicitar que expressem suas reais opiniões e também compartilhem como foi a experiência de defender um ponto de vista que não é seu.

## Grammar & Vocabulary

Esta atividade promove um trabalho intertextual por meio de um jogo com temas de interesse coletivo e global, propiciando a expressão do pensamento crítico e debatendo temas ligados à língua inglesa.

### Atividade 1

Antes da aula, familiarizar-se com o jogo e as regras. Para as peças do jogo, sugerir aos estudantes que usem tampas de canetas, *clips* ou borrachas, por exemplo. Para garantir que todos os grupos terão material para jogar, trazer para a sala alguns *clips*. Estabelecer um número máximo de jogadores por grupo (por exemplo, seis integrantes por grupo). Lembrar que, quanto mais jogadores, mais tempo o jogo vai levar. O objetivo do jogo é revisar o vocabulário e a gramática estudados no 8º ano em um contexto significativo.

Para que o momento seja ainda mais significativo, avaliar se os estudantes poderão fazer consultas para decidir, por exemplo, se as respostas dadas estão corretas. Nas regras, está sugerido que o grupo decida se o jogador conseguiu cumprir a tarefa a contento. Pode ser uma alternativa (embora isso gere menos autonomia no grupo) colocar-se à disposição para ser árbitro para momentos em que eles não consigam decidir o que está correto ou não.

1. Say what you were doing when something interrupted you.  
Possible answers:  
I was living in Salvador when I met my best friend.
2. What were you doing at 8 p.m. on Saturday?  
I was watching TV.
3. Describe your personality and physical appearance.  
I'm tall, generous and wise.
4. Describe your city. Use three adjectives.  
It's big, attractive and warm.
5. Compare two cities. Use three adjectives.  
Natal is warmer, sunnier and smaller than Curitiba.
6. Say two aspects of your city that make it special compared to others.  
Cabo Frio is the biggest and richest city in the Lakes Region.
7. What are two of your favorite movie genres?  
Science fiction and action.
8. What are you going to do tomorrow?  
I'm going to visit my best friend.
9. Where's your family going to spend their vacation?  
We're going to Belém.
10. What will you do when you grow old?  
I think I'll study pedagogy.
11. What will your city be like in 20 years?  
It will be cleaner and less violent.
12. Complete the sentence: *Sooner or later, ...*  
I'll find a career to follow.
13. Describe your favorite dish.  
Vatapá is made from bread, shrimp, coconut milk, and palm oil.
14. Is there any healthy food in your fridge?  
I think there's some fruit.
15. How many different fruits are there at your home? How much chocolate is there?  
There are a few avocados and a lot of bananas, but no chocolate.
16. Tell a short story using three time sequencers.  
**First**, Tom left his home happy. **Then**, he tripped on a banana peel, fell on the ground and thought he was too unlucky. **Next**, he saw a beautiful golden ring on the floor. **Last**, he sold it and became rich. **In the end**, he was lucky.
17. Say what three people were doing on Sunday at 4 o'clock.  
I was reading a book; my brother was playing video game; and my mother was watching TV.
18. Ask what a classmate was doing at a certain time.  
What were you doing yesterday at nine o'clock?
19. Make a plan to save money to buy something that you want.  
I want sunglasses. I need to save 10 reais per month to buy it in 9 months. I can collect and sell recycled paper and plastic to make some money.
20. Use *who* or *which* to add information to these sentences: *Tom lives in a house. The school is far.*  
Tom, who is my friend, lives in a house. The school, in which I also study, is far.
21. Describe your favorite pair of jeans.  
My favorite jeans are ripped and slim fit.
22. Use passive voice to talk about two inventions and their inventors.  
The theory of radioactivity was developed by Marie Curie. Hair care products for black people were created by Madam C. J. Walker.
23. Use passive voice to say two things that were done in class today. Don't say who did them.  
The desks were arranged. The classroom was cleaned.



istartem Meshchakov/Shutterstock

## Unit 1 – Stand up for your rights

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais – 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 9.

Específicas de Linguagens – 1, 3, 4 e 6.

Específicas de Língua Inglesa – 2 e 5.

Habilidades – EF09LI01, EF09LI02, EF09LI07, EF09LI12 e EF09LI16.

**Tema Contemporâneo Transversal:** Cidadania e Cívismo (Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente).

**Possível articulação com:** História e Geografia.

A **Unidade 1** propõe aos estudantes que reflitam sobre os direitos das crianças como preconizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), assim como levá-los a reconhecer a educação como direito básico. Iniciaremos a unidade com uma reflexão sobre o tema baseada em imagens e perguntas disparadoras. Em seguida, serão abordadas as estratégias voltadas para a compreensão geral e específica de um texto e a importância de interpretar paráfrases. Depois, será feita a leitura de um trecho da convenção do Unicef sobre os direitos das crianças. Para expandir o tema apresentado a partir de um gênero textual diferente, os estudantes vão ler um poema sobre crianças refugiadas. Com base nos textos escritos, analisarão e usarão os verbos modais *must* e *should* e o verbo semimodal (aqui classificado como modal para fins de simplificação) *have to* para tratar de obrigações. Ainda com base nos textos da seção de leitura, os estudantes ampliarão o repertório lexical relativo a verbos multipalavras, conhecidos como *phrasal verbs*. Para desenvolver a habilidade de compreensão oral, eles ouvirão parte de uma palestra sobre direitos dos povos indígenas. Com esse repertório de conhecimentos desenvolvido (**competência geral 4**), os estudantes vão, na sequência, criar um pôster sobre um dos direitos das crianças, que servirá de base para uma apresentação. Para finalizar a unidade, eles conhecerão e refletirão sobre o **ODS 4** da ONU: Educação de qualidade.

### Warming up

Organizar a turma em pares ou trios. Ler o quadro de objetivos e explicar que esses são os pontos principais a serem estudados. Em seguida, direcionar a turma para o quadro de autoavaliação na seção *Self-evaluation* no final da unidade.

# Stand up for your rights

NÃO ESCREVA NO LIVRO.



Nesta unidade você vai:

- observar imagens de crianças em diferentes países e discutir seus direitos;
- ler e interpretar parte de um documento oficial sobre direitos das crianças;
- reconhecer e usar os verbos modais *must*, *have to* e *should*;
- reconhecer e usar alguns *phrasal verbs* comuns;
- ouvir parte de uma apresentação sobre direitos e desejos dos povos indígenas;
- produzir um texto verbo-visual sobre um dos direitos da criança;
- apresentar um dos direitos da criança e opinar sobre sua importância;
- conhecer e refletir sobre o ODS 4 da ONU: Educação de qualidade.

### Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. **a. Resposta possível:** Elas mostram crianças em diferentes lugares/países exercendo os próprios direitos.

**a.** Observe as imagens e leia as legendas. Como elas se relacionam ao título da unidade?

**b.** Como você definiria “criança”? **b. Resposta possível:** Qualquer pessoa com menos de 18 anos.

**c.** Que direitos estão representados nas imagens? Que outros direitos você acredita que as crianças tenham? **c. Respostas possíveis:** As imagens podem ser associadas aos direitos de brincar, estudar, ao acesso à cultura e ao registro de identidade. Outros exemplos de direitos são: condições de vida saudáveis, alimentação, assistência médica, etc.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Como é a primeira vez, orientá-los quanto à realização dessa atividade, que se repetirá a cada unidade. Pedir aos estudantes que reproduzam o diagrama da segunda atividade em uma folha separada, identificando a unidade, e que incluam essa folha com o quadro no portfólio.

Orientar os estudantes a folhear a unidade e rever brevemente os objetivos apresentados. Explicar à turma como completar as duas primeiras partes do diagrama (*What I think I know* e *What I want to learn*). Reforçar que não é necessário copiar os objetivos como no quadro de abertura. Deixar claro que não há respostas corretas para o diagrama, mas que é importante completá-lo para que, ao final da unidade, eles avaliem o que aprenderam. Deixar claro também que o diagrama não se refere somente a conhecimentos linguísticos,



ou seja, gramática e vocabulário, mas sim a conhecimentos sobre o tema da unidade.

Manter os grupos. Pedir aos estudantes que leiam as perguntas e as discutam com os colegas, estabelecendo limite de tempo para a discussão (como cinco minutos). Circular pela sala acompanhando a atividade e encorajando os estudantes a compartilhar as ideias deles e a ouvir com atenção as definições, as descrições e as explicações dos colegas. Por ser esta a primeira unidade do 9º ano, explicar e reforçar, sempre que necessário, a importância de ouvir o outro de forma empática e respeitando a pluralidade de ideias. Conforme indicado na **competência geral 6**, encorajar a turma a enxergar a comunidade escolar como um lugar acolhedor de opiniões e vivências, valorizando diferentes pontos de vista.

Quilombola children dancing carimbó in Mocajuba, Pará, Brazil, 2020.



Cristina Lee/Getty Images

DorianE+/Getty Images

Luzi Castillo, a young girl from the US, playing at the skatepark, 2019.



Wuqi Zheng/Getty Images

A nurse taking the footprints of a newborn baby in Zhengzhou, Henan Province of China, 2022.

Bhawan Jati/Shutterstock

Schoolchildren during a field trip in Kanyakumari, Tamil Nadu, India, 2020.



# unit 1

23

Ao pedir que leiam as legendas das fotografias, encorajar a turma a inferir o vocabulário desconhecido com base nas imagens, nas palavras cognatas e no contexto. Ao final, sugerir a alguns estudantes que compartilhem as respostas deles com a turma.

Ao discutir o **item b**, explicar que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define criança como uma pessoa de até 12 anos incompletos e adolescente como uma pessoa entre 12 e 18 anos de idade. Para o Unicef, criança é toda pessoa com menos de 18 anos de idade.

Para mais informações a respeito dos direitos das crianças e dos adolescentes, sugerimos acessar os *links*:

- BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério

da Saúde, 2018. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_3ed.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf). Acesso em: 21 mar. 2022.

- UNICEF. *Convention on the Rights of the Child*. Geneva: Unicef, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/60981/file/convention-rights-child-text-child-friendly-version.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Ao discutir o **item c**, encorajar os estudantes a anotar as respostas de modo a confirmá-las no decorrer do estudo da unidade. Se houver recursos na escola, você pode criar um documento virtual compartilhado com a turma para que os estudantes façam as anotações de forma colaborativa e simultânea.

## Reading

Esta seção contribui para o desenvolvimento das **competências específicas de Linguagens 1, 3, 4 e 6**, pois, por meio de compreensão e práticas de linguagem, os estudantes podem analisar a qualidade e a validade das informações veiculadas em uma convenção disponível *online*, na qual têm a oportunidade de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos da criança e do adolescente, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme indicado na **competência geral 1**.

### Atividade 1

Direcionar a atenção dos estudantes para o texto e para as perguntas. Pedir que respondam às questões individualmente ou com um colega.

Lembrá-los de que, nesse primeiro momento, eles não precisam ler o texto para realizar as atividades, mas prestar atenção às palavras do título, às pistas gráficas e às características visuais do texto.

Retomar com a turma, sempre que possível, o conhecimento prévio, a identificação de palavras cognatas e o conhecimento sobre o gênero textual ajuda a antecipar o vocabulário e as estruturas gramaticais presentes em um texto, colaborando para a compreensão dele. Explicar brevemente a importância desse primeiro contato com o texto e encorajar os estudantes a fazer dessa observação das características de cada gênero um hábito. Explique que, com esse hábito, é possível identificar os argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam (EF09LI07).

Para a correção, encorajar os estudantes a dizer e justificar as próprias opiniões (e.g.: as características do texto são coerentes com as características de um documento, mas não dos outros gêneros; sabemos que é um documento extraído de uma página oficial (**competência geral 5**) por causa da fonte e porque o texto não apresenta as características dos outros portadores textuais, etc.).

### Atividade 2

Antes de realizar a **atividade 2**, ler o boxe de estratégias de leitura com toda a turma, explicando, se necessário, que será importante interpretar as orações para poder realizar a atividade.

Ler as instruções e orientar os estudantes a ler o texto e chamar a atenção para o glossário. Reforçar que não é necessário compreender todas as palavras



# Reading

## Pre-reading

1. Look at the text and answer the following questions in your notebook.
  - a. What kind of text is it?
    - I. A document about children's rights. X
    - II. A scientific study about childhood.
    - III. An article about the economic situation in the world.
  - b. Where was it probably extracted from?
    - I. A children's book.
    - II. An encyclopedia.
    - III. An official website. X

## Reading

2. Read the extracts of the convention. In your notebook, match the icons from the text with the correct sentences.
  - a. It is the school's responsibility to help children develop, understand their rights, respect one another, and protect the world. 29
  - b. Children who are moving from dangerous situations in their home countries need to have the same rights as any other children. 22
  - c. All children have the right to a healthy, clean environment. 24
  - d. All children need to have a name and a nationality. 7
  - e. It is important that governments help disabled children to be independent so that they can fully participate in community life. 23
  - f. Families have the right to guide their children until they grow up and become more independent. 5



**Paráfrases** são reformulações que expressam a ideia central de um texto usando palavras diferentes das originalmente usadas. **Interpretar paráfrases** é uma estratégia de leitura importante e bastante utilizada em avaliações, pois normalmente as palavras usadas nas questões são diferentes das do texto original.



## CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

### CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

THE UNITED NATIONS CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD – THE CHILDREN'S VERSION

The United Nations Convention on the Rights of the Child is an important agreement by countries who have promised to protect children's rights.

[...]

24

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

(e que, por isso, o glossário inclui somente algumas palavras-chave para sua compreensão).

Para corrigir a atividade, pedir a estudantes voluntários que leiam as orações e as respostas. Se pertinente, pedir que identifiquem em qual parte do texto encontraram as respostas.

Durante a leitura do boxe de gênero textual, retomar com os estudantes o gênero textual inferido na **atividade 1**. Se pertinente, perguntar a eles que outros documentos oficiais eles conhecem (e.g.: Constituição, registro de nascimento, Estatuto da Criança e do Adolescente, atas de reunião de condomínio, etc.).



**4** Governments must do all they can to make sure that every child in their countries can enjoy all the rights in this Convention.



**5** Governments should let families and communities guide their children so that, as they grow up, they learn to use their rights in the best way. The more children grow, the less guidance they will need.



**6** Every child has the right to be alive. Governments must make sure that children survive and develop in the best possible way.



**7** Children must be registered when they are born and given a name which is officially recognized by the government. Children must have a nationality (belong to a country). Whenever possible, children should know their parents and be looked after by them.



**8** Children have the right to their own identity – an official record of who they are which includes their name, nationality and family relations. No one should take this away from them, but if this happens, governments must help children to quickly get their identity back. [...]



**22** Children who move from their home country to another country as refugees (because it was not safe for them to stay there) should get help and protection and have the same rights as children born in that country.



**23** Every child with a disability should enjoy the best possible life in society. Governments should remove all obstacles for children with disabilities to become independent and to participate actively in the community.



**24** Children have the right to the best health care possible, clean water to drink, healthy food and a clean and safe environment to live in. All adults and children should have information about how to stay safe and healthy. [...]



**28** Every child has the right to an education. Primary education should be free. Secondary and higher education should be available to every child. Children should be encouraged to go to school to the highest level possible. Discipline in schools should respect children's rights and never use violence.



**29** Children's education should help them fully develop their personalities, talents and abilities. It should teach them to understand their own rights, and to respect other people's rights, cultures and differences. It should help them to live peacefully and protect the environment. [...]

UNICEF. Convention on the Rights of the Child. Geneva: UNICEF, 1989. Available at: <https://www.unicef.org/media/60981/file/convention-rights-child-text-child-friendly-version.pdf>. Accessed on: May 28, 2022.

**3.** Read the text again. In your notebook, write if the sentences are **true** or **false**.

**It's a child's right...**

- to be protected by the Convention. **True.**
- to have an official registration that includes their name, nationality, and information about their family. **True.**
- to live in a safe place. **True.**
- to have primary and secondary education. **True.**
- to choose the family they want.

**False.** Children have the right to be guided by their families and communities.

**agreement:** acordo  
**to make sure:** garantir  
**guidance:** orientação  
**to survive:** sobreviver  
**to develop:** desenvolver-se  
**to look after:** cuidar  
**available:** disponível  
**level:** nível



Criado em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (**UNICEF**) é um órgão que tem como objetivo promover ações que visam ao bem-estar de crianças de todo o mundo, bem como garantir seus direitos. De acordo com a Convenção apresentada nesta seção, crianças são todas as pessoas menores de 18 anos.



No contexto desta unidade, uma **convenção** é um acordo sobre determinado assunto (como direitos das crianças). Após acordos, é muito comum que as partes envolvidas elaborem um **documento oficial**. Nesse gênero textual, há o registro do que foi acordado entre as partes. O documento oficial apresentado nesta seção é um texto verbo-visual, ou seja, combina texto escrito com imagens.

### Atividade 3

Pedir à turma que tente responder rapidamente às perguntas sem, a princípio, reler o texto.

Ao corrigir, pedir aos estudantes que consultem o texto para dizer em qual item cada resposta está, conforme indicações a seguir.

- item 4;
- itens 4 e 5;
- itens 22 e 24;
- item 28.

Pedir aos estudantes que expliquem a informação falsa (o **item 5** estabelece que as famílias devem orientar as crianças, não que as crianças podem escolher as famílias).

Ler o boxe de informações culturais com toda a turma. Perguntar aos estudantes se já tinham ouvido falar do Unicef e de suas ações pelo mundo. Como forma de expansão da atividade, sugerir que façam, na escola ou como tarefa de casa, uma pesquisa para descobrir duas ações do Unicef. Em seguida, organizá-los em pequenos grupos ou pedir que compartilhem as informações encontradas.

Atividade 4

Ler o enunciado e fazer a atividade com toda a turma oralmente. Se necessário, reforçar que, neste tipo de atividade, os estudantes devem ler o texto sem se ater ao vocabulário desconhecido, focando na compreensão geral do sentido do poema, de modo a escolher o título mais adequado.

Direcionar a atenção dos estudantes para a autoria do poema e dizer que a autora é uma professora, poeta e escritora iraniana.

Em seguida, retomar brevemente o tema central da unidade (direitos) e o objetivo de haver um segundo texto na unidade (ler um texto de gênero distinto do gênero do texto principal, de modo a ampliar seu olhar sobre a temática, bem como reconhecer possíveis diferenças e semelhanças entre os gêneros). Perguntar a que direito o poema estaria relacionado (com o direito 22: *Refugee children*).

Atividade 5

Propor aos estudantes que façam a atividade individualmente e usem a lógica, além das informações no texto, para chegar às respostas. Encorajá-los também a consultar um dicionário, impresso ou online, caso sintam necessidade. Como forma de melhor orientá-los a usar um dicionário, sugerimos direcionar a atenção da turma para a seção *How to use a dictionary*.

Atividade 6

Ler as instruções com a turma. Propor aos estudantes que façam a atividade em pares usando inglês, português ou, ainda, uma combinação das duas línguas, observando os dois textos apresentados na seção. Depois, pedir a estudantes voluntários que compartilhem com a turma as respostas deles.

Atividade 7

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos e ler as questões com os estudantes. Explicar que podem conduzir a discussão em inglês, português ou, ainda, fazendo o uso das duas línguas.

Particularmente para o item a, se pertinente, pedir aos estudantes que olhem a *Convenção* novamente, mas lembrá-los de que não há necessidade de relê-la. Caso eles tenham feito a pesquisa sugerida como atividade adicional na atividade 3 e haja pesquisas relacionadas ao tema "refugiados", pedir que compartilhem as descobertas com os colegas.

Circular pela sala durante a atividade e auxiliar os estudantes se necessário. Pedir a alguns estudantes que compartilhem as respostas com a turma a fim

Going Beyond

- 4. Read the following poem quickly and choose the best title for it. a. The abandoned child b. The disabled child c. The happy child d. The refugee child X

To take a hundred years' path overnight
Is what it means to be a refugee child
The world had never known so many refugees before
The old sayings had never come true before
Refugee children are so experienced
They have seen whatever kids usually don't
Mountain tracks have they trekked
They have seen men plunge to death
They have experienced sea storms
They know how a man drowns
They have heard gunshots again and again
They have witnessed dying of men
The barbed wire is known to refugee infants
They have touched its sharpness with their little hands
In short, they know lots of things
Still of two facts have they no understanding:
They have no idea what 'security' is,
Neither do they know what 'home' means!

JAFARINOOR, Afrooz. The Refugee Child Poem. Iran: Is. n. 1, Aug. 4, 2017. In: PoemHunter. Available at: https://www.poemhunter.com/poem/the-refugee-child/. Accessed on: Apr. 20, 2023.

- 5. Read the poem again. In your notebook, complete the sentences with the words in the box.

experience – hands – people – two – understand

According to the poem, ...

- a. refugee children have a lot of [blank]. experience
b. they saw [blank] die. people
c. they hurt their [blank] on barbed wire. hands
d. there are [blank] things which they don't know. two
e. they don't [blank] what home and safety are. understand

6. Possible answers: Similarities: they are both about children/children's rights; they both aim at raising awareness about children's rights. Differences: one is an official document and the other is creative writing; the document is about different rights; the poem is about refugee children.

- 6. Compare the convention document to the poem. What do they have in common? What is different between them? Copy the following chart into your notebook and complete it. Then compare it with a classmate.

Table with 2 columns: Similarities, Differences. Both cells are empty and shaded for student input.

7. a. Possible answers: Because their countries are in war; because they are minorities and are in danger, because their family suffer political persecution, or they are running from extreme poverty.
7. b. Possible answers: Welcome and protect them, offer them opportunities, organize campaigns to help people understand refugees' situation, etc.
7. c. Possible answers: To have a better/fairer society; to demand fair treatment; to make sure the law is obeyed, etc.

Post-reading

- 7. Discuss the questions with your classmates.
a. In your opinion, why do some people have to leave their countries?
b. What do you think governments can do to help refugees?
c. Why is it important to know our rights?

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

de fazer o fechamento da seção. Alternativamente, propor que cada grupo tenha um representante e que ele seja o responsável por relatar as respostas do grupo para a turma.

# Grammar in context

## Modal verbs: *must*, *have to*, *should*

1. Read some other rights from the Convention on the Rights of the Child, paying attention to the highlighted words. Then copy the correct alternative into your notebook.

The highlighted words express...

- a. ability and/or permission.
- b. necessity and/or obligation. **X**
- c. possibility, probability, and/or certainty.

Reprodução © UNICEF



16 Every child has the right to privacy. The law **must** protect children's privacy, family, home, communications and reputation (or good name) from any attack. [...]

Reprodução © UNICEF



19 Governments **must** protect children from violence, abuse and being neglected by anyone who looks after them. [...]

Reprodução © UNICEF



26 Governments **should** provide money or other support to help children from poor families. [...]

Reprodução © UNICEF



34 The government **should** protect children from sexual exploitation (being taken advantage of) and sexual abuse, including by people forcing children to have sex for money, or making sexual pictures or films of them. [...]

UNICEF. Convention on the Rights of the Child. Geneva: UNICEF, 1989. Available at: <https://www.unicef.org/media/60981/file/convention-rights-child-text-child-friendly-version.pdf>. Accessed on: May 28, 2022.

2. Observe novamente as palavras destacadas na **atividade 1**. No caderno, complete as frases a seguir com as palavras corretas.
- a. Os verbos *must* e *should* funcionam como **verbos principais / verbos auxiliares**. **verbos auxiliares**
  - b. São seguidos por verbos na forma do **infinitivo / gerúndio**. **infinitivo**
  - c. Expressam ideias no **presente / passado**. **presente**
  - d. **São / Não são** seguidos de s na terceira pessoa do singular. **Não são**
  - e. Em resumo, **sempre / nunca** mudam de forma, independentemente do sujeito. **nunca**
3. Com base em seu conhecimento prévio sobre verbos auxiliares, responda se as orações a seguir são **verdadeiras** ou **falsas**. Responda no caderno.
- a. As formas negativas completas de *should* e *must* são *should not* e *must not*. **Verdadeira.**
  - b. As formas negativas abreviadas de *should* e *must* são *shouldn't* e *mustn't*. **Verdadeira.**
  - c. Para formar frases interrogativas, devemos colocar os verbos *should* ou *must* depois do sujeito. **Falsa.** **Devem ser colocados antes do sujeito.**
  - d. As respostas afirmativas curtas com esses verbos são *Yes* + sujeito + *should/must*. **Verdadeira.**
  - e. As respostas negativas curtas com esses verbos são *No* + sujeito + *shouldn't/mustn't*. **Verdadeira.**

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

27

Ao corrigir os **itens a e b**, revisar, se necessário, a diferença entre *full form* e *short* ou *contracted forms*.

Ao corrigir os **itens c-e**, sugerimos encorajar os estudantes a criar alguns exemplos de orações nas formas negativa, interrogativa e respostas curtas e escrevê-los na lousa.

Realizar a leitura do box, levando os estudantes a perceber que *should*, de modo geral, é usado de forma diferente da do texto explorado. Desenhar duas seções na lousa, uma chamada *Recommendations/Advice* e outra *Obligations/prohibitions*. Pedir aos estudantes que pensem em outros exemplos para cada categoria.

## Grammar in context

Como prática do eixo conhecimentos linguísticos, esta seção propicia a prática de modo inteligível dos verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade (EF09LI16).

### Atividade 1

Propor aos estudantes que examinem as opções da atividade e tentem inferir a resposta adequada. Então, pedir que observem o texto para confirmar as hipóteses, prestando atenção às palavras em destaque. Fazer a correção com toda a turma.

### Atividade 2

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente, escrevendo as orações completas com a alternativa correta no caderno, e a comparar as respostas com as de um colega antes da correção com toda a turma. Reforçar, sempre que possível, que a observação e o levantamento de hipóteses são estratégias importantes e úteis no aprendizado, assim como o conhecimento prévio.

### Atividade 3

Assim como na **atividade 2**, propor aos estudantes que realizem a atividade individualmente e comparem as respostas em pares posteriormente.

### Atividade 4

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e, se pertinente, comparar a resposta com a de um colega antes da correção com toda a turma.

Na sequência, direcionar a atenção da turma para o boxe e lê-lo com toda a turma. É importante que os estudantes percebam as semelhanças e as diferenças entre *must* e *have to*.

### Atividade 5

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e a comparar as respostas com as de um colega. Antes da correção com toda a turma, pedir aos estudantes que releiam o boxe sobre os verbos modais *should* e *must*.

### Atividade 6

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e, se pertinente, comparar as respostas com as de um colega antes da correção com toda a turma. Lembrá-los de que *have to* apresenta mudanças na forma da terceira pessoa do singular. Corrigi-la com a turma, pedindo a estudantes voluntários que leiam as orações em voz alta.

Para ampliar, organizar os estudantes em pares e pedir que façam as perguntas e respondam a elas oralmente.



No documento sobre os direitos das crianças, os verbos modais **should** e **must** são usados com o mesmo objetivo: indicar ações que os governos devem tomar.

De modo mais genérico, no entanto, *should* e *shouldn't* são usados em caso de sugestões e recomendações, enquanto *must* e *mustn't* descrevem obrigações ou ações que deve-se ou não fazer.

Exemplos:

Recommendation/advice	To be healthy, we <b>should</b> do exercise and we <b>shouldn't</b> eat too much sugar.
Obligation/prohibition	You <b>must</b> bring your homework next class and you <b>mustn't</b> be late.

- 4. Read the following quote. In your notebook, write the modal verb from the text that means the same as *must*: **have to**

We have to show leadership in protecting our environment so that we have a future for our children and grandchildren.

*Arnold Schwarzenegger*

Quote Master.org. Available at: <https://www.quotemaster.org/q7e0b2f4f790b886e2b66a5b98d086639>. Accessed on: May 28, 2022.

- 5. In your notebook, complete the sentences with the words in the box.

doesn't have to correct – has to take – mustn't talk –  
must pay – shouldn't sleep

- a. We [redacted] attention in class. **must pay**
  - b. I [redacted] late tonight; I have a test tomorrow. **shouldn't sleep**
  - c. We [redacted] during exams. **mustn't talk**
  - d. My friend [redacted] his brother to school on Mondays. **has to take**
  - e. The teacher [redacted] tests every class. **doesn't have to correct**
- 6. Put the chunks in order to make questions in your notebook. Then answer the questions. Use short answers when possible.
    - a. you / have to / get up / early / Do / ?  
a. Do you have to get up early?  
Yes, I do. / No, I don't.
    - b. have to / take / Does / your best friend / the bus / to school / ?  
b. Does your best friend have to take the bus to school?  
Yes, he does. / No, he doesn't.
    - c. we / should / What / the next test / study / for / ?  
c. What should we study for the next test?  
Personal answer.
    - d. at school / What time / arrive / we / must / ?  
d. What time must we arrive at school?  
Personal answers.



*Have to* e *must* têm significados equivalentes em orações afirmativas e interrogativas.

Exemplos:

- We **have to** protect our native children = We **must** protect our native children.
- **Must** I do this activity now? = **Do I have to do** this activity now?

Já em orações negativas, *have to* e *must* têm significados diferentes. *Mustn't* expressa a ideia de proibição, enquanto *don't/doesn't have to* expressa a ideia de que algo é desnecessário.

Exemplos:

- You **mustn't** arrive late for school. (proibição)
- We **don't have to** go to school on Saturdays. (desnecessário)

**Atenção:** Diferentemente de *must*, *have to* sofre mudanças na 3ª pessoa do singular.

# Vocabulary in context

## Phrasal verbs

1. Read four more rights from the Convention on the Rights of the Child and record the rights that correspond to the following statements.
  - a. Children should learn to respect other people's rights so that they become responsible adults. 14
  - b. Children should be allowed to organize and participate in clubs and groups if these clubs and groups represent positive values. 15
  - c. People (e.g. parents) and institutions (e.g. schools) should always think of what is best for the children. 3
  - d. The people responsible for raising a child are their parents or other adults that are their guardians. 18

Imagens: Freepress@Unicef



When adults make decisions, they should think about how their decisions will affect children. All adults should do what is best for children. Governments should make sure children are protected and looked after by their parents, or by other people when this is needed. Governments should make sure that people and places responsible for **looking after** children are doing a good job. [...]



Children can join or **set up** groups or organisations, and they can meet with others, as long as this does not harm other people. [...]



Children can choose their own thoughts, opinions and religion, but this should not stop other people from enjoying their rights. Parents can guide children so that as they **grow up**, they learn to properly use this right. [...]



Parents are the main people responsible for **bringing up** a child. When the child does not have any parents, another adult will have this responsibility and they are called a "guardian". Parents and guardians should always consider what is best for that child. Governments should help them. Where a child has both parents, both of them should be responsible for bringing up the child. [...]

UNICEF. Convention on the Rights of the Child. Geneva: UNICEF, 1989. Available at: <https://www.unicef.org/media/60981/file/convention-rights-child-text-child-friendly-version.pdf>. Accessed on: May 28, 2022.

2. Read the rights again, paying attention to the highlighted words. In your notebook, match the items a-d to the definitions I-IV. a-IV; b-III; c-I; d-II.
  - a. To bring up
  - b. To grow up
  - c. To set up
  - d. To look after
  - I. To create or build something
  - II. To do what is necessary to keep someone safe and healthy
  - III. To gradually change from being a child to being an adult
  - IV. To be responsible for someone until they become adults



**Phrasal verbs** são combinações de um verbo e uma ou mais partículas que alteram, em maior ou menor grau, o significado original do verbo. *Phrasal verbs* podem assumir significados mais literais, como na frase *Stand up!* uma vez que a partícula *up*, nessa oração, não altera o significado do verbo *stand* ("levantar-se"). *Phrasal verbs* podem trazer, também, sentidos mais metafóricos, como no título da unidade, "Stand up for your rights", em que as partículas *up* e *for* alteram o sentido do verbo *stand*, que no contexto significa "defender", "lutar por".

29

## Vocabulary in context

### Atividade 1

Direcionar a atenção da turma para os ícones e os direitos a que se referem. Pedir aos estudantes que levantem algumas hipóteses sobre o que cada direito significa nas próprias palavras, em inglês, português ou combinando as duas línguas. Ler as instruções com a turma e retomar, se necessário, o boxe de estratégia de leitura na seção *Reading*, que trata de paráfrases. Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e corrigi-la com toda a turma, pedindo a voluntários que leiam os itens e as respectivas respostas em voz alta.

### Atividade 2

Ler as instruções da atividade e pedir aos estudantes que a façam individualmente. Corrigi-la com toda a turma, pedindo a estudantes voluntários que digam as respostas deles em voz alta. Na sequência, ler o boxe *language tip* sobre *phrasal verbs*.

### Atividade 3

Direcionar a atenção da turma para as imagens. Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente, prestando atenção às pistas sobre o contexto. Se julgar pertinente, permitir que utilizem dicionários. Para isso, sugerir que recorram à seção *How to use a dictionary* nas páginas finais do volume.

Em seguida, corrigir a atividade com toda a turma, pedindo a estudantes voluntários que digam as respostas em voz alta. Depois, pedir à turma que copie as orações no caderno e sublinhe os *phrasal verbs* (e.g.: *stood up*; *picked up*; *sat down*; *turned off*).

Se pertinente, pedir à turma que anote também a forma dos verbos no infinitivo.

Em seguida, explicar que alguns *phrasal verbs* têm antônimos que também são *phrasal verbs* (e.g.: *stand up* × *sit down*; *turn on* × *turn off*; *pick up* × *put down*), mas que nem sempre isso ocorre.

Sugerir aos estudantes que criem o hábito de anotar no caderno os *phrasal verbs* que forem conhecendo, pois são usados de forma frequente na língua inglesa.

### Atividade 4

Ler as instruções da atividade com toda a turma e pedir aos estudantes que, a princípio, a realizem individualmente, escrevendo as orações completas, com as respostas corretas, no caderno. Se julgar pertinente, sugerir que consultem um dicionário.

Em seguida, pedir que comparem as respostas com as de um colega. Corrigir com toda a turma a atividade, pedindo aos estudantes que leiam as orações em voz alta.

### Atividade 5

Ler as instruções da atividade com toda a turma e pedir aos estudantes que a realizem individualmente, escrevendo as orações completas, com as respostas corretas, no caderno. Se julgar pertinente, sugerir que consultem um dicionário. Lembrá-los de que os verbos aparecem na forma do infinitivo e precisam ser conjugados de acordo com o contexto de cada frase.

### Atividade 6

Direcionar a atenção da turma para a tirinha e ler as instruções. Encorajar os estudantes a inferir o sentido do *phrasal verb to look out* ou usar um dicionário, se necessário. Em relação a *to grow up*, eles já terão visto o significado anteriormente, de modo que você pode aqui retomá-lo com a turma.

Pedir a alguns estudantes voluntários que expliquem o humor da tirinha.

3. In your notebook, match the pictures to the correct sentences.



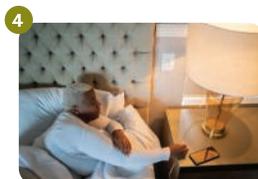
1 Klaus Vordel/Digital Visions/Getty Images



3 Rapaeng Putakumwong/Moment/Getty Images



2 Rapaeng Putakumwong/Moment/Getty Images



4 FG Trade/EG/Getty Images

- She picked up the bottle from the floor. 3
  - The students sat down and started doing the test. 1
  - The teacher stood up and handed in the test results. 2
  - The woman turned off the lights to sleep. 4
4. In your notebook, write the best phrasal verb to complete each sentence.
- Last Saturday, I **got up** / **wrote down** at 10 a.m. **got up**
  - I'm tired of walking. Let's **get up** / **sit down** for a few minutes. **sit down**
  - Please **turn off** / **write down** the sentences on a piece of paper. **write down**
  - My cousin's car **picked up** / **broke down** and is now at the automobile repair shop. **broke down**
  - She **put on** / **grew up** her coat because it was cold. **put on**
5. In your notebook, complete the sentences with the correct form of the verbs in the box.

get up – pick up – put on – take off – turn off

- He **took off** his sunglasses and went to the beach. **put on**
  - My sister never **turns off** the TV before she goes to sleep. **turns off**
  - I **took off** my shoes before entering the room because they were dirty. **took off**
  - My friend **picked up** a folder with information about extra classes in the library last week. **picked up**
  - My parents usually **get up** at 6:30 from Monday to Friday. **get up**
6. Read the comic strip and identify the phrasal verbs into your notebook. What do they mean? Share your ideas with a classmate. **To look out for:** to be careful with; to take notice of. **To grow up:** to develop into an adult.



SCHULZ, Charles. Peanuts. In: GoComics, Feb. 26, 2002. Available at: <https://www.gocomics.com/peanuts/2022/02/26>. Accessed on: May 28, 2022.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O menino parece estar na garupa de uma bicicleta em movimento e fica cada vez mais assustado com a velocidade do veículo. Por isso, pede ao adulto que conduz a bicicleta que preste atenção aos diferentes obstáculos que se interpõem durante o percurso. No último quadrinho, pede ao adulto que preste atenção ao próprio filho, pois ele deseja crescer e viver (brincando com o fato de que sua vida está em perigo). É possível inferir que ele está falando com o pai ou a mãe (por causa da palavra *son*).

# Listening

## Pre-listening

1. What must Brazil do to protect the rights of indigenous peoples? Give three examples. **Personal answers.**
2. Read the extract of the Brazilian Constitution and check your answers to **activity 1**. **Personal answers.**

It is recognized that the indigenous peoples have the right to their social organization, customs, languages, beliefs and traditions, and their original rights over the lands that they have traditionally occupied, it being the duty of the federal government to demarcate these lands, protect them and ensure that all their properties and assets are respected.

BRAZIL. Constitution (1988). In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Constitutional Rights of the Indigenous Peoples*. Available at: <https://pib.socioambiental.org/en/Constitution>. Accessed on: May 28, 2022.

3. Look at the picture. In your opinion, which right in the extract do they refer to? **Right to land.**



Indigenous peoples protesting in São Paulo (SP), 2019.

## Listening

4. Listen to part of a talk by Nixiwaka Yawanawá, a member of the Yawanawá community of Brazilian indigenous people. In your notebook, write the rights which he mentions.

The right to...

- |                   |               |
|-------------------|---------------|
| a. land X         | d. peace X    |
| b. be respected X | e. freedom X  |
| c. have money     | f. technology |



31

Se pertinente, pedir que justifiquem as respostas usando inglês, português ou, ainda, uma combinação das duas línguas. É possível ler no cartaz as palavras *lands* e *demarcation*, o que deve levar os estudantes a deduzir que os indígenas se referem ao direito à terra, mais especificamente à demarcação das terras indígenas.

### Atividade 4

Direcionar a atenção da turma para a imagem e ler as instruções antes de reproduzir a faixa de áudio. Retomar brevemente a importância de antecipar o conteúdo como estratégia facilitadora de compreensão.

Explicar aos estudantes que a faixa de áudio será reproduzida uma primeira vez para que tenham uma ideia geral da fala do indígena amazônico Nixiwaka. Em seguida, reproduzir o áudio mais uma vez, pausando se necessário após a menção de cada item, para que os estudantes confirmem as respostas.

## Listening

Esta seção contribui para a prática das habilidades **EF09LI01** e **EF09LI02**, propiciando aos estudantes oportunidades de fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos sobre um tema de interesse coletivo, como a *Constituição*, e exercitando, também, a **competência geral 9**.

### Atividade 1

Ler as instruções da atividade com toda a turma e pedir aos estudantes que a façam individualmente, escrevendo as ideias no caderno. Alternativamente, pedir que mantenham os livros fechados e escrever a pergunta na lousa. Expli-

car que, na sequência, eles farão a leitura de um texto curto para conferir as respostas. Se pertinente, relembrar com a turma que *people* (pessoas) é comumente a forma plural de *person*, mas que, neste contexto, usamos *peoples* porque estamos nos referindo a povos.

### Atividade 2

Pedir aos estudantes que leiam o trecho da *Constituição*. Se necessário, orientá-los a usar um dicionário, impresso ou virtual, caso tenham dúvidas de vocabulário.

### Atividade 3

Ler as instruções e fazer a atividade com toda a turma, escrevendo as respostas dos estudantes na lousa.

### Atividade 5

Ler as instruções com a turma e reproduzir o quadro da atividade na lousa. Explicar que o objetivo é fazer anotações mais gerais (não necessariamente orações completas) usando as próprias palavras. Se julgar pertinente, retomar a estratégia voltada para paráfrases na seção *Reading*.

Em seguida, reproduzir a faixa de áudio novamente, pausando se necessário, para que os estudantes tenham tempo de fazer anotações.

Sugerimos reproduzir a faixa de áudio uma última vez, mas sem pausar, para que os estudantes releiam e complementem, se necessário, as anotações feitas.

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos para que comparem as respostas. Explicar que, nesse tipo de atividade, não há só uma resposta correta, pois pessoas diferentes poderão ter aprendido e compreendido pontos diferentes. Em grupos, os estudantes poderão complementar as informações do quadro com as anotações do(s) colega(s). Depois, pedir a alguns estudantes voluntários que compartilhem as ideias com a turma e escrever na lousa as respostas fornecidas.

### Atividade 6

Manter a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a expressar as próprias opiniões (EF09LI01), analisando posicionamentos defendidos e refutados sobre esse assunto de interesse social e coletivo. Pedir a alguns estudantes que compartilhem as respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção. Se desejar ampliar a discussão do **item a**, sugerir uma breve pesquisa nos sites oficiais do governo (Incrá, Funai, etc.) para que os estudantes conheçam as ações que vêm sendo realizadas e reflitam sobre a eficácia ou não delas.

### Writing

Nesta seção, os estudantes colocam em prática a habilidade EF09LI12, explorando ambientes virtuais de informação e analisando a qualidade e veracidade dessas informações a fim de produzir um pôster sobre um tema de interesse coletivo, revelando o próprio posicionamento crítico.

### Atividade 1

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e, depois, comparar as respostas com as de um colega. Corrigi-la rapidamente com toda a turma.

5. Copy the following chart into your notebook. Listen to Nixiwaka Yawanawá's talk again and take notes on the following points. Then compare your notes with a classmate.

a. 3 keywords that he used	b. 3 important facts
c. 3 things I learned from his talk	

5. a. Possible answers: tribal people; land; rights; nature; respect; peace; freedom.

5. b. Possible answers: We need to respect indigenous peoples' rights; people are destroying nature; in Brazil, some tribes don't have any contact with the outside world; indigenous people want their lands; we need to work together to protect nature and indigenous people.

5. c. Personal answers.

### Post-listening

6. Discuss the questions with your classmates. **Personal answers.**
- Why is it important to educate people about the rights of indigenous peoples? How can governments corroborate this?
  - Human Rights Day is celebrated on December 10th all over the world. In your opinion, why is it important to have a special day for Human Rights?



### Prepare

1. Read the items 28 and 29 of the Convention on the Rights of the Child. In your notebook, write the characteristics they have in common.
- They are about the right to education. **X**
  - They briefly explain what the right is. **X**
  - They express the writer's personal opinion of why these rights are important.
  - They combine verbal and non-verbal language. **X**
  - The text and illustrations complement one another. **X**

Imagens Reproduzidas@ UNICEF



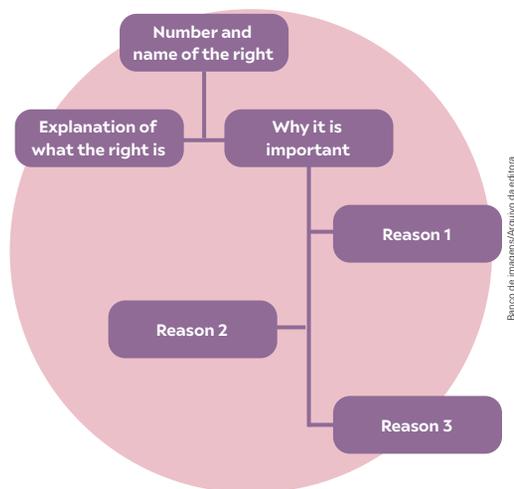
28 Every child has the right to an education. Primary education should be free. Secondary and higher education should be available to every child. Children should be encouraged to go to school to the highest level possible. Discipline in schools should respect children's rights and never use violence.



29 Children's education should help them fully develop their personalities, talents and abilities. It should teach them to understand their own rights, and to respect other people's rights, cultures and differences. It should help them to live peacefully and protect the environment. [...]

UNICEF. Convention on the Rights of the Child. Geneva: UNICEF, 1989. Available at: <https://www.unicef.org/media/60981/file/convention-rights-child-text-child-friendly-version.pdf>. Accessed on: May 28, 2022.

2. Work in pairs. Read items 28 and 29 again and discuss the following questions. **Personal answers.**
  - a. How would you explain the rights in your own words?
  - b. In your opinion, why is education an important right?
3. Choose one of the rights in the Convention on the Rights of the Child to write about. Draw a diagram similar to this one into your notebook and complete it with your own ideas. **Personal answers.**



## Your turn

4. Follow these steps to create a poster to present the right in your diagram in **activity 3. Personal answer.**
  - a. Analyze your diagram and decide whether you want or need to include more information.
  - b. Decide how you want to organize this information in your poster.
  - c. Choose or draw one or more illustrations to complement your poster.
  - d. Prepare a draft.
  - e. Show your draft to a classmate and ask for their opinion.
  - f. Prepare the final version of your poster and ask for your teacher's feedback.
  - g. If possible, share your poster with the school community.
  - h. Keep your poster in your portfolio. You are going to use it in the next section.

## Reflect

5. Discuta as questões com um colega. **Respostas pessoais.**
  - a. Você já sabia que tinha direitos?
  - b. Sobre qual dos direitos que estudou nesta unidade você gostaria de saber mais? Por quê?

33

### Atividade 2

Organizar os estudantes em pares ou grupos de três integrantes. Retomar a estratégia sobre paráfrases estudada na seção *Reading*, pedindo aos estudantes que respondam às questões no caderno. Circular pela sala e auxiliar a turma se necessário. Ao final, pedir a estudantes voluntários que compartilhem as respostas.

### Atividade 3

Le as instruções com toda a turma. Orientar os estudantes a retomar os direitos da criança apresentados na unidade. Pedir que reflitam sobre todos os direitos que eles viram até aqui e pensem em um sobre o qual gostariam de saber mais ou um direito cuja divulgação acham mais necessária por representar

um problema recorrente na região onde moram ou mesmo no Brasil ou, ainda, um direito que acreditem que a maioria das pessoas não saiba que seja de fato um direito. Se pertinente e possível, pedir à turma que pesquise na internet os outros direitos da Convenção que não foram citados na unidade, exercitando a **competência geral 2**, que inclui 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.

Na sequência, orientar a turma a copiar o diagrama no caderno e anotar o direito escolhido na parte indicada para esse fim. Se possível, organizar um trabalho de pesquisa na sala de informática ou na biblioteca da escola, em fontes confiáveis, para

elaboração de argumentos baseados em fatos e dados (**competência geral 7**). Pedir aos estudantes que leiam mais sobre o direito escolhido. Alternativamente, pedir que façam essa pesquisa como tarefa de casa. Orientar a turma a preencher o diagrama no caderno com as informações coletadas.

Caso o acesso à internet não seja possível, pedir aos estudantes que releiam no próprio livro as informações sobre o direito escolhido, parafraseando a definição apresentada.

### Atividade 4

Le as orientações com toda a turma, esclarecendo eventuais dúvidas dos estudantes. Lembrá-los da importância dos processos de preparação e revisão, bem como de saber o público que vai ler os textos, auxiliando-os a tirar melhor proveito dessa experiência de produção textual. Se necessário, lembrar as características do gênero **pôster**, ao qual os estudantes já foram expostos em outras unidades.

Se necessário, explicar os passos sugeridos para a atividade.

- a. Explicar para a turma que o diagrama funcionará como um organizador de ideias, de modo que eles consigam visualizar os principais pontos que querem abordar.
- b. Deixar claro que podem escolher qualquer tipo de apoio visual para o pôster e que o texto escrito também pode ser apresentado de maneira variada.
- c. Encorajar os estudantes a fazer um *brainstorming* sobre que apoio visual melhor se encaixaria no texto que vão produzir. Lembrá-los de escolher imagens que não tenham direitos autorais, caso escolham imagens extraídas da internet.
- d. Lembrar a importância de elaborar um rascunho, procurando identificar se o texto apresenta as informações de forma clara e coerente.
- e. Pedir aos estudantes que compartilhem esse primeiro rascunho com um colega. Pedir ao colega que expresse a opinião dele de acordo com os seguintes critérios de avaliação: O texto está claro? Há informações básicas sobre o direito escolhido? As informações do texto são importantes e interessantes? As justificativas sobre a importância do direito apresentado são relevantes? Você gostaria de sugerir algum tipo de melhoria no texto?
- f. Pedir aos estudantes que escrevam a versão final dos textos levando em consideração os comentários do colega.
- g. Se possível, compartilhar os textos em um mural ou no blogue da turma.
- h. Por fim, lembrar a turma de que o texto será usado na seção seguinte e que também fará parte do portfólio de cada estudante.

# Speaking

## Atividade 1

Organizar a turma em pares ou trios. Pedir que leiam as questões nos grupos e as discutam em inglês, português ou, ainda, combinando as duas línguas. Estabelecer um limite de tempo (três a quatro minutos) para a discussão, de modo que tenham tempo de refletir e responder a todas as perguntas. Circular pela sala, acompanhando a discussão, encorajando a participação dos estudantes e auxiliando-os se solicitado. Ao final, pedir a alguns estudantes voluntários que compartilhem as ideias com a turma.

## Atividade 2

Ler as instruções com a turma e pedir aos estudantes que façam a atividade individualmente. Depois, orientá-los a comparar as respostas com as de um colega.

Alternativamente, antes de pedir aos estudantes que copiem as dicas adequadas, fazer um *brainstorming* com a turma, solicitando que listem algumas dicas para fazer apresentações e escrevendo na lousa as respostas dadas. Em seguida, pedir que leiam as dicas no livro e as comparem com as registradas na lousa.

Corrigir a atividade com a turma toda, pedindo aos estudantes que justifiquem por que os **itens a e g** não são boas dicas (ler as frases pode deixar a apresentação monótona; a compreensão do público pode ser dificultada quando a pessoa fala rápido demais, etc.).

## Atividade 3

Ler as instruções com a turma e deixar claro que nem todas as boas dicas da atividade anterior serão citadas. Reproduzir a faixa de áudio sem pausar. Na sequência, reproduzi-la novamente, pausando se necessário, para que os estudantes confirmem as respostas.

## Atividade 4

Ler as instruções com a turma. Orientar os estudantes a copiar o quadro no caderno e fazer a atividade individualmente. Enquanto isso, reproduzir o quadro da atividade na lousa.

Para a correção, pedir a alguns estudantes que se levantem e escrevam as respectivas respostas na lousa. Depois, reproduzir a faixa de áudio novamente para a correção com toda a turma.

## Prepare

- Discuss the questions with a classmate.
  - In what situations do people need to deliver oral presentations?
  - What can be difficult when presenting to a group of people?
  - In your opinion, can you learn how to become a good speaker? Why?
- Read the following tips. Choose the ones that can help you give a good presentation and copy them into your notebook.

- Possible answers: In school seminars, at work, at conferences, etc.
  - Possible answers: You can feel nervous and anxious; you can forget what words you want to say; you can feel embarrassed and be afraid of making mistakes, etc.
  - Personal answers.

Banco de imagens/Arquivo da editora

a. Write down all the sentences you want to say and read them aloud during the presentation. X

b. Take notes on the key ideas you want to talk about. X

c. Prepare some visual aids. X

d. Be confident. X

e. Keep calm. X

f. Smile. X

g. Speak as fast as you can.

h. Don't move around too much. X

i. Prepare an interesting introduction. X

j. Make eye contact with your audience. X

- Listen to some kids giving tips on how to give a good presentation. What tips in **activity 2** do they mention? Answer in your notebook. **d, f, h, i, j**

4. Copy the following chart into your notebook. Write the useful expressions for presentations under the correct categories. Then listen and check your answers. 

Beginning your presentation	Expressing and justifying your opinion	Concluding your presentation
2, 3, 4	1, 6	5, 7, 8

1 I think this is important because...

2 Today I'd like to talk about...

3 Hello/Good morning/afternoon.

4 My name is... and my presentation is about...

5 Thank you very much for your attention.

6 In my opinion, this is very important because...

7 Thank you for listening to me today.

8 I hope you enjoyed this presentation.

### Pronunciation

Ouça o áudio da **atividade 4** novamente e responda se as frases a seguir são **verdadeiras** ou **falsas**. 

- Na fala, algumas palavras são mais enfatizadas que outras. **Verdadeira.**
- As palavras mais enfatizadas são as mais importantes para a compreensão das frases (verbos, substantivos, adjetivos, etc.). **Verdadeira.**

## Your turn

5. Work in groups. Follow the steps to present the poster you created in the *Writing* section. **Personal answers.**
- Get your poster ready and make sure it is visible for the group. If possible, get ready to record your presentation.
  - Greet your audience. Introduce yourself and say what right you are going to talk about.
  - Present the right you wrote about to your group. Use your poster as visual support.
  - Say why you think the right you wrote about is important.
  - Finish your presentation by thanking the audience.
  - Listen to and check your presentation (if it was recorded).



O **uso de gestos** está entre as técnicas de apresentação que prendem a atenção do público e nos ajudam a manter a calma. Muitas vezes, a **linguagem corporal** nos auxilia a transmitir mensagens com mais clareza e confiança.

## Reflect

6. Discuta as questões com os colegas. **Respostas pessoais.**
- As dicas que você leu nesta seção o ajudaram a fazer a apresentação?
  - Em sua opinião, por que é importante aprender a falar em público?

35

### Pronunciation

Ler as instruções com a turma. Reproduzir o áudio novamente para que os estudantes cheguem à resposta. Na sequência, corrigir a atividade com a turma toda. Se pertinente, reproduzir a faixa de áudio mais uma vez.

Antes de ler as orientações da **atividade 5**, direcionar a atenção da turma para o boxe de estratégia de aprendizado e realizar a leitura dele. Perguntar que tipo de gestos podemos usar quando falamos (cruzar as mãos, apontar para o texto, gesticular indicando a continuação da fala, etc.). Se possível, pedir aos estudantes que pesquisem rapidamente na internet gestos que normalmente usamos ao falar.

### Atividade 5

Organizar os estudantes em grupos. Explicar que eles terão a oportunidade de apresentar o texto que elaboraram na seção anterior. Ler as orientações da atividade uma a uma com a turma. Relembrar que este é apenas um roteiro e que as falas vão variar de acordo com a apresentação de cada um. Se necessário, explicar e expandir, em português, os passos sugeridos para a atividade:

- Orientar os estudantes a decidir a ordem em que cada um apresentará o próprio texto. Isso pode ser feito de forma voluntária ou por sorteio, mas de forma rápida. Lembrá-los de garantir que o suporte visual preparado na seção anterior esteja finalizado. Encorajá-los a gravar

as apresentações. Se possível, pedir que providenciem um equipamento (como o celular) para gravar a apresentação. O ideal é que cada estudante grave a própria apresentação para, depois, ter acesso à gravação. Desse modo, eles também ficarão mais tranquilos, pois saberão que a gravação não será compartilhada sem consentimento.

- Orientar os estudantes a usar as expressões da **atividade 4** como exemplos, mas lembrá-los de que eles podem, e provavelmente vão, usar outras orações também. Explicar que, ao final da apresentação, os membros do grupo podem fazer perguntas. Caso o estudante que está apresentando não saiba alguma resposta, não há problema. Ele pode dizer que fará uma pesquisa e responderá depois.
- Se a apresentação for gravada, orientar os estudantes a ouvir a gravação. Se quiserem melhorar algum ponto específico, explicar que devem refazer a atividade, mesmo que individualmente, até que fiquem satisfeitos com o resultado. Circular pela sala acompanhando a atividade e auxiliar se necessário. Se possível, pedir aos estudantes que compartilhem as apresentações no *vlog* da escola (caso haja), para que atinjam o maior público possível (**competências específicas 2 e 5 de Língua Inglesa**). Alternativamente, organizar a apresentação para outras turmas da escola (por exemplo, pedir aos estudantes do 9º ano que façam a apresentação para os estudantes do 8º ano).

### Atividade 6

Manter os estudantes nos mesmos grupos. Pedir que leiam as questões e as discutam por uma duração previamente determinada. Disponibilizar tempo suficiente para que reflitam sobre as perguntas e respondam a elas. Circular pela sala acompanhando a discussão, encorajando a participação deles e auxiliando-os se necessário. Relembrá-los de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriarem-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as opiniões diversas e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, com consciência crítica e responsabilidade, além de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação (**competências gerais 6 e 9**). Ao final, pedir a alguns estudantes voluntários que compartilhem as ideias com a turma.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Atividade 1

Organizar a turma em grupos de três a quatro estudantes. Sugerimos que eles se mantenham nesses grupos no decorrer da seção. Encorajá-los a identificar as palavras cognatas no texto e explicar, se necessário, o significado da palavra *ensure* (garantir), *lifelong* (para toda a vida) e *learning* (aprendizado). Pedir aos estudantes que leiam e discutam as perguntas nos respectivos grupos. Depois, pedir a alguns voluntários que compartilhem as ideias com todo o grupo.

Reforçar que “Educação de qualidade” é o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ONU).

## Atividade 2

Ler as instruções e as orações com a turma. Perguntar aos estudantes se conhecem a ativista paquistanesa Malala Yousafzai e o que sabem sobre ela (alguns estudantes podem se lembrar de que Malala é citada, por exemplo, no volume do 7º ano desta coleção, mais precisamente na **Unidade 3**). Orientá-los a ler o texto e a identificar, com os grupos, as palavras cognatas e conhecidas. Se necessário, pedir que consultem um dicionário, impresso ou virtual, para verificar o vocabulário novo.

Durante a correção, discutir com a turma de forma coletiva as respostas da atividade, pedindo que justifiquem as respostas.

Justificativas que podem ser dadas para os itens c e d:

2. c. False. The UN hopes primary and secondary education will be free for all children by 2030.

2. d. False. The UN hopes education will be more equal for boys and girls by 2030.

A seguir, há algumas informações sobre Malala Yousafzai.

Malala Yousafzai (1997-) é uma ativista paquistanesa que se tornou conhecida em todo o mundo pela luta em favor da educação. Em 2012, Malala sofreu um atentado organizado pelo talibã, movimento islâmico radical, que a feriu gravemente, fazendo com que se mudasse com a família do Paquistão para a Inglaterra. Foi a ganhadora mais jovem do prêmio Nobel da Paz.

## Atividade 3

Encorajar os estudantes a expressar as próprias opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem as respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção.

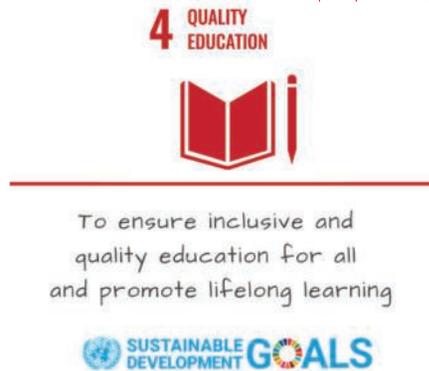
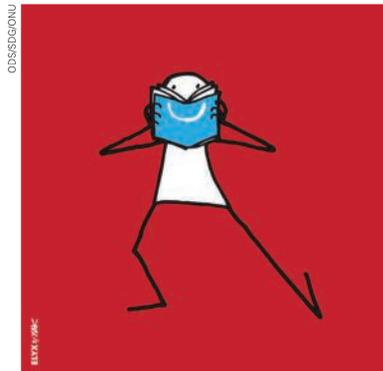
# United Nations Sustainable Development Goals

## Quality education

1. a. Possible answer: They convey the message that quality and inclusive education, as well as the opportunity to keep learning, is essential for our development.

- Look at the picture and read the text. Then discuss the questions with a classmate.
  - What message do the picture and text convey?
  - In your opinion, why is education a right and an objective?

1. b. Possible answers: It is a right because education helps us develop ourselves and it is part of our dignity as human beings. It is an objective because today not everyone has access to inclusive and quality education.



GOAL 4: Quality education. Sustainable Development Goals. [S. l.: s. n.], 2015. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: May 28, 2022.

- Read the following text. Copy the true statements into your notebook.

### Malala fund aims to secure free education for children

Activist and Nobel Peace Prize laureate Malala Yousafzai is pressuring world leaders to annually invest \$ 39 billion more to ensure primary and secondary education is a right for all children. [...]

Goal 4 of the proposed SDGs is to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.” By 2030, the U.N. hopes to ensure that primary and secondary education is free and easily accessible, as well as more equal for boys and girls.

[...]

GERING, Donald. Malala fund aims to secure free education for children. *The Borgen Project*. 28, 2015, [s. n.]. Available at: <https://borgenproject.org/malala-fund-aims-secure-free-education-children/>. Accessed on: May 28, 2022.

- Activist Malala Yousafzai thinks governments don’t invest enough in education. X.
- She would like governments to invest almost \$ 40 billion in education every year. X.
- Primary and secondary education are already free to all children around the world.
- Nowadays, boys and girls have equal rights to education no matter the country where they live.

- What are some of the barriers some children in Brazil face related to education? What can the government do to help overcome these barriers?

a. Research the topic and discuss the questions with your teacher and classmates.

b. What would you like to study in the future? **Personal answers.**

3. a. Possible answers: Not enough schools; not being able to go to school because of lack of transportation or the school being too far away from the student’s home; children leave school because they need to work and help support their families; children don’t feel they learn and quit school, etc.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Algumas informações sobre as sugestões para a expansão do tema:

- UMA LIÇÃO de vida. Direção: Justin Chadwick. Reino Unido: BBC Films, 2010. Filme estadunidense baseado em fatos que contam a história do queniano Kimani Maruge, que, aos 84 anos, decide ir à escola para aprender a ler e escrever.
- UNITED NATIONS. *Malala Yousafzai Addresses United Nations Youth Assembly*, 2013. Discurso de Malala Yousafzai nas Nações Unidas em defesa da educação e da educação igualitária para meninos e meninas. Disponível em: <https://www.un.org/youthenvoy/video/malala-yousafzai-addresses-United-nations-youth-assembly/>. Acesso em: 5 jul. 2022.



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- UMA LIÇÃO de vida. Direção: Justin Chadwick. Reino Unido: Europa Filmes, 2009.
- Nações Unidas. Malala Yousafzai addresses United Nations Youth Assembly. YouTube, 12 jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rNhZu3ttIU&t=0s>. Acesso em: 20 abr. 2023.



## Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 1**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

1. Observe os memes a seguir. Qual deles melhor reflete seu progresso nos estudos de língua inglesa nesta unidade? Compartilhe e justifique sua resposta com os colegas. **Resposta pessoal.**



2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. **Respostas pessoais.**

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
HOW I learned		

estratégias e que estabeleçam um prazo para pô-las em prática.

Caso os estudantes precisem de auxílio para identificar práticas para melhorar o aprendizado, sugerir estratégias, como: ouvir músicas em inglês lendo a letra da canção, anotar o vocabulário novo, assistir a um filme ou seriado com legendas em inglês, fazer atividades de revisão etc.

Sugerimos também relembrar com a turma quais recursos o Livro do Estudante oferece para melhorar o aprendizado e remediar pontos que não tenham sido bem compreendidos, como as páginas de revisão na seção *Checkpoint*, as atividades para revisar conteúdos na seção *Self-study*, as sugestões de leitura etc. Orientar a turma a guardar a folha com o quadro preenchido e suas reflexões sobre a unidade em seus portfólios. Lembrar que o portfólio faz parte da avaliação do componente curricular. Ver orientações sobre como organizar o portfólio nas páginas XXVIII e XXXIV deste Manual.

## Self-evaluation

### Atividade 1

Organizar os estudantes em pares ou trios. Orientá-los a observar os memes e a discutir qual mensagem eles buscam transmitir e por que são considerados engraçados. A seguir, ler as instruções com a turma e pedir que façam a atividade individualmente. Esclarecer, se necessário, que não há respostas corretas ou incorretas para esta atividade. O objetivo é que os estudantes escolham o meme que melhor reflete como se sentem em relação ao aprendizado de inglês, particularmente, sobre esta unidade. A seguir, pedir que digam e que justifiquem suas escolhas aos seus grupos.

### Atividade 2

Orientar os estudantes a retomar, em seus portfólios, o quadro preenchido no início da unidade. A seguir, pedir que folheiem as páginas da unidade e completem o quadro, escrevendo suas anotações nas seções *What I LEARNED* e *HOW I Learned*. Reforçar aos estudantes que devem usar as próprias palavras no quadro e que não há respostas corretas ou únicas para esta atividade. Para expandir, perguntar à turma quais estratégias podemos usar para melhorar o aprendizado. Escrever as ideias sugeridas na lousa para que eles escolham uma ou duas

## Unit 2 – Urban mobility

**Competências da BNCC nesta unidade**

Gerais – 4, 5 e 9.

Específicas de Linguagens – 2, 3, 4 e 6.

Específicas de Língua Inglesa – 3 e 5.

Habilidades – EF09LI02, EF09LI04, EF09LI05, EF09LI08, EF09LI16 e EF09LI18.

**Temas Contemporâneos**

**Transversais:** Cidadania e Civismo (Educação para o Trânsito) e Meio Ambiente (Educação Ambiental).

**Possível articulação com:**

Geografia, Matemática e Ciências.

A **Unidade 2** promove a reflexão sobre questões relacionadas à mobilidade urbana e seus impactos na sociedade. Com base no trabalho com imagens e suas legendas, textos com resultados de pesquisa e gráficos relativos às diversas formas de transporte, os estudantes desenvolverão a habilidade de coletar informações e refletir e elaborar perguntas e respostas sobre o assunto. Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, ouvirão áudios instrucionais (tutoriais) sobre o sistema de transporte público em Victoria (Austrália), construindo repertório lexical relativo ao tema. Eles também darão continuidade ao trabalho com verbos modais e usarão *may* e *might* a fim de atribuir sentido de probabilidade. Nas atividades de produções oral e escrita, os estudantes planejarão pesquisas e a apresentação dos respectivos dados, com início, desenvolvimento e conclusão, utilizando o inglês como ferramenta para falar dos resultados encontrados (**competências específicas de Linguagens 2, 3 e 4**). Ao final da unidade, eles conhecerão e refletirão sobre o **ODS 13** da ONU: Ação contra a mudança global do clima, fomentando reflexão sobre como os transportes impactam a questão ambiental, pela emissão de CO<sub>2</sub>, e como esse cenário pode ser mudado.

### Warming up

Se pertinente, organizar a turma em duplas ou trios. Fazer uma exploração inicial das imagens, pedindo que as descrevam e tentem ler as legendas.

Pedir aos estudantes que leiam as perguntas e as discutam com os colegas. Pode-se também propor mais perguntas, como: Vocês conhecem outro lugar onde o transporte seja gratuito

# Urban mobility



Nesta unidade você vai:

- observar imagens de meios de transporte de diferentes países e discutir questões ligadas à mobilidade urbana;
- ler parte de um artigo que apresenta resultados de pesquisa sobre a gratuidade nos transportes públicos;
- usar os verbos modais *may* e *might* de forma contextualizada;
- usar expressões para apresentação de resultado de pesquisa de forma contextualizada;
- ouvir áudios instrucionais sobre o sistema de transporte público de uma cidade;
- fazer uma pesquisa sobre mobilidade para estudantes;
- apresentar os resultados da pesquisa sobre mobilidade para estudantes;
- conhecer e refletir sobre o ODS 13 da ONU: Ação contra a mudança global do clima.

### Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- Observe as imagens e leia as legendas. Como elas se relacionam com o título da unidade?
- Na cidade onde você mora, os estudantes têm direito a transporte público gratuito? Idosos, grávidas e pessoas com deficiência também têm esse direito?
- Em sua opinião, de que maneira a gratuidade do sistema de transporte público afeta a vida das pessoas e da cidade em geral?

38

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

para todos? Vocês já tinham visto um bonde elétrico moderno? Estabelecer um limite de tempo para a discussão. Circular pela sala, acompanhando a atividade e encorajando os estudantes a compartilhar as ideias e a ouvir com atenção as ideias dos colegas (**competência geral 9**).

Ao final, sugerir a alguns estudantes que compartilhem as respostas com a turma.

Para ler mais sobre algumas das fotos da abertura, recomendamos estes **links**:

- Foto do prefeito de Hwaseong (Coreia do Sul): YON-SE, Kim. Hwaseong mayor strengthens city's growth engines for 3 years. *The Korean Herald*, Aug. 10, 2021. Available at: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20210810000299>. Accessed on: May 3, 2022.



a. Resposta possível: As imagens mostram meios de transporte público em várias cidades do mundo. Três legendas tratam de cidades que adotaram ou têm previsto em lei transporte público gratuito para toda a população ou parte dela; a quarta legenda menciona os bondes elétricos australianos com baixa emissão de CO<sub>2</sub>.



- Foto do VLT em Tallinn (Estônia): ZHEN, Sina. Free public transportation: Why we need it, and examples from Korean and European cities. *Sustainable Mobility*. ICLEI: [S. l.], Apr. 30, 2021. Available at: <https://sustainablemobility.iclei.org/free-public-transportation/>. Accessed on: May 3, 2022.
- Foto de ciclovia ao lado de corredor de ônibus em Belo Horizonte: ROCHA, Regina. Quem tem direito à gratuidade no transporte? Como obter o benefício? *Mobilize Brasil*, 19 abr. 2021. Disponível em: [https://www.mobilize.org.br/noticias/7973/quem-tem-direito-a-gratuidade-no-transporte-publico-como-obter-o-beneficio.html?gclid=EAlalQobChMI9ZH-w5HL9wVjBmtBh1fAUwEAAYiAAEgJovPD\\_BwE](https://www.mobilize.org.br/noticias/7973/quem-tem-direito-a-gratuidade-no-transporte-publico-como-obter-o-beneficio.html?gclid=EAlalQobChMI9ZH-w5HL9wVjBmtBh1fAUwEAAYiAAEgJovPD_BwE). Acesso em: 9 maio 2022.

b. Respostas pessoais. Os municípios brasileiros têm regulamentações diferentes quanto à gratuidade ou ao pagamento de meia tarifa nos transportes públicos para estudantes e demais categorias, que podem incluir também profissões como policiais e carteiros.

Belo Horizonte, Brazil, 2018. The Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988) and the Status of the Elderly (2003) state that some groups have the right to free transportation: the elderly, people with disabilities, pregnant women, students, police, and post officers. However, each city may or may not grant these benefits.

The Korea Herald/Photo: Corporation

In 2020, Seo Cheol-mo, the mayor of Hwaseong city in South Korea, declared all public transportation free for teenagers and seniors.

c. Resposta pessoal. O objetivo da questão é iniciar a discussão que será elaborada ao longo desta unidade. Pode ser interessante fazer um registro desta primeira reflexão (em um pôster ou em bilhetes autoadesivos, por exemplo) e revê-la ao final da unidade para que os estudantes percebam quanto avançaram na reflexão sobre o assunto.



M. Lúcio Pimenta/Fotoarena



Abdul Huzak, Laif/Shutterstock

People waiting for the tram in Melbourne, Australia, in 2018. The city has the largest tramway network in the world. Trams run on electricity and have low carbon emissions.

Tallinn was the first city to provide fare-free public transportation for its residents in 2013. The service gradually expanded to the whole country of Estonia by 2018.

Nizar Sklarany/Shutterstock

# unit 2

Esta seção apresenta aos estudantes oportunidades de explorar ambientes virtuais de informação, analisar a validade das informações veiculadas (EF09LI08 e **competência específica de Linguagens 6**), assim como evidenciar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências na divulgação de novos conhecimentos no cenário mundial (EF09LI18).

### Atividade 1

O objetivo da atividade é verificar se os estudantes relacionam pesquisas que possivelmente já leram ou de que já ouviram falar ou mesmo de que participaram (como pesquisas eleitorais ou pesquisas de opinião) com a definição de *survey*. Caso a coleção tenha sido usada desde o 6º ano, eles tiveram um primeiro contato com o termo, mas é interessante retomar o conceito novamente.

Comentar com os estudantes o fato de que existem muitos tipos de pesquisa com diferentes finalidades. Por exemplo, pesquisas eleitorais ou pesquisas de opinião e consumo geralmente são conduzidas por institutos que oferecem esse serviço, seja para conhecimento público, como faz o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seja por empresas privadas.

Para saber mais, acessar:

IBGE. [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

Caso os estudantes mencionem pesquisas acadêmicas, esclarecer que o termo mais comum nesse caso é *research*. *Survey* é um tipo de pesquisa que pode ser usada em investigações acadêmicas que façam uso de dados quantitativos de acordo com as escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores. As pesquisas acadêmicas acontecem em universidades públicas ou privadas e envolvem coleta e análise de dados com propósito mais amplo: dissertar mais profundamente sobre um assunto. Assim como indica a **competência geral 4**, os estudantes podem utilizar aqui diferentes linguagens, como conhecimentos das linguagens matemática e científica, para se expressar e partilhar informações e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

### Atividade 2

Entre as opções, há apenas duas características incomuns ao gênero textual **artigo de divulgação científica**: a linguagem é normalmente formal por se tratar de uma apresentação de resultados públicos; e não há a divulgação



# Reading

## Pre-reading

1. Read the definition of **survey**. Then talk to your classmates about what you know regarding surveys.  
*Personal answer.*

The screenshot shows the Britannica Dictionary page for 'survey'. The definition is: "an activity in which many people are asked a question or a series of questions in order to gather information about what most people do or think about something."

SURVEY. In: The Britannica Dictionary, Reino Unido: Encyclopædia Britannica, 2022. Available at: [britannica.com/dictionary/survey%5D](https://www.britannica.com/dictionary/survey%5D). Accessed on: Apr. 20, 2023.

2. The survey results can be presented in articles. Copy into your notebook the items you could probably find in these texts.
  - a. Creative use of language.
  - b. Data analysis. X
  - c. Explanation of the methodology used to collect the data. X
  - d. Graphs and charts organizing the data visually. X
  - e. Introduction with the objectives of the survey. X
  - f. List of people interviewed.
  - g. Percentages grouping similar responses. X
  - h. Suggestions for the future. X
3. Analyze the article title, its picture, and the information about the text and the author in **activity 4**. Based on this information, write in your notebook four words that can predict the article content.  
*Possible answers: bus, transport, mobility, sustainable.*



**Prever o conteúdo de um texto** pode facilitar sua compreensão. Observar as imagens e localizar as palavras-chave ativam um esquema mental: é como se o cérebro abrisse uma pasta com todas as informações que ele tem sobre o assunto. Essas informações, então, se relacionam com o texto, nos ajudando na tarefa de interpretação.

## Reading

4. Read the excerpt from an article presenting survey results. In your notebook, write if the article is **for** or **against** free public transportation. *For*

40

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

ção do nome dos participantes, a fim de lhes preservar a privacidade. Todas as outras características podem ser encontradas neste gênero textual. É importante que a turma se familiarize com tais características, pois, após a seção *Reading*, servirão para a produção escrita da unidade junto com outros aspectos explorados.

### Atividade 3

Com base apenas nas primeiras informações disponíveis (título, informações e imagem), os estudantes podem inferir palavras que se relacionem a meios de transporte e sustentabilidade. Se tiverem dificuldade, podem escrever palavras em português. Nessa caso, há formas interessantes de lidar com essas contribuições: uma delas é usar um

tradutor *online*. Se não houver recursos disponíveis, é possível sugerir que procurem as palavras em inglês depois da primeira leitura do texto. Para a correção, sugerir que eles comparem as respostas antes de discuti-las com a turma toda. Uma possibilidade é chamar um voluntário para escrever no quadro todas as palavras sugeridas e outro para liderar a discussão das palavras que fariam sentido e as que não fariam sentido nessa lista preditiva.

### Atividade 4

Esta atividade propõe a aplicação da estratégia *skimming* a fim de que o estudante identifique um dos pontos essenciais do texto: a defesa do sistema de transporte público. Se desejar aumentar o nível do desafio, pedir que

## Free public transportation: Why we need it, and examples from Korean and European cities

31 APRIL 30, 2021

BLOGS, EMERGING MOBILITY TRENDS, TRANSPORT AND CLIMATE, TRANSPORT AND HEALTH

By Sina Zhen, Sustainable Mobility Officer, ICLEI World Secretariat

### 1.

In theory, free public transport sounds like an enticing way to tackle environment issues caused by personal vehicles. A survey conducted in Korea asked respondents whether they would use public transport if it is free. 57.9% of respondents responded positively while 51% said no, citing transfer and location inconvenience. Additionally, the cost of owning a personal vehicle is not as high in this country. [...] [There is] a similar survey result from the United Kingdom where only 25% of respondents stating they were willing to give up their car in exchange for free public transport. However, the percentage is higher among people under 24 years old, with 50% of these respondents indicating their willingness to give up their car for free public transport. [...]

These two survey results highlight another flaw in public transportation. People may not use public transport because of economic reasons, but there are other barriers in preventing potential users [...]:

- Too many transfers
- Long trip durations
- Unpleasant environment (e.g. crowded buses)
- Negative image (e.g. perception that public transport is only used by the poor)

[...]

### 2.

Eliminating fares alone will not automatically encourage people to swap their automobiles for public transport. [...] At the same time, cities also need to consider that people who would have walked or biked might transition to public transport as well. The goal is to reduce vehicle trips and not to compete with active modes, hence a systems approach with free public transport complementing bicycling and walking [...].

One thing that cities will need to consider [...] is the financial burden that might be imposed without fare revenue. [...] Innovative financial models and partnerships may need to be considered to ensure the longevity of a free public transport system.

Access to free public transportation is not a luxury but a basic need as it gives residents the opportunity to better access jobs and social activities, which then increases a city's economic activity. Moreover, against the background of air pollution and other negative externalities caused by personal automobiles, free, convenient, and accessible public transport is a powerful tool in combating climate change.

ZHEN, Sina. Free public transportation: Why we need it, and examples from Korean and European cities. *Sustainable Mobility*. ICLEI, Apr. 30, 2021. Available at: <https://sustainablemobility.iclei.org/free-public-transportation>. Accessed on: Mar. 12, 2022.



Publicado no site da rede global Governos Locais pela Sustentabilidade (ICLEI, da sigla em inglês), o **artigo** que você acabou de ler discute **resultados de pesquisas** realizadas em dois países. Tais informações, em geral, são divulgadas por meio de artigos, reportagens, pôsteres, infográficos, *slides*, relatórios, ensaios, entre outros textos de caráter informativo. Esses textos geralmente trazem **representações gráficas**, como imagens, gráficos, tabelas e diagramas, para facilitar a organização, leitura e compreensão dos dados apresentados.

**enticing**: tentador(a)  
**to tackle**: lidar com  
**willing to**: dispostos a  
**to give up**: abandonar, abrir mão de  
**to swap**: substituir  
**financial burden**: encargo financeiro  
**fare**: tarifa  
**revenue**: receita, rendimento, renda

sublinhem trechos que justifiquem essa posição. Podem sublinhar, por exemplo, o trecho “*why we need it*” no subtítulo e também todo o último parágrafo.

Ler com toda a turma as informações no box de gênero textual, retomando as características do gênero que eles já conhecem do componente curricular Língua Portuguesa.

### Atividade 5

O objetivo desta atividade é analisar os dois blocos do texto e estabelecer o que é essencial em cada um. O segundo subtítulo não revela o assunto abordado, mas é possível chegar a ele por exclusão dos distratores. Estes apresentam informações presentes no texto, mas que não resumem o assunto tratado em cada bloco. Explicar a tarefa para a turma e dar um tempo para a realização.

### Atividade 6

Explicar aos estudantes que, nesta atividade, eles devem escanear (*scanning*) o texto para encontrar os números e, então, analisar o texto ao redor para associá-los às descrições apropriadas. O objetivo é compreender melhor a passagem. Uma sugestão complementar é pedir aos estudantes que, ao terminarem a atividade, voltem ao texto, localizem os parágrafos que contêm as informações, façam a releitura e digam se o sentido geral ficou mais claro.

### Atividade 7

Explicar aos estudantes que, ao analisar o artigo e o comparar com as afirmativas da atividade, eles vão precisar ler mais detalhadamente os trechos para decidir quais itens são falsos e quais são verdadeiros. Com isso, espera-se que, novamente, eles compreendam melhor o conteúdo lido. A mesma sugestão dada na **atividade 6** pode se repetir aqui: sugerir aos estudantes que leiam novamente os trechos depois de fazer a atividade.

Ler as informações do box sobre informações culturais com os estudantes e discutir a pergunta com toda a turma. É essencial que eles percebam a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (na produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial (**EF09LI18**).

Para saber mais sobre a rede ICLEI, acessar:

- ABOUTUS. ICLEI Sustainable Mobility. Local Governments for Sustainability, Alemanha. Disponível em: <https://sustainablemobility.iclei.org/about>. Acesso em: 5 abr. 2022.

### Atividade 8

Retomar brevemente as características do gênero **anúncio**, que eles já estudaram no componente curricular Língua Portuguesa, e ajudar os estudantes a identificar a relação temática entre o artigo lido anteriormente e o texto desta subseção.

Ao corrigir as respostas, solicitar que digam qual palavra ou elemento da

- Two subheadings were deleted from the article. Write in your notebook the titles that best describe each part of the article.
  - Barriers in preventing people from using free public transport **1**
  - Environmental problems caused by the use of personal vehicles
  - Public transportation solutions for the future
  - So now what? **2**
- Read the first part of the article again. Use the numbers in the box to complete the sentences in your notebook.

25%    24    2    51%    57.9%

- Number of countries where the survey was conducted: **2**
  - Percentage of respondents in Korea that would use public transportation if it's free: **57.9%**
  - Percentage of respondents in Korea that wouldn't use public transportation even if it's free: **51%**
  - Percentage of respondents that would change personal vehicles for free public transportation in the UK: **25%**
  - Age limit of a group of young people surveyed in the UK: **24**
- Read the second part of the article again and decide if the following statements are **true** or **false**. Answer in your notebook.
    - Making transportation free is enough to convince people to ride buses.
    - If transport is free, some bikers could stop cycling, and this is not good for the environment and public health. **True.**
    - Cities' governments can create partnerships to compensate for the money they will not receive from transport fares. **True.**
    - When the access to jobs and social activities is easy, the city receives more money because there's more economic activity. **True.**
    - With more buses running in the cities, there's a risk of more air pollution.

Presente em mais de cem países ao redor do mundo, **ICLEI** é uma rede formada por mais de 1.750 governos locais que apoia iniciativas sustentáveis de desenvolvimento urbano. No Brasil, há quatro cidades-membro com projetos ligados ao transporte público: Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Florianópolis (SC) e Niterói (RJ).  
O *site* e os projetos desta rede são apresentados em inglês. Em sua opinião, por que eles escolheram a língua inglesa como forma de se comunicarem?

### Going Beyond

- Read the ad and choose the best description for it. Answer in your notebook.



7. e. **False.** With more personal cars, not buses, running in the cities, there's a risk of more air pollution.

RECLAIMING the bus. India: SUM Net India, June 19, 2020. Available at: <https://www.sumnet.in/about-reclaiming-the-bus-english/>. Accessed on: May 5, 2022.

propaganda definiu a resposta. Uma resposta possível é a palavra *need*, que indica que os três atributos (*free*, *safe*, *reliable*) ainda não foram alcançados, por isso esse sistema precisa ser melhorado.

- a. This is a campaign to make bus services better in Delhi, India. X
- b. This ad promotes the quality of bus services in Delhi, India.

9. Analyze the font size of words in the ad. Based only on this graphic information, answer the questions in your notebook.
- a. What's the most important part of the message? Why?
  - b. What can you infer from the situation of bus transport in Delhi based on this part of the message?
10. Analyze the three colors that are used the most in the ad. Based on this visual information, answer the questions in your notebook.
- a. In the ad, there is an association between color and information. Write the word related to each color.
    - yellow:  free
    - red:  safe
    - gray:  reliable
  - b. What meanings can you create by associating the word *safe* with the color red and the image?
  - c. In your opinion, why is the color red in the center of the poster?

9. a. Possible answer: "We need" – because it's bigger than the other words.

9. b. Possible answer: If they need these service conditions, it might be because they don't have them: bus transport is not free, not safe, not reliable.

10. b. Possible answer: Red can indicate danger, energy, or passion. When associated with the word "safe", it is probably saying that the buses are not safe and specially for the population represented in the image (students, people with disabilities, the elderly).

10. c. Possible answer: Red is a hot and intense color. Putting red in the center draws the readers' attention to the ad.

11. a. Possible answers: Because they want: (1) to reduce air pollution in the cities; (2) to reduce traffic in the cities; (3) their citizens to save transport money to spend on other items and generate more businesses and taxes to the cities; (4) their citizens to use more areas of the city for leisure activities and generate more businesses for the cities.

11. b. Possible answers: Lack of buses, long lines, long trips, too many transfers, crowded buses.

11. c. Possible answers: Make public transportation cheaper/free; create more bicycle lanes; make more streets for pedestrians.

## Post-reading

11. Discuss the following questions with your classmates.
- a. Based on what you read, why do some countries implement free public transportation in their cities?
  - b. Are there any barriers in your city for the people using public transportation? If so, which ones?
  - c. What can your city do to make public transportation better for its citizens?

# Grammar in context

## Modal verbs: *may* and *might*

1. Read the extracts from the text in the *Reading* section. In your notebook, say what they express from the options given (a-c).
- I. At the same time, cities also need to consider that people who would have walked or biked **might** transition to public transport as well.
  - II. One thing that cities will need to consider [...] is the financial burden that **might** be imposed without fare revenue.
  - III. People **may not** use public transport because of economic reasons [...].
  - IV. Innovative financial models and partnerships **may** need to be considered [...].
- a. past possibility                      b. present possibility III                      c. future possibility I, II, IV
2. Based on your answers for **activity 1**, answer in your notebook: Is it correct to say that *may* and *might* have similar meanings in these cases? **Yes**.

43

## Grammar in context

Esta seção oferece a prática do uso de *may* e *might* (EF09LI16) de modo inteligível para indicar possibilidade.

### Atividades 1 e 2

Os estudantes vão trabalhar com os modais *may* e *might* para falar sobre possibilidades no presente e no futuro. Sugere-se realizar as atividades com toda a turma. Chamar a atenção para como *may* e *might* acrescentam significado às ações. No momento, a proposta é que os estudantes identifiquem os modais com sentido de possibilidade (EF09LI16), sem necessidade de esmiuçar as diferenças de uso entre eles.

Para saber mais sobre as diferenças entre *may* e *might*, acessar:

'MAY' and 'MIGHT'. *British Council*; LearnEnglish. United Kingdom. Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/english-grammar-reference/may-and-might>. Acesso em: 10 maio 2022.

### Atividade 9

Antes de pedir aos estudantes que respondam às perguntas, certificar-se de que entenderam a tarefa. Se necessário, esclarecer que fontes são estilos de letra e pedir que analisem o tamanho das fontes na propaganda. Para fazer essa análise, explicar que, na cultura ocidental, costumamos usar fontes maiores quando queremos dar mais destaque a uma informação específica, que consequentemente se torna a mais valorizada.

### Atividade 10

Comente com os estudantes que o trabalho com as cores faz parte da rotina de pessoas que atuam na área de *marketing* e criam campanhas publicitárias como recursos

usados para persuasão (EF09LI05). Existem diversos estudos, inclusive na área de Psicologia, que comprovam que as cores são associadas a ideias e sentimentos nas diversas culturas humanas.

Para saber mais, acessar:

CHAMBER OF COMMERCE. *Guide to Color Psychology in Marketing*. 2022. Disponível em: <https://www.chamberofcommerce.org/guide-to-color-psychology-marketing/>. Acesso em: 10 maio 2022.

### Atividade 11

Incentivar os estudantes a expressar em voz alta as opiniões. Durante a discussão, incentivá-los a justificar as ideias sempre que possível.

### Atividades 3 e 4

Estas atividades podem ser realizadas coletivamente, em pequenos grupos ou individualmente, dependendo do nível da turma. É importante que os estudantes percebam como usamos *may* e *might*. Pode-se pedir exemplos adicionais. Ao corrigir a resposta **3b**, esclarecer que, embora as formas abreviadas desses verbos existam, raramente são usadas.

Ler o boxe de dica de linguagem com a turma, explorando de forma breve os diferentes significados dos verbos modais abordados. Há, ainda, um significado que não foi incluído no quadro (o de possibilidade no passado) porque não será explorado nesse momento.

### Atividade 5

Explicar a atividade e dar um tempo para a realização individual. Ao final, os estudantes podem comparar as respostas com as de um colega. Corrigir a atividade coletivamente, na lousa.

### Atividade 6

Para dar início à atividade, se possível, levar uma foto para a sala e fazer perguntas para que os estudantes sugiram o que pode estar acontecendo. Estimular a turma a especular, criando a necessidade do uso de *may* e *might* para falar de possibilidades. Aproveitar para fazer correções em relação ao uso correto dos modais e prepará-los para o trabalho independente que será feito em seguida. Sugerir que usem a imaginação e informar que não precisam se prender a coisas plausíveis e podem inventar possibilidades absurdas. Esta atividade pode ser divertida se feita em duplas ou trios. Ao final, eles podem compartilhar as ideias com a turma. Atenção aos estereótipos que possam surgir nas descrições.

Durante a correção, verificar se estão usando os modais *may* e *might* corretamente. Em seguida, sugere-se pedir aos estudantes que passem as frases criadas por eles para as formas negativa e interrogativa a fim de praticar os diferentes usos.

3. Observe novamente as estruturas verbais destacadas nas orações da **atividade 1**. Selecione as alternativas corretas, escrevendo-as no caderno.
  - a. Os verbos modais *may* e *might* funcionam como **verbos principais / verbos auxiliares**. **verbos auxiliares**
  - b. Eles são seguidos por verbos no **infinitivo sem o to / gerúndio**. **Infinitivo sem o to**
  - c. Expressam ideias no **passado / presente ou futuro**. **presente ou futuro**
  - d. **São / Não são** seguidos de -s na terceira pessoa do singular. **Não são**
  - e. Eles **sempre / nunca** mudam de forma, independentemente do sujeito. **nunca**
4. Responda se as orações a seguir são **verdadeiras** ou **falsas**. Registre as respostas no caderno.
  - a. As formas negativas de *may* e *might* são *may not* e *might not*. **Verdadeira.**
  - b. Para esses verbos modais, a forma negativa abreviada não é possível.
  - c. Para formar interrogativas, devemos antepor ao sujeito os verbos *may* ou *might*. **Verdadeira.**

4. b. Falso. Tanto a forma longa como a abreviada são possíveis: *may not, mayn't, might not, mightn't*.

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.



De um modo geral, os verbos modais **may** e **might** são usados para falar de possibilidade, mas podem também ser usados para pedir permissão ou fazer uma sugestão. Veja os exemplos.

Possibilidade (presente/futuro)	Permissão	Sugestão
I <b>might</b> take the bus to school today, but I'll decide later.	<b>May</b> I ask a question?	I think it <b>might</b> be better to get some rest now; you look so tired.

5. Complete the sentences with *may/might* and the verbs in parentheses in the affirmative or negative form.
  - a. Mariana (come) to school by bike. She likes to cycle on sunny days like this. **may/might come**
  - b. Do you think the students (finish) the test on time? There are five minutes left, and the classroom is full. **may not/might not finish**
  - c. There was a car accident on Avenida Central and the traffic is awful. Our bus (be) late. **may/might be**
  - d. The government (get) additional funds to finish the subway lines in the city. We hope it does because the lines will improve transportation. **may/might get**
  - e. We (present) the seminar about public transportation in class today, because the principal will interrupt the class to talk to us. **may not/might not present**
  - f. Public transportation (pollute) less in the future if it runs more on renewable energy sources and less on fossil fuels. **may/might pollute**
6. Look at the pictures. In your notebook, answer the questions using *may* or *might*.
  - a. Where are they going?
  - b. What are they going to do today?



Joe Souza/Shutterstock

They might be going to a park on the weekend.



SevernyFour/Shutterstock

Possible answer: They may/might visit a museum.

c. What plan does he have?



Possible answer: He may/might buy a car.

e. Why is she cycling?



Possible answer: She may/might visit a friend.

d. What day of the week and what time is it?



Possible answer: It may/might be Monday morning.

f. Why is he worried?



Possible answer: His bus may/might be late.

7. Answer the following questions in your notebook. Then share with a classmate the things you might do. *Personal answers.*

- a. What might you do when you get home from school today?
- b. Where might you go on the weekend? How are you going to get there?
- c. What's the next movie you may see?
- d. What's the next game you might play?
- e. Who's someone you may see next week?

e conclusão para que a estrutura fique mais clara para a turma (**competência específica 3 de Língua Inglesa**). Durante a apresentação, pedir à turma que localize subtítulos e palavras-chave em cada bloco. Se considerar pertinente, acessar:

- PASQUAL, F.; PETZOLD, G.; ALBUQUERQUE, C. Pesquisa internacional revela impactos da pandemia nos deslocamentos; participe da segunda etapa. *WRI Brasil*, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://wribrasil.org.br/pt/blog/cidades/pesquisa-internacional-revela-impactos-da-pandemia-nos-deslocamentos>. Acesso em: 10 maio 2022.
- LI, Michael; REZA, Sadat. *International Benchmarking Study of Public Transport Fares*. Public Transport Council, 2018. Disponível em: <https://www.ptc.gov.sg/docs/default-source/publications-and-papers/ntu-benchmarking-report-2018.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

Os estudantes também podem buscar apresentações sobre mobilidade urbana e criar uma lista com sugestões a ser compartilhada coletivamente.

## Vocabulary in context

### Presenting survey results

1. Read these extracts from the article in the *Reading* section. In your notebook, match each sentence with the moment it should appear in a presentation.

- |                     |                               |                  |
|---------------------|-------------------------------|------------------|
| a. Introduction III | b. Data analysis I, II, IV, V | c. Concluding VI |
|---------------------|-------------------------------|------------------|
- I. [...] with 50% of these respondents indicating [...].
  - II. 57.9% of respondents responded positively while 51% said no [...].
  - III. A survey conducted in Korea asked respondents whether they [...].
  - IV. The percentage is higher among people under 24 years old [...].
  - V. [There's a] similar survey result from the United Kingdom where only 25% of respondents stating they [...].
  - VI. These two survey results highlight [...].

Com linguagem própria e estrutura padrão, a **apresentação de resultados de pesquisa** geralmente é feita por etapas. As etapas básicas são: introdução, análise de dados e conclusão.

45

### Atividade 7

Explicar a atividade e dar um tempo para a realização individual. Enquanto os estudantes estiverem escrevendo as respostas, circular pela sala para auxiliá-los com vocabulário ou dúvidas. Se houver tempo, solicitar a eles que troquem de par duas ou mais vezes a fim de praticar a expressão oral.

estiverem escrevendo as respostas, circular pela sala para auxiliar com vocabulário ou dúvidas, incentivando o registro no caderno.

Ler com os estudantes as informações do boxe de dica de linguagem. Se possível, exibir artigos ou outros gêneros que contenham apresentação de resultados de pesquisa para que reconheçam a estrutura do gênero, com início (apresentação do problema identificado), desenvolvimento (apresentação dos dados encontrados) e conclusão (com possível sugestão de respostas ao problema).

### Vocabulary in context

#### Atividade 1

Direcionar a atenção da turma para a atividade lendo os itens em voz alta. Ajudar os estudantes a perceber as palavras cognatas, que ajudam na compreensão. Enquanto

#### Atividade adicional

Sugere-se apresentar um artigo em português e um em inglês e destacar os blocos de introdução, desenvolvimento

### Atividade 2

Solicitar aos estudantes que leiam com atenção o gráfico para realizar a tarefa e pedir o registro da resposta no caderno. Ao corrigir as respostas, verificar se os estudantes compreendem que as porcentagens não representam números exatos. Esta pode ser uma oportunidade para planejar com o professor de Matemática uma revisão do conceito de porcentagens.

### Atividade 3

Explorar as imagens com os estudantes e, em seguida, dar um tempo para a realização da tarefa, cujas respostas se encontram no gráfico da **atividade 2**. Se considerar pertinente, lembrá-los de que estudaram meios de transporte no 7º ano.

### Atividade 4

Explicar a tarefa, revisando os significados de *more* e *fewer* se necessário. Ao corrigi-la, perguntar o que os estudantes utilizaram para chegar às respostas (porcentagens, representação visual ou os dois recursos).

### Atividade 5

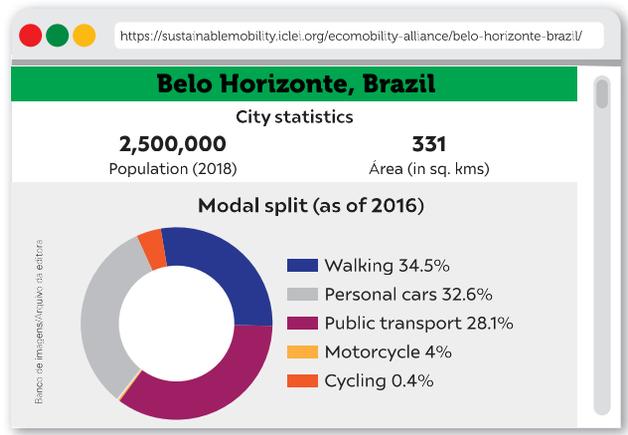
Chamar a atenção da turma para as expressões na atividade. Anotar na lousa: *less, a little more, one third*. Questionar se os estudantes estão seguros em relação ao uso dessas expressões. Se considerar necessário, pedir que criem frases com as expressões e escrevê-las na lousa, fazendo as correções necessárias. Em seguida, perguntar se têm dúvidas quanto a outros termos.

Dar um tempo para a realização da atividade de forma individual, solicitando o registro das respostas no caderno. Ao final, pedir aos estudantes que comparem as respostas em duplas. Corrigir a atividade com toda a turma.

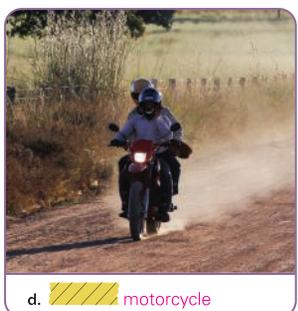
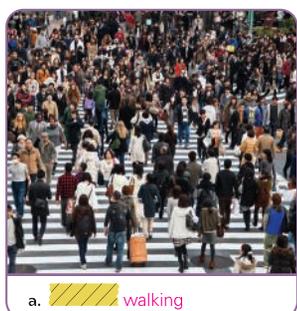
2. Read the following graph about Belo Horizonte and copy into your notebook the best description for its content.

- a. The distribution of the types of transport used by the population. **X**
- b. The number of people using each type of transport.

Source: ICLEI: Sustainable Mobility; EcoMobility Alliance City. Belo Horizonte, Aug. 12, 2020. Available at: <https://sustainablemobility.iclei.org/ecomobility-alliance/belo-horizonte-brazil>. Accessed on: May 5, 2022.



3. Use the types of transportation mentioned in the graph to label the following pictures in your notebook.



4. Read the graph again. In your notebook, complete the sentences with **more** or **fewer**.

**According to the graph, in Belo Horizonte there are...**

- a. people walking than driving cars. **more**
- b. people cycling than walking. **fewer**
- c. people riding motorcycles than bikes. **more**
- d. people using public transportation than driving cars. **fewer**

5. In your notebook, match the percentages from the graph with appropriate descriptions.
- |          |   |
|----------|---|
| a. 34.5% | I. Only about five percent of the respondents. d        |
| b. 32.6% | II. Less than a third of the respondents. c             |
| c. 28.1% | III. A little more than one third of the respondents. b |
| d. 4%    | IV. Most respondents. a                                 |
| e. 0.4%  | V. The minority of the respondents. e                   |
6. In your notebook, write a short presentation of these survey results. It should have an introduction, data analysis, and conclusion. The words in the box and the example will help you.

five percent – one third – respondents – ride motorcycles – use public transportation – walk

A survey conducted in Belo Horizonte asked respondents what kind of transport they used. Most respondents...

### Pronunciation

A pronúncia da combinação das letras *th* pode se dar de duas formas. Conhecê-las contribui para a compreensão oral de textos em língua inglesa. Ouça os trechos a seguir com atenção especial às palavras destacadas.



- Most respondents – **thirty**-four point five percent said **they** usually walk.
- A little more **than** one **third** – **thirty**-two point six percent drive cars.
- The** minority of **the** respondents said **they** ride bikes.

6. Possible answer: Most respondents (34.5%) said they usually walk. A little more than one-third (32.6%) drive cars. A little less than a third (28.1%) uses public transportation. Only about five percent of the respondents ride motorcycles and the minority of the respondents (0.4%) said they ride bikes. Looking at the numbers, we can conclude that a good part of the population uses healthy, cheap and green options (almost 35% walk or bike), but the effects of this are probably neutralized by another good part of the population that uses personal cars or motorcycles (36.6%). Only 28.1% use public transportation. It may be important for the city to invest in better public transportation in the future.



## Listening

### Pre-listening

- Using public transportation in a big city is challenging. What resources could governments use to make users' and visitors' experiences easier? Copy into your notebook the two best ideas in your opinion. *Personal answers.*
  - Maps** of train, metro, and subway lines in all stations, showing how the lines are connected with other means (buses, bicycle lanes, etc.).
  - Printed brochures** at stations and bus stops with information about the public transportation system.
  - A 24/7 **telephone helpline** for users to ask questions about the public transportation system.
  - An **app** people can download to their phones with real-time information about train, subway, and bus lines.
  - A **site** to concentrate all the information about the public transportation system.
  - Interactive, touchscreen displays** at stations and bus stops with maps and other information.
  - A prepaid **card** that works for rides on all means of transportation in the city.
- Work in small groups. Share your ideas from **activity 1** with your classmates. *Personal answers.*

47

### Atividade 6

Explicar a atividade e ler o trecho inicial com todos. Se necessário, escrever o início da descrição no quadro, exemplificando a linguagem que deve ser usada para criar um ponto de partida para a atividade. É importante enfatizar que os dados do texto que vão escrever sejam extraídos do gráfico "Modal split (as of 2016)". Ao final, pedir aos estudantes que comparem as apresentações em pequenos grupos. Pode-se solicitar a estudantes voluntários que realizem a leitura do texto em voz alta. Para isso, é fundamental criar um ambiente em que se sintam confortáveis e respeitados na prática de fluência oral.

Ler com os estudantes o enunciado no box *Pronunciation* e reforçar que eles não precisam se preocupar em reproduzir os sons /θ/ e /ð/ para as letras *th*. Reproduzir o áudio três vezes – dizer aos estudantes que eles podem fechar os olhos para se concentrarem na escuta e, em seguida, na pronúncia.

### Listening

Nesta seção, os estudantes praticam a compreensão oral, compilando as ideias-chave por meio de tomada de notas (EF09LI02).

### Atividade 1

O objetivo da atividade é ativar os conhecimentos em relação a recursos que podem ser usados para facilitar a vida dos usuários de transporte público.

Explicar a tarefa e determinar um tempo para a realização dela, encorajando a tomada de notas (EF09LI02) no caderno. Ao final, corrigir a atividade na lousa.

### Atividade 2

Organizar os estudantes em pequenos grupos para o compartilhamento de ideias. Encorajá-los a justificar as escolhas em inglês por meio de estruturas frasais e vocabulário já adquirido por eles ao longo do Ensino Fundamental.

### Atividade 3

Se possível, disponibilizar um mapa-múndi para que os estudantes localizem a cidade de Melbourne ou solicitar que busquem a localidade em um mapa *online*. Em seguida, explicar a tarefa e dar um tempo para a realização. Durante a correção, explicar à turma que as informações no texto vão ajudá-los na compreensão dos textos que vão ouvir mais adiante.

Se considerar interessante, comentar com a turma que a cidade de Melbourne possui um dos melhores sistemas de transporte público da Austrália e sua extensa rede de modernos bondes elétricos é mundialmente famosa.

Para saber mais sobre as características de Melbourne, além de pontos turísticos, acessar:

VISIT MELBOURNE. *Go Beyond Melbourne*. Disponível em: <https://www.visitmelbourne.com/see-and-do/road-trips-and-itineraries/go-beyond-melbourne>. Acesso em: 11 jul. 2022.

### Atividade 4

Explicar a atividade e, antes de reproduzir a faixa de áudio, solicitar aos estudantes que retomem os itens em destaque na **atividade 1**. Eles dão pistas sobre as respostas. Reforçar que eles não precisam entender todo o texto, mas focar na realização da tarefa proposta.

Reproduzir a faixa de áudio algumas vezes para que a turma realize a tarefa com confiança. Corrigir a atividade com a turma.

### Atividade 5

Explicar a atividade e, antes de reproduzir a faixa de áudio, solicitar aos estudantes que leiam os itens e tentem escolher as palavras que melhor completam as frases. Reproduzir a faixa de áudio algumas vezes para que a turma realize a tarefa com confiança. Corrigir a atividade com a turma.

### Atividade 6

Pontuar que os estudantes vão ouvir outro áudio. Explicar a atividade, mencionando que cinco das palavras no boxe não serão usadas e que os números indicam números telefônicos. Reproduzir a faixa de áudio algumas vezes para que a turma realize a tarefa com confiança. Corrigir a atividade com a turma.

Ler com a turma as informações do boxe sobre cultura. Pode-se estimular os estudantes a buscar imagens do *tram* e da *Free Tram Zone* e entender como eles funcionam.

3. Read some information about public transportation in Melbourne, a city in the state of Victoria, in Australia. Which resources from **activity 1** can you identify in the text? **Maps, card, site, and app.**

#### Visiting Melbourne and Victoria

Trains, trams and buses are an easy way to see all of the best attractions, sporting venues and shopping precincts across Melbourne and regional Victoria.

##### Maps

Find out where you can go on public transport by using our interactive map. [Visit our Home page](#) and click the "Near me" icon to see nearby stations and stops. [...]

##### Tickets

Myki is your ticket to travel on trains, trams and buses in Melbourne and many parts of regional Victoria. To get started, buy a myki Explorer, myki card or [Mobile myki](#). [...]

##### Free tram travel

The city's [Free Tram Zone](#) extends from Queen Victoria Market to Docklands, Spring Street, Flinders Street Station and Federation Square.

Travel on the [City Circle Tram](#) is also free. Hop on and off the historic trams as often as you like. [...]

##### Plan your journey

Download the PTV app to plan your journey and get real time travel updates. Or simply visit our [journey planner](#).

VISITING Melbourne and Victoria. *Public Transport Victoria*. PTV: Australia, 2013. Available at: <https://www.ptv.vic.gov.au/more/travelling-on-the-network/visiting-melbourne-and-victoria/>. Accessed on: May 7, 2022.

## Listening

4. Listen to the audio of an instructional video by Public Transport Victoria (PTV) about its transportation system. In your notebook, write the resources from **activity 1** that you heard. **Maps, card, site, and app.**

5. Listen to the audio again and, in your notebook, write the best words to complete the sentence. **06**

**In this public transportation system, people can...**

- a. use **trains, trams, coaches, ferries, and buses** / **trains, buses, ferries, and the subway** to get around Melbourne and Victoria. **trains, trams, coaches, ferries, and buses**
- b. take a bus at 2 a.m. **every weekday / on Friday and Saturday**. **On Friday and Saturday**
- c. use either a myki card or a **digital / paper** ticket to get around. **paper**
- d. **find maps / buy tickets** on the means of transportation and the PTV site. **find maps**
- e. plan their journey, find information about ticket prices, and travelling safely on the PTV **leaflet / site**. **site**



Myki card.

6. Listen to the audio from another instructional video and, in your notebook, complete the sentences with the words in the box. There are five extra items. **07**

1-800-800-007 - app - blue - drivers - 1-900-800-008 - green - police officers - red - site - yellow

- a. Staff at stations, stops and PTV hubs, **drivers** and officers can help users at public transportation.
- b. When you need information at a train station, just press the **blue** button. There's also a **yellow** button to call for help. **green, red.**
- c. When you call **1-900-800-008**, you can get information about public transportation in English. Non-English speakers can find phone numbers in other languages on the **1-800-800-007, site.**

48

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Atividade adicional

Os vídeos originais das **atividades 5 e 6** foram extraídos dos endereços a seguir.

- GETTING started on public transport in Victoria. [S. l.: s. n.], July 9, 2018. 1 vídeo (1min15s). Publicado pelo canal Public Transport Victoria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q57hExFOYFEW>.
- HELP when I'm travelling on public transport in Victoria. [S. l.: s. n.], July 9, 2018. 1 vídeo (1min23s). Publicado pelo canal Public Transport Victoria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=faHPYNbycIE&t=77s>.

Acesso em: 11 maio 2022.

Você pode exibir os vídeos na íntegra para os estudantes e propor perguntas referentes ao que acontece em cada cena: "Que meio de transporte aparece nesta cena?" ou "Que serviço de informação aparece nesta cena?"

Se possível, pedir aos estudantes que explorem outros vídeos do canal e compartilhem as descobertas com a turma.

## Post-listening

7. Discuss the questions in small groups. **Respostas pessoais.**
- Is it possible to find information about how to use public transportation where you live? If so, mention how people can access this information.
  - What are the benefits of a free public transportation area in a city, such as *Free Tram Zone* in Melbourne?



Melbourne tem uma população de mais de cinco milhões de habitantes. Um dos meios de transporte mais conhecidos na cidade é o *tram*, uma versão moderna do bonde elétrico. Em determinada área no centro da cidade – a *Free Tram Zone* –, moradores e visitantes podem usar gratuitamente esse meio de transporte.

plas. Corrigi-la com toda a turma, chamando a atenção para as questões com gradação nas respostas possíveis (IV e VI). Se houver tempo, pode-se pensar em mais perguntas que poderiam estar presentes em uma pesquisa sobre mobilidade.

## Writing

### Prepare

1. Read six sets of answers extracted from a school travel questionnaire. In your notebook, match the possible questions with the sets of answers. **a-II; b-III; c-I; d-V; e-IV**
- How far do you live from school?
  - How long do you take to get to school?
  - What is the main means of transportation you use to get to school?
  - What is your main means of transportation for each of the following purposes?
  - To what extent do you agree with the following statements about your journey to school?
  - To what extent do you agree with the following statements about cycling?

Main mode means the mode that covers the longest distance on the journey. If this is different in summer or winter, answer with the mode you used the last time you made the journey:

Please tick **ONE** box only

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> Walk                | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> Car (non-family driver) | <input type="checkbox"/> <sub>7</sub> Train      |
| <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> Cycle               | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> Bus                     | <input type="checkbox"/> <sub>8</sub> Other      |
| <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> Car (family driver) | <input type="checkbox"/> <sub>6</sub> Underground/tube        | <input type="checkbox"/> <sub>9</sub> Don't know |

Please tick **ONE** box only

- |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Less than 500m                        | 0.5-1km                               | 1.1-1.5km                             | 1.6-2.0km                             | 2.1-3.0km                             | 3.1-4.0km                             | 4.1-5.0km                             | Over 5km                              |
| <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>6</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>7</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>8</sub> |

Please tick **ONE** box only

- |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Less than 5 mins                      | 5-10 mins                             | 10-15 mins                            | 15-20 mins                            | More than 20 mins                     |
| <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |

Please tick **one per row**

- |  |                                       |                                       |                                       |                                       |                                       |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
|  | Strongly disagree                     | disagree                              | Neither /nor                          | Agree                                 | Strongly Agree                        |
| a. There is dangerous traffic on the way to school           | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| b. There is dangerous traffic in the area outside the school | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |
| c. I believe the cycle routes to school are safe             | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>3</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>4</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>5</sub> |

49

### Atividade 7

Organizar a turma em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a responder às questões e a se expressarem, dando exemplos da vivência deles e do que foi estudado até o momento na unidade ou, até mesmo, realizando novas pesquisas.

Pedir a alguns estudantes que compartilhem as respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção.

### Writing

Esta seção apresenta a oportunidade de produção de uma pesquisa sobre um tema de interesse coletivo local

e global, que é a mobilidade urbana, fazendo uso também de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para acessar e produzir conhecimentos (**competência geral 5**).

### Atividade 1

Iniciar a atividade perguntando aos estudantes se eles já viram questionários com essa estrutura ou se já responderam a um questionário desses. Caso alguns deles nunca tenham visto, é possível buscar na internet imagens de questionários em português e mostrá-los a eles.

Explicar a tarefa destacando os seis grupos de respostas do questionário, dar um tempo para realização da atividade e incentivar a comparação de respostas em du-

### Atividade 2

Explicar a tarefa, deixando claro que os estudantes vão, agora, se concentrar na estrutura característica desse gênero textual. Em seguida, dar um tempo para a realização da atividade e incentivar a comparação de respostas em duplas. Corrigi-la com toda a turma.

### Atividade 3

Ler o enunciado e os passos para a produção textual com a turma. Se necessário, explicar e expandir os passos sugeridos para a atividade:

- a. É importante que os estudantes delimitem um grupo a ser pesquisado. Pode ser feita, também, uma troca com pesquisas de outras escolas.
- b. Estimular os estudantes a pensar em perguntas adicionais e listá-las na lousa.
- c. Reforçar que os estudantes devem sempre ter em mente as características do gênero, pois isso os ajuda a compreender como cada elemento corrobora ao objetivo comunicativo do texto.
- d-e. Na etapa de *feedback*, incentivar os estudantes a verificar se a pesquisa do outro grupo tem relevância e se as perguntas e respostas são de fácil compreensão.
- f-g. Com as respostas coletadas, os estudantes já precisam começar a desenvolver pensamento crítico a respeito dos dados encontrados, pensando em quem são as pessoas mais afetadas, caso haja problemas na mobilidade, e levantando possíveis soluções, considerando que as soluções podem ser iniciadas de conversas com órgãos responsáveis. Considerar como as pesquisas dos estudantes podem ser compartilhadas com o público-alvo, dando preferência, sempre que possível, aos meios digitais. Reforçar com a turma que a coleta das respostas é essencial para a seção *Speaking*, apresentada a seguir.

O desenvolvimento dessa atividade contempla a **competência específica 5 de Língua Inglesa**.

Please tick one box per row

	Car	Bus	Tube	Walk	Cycle	Scooter/mc	Train	Other
a. To work/study	<input type="checkbox"/>							
b. For food shopping	<input type="checkbox"/>							
c. To visit friends/family	<input type="checkbox"/>							
d. Leisure/pleasure (e.g. restaurants, cinema)	<input type="checkbox"/>							

SCHOOL Travel Questionnaire. United Kingdom: London Borough of Hounslow, 2010. Available at: [https://civitas.eu/sites/default/files/segment\\_hounslow\\_school\\_travel\\_questionnaire.pdf](https://civitas.eu/sites/default/files/segment_hounslow_school_travel_questionnaire.pdf). Accessed on: May 7, 2022.

- 2. Read the characteristics of a survey and choose the best words in parentheses to complete it. Answer in your notebook. a. **information**; b. **answers**; c. **questions**; d. **objective**; e. **graphic elements**; f. **a scale**.

Surveys are conducted to collect **a.**  (names / **information**) and data about people's needs, behaviors and opinions.

They are usually organized into questions or statements and possible **b.**  (results / **answers**).

The **c.**  (**questions** / answers) can be open-ended (beginning with words as *how*, *what*, and *why*) or closed-ended (with only *yes* or *no* as the answers).

The possible answers are usually short and **d.**  (**complex** / **objective**), and have **e.**  (**graphic elements** / pictures), such as check boxes, to help respondents record their answers.

The answers can be organized in **f.**  (**elements** / **a scale**) from 1 to 5, with an attribute assigned to each number.

### Your turn

- 3. Work in groups. You are going to conduct a survey to collect information about students' mobility. Follow the steps. **Personal answers.**
  - a. Think of the students you want to interview.
  - b. Next, write six questions for your survey. You can refer to the questions in **activity 1** and go online to find other surveys on students' mobility.
  - c. Once the questions are ready, write the possible answers. Keep in mind the characteristics of the text genre from **activity 2**.
  - d. Share your draft with another group and your teacher. Ask them to check if your questions and answers are relevant to the age group and if they are clear and easy to understand.
  - e. Adjust your draft accordingly and write its final version.
  - f. You can make copies of your survey or use a free online survey platform to share it with respondents and collect their answers.
  - g. Collect the answers – you will need them in the *Speaking* section.



Ao usarmos uma **plataforma online de pesquisas**, atingimos um número maior de pessoas, e os dados podem ser facilmente compilados em tabelas e gráficos.

## Reflect

4. Em grupos, discutam as questões a seguir. **Respostas pessoais.**
  - a. O que o grupo aprendeu com a realização da pesquisa?
  - b. Alguma pergunta causou estranhamento ou gerou dúvidas nas pessoas que responderam à pesquisa? Se sim, por que você acha que isso aconteceu?
  - c. O que poderia ser melhorado na pesquisa?

# Speaking

## Prepare

1. Work in the same group from the *Writing* section. You are going to prepare a presentation to share your survey results. Follow the steps. **Personal answers.**
  - a. Compile the survey results in graphs or charts. Choose the most suitable visual aid to share the data.
  - b. If possible, use a presentation software program or app to create slides with your graphs and charts. Don't forget to include the questions asked in the survey.
  - c. Create an outline for the things you want to say in your presentation. Remember to:
    - introduce your survey;
    - analyze the data you collected;
    - conclude your presentation.Refer to the language for presentations in the *Vocabulary in context* section.
  - d. Rehearse the presentation, considering your outline. You can use a digital device to record the presentation, listen to it, and make adjustments to your lines.

## Your turn

2. Work with another group. You are going to take turns making and watching the presentations. While watching, take notes on the following items.
  - a. Presentation clarity;
  - b. Overall layout of the slides.
3. Compartilhe, de forma construtiva e respeitosa, suas anotações da **atividade 2** com o grupo a cuja apresentação você assistiu. **Respostas pessoais.**

## Reflect

4. Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. **Respostas pessoais.**
  - a. Que dados coletados em sua pesquisa foram mais surpreendentes?
  - b. Algum problema relacionado à locomoção escolar foi citado em mais de uma pesquisa? Se sim, a que meio de transporte o problema se relaciona?
  - c. Em busca de melhorias, como as dificuldades dos estudantes e da comunidade com o transporte público podem ser comunicadas aos órgãos competentes?

51

## Atividade 4

Organizar a turma em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a expressar as próprias respostas e opiniões. Estimulá-los a compartilhar as ideias com a turma como forma de fechamento da seção.

## Speaking

Nesta seção, os estudantes vão expor os resultados da pesquisa feita anteriormente (**EF09LI04**), usando os dados obtidos e adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto aqui apresentados.

## Atividade 1

Manter os grupos de trabalho da seção *Writing*. Explicar a tarefa para a turma. Ler com a turma o enunciado e os passos de preparação para a produção oral. Se necessário, explicar e expandir os passos sugeridos para a atividade:

- a. Os estudantes que tenham usado plataformas digitais para as pesquisas vão gerar gráficos e tabelas automaticamente. Aqueles que não as utilizaram devem compilar os dados manualmente. Em ambos os casos, é importante ressaltar que os estudantes devem ficar atentos aos padrões encontrados para, com base neles, buscar explicações lógicas fundamentadas por dados empíricos. Esse procedimento, além de incenti-

var os estudantes a analisar dados, corrobora para o desenvolvimento do pensamento ocupacional.

- c. Estimular os estudantes a retomar os conteúdos de *Vocabulary in context*.
- d. Para o ensaio, incentivar os grupos a usar um celular ou outro dispositivo digital para gravar a si mesmos, ouvir e considerar melhorias.

Monitorar os grupos e oferecer ajuda sempre que necessário.

## Atividade 2

Solicitar aos grupos que trabalhem em pares para que façam as apresentações e prestigiem uns aos outros. Estimular a tomada de notas para *feedback* posterior.

Monitorar as apresentações, incentivando o uso da língua inglesa o tempo todo, mas intervindo somente se necessário. Se houver tempo, solicitar aos grupos que façam a apresentação para outros colegas.

## Atividade 3

Solicitar aos grupos que compartilhem as anotações sobre a apresentação a que assistiram. Reforçar a importância de um ambiente amistoso e respeitoso durante esse momento.

## Atividade 4

Encorajar os estudantes a expressar as próprias respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem as respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção.

Conversar com a turma a respeito dos dados encontrados, levando-a a refletir criticamente sobre: O que os dados revelam sobre a mobilidade local dos estudantes? A situação é ótima, boa, ruim ou péssima? Pode ser melhorada? Como? Quem são os órgãos responsáveis pela mobilidade local? Como levar as demandas aos órgãos responsáveis?

Caso surja interesse por parte da turma, você pode apresentar as considerações à diretoria e avaliar a possibilidade de entrar em contato com o órgão responsável na Prefeitura do município e abrir caminho para que os estudantes façam as reivindicações.

## United Nations Sustainable Development Goals

### Atividade 1

Lembrar a turma, se pertinente, de que o objetivo desta seção é incentivar a reflexão e a ação dos estudantes em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas (ONU).

Explorar com a turma o **ODS 13**, que tem como foco as mudanças climáticas e está relacionado ao Tema Contemporâneo Transversal **Meio Ambiente: Educação Ambiental**. Em seguida, discutir a pergunta coletivamente, estimulando o registro das ideias no caderno.

### Atividade 2

O foco da atividade é analisar o gráfico sobre emissões de CO<sub>2</sub> de diferentes meios de transporte. Caso considere necessário, você pode detalhar o gráfico com os estudantes, indicando a que meio de transporte cada ícone se refere. Explicar a tarefa e dar um tempo para a realização dela no caderno. Em seguida, corrigi-la com toda a turma.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Climate action

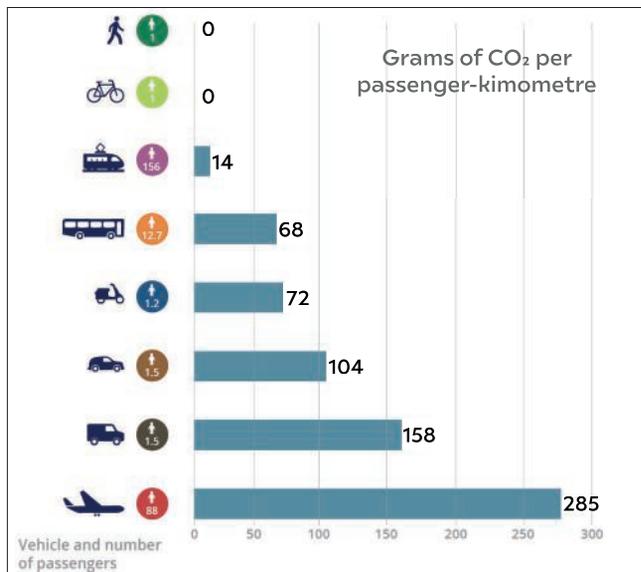
1. Look at the image and read the text. What does this goal aim to achieve? Discuss with your classmates. *Possible answer: Urgent action to deal with climate change and its impacts.*



GOAL 13: Climate action. *Sustainable Development Goals*. [S. l.: s. n.], 2015. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: May 7, 2022.

2. Analyze a graph about CO<sub>2</sub> emissions from passenger transport. Then answer the questions in your notebook.

Carbon dioxide emissions from passenger transport



European Environment Information and Observation Network (Eionet)

Source: Estimates are based on the TRACCS database, 2013, and the TERM 027 indicator. EUROPEAN Environment Agency, May 7, 2017. Available at: [https://www.eea.europa.eu/media/infographics/carbon-dioxide-emissions-from-passenger-transport/image/image\\_view\\_fullscreen](https://www.eea.europa.eu/media/infographics/carbon-dioxide-emissions-from-passenger-transport/image/image_view_fullscreen). Accessed on: May 7, 2022.

- a. What are the most environmentally friendly ways to get to places?
- b. What's the most environmentally friendly mass means of transportation?
- c. Which means of transportation has the highest CO<sub>2</sub> emission per passenger?

2. a. Walking and by bicycle.

2. b. The electric bus.

2. c. The airplane.

3. Respostas possíveis: Incentivar a diminuição do uso de carros e motocicletas para transporte, fomentar a produção de combustíveis mais eficientes para aviões, vans e ônibus, mais investimentos em ciclovias para promover a bicicleta como meio de transporte, melhorar a condição do transporte coletivo para que as pessoas optem por ele a despeito dos carros particulares.

3. Em pequenos grupos, discutam que estratégias os governantes devem tomar para reduzir a participação do setor de transportes nas emissões de CO<sub>2</sub>.



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- OBJETIVO de Desenvolvimento Sustentável: 13 – Ação contra a mudança global do clima. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/13>.
- IBGE. ODS #13: Ação contra a mudança global do clima – IBGE Explica. YouTube, 18 jun. 2018. 1 vídeo (3'24"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ruOzd5Mthnc>.

Acesso em: 26 maio 2022.



## Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 2**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

1. Leia as citações a seguir, todas relacionadas aos conceitos de *journey*, termo que apareceu diversas vezes ao longo da unidade. Qual delas melhor reflete seu progresso nos estudos de língua inglesa da unidade? Compartilhe sua resposta com os colegas e justifique-a para eles.

The journey of a thousand miles begins with one step.

Lao Tzu

Enjoy the journey and try to get better every day. And don't lose the passion and the love for what you do.

Nadia Comănec

Your journey never ends. Life has a way of changing things in incredible ways.

Alexander Volkov

Sometimes it's more about the journey than the destination.

Jamal Crawford

BRAINY Quote. Journey Quotes [s. l.: s. n.]. Available at: <https://www.brainyquote.com/topics/journey-quotes>. Accessed on: May 9, 2022.

2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro no caderno usando as próprias palavras.

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
HOW I learned		

### Atividade 3

Organizar os estudantes em pequenos grupos de três a quatro integrantes. Pontuar que os dados no gráfico da **atividade 2** é essencial para a discussão. Incentivá-los a anotar as ideias no caderno. Com as ideias anotadas, formar uma grande roda para o compartilhamento das ideias com toda a turma.

### Atividade adicional

Para expandir o trabalho com o **ODS 13**, propor aos estudantes que criem um símbolo alternativo para promover o combate às mudanças climáticas.

## Unit 3 – Science changes the world

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais – 2, 4 e 5.

Específicas de Linguagens – 2, 3 e 6.

Específicas de Língua Inglesa – 2, 3 e 5.

Habilidades – EF09LI01, EF09LI02, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI15 e EF09LI18.

Temas Contemporâneos

Transversais: Ciência e Tecnologia (Ciência e Tecnologia) e Meio Ambiente (Educação Ambiental).

Possível articulação com: Ciências.

A **Unidade 3** propõe aos estudantes que reflitam sobre a ciência e o seu papel transformador no mundo, a partir de procedimentos baseados em estudos e métodos predefinidos e consolidados. Inicialmente, os estudantes vão refletir sobre o tema observando as imagens da abertura e respondendo a perguntas disparadoras. Em seguida, desenvolverão estratégias voltadas para a compreensão geral e específica de dois artigos de divulgação científica, explorando pistas gráficas e identificação dos objetivos. Para expandir o tema, os estudantes analisarão um cartum conceitual com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e questionar o senso comum. Ainda com base nos textos da seção de leitura, os estudantes ampliarão seu repertório lexical a partir de análise de uso de algumas *collocations* de forma contextualizada. Com base nos textos escritos, analisarão e usarão o *first conditional* para expressar condições possíveis de se concretizar. Com esse repertório de conhecimentos desenvolvido, os estudantes vão elaborar a introdução de um artigo de divulgação científica. Para desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, eles ouvirão parte de uma palestra de divulgação científica e deverão desenvolver a introdução para uma palestra do mesmo tipo. Para finalizar a unidade, os estudantes conhecerão mais o **ODS 7** da ONU: Energia limpa e acessível. Esta unidade desenvolve principalmente as **competências gerais 2 e 4**, assim como a **competência específica de Linguagens 2**, com leitura, interpretação, produção e apresentação de artigos e de palestras de divulgação científica.

# Science changes the world



Nesta unidade você vai:

- observar e analisar imagens de descobertas científicas e de pessoas da área da ciência, relacionando-as aos assuntos da unidade;
- ler e interpretar artigos de divulgação científica;
- reconhecer e usar o *first conditional* de forma contextualizada;
- reconhecer e usar *collocations* de forma contextualizada;
- produzir a introdução de um artigo de divulgação científica;
- ouvir a introdução de uma palestra de divulgação científica;
- criar e apresentar a introdução de uma palestra de divulgação científica;
- conhecer e refletir sobre o ODS 7 da ONU: Energia limpa e acessível.

## Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- Observe as imagens e leia as legendas. Como elas se relacionam ao título da unidade?
- Em sua opinião, considerando o que você sabe sobre ciência e as informações contidas nestas imagens e respectivas legendas, as descobertas científicas acontecem de forma aleatória?
- Você acredita que qualquer pessoa pode se preparar para ser um bom cientista?

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

próprias palavras. Pode-se também levantar perguntas adicionais, como: Quais outras invenções e descobertas são tão importantes quanto as das imagens? O que mais você sabe sobre Copérnico, Galileu e os outros cientistas mencionados nas legendas? O que as descobertas desses cientistas mostram sobre o trabalho conjunto de diversos integrantes da comunidade científica? Quais outros comunicadores científicos você conhece? O que mais você sabe sobre a invenção das vacinas?

Pedir aos estudantes que leiam as perguntas e as discutam com os colegas. Estabelecer um limite de tempo para a discussão. Circular pela sala, acompanhando a atividade e encorajando os estudantes a compartilhar suas ideias e a ouvir com atenção as ideias dos colegas. Este é um bom



a. Resposta possível: As descobertas representadas nas imagens e descritas nas legendas mudaram a forma como a humanidade se relaciona, vive e convive com o mundo ao redor. Os divulgadores científicos, por sua vez, contribuem para levar a ciência ao público leigo.

b. Resposta possível: Ao ler a respeito da invenção da tecnologia de impressão, das descobertas sobre o Universo e sobre as vacinas, nota-se que as descobertas científicas derivam de conhecimentos acumulados e desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história.

c. Respostas possível: Embora alguns cientistas aclamados pela história sejam reconhecidos como pessoas brilhantes, a ciência, de modo geral, se faz com milhões de cientistas espalhados pelo planeta, realizando pesquisas e publicando descobertas que, somadas, vão trazendo novas perspectivas ao mundo que conhecemos.



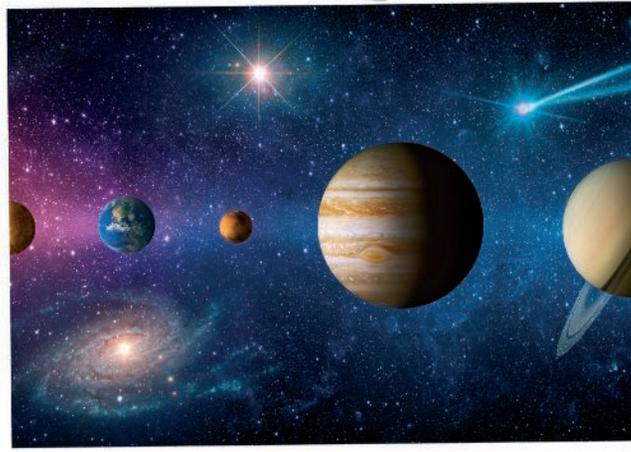
momento para explicar à turma que, nas aulas de Língua Inglesa, eles terão diversos momentos de discussão em pares e grupos, apontando a importância de se ouvir o outro de forma atenta e respeitosa e encorajando a turma a enxergar a comunidade escolar como um lugar acolhedor de suas opiniões e vivências.

Ao final, sugerir que alguns estudantes compartilhem suas respostas com a turma.

## Warming up

Organizar a turma em pares ou trios. Fazer uma exploração inicial das imagens com todos, lendo e explicando as legendas e pedindo aos estudantes que descrevam as imagens com as

Polish astronomer Copernicus (1473-1543) proposed that the Sun was the center of the Universe. Italian astronomer Galileo (1564-1642) confirmed this idea and studied speed and acceleration. German astronomer Kepler (1571-1630) discovered the movement of the planets around the Sun and its relation to gravity. English mathematician and physicist Newton (1643-1727) created the theory of universal gravity. German-born physicist Einstein (1879-1955) proved the existence of atoms and molecules and revolutionized the concepts of time, mass, energy, and relativity.



Shutterstock

Brazilian microbiologist Natália Pasternak (1976-) is one of the most famous science communicators in Brazil and one of the founders of Instituto Questão de Ciência.



Picture From History/Universal Images Group/Getty Images

In the illustration, Doctor Jenner (1749-1823) is vaccinating a child against smallpox. Vaccines are relatively new in the history of humankind and changed people's life expectancy.



Picture From History/Universal Images Group/Getty Images

The mechanical printing press, as seen in the illustration, was invented by the German Gutenberg (c. 1400-1468) and revolutionized the way information was shared in Europe and, afterward, in the whole world.

# unit 3

## Reading

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de explorar trechos de artigos científicos, identificando seus principais argumentos e as evidências que os sustentam. Essa prática se dará ao longo das atividades, nas quais os estudantes compartilharão com os colegas seu entendimento do texto, fazendo uso da língua inglesa, e valorizando diferentes pontos de vista. Praticando assim, as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI18**.

### Atividade 1

O objetivo da atividade é antecipar características e temas comuns a artigos de divulgação científica, gênero textual que os estudantes vão explorar. A atividade também os auxilia a notar certas características e a estabelecer semelhanças e diferenças entre os textos que poderiam passar despercebidas em uma leitura descuidada. Dessa forma, os estudantes iniciam a identificação da abordagem própria das ciências (**competência geral 2**).

Solicitar aos estudantes que formem duplas e leiam o enunciado juntos, procurando entender o que deve ser feito. Certificar-se de que eles entenderam que algumas alternativas serão associadas apenas a um dos textos e outras a ambos ou a nenhum dos textos. Além disso, destacar que eles não devem ler a totalidade dos textos ainda, mas apenas analisar os elementos listados na atividade. Incentivá-los a fazer perguntas sobre o vocabulário da atividade, caso tenham dúvidas. Explicar que, ao longo desta seção, eles vão explorar como tais características podem ser relevantes para a compreensão e a interpretação dos textos em questão.

### Atividade 2

Direcionar a atenção da turma para o primeiro texto. O objetivo desta atividade é que os estudantes identifiquem o tema central do primeiro excerto, aplicando a estratégia *skimming*. Introduzir a tarefa e estipular o tempo para sua realização. Essa atividade pode ser mais produtiva se os estudantes tentarem primeiro responder a ela individualmente, para depois comparar as respostas em duplas. Nesse caso, orientá-los para que, se as respostas forem diferentes, procurem persuadir os colegas de que a resposta que elegeram é a correta, oferecendo argumentos, exemplos e evidências retiradas do texto, de forma respeitosa.

Destacar que o texto da OMS é mais formal e isso pode ter vários motivos – a importância da instituição no mundo, a necessidade de informar de forma precisa a um público leitor bastante amplo,



# Reading

## Pre-reading

1. Look at the two excerpts of texts presented in **activities 2** and **3**. Analyze their graphic elements, titles, subtitles, and sources. In your notebook, write if the descriptions relate to **Text 1**, **Text 2**, **Both**, or **Neither**.

**This text...**

- a. is a popular science article. **Both**
- b. is an academic scientific paper. **Neither**
- c. is an extract of an article about different scientific discoveries. **Text 2**
- d. is an extract of an article about vaccines. **Text 1**
- e. is about the countries affected by the COVID-19 pandemic. **Neither**
- f. is about COVID-19. **Both**

## Reading

2. Read **Text 1** and, in your notebook, write the sentence that best summarizes its main topic.
  - a. It shows how COVAX is being used by developed and developing countries as a solution based on the initiative of distributing free vaccines.
  - b. It explains how COVAX is bringing together most countries in the world to collaborate in discovering efficient vaccines and distributing them around the globe. **X**
  - c. It describes how COVAX is making developed countries in the world work together to save the developing ones from COVID-19 by vaccinating their populations.

### Text 1

The screenshot shows a web browser window displaying a WHO news release. The URL is <https://www.who.int/news/item/24-08-2020-172-countries-and-multiple-candidate-vaccines-engaged-in-covid-19-vaccine-global-access-facility>. The page features the WHO logo and navigation tabs for Health Topics, Countries, Newsroom, Emergencies, Data, and About WHO. The main headline is "172 countries and multiple candidate vaccines engaged in COVID-19 vaccine Global Access Facility", dated 24 August 2020. The text below the headline states: "172 economies are now engaged in discussions to potentially participate in COVAX, a global initiative aimed at working with vaccine manufacturers to provide countries worldwide equitable access to safe and effective vaccines, once they are licensed and approved. COVAX currently has the world's largest and most diverse COVID-19 vaccine portfolio [...]". An image on the right shows a person in a lab coat and hairnet working in a laboratory setting. A small yellow circle with the number "56" is overlaid on the bottom left of the screenshot.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

a obrigação de inspirar credibilidade, entre outros. Algumas marcas de formalidade seriam escolhas lexicais de palavras mais precisas, uso de frases explicativas, uso de citação para gerar credibilidade, uso de números para especificar os itens mencionados, entre outras.

Ler com a turma o boxe de informações culturais. Acrescentar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência especializada subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU). Fundada em 1948, a OMS tem como principal objetivo promover ações de saúde em âmbito global, visando garantir saúde a todos ao máximo, reconhecendo-a como um direito fundamental de todo ser humano e como condição para alcançar a paz e a segurança dos povos. Para mais informações a respeito da OMS, sugerimos esta leitura: WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Working for better health: for everyone, everywhere*. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/about/what-we-do/who-brochure>. Acesso em: 16 jul. 2022.

"COVID-19 is an unprecedented global health challenge that can only be met with unprecedented cooperation between governments, researchers, manufacturers and multilateral partners," said Dr Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director-General of WHO [World Health Organization]. [...]

Eighty higher-income economies, which would finance the vaccines from their own public finance budgets, have so far submitted Expressions of Interest ahead of the deadline of 31 August for confirmation of intent to participate. They will partner with 92 low- and middle-income countries that will be supported by the AMC [Advance Market Commitment] if it meets its funding targets. Together, this group of 172 countries represents more than 70% of the world's population. [...]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 172 countries and multiple candidate vaccines engaged in COVID-19 vaccine Global Access Facility. [S. 1]. Aug. 24, 2020. Available at: <https://www.who.int/news/item/24-08-2020-172-countries-and-multiple-candidate-vaccines-engaged-in-covid-19-vaccine-global-access-facility>. Accessed on: May 28, 2022.

3. Read **Text 2** quickly. Considering the following alternatives, which one does **not** correspond to the topics of the text? Answer in your notebook.
- a. Announces a future possibility of producing a vaccine in the short term.
  - b. Informs that it will be impossible to contain new COVID-19 variants. X
  - c. Reports the discovery of a new technology to create vaccines.

### Text 2

https://www.smh.com.au/national/the-top-10-science-stories-of-2021-20211222-p59jk0.html

The Sydney Morning Herald

## The Top 10 Science Stories of 2021

By Stuart Layt  
December 22, 2021 — 5:00pm

[...]

### COVID-19 vaccines

Behind the scramble to deal with the pandemic, scientists were quietly working on what will no doubt be recognised as one of the greatest scientific and medical achievements of the 21st century. mRNA vaccine technology passed its first stress test with flying colours, providing good coverage against COVID-19 and allowing the world some small sliver of hope that even if variants such as Omicron continue to pop up, developing vaccines to meet them will be a matter of months, not years. It is impossible to overstate the impact this will have on dealing with diseases across the world going forward – both existing, and those still to come. [...]

LAYT, Stuart. The Top Science Stories of 2021. *The Sydney Morning Herald*. Sydney, 2021. Available at: <https://www.smh.com.au/national/the-top-10-science-stories-of-2021-20211222-p59jk0.html>. Accessed on: May 28, 2022.

**aimed at:** que tem como objetivo

**to be met with:** ser enfrentado com

**higher-income economies:** países de maior renda



### A Organização Mundial da Saúde

(OMS) – ou *World Health Organization* (WHO) – é um órgão das Nações Unidas que tem como princípio garantir a todos o direito à saúde, independentemente de raça, religião, crenças políticas e condições econômicas ou sociais. A organização produz materiais informativos, como a Classificação Internacional de Doenças (CID), e auxilia países no combate a enfermidades em geral.

**scramble:** atropelo

**achievement:** conquista

**passed [...] with flying**

**colors:** foi de grande sucesso



### Um artigo de divulgação científica

é um gênero textual cujo objetivo é noticiar ou divulgar questões da ciência, inclusive para o público leigo. Dependendo do autor e do público-alvo, o nível de formalidade e as características do texto podem variar bastante.

57

### Atividade 3

O objetivo desta atividade é que os estudantes apreendam o sentido geral do texto, aplicando novamente a estratégia *skimming*. Direcionar a atenção da turma para o segundo texto. Chamar a atenção dos estudantes para o título e perguntar se acreditam que foram incluídas todas as dez histórias do artigo no Livro do Estudante. É esperado que percebam que, embora o artigo na íntegra apresente essas dez histórias, o recorte no Livro do Estudante apresenta apenas uma delas. Certificar-se de que os estudantes leram o enunciado para cumprir a tarefa apropriadamente. Estipular o tempo para a realização da atividade e corrigi-la com toda a turma.

A seguir, ler as informações do boxe de gênero textual com toda a turma, retomando as características do gênero

ro segundo o que eles já estudaram no componente curricular Língua Portuguesa. Uma forma de ampliar o trabalho com o gênero artigo de divulgação científica é solicitar que pensem em nomes de jornais diários (aceitando as opções mais conhecidas localmente) e de instituições de cooperação internacional (OMS, UNICEF, UNESCO, entre outras). Estabelecer essas relações pode ajudar os estudantes a entender melhor os contextos de produção e de publicação dos textos desta unidade.

Para ir além nessa reflexão, sugerir que imaginem como seriam esses textos se fossem publicados em uma revista de ciências para adolescentes (possivelmente, os textos seriam mais curtos, menos técnicos e menos formais; também poderia haver mais explicações e exemplos).

#### Atividade 4

Chamar a atenção para o boxe de estratégia de leitura antes de pedir aos estudantes que iniciem a **atividade 4**, para que eles possam testar a estratégia. Se achar apropriado, propor um desafio: cronometrar o tempo que levam para encontrar todos os números no texto. Perguntar se essa estratégia pode ajudá-los, por exemplo, em situação de realização de provas. Também é possível questionar em que outro tipo de texto essa estratégia poderia ser utilizada (por exemplo, em uma biografia, para localizar a data de nascimento do biografado).

O objetivo desta atividade é propor aos estudantes que encontrem informações específicas no texto, mobilizando a estratégia *scanning*. Nessa atividade em particular, relacionam-se números às informações a que eles se referem.

#### Atividade 5

O objetivo desta atividade é propor a re-leitura do texto para localização de uma informação específica.

Ler as informações do boxe de dica de linguagem com toda a turma. Complementar dizendo que na Holanda, por exemplo, as publicações científicas em inglês superam aquelas em holandês na razão de 40 para 1. Apontar que cientistas que desejem criar trabalhos que tenham influência e reconhecimento globais precisam redigi-los e apresentá-los em eventos em língua inglesa, além de ler trabalhos científicos de outros pesquisadores nesse idioma. Isso demonstra a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências, no que tange à produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos, no cenário mundial. Para ler mais sobre o tema, sugerimos este *link*: HUTTNER-KOROS, Adam. The Hidden Bias of Science's Universal Language. *The Atlantic*, 21 ago. 2015. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/science/archive/2015/08/english-universal-language-science-research/400919/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

#### Atividade 6

Explicar a atividade e estipular um tempo para sua realização, incentivando o registro das respostas no caderno. Na correção, conduzir um debate a partir do **item c**, registrando as hipóteses dos estudantes para confirmação posterior. Na checagem do **item d**, pedir aos estudantes que justifiquem suas respostas.

A seguir, realizar a leitura do boxe de dica de aprendizado e perguntar se as informações apresentadas no boxe mudaram as ideias que os estudantes podem ter expressado como resposta ao **item d** da **atividade 6**.

4. In your notebook, match the numbers to the information they refer to, as presented in **Text 1**.

31 – 70 – 80 – 92 – 172

- Countries that confirmed participation in COVAX. **80**
  - Countries that might participate in COVAX. **172**
  - Last day in August for the countries to confirm their participation in COVAX. **31**
  - Countries participating in COVAX that are not considered higher-income economies. **92**
  - The approximate percentage of the world's population that lives in the countries that could adhere to COVAX. **70**
5. Read **Text 2** again and answer the question in your notebook: What is the name of the new technology that might be one of the greatest discoveries of this century? **mRNA vaccine technology**

Uma das estratégias para buscar informações específicas em textos (*scanning*) é **procurar caracteres específicos**. Na **atividade 4**, todas as informações estão relacionadas a números. Portanto, você pode tornar a busca pelas respostas mais prática ao passar os olhos rapidamente pelo texto à procura de algarismos e, então, ler o entorno para entender a que eles se referem.

#### Going Beyond

6. Read the science-based concept cartoon and answer the questions in your notebook.



CONCEPT Cartoon Portrays 'Visual Disagreements'. In: SRIFARNA. Using 'Concept Cartoons' to Elicit Critical Thinking Skills in the Science Classroom. *HubPages*, Aug. 7. 2015. Available at: <https://discover.hubpages.com/education/Lesson-Plans-Use-of-Concept-Cartoons-to-Elicit-Higher-order-Thinking-Skills-in-the-Science-Classroom>. Accessed on: May 28, 2022.

- Is the aim of this cartoon to be funny? **No, it isn't.**
- Are the hypotheses of each teenager similar or different? **Different**
- In your opinion, will your feet get any blood if you stand on your head? **Personal answer.**
- Imagine classes based on debates sparked by concept cartoons. Do you think they could help students become future scientists? Why? **Personal answer.**



O **cartum conceitual** busca provocar questionamentos e aguçar a curiosidade de estudantes e outros interessados em geral para que comecem a desenvolver o pensamento científico, questionando o senso comum e estimulando a experimentação. Assim, permite-se que eles compreendam a realidade com base em evidências e em pesquisas desenvolvidas por eles mesmos.

Grandes cientistas do começo do século XX, como a cientista polonesa Marie Curie (1867-1934) e o físico alemão Albert Einstein (1879-1955), publicaram trabalhos na língua dos países em que viviam. Entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, o **inglês** tornou-se o **idioma prevalente na comunidade científica**. Em países como Alemanha, França e Espanha, o número de artigos publicados em inglês supera o de artigos na língua materna.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Atividade adicional

Pode-se propor uma atividade conjunta com o professor de Ciências para verificar as hipóteses levantadas no cartum. Os estudantes podem fazer testes para compreender melhor o funcionamento do aparelho circulatório do corpo humano. Caso isso não seja possível, é importante informar aos estudantes que, se algum estudante tiver pressão alta ou outro tipo de restrição, não é recomendável que ele se posicione de cabeça para baixo. Também não é recomendável que fique nesta posição por mais de um minuto.

Sobre os comentários dos adolescentes do cartum, algumas informações: os pés receberão sangue por causa do bombeamento do coração (da mesma forma que nossa cabeça recebe sangue quando estamos eretos, embora fique acima do

coração); o cérebro vai receber um pouco mais de sangue do que normalmente por causa da gravidade, da ausência de válvulas nas veias dessa região e porque ele não tem os mesmos músculos que nossas pernas, para bombear o sangue de volta para o coração. Porém, se a pessoa não se mantiver muito tempo nesta posição, não haverá "sangue demais". Como o sangue vai demorar mais para voltar para o coração, as veias vão ficar mais cheias e o rosto pode ficar avermelhado. Assim, haverá uma pequena diferença para o coração e a circulação sanguínea.

Baseado em: LINARDI, Fred. Por que o sangue vai para a cabeça quando se está de cabeça para baixo? *Superinteressante*, 10 fev. 2010. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-o-sangue-vai-para-a-cabeca-quando-se-esta-de-cabeca-para-baixo/>. Acesso em: 12 maio 2022.

## Post-reading

7. Discuss the following questions with your classmates.
- Think about the moment when countries started working together in the COVAX initiative and the actual discovery of a new vaccine technology. What do you think that happened between these moments?
  - Go back to **item b** in the *Warming up* section. What do you think about randomness and scientific discovery? Are they related? If so, how?
  - In some international publications, the number of scientific articles in English is around 80% of the total published articles. In your opinion, why do scientists from different origins choose to publish scientific articles in English?

7. a. Possible answers: Probably a lot of investment, collaborative work, research, and tests.  
7. b. Possible answers: Random events can sometimes be related to a discovery; however, randomness is certainly not more determinant than the hard work and research done by scientists.  
7. c. Possible answer: To get more visibility, to exchange information with a broader audience and/or to favor dialogue with institutions in which English is the main language.

## Vocabulary in context

### Collocations, verbs, and prepositions

1. Read some sentences in Portuguese. Write **N** if they sound natural or **U** if they sound unnatural to you. Rewrite the unnatural sentences so that they sound more natural to a Brazilian speaker of Portuguese.
- Eu estava redondamente enganado.* **N.**
  - Alegre Natal pra você também.* **U. Feliz Natal...**
  - Nossa, tá tarde! Estou falecendo de sono!* **U. ... morrendo de sono.**
  - É menos ou mais isso.* **U. ... mais ou menos isso.**
2. In your notebook, complete the collocations with the words in the box.

ahead – flying – sliver – stress

- She passed her English test **with** colors. **flying**
  - The system is undergoing its first test. If it passes, it'll go to the market. **stress**
  - Finally a of hope that this problem will have a solution soon. **sliver**
  - He's so fast! He usually delivers his work of the deadline. **ahead**
3. In your notebook, match the following meanings to the collocations in the sentences from **activity 2**.
- An examination done under great pressure. **b**
  - Just a little bit of faith that something will work. **c**
  - Before the end of a time limit. **d**
  - With distinction. **a**



**Collocations** são combinações de duas ou mais palavras que frequentemente aparecem juntas em determinado idioma. Elas soam naturais para os falantes nativos do idioma, de modo que, caso alguma parte da combinação seja alterada, o conjunto deixa de soar tão bem e provoca certa estranheza. Algumas das alterações que podem impactar uma *collocation* seriam a troca de uma palavra por um sinônimo ou mesmo a inversão da ordem das palavras.

59

### Atividade 7

Conduzir a atividade com toda a turma, considerando as instruções a seguir para cada item:

- Se desejar ir mais a fundo, solicitar aos estudantes que imaginem o quanto de trabalho foi feito no mundo inteiro durante esse intervalo de um ano, envolvendo todos esses países, organizações internacionais e empresas farmacêuticas, trabalhando em conjunto para um objetivo comum.
- Se desejar enriquecer a discussão, abordar o mito da queda da maçã que teria levado Newton a “descobrir” a Lei da Gravidade. Existem escritos daquela época, de pessoas que conheceram Newton, que relatam que a queda teria estimulado o cientista a levantar certos questionamentos. No entanto, a ideia da gravidade já existia há pelo menos mil anos antes de ele propor sua teoria, e ele fez testes sobre as propriedades das

quedas dos corpos em data anterior à data atribuída a tal anedota. Assim, na verdade, a queda da maçã talvez não deva ser considerada um evento aleatório. Objetos caem todos os dias e não geram esse tipo de questionamento em todos que observam o acontecimento. Newton vinha estudando esses fenômenos e, por isso, a queda possivelmente se somou a tudo o que ele já conhecia e pode tê-lo induzido a refletir um pouco mais sobre o assunto (fonte: MARTINS, Roberto de Andrade. *A maçã de Newton*: história, lendas e tolices. [2022?]. Disponível em: <http://www.ghc.usp.br/server/pdf/RAM-livro-Cibelle-Newton.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022).

- Para mais informações, acessar: ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Idioma em baixa. *Pesquisa FAPESP*, ed. 312, fev. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/idioma-em-baixa/>. Acesso em: 12 maio 2022.

## Vocabulary in context

Nesta seção os estudantes são apresentados ao vocabulário em contexto, levando o aprendizado e o significado para além da palavra. Para isso, reconhecem entradas de dicionários, no qual serão analisadas algumas *collocations*. Nestas atividades mobilizam-se as **competências específicas de Linguagens 2, 3 e 6** e da **competência específica de Língua Inglesa 3**, já que os estudantes exploram práticas linguísticas, compreendem a linguagem como forma de expressão, reconhecem dicionário *online* e estabelecem relações entre estruturas da língua materna e da língua inglesa.

### Atividade 1

A atividade busca promover um estranhamento nos estudantes ao ler grupos de palavras fora do padrão em língua portuguesa, sensibilizando-os para o fato de que as *collocations* não são um fenômeno exclusivo da língua inglesa e ajudando-os a perceber que a quebra do padrão não torna as expressões incompreensíveis, mas apenas incomuns.

A atividade pode funcionar melhor com os estudantes em pequenos grupos. Algumas expressões podem não ser conhecidas para alguns grupos de fala ou em algumas regiões do país. Caso eles não reconheçam alguma(s) dessas expressões, sugerir que a(s) busquem em dicionários.

Perguntar se uma pessoa aprendendo um idioma pode fazer os tipos de troca apresentados nos itens da atividade e qual seria a consequência disso. Informar, em seguida, que é comum que aprendizes cometam esse tipo de deslize. As consequências, no entanto, não são graves, pois ainda é possível entender o que o outro quer dizer.

Sobre as sentenças marcadas como “não naturais”, perguntar se elas são ilógicas ou se estão gramaticalmente erradas (não). Questionar por que essas expressões são relativamente fixas. Ajudar os estudantes a concluir que são convenções sociais e que podem variar de acordo com o contexto de produção (faixa etária, localização geográfica, classe social, etc.).

Solicitar-lhes que leiam o boxe de dica de linguagem e esclarecer dúvidas se necessário. Se possível, apresentar mais exemplos de *collocations* da língua inglesa. Apontar que há diversas listas de *collocations* que podem ser encontradas *online* e que vários dicionários monolíngues apresentam seções de *collocations* em seus verbetes, quando relevante.

### Atividade 2

Orientar os estudantes a tentar responder apenas por memória ou mesmo palpite. Se fizerem perguntas sobre o significado das expressões, sugerir que façam a **atividade 3**, na qual eles encontrarão as respostas.

### Atividade 3

Estipular um tempo para a realização da tarefa. Verificar se os sentidos ficaram claros. Se não, incentivar a turma a utilizar um dicionário para dirimir dúvidas.

#### Atividade 4

Nesta atividade, são apresentados verbos e preposições que devem ser aplicados nos contextos propostos. Sugerir aos estudantes que, primeiro, tentem fazer a atividade sem consulta, para verificar se já conhecem esses verbos e quais preposições se aplicam melhor no contexto de cada item. Esclarecer que, quanto maior o contato com o idioma, mais chances a pessoa têm de expandir seu vocabulário. Incentivá-los a conferir as respostas no texto apenas depois de tentar realizar a atividade sem apoio. Embora alguns verbos da atividade sejam cognatos, pode ser importante verificar se os estudantes compreendem o sentido de *pop up* (surgir) e *deal with* (lidar com).

4. In your notebook, complete the combinations of verbs and prepositions using the words in the box. Then check the answers by finding these excerpts in **Texts 1** and **2** from the *Reading* section.

in (2x) – on – up – with

- a. 172 economies were **engaged** discussions to potentially **participate** COVAX, a global initiative. **in, in**
- b. If variants continue to **pop**, developing vaccines will be a matter of months. **up**
- c. It is impossible to overstate the impact mRNA technology will have on **dealing** diseases. **with**
- d. Scientists were quietly **working** one of the greatest scientific and medical achievements of the 21st century. **on**

#### Pronunciation

Os falantes de língua inglesa tendem a unir o som da consoante final de uma palavra ao som vocálico da palavra seguinte quando eles aparecem em sequência. Ouça as orações da **atividade 4**, prestando atenção em como as palavras destacadas e as preposições são pronunciadas como se fossem uma palavra apenas.

5. Collocations dictionaries may help learners communicate more naturally. Read the entry for *science* from a dictionary and write the best word to complete the sentences in your notebook.

#### Pronunciation

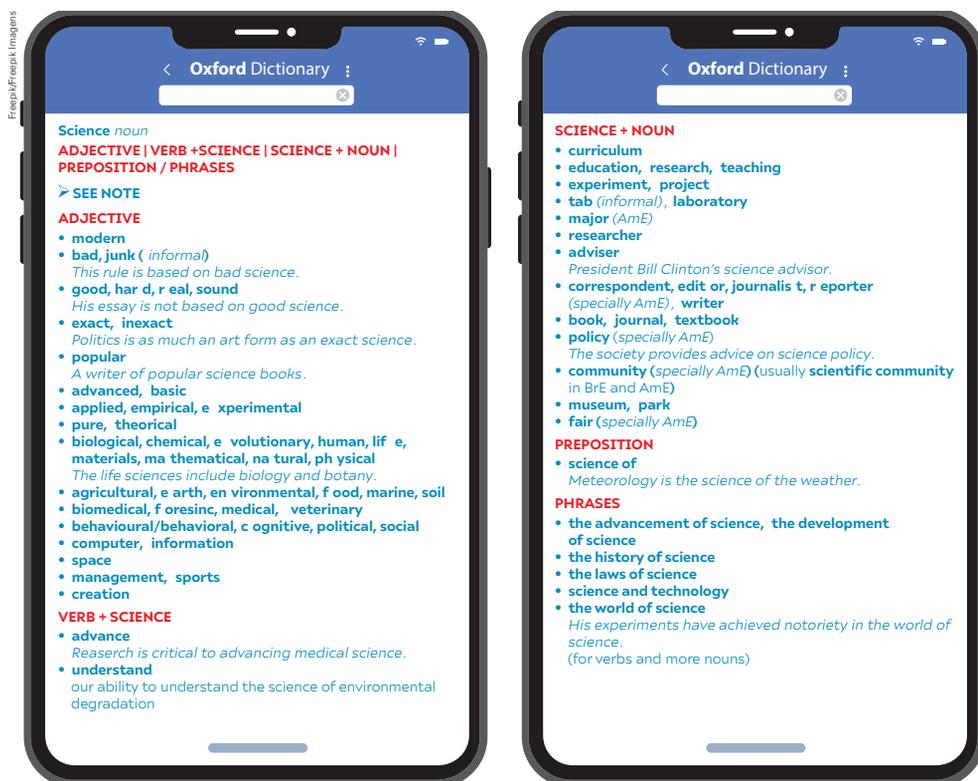
Ler com os estudantes o texto do boxe e explicar que, embora eles não precisem pronunciar as palavras como uma só, devem entender que esse fenômeno que acontece na língua inglesa, assim como na língua portuguesa, é essencial para uma boa compreensão oral. Reproduzir a faixa de áudio duas ou três vezes, dizendo aos estudantes que eles podem fechar os olhos para se concentrar mais na fala, se acharem necessário.

#### Informações adicionais

Para mais informações sobre o fenômeno da fala conectada – em inglês, *connected speech* – recomenda-se a leitura do artigo “Connected speech”, disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/connected-speech>. Acesso em: 12 maio 2022.

#### Atividade 5

O objetivo da atividade é explorar o dicionário de *collocations*. Ler com os estudantes o enunciado e explicar a tarefa, deixando claro que as informações no verbete indicam as palavras mais apropriadas para completar as orações. Após a correção, explorar outras informações do verbete, como os verbos e adjetivos mais comumente usados com *science*. Apontar que os dicionários de *collocations* são pouco comuns, e o acesso a eles pode ser difícil. Por outro lado, diversos dicionários monolíngues, inclusive gratuitos e *online*, têm seções específicas para *collocations* em alguns verbetes ou apresentam uma vasta gama de exemplos que ajudam a perceber como certa palavra “combina” com outras.



SCIENCE. In: Oxford Collocations Dictionary for students of English (app version).

- a. My aunt has a master's degree in Linguistics, the science **about / of** language. **of**
- b. The previous research on mRNA technology was essential to **advance / improve** the vaccine science and come up with new effective vaccines so fast. **advance**
- c. We decided to create a homemade rocket for the science **fair / festival** at school next month. **fair**
- d. Although he's famous for writing about life on other planets, all his articles are based on **bad / negative** science. **bad**
- e. The award-winning researcher worked as research **adviser / counsellor** to many politicians. **adviser**

## Grammar in context

### First conditional

1. Read some sentences from the texts in the *Reading* section. Then answer the questions in your notebook.
  - I. [...] even if variants such as Omicron **continue** to pop up, developing vaccines to meet them **will be** a matter of months, not years.
  - II. If you **stand on** your head, your feet **won't get** any blood.
  - III. They **will partner** with 92 countries if the Advance Market Commitment **meets** its funding targets.
    - a. In sentence I, is the writer sure that variants will continue to appear? **No, he isn't.**
    - b. In sentence II, is the speaker sure that the person will stand on their head? **No, she isn't.**
    - c. In sentence II, what's the condition for your feet not to get any blood? **You need to stand on your head.**
    - d. Are all the sentences about events that happened in the past? **No, they aren't.**

2. Observe as palavras destacadas nas orações da **atividade 1**. Selecione as alternativas corretas.
  - a. As frases iniciadas com *if* apresentam **condições / consequências**. **condições**
  - b. As frases que contêm *will (not)* mostram **condições / consequências** caso as condições apresentadas sejam cumpridas. **consequências**
  - c. As frases iniciadas com *if* trazem formas verbais no **presente / futuro**. **presente**
  - d. As frases que contêm *will (not)* estão no **presente / futuro**. **futuro**
  - e. Em todas as orações, as condições **são / não são** possíveis de acontecer. **são**
  - f. Quando a oração começa com a condição, **usamos / não usamos** vírgula. **usamos**
3. Com base nas orações da **atividade 1** e em suas respostas na **atividade 2**, complete no caderno a descrição do significado, da forma e do uso do *first conditional*.

Usamos o primeiro condicional (*first conditional*) quando fazemos uma previsão ou uma promessa para o futuro caso uma  seja cumprida. Usamos o *if* seguido de uma frase no tempo  para introduzir a condição e outra frase com  para apresentar a consequência no futuro. Quando a oração começa com a consequência seguida da condição, não usamos  para separar as frases. **condição, presente, will, vírgula.**

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

4. Work in groups. Read the comic strips and complete them by adding any necessary words and using the verbs given in the correct forms.
  - a. walk / help **If I walk / 'll (that will) help**

61

### Grammar in context

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de fazer uso da língua inglesa com as formas verbais em orações condicionais dos tipos *if-clauses* (EF09LI15), por meio de exemplos extraídos de textos desta unidade e também com a leitura de história em quadrinhos.

#### Atividade 1

Nesta atividade, os estudantes vão trabalhar com o *first conditional* para falar sobre condições no presente que podem ter determinadas consequências no futuro.

Orientar os estudantes a concentrar-se no significado das perguntas da atividade. Assim, não é necessá-

rio que respondam com frases completas. As respostas curtas são suficientes para que eles consigam cumprir a atividade.

#### Atividade 2

O objetivo da atividade é levar os estudantes a reconhecer as estruturas linguísticas a serem trabalhadas, facilitando uma primeira análise. Na próxima atividade, os estudantes poderão desenvolver uma visão mais global. Dependendo do nível de conforto da turma com atividades de análise linguística, decidir se eles devem fazer a atividade individualmente ou em duplas. É importante corrigir a atividade com toda a turma antes que se passe para a próxima.

#### Atividade 3

Sugerir aos estudantes que, primeiro, tentem chegar às respostas individualmente, tomando como referência as conclusões da **atividade 2**. Corrigir a atividade com todos, na lousa, sanando eventuais dúvidas.

#### Atividade 4

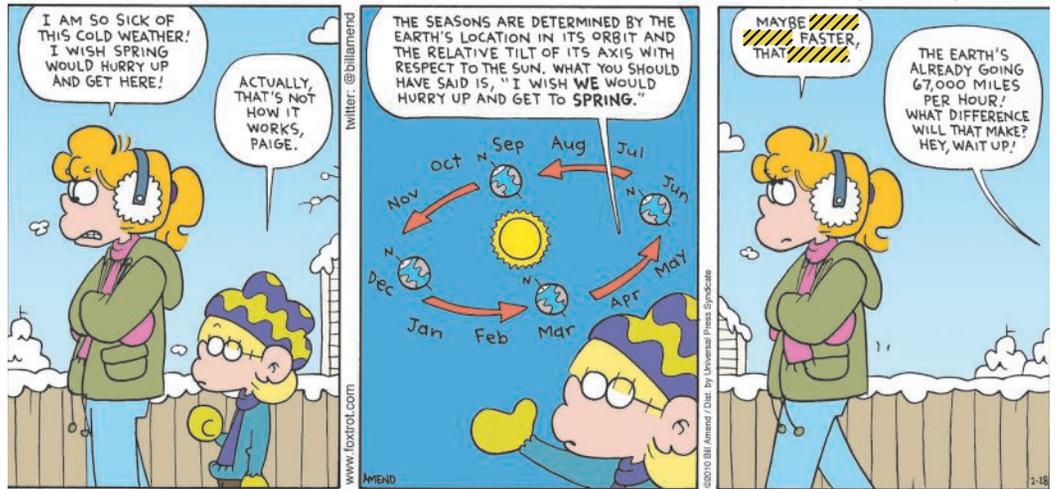
Organizar os estudantes em pequenos grupos e estimular o uso do dicionário. Orientar que primeiro entendam o significado de cada tirinha para depois completar a atividade. Corrigir com toda a turma.

**Atividades 4 e 5**

Manter os estudantes trabalhando nos mesmos grupos para realizar as atividades. Circular pela sala, monitorando os grupos e oferecendo apoio no uso da língua inglesa, particularmente no **item b**. Pode-se criar, na lousa, um banco de palavras e expressões a que os estudantes possam recorrer em suas respostas.

**Atividade 6**

Estipular tempo para a realização da tarefa e, em seguida, organizar a turma em pequenos grupos para o compartilhamento das respostas. Incentivar os estudantes a registrar suas ideias no caderno, usando o *first conditional* (**EF09LI15**) e outros itens lexicais trabalhados na unidade. Circular pela sala para verificar o trabalho de todos, oferecendo ajuda quando necessário. Ao final, convidar alguns estudantes para compartilhar suas ideias com toda a turma.



AMEND, Bill. FoxTrot. In: GoComics, Feb. 28, 2010. Available at: <https://www.gocomics.com/foxtrot/2010/02/28>. Accessed on: May 28, 2022.

- b. frog / be / jump if a frog [...] will jump out  
be / perceive if it is [...] it will not (won't) perceive



WULFF; MORGENTHALER. WuMo. In: GoComics, Mar. 15, 2016. Available at: <https://www.gocomics.com/wumo/2016/03/15>. Accessed on: May 28, 2022.

- 5. Read the comic strips again, answer the questions in your notebook and compare them with a partner.
  - a. Is the aim of these cartoons to be funny? **Yes, it is.**
  - b. What makes each of them funny? **Respostas possíveis: In the first comic strip, the little brother is a nerd. The sister wants to escape from him; in the second, the audience doesn't understand that they have the same problem of the frog that is slowly heated.**
- 6. Answer the questions in your notebook. Then share your ideas in a small group. **Personal answers.**
  - a. If you pass Biology with flying colors, which careers will be open to you?
  - b. Will you consider becoming a scientist if you have a passion for experimenting?
  - c. In your opinion, what will change in the world if more women become scientists?

## Prepare

1. Read some characteristics of popular science articles. Complete the text with the words in the box. **accessible, non-specialists, title, introduction, scene, experience, story, quote, facts.**

accessible – experience – facts – introduction – non-specialists – quote – scene – story – title

Popular science articles aim to disseminate research and scientific breakthroughs in an **accessible** and compelling way. Science communicators write them with “ordinary” people in mind, that is, **non-specialists** interested in the topic. These texts have to explain scientific concepts and define any technical terms that might come up.

A catchy **title**, closely connected to the topic and free of technical terms, helps attract the reader’s attention to the article right away. This attention, however, has to be maintained in the **introduction**. You can start your text using one or some of the following strategies to keep people reading:

1. Create a **scene** with descriptive details to make readers feel they are part of the event.
2. Tell a personal **story** readers can empathize with.
3. Include a popular culture or everyday **experience** readers can relate to.
4. Add a meaningful **quote** from a specialist heard for the article.
5. Mention statistics or **facts** that will “wow” readers.

Based on: PINNINTI, Lakshmana Rao. A Beginner’s Guide to Writing a Popular Science Article, by a Teacher. *The Wire*, [s. l.: s. n.], Sept. 18, 2019. Available at: <https://science.thewire.in/the-sciences/a-beginners-guide-to-writing-a-popular-science-article-by-a-teacher/>.  
THE WRITING Centre. Popular Science Writing. Canada: Saint Mary’s University, 2017. Available at: <https://static1.squarespace.com/static/58d01deed482e982a9e679b5/t/5a1df1c62b6a28cca8c1faed/1526591942925/Popular+Science+Writing.pdf>. Accessed on: May 28, 2022.

2. Read five extracts (a-e) of introductions to popular science articles. In your notebook, match them to elements 1-5 from the text in **activity 1**.

### Extract a

#### NASA has been ignoring Uranus. That may soon change

[...]

Uranus is perhaps the strangest planet in the solar system. At some point during its history, the ice giant was knocked over, leaving it spinning on its side. More than a dozen rings circle the world, and some 27 moons cling to it. [...] **5**

DRAKE, Nadia. NASA Has Been Ignoring Uranus. That May Soon Change. *National Geographic*, [S. l.], Apr. 21, 2022. Available at: <https://www.nationalgeographic.com/science/article/nasa-has-been-ignoring-uranus-that-may-soon-change>. Accessed on: May 28, 2022.

### Extract b

#### Are New Omicron Subvariants a Threat? How Scientists Are Keeping Watch

[...]

Speckled guineafowl drift into the garden where Tulio de Oliveira sits as he describes two new members of the growing Omicron family of SARS-CoV-2 coronaviruses. Called BA.4 and BA.5, the subvariants are now growing in prevalence in South Africa, where the virologist leads one of the world’s strongest genomic surveillance programmes for SARS-CoV-2, at the Centre for Epidemic Response and Innovation at Stellenbosch University in South Africa. [...] **1**

MAXMEN, Amy. Are New Omicron Subvariants a Threat? How Scientists Are Keeping Watch. *Scientific American*, [S. l.], Apr. 18, 2022. Available at: <https://www.scientificamerican.com/article/are-new-omicron-subvariants-a-threat-how-scientists-are-keeping-watch/>. Accessed on: May 28, 2022.

## Atividade 1

Explicar a tarefa e estipular um tempo para realização da atividade, incentivando a comparação de respostas em duplas. Corrigir com toda a turma, na lousa, chamando a atenção dos estudantes para as estratégias numeradas (1-5) e explicando que elas serão retomadas na atividade seguinte.

## Atividade adicional

Retomar a foto de Natália Pasternak, comunicadora científica brasileira, presente na abertura da unidade, e perguntar aos estudantes quais outros comunicadores científicos eles conhecem, brasileiros ou não, e como eles fazem divulgação científica. Os estudantes podem, então, trabalhar em grupos para fazer uma pesquisa rápida sobre esses comunicadores e como eles divulgam a ciência (por meio de artigos, vídeos, publicações em redes sociais, etc.).

## Atividade 2

O objetivo da atividade é mostrar aos estudantes como as estratégias apresentadas na **atividade 1** funcionam na prática. Explicar a tarefa, deixando claro que os estudantes não precisam compreender completamente os textos, mas focar em relacioná-los com as estratégias. Em seguida, estipular tempo para realização da atividade e estimular a comparação de respostas em duplas. Corrigir com toda a turma. É possível que os estudantes associem o **excerto d** ao **item 4**, pois há também uma *quote* nele. Se necessário, destacar que, embora esse excerto também tenha uma citação, ela não é de um especialista, como é o caso do **excerto e**.

## Writing

Nesta seção, os estudantes produzirão uma introdução de um artigo científico, fazendo uso de recursos linguísticos próprios deste gênero. Dessa forma, praticarão a língua inglesa escrita para acessar e compartilhar informações de forma ética e, quando possível, farão uso de mídias e tecnologias digitais para produção de conhecimento e exercício do protagonismo social (**competências gerais 4 e 5** e **competências específicas de Língua Inglesa 2 e 5**).

### Atividade 3

Ler o enunciado e os passos para a produção textual com a turma. Se necessário, explicar e expandir os passos sugeridos para a atividade:

- Os estudantes podem realizar a pesquisa durante a aula ou em momento posterior. Pontuar que é essencial coletar informações sobre todos os pontos listados.
- Incentivar a checagem de fatos e dados em mais de uma fonte, como mencionado, pontuando a necessidade de analisar a qualidade e a validade das informações encontradas.
- Na etapa de *feedback*, encorajar os estudantes a verificar se a introdução do colega cumpre um de seus propósitos: despertar o interesse pela leitura do restante do texto.
- Considerar como os textos dos estudantes podem ser compartilhados com os colegas e o público em geral, dando preferência, sempre que possível, aos meios digitais. Uma das possibilidades é compilar todos os textos em uma revista científica digital, que poderia ser montada usando um programa gratuito específico para esse fim ou mesmo um programa de *slides*.

#### Extract c

### What Tangled Headphones Can Teach Us about DNA

[...]

IT'S A TRUTH universally acknowledged that if you shove wired headphones into your pocket, they'll eventually emerge in a jumble of knots. That's why mathematical biologist Mariel Vazquez keeps a tangled pair at her desk: Looking at the messy cord helps her envision how each microscopic human cell manages to pack in 6 feet of DNA. [...] 3

MANDELBAUM, Ryan F. What Tangled Headphones Can Teach Us about DNA. *Popular Science*. [S. l.], Apr. 18, 2022. Available at: <https://www.popsoci.com/science/shapes-forms-dna/>. Accessed on: May 28, 2022.

#### Extract d

### Brain-Reading Devices Help Paralyzed People Move, Talk and Touch

[...]

James Johnson hopes to drive a car again one day. If he does, he will do it using only his thoughts.

In March 2017, Johnson broke his neck in a go-carting accident, leaving him almost completely paralysed below the shoulders. He understood his new reality better than most. For decades, he had been a carer for people with paralysis. "There was a deep depression," he says. "I thought that when this happened to me there was nothing—nothing that I could do or give." [...] 2

DREW, Liam. Brain-Reading Devices Help Paralyzed People Move, Talk and Touch. *Scientific American*. [S. l.], Apr. 22, 2022. Available at: <https://www.scientificamerican.com/article/brain-reading-devices-help-paralyzed-people-move-talk-and-touch/>. Accessed on: May 28, 2022.

#### Extract e

### Dog Hair Hormone Levels Can Tell Us How Stressful Shelters Are

[...]

Measuring levels of the hormone cortisol in dog hairs can indicate how stressful living in a shelter is for the animals, and could help to improve their well-being.

"We know there are many stressors in dog shelters, which might be separation of dogs from people they are attached to, or new routines, unfamiliar smells and sounds," says Janneke van der Laan at Utrecht University in the Netherlands. [...] 4

WONG, Carissa. Dog Hair Hormone Levels Can Tell Us How Stressful Shelters Are. *NewScientist*. [S. l.], Apr. 21, 2022. Available at: <https://www.newscientist.com/article/2316994-dog-hair-hormone-levels-can-tell-us-how-stressful-shelters-are/>. Accessed on: May 28, 2022.

## Your turn

- You are going to write an introduction to a popular science article. Follow the steps. **Personal answers.**
  - Look for scientific research or a scientific breakthrough you would like to write about. Collect information about it, including:
    - the research or finding;
    - the implications of the research or finding;
    - the people or institutions involved in it;
    - any surprising information to catch the reader's attention.
  - Next, choose one of the strategies from **activity 1** for your introduction.
  - Write your draft, making sure any data you include is accurate. Check the information on two sources, at least. Then add a catchy title.
  - Share your draft with another classmate and your teacher. Ask them to check whether your introduction makes them curious to keep reading the article.
  - Adjust your draft accordingly and write its final version.
  - Follow your teacher's instructions to compile everyone's texts and share them with the whole class and with other people.

## Reflect

4. Em grupos, discutam as questões a seguir. **Respostas pessoais.**
- Qual foi seu maior desafio na escrita da introdução ao artigo de divulgação científica? Por quê?
  - Além dos artigos de divulgação científica, de que outras maneiras as pesquisas e descobertas científicas poderiam chegar a um público mais amplo?



# Listening

## Pre-listening

1. A lecture is a long talk on a subject that a person (the lecturer) gives to a group of people (the audience). In your notebook, write the things you expect to see in the introduction of a lecture from the options given. **Personal answers.**
- The lecturer...**
- says the title of the lecture.
  - thanks the audience for attending the lecture.
  - introduces themselves.
  - explains why the topic they will discuss is relevant.
  - gives an outline of the lecture, mentioning the points they will cover.
  - tells the audience how long the lecture will last.
  - explains how they will deal with the subject.
  - mentions the software program used to create the visual aids.
2. The words in the following cloud are present in a lecture whose introduction you will listen to. Discuss with your classmates what they have in common. **They are all transparent words.**

question consider  
fundamental biology planet universe  
extraordinary entities maintain  
organize construct reproduce identical  
copies characteristics diverse define examine  
ideas attributes history  
derive principles

3. The following words are also in the lecture you will listen to. They are key to understanding the lecture main ideas. Look them up in a dictionary and write their definitions in your notebook.

approach (n.) – argue (v.) – core (adj.) – progeny (n.) – stress (v.)

3. approach (n.): a way of considering or doing something; argue (v.): to give the reasons for your ideas; core (adj.): most important or most basic; progeny (n.): the young or offspring of a person, animal, or plant; stress (v.): to give emphasis.



When it comes to science communication in Brazil, microbiologist Natália Pasternak is one of the most famous communicators. She founded Instituto Questão de Ciência in 2018 and during the COVID-19 pandemic, she was interviewed by several media outlets as a reliable source of information.

## Atividade 2

Realizar a tarefa com a turma, ouvindo as diversas hipóteses antes de verificar e apontar a resposta correta.

A seguir, ler as informações do boxe de dica de linguagem com a turma. Acrescentar que, nas áreas de ciência e tecnologia, mais de 90% das palavras usadas na língua inglesa têm origem no grego e no latim (fonte: DICTIONARY.COM. *What Percentage of English Words Are Derived from Latin?* 7 out. 2015. Disponível em: <https://www.dictionary.com/e/word-origins>. Acesso em: 12 maio 2022). Para expandir o tema e discutir o uso de termos latinos nas áreas de ciências e jurídica, como os nomes das espécies de seres vivos, recomenda-se o vídeo HOW SCIENCE IS Keeping Latin Alive. [S. l.: s. n.], 18 set. 2016. 1 vídeo (4min27s). Publicado pelo canal Seeker. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qT4XWxInYdU>. Acesso em: 12 maio 2022.

## Atividade 3

Disponibilizar dicionários, preferencialmente monolíngues, para a realização da tarefa e estipular tempo para sua finalização. Na correção, pedir aos estudantes que deem exemplos do uso das palavras em contexto.



Parte significativa do **vocabulário em língua inglesa relacionado às ciências tem origem no latim e no francês.** Durante os séculos XIV e XV, milhares de palavras foram introduzidas na língua inglesa diretamente desses idiomas. Sendo a língua portuguesa uma evolução do latim vulgar, fica claro por que temos, no léxico científico, tantas palavras cognatas do inglês.

65

## Atividade 4

Organizar a turma em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a dar suas respostas e opiniões. Incentivar os estudantes a compartilhar suas ideias com a turma, promovendo, assim, o fechamento da seção. Ressaltar a importância de uma escuta empática, respeitando sempre a pluralidade de ideias, para continuar aprendendo e contribuindo para uma sociedade mais democrática (**competência geral 2**).

## Listening

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de ouvir um trecho de uma palestra em inglês e com isso ativar as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI03**.

### Atividade 1

O objetivo da atividade é ativar o conhecimento prévio sobre palestras, com foco nas características da etapa de introdução desse gênero textual.

Explicar a tarefa e determinar um tempo para sua realização. Ao final, corrigir a atividade na lousa.

#### Atividade 4

Antes da realização da atividade, pedir aos estudantes que ouçam a **Part 1** e a **Part 2** da introdução da palestra *What Is Life?*, e anotem no caderno as ideias-chave apresentadas em cada uma das partes, sem se preocupar com detalhes nesse momento (EF09LI02). Essa ação possibilitará a eles realizar as **atividades 4, 5 e 6** com mais confiança.

Em seguida, ler o enunciado da **atividade 4** com eles e solicitar que retomem os itens da **atividade 1**.

Na sequência, reproduzir a faixa de áudio completa (**Parts 1 e 2**) algumas vezes para que a turma consiga realizar a tarefa com confiança. Corrigir a atividade com todos.

A seguir, ler as informações do boxe de dica de aprendizado com a turma, reforçando que a repetição de palavras e frases é uma estratégia que pode ser usada em comunicações orais longas, como as palestras, para mostrar a continuidade do tema e construir a coesão da mensagem.

#### Atividade 5

Explicar a atividade e, antes de reproduzir novamente a faixa de áudio, solicitar aos estudantes que leiam as perguntas e tentem respondê-las de acordo com o que lembrarem da primeira escuta. Reproduzir a **Part 1** da faixa de áudio algumas vezes para que a turma consiga realizar a tarefa com confiança. Corrigir a atividade com a turma.

#### Atividade 6

Pontuar aos estudantes que vão ouvir novamente a segunda parte da introdução da palestra e que o texto apresentado no livro é um resumo dessa fala, sem algumas de suas palavras-chave. Explicar a atividade, destacando que as informações serão mencionadas no áudio na mesma ordem em que aparecem no resumo escrito. Então, reproduzir a **Part 2** da faixa de áudio algumas vezes para que a turma consiga realizar a tarefa com confiança. Dependendo do perfil dos estudantes, pode-se pausar o áudio após cada informação, para que eles tenham tempo de completar o texto. Corrigir a atividade com a turma reproduzindo a faixa e pausando nos momentos em que as informações são ditas.

A seguir, ler as informações do boxe de informações culturais com a turma. É importante apontar que Paul Nurse tem uma extensa carreira como professor universitário e como comunicador científico.

#### Atividade 7

Organizar a turma em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a com-

## Listening

4. Listen to the introduction (**Parts 1-2**) of *What Is Life?*, a lecture given by Paul Nurse, an English geneticist. In your notebook, write which actions from **activity 1** he performs. **a, d, e, g.**
5. Listen to **Part 1** of the introduction and answer the questions.
  - a. What question is Paul Nurse going to consider in his lecture?  
"What is life?"
  - b. What do some people say about this question?  
Some people argue it is the most fundamental question in Biology.
  - c. What does the question make people think of, besides life on Earth?  
It makes people think of life elsewhere in the Universe.
6. Listen to **Part 2** of the introduction and complete the summary with the words in the box.

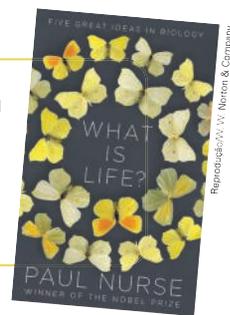
Biology – diverse – history – identical copies –  
living things – organize – principles

Before he begins the lecture, Paul Nurse wants to stress that **a.** are extraordinary because they are entities that maintain themselves and grow. He adds that they **b.** and construct themselves and reproduce into close to **c.** He also mentions that living things are extremely **d.**, which makes it difficult to define what life is. Then he says that, in the lecture, he's going to examine the five great ideas of **e.** that characterize the attributes of life, giving the audience some **f.** of the origin of these ideas, and then, from these ideas, derive some core **g.** to get closer to define life.

a. living things; b. organize; c. identical copies; d. diverse; e. Biology; f. history; g. principles.



Em 2001, o cientista inglês **Paul Nurse** (1949-) ganhou, ao lado do geneticista estadunidense **Leland H. Hartwell** (1939-) e do bioquímico britânico **Richard Timothy Hunt** (1943-), o **prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina**. Vinte anos depois, Paul Nurse ainda publicou o livro homônimo *What Is Life?* (Reino Unido: W. W. Norton & Company, 2021), em que apresenta ao público leigo as cinco ideias que menciona na introdução à palestra.



## Post-listening

7. Discuss the questions in small groups.
  - a. In your opinion, does the way Paul Nurse presents the outline of his lecture help the audience understand his ideas? Why (not)?
  - b. Lectures are a more formal way to communicate scientific ideas and concepts. When you are interested in a scientific topic, how do you prefer to learn more about it? **Resposta pessoal.**

7. a. Possible answer: Yes, it does, because the audience can create expectations, make predictions and activate their previous knowledge of the lecture topic.

partilhar suas respostas e opiniões, a fim de promover o fechamento da seção. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em variados momentos da aula pode auxiliar em uma melhor interação geral e no engajamento com o componente curricular.

# Speaking

## Prepare

1. You are going to prepare the introduction of a lecture to share a scientific breakthrough or scientific research. Follow the steps. **Personal answers.**
  - a. Refer to the introduction of the popular science article you created in the *Writing* section. Adapt it into a text to be read aloud. Remember to:
    - introduce yourself – say your name and your position;
    - include the title of your lecture – it should be closely related to the topic of the lecture;
    - explain why the lecture topic is relevant – how it will improve people’s lives or any other areas;
    - give an outline of your lecture – you can use these phrases to share your outline:  
*First, I will talk about/present/show...*  
*Then I will discuss/share/argue that...*  
*Finally, I will...*
  - b. If possible, use a presentation software program or app to create slides with visual aids to help convey your ideas to the audience.
  - c. Rehearse your introduction. You can use a digital device to record the lecture, listen to it, and adjust your lines.

## Your turn

2. Work in small groups. Take turns to present your lecture introductions. While watching, take notes on the following items.
  - a. Did the lecturers introduce themselves? If so, how?
  - b. Did they say the title of the lecture? Is it closely related to its topic?
  - c. Did the lecturers explain the relevance of the topic?
  - d. Did they give the outline of the full lecture?

## Reflect

3. Em grupos, sigam estes passos para compartilhar e ouvir as anotações feitas na **atividade 2**. **Respostas pessoais.**
  - a. De forma construtiva e respeitosa, compartilhe suas anotações com os colegas a cujas apresentações você assistiu.
  - b. Ouça o que os colegas têm a dizer sobre sua apresentação. Tome nota dos pontos que considerar importantes. Se necessário, faça perguntas a respeito dos comentários feitos pelos colegas.

67

- c. Para o ensaio, propor aos estudantes que usem um celular ou outro dispositivo digital para gravar a si mesmos, ouvir a produção e considerar melhorias.

## Atividade 2

Organizar a turma em pequenos grupos, para que possam apresentar e assistir uns aos outros. Estimular a tomada de notas para *feedback* posterior, de acordo com os itens listados.

Monitorar as apresentações, incentivando o uso contínuo da língua inglesa, mas intervindo somente se necessário. Se houver tempo, solicitar aos estudantes que apresentem para outros colegas.

## Atividade 3

Solicitar aos grupos que compartilhem suas anotações sobre a apresentação a que assistiram. Reforçar a importância de um ambiente amistoso e respeitoso para esse momento.

## Speaking

Esta seção contempla as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI04** e as **competências específicas de Língua Inglesa 2 e 5**. Com uma apresentação oral de introdução de uma palestra, os estudantes farão uso da língua inglesa como mecanismo de construção de identidades no mundo globalizado para expor o resultado de estudos e pesquisas dentro do tema das pesquisas científicas, de forma ética e responsável.

## Atividade 1

Orientar os estudantes a retomar a introdução de artigo científico apresentada na seção *Writing*. Explicar a tarefa para a turma. Ler o enunciado e os passos de preparação para a produção oral. Se necessário, explicar e expandir os passos sugeridos para a atividade:

- a. Os estudantes podem se apresentar como estudantes de fato ou considerar uma profissão na área das ciências que gostariam de seguir. Deixar claro que é natural precisar de pesquisa adicional, além do que já realizaram para a tarefa em *Writing*, para cumprir a proposta nesta seção.
- b. Incentivar os estudantes a usar recursos digitais na apresentação. Se isso não for possível, eles podem criar pôsteres em folhas de papel (de tamanho A4, por exemplo).

## United Nations Sustainable Development Goals

### Atividade 1

Lembrar a turma, se pertinente, que o objetivo desta seção é estimular a reflexão e a agência dos estudantes em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas.

Explorar com a turma o pôster que apresenta o **ODS 7**, que tem como foco a energia limpa e acessível, e que está relacionado ao **Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente: Educação Ambiental**. Em seguida, discutir a pergunta com todos, estimulando o registro das ideias no caderno.

### Atividade 2

O objetivo da atividade é explorar parte de um estudo conduzido pela WWF (*World Wide Fund for Nature*) sobre o potencial da produção sustentável de biocombustíveis no Brasil, que mostra que, apesar da alta participação dos biocombustíveis no transporte no país, essa não é uma energia sustentável. Isso ocorre porque sua produção ocupa áreas agrícolas que poderiam ser dedicadas ao cultivo de alimentos e gera desmatamento.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Affordable and clean energy

1. Look at the following image and text. What does this goal aim to achieve?  
Access to affordable and sustainable energy for all.



GOAL 7: Affordable and clean energy. *Sustainable Development Goals*. 15. l.: s. n., 2015. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: May 28, 2022.

2. Read an extract of a study about biofuels in Brazil, produced by the World Wide Fund for Nature (WWF). In your notebook, write the best words to sentences a-j.

### Introduction

Biofuels are biomass-derived fuels that can partially or totally replace petroleum and natural gas-derived fuels in combustion engines or other types of power generation. [...]

### Biofuels used in transport in Brazil

In Brazil, the most widely used and known biofuel is first generation ethanol from the fermentation of sugarcane juice. With the advent of flex-fuel engines, ethanol can replace gasoline by up to 100%, and is typically used in light vehicles. [...]

Brazil is the country with the largest participation of biofuels in transport in the world [...]. Even with the drop in production in recent years, ethanol accounts for 49% of consumption in light vehicles [...] while biodiesel accounts for 11% of diesel sold since October 2019. [...]

### Adverse impacts of biofuels

If, on the one hand, biofuels contribute to reducing emissions and increasing the generation of jobs in Brazil [...], its production can cause adverse impacts on the environment and society, making its use unsustainable. The main impacts are deforestation and competition with food production. [...]

Biofuels should not affect continuous food production and must not harm either the environment or society to be considered sustainable. [...]

WWF-BRAZIL. Potential Sustainable Biofuel Production in Brazil – 2030. Brasília: WWF-Brazil, 2021. Available at: [https://wwfbrawsassets.panda.org/downloads/potencial\\_producao\\_sustentavel\\_biocombustiveis\\_english\\_web.pdf](https://wwfbrawsassets.panda.org/downloads/potencial_producao_sustentavel_biocombustiveis_english_web.pdf). Accessed on: May 28, 2022.

- a. Ethanol / Biodiesel accounts for 11% of the diesel consumed in Brazil. Biodiesel
- b. Ethanol / Biofuel accounts for 49% of fuel consumption in light vehicles. Ethanol
- c. Biofuels / Gas and diesel are an option to fight climate change. Biofuels
- d. Ethanol / Diesel can replace gasoline in flex-fuel vehicles. Ethanol
- e. Gas and diesel / Biofuels contribute to reduce emissions and create jobs. Biofuels
- f. Proálcool / Brazil has the largest global participation of biofuels in transport. Brazil
- g. Diesel / Ethanol is made from sugarcane. Ethanol

3. a. Uma fonte renovável de energia é aquela que pode ser reposta, como a cana-de-açúcar, que gera o etanol, que pode ser plantada e colhida. Já uma fonte sustentável de energia é aquela obtida a partir de recursos inesgotáveis, isto é, energia capaz de suprir as necessidades da geração atual sem comprometer as necessidades das futuras gerações, como o sol e o vento.

3. Em pequenos grupos, discutam as perguntas a seguir. Se necessário, façam uma breve pesquisa para embasar a discussão.
- Qual a diferença entre uma fonte renovável de energia e uma fonte sustentável de energia?
  - Com base nessa distinção, os biocombustíveis podem ser considerados uma fonte sustentável de energia? Justifique sua resposta. **Resposta pessoal.**



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar os seguintes materiais:

- OBJETIVO de Desenvolvimento Sustentável – 7: Energia limpa e acessível. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/7>.
- ODS #7: Energias renováveis • IBGE Explica. YouTube, 15 dez. 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Qi5EQ\\_n0DN0](https://www.youtube.com/watch?v=Qi5EQ_n0DN0).

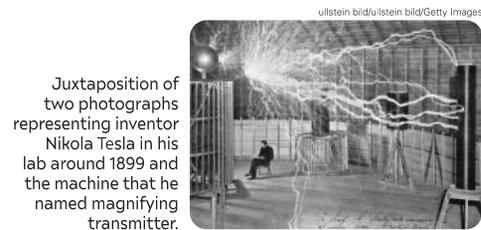
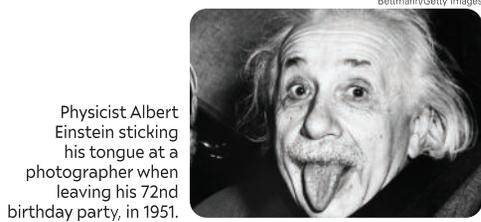
Acesso em: 28 maio 2022.



## Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 3**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

1. Observe as imagens que mostram momentos icônicos da ciência. Qual dessas imagens você associaria a seu progresso nos estudos de língua inglesa desta unidade? Compartilhe sua resposta com os colegas e justifique-a para eles. **Resposta pessoal.**



2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. **Respostas pessoais.**

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
/ / / / /	/ / / / /	/ / / / /
HOW I learned		
/ / / / /		

- Imagem do astronauta estadunidense Bruce McCandless II, o primeiro homem a caminhar no espaço sem estar ligado à nave-mãe, em fevereiro de 1984. Disponível em: TO FLY Free in Space. NASA Science. Dec. 31, 2017. Disponível em: <https://science.nasa.gov/fly-free-space>.
- Invenção da transmissão de energia elétrica sem fios, de Nikolas Tesla: EARTHEN Messages: Nikolas Tesla in his Laboratory (ca. 1899). *The Public Domain Review*. Disponível em: <https://publicdomainreview.org/collection/nikola-tesla-in-his-laboratory>.
- Primeira vez que o ser humano pisou na Lua: THE MOON Landing. *National Geographic Kids*, 1996-2015. Disponível em: <https://kids.nationalgeographic.com/history/article/moon-landing>. Acesso em: 18 maio 2022.

### Atividade 3

Organizar a turma em pequenos grupos para a discussão. O foco da atividade é sensibilizar os estudantes para o fato de que uma fonte de energia renovável nem sempre é sustentável.

Manter os grupos da atividade anterior. Pontuar que eles podem precisar realizar pesquisas para encontrar ações. O próprio estudo da WWF, na íntegra, pode ser uma fonte de ideias. Incentivar os estudantes a anotar suas ideias no caderno. Com as ideias registradas, formar uma grande roda de conversa para o compartilhamento entre toda a turma.

### Self-evaluation

#### Atividade 1

Iniciar a atividade explorando as imagens de momentos icônicos da ciência com os estudantes. Perguntar-lhes se reconhecem os acontecimentos e que impactos eles tiveram para o mundo. É importante que cada acontecimento seja explorado com os estudantes antes de eles tentarem associar uma das imagens a seu progresso nos estudos de língua inglesa, considerando que são imagens mais abstratas. Para se aprofundar em cada um dos acontecimentos, sugerimos estes *links*:

## Unit 4 – African ancestry in art

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais – 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

Específicas de Linguagens – 1, 2, 5 e 6.

Específicas de Língua Inglesa – 2, 5 e 6.

Habilidades – EF09LI01, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI12, EF09LI13, EF09LI17 e EF09LI19.

**Tema Contemporâneo Transversal:** Multiculturalismo (Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras).

**Possível articulação com:** Arte e História.

O objetivo da **Unidade 4** é discutir a experiência, a identidade e a cultura africanas. Os estudantes serão levados a valorizar e fruir a arte, além de conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, desenvolvendo assim, as **competências gerais 4 e 6**, assim como a **competência específica de Linguagens 2** e a **competência específica de Língua Inglesa 6**, com a apresentação de manifestações artísticas que representam a ancestralidade africana. Para isso os estudantes vão trabalhar as habilidades de leitura com um trecho de um romance e a descrição de uma obra de arte; vão ouvir um trecho de um documentário sobre como é ser negro no Brasil; usar vocabulário relativo a obras de arte; fazer uma apresentação oral e produzir um *post* em mídia social sobre uma obra de arte. Também serão levados a perceber como a voz passiva é usada para mudar o foco do sujeito. Por último, vão conhecer e refletir sobre o **ODS 10** da ONU: Redução das desigualdades.

### Warming up

Organizar a turma em pares ou trios. Pedir aos estudantes que leiam as perguntas e as discutam com os colegas. Estabelecer um limite de tempo para a discussão. Circular pela sala de aula, acompanhando a atividade e encorajando os estudantes a compartilhar as ideias e a ouvir com atenção as definições, descrições e explicações dos colegas. Esse é um momento oportuno para reforçar a importância da empatia e de uma escuta respeitosa para encorajar a turma a enxergar a comunidade escolar como um lugar acolhedor de ideias, opiniões e vivências (**competência geral 9**).

No **item a**, esclarecer o significado de *ancestry* e apontar a palavra como um cognato. Vale trazer para a discussão o conceito de diáspora africana, que se refere a

# African ancestry in art

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

ODS 10  
REDUÇÃO DAS  
DESGUALDADES

Nesta unidade você vai:

- analisar obras de arte que discutem a experiência, a identidade e a cultura afro;
- ler um trecho de um romance e uma descrição de obra de arte;
- ouvir um trecho de um documentário sobre ser negro no Brasil;
- usar a *passive voice* para mudar o foco do sujeito da frase;
- usar vocabulário relativo a obras de arte;
- fazer uma apresentação sobre uma obra de arte;
- produzir um *post* de mídia social sobre uma obra de arte;
- conhecer e refletir sobre o ODS 10 da ONU: Redução das desigualdades.

### Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

**a.** Observe as imagens e o título da unidade. Quais temas você espera encontrar?

**b.** Como as artes podem promover uma discussão sobre os temas explorados nas imagens?

**c.** Como esses temas podem estar relacionados ao ODS 10: Redução das desigualdades?

Resposta possível: Partindo da arte, podemos evidenciar as circunstâncias causadoras de desigualdades, que por sua vez podem dar suporte e força para iniciativas e movimentos que busquem a redução de desigualdades.

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

indivíduos ou grupos oriundos da África e que se dispersaram por outros continentes, em particular nas Américas e na Europa. Grande parte dessas pessoas descende de africanos que foram escravizados e levados para as Américas, dando início a essa diáspora. Além destes, mais recentemente, vem aumentando o número de migrantes voluntários e de refugiados oriundos da África. O Brasil é o país com a maior população negra da diáspora africana, seguido pelos Estados Unidos.

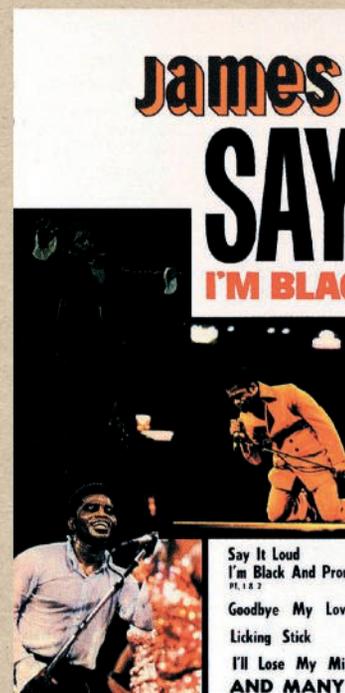
Fonte: INSTITUTE FOR CULTURAL DIPLOMACY. Introduction to the African Diaspora across the World. 2007. Disponível em: [https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en\\_programs\\_diaspora](https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_programs_diaspora). Acesso em: 12 jul. 2022.

No **item b**, ajudar os estudantes a desenvolver a discussão pela noção de como a arte permite elaborar e expressar a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades.



**a.** Resposta possível: Questões identitárias relacionadas às populações afrodescendentes nas Américas; A experiência e a cultura negra por meio da arte e de artistas afrodescendentes.

**b.** Resposta possível: A arte tem a capacidade de sensibilizar as pessoas em relação a diferentes temáticas com base em uma diversidade de linguagens. É uma forma de criar pontes para expressar aquilo que se sente.



Como forma de linguagem, a arte permite construir diálogos entre pessoas de nacionalidades, culturas, línguas e contextos diferentes. Se desejar, fomentar uma discussão de como as artes em língua inglesa contribuem para a comunicação intercultural e como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades num mundo cada vez mais globalizado (EF09LI19).

No **item c**, vale retomar com a turma o **ODS 10**, pedindo-lhes que compartilhem aquilo de que se lembram a respeito dele, conforme o que já foi trabalhado no 7º e 8º anos. Contudo, não é necessário aprofundar-se nesse ODS agora. Pratique as **competências gerais 7 e 9** perguntando à turma que tipos de desigualdade podem estar relacionados a pessoas de afrodescendência, pessoas pretas no Brasil e no mundo. Explicar que essas desigualdades têm origem histórica e ainda se fazem muito presentes, como comprovam dados do Instituto Brasileiro de

*Brinquedo de Furar Moletom*  
- Installation by Jaime Lauriano that reflects on the violence against black populations in Brazil. Museu de Arte Contemporânea (MAC), Niterói (RJ), Brazil.



Foto: Aracilene Assis de Fátima

*A Ancestral do Futuro*, mural by Brazilian artist Criola, portrays the writer Carolina Maria de Jesus. São Paulo (SP), Brazil, 2021.



Reprodução Criola

# BROWN SAY IT LOUD I'M BLACK AND I'M PROUD



King Records/Universal Records

Famous song by James Brown in his 1968-album celebrating African American identity and pride.



Foto: João Malini/Tempo Composição

A bronze sculpture entitled *Amnésia*, by Brazilian artist Flávio Cerqueira. Museu de Arte de São Paulo (MASP), São Paulo (SP), Brazil, 2015.

## unit 4

71

Geografia e Estatística (IBGE). As populações preta, parda e indígena apresentam sérias desvantagens em indicadores sociais relacionados a mercado de trabalho, distribuição de renda, condição de moradia, educação, violência e representação política. O desemprego, a informalidade no trabalho, o desempenho de cargos de nível mais baixo, a pobreza, o menor acesso a bens e serviços, o acesso reduzido ao Ensino Superior e o número inferior de representantes políticos no Poder Legislativo são algumas das formas como essa desigualdade se apresenta na sociedade brasileira.

Fonte: IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*. n. 41, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.

Sobre as obras de arte:

*Amnésia*, 2015. Escultura de Flávio Cerqueira. Os materiais usados são látex sobre bronze. Está em exposição no Museu de Arte de São Paulo (Masp). Ela mostra uma criança negra derramando em si mesma um balde de tinta branca. A obra remete à política de branqueamento da população brasileira, que continha medidas como o incentivo da imigração europeia a partir do século XIX, a fim de diminuir a proporção de população negra no país. Para mais informações, acessar:

• CERQUEIRA, Flávio. *Amnésia*. 2015. Látex sobre bronze. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/amnesia>. Acesso em: 11 jul. 2022.

• PROJETO Afro. *Flávio Cerqueira*. 15 abr. 2021. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/flavio-cerqueira/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

*Say it Loud – I'm Black and I'm Proud*, 1968. Álbum que contém a canção de mesmo nome, composta e interpretada por James Brown. O álbum foi lançado em meio a grandes tensões social e política nos Estados Unidos, por causa da luta da população negra por direitos civis à qual diversas lideranças brancas se opunham. A canção, carregada de sentido político, virou um dos hinos do movimento *Black Power*. Para mais informações, acessar:

• KNOWLEDGE Drop: How a James Brown Concert Prevented a Riot after Martin Luther King Jr.'s Assassination. *Genius*, 20 jan. 2020. Disponível em: <https://genius.com/a/knowledge-drop-how-a-james-brown-concert-prevented-a-riot-after-martin-luther-king-jr-s-assassination>. Acesso em: 27 jul. 2022.

• IRWIN, Corey. How James Brown Delivered His 'Rallying Cry,' 'Say It Loud (I'm Black and I'm Proud).' *Ultimate Classic Rock*, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://ultimateclassicrock.com/james-brown-say-it-loud-im-black-and-im-proud/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

• SAY it loud: i'm black and i'm proud. Produtor e intérprete: James Brown. 7 ago. 1968. Disponível em: <https://genius.com/James-brown-say-it-loud-im-black-and-im-proud-lyrics>. Acesso em: 12 jul. 2022.

*Brinquedo de furar moletom*, 2018. Instalação de Jaime Lauriano no Museu de Arte Contemporânea (MAC) em Niterói (RJ). A obra forma uma barricada de tijolos do tipo chamado colonial e de miniaturas de veículos usados para fins militares e de defesa, como caravelas, tanques de guerra e carros de polícia. A instalação faz referência às diferentes violências sofridas pelas populações negras no Brasil, do período colonial até atualmente. Para mais informações, acessar:

• LAURIANO, Jaime. *Brinquedo de furar moletom*. Disponível em: <https://pt.jaimelauriano.com/brinquedo-de-furar-moletom>. Acesso em: 20 abr. 2023.

*A ancestral do futuro*, 2021. A obra de 47 metros quadrados, da muralista e grafiteira mineira Criola, foi feita em um prédio na Rua da Consolação, em São Paulo (SP), em homenagem à escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Com sua arte, Criola busca mostrar a importância do conhecimento do passado para que as feridas sociais e históricas sejam curadas. Para mais informações, acessar:

• INSTAGRAM. @criola\_\_\_. 2022. Disponível em: [https://www.instagram.com/criola\\_\\_\\_/?hl=en](https://www.instagram.com/criola___/?hl=en). Acesso em: 11 jul. 2022.

• LUCENA, Riviane. Criola: uma 'artista' visual. *Estadão Expresso*, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/criola-uma-artivista-visual/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

## Reading

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de explorar um texto, identificando argumentos principais e as evidências que os sustentam. Essa prática se dará ao longo de cada atividade, nas quais os estudantes compartilharão com os colegas o próprio entendimento do texto, fazendo uso da língua inglesa e valorizando diferentes pontos de vista. Praticam-se, assim, as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI17**.

### Atividade 1

Mostrar aos estudantes que o texto foi extraído de um site sobre livros no qual os usuários encontram informações sobre obras literárias, podem escrever resenhas e trocar ideias com outros leitores. Desenvolvendo a **competência específica de Linguagens 6**, convidá-los a explorar o ambiente virtual de informação e socialização comum nos dias de hoje (**EF09LI08**). Incentivá-los a buscar pistas no texto que os levem às respostas. Explicar aos estudantes que *West Indies* (ou Índias Ocidentais) era como se chamavam um grupo de ilhas no Caribe, que foram colonizadas por países europeus ou que ainda hoje são territórios ultramarinos dessas nações (à exceção de Porto Rico, colônia estadunidense ainda na atualidade). Grande parte da população desses países é descendente de africanos escravizados, descendente de europeus colonizadores ou mestiça. Na maioria dessas ilhas, são faladas línguas europeias, como inglês, espanhol, francês e holandês, ou línguas crioulas derivadas dessas línguas europeias. As ilhas que compunham as Índias Ocidentais são: Cuba, Jamaica, Hispaniola (na qual se localizam Haiti e República Dominicana), Porto Rico, Ilhas Virgens, Anguilla, São Cristóvão e Névis, Antígua e Barbuda, Monserrate, Guadalupe, Dominica, Martinica, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Barbados, Granada, Bahamas, Ilhas Turcas e Caicos, Trindade e Tobago, Aruba, Curaçao e Bonaire.

Em seguida, ler o boxe sobre o gênero textual com toda a turma. Perguntar que romances os estudantes já leram na escola, inclusive em outros componentes curriculares, em especial em Língua Portuguesa. Perguntar se eles têm o hábito de ler romances de modo geral e se os apreciam. É importante ressaltar que, embora o título do livro tenha a palavra *autobiography*, ele não é uma autobiografia, mas sim um romance.

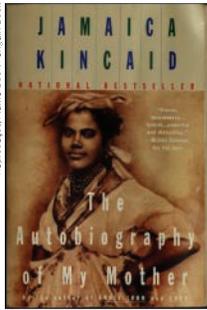
### Atividade 2

Organizar a turma para que façam a pesquisa *online* usando dispositivos pessoais ou equipamentos da escola (**EF09LI08** e a **competência geral 5**). Os estudantes podem fazer a pesquisa em pares e compartilhar os resultados com os colegas de sala. Sugere-se organizar informações na lousa conforme os estudantes as compartilham com toda a turma. Uma alternativa seria pedir aos estudantes que realizem essa atividade como tarefa de casa.

# Reading

## Pre-reading

1. Read the synopsis of a novel. In your notebook, write the items you can find in it.
  - a. the main character (the person who the author writes about) X
  - b. the setting (the time and place where the story happens)
  - c. the plot (the main events and actions) X
  - d. the main themes (the main message of the book) X



### The Autobiography of My Mother

by Jamaica Kincaid

★★★★☆ 3.76 • Rating details • 4,098 ratings • 368 reviews

A seventy-year-old West Indian woman looks back over the course of her life and examines the relationships that have given meaning to her existence.

---

Paperback, 228 pages  
Published January 1st, 1997 by Plume/Penguin (first published January 1st, 1996)

GOODREADS. *The Autobiography of My Mother*. 2022. Available at: [https://www.goodreads.com/book/show/69721.The\\_Autobiography\\_of\\_My\\_Mother](https://www.goodreads.com/book/show/69721.The_Autobiography_of_My_Mother). Accessed on: May 25, 2022.

2. a. She was born in St. John's, Antigua and Barbuda, an island in the Caribbean (still a British colony at the time), on May 25, 1949. She lives in the USA.

Um **romance** (*novel*) é uma obra literária de ficção escrita em prosa. Um romance é mais longo que um conto, por exemplo, e por isso o autor consegue desenvolver bem elementos como personagens, contexto histórico-social, enredo, tema, etc.

2. Do some quick research online about the author Jamaica Kincaid. Look for the following information. Answer in your notebook.



TT News Agency/Alamy/Fotorena

- a. nationality, place of residence, and age
- b. examples of her literary work
- c. main subjects explored in her work
- d. occupation
- e. curiosities about writing career

2. b. *At the Bottom of the River* (1983), *Annie John* (1985), *Lucy* (1990), *The Autobiography of my Mother* (1996), *Mr. Potter* (2002), *A Small Place* (1988), *My Brother* (1997), *My Garden Book* (1999), *Among Flowers: A Walk in the Himalayas* (2005), *See Now Then* (2013).

2. c. The effects of colonialism, post-colonial life in the Caribbean, mother-daughter relationships, gardening.

2. d. Writer and professor in the English, African and African American Studies Department at Harvard University.

2. e. Possible answer: She changed her name from Elaine Potter Richardson to Jamaica Kincaid to write anonymously. She won several literary awards.

72

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

De todo modo, a pesquisa permite aos estudantes entrar em contato com os temas normalmente desenvolvidos pela autora, o que pode melhor prepará-los para a leitura.

Sobre Jamaica Kincaid:

Elaine Potter Richardson (1949-) deixou Antígua em 1965 e foi viver em Nova York, onde iniciou seus estudos acadêmicos. No início da década de 1970, a autora mudou seu nome para Jamaica Kincaid. Passou a trabalhar como escritora de ensaios e de histórias para a revista *The New Yorker* e outras publicações. É ganhadora de diversos prêmios literários, entre eles o Prix Femina e o PEN Faulkner. Para mais informações, acessar os sites a seguir, de onde os dados da atividade foram extraídos:

• JAMAICA KINCAID. In: ENCICLOPAEDIA Britannica. 21 maio 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Jamaica-Kincaid>.

• BRITISH COUNCIL. *Jamaica Kincaid*. 2022. Disponível em: <https://literature.britishcouncil.org/writer/jamaica-kincaid>.

• CARIBBEANELECTIONS.COM. *Biography: Jamaica Kincaid*. 2020. Disponível em: [http://www.caribbeanelections.com/knowledge/biography/bios/kincaid\\_jamaica.asp](http://www.caribbeanelections.com/knowledge/biography/bios/kincaid_jamaica.asp).

• JAMAICA Kincaid. *BBC World Service*. Londres, 2002. Disponível em: [https://www.bbc.co.uk/worldservice/arts/features/womenwriters/kincaid\\_life.shtml](https://www.bbc.co.uk/worldservice/arts/features/womenwriters/kincaid_life.shtml).

Acesso em: 12 jul. 2022.

## Reading

3. Read an extract from *The Autobiography of my Mother*, by Jamaica Kincaid. In your notebook, answer each question with the best alternative.

[...] there were three long desks lined up one behind the other; there was a large wooden table and a chair facing the three long desks; on the wall behind the wooden table and chair was a map; at the top of the map were the words "THE BRITISH EMPIRE." These were the first words I learned to read. In that room always there were only boys; I did not sit in a schoolroom with other girls until I was older. [...]

There were seven boys and myself. The boys, too, were all of the African people. My teacher and these boys looked at me and looked at me: I had thick eyebrows; my hair was coarse, thick, and wavy; my eyes were set far apart from each other and they had the shape of almonds; my lips were wide and narrow in an unexpected way. I was of the African people, but not exclusively. My mother was a Carib woman, and when they looked at me this is what they saw: The Carib people had been defeated and then exterminated, thrown away like the weeds in a garden; the African people had been defeated but had survived. When they looked at me, they saw only the Carib people. They were wrong but I did not tell them so.

[...] We spoke English in school—proper English, not patois—and among ourselves we spoke French patois, a language that was not considered proper at all, a language that a person from France could not speak and could only with difficulty understand. [...]

I learned to read and write very quickly. My memory, my ability to retain information, to retrieve the tiniest detail, to recall who said what and when, was regarded as unusual, so unusual that my teacher, who was trained to think only of good and evil and whose judgment of such things was always mistaken, said I was evil, I was possessed—and to establish that there could be no doubt of this, she pointed again to the fact that my mother was of the Carib people.

KINCAID, Jamaica. *The Autobiography of My Mother*. ed. Canada: HarperCollins, 2012.

- a. Which part of her life does the main character describe?
- I. childhood X
  - II. adolescence
  - III. adulthood
- b. What is the setting of this extract?
- I. her home
  - II. her country
  - III. her school X
- c. Which theme does the author explore in this extract?
- I. the joys of student life
  - II. the main character's ancestry and racial identity X
  - III. the challenges of being a girl



**Patoá** (*Patois*) é uma língua ou dialeto usado principalmente de forma oral criado a partir de uma língua europeia fruto do colonialismo, como é o caso do francês. O patoá é usado como primeira língua por populações em regiões específicas, como em alguns países no Caribe, na costa da África oriental e até mesmo no sul dos Estados Unidos.

**defeated:** derrotado  
**proper:** apropriado, adequado, correto  
**to retrieve:** recuperar  
**to recall:** lembrar-se, recordar  
**to regard:** considerar  
**whose:** cujo  
**such:** tal/tais  
**mistaken:** errado, equivocado

73

### Atividade 3

Esta atividade busca ajudar os estudantes a compreender o sentido global do texto, identificando informações gerais. Orientá-los a fazer uma leitura mais rápida e menos detalhada do texto nesse momento. Ler as questões e as alternativas com atenção antes da leitura do texto. Apontar o glossário como opção de consulta durante a leitura se necessário.

Retornar ao trecho do texto no qual é mencionado o *patois*. Pedir aos estudantes que considerem o contexto para extrair o sentido da palavra. Aqui, a questão não é apenas identificar uma tradução, mas sim um conceito. Em seguida, ler o boxe de informações culturais com toda a turma. Explicar que *patois* não é apenas uma língua, mas sim um termo que se refere a variações presentes em diversos lugares. Algumas comu-

nidades podem se referir a seus idiomas como francês *patois* ou inglês *patois*, entre outros. É o caso do *patois* jamaicano, ou *patwa*, que deriva principalmente do inglês.

### Atividade adicional

Mostrar aos estudantes vídeos de falantes de *patois* jamaicano ou outras variantes da língua inglesa. Sugere-se o vídeo no *link* a seguir.

JAMAICAN Patois Greetings | Donalee Curtis. 19 abr. 2016. 1 vídeo (4min3s). Publicado pelo canal Donalee Curtis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ic50-8GiOg8>. Acesso em: 12 jul. 2022.

No vídeo são apresentados alguns cumprimentos básicos em *patois* jamaicano. Exibi-lo aos estudantes e convidá-los

a reproduzir as palavras e frases. É importante frisar para eles que *patois* não é "inglês ruim" ou "inglês quebrado" – entre outros termos que representam a inferiorização de uma língua ou determinada variante.

Pedir aos estudantes que trabalhem em grupo para fazer uma pesquisa sobre as origens dos idiomas *patois*. Organizar a turma para que compartilhem os achados com os colegas. Fechar a atividade com uma conversa sobre como as línguas de origem europeia, incluindo a língua inglesa, se expandiram pelo mundo como resultado do processo de colonização (**competência específica de Linguagens 1, competência geral 1** e habilidade **EF09LI17**).

Algumas sugestões de fontes para pesquisa *online* são:

- DOMINICANS. In: ENCYCLOPEDIA.COM. 2019. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/dominicans-dominica>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- VISIT JAMAICA. *Jamaican Patois*. [2022?]. Disponível em: <https://www.visitjamaica.com/feel-the-vibe/patois/>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- JAMAICAN CREOLE AT YORK COLLEGE – A Resource Site. *A Introduction to Jamaican Creole (also called Patwa or Patois)*. 10 mar. 2018. Disponível em: <https://jamaicancreole.commons.gc.cuny.edu/2018/03/10/an-introduction-to-jamaican-creole-also-called-patwa-or-patois/>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- A VIRTUAL DOMINICA. *Kweyol Language*. 29 out. 2021. Disponível em: <https://www.avirtualdominica.com/project/creole-kweyol-language/>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- MADDEN, Ruby. *The Historical and Culture Aspects of Jamaican Patois*. 1ª dez. 2009. Disponível em: [https://debate.uvm.edu/dreadlibrary/Madden.htm?text=Patois%20comes%20from%20French%20origin,created%20Creole%20\(Gladwell%201994\)](https://debate.uvm.edu/dreadlibrary/Madden.htm?text=Patois%20comes%20from%20French%20origin,created%20Creole%20(Gladwell%201994)). Acesso em: 12 jul. 2022.

#### Atividade 4

Esclarecer que uma vez que romances são textos narrativos longos. A construção do contexto, das personagens e dos conflitos normalmente se dá de forma complexa nessas obras. Assim, é comum que autores de romances empreguem descrições vívidas que levem o leitor a compor em seu imaginário como são lugares, pessoas e outros elementos mais concretos.

Dar aos estudantes a oportunidade de usar o contexto para inferir a que se refere o termo *Carib*. Em seguida, ler o conteúdo do boxe de informações culturais com toda a turma. Para mais informações a esse respeito, acessar o verbete: CARÁIBA. In: ENCICLOPEDIA Britannica, 2022. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/cara%C3%ADba/480905>. Acesso em: 11 jul. 2022.

#### Atividade 5

Nesta atividade, os estudantes farão uma leitura mais detalhada do texto. Lembrá-los da estratégia de paráfrase, evidenciando que eles não encontrarão no texto as mesmas palavras referentes a cada afirmação. Também pedir que justifiquem as respostas, apontando trechos correspondentes no texto. No único caso verdadeiro (item b), é esperado que apontem este trecho do texto como justificativa: “*My teacher and these boys looked at me and looked at me*”. Escrever as respostas na lousa durante a correção.

#### Atividade 6

Antes de iniciar a atividade, ler o boxe de estratégia de leitura com toda a turma. Esclarecer que a estratégia de inferência já foi apresentada nos anos anteriores. Explicar que identificar informações implícitas exige uma cuidadosa observação do contexto apresentado.

#### Atividade 7

Pedir aos estudantes que troquem algumas ideias em duplas ou pequenos grupos antes de promover a discussão com toda a turma. Se eles tiverem feito a discussão em português, ajudá-los a sintetizar algumas ideias principais em inglês (EF09LI01). Escrevê-las na lousa para ajudá-los.

Vale ressaltar aos estudantes que tanto romances quanto pinturas são formas de expressão artística, mesmo que se baseiem em linguagens diferentes. De qualquer forma, explicar que, em uma pintura, o artista seleciona cores, texturas, técnicas, materiais e outros elementos para ajudá-lo a expressar uma ideia (competências específicas de Linguagens 2 e 5). De forma

4. Read the extract again. In your notebook, number the following descriptions according to the order in the text.
  - a. the main character's ancestry 3
  - b. the main character's learning skills 5
  - c. the school 1
  - d. the main character's physical appearance 2
  - e. the languages the characters speak 4



Os **caraibas** ou caribes (*Carib*) são a população nativa que habitava partes da América do Sul e do Caribe. A imensa maioria deles foi dizimada pelos invasores europeus. Hoje os descendentes dos caraibas vivem nas ilhas de São Vicente e Dominica, esta última onde se passa a história contada no romance de Jamaica Kincaid.

5. Read the novel extract one more time. In your notebook, write if the statements are **true** or **false**.
  - a. There was a total of seven students in the main character's class. **False. There were seven boys and the main character.**
  - b. The main character's appearance caught the attention of the class. **True.**
  - c. The Carib and African people had the same history. **False. The Carib people were defeated and exterminated; the African people were defeated but survived.**
  - d. Her classmates and teacher recognized her African ancestry. **False. When they looked at her, they saw only the Carib people.**
  - e. Her teacher admired her learning skills. **False. Her teacher said she was evil and possessed.**
6. Read the extract for the last time. In your notebook, complete each sentence with the best alternative.
  - a. It was **common** / **uncommon** for girls to go to school at this age. **uncommon**
  - b. **English** / **French patois** was a more informal language. **French patois**
  - c. The **ancestry of the characters** / **map on the wall and the use of English in school** are evidence that the setting is a British colony. **map on the wall and the use of English in school**
  - d. Her teacher expressed **pride in** / **prejudice against** the main character's Carib ancestry. **prejudice against**



Às vezes, para encontrar informações que não aparecem de modo explícito, devemos usar pistas encontradas no texto e até mesmo dados trazidos de fora do texto para **inferir informações e relações**. É como se lêssemos nas entrelinhas.

7. Possible answers: They are both ways of expression, but one uses verbal written language while the other uses different kinds of visual elements to communicate an idea. Even though the medium is different, the artist may use several techniques and make specific choices to communicate an idea.

8. Possible answers: Information about the artwork, such as size, materials, title; Information about the artist; Description of the artwork and its theme.

#### Going Beyond

7. Are a novel and a painting similar ways of expressing ideas? Why?
8. What kind of information about an artwork do you normally find in an art catalog or in a museum? List your ideas in your notebook.
9. Look at the following artwork and check if you can find the information you mentioned. **Personal answers.**



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

similar, um autor de romance faz escolhas de palavras, técnicas, estrutura textual, entre outros aspectos da arte literária, também a fim de comunicar uma ideia.

#### Atividade 8

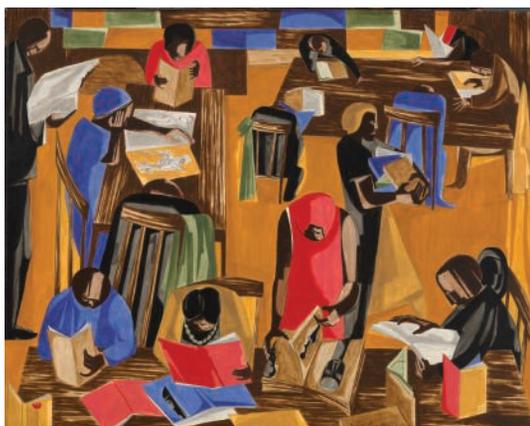
Dividir esta atividade em duas partes: primeiro, pedir aos estudantes que elenquem as informações solicitadas; em seguida, pedir que observem a pintura e o texto que a acompanha (competências gerais 3 e 4).

Iniciar a atividade com toda a turma para demonstrar o que deve ser feito, logo convidando os estudantes a trabalhar em pequenos grupos para elencar as ideias. Coletar as contribuições deles e escrevê-las na lousa para serem referenciadas na próxima atividade.

#### Atividade 9

Pedir aos estudantes que façam uma leitura rápida do texto para confirmar quais das informações listadas na lousa eles encontraram na leitura. Salientar aos estudantes que o texto foi extraído do catálogo *online* do Smithsonian American Art Museum. Localizado em Washington D.C., esse museu é notório por abrigar uma das maiores e mais importantes coleções de obras de arte de artistas afrodescendentes dos Estados Unidos.

## The Library



© Lawrence, Jacob/LATVLS, Brasil, 2022

[...] Looking back at his high school years, [Jacob Lawrence] remembered that black culture was “never studied seriously like regular subjects,” and so he had to teach himself by visiting libraries and museums [...]. This colorful view of a crowded reading room may show the 135th Street Library – now the Schomburg Center for Research in Black Culture – where the country’s first significant collection of African American literature, history, and prints opened in 1925. [...]

<b>Title</b>	The Library
<b>Artist</b>	Jacob Lawrence
<b>Date</b>	1960
<b>Location</b>	Not on view
<b>Dimensions</b>	24 x 29 <sup>7</sup> / <sub>8</sub> in. (60.9 x 75.8 cm.)
[...]	
<b>Mediums Description</b>	tempera on fiberboard
<b>Classifications</b>	Painting
[...]	

11. a. Possible answer: Because the population probably was induced to believe that patois was a less important language, and that the language of the colonizer was the correct one, of more value and importance.

LAWRENCE, Jacob. The Library. SAAM, [s. l.: s. n.]. Available at: <https://americanart.si.edu/artwork/library-14376>. Accessed on: May 25, 2022.

10. Read the artwork catalog again and answer the questions in your notebook with just a few words.

- When did Jacob Lawrence paint *The Library*? In 1960.
- Is the artwork in exhibition for the public in a museum? No, it isn't.
- What material did the artist use? Tempera on fiberboard.
- Where did Jacob Lawrence learn about African American culture? In libraries and museums.

11. b. Possible answers: We see that colonialism exterminated the native population, they brought African peoples to a foreign place and did not treat them well, they imposed their language, they had an impact on the educational system, etc.

## Post-reading

11. Discuss the following questions with your classmates.

- Why do you think the main character of the novel uses the word “proper” to refer to the languages spoken at school and with classmates?
- What impacts of colonialism on the population of Dominica can we see in Kincaid’s novel?
- Why do you think black culture was not “studied seriously like regular subjects” as mentioned by Jacob Lawrence?

11. c. Possible answers: Black culture was not seen as part of North American culture, as if black people were not part of the population. Not allowing people to learn about their culture and develop this knowledge is a way to not give them voice, power, rights, freedom, etc.

75

### Atividade 10

Ler o enunciado e as perguntas com os estudantes, esclarecendo dúvidas que eles apresentem. Lembrá-los de que as perguntas são objetivas e se referem a informações específicas no texto. Assim, as respostas não devem ser longas e complexas. Ao final da atividade, pedir que comparem as respostas com as de um colega antes de fazer a correção na lousa.

### Atividade 11

Organizar a turma em pares ou em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar as respostas e opiniões a fim de fazer o fechamento da seção.

Mostrar aos estudantes o vídeo a seguir com o objetivo de explorar melhor e dar mais suporte à discussão sobre o impacto do colonialismo no Caribe.

• AN INTRODUCTION to Caribbean English. *Oxford English Dictionary*, Sept. 9, 2021. Disponível em: <https://public.oed.com/blog/an-introduction-to-caribbean-english/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

• DAVID Crystal - World Englishes. 7 dez. 2013. 1 vídeo (10min15s). Publicado pelo canal BritishCouncilSerbia. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2\\_q9b9YqGRY](https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY). Acesso em: 11 jul. 2022.

• LEARN how Christopher Columbus’s colonization of the West Indies forever affected the region’s culture. In: *ENCYCLOPAEDIA Britannica*. 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/video/72985/Europeans-islands-slave-trade-Caribbean>. Acesso em: 11 jul. 2022.

• SAYLOR ACADEMY. The Caribbean. In: SAYLOR ACADEMY. *World Regional Geography: People, Places and Globalization*. 2012. Disponível em: [https://saylordotorg.github.io/text\\_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s08-04-the-caribbean.html](https://saylordotorg.github.io/text_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s08-04-the-caribbean.html). Acesso em: 11 jul. 2022.

### Atividade adicional

Escrever na lousa as citações a seguir acompanhadas dos respectivos autores. Ressaltar que eles são os mesmos autores cujas obras foram analisadas na seção *Reading*. Pedir aos estudantes que, em grupos e com as próprias palavras, recorram aos contextos discutidos anteriormente para estabelecer relações entre as citações e as obras analisadas.

• “For isn’t it odd that the only language I have in which to speak of this crime is the language of the criminal who committed the crime?” – trecho do ensaio *A Small Place* (1988), de Jamaica Kincaid

• “I do not look upon the story of the Blacks in America as a separate experience to the American culture but as a part of the American heritage and experience as a whole.” – Jacob Lawrence

## Listening

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de ouvir um trecho de um documentário em inglês e com isso praticar as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI03**, fazendo uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos apresentados.

### Atividade 1

Evidenciar aos estudantes que o primeiro item da atividade é uma manchete seguida de lide e de informações sobre o autor, o lugar e a data de publicação. Nota-se que o ano de publicação é 2011. Apesar de esse dado não ser muito recente, considerar que essa análise foi feita com base nos resultados do *Censo Demográfico 2010*. Por sua vez, o censo seguinte, de 2020, foi adiado e, até o momento de produção deste material, não foi realizado.

O segundo item da atividade é um gráfico em português publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentando dados relativamente mais recentes.

Na análise dos itens, é essencial notar o aumento da população afrodescendente no Brasil. Explicar que esse crescimento acontece em relação ao crescimento total da população brasileira. Ou seja, dentro do total da população brasileira, houve aumento de pessoas que se declaram pretas ou pardas. Vale também lembrar os estudantes de que a pesquisa realizada pelo IBGE sobre cor e raça da população se baseia na autodeclaração, o que significa que as pessoas escolhem a própria cor ou raça entre as opções apresentadas: amarela, branca, indígena, parda ou preta.

### Atividade 2

Convidar os estudantes a trabalhar em duplas para discutir as respostas à pergunta e elaborar hipóteses. Para essa atividade, os estudantes devem recorrer a conhecimentos prévios. Caso tenham dificuldades em formular hipóteses com os colegas, conduzir a discussão em pequenos grupos ou com toda a turma. Explicar que a resposta para a pergunta da atividade será discutida no texto oral que os estudantes ouvirão mais adiante. Portanto, não se espera uma resposta correta nesse momento.

### Atividade 3

Ler o enunciado e as opções com toda a turma para esclarecer eventuais dúvidas. Os estudantes podem sugerir mais temas para complementar

# Listening

## Pre-listening

1. Read the news headline and the graph about the race of the Brazilian population. Compare the results and the dates. What can you notice? **The non-white population in Brazil continues to grow.**

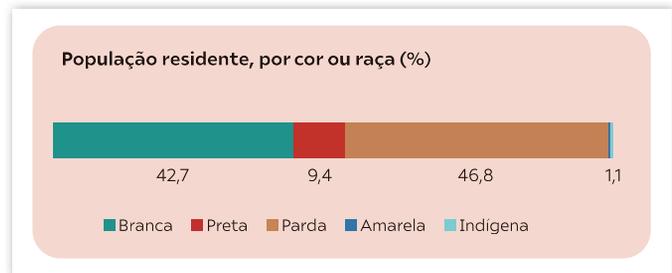
<https://www.theguardian.com/world/2011/nov/17/brazil-census-african-brazilians-majority>

### Brazil census shows African-Brazilians in the majority for the first time

Preliminary results show 50.7% of Brazilians now define themselves as black or mixed race compared with 47.7% whites

Tom Phillips in Rio de Janeiro  
Thu 17 Nov 2011 16:54 GMT

PHILLIPS, Tom. Brazil census shows African-Brazilians in the majority for the first time. *The Guardian*, Nov. 17, 2011. Available at: <https://www.theguardian.com/world/2011/nov/17/brazil-census-african-brazilians-majority>. Accessed on: May 27, 2022.



IBGE EDUCA. *Cor ou raça*. [s. l.] 2022. Available at: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Accessed on: May 27, 2022.

2. In your opinion, why does the African descendant population in Brazil continue to grow in comparison to the total population? Discuss in pairs. **Personal answers.**
3. You are going to listen to an extract from a short documentary entitled *What it means to be black in Brazil* with the following experts. Which topics do you expect to hear about? **Personal answers.**



Djamila Ribeiro – philosopher and writer



Thiago Amparo – lawyer and diversity studies professor



Márcia Lima – sociology professor and researcher

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

as ideias sobre o que esperam encontrar do documentário. A ideia é que sigam exercitando a formulação de hipóteses. Vale registrar as contribuições deles na lousa para que sejam retomadas na próxima atividade de compreensão auditiva.

Além disso, é importante que os estudantes notem que esses especialistas são pessoas dotadas de conhecimento aprofundado sobre o assunto e reconhecidas pelos respectivos estudos nesse campo.

- a. The identity of Brazilians of African ancestry.
  - b. Qualification and job opportunities.
  - c. Demographic information.
  - d. Racial inequalities and discrimination.
  - e. Black populations in Brazil and in the USA.
4. Listen to the extract from the documentary. In your notebook, write the topics from **activity 3** that you hear. **a, c, d** 
5. Listen to the extract again. In your notebook, write if the sentences are **true** or **false**. 
- a. Brazil has the largest black population in the world. **False. It's the second largest.**
  - b. There is a term to identify the brown population in Brazil. **True.**
  - c. Self-identification means deciding one's own race. **True.**
  - d. Socioeconomic characteristics of brown and white people are similar. **False. Socioeconomics characteristics of brown and white are not similar.**
  - e. Demographic data like race helps create policies to reduce social inequalities. **True.**
6. Listen to the extract one last time. In your notebook, choose the best option to complete each statement according to the specialists. 
- a. **Every / Not every** African descendant identifies themselves as black. **Not every**
  - b. A Brazilian of African and indigenous ancestry may **not / also** be mixed race. **also**
  - c. Self-identification **contributed / didn't contribute** for the number of black people to grow. **contributed**
  - d. For the black movement, separating the black and brown populations **helps / doesn't help** reduce racial inequalities. **doesn't help**

## Post-listening

7. In small groups, discuss the following questions.
- a. Why do you think the specialists in the documentary say the idea that Brazil is a racial democracy is a myth? **Possible answer: Because in a racial democracy there is no (or less) racial inequalities, and this is not the case in Brazil.**
  - b. How can demographic information like the census help reduce social inequalities? **Possible answer: Demographic information shows evidence that we need to elaborate certain public policies to deal with social inequalities.**
  - c. Read the following extract. How did art help form an identity in the USA? **Possible answer: It empowered people to be proud of who they were.**

[...] "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud", was a song by James Brown which demonstrated the rise of 'Black Pride' in the 1960s. [...] many accepted the term 'Black' and it is still considered acceptable in the USA and other parts of the world today.

[...] In the 1970s and 1980s [...] 'African American' was adopted quickly by many [...]. It is now widely accepted as the politically correct terminology for Americans of African [descent] [...].

[...]

INSTITUTE FOR CULTURAL DIPLOMACY. *Introduction to the African Diaspora across the world.* 2007. Available at: [https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en\\_programs\\_diaspora](https://www.culturaldiplomacy.org/index.php?en_programs_diaspora). Accessed on: May 27, 2022.

77

Tocar a faixa de áudio uma ou duas vezes para a realização da atividade. Dar tempo para que os estudantes comparem as respostas em duplas a fim de que ofereçam ajuda uns aos outros se necessário.

### Atividade 7

Organizar a turma em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar as respostas e opiniões a fim de promover o fechamento da seção.

No **item c**, salientar que a canção mencionada é apresentada em uma das imagens das páginas de abertura da unidade. Se oportuno, localizar informações adicionais sobre a canção e o álbum nas páginas de abertura.

Ajudar os estudantes com a leitura da citação antes de promover a discussão. Sempre que possível, incentivá-los a realizar a atividade em inglês (EF09LI01). Do contrário, conforme necessário, ajudá-los a formular em inglês uma síntese das próprias ideias, usando a lousa como recurso visual.

### Atividade 4

Tocar a faixa de áudio uma vez para que os estudantes verifiquem se as respectivas hipóteses estavam corretas. Pedir a eles que comparem as respostas em pares, o que pode contribuir para a confiança deles ao lidar com textos orais. Explicar que o objetivo desta atividade não é demonstrar compreensão detalhada do texto, mas sim identificar os temas principais nele abordados. Logo, não é necessário entender o áudio na íntegra. Ao final, corrigir a atividade na lousa.

### Atividade 5

Nesta atividade, os estudantes exercitarão a compreensão auditiva de forma relativamente mais detalhada. Ler as

afirmações com toda a turma e esclarecer eventuais dúvidas. Reproduzir o áudio uma ou duas vezes para que os estudantes completem a atividade. Reforçar que não se espera que compreendam cada palavra do texto, mas sim que foquem na avaliação das afirmações dadas. Ao final, pedir que corrijam as alternativas falsas.

### Atividade 6

Nesta atividade de compreensão auditiva, o foco está nas informações que se apresentam de forma menos explícita no texto. Portanto, o nível de desafio pode ser um pouco mais elevado. Assim, é essencial que os estudantes leiam atentamente os itens da atividade e tirem eventuais dúvidas.

## Grammar in context

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de fazer uso da língua inglesa com a voz passiva para expor argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação (EF09LI01).

### Atividade 1

Perguntar aos estudantes se eles reconhecem de quais textos os exemplos desta atividade foram extraídos. Ajudá-los a relacionar os trechos selecionados aos respectivos textos apresentados em seções anteriores da unidade. Os itens I, II e III foram extraídos do romance da escritora estadunidense Jamaica Kincaid (1949-). O texto do item IV se encontra na descrição da pintura *The Library*, também na seção *Reading*. O item V, por sua vez, é um trecho do documentário *What It Means to Be Black in Brazil*, apresentado na seção *Listening*.

### Atividade 2

Sugere-se que os estudantes façam a atividade em duplas, levando em conta as frases selecionadas e apresentadas na atividade 1. Promova uma análise contrastiva, mostrando que em português o uso e a forma da voz passiva são similares ao que se observa em inglês.

### Atividade 3

Se oportuno, os estudantes podem seguir em duplas para fazer esta atividade.

Depois de corrigi-la, mostrar que, embora os itens da atividade 1 apresentem exemplos da voz passiva no passado simples, ela não se limita a esse tempo verbal. Evidenciar que, mesmo no passado simples, o verbo auxiliar pode ser também *were*, dependendo do sujeito em questão. A fim de exemplificar, pedir aos estudantes que vertam alguns dos exemplos da atividade 1 para o plural ou para outro tempo verbal, fazendo os ajustes necessários.

Em seguida, mostrar aos estudantes a lista de verbos no particípio passado (*past participle*) apresentada nos apêndices do livro. Salientar que os verbos regulares no particípio passado têm a mesma forma que no passado simples.

### Atividade 4

Fazer a atividade com toda a turma. Retomar o texto a que a atividade se refere. Mostrar que a estrutura “by + agente” não é uma necessidade, como visto nos exemplos anteriores. E, mesmo nesse caso, identificar o agente não significa apresentar o agente, já

# Grammar in context

## Passive voice

- Look at the following extracts from the texts in the previous sections. Answer the questions in your notebook.

- [French patois] was not considered proper at all [...].
- My memory [...] was regarded as unusual [...].
- [...] my teacher [...] was trained to think only of good and evil [...].
- [...] black culture was never studied seriously like regular subjects [...].
- The nation was composed of several races.

- The actions or states are underlined. Can you identify the agent of the action/state? **No.**
- Is this information necessary? **This information is not relevant.**

- A estrutura apresentada na atividade 1 é conhecida como voz passiva (*passive voice*). No caderno, escolha as melhores palavras para completar o parágrafo sobre o uso do *passive voice*.

Usamos a voz passiva (*passive voice*) quando estamos **mais / menos** interessados na ação ou atividade do que no agente da ação. Às vezes, optamos por usar a voz passiva porque o agente da ação **já / não** é conhecido ou está **implícito / explícito**. Também usamos essa estrutura quando o agente é **relevante / irrelevante** em um dado contexto. **mais; já; implícito; irrelevante**

- Observe as frases na atividade 1 e escreva no caderno a melhor opção que descreve a estrutura do *passive voice*.
  - verbo auxiliar no infinitivo + verbo principal no passado simples
  - verbo auxiliar *to be* + verbo principal no particípio passado **X**
  - verbo auxiliar no passado simples + verbo principal no infinitivo
- Observe o texto usado na subseção *Post-listening*, e encontre os seguintes exemplos de voz passiva. Registre as respostas no caderno.
  - quando expressamos o agente da ação com a estrutura “by + agente” “‘African American’ **was adopted** quickly by many [...]”
  - voz passiva no presente simples “[...] **it is still considered acceptable in the USA**; “It **is now widely accepted as the politically correct terminology** [...]”
- No caderno, complete as afirmações com **verbo principal** ou **verbo auxiliar**.
  - O **verbo auxiliar** determina o tempo verbal da voz passiva. **verbo auxiliar**
  - O **verbo principal** é sempre usado na mesma forma, independente do tempo verbal. **verbo principal**
  - A negação *not* na voz passiva é adicionada ao **verbo auxiliar**.

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

### Pronunciation

- Ouçe as seguintes frases e identifique qual verbo é acentuado e qual não é acentuado: **verbo auxiliar** ou **verbo principal**. **O verbo principal é acentuado e o verbo auxiliar não é acentuado. Com exceção da negação, em que o auxiliar de negação também é acentuado.**
  - French patois and English **were** spoken in Dominica. **em que o auxiliar de negação também é acentuado.**
  - Black and brown **are** used to refer to African descendants in Brazil.
  - The term black **is** accepted in the USA.
  - Black culture **wasn't** studied seriously in the past.
- No caderno, complete a afirmação sobre a pronúncia de verbos auxiliares com as palavras **acentuada** (*strong form*) ou **não acentuada** (*weak form*).
  - Verbos auxiliares podem ser pronunciados em sua forma **acentuada** quando são pronunciados isoladamente ou quando são usados para ênfase. **acentuada**
  - Verbos auxiliares podem ser pronunciados em sua forma **não acentuada** quando são usados em contexto.
  - Na negação, normalmente usamos a forma **acentuada** de um verbo auxiliar. **acentuada não acentuada**

que *many* é um termo relativamente genérico. Na oração em questão, o objetivo é apontar para a quantidade de pessoas, sem especificar quem são de fato.

Vale ressaltar que a voz passiva pode ser usada em qualquer outro tempo verbal, incluindo aqueles que os estudantes conheceram anteriormente.

### Pronunciation

A primeira etapa trata de *sentence stress*, um aspecto fonológico importante da língua inglesa que, em certos casos, pode alterar o sentido de uma frase se usado de forma aleatória ou não convencional. Deixar claro que, no contexto da atividade, “acentuado” ou “não acentuado” se referem ao *stress*.

Com base na etapa anterior, os estudantes devem sistematizar as características fonológicas identificadas. Explicar que, em inglês, muitas palavras-função podem ser acentuadas (na chamada *strong form*) e não acentuadas (na chamada *weak form*) a depender de uso e contexto. É o caso dos verbos auxiliares.

6. Look at the short description of an exhibition by Brazilian artist Maxwell Alexandre. Read the sentences and identify examples of the passive voice in your notebook. *is called; was raised; are shown; was ... influenced; are extracted*

Maxwell Alexandre's exhibition is called *Pardo é Papel: Close a door to open a window*. He criticizes the use of *pardo* to talk about mixed race Brazilians of African ancestry. The artist gets inspirations from the daily life of the community where he was raised. In his large paintings, black people are shown in an empowered way. Maxwell Alexandre was also influenced by global hip-hop to create some of his works. Some of his painting's titles are extracted from lyrics by different musicians.



7. Look at the poem *I, Too* by Langston Hughes. Complete the description about it with the appropriate form of the passive voice in the Simple Present or Simple Past. Answer in your notebook.

### I, Too

I, too, sing America.

I am the darker brother.  
They send me to eat in the kitchen  
When company comes,  
But I laugh,  
And eat well,  
And grow strong.

Tomorrow,  
I'll be at the table  
When company comes.  
Nobody'll dare  
Say to me,  
"Eat in the kitchen,"  
Then.

Besides,  
They'll see how beautiful I am  
And be ashamed—  
I, too, am America.

HUGHES, Langston. *I, Too*. Poetry Foundation, [s. l.], 2004. Available at: <https://www.poetryfoundation.org/poems/47558/i-too>. Accessed on: May 27, 2022.

The poem <sup>a</sup> *was written* (write) by Langston Hughes. It <sup>b</sup> *was published* (publish) in 1926 during the Harlem Renaissance, which is considered as an important movement of African American art in the 1920s. In the poem, the speaker is not given a seat at the dinner table because of his skin color. This shows how black people <sup>c</sup> *were discriminated* (discriminate) in parts of the USA during a time of racial segregation. Although the speaker <sup>d</sup> *is treated* (treat) with injustice, he shows confidence that the future will be better. Hughes ends the poem with the words "I, too, am America", which are used to show that African American people are part of the American society just as anyone else. *a. was written; b. was published; c. were discriminated; d. is treated*

## Vocabulary in context

### Art forms & artists

a. painting, sculpture, mural, graffiti, installation, photograph, drawing  
b. novel, poem, play, short story  
c. song

1. In this unit we have seen several examples of art forms. Look at the word cloud and, in your notebook, categorize them according to these groups. Listen and check your answers.

- a. visual art  
b. literature  
c. music



79

### Atividade 6

Nesta atividade, espera-se que o estudante reconheça o uso da voz passiva por meio de aspectos estruturais e contextuais.

Para mais informações sobre o artista carioca Maxwell Alexandre (1990-) e sua obra, acessar os *links* a seguir, de onde os dados do texto da atividade foram extraídos.

- ALEXANDRE, Maxwell. *Pardo é papel*. Instituto Inclusartiz (org.). Rio de Janeiro: Instituto Inclusartiz; Instituto Odeon, nov. 2019-maio 2020. Disponível em: [http://inclusartiz.org/wp-content/uploads/2020/10/pardoepapel\\_catalogodigital\\_\\_\\_\\_.pdf](http://inclusartiz.org/wp-content/uploads/2020/10/pardoepapel_catalogodigital____.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

- PROJETO AFRO. *Maxwell Alexandre*. 12 dez. 2021. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/maxwell-alexandre/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

### Atividade 7

Na atividade, os estudantes devem empregar a voz passiva de forma contextualizada.

Antes de iniciar a atividade, pedir aos estudantes que leiam somente o poema sem se atermem ao texto descritivo seguinte. Perguntar o que eles compreendem sobre o poema, pedindo que identifiquem o tema principal. Se possível, reproduzir a declamação do poema disponível em arquivo de áudio no *link* a seguir, convidando-os a ler e ouvir o poema ao mesmo tempo.

- HUGHES, Langston. *I, Too*. In: POETS.ORG. *Poems*. 1994. Disponível em: <https://poets.org/poem/i-too>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Pedir aos estudantes que leiam o texto seguinte ao poema e completem as lacunas com a forma apropriada dos verbos na voz passiva. Fazer a correção na lousa para que todos verifiquem a ortografia dos verbos e corrigir as respostas conforme necessário.

Para mais informações sobre o poeta estadunidense Langston Hughes (1901-1967) e sua obra, acessar:

- POETS.ORG. *Langston Hughes*. [2022?]. Disponível em: <https://poets.org/poet/langston-hughes>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- POETRY FOUNDATION. *Langston Hughes*. 2022. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poets/langston-hughes>. Acesso em: 11 jul. 2022.

### Vocabulary in context

Desenvolvendo as **competências gerais 3, 4 e 6**, esta seção apresenta aos estudantes o vocabulário em contexto, levando o aprendizado e o significado para além da palavra. Essa construção de vocabulário em contexto se dá por meio de diversas manifestações artísticas e culturais, desde as locais até as mundiais, e também de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

### Atividade 1

Antes de realizar a atividade, pedir aos estudantes que retomem as páginas anteriores e listem no caderno as obras de arte apresentadas. Em seguida, ler o enunciado da atividade com toda a turma. Mostrar a nuvem de palavras (*word cloud*) com os tipos de arte apresentados. Pedir aos estudantes que, em duplas, façam a classificação das palavras com base nos conhecimentos prévios e nas palavras cognatas. Não se espera que eles saibam todas as respostas, mas sim que compartilhem hipóteses entre os colegas. Corrigir a atividade por meio da faixa de áudio e pedir que repitam as palavras.

### Atividade 2

Nesta atividade, os estudantes poderão consultar nos cadernos a lista de obras de arte, conforme orientado na atividade anterior. A atividade permite exemplificar as categorias e os tipos de obra de arte.

### Atividade 3

Nesta atividade, os estudantes se basearão nas imagens e nas frases que as contextualizam para completar as lacunas com os tipos de obras de arte. Todas as obras são produções de artistas afrodescendentes. As palavras aparecem em contexto para ajudar os estudantes a observar uma forma recorrente de uso.

### Atividade adicional

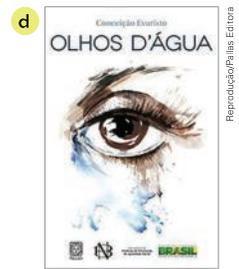
Pedir aos estudantes que identifiquem os usos de voz passiva nas frases da atividade 3. Em seguida, pedir a eles que escolham uma ou duas das obras dessa atividade e as pesquise, coletando informações adicionais sobre a obra e/ou o artista a serem compartilhadas com toda a turma. Encorajá-los a utilizar o vocabulário e a estrutura de voz passiva conforme apresentados na unidade.

Visual art: sculpture *Amnésia*, by Flávio Cerqueira; installation *Brinquedo de Furar Moletom*, by Jaime Lauriano; mural *A Ancestral do Futuro*, by Criola; painting *The Library*, by Jacob Lawrence.

- 2. Find examples of artistic works in the previous pages and classify them in your notebook according to the categories in activity 1. Literature: novel *The Autobiography of my Mother*, by Jamaica Kincaid; poem *I, Too*, by Langston Hughes. Music: song *Say it Loud: I'm Black and I'm Proud*, by James Brown.
- 3. Look at the images and complete the sentences in your notebook with the appropriate word(s) to describe each artwork.



Couple (1932) is a [redacted] by James Van Der Zee. It was taken in 1932. photograph



Olhos d'Água (2014) is a fictional work of narrative by Conceição Evaristo, but it's not a novel, it's a compilation of [redacted] short stories



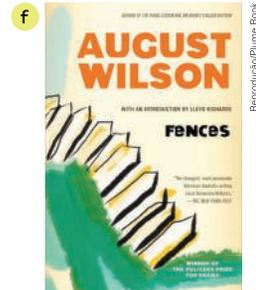
To Be Young, Gifted, and Black (1970), recorded by Nina Simone. The [redacted] reached the top ten in the 1969 R&B charts, becoming one of Simone's biggest hits. song



In Phade's [redacted] work he tries to communicate his experience as a black man in Canada. This project is called Paint the City Black (2020). graffiti



This [redacted] was painted by Kika Carvalho in 2020. The artist was inspired by Betye Saar's painting *Black Girls' Windows* and her own experiences in Rio de Janeiro. mural



Fences is a 1985 [redacted] by American playwright August Wilson. It was awarded the Pulitzer Prize for drama in 1987. play

# Speaking

## Prepare

1. Read and listen to a description of the painting *Untitled* (1982), by Basquiat. In your notebook, choose the items that are mentioned.
  - a. Personal information about the artist. X
  - b. Detailed description of the artwork.
  - c. Focus of the artist's work. X
  - d. Some relevant elements of the artwork. X
  - e. Curiosities about the artwork. X

Title: *Untitled*  
Artist: Jean-Michel Basquiat  
Date: 1982  
Classifications: Painting

In 1982, at the age of just 22 years old, Jean-Michel Basquiat would produce this painting. [...] He would use his work to highlight black heroes, and the "Double A" we see in *Untitled*, may represent "Aaron", a reference to Hank Aaron, the celebrated African American baseball player, a childhood idol of Basquiat, and the first of his heroes to be crowned or "sainted" in his paintings. Crowns in western art, come loaded with historical baggage, and Basquiat would use the symbol of the crown, to challenge notions of "Race" and "Power". He would crown black heroes. For him the three-pointed crown he used mostly represented athletes, musicians, and writers. [...] His raw and brutal works, draw on the problems faced by African Americans in the US. They are as relevant now, as they were 40 years ago. Yet despite his importance, there are almost no works by him in public collections. Not a single one in the UK, and very few internationally. *Untitled* had been in the same private collection since it was bought in 1984 for \$19,000. When it came up for auction in 2017, it reached the highest price ever paid for a work, not just by a black artist, but by any American artist, including Andy Warhol. 110 million dollars. [...]



BASQUIAT, Jean-Michel. *Untitled (Skull)*. Acrylic and oilstick on canvas, 1981. 205,74 x 175,9 cm. Los Angeles, The Broad.

JEAN-MICHEL Basquiat's 'Untitled (Skull)': Great Art Explained. Produced by Great Art Explained, Jan. 22, 2021. (4s-10s; 7min43s-8min24s; 15min9s-15min57s). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=IHePKNTRmdI>. Accessed on: May 27, 2022.

2. What other information could you mention in a presentation about an artwork? Possible answers: Where it can be found; the materials and techniques used; the impact of the artwork; how it was received by the public; if it is part of a specific art movement; the artist's inspirations, etc.

## Your turn

3. You are going to prepare a short presentation in pairs about an artwork. Follow these steps.
  - a. Do some research online on African descendant artists and their work.
  - b. Select one artwork that deals with questions related to identity, black pride, black experience, empowerment, or similar issues.
  - c. Select the information you would like to include in your presentation.
  - d. Decide how you are going to show the artwork to your group.
  - e. Define who is going to talk about what.
  - f. Organize the notes you will use in the presentation.
  - g. Rehearse the presentation.
  - h. Record your presentation. Use this checklist to reflect on your work and make improvements.
    - Did you introduce yourself and your topic of presentation?
    - Did you order information in a logical sequence?
    - Did you speak slowly and make pauses?
    - Did you pronounce words clearly?

81

## Speaking

Esta seção contempla diversas habilidades, como EF09LI01, EF09LI04, EF09LI08 e EF09LI19. Com uma apresentação oral, os estudantes farão uso da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado para expor o resultado de estudos e pesquisas sob o tema das diferentes linguagens artísticas (competência geral 4).

### Atividade 1

Perguntar aos estudantes se eles já ouviram falar sobre o artista estadunidense Jean-Michel Basquiat (1960-1988). Conversar com a turma sobre o que eles veem na imagem, que impressões ela desperta e que sensações ela provoca.

Depois de ouvirem e lerem o texto, pedir aos estudantes que trabalhem em duplas para discutir que itens indicados na atividade constam na descrição.

Para mais informações sobre o artista, acessar:

- THE ART STORY. *Jean-Michel Basquiat*. 2022. Disponível em: <https://www.theartstory.org/artist/basquiat-jean-michel/life-and-legacy/>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- ARTSY. *Jean-Michel Basquiat*. 2022. Disponível em: <https://www.artsy.net/artist/jean-michel-basquiat>. Acesso em: 12 jul. 2022.

### Atividade 3

Antes de iniciar cada uma das tarefas, ler com a turma todo o passo a passo contido na atividade. Dessa forma,

os estudantes poderão visualizar com mais clareza como chegarão à produção escrita final. Organizá-los em duplas e planejar as etapas com a ajuda de um calendário para que cada passo seja realizado em tempo plausível.

O primeiro passo é a escolha da obra de arte. Organizar essa etapa na própria escola de acordo com os recursos disponíveis para isso. Se na biblioteca da escola houver um acervo que contemple esse tipo de informação, considerar levar a turma até ela para fazer a pesquisa ou pelo menos iniciá-la. Caso haja bibliotecário, conversar com ele anteriormente para pedir que faça uma seleção de possível material para consulta. Se houver a possibilidade de usar dispositivos eletrônicos para acessar a internet e fazer pesquisa online, ajudar os estudantes com palavras-chave para busca mais direcionada (competência geral 5). Como alternativa, oferecer uma lista de possíveis obras, especialmente caso alguns estudantes demonstrem dificuldades em fazer a própria seleção.

Idealmente, as obras selecionadas não precisam ser de autoria de artistas afrodescendentes. Elas podem abordar questões identitárias como aquelas trabalhadas na unidade. Além disso, vale lembrar os estudantes sobre a confiabilidade das fontes de pesquisas que serão usadas (EF09LI08). Por fim, estipular um tempo para que façam a seleção e, em seguida, comecem a ler sobre a obra.

O próximo passo consiste em escolher quais das informações pesquisadas serão priorizadas, já que se espera que as duplas preparem descrições breves.

Para a apresentação, é importante que a turma veja a obra de arte que está sendo descrita. Portanto, conversar com todos sobre possíveis formas de fazer essa exibição.

Em seguida, os estudantes devem dividir o trabalho igualmente, de forma que a divisão de tarefas seja justa. Estipular um tempo para que organizem anotações que utilizarão na apresentação.

Sugerir aos estudantes que não usem um roteiro na apresentação a fim de evitar que simplesmente leiam informações em voz alta. O ideal é que tenham consigo uma lista de tópicos que serão apresentados.

Por fim, convidar as duplas a ensaiar as respectivas falas. Se possível, permitir que gravem o ensaio usando algum dispositivo eletrônico. Com isso, os estudantes podem ouvir a si mesmos e identificar pontos passíveis de melhoria. Nesse momento, salientar o checklist apresentado no item h da atividade para que recorram a ele na autoavaliação.

#### Atividade 4

Organizar as datas de apresentação dos estudantes e registrá-las em um calendário de acesso geral. Se não houver muito tempo disponível para as apresentações, organizar dois grandes grupos de modo que elas ocorram de forma simultânea. Com a participação de toda a turma, criar um nome para esse evento no qual as apresentações acontecerão.

#### Atividade 5

Organizar a turma em pares ou em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar as respostas e opiniões a fim de promover o fechamento da seção. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em variados momentos da aula propicia mais interação geral e engajamento com a disciplina.

### Writing

Nesta seção, os estudantes produzirão um *post* para circulação em rede social, explorando um ambiente virtual de informação e socialização com o uso da língua inglesa e de recursos linguísticos próprios deste ambiente (EF09LI08, EF09LI09, EF09LI12 e EF09LI13). É também um momento de prática das **competências gerais 4, 5 e 6** e das **competência específicas da Língua Inglesa 2 e 5**.

#### Atividade 1

Nesta atividade, o objetivo é oferecer aos estudantes um exemplar do gênero textual a que pertence a futura produção deles. Pedir-lhes que observem a obra de arte contida na postagem de rede social. Conversar com eles sobre o que veem na imagem, que impressões ela desperta e que sensações ela provoca.

Em seguida, ler o enunciado e os itens da atividade com toda a turma, esclarecendo eventuais dúvidas. Pedir a todos que leiam o texto da postagem e, depois, trabalhem em duplas para realizar a atividade. Observar que a atividade enfoca as características do gênero textual, e não a compreensão do texto em si. Lembrar também que, ao final do livro, há um *Language bank* em que os estudantes encontrarão o significado de algumas das palavras contidas no texto.

4. It's time to share your work. Follow these steps to organize the presentation.
  - a. Organize the dates and order of the presentations with your teacher.
  - b. As a whole group, decide on a name for the event.
  - c. Give your presentation and observe your classmates'.
  - d. Get ready to ask them questions at the end of the presentations.

### Reflect

5. Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. **Respostas pessoais.**
  - a. Qual obra de arte ou artista mais despertou seu interesse? Justifique sua escolha.
  - b. Quais foram as etapas de mais aprendizagem para você? Por quê?
  - c. Em sua opinião, expressar-se sobre uma obra de arte em inglês pode contribuir para uma comunicação intercultural que valorize a construção de identidades no mundo globalizado?



### Prepare

1. Read the following social media post. In your notebook, choose the items that are **true** about the post.

Reprodução/Brooklyn Museum of Art, New York, USA



**brooklynmuseum** Follow  
Brooklyn Museum

**brooklynmuseum** Sargent Claude Johnson was a ceramicist, painter, and lithographer based out of North Beach, San Francisco in the 1930s. Johnson, who was of Black and Cherokee heritage, is remembered for his soul-stirring sculptures and his commitment to creating self-affirming images of Black people. This graceful terracotta figure shows the influence of the Harlem Renaissance and the call for the celebration and integration of African ancestral traditions as expressed by Alain Locke. Johnson said he was “aiming to show the natural beauty and dignity” of African Americans, not to a white audience, but to themselves.

In honor of **#BlackHistoryMonth**, and in conjunction with the exhibition John Edmonds: A Sidelong Glance, we are highlighting contemporary artists in our collection whose work speaks to the complexity and beauty of Black American heritage.

Sargent Claude Johnson (American, 1888-1967). Untitled (Standing Woman), ca. 1933-1935. Terracotta, paint, surface coating. Brooklyn Museum, Gift of the Estate of Emil Fuchs and Mr. and Mrs. Sidney Steinhauer, by exchange, Robert B. Woodward Memorial Fund, and Mary Smith Dorward Fund, 2010.2 #BHM

BROOKLYN MUSEUM. Feb. 10, 2021. Instagram post. Available at: <https://www.instagram.com/p/CLHo-cdHhVn/>. Accessed on: May 27, 2022.

- a. It was posted by the artist Sargent Claude Johnson.
- b. It is about a ceramic artwork. **X**
- c. It has information about the artwork and the artist. **X**
- d. The post celebrates black American artists. **X**
- e. It is possible to like the post or to leave a message for the post profile.

**2.** Match the questions and the answers in your notebook according to the post.

- a. What is the objective of this post?
- b. Who is the audience of this post?
- c. What is the function of the #BlackHistoryMonth or #BHM?
  - I. A hashtag is used to identify a specific content on the internet. It works as a hyperlink to other publications on the same topic. **c**
  - II. It is to share examples of artworks by African American artists and celebrate African American identity and ancestry. **a**
  - III. Followers of the Brooklyn Museum account, anyone who is interested in art, people who are interested in black history month. **b**

## Your turn

**3.** Work in pairs. You are going to write a social media post on the artwork you talked about before. Follow these steps. **Personal answer.**

- a. Look at the research notes you made for the oral presentation.
- b. Choose at least one image of the artwork selected and at least one image of the artist.
- c. Write the description including information about the artwork and the artist.
- d. Transform the name of the event you created for the oral presentation into a hashtag. Write at least one more hashtag for your post.

**4.** Use the following checklist to revise your work and help your classmates improve their production. **Personal answer.**

- Did you select at least two images for the post?
- Did you include relevant information about the artwork?
- Did you include relevant information about the artist?
- Is the text objective and informative?
- Are there at least two appropriate hashtags?

**5.** Make the necessary changes to your post after feedback and post it. **Personal answer.**

## Reflect

**6.** Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. **Respostas pessoais.**

- a. Quais são as similaridades e diferenças entre as obras e os artistas selecionados?
- b. O que você aprendeu com essa produção escrita?

### Atividade 2

Esta atividade enfoca aspectos relacionados ao gênero textual, como proposta comunicativa, público-alvo e a função das *hashtags*. Primeiramente, pedir aos estudantes que cubram as respostas (**itens I-III**) e, em duplas, discutam entre si as perguntas (**itens a-c**). Em seguida, solicitar que descubram as respostas e as relacionem às perguntas. Por fim, uma conversa com a turma, pedindo que compartilhem outras respostas possíveis para as **perguntas a-c**.

Informar aos estudantes que determinadas postagens em redes sociais têm limites de caracteres e de imagens. O texto apresentado no livro, por exemplo, foi publicado em uma rede social com limite de 2.200 caracteres e de dez

imagens por postagem. Assim, o ideal é que os estudantes produzam textos que não ultrapassem esse limite de caracteres, também a fim de despertar o interesse de usuários de redes sociais marcadas pelo dinamismo e pela fluidez de informações (**EF09LI13**).

### Atividade 3

Ler o passo a passo com a turma antes de iniciar a produção escrita. Sugere-se que os estudantes trabalhem com o mesmo colega com quem formaram dupla na produção oral para que usem os mesmos resultados da pesquisa sobre a obra de arte. Orientá-los a escrever um primeiro rascunho no caderno se não houver a possibilidade de fazê-lo em um computador.

### Atividade 4

O *checklist* da atividade pode ser usado tanto para autoavaliação como para avaliação entre pares. A fim de promover a avaliação entre pares, ajudar os estudantes a organizar a troca de produções escritas entre duplas. Reforçar que a avaliação deve ser baseada nos itens do *checklist* e ser conduzida sempre de forma respeitosa e cordial, valorizando a produção dos colegas.

### Atividade 5

Ao receberem a avaliação dos colegas, as duplas podem fazer a própria avaliação da produção escrita e produzir a versão final da postagem. Definir com a turma se as publicações serão feitas por meio das contas privadas dos estudantes na rede social da escola ou se será criada uma conta específica por meio da qual todos os textos serão publicados. Essa é uma forma de preservar a identidade e privacidade dos estudantes, permitindo, ainda, manter a conta pública. Assim, outras pessoas, incluindo estudantes de outras turmas, podem ser convidadas a acessá-la e verificar as postagens.

### Atividade 6

Organizar a turma em pares ou em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar as respostas e opiniões com a turma a fim de realizar o fechamento da seção.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Atividade 1

Organizar a turma em grupos de três a quatro estudantes. Lembrar a turma, se pertinente, de que o objetivo desta seção é estimular a reflexão e a ação dos estudantes em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Pedir aos estudantes que leiam e discutam as perguntas da atividade nos grupos. Em seguida, solicitar a alguns voluntários que compartilhem as ideias com toda a turma (EF09LI01). Para expandir a atividade, sugerir aos estudantes que criem outro símbolo para representar a redução das desigualdades.

## Atividade 2

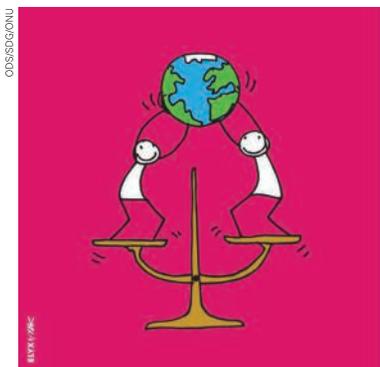
Antes das manchetes, ler atentamente o enunciado com toda a turma. Estipular tempo para que os estudantes leiam os lides das notícias. Lembrá-los de que, ao final no livro, há um *Language bank* com o significado de algumas das palavras contidas nos textos. Em seguida, discutir as perguntas com toda a turma.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Reduced inequalities

Possible answers: In this unit we talked about the identity and the experience of people of African Ancestry in Brazil and in other countries, and we saw that there is still a lot of racial inequality in the world.

1. Look at the image about the SDG 10. What do you think it is related to? How is it connected to the unit?



GOAL 10: Reduced inequalities. Sustainable Development Goals. [S. I.: s. n.], 2022. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/sustainabledevelopment-material/>. Accessed on: May 27, 2022.

2. Read the following headlines and leads from news articles. What kind of social inequality can you see?

What social indicators are considered? **Racial inequality; education (access to higher education); political representation (elected representatives); violence (murder rate).**

### Blacks and browns are more educated, though inequality in relation to white persons remains

Section: **Social Statistics**  
November 13, 2019 10h00 AM | Last Updated: November 21, 2019 04h34 PM

[...]  
Among the black and brown population aged between 18 and 24 years who studied, the percentage of those attending higher education increased between 2016 (50.5%) and 2018 (55.6%), though still below the percentage of white persons in the same age bracket (78.8%).  
[...]

### Less than a quarter of the elected representatives are blacks or browns

Section: **Social Statistics** | Caio Bellandi | Design: Brisa Gil  
November 13, 2019 10h00 AM | Last Updated: November 18, 2019 10h47 AM

Brazil has a lot to evolve in terms of visibility and representation of the black and brown population. In 2018, only 24.4% of the elected federal representatives declared themselves as part of this population share, which represents more than half (55.8%) of the country inhabitants.  
[...]

### Murder rate for blacks or browns is almost three times bigger than for whites

Section: **Social Statistics** | Marília Loschi | Design: Simone Mello  
November 13, 2019 10h00 AM | Last Updated: November 26, 2019 09h18 AM

Murder rates in the country did not fall from 2012 to 2017. On the contrary, among black and brown people, it increased from 37.2 to 43.4 deaths per 100,000 inhabitants, while for the white population, the index was stable between 15.3 and 16. This difference means that blacks or browns were 2.7 times more likely to be victims of homicide in 2017.  
[...]

SOCIAL Inequalities due to Color or Race in Brazil. IBGE, Nov. 13, 2019. News and Releases. Available at: <https://www.ibge.gov.br/en/statistics/social/population/26017-social-inequalities-due-to-color-or-race-in-brazil.html?t=noticias-e-releases>. Accessed on: May 27, 2022.

3. De que formas podemos tentar reduzir a desigualdade racial no Brasil? Quais medidas afirmativas você conhece que caminham nessa direção? Faça uma pesquisa sobre esse tema e compartilhe com os colegas as informações coletadas. **Respostas pessoais.**



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10: Redução das Desigualdades. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10>.
- ODS #10: Redução das Desigualdades – IBGE Explica. [https://www.youtube.com/watch?v=DGLMC3Mcygc&list=PLAvMMJyHZEaFnbAHb\\_OlimdkGL5Z\\_HBIi&index=11](https://www.youtube.com/watch?v=DGLMC3Mcygc&list=PLAvMMJyHZEaFnbAHb_OlimdkGL5Z_HBIi&index=11).

Acesso em: 27 maio 2022.



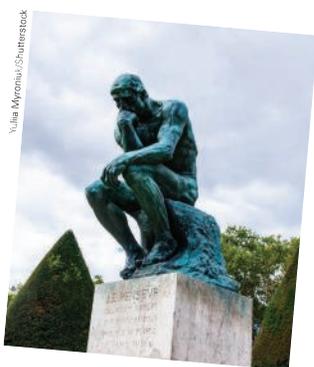
## Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 4**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

1. Observe as imagens a seguir. Qual delas melhor reflete seu progresso nos estudos de língua inglesa desta unidade? Compartilhe e justifique sua resposta com os colegas. **Resposta pessoal.**



MUNCH, Edvard. O grito, 1893. Oil on canvas, 91 cm x 73,5 cm. National Gallery of Art, Oslo.



RODIN, Auguste. *The thinker*, 1904. Bronze sculpture, 186 cm. Rodin Museum, Paris.



2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. **Respostas pessoais.**

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
/ / / / /	/ / / / /	/ / / / /
<b>HOW I learned</b>		
/ / / / /		

### Atividade 3

Manter a turma em pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar as respostas e opiniões com a turma a fim de fazer o fechamento da seção. Se lhe parecer conveniente, sugerir que organizem as informações coletadas segundo categorias, como “Ações afirmativas continuadas”, “Ações afirmativas que poderiam entrar em vigor”, “Ações afirmativas governamentais”, “Ações afirmativas propostas por agentes não governamentais”, etc. Dessa forma, eles são incentivados a trabalhar as informações de forma mais organizada e assertiva.

## Unit 5 – Age doesn't define us

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais – 1, 4, 5, 6, 7 e 9.

Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4 e 6.

Específicas de Língua Inglesa – 2, 4 e 5.

Habilidades – EF09LI01, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI09, EF09LI11, EF09LI12, EF09LI13 e EF09LI14.

**Tema Contemporâneo Transversal:** Cidadania e Cívismo (Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e Educação em Direitos Humanos).

**Possível articulação com:** Arte, História e Língua Portuguesa.

A **Unidade 5** aborda a questão do etarismo (ou idadismo) como uma forma de preconceito que afeta tanto os mais velhos quanto os mais jovens, estabelecendo também a relação entre etarismo e pobreza na população idosa. A unidade se inicia com uma reflexão sobre o tema baseada em imagens e perguntas disparadoras. Em seguida, abordam-se as estratégias voltadas para a compreensão geral e específica de um texto, bem como a habilidade de diferenciar fatos de opinião, incluindo a leitura de um trecho de um artigo opinativo. Para expandir o tema etarismo baseando-se em um gênero textual diferente, os estudantes lerão um pôster de uma campanha sobre esse tipo de preconceito. Com base nos textos escritos, poderão construir repertório lexical relativo a conectores e à linguagem usada em meios virtuais (conhecida como internetês), o que favorece o desenvolvimento da **competência específica de Língua Inglesa 4**. Ainda com base nesses textos, os estudantes analisarão e usarão *reflexive pronouns*. Para desenvolver a habilidade de compreensão oral, ouvirão parte de uma campanha sobre etarismo veiculada no País de Gales. Com base nesse repertório de conhecimentos desenvolvido ao longo da unidade, os estudantes criarão, na sequência, um roteiro para a gravação de um vídeo para uma campanha sobre etarismo (**competência específica de Língua Inglesa 5**). Para finalizar a unidade, eles conhecerão mais sobre o **ODS 1** da ONU: Erradicação da pobreza.

# Age doesn't define us



Nesta unidade você vai:

- observar imagens de pessoas de diferentes idades e discutir questões relacionadas a elas;
- ler parte de um artigo sobre etarismo;
- usar conectores e linguagem comum ao meio digital;
- usar pronomes reflexivos;
- ouvir o áudio de uma campanha voltada a combater o etarismo;
- produzir um roteiro de vídeo para uma campanha;
- produzir um vídeo para uma campanha;
- conhecer e refletir sobre o ODS 1 da ONU: Erradicação da pobreza.

## Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- a. Observe as imagens e leia as legendas. Como elas se relacionam com o título da unidade?
- b. Que tipo de preconceito alguém pode sofrer por causa de sua idade?
- c. Em sua opinião, como o etarismo – o preconceito baseado na idade de alguém – pode estar relacionado à pobreza?

86

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.



a. Resposta possível: As imagens e legendas mostram pessoas que não se encaixam nos estereótipos de idade relacionados a suas respectivas profissões/ocupações, normalmente associados a pessoas mais jovens ou mais velhas.

b. Resposta possível: As pessoas podem associar a idade de alguém à falta de capacidade física ou intelectual para exercer determinadas funções, além de atribuir determinados comportamentos sociais e expressões individuais a certas faixas etárias. Assim, podem julgar alguém velho demais, ou jovem demais, para determinadas atividades.



Rogério Gonçalves, teen inventor and entrepreneur from Brazil, 2019.

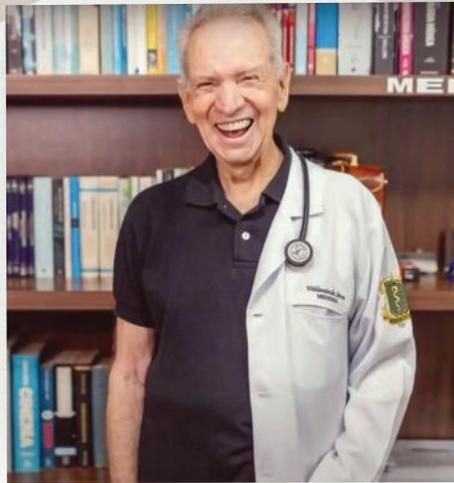


Reinoud van Veenendaal / News

Reinoud van Veenendaal / News

Mastanamma (1911-2018) was considered the oldest YouTuber in the world at 107 years old. Gudivada, India, 2017.

Patricia Smith/Getty Images - Sao Paulo/Getty Images



Grenerie Miranville / Agero / iStockphoto

Valdomiro de Sousa became a Medicine student at a Brazilian college in his eighties, 2020.

c. Resposta possível: Muitas vezes, pessoas mais velhas têm dificuldade em conseguir emprego. Há idosos que não recebem nenhum benefício financeiro por aposentadoria ou, se aposentados, não ganham o suficiente para cobrir suas despesas. Jovens também podem ter dificuldade em conseguir emprego ou ganhar salários inferiores por causa de sua idade.

Rayssa Leal, Brazilian skateboarder and Olympic medalist at the age of 12, 2021.

# unit 5

87

**Rayssa Leal:** skatista brasileira nascida em Imperatriz, Maranhão, em janeiro de 2008. É especialista na modalidade “street” e venceu vários campeonatos, sendo no momento desta publicação a brasileira mais jovem a ganhar uma medalha olímpica. Disponível em: <https://elastransformam.mrv.com.br/atletas/rayssa-leal/> e <https://www.nsctotal.com.br/noticias/rayssa-leal-idade-tudo-sobre-skatista>. Acesso em: 9 abr. 2022.

**Rogério Gonçalves:** inventor e empreendedor brasileiro de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul. Conhecido pelo título “menino inventor”, desenvolveu vários projetos que beneficiam a comunidade onde mora, inclusive o sistema de energia fotovoltaica que abastece várias casas da região. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/arquitetura-23-08-2011-08/incendio-por-velas-matou-irma-e-transformou-menino-em-inventor-da-familia> e <https://www.energiasolarshop.com.br/post/rogério-gonçalves-o-menino-inventor-cria-projetos-voltados-à-energia-solar-com-apenas-13-anos>. Acesso em: 9 abr. 2022.

**Valdomiro de Sousa:** o mais idoso estudante de medicina brasileiro, iniciou o curso em uma universidade em Goiânia, aos 84 anos. De família humilde, graduou-se em Contabilidade e Direito, mas sempre cultivou o sonho de se tornar médico. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/12/29/idoso-que-sonha-em-ser-medico-conclui-metade-do-curso-aos-87-anos-e-posa-para-sessao-de-fotos-em-goiania-sonho-de-crianca.ghml> e [https://www.aguabonews.com.br/noticias/exibir.asp?id=25901&noticia=aos\\_87\\_anos\\_idoso\\_realiza\\_sonho\\_de\\_estudar\\_medicina\\_ele\\_ira\\_atuar\\_em\\_querencia](https://www.aguabonews.com.br/noticias/exibir.asp?id=25901&noticia=aos_87_anos_idoso_realiza_sonho_de_estudar_medicina_ele_ira_atuar_em_querencia). Acesso em: 9 abr. 2022.

## Warming up

Organizar a turma em pares ou grupos de três. Pedir aos estudantes que leiam as perguntas e as discutam com os colegas, estabelecendo um limite de tempo para a discussão.

Caso os estudantes não conheçam uma ou mais das pessoas retratadas, pedir que leiam as legendas e deduzam o que fazem/fizeram para serem consideradas pessoas de destaque. Ao pedir que leiam as legendas, encorajar a turma a inferir o vocabulário desconhecido com base nas fotografias e no contexto. Você pode também sugerir a eles que pesquisem as pessoas retratadas, com dispositivos com acesso à internet em casa, e apresentem as informações coletadas, como forma de colocar em prática as metodologias ativas (**competência específica de Linguagens 6**).

A seguir, algumas informações sobre as pessoas mostradas nestas páginas (em ordem alfabética):

**Mastanamma:** foi uma *YouTuber* indiana que se tornou muito popular por causa de seus vídeos sobre culinária, filmados por seu neto. Quando faleceu, aos 107 anos, em dezembro de 2018, tinha mais de um milhão de seguidores e era a *YouTuber* mais velha do mundo. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/news/world-asia-india-46450755> e <https://www.thenewsminute.com/article/goodbye-mastanamma-107-yr-old-andhra-chef-popular-youtube-passes-away-92745>. Acesso em: 9 abr. 2022.

## Reading

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de praticar as habilidades **EF09LI05**, **EF09LI06** e **EF09LI07**, por meio da leitura de um texto da esfera jornalística. A compreensão se dará por meio da identificação de recursos textuais pertinentes a esse gênero, identificando os argumentos principais e distinguindo fatos de opiniões.

### Atividade 1

Direcionar a atenção dos estudantes para o texto e para a atividade e pedir que a façam individualmente.

Se necessário, lembrar que, neste primeiro momento, os estudantes não precisam ler o texto para realizar as atividades, mas prestar atenção às palavras do título, às pistas gráficas e às características visuais do texto como um todo.

Retomar com a turma, sempre que possível, como o conhecimento prévio, a identificação de palavras cognatas e o conhecimento sobre o gênero textual em questão podem ajudar a antecipar o vocabulário e as estruturas gramaticais presentes em um texto, colaborando para sua compreensão.

Para a correção, encorajar os estudantes a dizer e justificar suas respostas (por exemplo: a manchete indica se tratar de um texto jornalístico; a palavra *ageism* indica que se trata de um preconceito relacionado à idade).

### Atividade 2

Pedir aos estudantes que respondam à pergunta com um colega. Ler as instruções e as alternativas com toda a turma. Orientá-los a ler o texto superficialmente, sem se ater ao vocabulário desconhecido, somente para identificar seu objetivo principal. Corrigir coletivamente e retomar com os estudantes o gênero do texto, convidando-os a partilhar características desse gênero. A seguir, ler ou pedir a um estudante voluntário que leia o boxe que trata do gênero textual.

### Atividade 3

Ler com toda a turma as instruções da atividade e o boxe referente à estratégia de leitura, explicando, se necessário, que a identificação de cognatos e as palavras do glossário devem ajudá-los a compreender melhor o contexto e a diferenciar fatos de opiniões (**EF09LI06**). Se necessário, perguntar aos estudantes como podemos diferenciar fatos (acontecimentos, ocorrências) de opiniões (uma maneira de pensar, um julgamento pessoal, um ponto de vista).

Reforçar que não é necessário compreender todas as palavras e que, por



# Reading

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

## Pre-reading

1. Look at the layout of the text and read the headline. Then write the best alternative to complete each statement in your notebook.
  - a. The text is an extract of a **book** / a news article / an official document.
  - b. It's probably about **future technology** / **older people** / **young professionals**.

## Reading

2. Read the text quickly. What is its main aim? Answer in your notebook.
  - a. To show how bored people feel when they live in nursing homes.
  - b. To defend the opinion that combating ageism is thinking about the future. **X**
  - c. To explain how ageism is just like any other kind of prejudice.
3. Read the text in more detail and decide if the statements show a **fact** or an **opinion**. Answer in your notebook.
  - a. It is difficult to imagine we will be old one day. **Opinion.**
  - b. In Australia, just a small percentage of people send their elderly to nursing homes. **Fact.**
  - c. Elderly people feel lonely and bored in nursing homes. **Opinion.**
  - d. We should work together to combat ageism. **Opinion.**
  - e. When compared to young people, more people over 75 years old look after someone. **Fact.**
4. Read the text again and match statements **a-e** with justifications **I-V**, used by the author. Answer in your notebook. **a-II; b-V; c-IV; d-I; e-III.**
  - a. It is difficult to remember that old people were independent and energetic one day.
  - b. Children have mixed feelings about sending their parents to nursing homes.
  - c. In the future, we will probably have more people in nursing homes than today.
  - d. Racism and sexism are different from ageism.
  - e. Studies about old people are not always reliable.
    - I. They are based on fear of what is different, not on fear of the future.
    - II. They look inactive and bored in nursing homes.
    - III. They are conducted in nursing homes, where old people are often very fragile.
    - IV. People are living longer.
    - V. They can feel guilty and ashamed, but also relieved.



Em um texto argumentativo, o autor expõe seu ponto de vista e, para convencer o leitor, apresenta tanto fatos quanto opiniões. Saber **diferenciar fatos de opiniões** é, portanto, uma estratégia muito útil para nos ajudar a compreender textos jornalísticos e a formar o próprio julgamento sobre determinado assunto.

88

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

isso, o glossário inclui somente algumas palavras-chave para auxiliar na compreensão geral do texto.

Para corrigir a atividade, solicitar a estudantes voluntários que leiam as orações e as respostas. Se considerar pertinente, pedir que identifiquem em qual parte do texto encontraram as respostas.

### Atividade 4

Pedir à turma, novamente, que tente responder rapidamente às perguntas, sem a princípio reler o texto. Explicar, se necessário, que as **orações a-e** são baseadas no texto e que, para identificar os argumentos que as sustentam, podemos nos perguntar “Por quê?”. Ao responder a essa pergunta, é mais provável que encontremos o argumento no qual determinada afirmativa se baseia.

A seguir, pedir a todos que comparem suas respostas com as de um colega, identificando em qual parte do texto se baseia a resposta. Por fim, fazer a correção com a turma.

https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2018/sep/14/the-ugly-truth-about-ageism-its-a-prejudice-targeting-our-future-selves

## The ugly truth about ageism: it's a prejudice targeting our future selves

[...]  
by [Caroline Baum](#)

You see them in most aged-care facilities, seated [...], being babysat by a TV they are mostly not watching. Some are asleep, some are sedated, some are cognitively impaired. Seeing them like this, it's hard to remember they were once young, vital and independent. What's harder is thinking that it might one day be you.

[...]

Guilt, shame and despair – often tempered with unspoken relief – colour many children's lives when their parents go into aged care. Contrary to popular perception, it is an option chosen by a relatively small percentage of the population: there are around 200,000 residential aged-care places in Australia – although this is likely to grow as we all live longer.

So why have we failed to do better by our elderly needing care? Why do we settle for conditions that leave many of them bored, lonely and poorly fed in a way we would never tolerate for ourselves?

One underlying cause could be deeply entrenched ageism. It often begins with the language we use. According to writer Ashton Applewhite, if we diminish our regard for the senior members of our society verbally, we are likely to do the same when it comes to the way we frame policy – removing their dignity and sense of agency in condescending generalisations that assume vulnerability and dependence instead of resilience and independence.

[...]

Unlike other prejudices such as racism and sexism, which are manifestations of fear of the other, ageism is unique in targeting our future selves.

"No prejudice is rational," says Applewhite. "But with ageism, we have internalised it. [...]"

"When you recognise it in yourself and then realise you can come together with others to effect social change, it radicalises you. [...]"

[...]

British writer Anne Karpf says we all need to change the way we think about ageing. In her [...] book *How to Age*, she points out that most people over 75 spend more time looking after someone than younger people do and that much of the research on ageing has, until recently, been conducted in nursing homes where bodies and minds are often lacking stimulation, giving a distorted picture of reality.

[...] She says: "Each time we see an older person, we need to imagine them as our future self, and [...] applaud their resilience. We need to re-humanise older people."

[...]

BAUM, Caroline. The ugly truth about ageism: it's a prejudice targeting our future selves. *The Guardian*, Sept. 14, 2018. Available at: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2018/sep/14/the-ugly-truth-about-ageism-its-a-prejudice-targeting-our-future-selves>. Accessed on: May 27, 2022.

**Artigos jornalísticos argumentativos** são textos publicados em meios de comunicação, como jornais e revistas, nos quais o autor apresenta sua opinião sobre determinado assunto. Em textos desse gênero, o autor procura persuadir o leitor, justificando suas opiniões por meio de argumentos baseados em fatos, dados da realidade e, às vezes, experiências pessoais. Esses elementos são organizados de forma planejada, a fim de que tenham uma progressão lógica e convincente.

**prejudice:** preconceito  
**targeting:** atingindo  
**facilities:** dependências  
**guilt:** culpa  
**relief:** alívio  
**entrenched:** enraizadas  
**regard:** respeito, consideração  
**nursing homes:** casas de repouso

## Atividade 5

Direcionar a atenção da turma para o pôster e pedir aos estudantes que façam a atividade individualmente, corrigindo-a a seguir. Retomar brevemente o tema central da unidade (etarismo) e o propósito de se ter um segundo texto na unidade (analisar textos de gêneros diferentes que abordam a mesma temática ou temáticas relacionadas).

## Atividade 6

Propor aos estudantes que façam a atividade individualmente. Encorajá-los também a usar um dicionário, impresso ou *online*, caso sintam necessidade. Como forma de orientá-los a usar dicionários, sugerimos direcionar a atenção da turma para a seção *How to use a dictionary*. Corrigir coletivamente, pedindo a estudantes voluntários que digam suas respostas em voz alta para a turma.

## Atividade 7

Ler as instruções com a turma. Propor aos estudantes que façam a atividade em pares, discutindo preferencialmente em inglês (EF09LI01) e observando os dois textos apresentados na seção. A seguir, pedir a estudantes voluntários que compartilhem suas respostas com toda a turma.

## Atividade 8

Organizar a turma em pares ou em pequenos grupos e ler as instruções com os estudantes. Explicar que podem conduzir a discussão em inglês, português ou, ainda, fazendo uso das duas línguas.

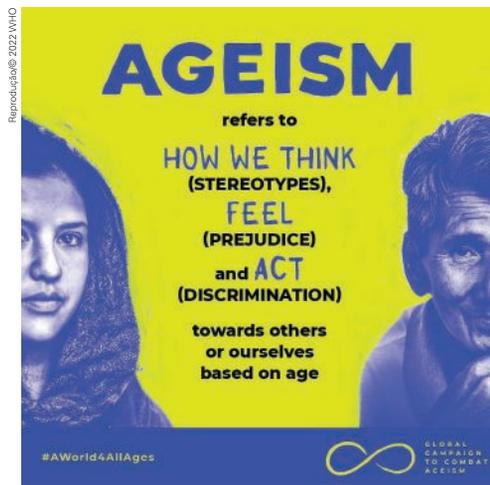
Pedir a alguns deles que compartilhem suas respostas com a turma. Alternativamente, propor que cada grupo eleja um representante e que ele seja o responsável por relatar as respostas do grupo para a turma.

No item **c**, reforçar que os jogos de palavras, o uso de cores e imagens e o tamanho das letras são recursos de persuasão utilizados em textos que têm como objetivo convencer o leitor a tomar determinada atitude, neste caso, abandonar posturas discriminatórias (competências gerais 1 e 9).

Para fechar a seção, ler o boxe sobre informação cultural com toda a turma. Perguntar aos estudantes se já tinham ouvido falar da Organização Mundial da Saúde (OMS) e de suas ações pelo mundo. Para complementar a atividade, sugerir a eles que façam, na escola ou como tarefa de casa, uma pesquisa para descobrir ao menos duas ações da OMS no Brasil e no mundo. A seguir, organizá-los em grupos de três a quatro integrantes e pedir que compartilhem as informações encontradas.

## Going Beyond

- Read the campaign poster. What is its aim? Answer in your notebook.
  - To combat all forms of prejudice.
  - To combat prejudice based on age. X
  - To explain what stereotypes are.



WORLD HEALTH ORGANIZATION. Ageism refers to how we think, feel, and act towards others or ourselves based on age. Mar. 8, 2021. Infographic. Available at: <https://www.who.int/multi-media/details/ageism-infographic-definition>. Accessed on: May 27, 2022.

- Read definitions **a-d** and find corresponding words in the poster. Answer in your notebook.
  - unfair treatment of a person based on their religion, appearance, etc. **discrimination**
  - an unreasonable opinion about someone **prejudice**
  - fixed and simplistic ideas about what some people are like **stereotypes**
  - prejudice based on age **ageism**
- Look at the opinion article you read in this section and discuss the questions with a classmate. **They are both about ageism.**
  - What do the opinion article and the poster in this section have in common?
  - What is the main objective of each genre? **Possible answer: The article aims at presenting more detailed information about ageism by describing facts and opinions about the topic. The poster aims at conveying a short but impactful message.**

## Post-reading

- Discuss the following questions with your classmates.
  - How can campaigns help combat ageism? **Possible answer: They can raise awareness of a problem and help educate people.**
  - Why do you think the poster shows pictures of an old person and a young person? **Possible answer: Because it wants to show ageism affects both old and young people.**
  - What other visual and textual elements are used in the poster to transmit its message, and persuade the reader? **Possible answers: It has a short but clear message; it uses impactful colors; it highlights some words by using different fonts, etc.**

A campanha veiculada por meio do pôster é uma iniciativa da **Organização Mundial da Saúde (OMS)**, órgão subordinado à Organização das Nações Unidas (ONU). Fundada em 1948, a OMS tem como principal objetivo promover e desenvolver, com base na ciência, o nível de saúde física e mental de todos os povos. Para a OMS, idoso é toda pessoa com 60 anos ou mais.

90

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Atividade adicional

Como forma de expandir conhecimentos sobre a campanha abordada no pôster lido, sugerir aos estudantes que façam uma pesquisa mais aprofundada sobre a campanha *AWorld4AllAges* na internet e que compartilhem seus achados com a turma em um momento futuro.

# Vocabulary in context

## Linking words

1. Read some extracts from the *Reading* section. Complete the statements with the best alternative.

- I. [...] they were once young, vital **and** independent.  
II. [...] there are around 200,000 residential aged-care places in Australia – **although** this is likely to grow [...].  
III. **So** why have we failed to do better by our elderly needing care?  
IV. **Unlike** other prejudices [...], ageism is unique in targeting our future selves.  
V. "No prejudice is rational," [...] **But** with ageism, we have internalised it."

- a. In sentence I, **and** expresses the idea of **addition / contrast**. **addition**  
b. In sentence II, **although** expresses the idea of **conclusion / opposition**. **opposition**  
c. In sentence III, **so** expresses the idea of **conclusion / contrast**. **conclusion**  
d. In sentence IV, **unlike** expresses the idea of **addition / contrast**. **contrast**  
e. In sentence V, **but** expresses the idea of **addition / opposition**. **opposition**
2. Observe novamente as palavras destacadas nas orações da **atividade 1**. Complete cada oração a seguir no caderno com uma palavra.
- a. *Linking words*, ou conectores, são conjunções que têm por objetivo **conectar/unir/juntar/ligar** ideias. **conectar/unir/juntar/ligar**  
b. Normalmente, elas estão no **início/começo** ou no meio de orações. **início/começo**  
c. Conjunções podem **expressar/comunicar** diferentes ideias, tais como adição, oposição, contraste, conclusão e síntese. **expressar/comunicar**  
d. Conjunções **sofrem** variações de gênero, número ou grau. **não/nunca**  
e. De modo geral, *linking words* têm como **deixar** o texto mais coeso e coerente. **papel/função/objetivo**
3. Identify the linking words in the following sentences. Answer in your notebook.
- a. Older people can be very active in society. Moreover, their life experience is something positive. **Moreover**  
b. Sometimes younger people have an advantage when looking for a job. However, they can also be considered immature. **However**  
c. There is a lot of prejudice in society. Therefore, educational campaigns are always important. **Therefore**  
d. Being young is generally seen as positive whereas being old is generally seen as negative. **whereas**  
e. In short, if we want to combat ageism, we need to help people see getting old as a natural process. **In short**
4. Match the halves and write the complete sentences in your notebook.  
a-III; b-I; c-IV; d-II.

a. I get very upset at prejudiced people,

b. Unlike some of my friends,

c. Many people believe ageism is only about old people.

d. Ageism is morally wrong.

I. I think getting old can be a positive thing.

II. Moreover, it can be illegal.

III. so I always challenge their points of view.

IV. However, it can also be about the young.

91

## Atividade 3

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente. Explicar que os contextos de uso dos conectores (*linking words*) são os mesmos das **atividades 1 e 2** (ou seja, adição, oposição, contraste, conclusão e síntese), mas que os conectores são diferentes (**EF09LI14**). Corrigir com a turma, pedindo a estudantes voluntários que leiam as orações completas em voz alta.

## Atividade 4

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente. Corrigir com a turma, pedindo a estudantes voluntários que leiam as orações completas em voz alta e escrevendo-as na lousa. Alternativamente, pedir a estudantes voluntários que escrevam as orações completas na lousa diretamente, sublinhando os conectores (**EF09LI14**).

## Vocabulary in context

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de fazer uso da língua inglesa com o uso de conectores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. Isso se dará também pela análise da linguagem utilizada na internet (**EF09LI13** e **EF09LI14** e **competência geral 5**).

### Atividade 1

Ler as instruções da atividade com toda a turma. Pedir aos estudantes que, a princípio, façam a atividade individualmente e que leiam as cinco orações e os **itens a-d**,

prestando atenção às palavras destacadas. Corrigir com a turma. Sugere-se não se estender nas explicações neste ponto da seção, pois os estudantes vão estudar o tópico em mais detalhes nas atividades seguintes.

### Atividade 2

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente, escrevendo as orações completas no caderno. Explicar que pode haver mais de uma resposta possível. A seguir, pedir que comparem suas respostas com as de um colega antes de promover a correção com toda a turma.

### Atividade 5

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e, se necessário, usar um dicionário para compreender as palavras desconhecidas. A seguir, direcionar a atenção da turma para o boxe e pedir a um estudante voluntário que o leia em voz alta. Após a leitura, perguntar se, em português, também há conectores diferentes com significados similares (por exemplo: mas, porém, todavia; e, além disso, mas também; portanto, logo, enfim, etc.). Na **atividade 6**, os estudantes terão a oportunidade de organizar diferentes conectores de acordo com seu sentido e sua função discursiva (EF09LI14).

### Atividade 6

Orientar os estudantes a copiar o quadro no caderno, completando-o individualmente. Enquanto isso, desenhar o quadro na lousa. A seguir, corrigir a atividade com toda a turma, pedindo a estudantes voluntários que leiam suas respostas em voz alta. Se possível, pedir que criem outros exemplos usando todos os conectores do quadro. Sugerir que complementem o quadro sempre que encontrarem um conector novo ao longo de seus estudos.

5. Choose the best linking word to connect the sentences. Then write the complete sentences in your notebook.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

besides even though therefore to sum up while

- we are still young, we should understand we will all be old one day. **Even though**
- At school we learn to respect one another. , we learn how to fight prejudice. **Besides**
- in some countries there are many campaigns to help people understand ageism, in some others there is very little information about it. **While**
- Education can help us understand how bad prejudice is. it helps us become more tolerant and open-minded. **Therefore**
- , all sorts of prejudice are harmful. **To sum up**



Muitos conectores expressam ideias similares e podem ser substituídos sem que haja a necessidade de se alterar a estrutura da oração. Exemplo:

- Although** there are many campaigns, ageism is still a problem.
- Even though** there are many campaigns, ageism is still a problem.

Outras vezes, no entanto, alterações na estrutura da oração são necessárias. Exemplo:

- There are many campaigns. **However**, ageism is still a problem.

6. Copy the following chart into your notebook and complete it with the words in the box.

although besides conclusion contrast even though  
however in short moreover to sum up while

Linking words	Express the idea of...	Example:
and, besides, moreover	addition	They were once young, vital <b>and</b> independent.
although, even though, however, but, , ,	opposition	<b>But</b> with ageism, we have internalised it.
so, therefore	conclusion	<b>So</b> why have we failed to do better by our elderly needing care?
unlike, whereas, while	contrast	<b>Unlike</b> other prejudices, ageism is unique in targeting our future selves.
in short, to sum up	summarizing	<b>In short</b> , ageism involves how we think (stereotypes), feel (prejudice) and act (discrimination) in relation to others and ourselves based on age.

## Internet language

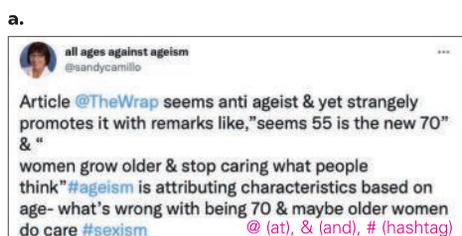
7. Read the extract of the poster presented in the *Reading* section. In your notebook, write if the statements are **true** or **false**.



- a. The poster presents references to the internet. **True**.
- b. It makes use of symbols. **True**.
- c. It uses numbers to substitute words. **True**.
- d. It uses language that is common in virtual environments. **True**.
8. In your notebook, write a definition for **internet language** using the following words. Then share your definition with a classmate. Are your definitions similar or different? **Possible answers: Internet language is a kind of language that is common in virtual environments and is based on symbols, abbreviations, numbers, and other elements to transmit a message.**



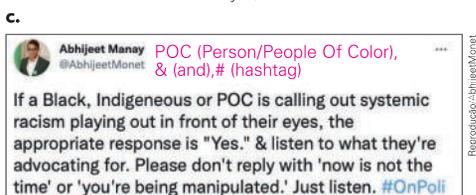
9. Read the following microblog posts and identify examples of internet language. Write the abbreviations and the full forms in your notebook.



CAMILLO, Sandy. *All ages against ageism*. Feb. 19, 2022. Twitter post. Available at: <https://twitter.com/sandycamillo/status/1495094235632181256>. Accessed on: May 27, 2022.



PHILLIPS, Laura. *BBC*. Ago. 23, 2021. Twitter post. Available at: <https://twitter.com/LauraPh222/status/1429793895819382784>. Accessed on: May 27, 2022.



MANAY, Abhijeet. Mar. 4, 2022. Twitter post. Available at: <https://twitter.com/AbhijeetMonet/status/1499892519525666822>. Accessed on: May 27, 2022.

10. Is internet language also common in Portuguese? With a classmate, list a few examples in your notebook. Then share them with the whole class. **Personal answers.**

A linguagem usada na internet, assim como outros tipos de linguagens, está em constante mutação. Além disso, a mesma abreviação pode ter mais de um significado, dependendo do contexto em que é usada.

93

### Atividade 7

Direcionar a atenção dos estudantes para a imagem e perguntar se eles se lembram do que tratava o pôster do qual ela foi extraída (uma campanha de combate ao etarismo). A seguir, ler as instruções com toda a turma e orientar os estudantes a responder aos **itens a-d** de forma individual. Corrigir com a turma, pedindo que justifiquem suas respostas (por exemplo: **a.** A fonte indica que o pôster está disponível *online*; **b.** Há o símbolo de *hashtag* (); **c.** Há o algarismo 4 substituindo a palavra *for*, já que são homófonas em inglês; **d.** Além dos itens mencionados em **c** e **d**, há a junção de símbolos, palavras e números, que são comuns na internet, particularmente em mídias sociais, quando se usa o símbolo para indicar assuntos relacionados entre si

(**EF09LI13; competência geral 5; competência específica de Linguagens 2**).

### Atividade 8

Orientar os estudantes a fazer a atividade de maneira individual e explicar que eles não devem necessariamente usar todas as palavras. Se julgar pertinente, pedir que comparem as respostas dadas com as de um colega e verifiquem quem conseguiu usar o maior número de palavras em sua definição. A seguir, pedir a estudantes voluntários que compartilhem suas respostas em voz alta com a turma. Alternativamente, fazer a atividade com a turma como um todo, de modo a construir uma definição em conjunto.

### Atividade 9

Organizar os estudantes em pares ou trios e direcionar a atenção de todos para o boxe de dica de linguagem, lendo-o com a turma. Pedir a eles que, primeiramente, identifiquem os itens que possam ser classificados como linguagem comum ao meio digital (conhecida também como "internetês"). Chamar atenção para os *hyperlinks*, destacados em azul e seguidos de algum símbolo: arroba (caso de *The Wrap*, nome de uma empresa de mídia e notícias), e de Tamasin Ford, nome da jornalista) ou *hashtag*. A seguir, pedir aos estudantes que escrevam no caderno o significado desses termos (**EF09LI13; competência geral 5**). Fazer a correção com toda a turma, escrevendo as respostas dadas pelos estudantes na lousa.

Ao corrigir, explicar para a turma que POC (*People of Color*) não é um termo que tenha equivalência em português, pois sua tradução literal é ofensiva e desrespeitosa, podendo soar discriminatória para com pessoas pretas e pardas. Sugerimos também aproveitar este momento para alertá-los sobre os contextos de uso. Trabalhe a **competência específica de Linguagens 1** e peça aos estudantes que fiquem atentos para usar a linguagem adequada nos diferentes momentos da vida cotidiana, ou seja, saber usar o registro mais adequado para cada ocasião é muito importante para uma comunicação clara e respeitosa.

### Atividade adicional

Manter os estudantes em pares ou pequenos grupos e pedir que escrevam uma mensagem nos mesmos moldes daquelas vistas na **atividade 9**, endereçada a outro par ou grupo. Lembrar a turma de que as mensagens devem ser sempre positivas e respeitadas (**competência geral 9**). Se possível, pedir que as compartilhem virtualmente.

### Atividade 10

Manter os estudantes nos pares ou pequenos grupos já formados. Ler com a turma as instruções da atividade e pedir a eles que escrevam alguns termos no caderno. A seguir, promover um *brainstorming*, pedindo que compartilhem seus exemplos e escrevendo-os na lousa.

## Atividade 1

Ler as instruções com toda a turma e direcionar a atenção dos estudantes para as palavras destacadas. Pedir que comparem rapidamente suas respostas com as de um colega. Corrigir a atividade com toda a turma, pedindo a estudantes voluntários que compartilhem suas respostas em voz alta, em inglês ou em português.

## Atividade 2

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente, escrevendo no caderno as orações completas com a alternativa correta. Em seguida, pedir a eles que comparem as respostas com as de um colega antes de promover a correção com toda a turma. Reforçar, sempre que possível, que a observação e o levantamento de hipóteses são estratégias úteis no aprendizado, assim como a mobilização de conhecimentos prévios.

## Atividade 3

Orientar os estudantes a copiar e a completar o quadro no caderno. Chamar a atenção para a divisão nele estabelecida entre pronomes pessoais no singular e no plural. Corrigir com a turma, reproduzindo o quadro na lousa. A seguir, ler ou pedir a um estudante voluntário que leia o boxe de dica de linguagem, que se encontra antes da atividade 4. Sugere-se pedir aos estudantes que personalizem o quadro, escrevendo um exemplo para cada pronome usado.

## Atividade 4

Fazer a atividade levantando as perguntas para a turma. É provável que eles já conheçam o termo *selfie*, comum em mídias sociais. Se considerar pertinente, perguntar aos estudantes se costumam tirar esse tipo de foto e por quê. Verificar se a turma foi capaz de perceber as regularidades que envolvem o uso do *self* na formação de reflexivos e associar o termo *selfie* com *self-portrait*.

## Reflexive pronouns

- Read two extracts from the article in the *Reading* section, paying attention to the highlighted words. What other words do they refer to? Share your ideas with a classmate.
  - Why do we settle for conditions that leave many of them bored, lonely and poorly fed in a way we would never tolerate for **ourselves**? *To the subject pronoun we.*
  - When you recognise it in **yourself** and then realise you can come together with others to effect social change, it radicalises you. [...] *To the subject pronoun you.*
- Observe novamente as palavras destacadas nos itens da atividade 1. Selecione as alternativas corretas para completar cada afirmação.
  - As palavras destacadas são **pronomes reflexivos / substantivos próprios**. *pronomes reflexivos*
  - Eles são usados quando o sujeito é o mesmo que o **objeto / verbo**. *objeto*
  - Eles **têm / não têm** formas diferentes, dependendo se estão no plural ou no singular. *têm*
  - Para formá-los, usamos o **prefixo / sufixo** *self* ou *selves*. *sufixo*
- Observe novamente as formas dos pronomes destacados. Copie e complete o quadro no caderno.

Singular		Plural	
I	<i>myself</i>	We	ourselves
You	yourself	You	<i>yourselves</i>
He	himself	They	themselves
She	<i>herself</i>		
It	<i>itself</i>		



Podemos usar esse tipo de pronome com diversos **verbos transitivos diretos**, mas eles são particularmente comuns em orações com verbos que implicam em uma ação que o sujeito aplica a si mesmo, como *cut, dry, enjoy, help, hurt, introduce*, entre outros.

Exemplos:

*I cut myself when I was making lunch.*

*We really enjoyed ourselves at the party.*

*All students introduced themselves to the new teacher.*

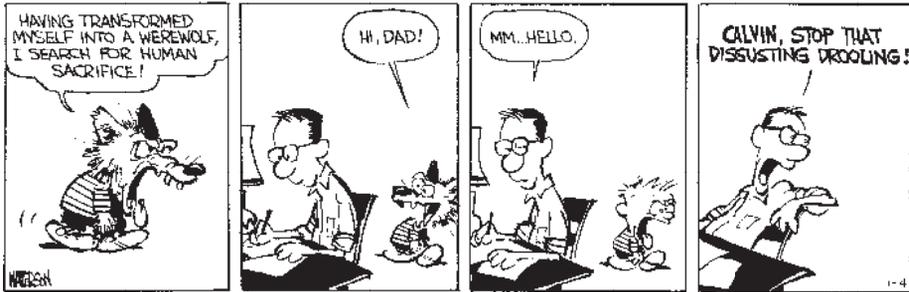
- O que é uma *selfie*? Por que tem esse nome? Responda no caderno. *É uma imagem de si mesmo, e é por isso que usa o sufixo self adaptado, de modo a formar um substantivo.*

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

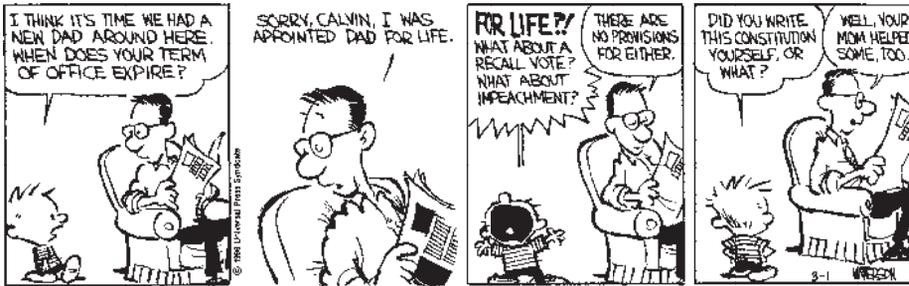
5. Read the comic strips and identify the reflexive pronouns. Why are they used? Share your ideas with a classmate.

**Myself:** Calvin uses this reflexive pronoun to make it clear it was him who became a werewolf (and not another person).

**Yourself:** Calvin is asking if it was his dad who wrote the constitution (and not another person).



WATTERSON, Bill. Calvin and Hobbes. GoComics, Jan. 4, 1986. Available at: <https://www.gocomics.com/calvinandhobbes/1986/01/04>. Accessed on: May 28, 2022.



WATTERSON, Bill. Calvin and Hobbes. GoComics, Mar. 1, 1986. Available at: <https://www.gocomics.com/calvinandhobbes/1986/03/01>. Accessed on: May 28, 2022.

6. In your notebook, complete the sentences with the appropriate reflexive pronouns.
- My grandmother is teaching  how to use message apps. **herself**
  - My friends post many photos of  on social media. **themselves**
  - I created my own webpage without anybody's help. I did it by . **myself**
  - My friends and I write about  on our personal pages on the internet. **ourselves**
  - The self-corrector fixes spelling mistakes by . **itself**

## Listening

### Pre-listening

1. Read the word cloud and select five you think are usually associated with older people. Answer in your notebook.

active burden strength colleague slow contributors  
 poor rich work worthless vitality happiness dependent  
 mobility sick skills teachers citizens friends depression  
 mentors lazy knowledge frail experience

95

### Atividade 5

Direcionar a atenção dos estudantes para os quadrinhos e perguntar se reconhecem o personagem principal (Calvin, um menino de 6 anos inteligente e questionador, criado pelo cartunista Bill Watterson). Orientá-los a ler os quadrinhos, buscando apontar como se constrói neles o efeito de humor. Se necessário, orientá-los a usar um dicionário, impresso ou virtual, para facilitar a compreensão das palavras desconhecidas.

A seguir, pedir que identifiquem nos quadrinhos os pronomes reflexivos e a que se referem. Pedir que respondam oralmente em inglês, em português ou, ainda, combinando as duas línguas. Se considerar pertinente, perguntar à turma

se usamos pronomes desse tipo em português (por exemplo, no caso dos quadrinhos, há "Tendo me transformado em um lobisomem" no primeiro quadrinho e "Você mesmo escreveu essa constituição?" no segundo).

### Atividade 6

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente ou com um colega, escrevendo no caderno as orações completas. Permitir que consultem um dicionário, se necessário. A seguir, corrigir com a turma toda, pedindo a estudantes voluntários que leiam as orações em voz alta para os demais colegas.

## Listening

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de ouvir um trecho de uma campanha em inglês e com isso praticar as habilidades EF09LI01 e EF09LI03, fazendo uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos apresentados.

### Atividade 1

Le as instruções da atividade com toda a turma e pedir aos estudantes que, a princípio, a façam individualmente, registrando suas ideias no caderno. Se necessário, orientá-los a usar um dicionário impresso ou virtual, caso tenham dúvidas de vocabulário. Lembrá-los de que não há respostas corretas ou incorretas para esta atividade e de que é importante que anotem as próprias respostas, pois serão utilizadas na atividade seguinte.

## Atividade 2

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos para que os estudantes possam comparar suas respostas. Explicar que, neste tipo de atividade, não há uma única resposta correta, pois pessoas diferentes podem ter percepções diferentes sobre o mesmo assunto.

Em pares ou em grupos, eles poderão complementar as informações com as anotações dos colegas, incluindo outras palavras à lista. A seguir, pedir a alguns estudantes voluntários que compartilhem suas ideias com toda a turma.

## Atividade 3

Ler as instruções com a turma. Explicar aos estudantes que a atividade busca favorecer que se ambientem à situação, ao contexto e às ideias principais do texto oral, sem necessariamente compreender as falas em inglês em sua totalidade. Pedir que respondam à pergunta no caderno em inglês, preferencialmente. A seguir, pedir a estudantes voluntários que compartilhem suas respostas em voz alta ou construí-las na lousa coletivamente. Se necessário, reproduzir a faixa de áudio mais de uma vez.

## Atividade 4

Orientar os estudantes a ler as instruções, as perguntas e as alternativas antes de reproduzir o áudio, aproveitando para esclarecer eventuais dúvidas de vocabulário. Explicar que o trecho que será ouvido nesta atividade é o mesmo da atividade anterior. Retomar brevemente a importância de antecipar o conteúdo como estratégia facilitadora da compreensão. Se considerar pertinente, pedir que tentem antecipar as respostas antes de ouvir o áudio novamente. Para a correção, em vez de reproduzi-lo na íntegra, você pode ir fazendo pausas após o trecho em que consta cada resposta.

Para finalizar, ler para a turma o boxe com informações culturais. Perguntar aos estudantes se já tinham ouvido falar no País de Gales. Se houver um mapa-múndi ou globo na sala de aula, ou se os estudantes tiverem algum livro com um mapa-múndi ou ao menos um mapa da Europa, pedir a eles que localizem esse país.

## Atividade 5

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar suas respostas e opiniões com a turma, a fim de fazer o fechamento da seção (EF09LI01).

## Listening

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

2. Work in pairs. Discuss the following questions. **Personal answers.**
  - a. Are the words you chose in **activity 1** similar or different?
  - b. What other words would you like to add to the word cloud?
3. Listen to a piece of a campaign. What is its aim?  **14** *The aim of the campaign is to question stereotypes associated with getting old and to encourage people to say no to ageism.*
4. In your notebook, write the best options to answer the questions. Then listen to the campaign again and check your answers.  **14**
  - a. What is ageism?
    - I. It's treating people differently depending on how old they are. **X**
    - II. It's treating old people badly.
  - b. What negative impact does ageism have?
    - I. It affects people's self-esteem, self-confidence, and quality of life. **X**
    - II. It makes it difficult for old people to learn new skills.
  - c. How does ageism make people feel?
    - I. As part of a group of old people.
    - II. Excluded from social groups. **X**
  - d. How should we see older people?
    - I. As friends and mentors. **X**
    - II. As dependent on younger people.
  - e. How do about 150,000 older people live in Wales?
    - I. With more money than younger people.
    - II. In poverty or finding it difficult to pay for things. **X**
  - f. What effect does ageism have on the work market?
    - I. Ageism doesn't have any significant impact on the work market.
    - II. Many companies miss out older people's skills, knowledge, and experience. **X**



A campanha contra o **etarismo** (ou **idadismo**) apresentada nesta seção foi veiculada pela **Superintendência de Pessoas Idosas do País de Gales**. O País de Gales é uma das quatro nações que fazem parte do Reino Unido (junto a Escócia, Inglaterra e Irlanda do Norte), e sua capital é Cardiff. Mais de 3 milhões de pessoas vivem no País de Gales, que tem duas línguas oficiais: o galês e o inglês.

## Post-listening

5. Discuss the following questions with your classmates. **Personal answers.**
  - a. Do you think older people in Brazil experience the same problems as the people in Wales? Justify your answer.
  - b. Apart from poverty-related issues, what other difficulties may older people face?



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Atividade adicional

Pedir aos estudantes que pesquisem qual é a situação geral dos idosos no Brasil e/ou em outros países. Sugere-se pré-selecionar cinco ou seis países que sejam de interesse comum e atribuir aos estudantes um deles, para que possam fazer a pesquisa. Orientá-los a fazê-la na biblioteca da escola, se houver, e/ou em sites da internet, se possível. Idealmente, acompanhá-los na pesquisa, orientando-os sobre a confiabilidade dos sites e a existência de mecanismos de tradução *online*, caso eles sejam necessários. Pedir que tragam seus dados na aula combinada e organizá-los em pequenos grupos, de modo que em cada grupo tenha um representante de cada país pesquisado.

Convidá-los, então, a compartilhar seus achados baseados em fatos, dados e informações confiáveis (**competência geral 7**).

# Writing

## Prepare

1. Read the extract of a video script. What is its aim? **To advertise a university (in Australia).**

VIDEO TITLE: Welcome to Victoria University DATE: 3rd March 2019		
SCENE	VISION	AUDIO
1	Overlay - Exterior VU buildings and courtyards busy with students/ Graphic - VU Logo	Upbeat music
2	Presenter in VU Courtyard	PRESENTER ON CAMERA: Hi and welcome to VU, one of Australia's leading universities.
3	Overlay Stills- Historic B&W images of Footscray Campus/students	PRESENTER VOICEOVER: We've been educating students for over one hundred years...
[...]		
15	Graphic - VU web address and logo	PRESENTER VOICEOVER: For more information please visit our website. / Upbeat Music

Source: VICTORIA UNIVERSITY. Three Column Scrip Sample. Mar. 3, 2019. In: VICTORIA UNIVERSITY. Resources: Useful information and templates to help plan your video. 2021. VU Collaborate Help. Available at: <https://vucollaboratehelp.vu.edu.au/services/video-hive/resources>. Accessed on: May 28, 2022.

2. Read the extract again in more detail. In your notebook, write the statements that are **true** about the video script.
  - a. Video scripts are organized into scenes. **X**
  - b. They have a title. **X**
  - c. There is a description of the visual elements. **X**
  - d. There is a description of the sound effects. **X**
  - e. The lines for the video director are included.
  - f. The lines for the actors are included. **X**

97

## Writing

Nesta seção, os alunos produzirão um *script* para um vídeo de uma campanha, utilizando recursos verbais e não verbais (EF09LI11, EF09LI12; **competências específicas de Linguagens 2, 3 e 4**).

### Atividade 1

Chamar a atenção da turma para o *script* apresentado na seção. Ler as instruções e pedir aos estudantes que façam a atividade individualmente. Em seguida, corrigi-la de maneira coletiva, construindo a resposta na lousa com eles.

### Atividade 2

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente e, a seguir, comparar suas respostas com as de um colega. Corrigir rapidamente com a turma, pedindo a estudantes voluntários que leiam os itens que se referem a *video scripts*.

### Atividade 3

Organizar os estudantes em pequenos grupos e ler as instruções e os tópicos do diagrama com a turma. Pedir a todos os integrantes do grupo que copiem o diagrama no caderno, deixando espaço suficiente para anotar suas respostas. Lembrar a todos que, neste momento, eles devem escrever todas as ideias discutidas e consideradas relevantes, mas que não vão necessariamente usar todas as anotações quando forem elaborar o *video script*. Lembrar, ainda, que, conforme visto anteriormente na unidade, a questão do etarismo não se refere somente a pessoas idosas, mas pode também afetar jovens, e que cada grupo deve decidir qual aspecto pretendem abordar. Delimitar um tempo para a discussão (por volta de dez minutos). Auxiliar com questões de vocabulário ou de estrutura, se necessário.

### Atividade 4

Ler as orientações com a turma, esclarecendo eventuais dúvidas dos estudantes. Encorajá-los a se expressar por meio da linguagem escrita e a seguir os processos de preparação e revisão. Chamar atenção para o público que vai ler os textos, a fim de auxiliá-los a tirar melhor proveito dessa experiência. Se necessário, explicar e expandir, em português, os passos sugeridos a seguir para a atividade.

Manter os estudantes no mesmo grupo da atividade anterior e pedir que retomem suas anotações. Os membros de cada grupo devem decidir quais ideias desejam manter e, ainda, se querem acrescentar alguma informação.

Orientar os estudantes a organizar as informações e a fazer o primeiro rascunho do *video script*, seguindo uma estrutura similar à mostrada no início desta seção.

Lembrar a turma da importância da colaboração de todos na elaboração e na revisão do rascunho, usando as perguntas do **item d** para identificar se o texto apresenta as informações de forma coerente e clara. Como se trata de uma campanha de convencimento, é importante que os estudantes estejam atentos aos recursos verbais e não verbais necessários para a construção da persuasão (**EF09LI11**). Lembrar, ainda, que o número de atores para as falas não pode ser maior do que o número de pessoas no grupo, pois eles vão de fato gravar o vídeo na seção seguinte. Em caso de dúvida sobre a grafia de alguma palavra, destacar a importância de usar um dicionário, impresso ou virtual. Sugerir que consultem a seção *How to use a dictionary*.

3. Work in groups. Copy the following diagram into your notebook. Brainstorm ideas for a video script for a campaign about ageism. **Personal answer.**

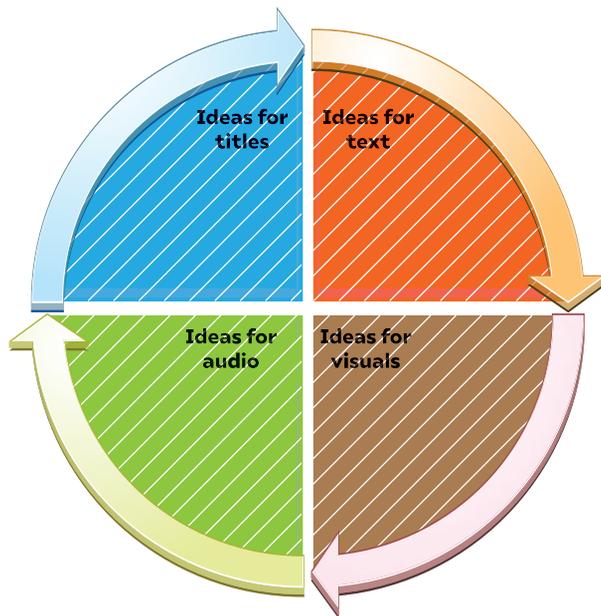


Imagem: Kheng Guan 123/Shutterstock

✖ NÃO ESCREVA NO LIVRO.

### Your turn

4. Follow these steps to create a video script for the campaign. **Personal answer.**
- Analyze your diagram and decide which information you want to keep.
  - In your notebook, set up a template to organize the number of scenes, the visuals, and the audio lines. Remember that the number of actors you need cannot be the same or exceed the number of people in your group.
  - Prepare a draft in your group. Make sure everybody participates.
  - Revise your draft using the following checklist.
    - Is the title appropriate and interesting?
    - Is the order of scenes clear?
    - Are the audio lines coherent?
    - Do the visual and audio effects help you express your message?
  - Swap drafts with another group and provide feedback to one another. Use the criteria in step d.
  - Prepare the final version of your video script and ask for your teacher's feedback.
  - Keep your video script in your portfolio. You are going to use it in the next section.

### Reflect

5. Discuta as questões com os colegas. **Respostas pessoais.**
- Em sua opinião, como campanhas podem ajudar a sociedade?
  - Quais outros problemas sociais, além dos discutidos na unidade, podem ser alvos de campanhas?

98

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pedir aos estudantes que compartilhem esse primeiro rascunho com outro grupo. Os grupos deverão analisar os *video scripts* uns dos outros, novamente recorrendo às perguntas do **item d**.

Pedir que escrevam a versão final do *video script* levando em consideração os comentários feitos pelo outro grupo. Lembrá-los da importância de ter outro ponto de vista nessa fase de elaboração (**EF09LI09**). Explicar para a turma que o *video script* deverá ser compartilhado com o professor, que também oferecerá *feedback*, e que eles devem fazer as alterações e/ou correções necessárias.

Por fim, salientar que eles devem manter o *video script* em seus portfólios, pois ele será usado na seção seguinte.

### Atividade 5

Organizar a turma em grupos de três ou quatro estudantes e pedir a eles que discutam as perguntas. Sugere-se, sempre que possível, encorajá-los a refletir sobre o processo da escrita, bem como dar e receber *feedback*. Isso poderá motivá-los a se tornarem indivíduos mais críticos e mais abertos ao desenvolvimento de suas habilidades (**competência geral 6**).

# Speaking

## Prepare

1. Work in groups. Read the following list and copy into your notebook the elements that you used in the video script you created. Add other key elements of your script to the list. **Personal answers.**

- a catchy title;
- a clear script;
- background music;
- examples of situations where we can find ageism;
- examples of what we can do to fight ageism;
- reasons why ageism is a problem;
- impactful images.

## Pronunciation

Ouçá parte da campanha de combate ao etarismo apresentada na seção **Listening**. Preste atenção à pronúncia da palavra *ageism*. No caderno, escreva se as frases a seguir são **verdadeiras** ou **falsas**.

- a. Apesar de o final da palavra ter três letras (-ism), nós pronunciamos quatro sons (/izəm/). **Verdadeira.**
- b. A sílaba tônica em *ageism* é a última. **Falso. A sílaba tônica é a penúltima.**
- c. Outras palavras terminadas em -ism (tais como *activism*, *feminism*, *racism*, *tourism*, etc.) têm o mesmo som final. **Verdadeiro.**

## Your turn

2. Work in the same group you worked with in **activity 1** and record your campaign video. Follow these steps. **Personal answer.**
  - a. Revise your video script.
  - b. Divide the tasks. Who will the actors be? Who will shoot the video? Who will edit it?
  - c. Prepare all the materials (clothes, music, etc.) before the video shooting.
  - d. Rehearse the video, paying attention to pronunciation.
  - e. When you are happy with the rehearsal, shoot your campaign video.
  - f. Watch your video. If necessary, make adjustments and shoot it again.

## Reflect

3. Discuta as questões com os colegas. **Respostas pessoais.**
  - a. O que faz alguns vídeos de campanha serem melhores que outros?
  - b. De que maneiras seu grupo poderia compartilhar com a comunidade o vídeo que vocês fizeram?

99

## Speaking

Esta seção contempla a **competência geral 4**, a **competência específica de Língua Inglesa 2** e diversas habilidades, tais como **EF09LI01** e **EF09LI04**. Com uma gravação de um vídeo de campanha baseado em um *script* criado por eles na seção anterior, os estudantes farão uso da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades para expor o resultado de estudos e pesquisas dentro do tema proposto.

### Atividade 1

Organizar a turma em pequenos grupos, preferencialmente os mesmos da seção anterior. Pedir que leiam os itens e discutam quais elementos incluíram em seus *video scripts*.

Estabelecer um limite de tempo (aproximadamente cinco minutos) para a discussão, permitindo que os estudantes tenham tempo de refletir e responder. Circular pela sala acompanhando a discussão, encorajando a participação deles e auxiliando, se solicitado. Ao final, pedir a alguns estudantes voluntários que compartilhem suas respostas com a turma.

### Pronunciation

Direcionar a atenção da turma para o boxe **Pronunciation** e ler as instruções. Reproduzir a faixa de áudio para que possam chegar às respostas e, a seguir, corrigir com a turma. Se considerar pertinente, reproduzir o áudio novamente para que os estudantes possam repetir a palavra *ageism*. Pedir que também digam em voz alta as palavras do **item c**.

### Atividade 2

Ler as orientações da atividade, uma a uma, com toda a turma. Relembrar que este é apenas um roteiro e que as falas vão variar de acordo com cada grupo de trabalho. É possível que mais de uma aula seja necessária para essa atividade, já que os atores deverão memorizar suas falas. Alternativamente, os estudantes podem realizar a etapa de gravação como tarefa de casa.

Se necessário, explicar e expandir, em português, os passos sugeridos para a atividade.

1. Organizar os estudantes nos mesmos grupos da atividade anterior. O ideal é que todos tenham o roteiro em mãos, para poder revisá-lo e fazer os últimos ajustes, caso necessário.

2. Explicar que os membros do grupo devem ter funções diferentes, mas que um membro pode ter mais de uma função (por exemplo, quem filma o vídeo pode também editá-lo).

3. Reforçar que todo o material deve estar pronto antes da gravação. Lembrar os estudantes de que eles devem ser realistas e práticos em relação ao material necessário.

4. Lembrar a turma de que todos devem participar dos ensaios e oferecer *feedback* aos atores.

5. Esclarecer que, para a gravação, eles precisam estar em um lugar silencioso, de modo que não haja interferências no som. Se desejarem, podem usar um editor de vídeo gratuito (*software* livre).

6. Por fim, orientá-los a assistir ao vídeo e, caso haja tempo e desejem melhorar algum ponto específico, explicar que eles podem refazê-lo até que fiquem satisfeitos com o resultado. Encorajá-los a compartilhar seus vídeos no *site* da escola ou em um grupo de compartilhamento *online*.

### Atividade 3

Manter os estudantes nos mesmos grupos. Pedir que leiam as questões e as discutam em inglês, em português ou, ainda, combinando as duas línguas. Estabelecer um limite de tempo para a discussão, de modo que eles tenham tempo de refletir e responder a todas as perguntas. Circular pela sala acompanhando a discussão, encorajando a participação de todos e auxiliando, se solicitado. Ao final, pedir que alguns estudantes voluntários compartilhem suas ideias com a turma.

### Atividade 1

Organizar a turma em grupos de três a quatro estudantes. Sugere-se que os estudantes se mantenham nesses grupos no decorrer das atividades desta seção.

Encorajá-los a identificar as palavras cognatas e conhecidas no texto apresentado. Pedir que leiam e discutam as perguntas em seus grupos. A seguir, convidar alguns voluntários a compartilhar suas ideias com todo o grupo.

### Atividade adicional

Orientar os estudantes a consultar a seção introdutória sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pelas Nações Unidas no Livro do Estudante. Pedir a eles que leiam rapidamente os objetivos e identifiquem quais outros poderiam estar relacionados a esta unidade, além de Erradicação da pobreza. É possível que os estudantes relacionem o **Objetivo 10 – Redução das desigualdades**, uma vez que a unidade aborda o tema do tratamento desigual muitas vezes dispensado às pessoas em razão da sua idade.

### Atividade 2

Orientar os estudantes a fazer a atividade individualmente, propondo que identifiquem as palavras cognatas e conhecidas para classificar as frases no caderno. Se necessário, pedir a eles que usem um dicionário, impresso ou virtual, para verificar o vocabulário novo. Sugerir que comparem suas respostas com as do respectivo grupo antes de promover a correção com toda a turma.

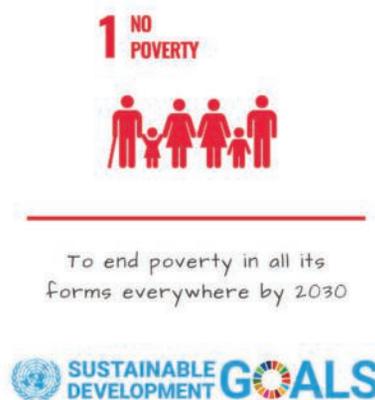
# United Nations Sustainable Development Goals

## No poverty

1. a. Possible answer: The image on the left shows a person who is happy, celebrating, making an association between lack of poverty and happiness. The icons on the right represent people of different ages next to one another, suggesting that poverty can affect all ages; the text makes it clear that the objective of the campaign is to eradicate poverty in all of its forms.

1. Look at the image and read the text. Then discuss the questions with a classmate.

CONSAG/ONU



GOAL 1: No poverty. Sustainable Development Goals. [S. l.: s. n.], 2022. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: May 28, 2022.

- What message do the picture, icons, and text convey?
- In your opinion, why is ending poverty an important goal? *Personal answer.*

2. Read the following text. In your notebook, write if the statements are **true** or **false**.

### Inequality and Ageing

[...]

In the last few years, inequality has been hitting the headlines after many years of hiding quietly in the background – or being hidden. But now it is out in the open, with bad news for younger and older people alike. The future of inequalities in later life does not look good.

Inequalities accrue and get reinforced over a person's life. [...] Poverty, poor health, discrimination and marginalisation are [...] common realities for many older people in both developing and developed countries. As women are the ones with longer life expectancy and more often suffer discrimination than men, many older women can expect to be most affected, living with more years of scarcity and strain.

[...]

JOLLY, Richard. Inequality and Ageing. *Age International*, Feb. 24, 2022. Available at: <https://www.ageinternational.org.uk/policy-research/expert-voices/inequality-and-ageing/>. Accessed on: May 28, 2022.

- People are talking more about poverty now than they were some years ago. **True.**
- Poverty has an impact on both old and young people. **True.**
- Poverty only affects old people in poor and developing countries. **False. Older people are affected in developed countries too.**
- Women and men are equally affected by poverty and inequality. **False. Women are more affected by those issues than men.**

3. a. Possible answers: They stop working; they need to work, but because of ageism they get badly paid jobs; in some countries there are no social security programs and old people receive no income; many young people depend financially on the older people in their family, etc.

3. Discuss these questions with your teacher and classmates.

- In your opinion, why does poverty affect old people more?
- How can the government help fight poverty in old age?

3. b. Possible answers: By having a strong public social security system; by making sure old people have decent income when they retire; by making sure older people are not excluded from the work market; by fighting prejudice through campaigns and legislation, etc.



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- UP: altas aventuras. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2009. 1 DVD.
- ODS #1: Erradicação da pobreza • IBGE Explica. Produção: IBGE. 2016 (2 min 6 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wLP6roH0XvU>.

Acesso em: 28 maio 2022.



## Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 5**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

- Observe as imagens a seguir. Qual delas melhor reflete seu progresso nos estudos de língua inglesa desta unidade? Compartilhe e justifique sua resposta com os colegas. **Respostas pessoais.**



- Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras.

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
/ / / / /	/ / / / /	/ / / / /
<b>HOW I learned</b>		
/ / / / /		

101

### Atividade 3

Orientar os estudantes, nos mesmos grupos, a ler e responder às perguntas, compartilhando opiniões em inglês, em português ou, ainda, em uma combinação das duas línguas. Acompanhar a atividade circulando pela sala, mas evitando interferir nas discussões. Por fim, pedir a um integrante de cada grupo que compartilhe com toda a turma as ideias discutidas.

Algumas informações sobre as sugestões de materiais para expansão do tema:

- *Up*: altas aventuras – animação estadunidense de 2009 que conta a história de Carl, um senhor de 78 anos que está prestes a perder a casa onde morou por muitos anos com sua recém-falecida esposa.

- ODS 1: Erradicação da pobreza • IBGE Explica – Vídeo em português produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O IBGE tem também vídeos sobre os outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, disponíveis *online*.

## Unit 6 Fake or fact?

**Competências da BNCC nesta unidade**

**Gerais** – 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 9.

**Específicas de Linguagens** – 2, 3 e 6.

**Específicas de Língua Inglesa** – 1, 2 e 5.

**Habilidades** – EF09LI01, EF09LI03, EF09LI04, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI08, EF09LI09, EF09LI10, EF09LI11, EF09LI12 e EF09LI13.

**Temas Contemporâneos**

**Transversais:** Saúde e Ciência e Tecnologia.

**Possível articulação com:** História.

A **Unidade 6** propõe aos estudantes que reflitam sobre as diferenças entre um fato e as chamadas *fake news* e saibam reconhecê-las. A unidade se inicia com uma reflexão sobre o tema baseada em imagens e perguntas disparadoras. Em seguida, são abordadas estratégias voltadas para a compreensão geral e específica a partir da leitura de um artigo em destaque sobre *fake news*. Para expandir o tema, os estudantes analisarão um infográfico sobre como barrar a propagação de notícias falsas, a partir do reconhecimento delas. Os estudantes ampliarão seu repertório lexical de expressões do mundo digital relacionadas às notícias falsas de forma contextualizada. Com base nos textos vistos na unidade, analisarão e usarão o *Present Perfect*, aplicando-o em diferentes contextos. Para desenvolver as habilidades de compreensão oral, eles ouvirão parte de uma campanha que tem como objetivo frear o compartilhamento de *fake news* e, com o repertório de conhecimentos desenvolvido, os estudantes irão produzir um *video ad* com esse mesmo objetivo. As habilidades relativas à produção escrita serão desenvolvidas a partir de atividades que têm como objetivo a elaboração de uma pôster sobre formas de identificar *fake news*. Para finalizar a unidade, os estudantes conhecerão mais o **ODS 16** da ONU: Paz, justiça e instituições eficazes.

Esta unidade desenvolve principalmente as **competências gerais 6 e 7**, assim como a **competência específica de Linguagens 6**, com a leitura, compreensão e análise crítica das notícias em circulação para determinar se são *fake* ou não, além das **competências específicas de Língua Inglesa 1, 2 e 5**.

# Fake or fact?



Nesta unidade você vai:

- analisar imagens e relacioná-las às questões propostas;
- ler e interpretar um artigo em destaque sobre *fake news*;
- ampliar vocabulário relativo a *fake news* no mundo digital;
- reconhecer o uso e a função do *Present Perfect* e aplicá-lo em diferentes contextos;
- ouvir e compreender uma campanha cujo objetivo é alertar sobre o compartilhamento de *fake news*;
- produzir e apresentar um *video ad*;
- produzir um pôster sobre formas de identificar *fake news*;
- conhecer e refletir sobre o ODS 16 da ONU: Paz, justiça e instituições eficazes.

## Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- a. Que relação você pode estabelecer entre o título da unidade e as imagens apresentadas nesta abertura?
- b. Qual das imagens representa uma ameaça à saúde pública? Por quê?
- c. Entre as imagens, qual simboliza o que podemos fazer para evitar esses danos?

102

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Fake news spreads faster than true news in the online world.



Woman in a crowded pedestrian street browsing the web on her smartphone.





Misinformation can cause confusion and is a considerable threat to public health.



Fact-checking is an effective way to fight the spread of fake news.

- a. Espera-se que os estudantes relacionem as imagens e o título dizendo que as pessoas estão conectadas umas com as outras o tempo todo por meios digitais e recebem e repassam informações diversas. Por isso, é importante refletir sobre a pergunta do título da unidade.
- b. A imagem que representa uma máscara facial com a palavra *misinformation*, pois informações enganosas, falsas ou distorcidas sobre questões relacionadas à saúde pública podem levar a decisões e escolhas que acarretam problemas de saúde, ou mesmo a morte.
- c. A imagem da lupa sobre a palavra *news*, pois ela sugere que devemos investigar e checar a veracidade de informações que chegam a nós.

# unit 6

## Warming up

Orientar os estudantes a analisar cada uma das imagens e refletir sobre o que representam, uma vez que algumas delas são conceituais e buscam transmitir uma ideia.

Aceitar variações de respostas desde que coerentes. Ao ouvi-las, incentivar os estudantes a fundamentar suas respostas.

Em relação ao **item b**, ao ouvir as respostas sobre a questão, perguntar aos estudantes se vivenciaram situações nas quais uma informação enganosa sobre saúde lhes causou algum dano ou se conhecem alguém que tenha vivenciado isso. Permitir que compartilhem suas histórias, mas é importante respeitar os limites de cada estudante, uma vez que essas informações podem ter caráter muito pessoal que

eles não desejem compartilhar (**competências gerais 6 e 7; competências específicas de Linguagens 2, 3 e 6**).

Em relação ao **item c**, explorar a abordagem e perguntar aos estudantes quais formas de identificar informações enganosas eles conhecem. Pedir a eles que listem essas formas em seus cadernos para que, após o trabalho com a seção *Reading*, possam revê-las.

## Reading

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver as habilidades **EF09LI06** e **EF09LI07**, por meio da leitura de um artigo. A compreensão se dará pela observação de recursos textuais pertinentes a esse gênero, identificando os argumentos principais e distinguindo fatos de opiniões para verificar sua veracidade e determinar se é *fake news*.

### Atividade 1

Pedir a um estudante voluntário que leia o título do artigo e verificar com toda a turma se há alguma dúvida em relação ao vocabulário. Se houver, evitar dar a tradução das palavras e incentivá-los a inferir o significado por meio de dicas que você poderá dar aos estudantes. Em seguida, pedir que leiam a fonte de onde o texto foi extraído.

Após responderem à questão, pedir aos estudantes que conversem com um colega e confrontem as respostas. Aceitar quaisquer hipóteses desde que sejam coerentes com a temática indicada no título do artigo e na imagem que o acompanha. Após a leitura do texto integral, os estudantes deverão retomar esse item.

Ler o boxe de estratégia de leitura. Em seguida, dizer aos estudantes que recursos visuais e em especial a fotografia constituem uma ferramenta amplamente utilizada em ambiente virtual e físico por jornais e revistas. Esses recursos (fotos, infográficos, vídeos, charges, etc.), além de complementar os textos em si, permitem que fiquem mais atrativos, dinâmicos e provocativos (**competência específica de Linguagens 2**).

Se possível, trazer à sala de aula alguns exemplos de textos da esfera jornalística, cujos recursos visuais cumprem o papel descrito anteriormente. Permitir que os estudantes observem esses textos e que conversem sobre eles.

### Atividade 2

Realizar a leitura do boxe de gênero textual. Se a escola contar com sala de informática e acesso à internet, viabilizar que os estudantes leiam outros artigos em destaque, para que conheçam mais esse subgênero e possam identificar suas características. Selecionar previamente esses artigos e verificar a adequação deles quanto à temática e ao nível linguístico. Procurar por artigos em língua inglesa.

Para a correção, perguntar aos estudantes se tiveram as expectativas confirmadas.

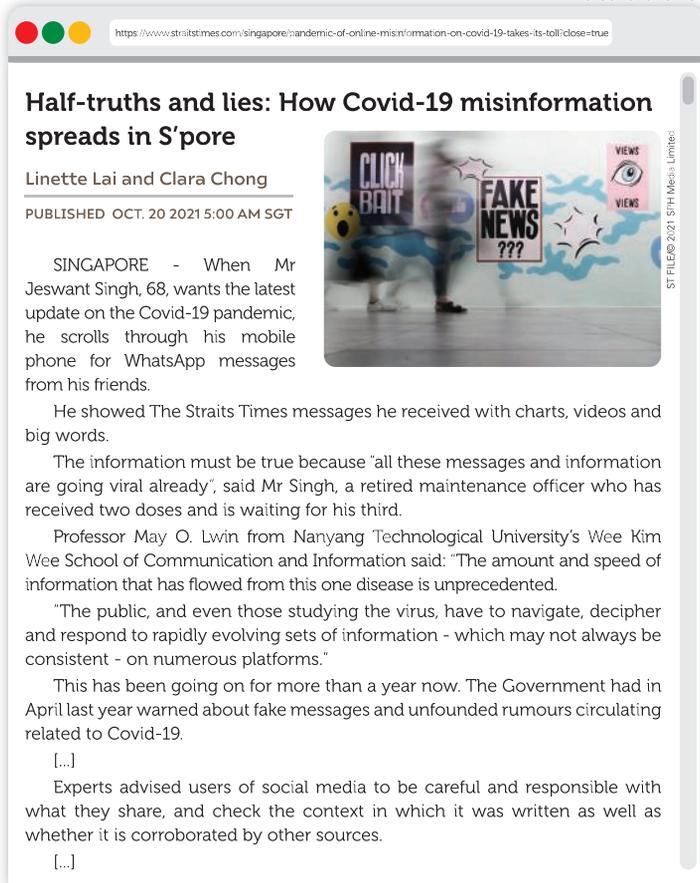
# Reading

## Pre-reading

1. Read the heading and source of the feature article, and look at its image.  
What kind of information do you expect to find in the text? *Personal answer.*

## Reading

2. Read the feature article and check if your answer to **activity 1** is correct. *Personal answer.*



<https://www.straitstimes.com/singapore/pandemic-of-online-misinformation-on-covid-19-takes-its-toll?close=true>

### Half-truths and lies: How Covid-19 misinformation spreads in S'pore

Linette Lai and Clara Chong

PUBLISHED OCT. 20 2021 5:00 AM SGT

SINGAPORE - When Mr Jeswant Singh, 68, wants the latest update on the Covid-19 pandemic, he scrolls through his mobile phone for WhatsApp messages from his friends.

He showed The Straits Times messages he received with charts, videos and big words.

The information must be true because "all these messages and information are going viral already", said Mr Singh, a retired maintenance officer who has received two doses and is waiting for his third.

Professor May O. Lwin from Nanyang Technological University's Wee Kim Wee School of Communication and Information said: "The amount and speed of information that has flowed from this one disease is unprecedented.

"The public, and even those studying the virus, have to navigate, decipher and respond to rapidly evolving sets of information - which may not always be consistent - on numerous platforms."

This has been going on for more than a year now. The Government had in April last year warned about fake messages and unfounded rumours circulating related to Covid-19.

[...]

Experts advised users of social media to be careful and responsible with what they share, and check the context in which it was written as well as whether it is corroborated by other sources.

[...]

LAI, Linette; CHONG, Clara. Half-truths and lies: How Covid-19 misinformation spreads in S'pore. *The Straits Times*, Oct. 20, 2021. Available at: <https://www.straitstimes.com/singapore/pandemic-of-online-misinformation-on-covid-19-takes-its-toll?close=true>. Accessed on: June 3, 2022.

104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pedir, então, aos que responderem afirmativamente que leiam para toda a turma a hipótese que escreveram.

Após a leitura, informar aos estudantes que "S'pore" se refere a Singapore de forma abreviada e ler o boxe de informações culturais. Para saber mais, acessar: <https://www.allacronyms.com/singapore/abbreviated>. Acesso em: 27 jun. 2022.

NAO ESCREVA NO LIVRO.



Antes de iniciar a leitura de artigos, especialmente aqueles da esfera jornalística, como é o caso do texto em destaque (*feature article*), fique atento às **imagens que os acompanham**. Elas podem, entre outras coisas, ajudá-lo a **ampliar o sentido do título** do artigo e incentivar o levantamento de hipóteses mais próximas ao conteúdo do texto.

**retired:** aposentado  
**unprecedented:** sem precedentes  
**to warn:** advertir  
**unfounded:** sem fundamento  
**corroborated:** comprovado, confirmado



O **artigo em destaque** (*feature article*) é um gênero jornalístico que aborda um assunto com um pouco mais de profundidade. Os parágrafos, geralmente curtos, apresentam fatos, citações de especialistas no assunto em questão e, eventualmente, de entrevistados. Embora devam ser objetivos, podem trazer a opinião do autor. Imagens são recursos frequentemente utilizados para atrair a atenção do leitor.



**Singapura** fica no Sudeste Asiático. A maioria dos cerca de 5,9 milhões de habitantes do país é de origem chinesa, malaia e indiana. Seus idiomas oficiais são o mandarim, o malaio e o tâmil, junto ao inglês, a língua mais utilizada em Singapura. A variedade falada no país costuma ser chamada de *singlish* (*Singapore + English*).

3. Choose the best option to complete the sentence.

**The objective of this feature article is...**

- a. to promote the idea that the communication platform is a reliable source of information.
- b. to warn readers about misinformation disseminated during the Covid-19 pandemic. X
- c. to promote the idea that vaccines can save lives.
- d. to inform readers about the Singaporean Government actions during the Covid-19 pandemic.

4. Read the excerpts from the feature article and write **opinion** or **fact** in your notebook.

a. When Mr Jeswant Singh, 68, wants the latest update on the Covid-19 pandemic, he scrolls through his mobile phone [...]. **Fact.**

b. The information must be true because "all these messages and information are going viral already", said Mr Singh [...]. **Opinion.**

c. The Government had in April last year warned about fake messages and unfounded rumours [...]. **Fact.**

d. "The amount and speed of information that has flowed from this one disease is unprecedented." **Fact.**

5. In your notebook, answer the questions.

- a. What argument does Mr. Jeswant Singh use to justify the reason why he trusts his friends' messages?
- b. According to the experts, what should users of social media do when it comes to the information that they share?
- c. When this feature article was published, was the misinformation problem finished? Copy the excerpt that proves your answer.
- d. Do you think that May O. Lwin is prepared to analyze the amount and speed of information? Why?

5. a. He says that if the information is going viral, they must be true.

5. b. They should check the context in which the information was written as well as whether it is corroborated by other sources.

5. c. No. "This has been going on for more than a year now."

5. d. Yes, because May O. Lwin is a professor at Technological University's Wee Kim Wee School of Communication and Information.

### Atividade 3

O objetivo dessa atividade é identificar o sentido global do texto lido. Por isso, pedir aos estudantes que leiam todas as alternativas e verificar se as compreenderam. Se julgar adequado, propor a eles que realizem a atividade com o colega ao lado. Incentivá-los a discutir cada uma das possibilidades de escolha e confrontá-las com o texto sempre trocando ideias. Antes da correção geral, orientá-los a verificar com outra dupla se as respostas são iguais ou não. Caso não sejam, permitir que conversem a respeito com os colegas, valorizando pontos de vista diferentes sempre com ética e respeito. Sempre que possível, estimular a autonomia dos estudantes e o trabalho colaborativo entre eles, inclusive para a correção.

### Atividade 4

Se perceber dificuldade dos estudantes para realizar a atividade, faça com eles o **item a** e discuta-o com a turma.

Para o **item b**, é importante destacar aos estudantes que a opinião é a do entrevistado, e não necessariamente do autor do texto.

### Atividade 5

Sugerir aos estudantes que realizem a atividade em duplas ou trios.

Ler cada uma das perguntas com a turma e verificar se os estudantes compreendem todas elas. Se julgar pertinente, permitir o uso de dicionários.

### Atividade 6

Pedir aos estudantes que leiam as dicas apresentadas no *fact checking*. Incentivá-los a considerar o objetivo do texto, a forma como ele se relaciona com o *feature article* que leram na seção *Reading*. Orientá-los a tentar compreender cada uma das dicas sem consultar o dicionário, especialmente na primeira leitura. Novamente, sugere-se que, em pares, discutam cada uma das frases da atividade para identificar aquelas que são verdadeiras (**competências gerais 7 e 9 e específica de Linguagens 2**).

### Atividade 7

Estimular o uso de inglês no desenvolvimento da proposta. Caso julgue necessário, oferecer à turma meios para que os estudantes apresentem suas ideias e possam desenvolvê-las também no idioma. Ressaltar que o ideal é que fundamentem suas argumentações. Por exemplo: *"I think that the worst consequence when fake news goes viral is...because..."*

Escrever as frases na lousa e permitir aos estudantes que consultem dicionários para que possam conectar ideias e elaborar suas respostas.

Como alternativa e se julgar adequado, orientar os estudantes a escolher a pergunta cuja resposta os deixem mais seguros para responder em inglês. As outras duas perguntas podem ser respondidas em português. O mais importante é que tentem se comunicar no idioma de forma natural e sem tensões. Portanto, evitar correções e interrupções em demasia. Além disso, é importante valorizar cada conquista dos estudantes ao se comunicarem em inglês.

Em relação ao **item a**, espera-se que os estudantes reconheçam que ninguém está livre de sofrer as consequências de notícias falsas. As consequências podem vir de forma direta ou indireta.

Quando uma informação falsa é amplamente disseminada e causa desinformação sobre um assunto importante, pode levar muitas pessoas a tomar decisões erradas e até colocar muitas vidas em risco, como aconteceu durante a pandemia da Covid-19.

Em relação ao **item c**, para que respondam a essa questão com mais propriedade, perguntar aos estudantes se ouviram, leram e/ou compartilharam sem prévia checagem alguma *fake news*. Permitir que compartilhem suas experiências e ouvi-las com atenção. Se julgar pertinente, compartilhar com os estudantes suas experiências com o tema. Isso revelará a eles que qualquer pessoa está exposta a esse problema (**EF09LI08**).

## Going Beyond

6. Read the text and identify the true sentences about it.

**HOW TO SPOT FAKE NEWS**

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

Reprodução da IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

HOW to Spot Fake News. *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*. [s. l.: s. n.]. Available at: [https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/16/2/how\\_to\\_spot\\_fake\\_news.pdf](https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/16/2/how_to_spot_fake_news.pdf). Accessed on: June 7, 2022.

- a. There are supporting arguments to each one of the tips. **X**
- b. The images illustrates and support the tips. **X**
- c. The objective of the text is to offer tips for fact checking and spotting fake news. **X**
- d. The tips are not useful to someone like Mr. Jeswant Singh.

## Post-reading

7. b. Possible answer: No. Fake news can affect people, public and private companies, and also governments.

7. In groups, discuss the following questions. Then share your views with the whole class.
- a. In your opinion, what is the worst consequence when fake news goes viral? **Personal answer.**
  - b. Do you think that people are the only victims of fake news? Justify your answer.
  - c. Considering everything you learned about this issue, what are you going to do immediately in order to spot and avoid fake news? **Personal answer.**

106

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Atividade adicional

Organizar a turma em grupos e dar uma notícia para cada grupo. Os estudantes devem lê-las e apontar as evidências que comprovam que são verdadeiras.

Finalizar a seção informando aos estudantes que existem alguns *fact checking websites* que podem auxiliar muito no reconhecimento de notícias falsas. Dizer aos estudantes que existem alguns *fact-checking websites* que podem auxiliar no reconhecimento de *fake news*. Se possível, viabilizar que acessem esses e outros sites para verificarem a qualidade e a validade das notícias que os grupos receberam (**EF09LI08**).

Alguns deles são:

- <https://www.boatos.org>
- <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa>
- <https://www.aosfatos.org/>

# Vocabulary in context

## Words and expressions related to fake news in the digital world

1. Read the excerpts from the texts in the *Reading* section and do the following activities.

[...] latest update on the Covid-19 pandemic, he **scrolls** through his mobile phone.

The Government had in April last year warned about fake messages and unfounded **rumours** circulating related to Covid-19.

### Check your biases

Consider if your own beliefs could affect your judgement.

- a. Complete the definitions using the words in bold from the excerpts. Make the necessary adjustments.

- I. Unconfirmed reports, stories, or statements in general circulation are called **rumours**.
- II. If you **scroll** through text on a computer or phone screen, you move the text up or down to find the information that you need. **scroll**.
- III. **Bias** is a tendency to prefer one person or thing to another, and to favour that person or thing. **Bias**.  
BIAS, RUMOURS AND SCROLL. In: COLLINS Dictionary. Available on: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/bias>. Accessed on: June 7, 2022.

- b. Which of the following sentences is true?

- I. In the excerpts, the words in bold are nouns.
- II. In the excerpts, "scrolls" is a verb form; "rumours" and "biases" are nouns. X
- III. In the excerpts, the words in bold are verbs.

- c. Now choose the words defined in **activity 1a** to complete the following texts. Use a word once or twice.

Unconscious **biases**, or implicit **biases**, are attitudes that are held subconsciously and affect the way individuals feel and think about others around them. **biases; biases**

BUILT IN. [S. I.: s. n.]. Available at: <https://builtin.com/diversity-inclusion/unconscious-bias-examples>. Accessed on: June 7, 2022.

To many, the endless **scrolling** felt like the only link left to the outside world despite the anxieties and stressors that came attached to such connectivity. **scroll**

BARON News. [S. I.: s. n.]. Available at: <https://www.baronnews.com/2020/08/09/endless-scrolling-continues-to-shape-our-social-media-landscape/>. Accessed on: June 7, 2022.

Gossip is when you take **rumours** – those unconfirmed pieces of information – and pass them along, spreading what may be "fake news."

What may be surprising is how difficult it can be to tell **rumours** and gossip from truth. **rumours; rumours**

WEB MD. [S. I.: s. n.]. Available at: <https://www.webmd.com/balance/health-rumors-gossip>. Accessed on: June 7, 2022.

107

- <https://www.baronnews.com/2020/08/09/endless-scrolling-continues-to-shape-our-social-media-landscape/>. Accessed on: Mar. 29, 2022.
- <https://www.webmd.com/balance/health-rumors-gossip>. Accessed on: Mar. 29, 2022.

## Vocabulary in context

Desenvolvendo as **competências gerais 6, 7 e 9**, nesta seção os estudantes são apresentados ao vocabulário em contexto, com situações que ilustram algumas situações de *fake news* (**EF09LI13** e **competências gerais 6, 7 e 9**).

### Atividade 1

Como a atividade apresenta três propostas diferentes, pedir aos estudantes que a leiam integralmente antes de realizá-la, pois a leitura integral dará maior clareza a cada uma das etapas de realização.

Se possível, após a realização da atividade, orientá-los a usar dicionários para que verifiquem suas respostas antes da correção geral.

Sobre o **item b**, reiterar que é importante identificar a classe gramatical das palavras para que, ao buscar por seus significados, façam seleções corretas.

Sobre o **item c**, dizer aos estudantes que a compreensão global dos trechos permitirá que descubram qual palavra completa cada um deles. Portanto, eles não devem se preocupar com eventuais palavras cujos significados desconhecem nesse momento.

As fontes completas dos verbetes da atividade estão reproduzidas a seguir. Elas não foram inseridas no LE na íntegra para que as respostas da atividade não fossem reveladas aos estudantes.

- <https://builtin.com/diversity-inclusion/unconscious-bias-examples>. Accessed on: Mar. 17, 2022.

## Atividade 2

Pedir aos estudantes que voltem à imagem que acompanha o artigo na seção *Reading* e localizem a expressão *clickbait*. Perguntar a eles se sabem o que essa expressão significa e o motivo pelo qual ela compõe a imagem. Incentivá-los a inferir que certamente a expressão tem a ver com o tema apresentado no artigo, ou seja, está relacionado a *fake news*. Colher as possibilidades levantadas pela turma para o significado da expressão. Analisar com os estudantes cada um dos exemplos de *clickbait* apresentados na atividade. Perguntar a eles por que, na opinião deles, esse tipo de manchete captura a atenção e o interesse de muita gente. Eles devem reconhecer que se trata de manchetes sensacionalistas e apelativas. Em seguida, perguntar qual seria o interesse de quem publica *clickbaits*. Ouvir as respostas e acrescentar que o interesse pode ser conseguir visualizações e engajamento para alguns *sites* ou mesmo promover comercialmente produtos e serviços. É importante informar que *clickbait* também é uma forma de *fake news* e, na maioria das vezes, as informações não são confiáveis e devem ser evitadas (EF09LI05, EF09LI13 e competência geral 7).

2. Read the three examples of clickbait. Then choose the best option to define this word.

The screenshot shows a web browser window with three examples of clickbait:

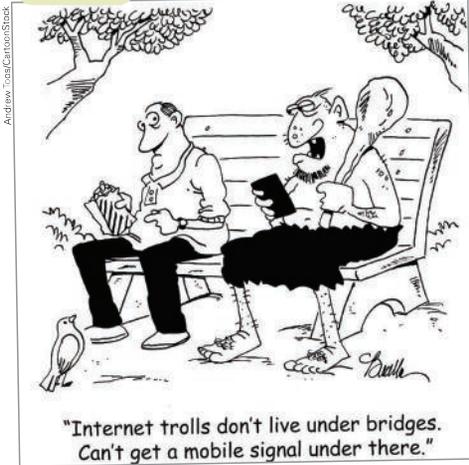
- Example 1:** Image: Gummy bears. Headline: "I CAN'T BELIEVE IT! This Outrageous Truth About Gummy Bears Will Change Your World". Link: "click here".
- Example 2:** Image: A woman with voluminous curly hair. Headline: "Superstar applies a weird trick to have wonderful hair and skin!". Link: "click here".
- Example 3:** Image: A large burger with flames. Headline: "Teenager tries to eat the Spicy Monster". Link: "click here".

- a. Clickbait is an intriguing and sensationalized headline that aims to encourage people to click on a hyperlink. **X**
- b. Clickbait refers to the headline of a news report.

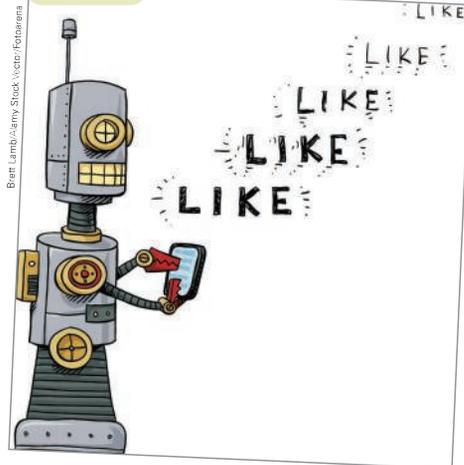
3. Read and look at the cartoons. In pairs, infer what internet trolls and bots are and what their connection to fake news is.

**Personal answer. Possible answer:** Internet troll is a person who posts offensive or off-topic messages on-line, with the purpose of provoking or manipulating readers. A bot (short for robot) is a software program that does repetitive tasks that replace human user behavior, such as give 'likes' in social media.

Cartoon #1



Cartoon #2



4. Read the expressions and words in the word cloud. In your opinion, which expression can be used in the center of it? **Fake news.**

unauthentic    hoax  
propaganda    bogus  
media manipulation    spoof news  
**fraud**    misleading  
misinformation    inaccurate information

Banco de imagens/Arquivo da editora

## Grammar in context

### Present Perfect

1. Read the excerpt from the feature article. Pay attention to the verb form in bold and answer the questions with **yes** or **no**.

[...] a retired maintenance officer who **has received** two doses and is waiting for his third. [...]

- Did the action occur in the past? **Yes.**
- Is it possible to identify when exactly Mr. Singh had his two doses of Covid-19 vaccine? **No.**
- Considering the context, is it important to know when Mr. Singh had his two doses? **No.**
- Does the subject of "has received" refers to the 3rd person singular? **Yes.**

109

### Atividade 3

Propor aos estudantes que realizem a atividade em duplas. Certificar-se de que compreenderam os cartuns.

Para o primeiro cartum, perguntar à turma o que é a figura sentada ao lado do homem que lê jornal. Os estudantes devem reconhecer que se trata de um ogro (*troll*), ou seja, uma figura lendária presente em contos infantis. Perguntar, então, o que significa ser um *troll* no mundo virtual das redes sociais. Os estudantes devem dizer que são pessoas de comportamento agressivo e inadequado em ambientes virtuais como as redes sociais. É importante que os estudantes também relacionem o trecho "viver embaixo das pontes"

(*live under bridges*) que remete a um lugar escondido, nas sombras, ao fato de que os *trolls* virtuais também se escondem muitas vezes atrás de perfis e contas falsas.

No segundo cartum, para incentivar os estudantes a reconhecer que o personagem do cartum é um robô e que está interagindo em rede social. Perguntar a eles se o *like* de um robô é real e por que eles existem no mundo das redes sociais. Os estudantes deverão inferir que eles geram visibilidade e engajamento social. Os robôs são essencialmente criados a partir de perfis falsos e, em sua maioria, são fontes de desinformação.

### Atividade adicional

Se a escola contar com sala de informática e acesso à internet, assistir ao vídeo indicado a seguir e selecionar trechos que possam acrescentar mais sobre *bots* e *trolls*. Assistir a esses trechos com os estudantes, fazendo pausas para que possam coletivamente conversar a respeito e solucionar dúvidas.

Manipulation: Bots and Trolls | Very Verified: Online Course on Media Literacy. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SVU5-zFeTMo>. Acesso em: 7 fev. 2022.

### Atividade 4

Orientar os estudantes a ler todas as palavras, identificar as cognatas e consultar o dicionário para descobrir o significado delas ainda que já consigam descobrir a expressão que deverá ter destaque na nuvem.

A pesquisa pelos termos será útil em seções como *Listening*, *Speaking* e *Writing*.

### Grammar in context

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de fazer uso da língua inglesa com o presente perfeito para falar de fatos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

### Atividade 1

O objetivo da questão é reconhecer a estrutura do *Present Perfect*, em quais situações ele pode ser usado e de que forma contribui para a construção do texto.

Ao ler o trecho, reiterar com a turma que, embora o termo vacina não tenha sido explicitado, subentende-se que se trata da vacina, pois é de conhecimento público que muitos imunizantes necessitam de reforços. No caso do Sr. Singh, na data em que o artigo foi publicado, ele aguardava a terceira dose.

Ao corrigir o **item a**, dizer aos estudantes que, se o homem está à espera da terceira dose, podemos inferir que ele já recebeu outras duas. Portanto, a ação ocorreu no passado.

Para o **item b**, reiterar que, no trecho, não há nenhum elemento expresso que determine o momento do passado no qual ação ocorreu.

Para o **item c**, é importante que os estudantes observem que ter ou não a informação sobre o momento em que o Sr. Singh recebeu a vacina não fará qualquer diferença. Nesse caso, a ação em si é mais relevante que o momento em que ela aconteceu.

Se julgar pertinente, incentivá-los a realizar a proposta em duplas.

## Atividade 2

Orientar os estudantes a realizar a proposta individualmente. Circular pela sala e verificar se eles estão com alguma dificuldade. Nesse caso, auxiliá-los e compartilhar as dúvidas, pois podem ser as mesmas de outros colegas. Se necessário, escrever na lousa mais exemplos de frases que possam ilustrar os itens.

Antes da correção coletiva, orientá-los a confrontar suas respostas com as do colega ao lado, trocar ideias em caso de divergências e fazer os ajustes necessários.

## Atividade 3

Sugere-se que a atividade seja realizada de forma coletiva e, durante a realização, outros exemplos com o uso dos advérbios contextualizados em frases com o *Present Perfect* sejam oferecidos à turma, se necessário.

## Atividade 4

Se necessário, oferecer mais exemplos à turma. Em seguida, ler o boxe de linguagem com os estudantes e, se necessário, compor na lousa mais alguns exemplos em que devemos usar o *Simple Past* e não o *Present Perfect*.

2. A forma verbal destacada na **atividade 1** está no *Present Perfect*. Leia mais uma ocorrência extraída do artigo e, em seguida, complete as afirmações com as palavras do boxe.

The amount and speed of information that **has flowed** from this one disease is unprecedented.

has - have/has - importante - passado - Past Participle - sujeito

- Um dos usos do *Present Perfect* é indicar que uma ação ocorreu no [ ] , mas não sabemos precisamente quando. **passado**
- Ele também indica que, embora a ação tenha ocorrido no passado, ela ainda é [ ] e tem efeitos no presente. **importante**
- Na frase afirmativa, o *Present Perfect* é formado por [ ] + *Past Participle* do verbo principal. **have/has**
- Usamos [ ] apenas para *he, she, it*; e **have** para *I, you, we, they*. **has**
- Para a forma negativa, usamos *have/has + not + [ ]* do verbo principal. Exemplo: *They **have not checked** the facts before sharing them.* **Past Participle**
- Na forma interrogativa, usamos a estrutura *Have/Has + [ ] + Past Participle* do verbo principal. Exemplo: *Have you heard from Jack?* **sujeito**

3. Alguns advérbios são frequentes ao usar o *Present Perfect*. Leia as frases a seguir com atenção. No caderno, complete as afirmações indicando a posição que os advérbios em destaque ocupam nelas.

I. *I haven't checked the news **yet**.*

II. *Scientists have **just** started the interview about Covid-19 vaccines.*

III. *Have you **ever** been there?*

IV. *I've **already** left the building.*

- Em frases negativas, como I, **yet** tem sentido de "ainda" e, nesse caso, se posiciona no [ ] delas. **final/fim**
- Em II, **just** indica que uma ação acabou de ocorrer e se posiciona [ ] o auxiliar *have* e o *Past Participle* do verbo principal. **entre**
- Em III, **ever** foi usado em uma frase interrogativa e indica "alguma vez". Posiciona-se [ ] o sujeito. **após**
- Na frase afirmativa IV, **already** significa "já" e está posicionado [ ] o *have* ('ve) e o *Past Participle* do verbo principal. **entre**

4. Também é muito comum o uso do *Present Perfect* com *for* e *since*. Leia os exemplos e aponte a qual dessas palavras as afirmações se referem.

*The scientists have become key figures **since** Covid-19 pandemic.*

*Professor Lopez has taught in the same university **for** years.*

- Indica o início de um acontecimento que ainda ocorre e tem sentido de "desde". **since**
- Indica a duração da ação e é seguido por uma informação de tempo. **for**

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.



Se o momento em que a ação ocorreu foi determinado, não se usa o **Present Perfect**; nesse caso, o tempo verbal indicado é o **Simple Past**. Veja um exemplo.

*I had my second dose of Covid-19 vaccine **last November**.*

5. Read the strips and answer the questions in your notebook.

Strip 1



DAVIS, Jim. Garfield. Go Comics. [S. 1]. June 21, 2003. Available at: <https://www.gocomics.com/>. Accessed on: June 7, 2022.

- a. Why is the Present Perfect used in the first panel?
- b. Which adverb best completes the first panel: *for* or *since*? *since*

5. a. Because the action started in the past, but it is still important in the present.  
5. c. Because he spends too much time lying on bed.

Strip 2



BROWNE, Dik. Hagar, o Horível. Available at: <http://www.hagarthehorrible.net/>. Accessed on: June 29, 2022.

- c. Why is Helga upset with Hagar?
- d. What adverb best completes her second question? Why? *Ever. The adverb was used ironically. Helga questioned if Hagar ever thought about doing anything else than sleeping.*
- e. Do you think that the strip would be funny without this adverb? *Personal answer. Not so much. Without it, Helga wouldn't be ironic.*

6. In your notebook, complete the excerpts using the Present Perfect and the cues given.

- a. ever / be *Have you ever been*

*in a bad mood that you just can't shake? Or had a pile of homework but realized you're not in the mood to get it done? Sometimes we feel at the mercy of our moods – but moods aren't things that just happen to us. [...]*

GAVIN, Mary L. Choosing Your Mood. *Kids Health*. [S. 1: s. n.]. Available at: <https://kidshealth.org/en/teens/choose-mood.html#catbest-self>. Accessed on: June 7, 2022.

- b. find *have found*

Researchers *that more than half of happiness depends on things that are actually under our control. That's really good news because it means everyone can be happier. [...]*

LYNESS, D'Arcy. How to Live a Happy Life. *Kids Health*. [S. 1: s. n.]. Available at: <https://kidshealth.org/en/teens/happy-life.html#catbest-self>. Accessed on: June 7, 2022.

Pronunciation

Ouçã o professor dizer a frase a seguir, extraída da **atividade 3**. Em seguida, escolha a frase verdadeira.

*I've already left the building.*

- a. A forma contraída do verbo auxiliar *to have* é 've e tem som curto. **X**
- b. A forma contraída do verbo auxiliar *to have* é 've e tem som alongado.

Atividade 5

Antes de iniciar a atividade, orientar os estudantes a ler as duas tirinhas e também as perguntas propostas. Caso julgue adequado para sua turma, permitir que façam a atividade com o colega ao lado, incentivando o trabalho colaborativo.

Para o **item b**, orientá-los a retomar os advérbios apresentados na seção *Grammar in context* e considerá-los um a um antes de fazerem suas escolhas.

Para o **item d**, é importante os estudantes entenderem que o advérbio *ever* contribuiu para a construção de sentido da tirinha, por isso, se julgar pertinente, permitir que respondam ao item em português.

Atividade 6

Antes de iniciar a tarefa, pedir aos estudantes que leiam os trechos integralmente.

Para a correção, perguntar: **No item a**, qual sentido o advérbio "ever" deu à pergunta? (Sentido de "alguma vez na vida".) **Em b**, o que é mais importante, a descoberta em si ou quando ela ocorreu? (A descoberta em si.)

Pronunciation

Dizer a frase em voz alta duas vezes antes de os estudantes selecionarem a alternativa correta. Após a correção reiterar que o verbo *have* só é contraído quando exerce a função de verbo auxiliar como é o caso em *Present Perfect*. Quando *have* é verbo principal, não o contraímos. Oferecer à turma os exemplos:

*I've been in Aracaju before.*

*I have a new car.*

Reproduzir o áudio mais uma vez para que repitam a frase em voz alta.

## Listening

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de ouvir um trecho do áudio de uma campanha contra *fake news* em inglês e com isso praticar as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI03**, fazendo uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos apresentados.

### Atividade 1

O objetivo da atividade é fazer com que os estudantes observem que *fake news* não se trata de problema dos tempos atuais e que na verdade sempre existiu. Esse aspecto inclusive será mencionado no áudio que ouvirão.

Pedir-lhes que leiam o texto e verificar se o compreenderam ainda que seja em seu sentido global. Ajudá-los se necessário.

Se julgar adequado, permitir que se organizem em duplas ou trios para realizar a proposta. Explorar a imagem que ilustra o texto e pedir que a descrevam. Eles devem perceber que ela retrata um cenário sombrio da Lua com seres bizarros e o ambiente parece ser hostil.

Ao terminarem de elaborar suas respostas, incentivá-los a compartilhá-las com toda a turma e abrir espaço para que troquem ideias e experiências. Aceitar variações de respostas desde que fundamentadas e coerentes (**competências gerais 1 e 2**).

### Atividade 2

Antes de reproduzir o áudio, orientar os estudantes a ler as alternativas e buscar pelo significado de palavras que desconhecem no dicionário. Isso será importante, pois as alternativas que deverão ser selecionadas estão apresentadas na atividade de forma muito semelhante ao que ouvirão. Portanto, ao ouvir o áudio, já estarão mais familiarizados com as ideias-chave da campanha.

### Atividade 3

Orientá-los a ler as alternativas e a proceder da mesma forma como na atividade anterior. Antes da correção, pedir aos estudantes que verifiquem com o colega ao lado se suas respostas estão semelhantes. Se necessário, incentivá-los a fazer ajustes.

Após a correção, destacar que mesmo que algo seja identificado como *not mentioned*, isso não significa que as afirmações sejam falsas.



# Listening

## Pre-listening

1. Read the text and look at the image. Then answer the questions in your notebook.

"Sensationalism always sold well. [...] The *New York Sun's* 'Great Moon Hoax' of 1835 claimed that there was an alien civilization on the moon, and established the Sun as a leading, profitable newspaper."



A BRIEF History of Fake News. *CITS*, [s. l.: s. n.]. Available on: <https://www.cits.ucsb.edu/fake-news/brief-history>. Accessed on: June 7, 2022.

- a. In your opinion, how did people react when they read this fake news?
- b. What is the big difference between fake news in 19th century and 21st century?
- c. Do you think that campaigns to warn people about fake news can help to avoid or reduce this problem? Why? **Personal answer.**

- a. Possible answer: They were probably curious and scared too.
- b. Possible answer: In the 21st century, fake news spreads faster because of the internet.

## Listening

2. Listen to an extract of the "Stop 'Fake News' Campaign". In your notebook, write the ideas mentioned in it. 

- a. The industry standard for news writing in the U.S. provides a definition for the term "fake news". **X**
- b. Fake news has been around us for a long time. **X**
- c. Everything on social media platforms is fake news.
- d. People are growing wise to what they interact with online. **X**

3. The campaign presents a graph that reports a survey. Look at it, read the sentences and write if they are **mentioned** or **not mentioned**.



Source: Reuters Institute for the Study of Journalism 2019.

- a. Most countries reported that fake news has caused economic impacts. **Not mentioned.**
- b. Most countries have expressed concern about what is real and what is fake on the internet. **Mentioned.**
- c. Most countries are taking steps to avoid fake news. **Not mentioned.**

112

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

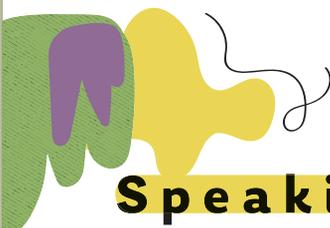
4. In your notebook, copy the arguments used in the campaign to support how people are growing wise to what they interact with.

They are...

- a. looking for better sources. X
- b. talking to experts before sharing news.
- c. comparing multiple sources for accuracy. X

## Post-listening

5. Discuss the questions with your classmates and teacher. *Personal answers.*
- a. Do you think that you, your family, and friends are wise when it comes to identifying and avoiding fake news? Give examples.
  - b. In your opinion, can some people be more vulnerable to fake news than others? Why?  
5. b. Possible answer: People who are not used to checking and comparing multiple sources are more vulnerable. Also, people who do not have access to varied sources of information are more vulnerable too.



## Speaking

**Prepare** 1. a. To motivate the target audience to reflect on the questions and grab their attention.

1. The audio that you listened to was extracted from a video ad. In groups, discuss these questions.
- a. The narrator asks questions such as “But what is it, actually?” and “So what can you do to prevent yourself from falling victim to misinformation online?”. Why do you think he asks those questions?
  - b. Is the language formal or informal? *Informal.*
  - c. Is the main issue of the video ad clear since the beginning? *Yes.*
  - d. Who is the video ad addressed to? *To everyone who worries about fake news.*
  - e. Would you change the tone of the audio to something more formal or a little bit more humorous? Why? *Personal answers.*

2. With your group, plan your own video ad. Read and reflect on the questions that follow.

**Will my video ad for a Stop “Fake News” Campaign...**

- a. have an introduction?
- b. present characters and a story?
- c. present only a narrator?
- d. need a special setting?
- e. have a formal tone?
- f. need some research on arguments to support the message?
- g. end with a call to action?

3. Write a script in your notebook. Your ad should last around one minute. *Personal answer.*

113

### Atividade 4

Reproduzir o áudio na íntegra mais uma vez e fazer pausas no trecho em que o narrador apresenta argumentos que desenvolvem e complementam a afirmação de que as pessoas estão ficando mais espertas e atentas em ambientes virtuais.

### Atividade 5

Se possível, organizar as cadeiras/carteiras na sala de forma a compor um círculo. Assim, o ambiente se tornará mais favorável à troca de ideias e experiências entre todos.

Se outras questões surgirem a partir das propostas aqui, incentivá-los a respondê-las e, se julgar adequado, você po-

derá se engajar também. Normalmente, as conversas com a participação de professores despertam bastante interesse nos estudantes e os deixam mais confiantes.

## Speaking

Esta seção contempla diversas habilidades, tais como **EF09LI01**, **EF09LI04** e **EF09LI08**, e proporciona o desenvolvimento das **competências gerais 2, 4 e 5** e das **competências específicas de Língua Inglesa 2 e 5**. Com a gravação de um vídeo, os estudantes farão uso da língua inglesa para criação de uma campanha de combate às *fake news*.

### Atividade 1

Orientar os estudantes a ler toda a atividade e certificar-se de que a compreenderam. Se necessário, reproduzir o áudio novamente. Aceitar variações de respostas desde que corretas e coerentes. Organizar a formação dos grupos com ao menos quatro integrantes. Os grupos serão os mesmos por toda a seção.

### Atividades 2 e 3

Esclarecer que, nesta etapa, deverão tomar decisões sobre como será o vídeo ad que produzirão. Dizer-lhes que deverão ser criativos e ter em mente que o vídeo será curto e, portanto, eles devem transmitir a mensagem que desejam de forma eficaz e assertiva. Sugerimos que o vídeo tenha entre 30 segundos e um minuto.

O vídeo poderá, por exemplo, ser centrado em uma história com personagens, semelhante a um jornal de televisão, com narradores tratando do tema ou mesmo uma entrevista. Reiterar que, para produzir o conteúdo do vídeo, podem utilizar também tudo que aprenderam sobre o tema na unidade.

A gravação pode ser feita por meio de um aparelho celular que tenha essa função. Se não for possível viabilizar a filmagem, eles podem fazer uma apresentação ao vivo do trabalho para os demais colegas.

#### Atividade 4

Viabilizar que a turma realize ao menos um ensaio e orientar os estudantes a evitar a leitura integral de suas falas. Dizer a eles que devem agir de forma o mais espontânea possível e reiterar que o trabalho deve ser simples e eficiente.

Caso a filmagem não seja possível, fotografar o processo de produção e a apresentação, publicar as imagens na página ou blogue da escola ou da turma se houver.

Marcar um dia para a apresentação ou exibição dos vídeos. Convidar estudantes de outras turmas, professores e funcionários da escola. O tema da apresentação é relevante e de interesse de todos. Além da valorização da produção dos estudantes, será um serviço muito útil para toda a comunidade.

#### Atividade 5

Se possível, convidar para essa discussão estudantes de outras turmas e também professores. É importante que todos saibam que não só podem como devem se engajar nesse tema.

### Writing

Nesta seção, os estudantes produzirão pôsteres de campanha contra *fake news*, utilizando linguagem verbal e não verbal presentes nesse gênero textual (EF09LI10, EF09LI11 e EF09LI12). As atividades dessa seção promovem o desenvolvimento das **competências gerais 4 e 7**.

#### Atividade 1

Se desejar desenvolver a proposta da seção em duplas, ajudar os estudantes a se organizar. No entanto, quanto mais pôsteres forem produzidos, mais a mensagem poderá ser compartilhada não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele, por exemplo, com pôsteres espalhados pelo comércio próximo da escola.

### Your turn

4. Now, it is time to record your video ad. Follow these steps.
  - a. Rehearse once or twice.
  - b. Use the text you wrote only as a reference. Do not read your lines.
  - c. Ask a classmate or your teacher to film your video ad.
  - d. If possible, publish your video ad on the school page or blog.

### Reflect

5. Discuta as questões com o professor e os colegas. **Respostas pessoais.**
  - a. Você acha que seu vídeo e o dos colegas podem ajudar a reduzir as *fake news* e suas consequências negativas?
  - b. O que mais você e os colegas podem fazer para expandir e promover essa campanha?

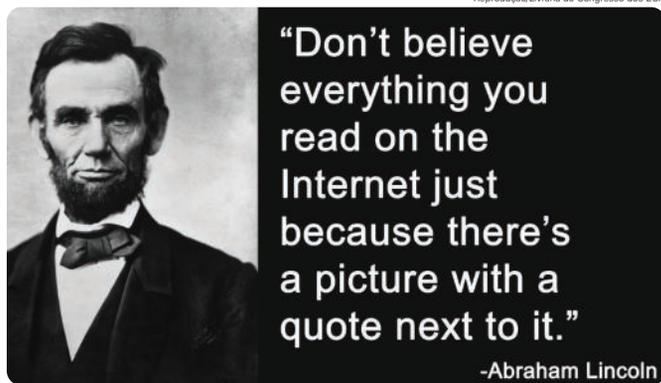
## Writing

### Prepare

1. Look at the following picture. Choose the true sentences about it.

- a. Images are predominant. **X**
- b. The font size of the main words is big. **X**
- c. The colors are contrasting. **X**
- d. The images and the text are related to one another. **X**
- e. Images and text are emphasized equally.

2. Read the following text. Discuss the questions.



WHY Should You Care About Fake News? In: Fake News (and how to fight it). [S. l.: s. n.]. Miami Dade College. Available at: <https://libraryguides.mdc.edu/fakenews>. Accessed on: June 28, 2022.

- a. How is this text humorous?  
b. Why do you believe Abraham Lincoln was chosen to be in this meme?
3. Answer the following questions in your notebook.
- a. If texts and images in **activities 1** and **2** were in a poster, would they grab people's attention? Why?  
b. What would you add to a poster that aims to motivate people to identify fake news and not share false information? *Personal answer.*  
c. Which items from **activity 1** apply to the text in **activity 2**? *c, d, e*

## Your turn

4. Follow these steps to create a poster for a campaign against fake news.
- a. Do some research and collect useful information to help people identify fake news and prevent it. Take notes.  
b. Select catchy images to use in your poster.  
c. Remember to:
- use concise text;
  - choose proper tone considering your target audience;
  - use proper font size and contrasting colors;
  - work on arguments to justify your point.
- d. Write a draft and show it to classmates and teacher. Make adjustments.  
e. Display the poster on school walls and outside school too.

## Reflect

5. Discuta esta questão com os colegas e o professor: Você acredita que seja possível reduzir as *fake news* no mundo? Por quê? *Respostas pessoais.*

2. a. Possible answer: The text is giving an explicit example of how things that are not true are shared on the internet and how people might believe them.  
2. b. Possible answer: Abraham Lincoln was born a long time ago, in the 19th century, a time when there wasn't internet. Therefore, this quote could not have been said by him and this juxtaposition is what makes the meme funny.  
3. a. Possible answer: Yes, because they are catchy and can make people curious to look at and read them.

## Atividade 2

O objetivo dessa questão é refletir sobre como uma mensagem pode ser divulgada e causar impacto para quem a lê, refletindo também sobre a responsabilidade de se compartilhar informações verdadeiras.

A publicação se vale de elementos típicos do texto humorístico, como a quebra de expectativa e o *nonsense*, como recursos de persuasão para convencer o leitor do absurdo da situação.

## Atividade 4

Ler em voz alta cada um dos passos indicados na atividade e certificar-se de que todos os compreenderam. Dizer aos estudantes que devem criar textos concisos e

impactantes. Devem seguir o mesmo raciocínio na seleção e escolha de imagens. Reiterar que um bom pôster deve capturar a atenção do público logo que se bata os olhos nele (**competência geral 4**). Nos **itens b e c**, é importante reforçar que os estudantes devem estar atentos aos recursos verbais e não verbais necessários para a construção da persuasão na peça que vão criar (**EF09LI11**). No **item d**, reforçar a importância da troca para se ter outro ponto de vista, sempre importante nessa fase do trabalho (**EF09LI09**).

Se possível, fotografar os pôsteres e publicá-los na página ou blogue da escola/turma e também em redes sociais, desde que permitido para a faixa etária.

### Atividade 1

Lembrar a turma, se pertinente, que o objetivo desta seção é incentivar a reflexão e a ação dos estudantes em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas.

Em seguida, discutir a pergunta coletivamente, estimulando o registro das ideias no caderno.

Para o **item a**, se desejar expandir as informações sobre os símbolos da justiça e da paz, coletar informações e compartilhá-las com os estudantes. Sugestões para coleta de informações:

[https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation\\_gr9/blms/9-2-3a.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr9/blms/9-2-3a.pdf)

<https://www.thehistorypress.co.uk/articles/peace-symbols-through-history/>

Acesso em: 13 fev. 2022.

Aceitar variações de respostas desde que corretas e, se viável, permitir que pesquisem pelos significados dos símbolos.

Para o **item b**, espera-se que os estudantes respondam que sim, uma vez que notícias falsas colocam em risco, dentre outras coisas, democracias pelo mundo, a saúde pública mundial, podem causar ou incentivar guerras e conflitos.

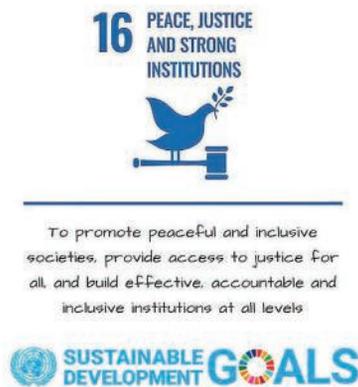
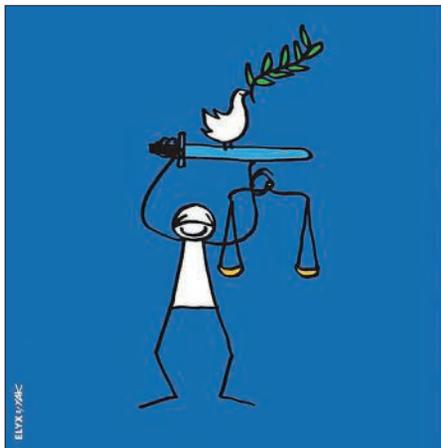
### Atividade 2

Permitir que os estudantes leiam e façam a atividade em duplas por meio de trabalho colaborativo e ajuda mútua. Antes da correção geral, orientá-los a confrontar suas respostas com as de outros colegas e fazer ajustes se necessário.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Peace, justice and strong institutions

1. Look at the picture and read the text. In pairs, discuss the following questions.



GOAL 16: Peace, justice and strong institutions. *Sustainable Development Goals*. [S. l.: s. n.]. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: June 7, 2022.

- a. Look at the symbols in the illustration. What do they represent?
- b. Do you think fake news can threaten peace, justice and institutions around the world? Why?

2. Read the following text. Choose the sentences that express what we can infer.

Why?

People everywhere need to be free of fear from all forms of violence and feel safe as they go about their lives whatever their ethnicity, faith or sexual orientation. Conflict, insecurity, weak institutions and limited access to justice remain threats to sustainable development. In 2019, the number of people fleeing war, persecution and conflict exceeded 79.5 million, the highest level ever recorded. [...] The COVID-19 pandemic threatens to amplify and exploit fragilities across the globe.

What can we do?

Exercise your right to hold your elected officials to account. Exercise your right to freedom of information and share your opinion with your elected representatives. Promote inclusion and respect towards people of different ethnic origins, religions, gender, sexual orientations or different opinions. Together, we can help to improve conditions for a life of dignity for all. [...]

PEACE, Justice, and Strong Institutions: *Why they Matter*. *Sustainable Development Goals*. [s. l.: s. n.]. Available at: [https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2019/07/16\\_Why-it-Matters-2020.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2019/07/16_Why-it-Matters-2020.pdf). Accessed on: June 7, 2022.

- a. Elected representatives should respect citizens opinions. X
- b. Access to honest information is relevant to achieve peace and justice. X
- c. We all can contribute to achieve goal 16. X
- d. Countries should improve laws related to elections.

3. Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. **Respostas pessoais.**
- Em sua opinião, como a sociedade pode se beneficiar se políticas e ações de combate a disseminação de *fake news* forem implementadas?
  - O que o acesso à informação tem a ver com uma sociedade mais inclusiva?

3. a. Resposta possível: A população estaria, de certa forma, protegida das ameaças que a difusão de notícias falsas representa.  
 3. b. Resposta possível: O acesso à informação segura e confiável promove melhorias na condição de vida da população e, conseqüentemente, a sociedade se torna mais inclusiva, pois preserva a dignidade de todos.



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- Building effective accountable and inclusive institutions to achieve sustainable development.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ncf4xAfPzTc>.
- ODS 16: pela construção e manutenção de uma cultura de paz  
Disponível em: [https://institutoaurora.org/ods-16-cultura-de-paz/?gclid=CjwKCAjwuYWSBhByEiwAKd\\_n\\_jwRoYieebGRND7IBFFeJIXgopj\\_cNvSQovsOOpJA3pkvk2dH7yZhoCG8wQAvD\\_BwE](https://institutoaurora.org/ods-16-cultura-de-paz/?gclid=CjwKCAjwuYWSBhByEiwAKd_n_jwRoYieebGRND7IBFFeJIXgopj_cNvSQovsOOpJA3pkvk2dH7yZhoCG8wQAvD_BwE).

Acesso em: 31 maio 2022.



## Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 6**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

- Considere o que você aprendeu nesta unidade e selecione a imagem que pode representar o que você sente em relação ao seu aprendizado. **Resposta pessoal.**



- Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. **Respostas pessoais.**

What I THINK I know	What I WANT to learn	What I LEARNED
HOW I learned		

117

### Atividade 3

Se possível, convidar o professor de História para essa discussão, pois, como puderam ver na seção *Listening*, *fake news* não é algo novo. Trata-se de um problema que está há séculos entre diferentes sociedades humanas. Pedir ao professor desse componente curricular que compartilhe com todos os eventos históricos que possam ilustrar esse tópico (**competência geral 1**). Outra opção é sugerir aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o tema e preparem uma breve exposição das informações coletadas. Permita-lhes escolher a forma de apresentar esses dados, desde que utilizem a língua inglesa, como forma de desenvolver metodologias ativas para maior engajamento e interesse por parte dos estudantes.

Nesse caso, o professor de História poderia ser consultado previamente para orientar a pesquisa, sugerir fontes, etc.

## Unit 7 – How are you feeling?

**Competências da BNCC nesta unidade**

**Gerais** – 1, 4, 5, 8, 9 e 10.

**Específicas de Linguagens** – 1, 2, 3 e 6.

**Específicas de Língua Inglesa** – 2 e 5.

**Habilidades:** EF09LI01, EF09LI02, EF09LI04, EF09LI09, EF09LI13 e EF09LI15.

**Tema Contemporâneo Transversal:** Saúde.

**Possível articulação com:** Arte e Educação Física.

A **Unidade 7** propõe aos estudantes que reflitam sobre saúde mental e bem-estar. A unidade se inicia com uma reflexão sobre o tema baseada em imagens e perguntas disparadoras. Em seguida, são abordadas as estratégias voltadas para a compreensão geral e específica a partir da leitura de relatos pessoais e dicas sobre saúde mental na adolescência. Como estratégia de ampliação do repertório lexical, os estudantes reconhecerão e usarão adjetivos para descrever sentimentos. Já o trabalho com as habilidades relativas à compreensão oral se dará com base em uma canção pertencente a uma campanha de conscientização sobre a importância de expressar os sentimentos na adolescência. Com base nos textos vistos na unidade, analisarão e usarão a *second conditional* para se referir a situações hipotéticas. Para desenvolver as habilidades de expressão oral, eles entrevistarão um colega sobre saúde mental. Com esse repertório de conhecimentos desenvolvidos, os estudantes irão escrever um *e-mail* para si próprios no futuro sobre os sentimentos e emoções atuais. Para finalizar a unidade, os estudantes conhecerão mais o **ODS 3** da ONU: Saúde e bem-estar.

Esta unidade desenvolve principalmente as **competências gerais 8 e 10**, com a apresentação de relatos pessoais sobre autocuidado e saúde mental.

### Warming up

Organizar a turma em pares ou trios. Pedir aos estudantes que leiam as perguntas e as discutam com os colegas. Estabelecer um limite de tempo para que façam a discussão. Circular pela sala de aula, acompanhando a atividade e encorajando os estudantes a compartilhar suas ideias e a ouvir com atenção as definições, descrições e explicações dos colegas. Este é um bom

# How are you feeling?



Nesta unidade você vai:

- observar e analisar imagens sobre saúde mental;
- ler e interpretar relatos pessoais e dicas sobre saúde mental na adolescência;
- reconhecer e usar adjetivos para descrever sentimentos;
- ouvir e interpretar uma canção de campanha de conscientização de saúde mental;
- reconhecer e usar a *second conditional*;
- entrevistar um colega sobre saúde mental;
- escrever um *e-mail* a si próprio sobre saúde mental;
- conhecer e refletir sobre o ODS 3 da ONU: Saúde e bem-estar.

### Warming up

Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- Observe as imagens. O que você entende por saúde mental? **Resposta pessoal.**
- Qual é a importância desse tema na adolescência?
- Como pessoas de sua idade lidam com esse tema e como lidam com as próprias questões emocionais? **Resposta pessoal.**

**b. Resposta possível:** A adolescência é uma fase de muitas mudanças, que causam uma série de sentimentos e confusões. É importante ter um canal de comunicação para que jovens possam aprender a lidar melhor com esses sentimentos.

118

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

momento para reforçar com eles a importância de se ouvir o outro de forma atenta e respeitar a pluralidade de ideias para encorajar a turma a enxergar a comunidade escolar como um lugar acolhedor de suas opiniões e vivências, praticando a **competência geral 9**. Ideias que podem auxiliar a condução da atividade:

No **item a**, informar os estudantes que eles não precisam fazer qualquer tipo de pesquisa para realizar a atividade. Eles terão contato com uma definição oficial na seção *Reading*. Esse é um momento para que os estudantes possam expressar as ideias que associam com o tema. Registrar as contribuições dos estudantes no quadro para serem usadas na **atividade 1** da seção *Reading*. Pedir aos estudantes que copiem esse registro em seus cadernos

### Remember...

In order to support others you need to take care of yourself too.



caso a **atividade 1** de *Reading* não seja realizada no mesmo dia que esta. Ao acolher as contribuições dos estudantes, esclarecer que saúde mental não está relacionada apenas a doenças mentais, mas também às nossas habilidades de identificar e lidar com emoções e sentimentos. Há um grande estigma associado à saúde mental que deve ser desconstruído (**competência geral 8**). Durante a atividade, ter cuidado para que estereótipos e preconceitos não sejam construídos ou reforçados. É importante que os estudantes possam expressar suas ideias para que possamos ajudá-los e informá-los da melhor forma. Vale reforçar que todos lidam com desafios na vida, e que cada um é afetado de uma forma diferente. Valorizar a diversidade do ser humano como algo positivo.

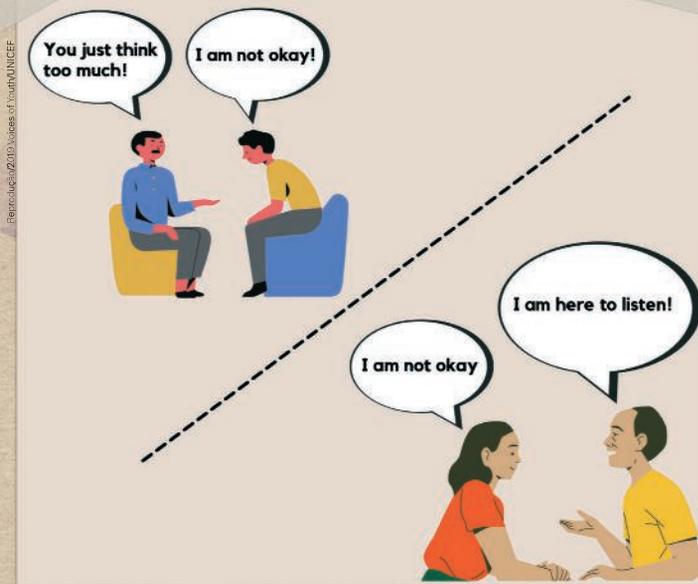
Tips for teens to learn how to deal with their feelings and emotions.



Reprodução © 2021 - 2022 YoungMens

- KIDSHEALTH. *Managing Your Emotional Reactions*. 1995-2022. Disponível em: <https://kidshealth.org/en/teens/emotional-reactions.html>. Acesso em: 9 maio 2022.

Campaign poster of the World Mental Health Day, celebrated annually on October 10th.



Reprodução © 2019 Images of Health/UNICEF

Illustration showing two opposite reactions people might have when someone opens up to them.



Newspaper article about teens' mental health in April 2021, England.

# unit 7

119

No **item b**, conversar com os estudantes sobre o fato de que, por conta de todas as mudanças que ocorrem na vida de um adolescente, é comum passar por uma série de sentimentos e sensações ainda desconhecidos, e nem sempre ter recursos e ferramentas para lidar facilmente com eles. É um período de se desenvolver uma personalidade única, ao mesmo tempo que se busca liberdade e se enfrentam responsabilidades.

No **item c**, é importante que os estudantes se sintam confortáveis para falar sobre o assunto, sem julgamento e repressão. É essencial respeitar a escolha dos estudantes de falarem somente aquilo que tiverem vontade de falar.

Ao final, sugerir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma.

Para mais informações sobre saúde mental na adolescência, acessar as páginas a seguir:

- WHO. *Adolescent mental health*. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 9 maio 2022.
- MODULE 1.3a What Is Mental Health? 26 mar. 2015. 1 vídeo (3min21s). Publicado pelo canal MindMattersAustralia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ArOTqcMH2G0>. Acesso em: 9 maio 2022.
- HOFFSES, Kathryn. *Test Anxiety*. 1995-2022. Disponível em: <https://kidshealth.org/en/teens/test-anxiety.html>. Acesso em: 9 maio 2022.

## Reading

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de explorar relatos pessoais sobre saúde mental, fazendo uso da língua inglesa, e valorizando diferentes pontos de vista. Praticando assim, a habilidade **EF09LI01** e a **competência específica de Linguagens 2**, bem como a **competência específica de Língua Inglesa 2**, explorando diferentes práticas de linguagem.

### Atividade 1

Antes de ler a definição apresentada, pedir aos estudantes que busquem as suas anotações no caderno em que registraram suas ideias sobre o conceito de saúde mental. Retomar essas ideias com todo o grupo antes de fazer a leitura da definição, de modo que exponham suas opiniões e, assim, desenvolvam a habilidade **EF09LI01**. Ler a definição com a turma e pedir a eles que justifiquem suas respostas apontando para o texto apresentado. De forma mais simplificada, a definição de saúde mental se refere à nossa habilidade de reagir aos desafios diários que enfrentamos.

### Atividade 2

Ler o enunciado e as alternativas com toda a turma para esclarecer dúvidas de vocabulário. Sugerimos iniciar a discussão com toda a turma e em seguida, em pares ou pequenos grupos. Encorajá-los a pensar em outros fatores que podem afetar a saúde mental de um adolescente.

### Atividade 3

Mostrar aos estudantes que esses são trechos selecionados de relatos mais longos. Pedir aos estudantes que façam uma leitura mais rápida e superficial apenas para identificar os fatores listados na **atividade 2**. Dois dos fatores listados não serão usados. Pedir que comparem as suas respostas em pares e encontrem no texto a justificativa para tal escolha. Lembrá-los de usar o glossário se necessário.

# Reading

## Pre-reading

1. Read the definition of mental health by the World Health Organization. In groups, compare the ideas you had in the opening section with this definition. **Personal answer.**

[...]

Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Mental health: strengthening our response. Mar. 30, 2018. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Accessed on: June 3, 2022

2. Do you think the following factors may affect teenagers' mental health? Add more items to the list in your notebook. **Personal answers.**

What ~~affects~~ might affect teenagers' mental health?

- a. Lack of future perspective.
- b. Not expressing ~~strong~~ strong emotions.
- c. Feeling we are not important to others.
- d. Feeling hopeless and alone.
- e. Bullying and social interaction problems.

## Reading

3. Read three personal accounts of teenagers. What affected their mental health? In your notebook, match the factors in **activity 2** with each account. **1d, 2c, 3b.**

### Personal account 1

<https://www.youngminds.org.uk/young-person/blog/two-ways-friends-helped-me-when-i-was-struggling-with-low-mood-and-anxiety>

**YOUNGMINDS**  
fighting for young people's mental health

Mental health support ▾ Support us ▾ Training and res

Home > [I am a young person](#) > [Real stories](#) > How to overcome the pressure to succeed

**Two ways friends helped me when I was struggling with low mood and anxiety**

[...] The episode began when I had completed my A-levels and my relationship of over two years broke down. I felt lost, abandoned, and was experiencing acute low mood and anxiety. My closest friend lived in the same town and he was a huge help in finding my way through this episode. He helped me by taking me exploring and finding exciting activities for us to do.

[...] This was a huge help for me, and enjoying yourself is always important, not just when you are feeling low. However, enjoyment and distractions were only one side of the help I received from friends at this time.

At the same time, another friend offered me more explicit psychological help by being there to talk to and share my feelings with. The best thing they did for me was to listen without judgement and show that they cared. [...]

TWO ways friends helped me when I was struggling with low mood and anxiety. *YoungMinds*. Feb. 24, 2021. Available at: <https://www.youngminds.org.uk/young-person/blog/two-ways-friends-helped-me-when-i-was-struggling-with-low-mood-and-anxiety>. Accessed on: July 22, 2022.

## Personal account 2

https://www.youngminds.org.uk/young-person/blog/the-simple-tip-that-boosted-my-self-confidence/

**YOUNGMINDS**  
fighting for young people's mental health

Mental health support ▾ Support us ▾ Training and res

Home > I am a young person > Real stories > How to overcome the pressure to succeed

### The simple tip that boosted my self-confidence

[...] [My friends] could make anyone laugh, so I thought why can't I? Why can't I hold a conversation like anyone else? I felt that if I left the group, nobody would be worse off. This was really difficult to deal with.

[...] When I was feeling low, I had a long chat with someone close to me about how I was feeling about myself and they taught me one of the most important lessons I've ever been taught: Everyone brings something different.

We all have something to offer the world. For me, I send loads of quotes to my friends whenever they're sad or nervous. I thought, if I left, who would send the quotes? Who would make sure someone upset gets the love they deserve?

THE SIMPLE tip that boosted my self-confidence. *YoungMinds*. Apr. 15, 2021. Available at: <https://www.youngminds.org.uk/young-person/blog/the-simple-tip-that-boosted-my-self-confidence/>. Accessed on: July 22, 2022.

## Personal account 3

https://www.youngminds.org.uk/young-person/blog/how-i-learnt-to-address-my-repressed-anger/

**YOUNGMINDS**  
fighting for young people's mental health

Mental health support ▾ Support us ▾ Training and res

Home > I am a young person > Real stories > How to overcome the pressure to succeed

### How I learnt to address my repressed anger

[...]

[...] I have a bad habit of not communicating to those around me when I feel angry. I will say and act like everything they do is absolutely fine, even if it is not. I can go years letting a person hurt my feelings, stir my emotions and fuel my anger, but I will not show it.

[...]

[...] I have learned how to communicate and mention my discomforts before I reach boiling point. Sometimes just accepting that we don't like something, and expressing that, can prevent a whole outburst.

[...]

HOW I learnt to address my repressed anger. *YoungMinds*. Apr. 9, 2019. Available at: <https://www.youngminds.org.uk/young-person/blog/how-i-learnt-to-address-my-repressed-anger/>. Accessed on: July 22, 2022.



Um **relato pessoal** é um gênero textual narrativo usado para documentar memórias e experiências verdadeiras vividas pelo narrador. É comum também expressar emoções e sentimentos. Há espaço, tempo, personagens e narrador definidos. É normalmente escrito em primeira pessoa, usando verbos no passado. A linguagem é adaptada ao público. Geralmente, encontramos relatos pessoais em livros de memórias, prefácios, *blogs* e redes sociais.

**struggle**: ter dificuldades  
**mood**: humor  
**break down**: romper  
**huge**: enorme  
**quote**: citação  
**to hurt**: machucar  
**whole**: completo  
**outburst**: explosão de raiva

4. In your notebook, choose the best alternative to complete the sentences about personal accounts.

- It is a narrative of **non-fictional** / **fictional** stories. **non-fictional**
- It is normally written in **first** / **third** person. **first**
- It is a way to **express yourself artistically** / **document experiences**. **document experiences**

## Atividade 4

Essa atividade busca ajudar os estudantes a se familiarizar mais com o gênero textual apresentado. Lembrá-los de sempre retornar ao texto para realizar a atividade. Essa atividade pode ser feita em duplas para que os estudantes possam discutir as suas ideias.

Antes de ler o boxe de gênero textual, perguntar à turma quais outras características do gênero eles podem encontrar nos exemplos apresentados ou a partir de outros relatos que eles já leram. Listar as ideias dos estudantes no quadro. Enfim, pedir para a turma ler o boxe e comparar as ideias listadas com aquelas apresentadas nele.

### Atividade 5

Com essa atividade, buscamos explorar alguns elementos linguísticos nos relatos relevantes para a compreensão do texto. Solicitar aos estudantes que sempre retornem ao texto para responder às perguntas fazendo uso do contexto em que as palavras e expressões são usadas. Vale a pena ler o boxe sobre estratégia de leitura sobre inferência de sentido antes de fazer a atividade. Pedir a eles que comparem suas respostas antes da correção no quadro.

### Atividade 6

O objetivo dessa atividade é ajudar os estudantes a identificar informações mais detalhadas no texto, o que demanda uma leitura mais atenciosa e provavelmente um pouco mais lenta. Fazer o primeiro item com toda a turma para demonstrar a atividade, e mostrar como eles podem buscar evidências no texto para justificar suas respostas. Dar-lhes tempo para trabalhar individualmente e depois comparar suas respostas em duplas para que tenham mais confiança para a correção com toda a turma.

Ler o conteúdo do boxe de informações culturais com a turma. Explicar que, no Reino Unido, não se usa uma terminologia similar à brasileira para se referir ao Ensino Médio. Nesse ponto, o Reino Unido se diferencia dos países que usam o sistema de *High School*, que pode ser mais facilmente comparado com o nosso Ensino Médio, apesar de não ser a mesma coisa. O sistema de *High School* é organizado em quatro anos, e não três como o Ensino Médio brasileiro. Os estudantes ingressam no *High School* no 9º ano.

### Atividade adicional

Pedir aos estudantes que trabalhem em grupos e listem as perguntas sobre o sistema de educação em países anglófonos que eles gostariam de ter respondidas. Organizar o trabalho de pesquisa distribuindo tarefas para cada grupo. Em seguida, pedir aos estudantes que façam uma pesquisa na internet sobre o assunto para responder às suas perguntas. Ao final, promover um momento de troca de informações encontradas, ativamente a habilidade **EF09LI04**.

### Atividade 7

Retomar brevemente com a turma o tema central da unidade e o objetivo de se ter um segundo texto na unidade (textos de gêneros diferentes que abordam a mesma temática ou temáticas relacionadas). Pedir aos estudantes que explorem o título e as outras informações apresentadas que dão indica-

5. Read the personal accounts one more time and answer the following questions in your notebook.
  - a. What does the expression “find my way through” in #1 mean?
    - I. to deal with a difficult situation X
    - II. to successfully arrive in a place
  - b. What is the most appropriate meaning for *worse off* in **Personal account 2**?
    - I. in a less satisfactory situation X
    - II. in a terrible situation
  - c. Some words have literal and figurative meanings. Which words in **Personal account 3** have the following figurative meanings? After identifying the words, look up their literal meanings too.

**Boiling point.** The literal meaning is: when the temperature of a liquid reaches 100 °C.  
 the moment when someone can't control strong feelings

 provoke or stimulate a feeling **To fuel.** The literal meaning is: to put a substance that generates power.

 cause strong feelings **To stir.** The literal meaning is: to move an object around in a liquid to mix it.

6. Read the personal accounts one last time. Which account shows the following ideas? Use your notebook.

#### The person...

- a. wants to help friends who need emotional support. 2
- b. received different kinds of help from friends. 1
- c. was not transparent about their feelings. 3
- d. compared themselves with their friends. 2
- e. opened up to anyone about their problems. 2
- f. is now able to control explosions of strong emotions. 3
- g. did things he/she liked to feel more motivated. 1

### Going Beyond

7. Look at the title of the following extract. What kind of support could you give to the people who wrote the previous accounts? Discuss your ideas in groups. **Personal answers.**
8. The following text is an extract from an article about supporting friends with mental health challenges. In your notebook, complete the extract with the following headings.
  - a. Be understanding of her limitations. 3
  - b. Change the subject. 5
  - c. Validate what she's saying. 1
  - d. Don't gossip. 4
  - e. Ask how you can help. 2

ção sobre o conteúdo do texto. Perguntar à turma que tipo de conteúdo eles esperam encontrar nesse texto. Apontar para a palavra *struggling* no título e ajudar os estudantes a inferir o sentido da palavra a partir do seu contexto de uso. Iniciar a atividade de discussão com toda a turma para dar-lhes uma noção do que é esperado da atividade. Em seguida, organizá-los para continuarem a atividade em duplas ou pequenos grupos. Ao final, coletar as contribuições da turma.

### Atividade 8

Mostrar aos estudantes que o texto é um excerto de um artigo informativo, e que esta seção selecionada é organizada em formato de lista com um subtítulo cada, como em



A análise do contexto é essencial para **inferir o sentido de palavras e expressões**. Muitas palavras têm mais de um significado; algumas podem ser mais literais e outras mais figurativas; às vezes a escolha de palavras ou pontuação expressa intenção ou intensidade, e, em alguns casos, palavras com o mesmo sentido apresentam níveis diferentes de formalidade.



No Reino Unido, o **ensino secundário** vai do 7º ao 11º ano, e é compulsório para todos os jovens. Ao final do 11º ano, os estudantes fazem os **GCSEs**, que são exames de cada componente curricular cursado nos dois últimos anos do secundário. Os jovens que buscam ingressar no ensino superior ou técnico profissionalizante devem concluir mais dois anos de estudos, conhecidos como **sixth form**. Os **A-levels** são os exames finais do *sixth form* usados para o processo seletivo do ensino superior.

uma *listicle*. Explicar que um artigo informativo como este geralmente trata de um único tema e apresenta também fatos e informações de especialistas. Um artigo pode ser organizado de inúmeras formas, como vemos aqui. Apontar para o texto e mostrar que cada item da lista tem um espaço em branco de onde o subtítulo foi extraído. São esses subtítulos que os estudantes devem encontrar na **lista a-e**. Essa atividade busca ajudar o leitor a identificar os temas principais do texto, portanto a leitura a ser feita é rápida e mais superficial. Sugerimos estabelecer um tempo de leitura mais curto para a atividade.

## How to Support a Friend With Mental Health Challenges

### How to be a good friend to someone who is struggling

1. [REDACTED]

People want to feel heard, especially when they are struggling with difficult emotions or experiences that might make them feel very alone. You don't have to pretend you are feeling the same way as your friend. Just listening non-judgmentally and saying, "That sounds hard" can help. [...]

2. [REDACTED]

It shows you care, and helps take some of the guesswork away. What he has to say might surprise you. If he doesn't have an answer ready, it might encourage him to start thinking proactively.

3. [REDACTED]

For example, if your friend is depressed, don't expect her to go out with you every time you invite her. [...]

4. [REDACTED]

It is often very difficult for people to open up about mental health challenges. If a friend confides in you, respect his trust and don't share more than he would want. Know that it is okay to go to an adult for help if he needs it, however.

5. [REDACTED]

Listening is important, but sometimes so is providing some welcome distraction. All of your conversations don't need to be about your friend's mental health. [...]

[...]

MARTINELLI, Katherine. How to Support a Friend With Mental Health Challenges. *Child Mind Institute*, [s. l.: s. n.], 2022. Available at: <https://childmind.org/article/support-friend-with-mental-health-challenges/>. Accessed on: June 3, 2022.

9. Read the extract from the article again and decide if the statements are **true** or **false**.

- It's more important to listen than to give an opinion. **True**.
- When we offer help, we can always predict the answer. **False**. We might be surprised by what the person has to say.
- Avoid inviting a friend out if they are depressed. **False**. Don't expect them to go out with you every time you ask them out.
- We should never tell anyone about a friend's mental health problems. **False**. It is okay to ask for an adult's help if necessary.
- Help your friend talk about things that distract them from their problems. **True**.

## Post-reading

10. a. Possible answers: When we identify and name our feelings, we can recognize and understand the effects they have on us. And then we can finally learn how to deal with them.

10. Discuss the following questions in groups.

- What is the importance of observing and naming our feelings and emotions?
- Why do you think teenagers can find it difficult to talk about their feelings?
- Read the following extract from the same article you have just read. In what situation should you turn to an adult for help? b. Possible answers: It is difficult for people to show their vulnerability to others. For teenagers, this can be even more difficult because they may fear judgement or rejection. Or they may even not know how to deal with them because it's new to them.  
[...]  
[...] it can be difficult to figure out when a friend who is feeling down or anxious is just moody and when it's something more. It's hard to know when all you need to do is listen, when to say something, and what to say. It's especially hard to decide when you should bring it to the attention of an adult, and how to do that without breaking your friend's trust.  
c. Possible answers: When there is any kind of risk involved; when you don't know what to do; when you recognize that a friend's problem is more serious than you imagine.

MARTINELLI, Katherine. How to Support a Friend With Mental Health Challenges. *Child Mind Institute*, [s. l.: s. n.], 2022. Available at: <https://childmind.org/article/support-friend-with-mental-health-challenges/>. Accessed on: June 4, 2022.

### Atividade 9

Ler o enunciado e as alternativas com toda a turma para esclarecer possíveis dúvidas. Nesta segunda leitura, os estudantes poderão ler o texto com mais cautela e atenção para encontrar informações mais detalhadas no texto. Se possível, pedir aos estudantes que justifiquem suas respostas.

### Atividade 10

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos (EF09LI01). Encorajar os estudantes a dar suas respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes

diferentes em diferentes momentos da aula pode auxiliar em uma melhor interação e engajamento com a disciplina.

## Vocabulary in context

Desenvolvendo as **competências gerais 4 e 8**, nesta seção os estudantes são apresentados ao vocabulário em contexto de adjetivos relacionados aos sentimentos, levando o aprendizado e o significado para além da palavra. As atividades promovem também a prática das **competências específicas de Línguas 1 e 3**.

### Atividade 1

Ler o primeiro excerto com a turma e pedir aos estudantes que identifiquem o adjetivo. Em seguida, deixar que os estudantes busquem os outros adjetivos trabalhando em duplas. Apesar de termos o trecho onde as palavras são usadas aqui nesta seção, vale pedir para os estudantes retornarem aos textos se for necessário para a inferência de sentido. Informar aos estudantes que há um total de cinco adjetivos para serem encontrados. Coletar as contribuições dos estudantes e fazer a correção no quadro. Não há a necessidade de dar a definição dos adjetivos agora porque eles ainda terão a chance de inferir o sentido na atividade seguinte.

### Atividade 2

Antes de fazer a atividade como proposto no enunciado, sugerimos explorar as imagens e pedir aos estudantes que identifiquem quais sentimentos eles veem nas imagens. Em seguida, ler o enunciado e a primeira frase com toda a turma. Perguntar qual das imagens melhor ilustra a frase. Escrever a resposta do primeiro item no quadro e pedir aos estudantes que continuem a atividade em duplas usando seus cadernos. Os estudantes podem usar um dicionário para verificar o significado das palavras da frase, mas o ideal é que eles não busquem o significado dos adjetivos ainda. Corrigir a atividade no quadro.

Se necessário, ajudar os estudantes com as seguintes definições:

*happy: feeling satisfied and in a good mood*

*relaxed: feeling calm, without any tension*

*confident: feeling positive about an ability or a possibility*

*excited: feeling enthusiastic*

*proud: feeling satisfaction for something you have or did*

*low: feeling depressed*

*sad: unhappy*

*nervous: anxious and agitated*

*upset: unhappy and disappointed*

*angry: very annoyed*

*ashamed: embarrassed or guilty*

*worried: anxious about a problem*

# Vocabulary in context

## Adjectives for feelings

1. Look at the extracts from the personal accounts we read. In your notebook, identify the adjectives used to describe feelings. Can you infer their meanings?

When I was feeling low, I had a long chat with someone close to me [...].

I send loads of quotes to my friends whenever they're sad or nervous.

Who would make sure someone upset gets the love they deserve?

I have a bad habit of not communicating to those around me when I feel angry.

low (*desanimado*); sad (*triste*); nervous (*nervoso*); ansioso; upset (*chateado*); aborrecido; angry (*irritado*).

2. In your notebook, match the following sentences with the images. Use the underlined adjectives to help you.

a. I don't want to see anyone now. I feel ashamed. I know I made a mistake. **8**

b. She is not feeling low. Tomorrow is her birthday party and she loves parties. She's so excited! **1**

c. It was a secret and they told everybody. I'm not only sad. They disappointed me. I'm upset. **6**

d. Antonio is happy he won the game. He trained a lot. He should be proud of himself. He really deserves it. **3**

e. Look at him! He's so relaxed. He looks really confident about tomorrow's presentation. **4**

f. She has no idea what is going to happen. She's worried about the results. Aren't you? **7**

g. Their dog disappeared yesterday. They can't find it anywhere. They look very nervous. **2**

h. Of course, I'm angry! It was group work, but they didn't finish their part. Now we have this terrible grade. **5**



124

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pedir aos estudantes que identifiquem nas frases quais são os verbos mais comuns usados para descrever sentimentos, como *be*, *feel* e *look*.

3



Ohuka/Shutterstock

4



lemona/Shutterstock

5



Dreavab/Shutterstock

6



Good\_Site/Shutterstock

7



Victorium/Shutterstock

8



Flatbaw/Shutterstock

3. Copy the following chart into your notebook. Classify the adjectives from **activity 2**. Then listen  17 and check your answers.

Positive meaning 😊	Negative meaning ☹️
excited, happy, proud, relaxed, confident	low, sad, nervous, upset, angry, ashamed, worried

4. In pairs, describe a situation that you experienced for your classmate to guess how you were feeling. Take turns describing and guessing. You can also use body language. **Personal answer.**

125

Three syllables (stress on the second syllable): excited

#### Atividade 4

Os estudantes podem usar as frases apresentadas na **atividade 2** como inspiração para as situações que devem criar. O objetivo é que eles identifiquem o adjetivo correto. Dividir a atividade em duas partes. Na primeira, os estudantes vão pensar e escrever as situações com um adjetivo em mente. Na segunda parte, os estudantes trabalharão em duplas ou grupos para ler as situações criadas para que seus colegas adivinhem os adjetivos imaginados.

#### Atividade adicional

Pedir aos estudantes que selecionem imagens de pessoas demonstrando diferentes sentimentos e emoções. Os estudantes devem identificar qual adjetivo pode descrever os sentimentos. Em seguida, eles pensarão em hipóteses para justificar os sentimentos. Ajudá-los a usar verbos modais como *may* e *might* e expressões como *I think... It looks like...* para expressar hipóteses e especulação.

#### Atividade 3

Explicar que uma das estratégias de inferência de sentido é identificar, por exemplo, se a palavra tem um sentido positivo ou negativo. É útil também, pedir aos estudantes que pensem quais dessas palavras são sinônimos ou antônimos. Muitas delas têm sentido similar, mas há nuances de sentido, como entre *sad* (triste) e *upset* (aborrecido; chateado). Escrever os adjetivos na lousa e tocar a faixa de áudio para a correção. Em seguida, tocar a faixa de áudio mais uma vez para que os estudantes repitam as palavras.

#### Atividade adicional

Pedir aos estudantes que identifiquem o número de sílabas em cada palavra e classificá-las dessa forma. Em seguida, tocar a faixa de áudio para eles identificarem a sílaba tônica em cada palavra. Perguntar aos estudantes se os sufixos são acentuados. Mostrar que há uma tendência em inglês de não acentuar sufixos e prefixos.

*One syllable: proud, low, sad*

*Two syllables (stress on the first syllable): happy, nervous, angry, worried*

*Two syllables (stress on the second syllable): relaxed, upset, ashamed*

*Three syllables (stress on the first syllable): confident*

## Listening

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de ouvir um trecho de um áudio de uma campanha em inglês e com isso praticar a habilidade **EF09LI02** e **EF09LI13**, além da **competência geral 1**, fazendo uso da língua inglesa para expor pontos de vista, considerando o contexto e os recursos linguísticos apresentados.

### Atividade 1

Lembrar os estudantes sobre o que é a UNICEF e sua atuação. A UNICEF é o fundo das Nações Unidas para a infância, e busca por meio de diversas ações promover os direitos e bem-estar de crianças e adolescentes (**competência geral 1**). Conversar com os estudantes sobre os objetivos de conscientização social de uma campanha como essa. Apontar para o texto apresentado no *tweet*, incluindo a *hashtag* *OnMyMind* (**EF09LI13**). Mostrar que usar diversas ferramentas como vídeos, *posts*, etc. são estratégias de divulgação da campanha para atingir um público maior (**competência geral 5**). Discutir algumas ideias com a turma e ajudá-los a formular uma continuação para a frase já iniciada explicando a campanha como forma de elaborar uma hipótese. Essa atividade tem por objetivo mobilizar conhecimentos prévios sobre o assunto para ajudar os estudantes na compreensão do texto oral.

### Atividade 2

Nessa atividade, os estudantes irão se familiarizar com algumas palavras e expressões chave que aparecerão no texto oral para facilitar a sua compreensão. A ideia é que os estudantes possam usar o contexto apresentado para inferir o significado das palavras e expressões. Sugerimos que os estudantes façam a atividade em duplas. Tocar a faixa de áudio para a correção, e pedir para os estudantes repetirem as novas palavras para que possam reconhecer seu som ao ouvir o texto.

### Atividade 3

Neste primeiro momento, os estudantes terão contato com o texto oral com o objetivo de se situarem no texto e compreender quem é o narrador e a quem ele se refere. Essas informações são essenciais para a realização das atividades seguintes. Mostrar aos estudantes que eles devem se atentar a reconhecer os pronomes listados no enunciado. Explicar que esse é um trecho extraído em áudio do vídeo da campanha completa, que pode ser visto no *site* a seguir. O texto é lido como parte de uma música ao fundo.

# Listening

## Pre-listening

1. Look at an extract of a UNICEF mental health campaign. What do you think the objective of the campaign is? Work in pairs to complete the description sentence in your notebook. **Personal answer.**

UNICEF @UNICEF

October 11, 2021

### Share what's on your mind

UNICEF has launched the #OnMyMind campaign in support of [...]

UNICEF. *Share what's on your mind*. Oct. 11, 2021. Tweet. Available at: <https://mobile.twitter.com/uevents/1446905456337866753>. Accessed on: June 3, 2022.

2. Here are possible purposes for the mental health campaign. In your notebook, write the highlighted words next to each definition (1-7). Then listen and check your answers. **a-IV; b-I, b-VI; c-V; d-II; e-VII; f-III.**
  - a. To remind teenagers that life is always **tough**.
  - b. To tell teens not to take the **blame** for their problems and **get on** with life.
  - c. To show teenagers that what they're **going through** is relevant.
  - d. To encourage teens to talk about feelings when they're **struggling**.
  - e. To ask teenagers to improve their **behavior**.
  - f. To tell people never to **keep** their problems **to themselves**.
  - I. (noun) responsibility
  - II. (verb) do things with difficulty
  - III. (expression) not share with others
  - IV. (adjective) difficult
  - V. (expression) experience something difficult
  - VI. (expression) continue without changing
  - VII. (noun) the way we act

## Listening

3. Listen to an extract from the UNICEF campaign. Decide if the narrator (*I / me*) is a teenager or an adult, and if the narrator is talking about teenagers or adults (*they / them*).
  - a. I / me **teenager**
  - b. they / them **adults**
4. Listen to the campaign again. In your notebook, choose the two most appropriate purposes from **activity 2** for the creation of this campaign. **c; d**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- ONE QUESTION can change everything | UNICEF. 10 out. 2021. 1 vídeo (3min25s). Publicado pelo canal UNICEF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFu1aFtuboA>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- UNICEF. *Mental Health and Well-Being: How to Support your Children and yourself*. [2022?]. Disponível em: [https://www.unicef.org/mental-health-on-my-mind?utm\\_source=youtube&utm\\_medium=organic-en&utm\\_campaign=on-my-mind-en-resources](https://www.unicef.org/mental-health-on-my-mind?utm_source=youtube&utm_medium=organic-en&utm_campaign=on-my-mind-en-resources). Acesso em: 10 maio 2022.

### Atividade 4

Retornar às alternativas apresentadas na **atividade 2 (a-f)** como possíveis objetivos da campanha. Rer ler as opções com toda a turma antes de tocar a faixa de áudio. Dar aos estudantes a oportunidade de comparar suas respostas com as de um colega antes da correção da atividade no quadro.

5. Listen to the campaign one more time. Take notes of key words and phrases in your notebook to justify the following statements.
- The narrator thinks that adults will not listen to her. **ignore how I feel**
  - She thinks adults will judge her attitude if she opens up to them. **my behavior, video games, or bad habits**
  - She feels they will not take her seriously because she's young. **just a teen**
  - In her opinion, adults think their lives are more difficult than hers. **compare; their own lives; what they're going through; tough**
  - She believes it's not helpful to open up to adults. **tell them I'm fine; keep it to myself; what's the point; not like it would help; keep quiet**
  - In the end, she opens up to an adult. **Mom; a lot on my mind**

## Post-listening

6. Discuss the following questions with your classmates. **Personal answers.**
- Do you ever feel like the narrator of the campaign? Tell your classmates about your experiences.
  - What tips can you give adults so they help teenagers with their mental health and well-being?
  - Read the following tip for talking about mental health posted on the UNICEF's campaign page. What kind of phrases could you use?

Reprodução: UNICEF

UNICEF @UNICEF · Oct 10, 2021  
Tip 1

#WorldMentalHealthDay #OnMyMin

**Choose words carefully**

Avoid phrases that may make someone feel ashamed, for example, "stop overthinking things" or "it could be worse." Instead, **let them express what they are experiencing** and **reassure them that it is fine to say how they feel** and that you are there to listen.

Z Zurich Foundation

5 444 1,248

UNICEF. Choose words carefully. Oct. 10, 2021. Twitter. Available at: <https://mobile.twitter.com/UNICEF/status/1447194311146287107>. Accessed on: June 4, 2022.

6. b. Possible answers: Be a good listener; avoid judging their feelings; avoid comparing their lives with their children's; show genuine interest in their likes and dislikes; take the opinion of teens seriously; ask for clarification when they don't understand something; recognize the feelings of their children; ask teens how they think adults can help.

6. c. Possible answers: How are you feeling? How would you like things to be different? Would you like to talk about it? How can I help? I care about you. What can I do to help you? I'm worried about you, but I don't know what I can do. Would you like to talk to an adult about this? (based on: COLUMBIA UNIVERSITY. *Tips for Asking a Friend about Their Mental Health*. 2022. Available at: <https://childadolescentpsych.cumc.columbia.edu/articles/tips-asking-friend-about-their-mental-health>. Accessed on: June 4, 2022.)

# Grammar in context

## Second conditional

1. Look at the following extracts from the personal accounts and the awareness campaign. Are they speculations or facts? **Speculations.**

[...] **if I didn't complete** 'life within this designated time-frame, I [...] **would never be** 'successful'.

I felt that **if I left** the group, nobody **would be** worse off.

[...] **if I left**, who **would send** the quotes?

Even **if I tried** to explain what I'm going through, they **wouldn't understand** what I mean [...].

127

## Grammar in context

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de fazer uso da língua inglesa com as formas verbais em orações condicionais dos tipos *if-clauses* (EF09LI15), por meio de exemplos extraídos de textos desta unidade.

### Atividade 1

Retornar aos textos de onde as frases foram extraídas. Não há necessidade de se concentrar nos trechos realçados no texto neste momento. Focar especialmente no sentido das frases. A atividade pode ser feita com toda a turma.

### Atividade 5

Para essa última atividade de compreensão auditiva, sugerimos tocar a faixa de áudio duas vezes para que os estudantes tenham a chance de tomar nota de palavras-chave para justificar todas as afirmações (EF09LI02). O objetivo aqui é focar em informações mais detalhadas sobre o texto, e para tanto os estudantes devem compilar ideias-chave do texto tomando notas. Para ajudar os estudantes a desenvolver essa estratégia de compreensão, sugerimos tocar a faixa de áudio pela primeira vez e pedir aos estudantes que levantem as mãos quando identificarem a resposta do primeiro item. Juntos, escrever na lousa as possíveis ideias-chave usadas como evidência. Em seguida, tocar a faixa de áudio direto até o final para que os estudantes concluam a atividade. Fazer a correção no quadro.

### Atividade 6

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a darem suas respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em momentos variados da aula pode auxiliar em uma melhor interação e engajamento com o componente curricular.

## Atividades 2 e 3

O objetivo destas atividades é guiar o estudante a analisar questões de conteúdo, uso e forma da condicional do tipo 2 conforme o seu uso nos textos lidos. É importante que os estudantes sempre retomem os textos como forma de contextualizar o uso da estrutura. Mostrar que os trechos realçados em cores são identificados na **atividade 3** para facilitar a análise.

## Atividade 4

Nesta atividade, o estudante terá a oportunidade de aplicar e consolidar o conhecimento construído em um contexto relacionado ao tema da unidade (EF09LI15). Realizar o primeiro item com a turma e em seguida pedir a eles que concluam a atividade individualmente ou em duplas. Fazer a correção no quadro para que os estudantes possam verificar a ortografia das palavras. Ler o boxe com dicas linguísticas sobre o uso de *were* com toda a turma e esclarecer dúvidas.

## Pronunciation

Explicar que quando há ligação de sons, mais de uma palavra pode ser pronunciada como se fosse uma única, pois não há uma separação clara de sons. Essa é uma característica muito comum de fala corrente, informal e espontânea. Primeiro, tocar a faixa de áudio para que os estudantes possam identificar os sons. Fazer a correção da atividade, e em seguida, tocar a faixa de áudio novamente para os estudantes repetirem as perguntas produzindo o som /dʒ/ na junção de *would you*.

2. As frases apresentadas na **atividade 1** são exemplos da condicional do tipo 2 (*second conditional*). Observe as frases e, no caderno, escolha as melhores opções para completar as afirmações.
  - a. Usamos a condicional do tipo 2 para falar de situações **hipotéticas / reais**. **hipotéticas**
  - b. Se trata de situações que provavelmente **acontecerão / não acontecerão**. **não acontecerão**
  - c. As frases se referem ao tempo **presente ou futuro / passado**. **presente ou futuro**
  - d. Usamos *if* para introduzir uma **condição / consequência**. **condição**
  - e. Usamos *would* para nos **aproximarmos / distanciarmos** da realidade. **distanciarmos**
3. Observe as frases na **atividade 1** novamente e responda às perguntas.
  - a. Qual é a forma do verbo usado na oração com *if*? **Passado simples (Simple Past)**.
  - b. Qual é a forma do verbo usada após **would**? Infinitivo sem *to* (*base form*) ou *Simple Present*?
  - c. Como se constrói a forma negativa de **would**? **would not (wouldn't) + infinitivo sem to (base form)**  
Infinítivo sem to.
  - d. Considerando que **would** é um verbo auxiliar, como construiríamos a forma interrogativa de **would**?  
Invertendo would e o sujeito da oração.
  - e. Qual é a marca de pontuação usada para dividir a frase iniciada pela oração com *if*? **Virgula**.

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

Nos exemplos de uso da **second conditional** extraídos dos relatos pessoais, a frase se inicia com a oração com *if*. No entanto, podemos **inverter a ordem das orações** sem alterar o sentido da frase, como em "*Nobody would be worse off if I left the group.*" Nesse caso, não há a necessidade de usar vírgula para separar as orações.

4. Read the statements about how some teenagers deal with their mental health. In your notebook, complete them with the appropriate form of the verbs in parentheses.
  - a. If I **\_\_\_\_\_** (have) a mental health problem, I **\_\_\_\_\_** (tell) them about it. **had; would/'d tell**
  - b. I **\_\_\_\_\_** (not talk) to anyone even if it **\_\_\_\_\_** (be) a difficult situation. **wouldn't talk; were/was**
  - c. If an adult **\_\_\_\_\_** (ask) me about my mental health, I **\_\_\_\_\_** (open up) to them. **asked; would/'d open up**
  - d. An adult **\_\_\_\_\_** (not be) able to help me if it **\_\_\_\_\_** (not be) well. **wouldn't be; weren't/wasn't**
  - e. Most teens **\_\_\_\_\_** (go) to a trusted adult first if they **\_\_\_\_\_** (need) help. **would go; needed**

Na **second conditional**, quando usamos o verbo *to be* na oração com *if* em inglês escrito ou formal, é comum usarmos *were* para todos os sujeitos, mesmo *I, he, she* e *it*. Por exemplo, "*If I were a specialist, I would write a book about it.*" No entanto, no inglês falado ou menos formal, é possível usar a forma *was* (como "*If she was anxious, she would talk to an adult about it.*")

## Pronunciation

Assim como em português, algumas palavras em inglês sofrem simplificações no discurso informal e espontâneo. Ouça as seguintes perguntas. As palavras sublinhadas são pronunciadas separadamente ou como uma única palavra? **Como uma única palavra.**

- a. Would you help me if I needed it?
  - b. If you had an issue, who would you talk to first?
  - c. If you had a problem, would you talk to me?
- Quais das seguintes palavras têm o mesmo som formado pela junção **d + y** em *would you*?  
**bridge, individual, job, jump**

bridge   day   individual   job   jump   mind   television   usually

5. Work in pairs. Transform the sentences from **activity 4** into questions and use them to talk to a classmate. Take turns asking and answering the questions.

a. If you had a mental health problem, would you tell them about it?

- b. Would you talk to anyone if it were a difficult situation?  
 c. If an adult asked you about your mental health, would you open up to them?  
 d. Would an adult be able to help you if you weren't well?  
 e. Would most teens go to a trusted adult first if they needed help?

# Speaking

## Prepare

1. Read what some teenagers talk about feelings and emotions. In your notebook, match the questions with the answers.

- a. How would you describe a feeling?  
 b. Can you label your feelings and express them?  
 c. How does your body and mind react to intense emotions?  
 d. What helps you calm down when you have an intense emotion?

Speaker 1

I start hyperventilating. I feel like I can't breathe, like I literally can't breathe.

QUESTION 1: c

Speaker 4

I usually blank mid test about where this accent is supposed to go or how to spell this word.

Speaker 3

I'm really good at knowing my emotions. I'm not very good at expressing them, because I was, like, I'm dealing with it. I'm doing it on my own. And now I'm like, you know what? It's good to, like, tell people how you feel. And, like, if the person who's making you feel bad doesn't know they're making you feel bad, they can't fix anything.

QUESTION 2: b

Speaker 1

I would say a feeling is something in your soul that you know.

QUESTION 3: a

Speaker 2

You know, as you get older, you develop more feelings to kinda describe who you are. I think feelings are a way of expressing ourselves that we didn't even know we had.

Speaker 5

Breathing helps me, like, calm down from anything.

QUESTION 4: d

Speaker 7

Usually I'll just take a breath.

Speaker 6

Take the biggest breath I can, just in ... and then take a really deep breath out.

CHILD MIND INSTITUTE. *The California Healthy Minds, Thriving Kids Project*. 2022. Available at: <https://childmind.org/healthyminds/students/>. Accessed on: June 4, 2022.

2. What questions would you like to be asked and ask your classmates about feelings and emotions? List some ideas in your notebook and share them with the whole group. **Personal answers.**

129

## Atividade 1

Explicar aos estudantes que as perguntas não foram extraídas do texto original autêntico. Como eles poderão ver na transcrição do áudio, foi feita uma seleção das falas de sete adolescentes diferentes que frequentam *High School*, que é o nível de ensino equivalente ao Ensino Médio em alguns países de língua inglesa.

## Atividade 2

Neste momento, os estudantes poderão pensar nas perguntas que eles mesmos usarão para realizar a atividade de produção oral a seguir. É um momento de *brainstorming* para que algumas possibilidades sejam elencadas. Sugerimos listar as contribuições no quadro e ajudar os estudantes a formular as perguntas. Como se trata de uma entrevista, sugerir aos estudantes que elaborem perguntas abertas que deem mais margem de elaboração para o entrevistado. Perguntas fechadas não darão incentivo ao entrevistado para expandir.

## Atividade 5

Com o objetivo de dar aos estudantes a oportunidade de usar a condicional do tipo 2 de forma menos restrita, propomos uma atividade de produção oral em que os estudantes dão sua opinião sobre o tema de saúde mental. Organizar os estudantes em pequenos grupos ou duplas. O primeiro item é dado para que os estudantes entendam como podem formar a pergunta usando as frases da **atividade 4**.

## Speaking

Esta seção contempla a prática da habilidade **EF09LI01**, das **competências gerais 8 e 9**, da **competência específica de Linguagens 6** e das **competências específicas de Língua Inglesa 2 e 5**. Com uma entrevista oral, os estudantes farão uso da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades.

### Atividade 3

Ler com os estudantes todas as etapas antes de iniciar a atividade proposta. Esclarecer dúvidas quanto à realização da atividade. Em seguida, ler passo a passo enquanto os estudantes realizam aquilo que é pedido. Os estudantes podem escolher mais perguntas como *back-up* caso as respostas sejam curtas demais. Pedir a eles que escolham perguntas que lhes agradam e a que eles conseguem responder usando seus recursos linguísticos. Haverá um momento de planejamento das respostas antecipadamente. Essa é uma oportunidade para os estudantes pensarem em como responder às perguntas e escolher as melhores palavras e estruturas para isso. Pedir aos estudantes que leiam a *checklist* apresentada para saber o que é esperado que eles produzam.

### Atividade 4

Decidir com a turma e com a escola se seria interessante compartilhar as gravações das entrevistas em uma plataforma *online*, para que outros estudantes e outros membros da comunidade escolar possam ter acesso à produção feita em aula. No entanto, é preciso ter cautela com entrevistas em que os estudantes compartilham informações pessoais que possam causar uma exposição não desejada (**competência geral 8 e competência específica de Língua-gens 6**). Conversar com os estudantes sobre essa possibilidade de publicação.

### Atividade 5

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a darem suas respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção.

Sugerimos encorajar os estudantes a sempre refletir sobre o processo de produção oral. Isso poderá motivá-los a se tornarem pessoas mais críticas e mais abertas ao desenvolvimento de suas habilidades. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em momentos variados da aula pode auxiliar em uma melhor interação e engajamento com o componente curricular.

## Writing

Nesta seção, os alunos produzirão um *e-mail* para circulação *online*, explorando um ambiente virtual de informação e socialização, fazendo uso da língua inglesa e de recursos linguísticos próprios deste ambiente, desenvolvendo, assim, as habilidades, **EF09LI09** e **EF09LI13**, no âmbito da **competência específica de Língua Inglesa 5**. É também um momento de prática das **competências gerais 4 e 5**.

## Your turn

3. Follow these steps to interview your classmate and answer their questions. **Personal answers.**
  - a. Individually, choose around four questions to ask a classmate.
  - b. Get in pairs and sit down facing one another.
  - c. Exchange questions with your classmate to think about your answers silently before talking about them.
  - d. Look up any word or structure you would like to use.
  - e. Get a device ready to record your interview.
  - f. Decide who is going to start as the interviewer and interviewee.
  - g. Take turns to ask and answer the questions and record the interview.
  - h. Listen to the interview and use this checklist to assess your performance.
    - Did you ask open questions?
    - Are the questions clearly pronounced?
    - Did you answer the question?
    - Did you expand, justifying your point and giving examples?
    - Did you use a natural rhythm and pauses to answer the questions?
  - i. Identify some areas in which you can improve.
  - j. Clarify questions you have with your teacher.
  - k. Do the interview again and record it for the last time.
4. Decide with your teacher if you are going to share the interviews and how you are going to do it. **Personal answer.**

## Reflect

5. Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.
  - a. Qual é a importância de nomear nossos sentimentos?
  - b. Quais lições você pôde tirar dessa atividade de produção oral? **Resposta pessoal.**

5. a. Respostas possíveis: Ao identificarmos e nomearmos nossos sentimentos, podemos entender como eles nos afetam para então aprender a lidar com eles.



## Prepare

1. Read the following email. In your notebook, choose the best word to complete each statement.
  - a. The email was written by a **teenager** / **an adult**. **a teenager**
  - b. The writer sent the email to a **friend** / **themselves**. **themselves**
  - c. It is a **formal** / **an informal** email. **an informal**
  - d. The writer mentions a new **school activity** / **hobby**. **school activity**
  - e. The writer describes their **routine** / **feelings**. **feelings**
  - f. The writer talks about an activity they **would like to do** / **did in the past**. **would like to do**

### Atividade 1

Apontar para o *e-mail* e pedir aos estudantes que realizem a atividade sem a necessidade de dar-lhes, nesse momento, muita informação sobre ele, já que o objetivo da atividade é a identificação das características do texto. Ao final da correção, perguntar para a turma quem já ouviu falar dessas plataformas em que podemos mandar um *e-mail* para nós mesmos no futuro. Podemos escolher quando gostaríamos de receber o *e-mail* e se ele deve ser privado ou público.

## Futureme ✉ Write a Letter to the Future ✉ Read Public Letters

Dear FutureMe,  
I hope you are happy.  
Things are fine. I'm a bit stressed out, though. Not sometimes, ALL the time, actually. I know I can be a bit overdramatic.  
High school isn't as difficult as I imagined it would be. It doesn't mean it's easy either. We're now learning to meditate at school. It's supposed to help us concentrate and all. I think it's useful. I hope you're still practicing it by the time you read this.  
My mood changes every minute. I'm sometimes frustrated with my routine, but other times I feel awesome for having the best friends in the world.  
If I could, I would definitely take dance lessons. So I hope that when you read this, you're studying to be a professional dancer.  
Remember to be kind to yourself, and practice meditation.  
I love you.

FutureMe. Available at: <https://www.futureme.org/user/letters/21584230-a-letter-from-mar-29th-2022?offset=1>.  
Accessed on: June 4, 2022.

- Look at the email again and identify the following characteristics. Then think of other possible phrases and sentences. Possible answers: *Hey! How's it going? You are not alone. I hope you like this email. Take care. That's all for now. See you next year. All my love.*
  - greetings *Dear FutureMe,*
  - starting sentence *I hope you are happy.*
  - final message *Remember to be kind to yourself, and practice meditation.*
  - closing words *I love you.*
- What topics could you include in an email to your future self? Brainstorm some ideas in groups. Possible answers: *Future reminders, predictions, messages of empowerment or encouragement, sentences documenting a special moment in one's life, records of situations and feelings.*

### Your turn

- Work individually. Follow these steps to write an email to your future self. *Personal answer.*
  - Think about when you would like to receive the email.
  - List some of the ideas you would like to include in your email. Make sure you talk about your feelings and emotions.
  - Decide how you will open and close the email.
  - Write a first draft of your email.
  - Use the following checklist to assess your own email.
    - Did you include a greeting and an opening sentence?
    - Did you write one or more development paragraphs?
    - Did you mention your feelings in the present?
    - Did you include a closing sentence and an expression for goodbye?
    - Is your email informal?
  - Decide if you would like to get feedback from your teacher or classmate.
  - Make the necessary changes and write the final version of your email.
  - Send the email to yourself.

### Reflect

- Discuta as questões a seguir com o professor e os colegas. *Respostas pessoais.*
  - Como você imagina que será a sua reação quando ler o *e-mail* no futuro?
  - Como o planejamento e a revisão contribuíram para o produto final?

131

### Atividade 2

O objetivo dessa atividade é ajudar os estudantes a entenderem a estrutura do *e-mail* e que linguagem podemos usar para escrever um *e-mail* informal. Explicar que as expressões propostas podem mudar de acordo com o objetivo e conteúdo do *e-mail*.

### Atividade 3

Conversar com os estudantes sobre os motivos de escrevermos um *e-mail* para nós mesmos no futuro. Perguntar o que eles gostariam de saber sobre a vida deles hoje no futuro. Perguntar em quanto tempo eles gostariam de ler esse *e-mail*, e como isso influenciaria no conteúdo do *e-mail*. Listar alguns temas na lousa, mas garantir que o tema saúde mental esteja incluído.

### Atividade 4

Ler com os estudantes todas as etapas antes de iniciar a atividade proposta. Esclarecer dúvidas quanto à realização da atividade. Em seguida, ler o passo a passo enquanto os estudantes realizam aquilo que lhes é pedido. Sugerimos que os estudantes usem uma folha em branco ou uma página de seus cadernos para planejar o seu *e-mail*, apenas escrevendo algumas ideias no papel e pensando em como organizá-las. A primeira versão pode ser feita no papel ou em um documento editor de texto. Pedir aos estudantes que leiam a *checklist* para saber o que é esperado da sua produção escrita.

Orientar os estudantes a fazer a leitura e revisão do próprio texto e decidir se eles gostariam que o professor ou

um colega fizesse essa leitura e revisão também. Como o *e-mail* tem um teor mais pessoal, o estudante pode escolher se quer que o *e-mail* seja público ou não. Sugestões de ferramentas para envio do *e-mail*:

- FUTURE ME. *Write a Letter to the Future*. 2002-2022. Disponível em: <https://www.futureme.org/letters/new>. Acesso em: 10 maio 2022.
- THE SELF CLUB. *Say Hello to Your Future Self*. 2022. Disponível em: <https://theself.club/future-self/>. Acesso em: 10 maio 2022.
- WHEN SEND. *Send email to the future*. 2008-2040. Disponível em: <http://www.whensend.com/>. Acesso em: 10 maio 2022.
- EMAILFUTURE.COM. *Send emails to yourself later*. [2022?]. Disponível em: <https://emailfuture.com/>. Acesso em: 10 maio 2022.
- DEAR TOMORROW. *Send your letter to the future*. Disponível em: <https://www.deartomorrow.org/send/letter/>. Acesso em: 10 maio 2022.

### Atividade 5

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a dar suas respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção.

Sugerimos encorajar os estudantes a sempre refletir sobre o processo da escrita. Isso poderá motivá-los a se tornarem pessoas mais críticas e mais abertas ao desenvolvimento de suas habilidades. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em diferentes momentos da aula pode auxiliar em uma melhor interação e engajamento com a disciplina.

## United Nations Sustainable Development Goals

### Atividade 1

Organizar a turma em pequenos grupos (3-4 integrantes).

Lembrar a turma, se pertinente, de que o objetivo desta seção é refletir sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pelas Nações Unidas.

Pedir aos estudantes que leiam e discutam a pergunta em seus grupos. A seguir, pedir a alguns voluntários que compartilhem suas ideias com todo o grupo. Para expandir a atividade, sugerir que os estudantes criem um outro símbolo para o ODS trabalhado: saúde e bem-estar. Se possível, propor essa atividade com o professor de Arte.

### Atividade 2

Apontar para as ideias levantadas na atividade anterior e usá-las como forma de confirmar hipóteses. Discutir as perguntas com toda a turma.

### Atividade 3

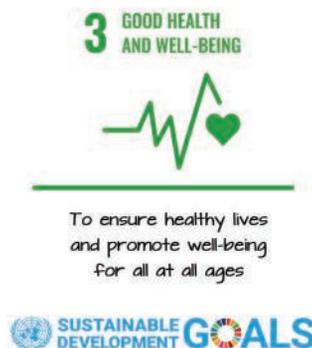
Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a darem suas respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma a fim de fazer o fechamento da seção. Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em diferentes momentos da aula pode auxiliar em uma melhor interação e engajamento com a disciplina.

Caso os estudantes não se sintam à vontade para falar sobre os próprios hábitos, conduza a atividade de modo que se expressem sobre hábitos que podem gerar estresse e aumentar a pressão na adolescência.

# United Nations Sustainable Development Goals

## Good health and well-being

1. Look at the image and read the text. How is mental health included in this goal? What factors may affect a teenager's mental health? **Personal answers.**



GOAL 3: Good health and well-being. UNITED NATIONS. Sustainable Development Goals. [S. l.: s. n.], 2022. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: June 4, 2022.

2. Read an extract from the World Health Organization's fact sheet about mental health in adolescence. Which of the factors you mentioned in **activity 1** are in the extract? **Personal answers.**

### Mental health determinants

Adolescence is a crucial period for developing social and emotional habits important for mental well-being. These include adopting healthy sleep patterns; exercising regularly; developing coping, problem-solving, and interpersonal skills; and learning to manage emotions. Protective and supportive environments in the family, at school and in the wider community are important.

[...] Factors that can contribute to stress during adolescence include exposure to adversity, pressure to conform with peers and exploration of identity. Media influence and gender norms can exacerbate the disparity between an adolescent's lived reality and their perceptions or aspirations for the future. Other important determinants include the quality of their home life and relationships with peers. [...]

[...]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Mental health determinants. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION. Adolescent mental health. Nov. 17, 2021. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Accessed on: June 4, 2022.

3. Quais dos hábitos socioemocionais mencionados na **atividade 2** você consegue implementar em sua vida para a própria saúde mental e bem-estar? E quais hábitos atuais você precisa rever para se blindar contra o estresse e demais pressões comuns na adolescência? **Resposta pessoal.**



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3 – Saúde e bem-estar. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/3>
- ODS #3: Saúde e bem-estar – IBGE Explica. Produção: IBGE. 30 jun. 2016. (2 min 47 s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LMOynUxsGHo&list=PLAvMMJyHZEaFnbAHb\\_OlimdkGL5Z\\_HBIi&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=LMOynUxsGHo&list=PLAvMMJyHZEaFnbAHb_OlimdkGL5Z_HBIi&index=4)

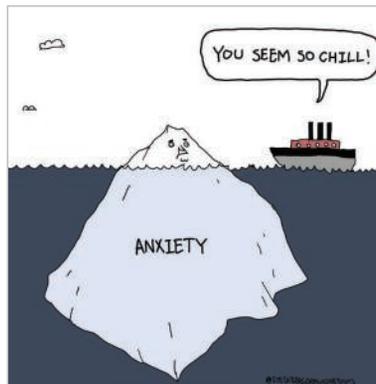
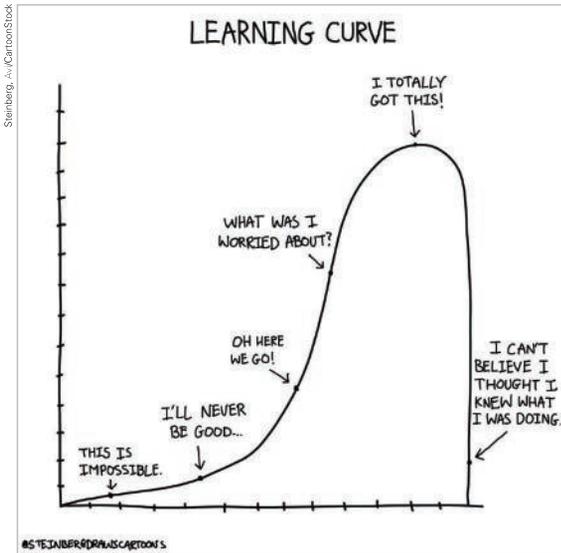
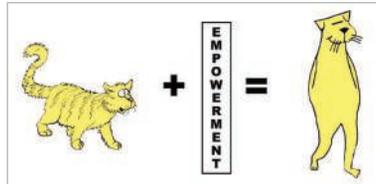
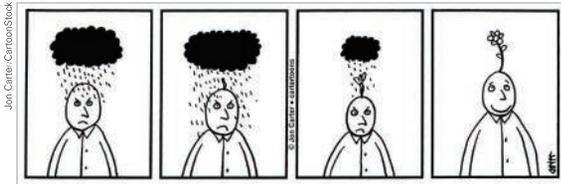
Acesso em: 4 jun. 2022.



# Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 7**. Observe novamente cada página e seção desta unidade e reflita sobre o que aprendeu. Depois, faça as atividades propostas.

1. Observe as imagens a seguir. Qual delas melhor reflete seu progresso nos estudos de língua inglesa desta unidade? Compartilhe e justifique sua resposta com os colegas. **Resposta pessoal.**



2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT to learn*. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. **Respostas pessoais.**

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
HOW I learned		

## Unit 8 – Building my career path

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais – 2, 6, 7 e 9.

Específicas de Linguagens – 4 e 6.

Específica de Língua Inglesa – 2.

Habilidades – EF09LI01, EF09LI02, EF09LI07, EF09LI10, EF09LI18 e EF09LI19.

**Temas Contemporâneos Transversais:** Cidadania e Civismo e Economia.

**Possível articulação com:** Geografia e História.

A **Unidade 8** propõe aos estudantes que reflitam sobre o mundo do trabalho e algumas habilidades necessárias para ingressar nele, como a capacidade de resolução de problemas. Para isso, terão a oportunidade de ler, interpretar e discutir um artigo cujo tema é *problem-solving skills*. Em seguida, ampliarão o vocabulário relacionado ao mundo do trabalho, explorando, por exemplo, *hard skills* e *soft skills*. Os estudantes ouvirão um relato pessoal sobre o processo de escolha do caminho profissional de uma pessoa. Na seção *Grammar in context*, poderão observar e conhecer os usos e funções de verbos no gerúndio em diferentes contextos comunicativos. Na seção *Writing*, produzirão um plano de ação para o primeiro ano do Ensino Médio e o apresentarão oralmente na seção *Speaking*. Ao final da unidade, os estudantes serão convidados a refletir e discutir sobre o **ODS 8** da ONU: Trabalho decente e crescimento econômico.

### Warming up

Manter a turma organizada em pequenos grupos. Estabelecer alguns minutos para que os estudantes discutam as questões propostas. Em seguida, pedir que compartilhem suas ideias e opiniões com os demais colegas. Se julgar adequado, permitir que outras questões sobre o mundo do trabalho sejam levantadas. No entanto, é importante atentar-se para a adequação das questões e para que não se criem ou reforcem estereótipos.

Aceitar variações de respostas desde que a coerência seja mantida e as contribuições sejam fundamentadas.

Para o **item c**, não há certo ou errado por se tratar de uma resposta pessoal. Nesse caso, os estudantes podem reportar algum tipo de apreensão em relação à profissão que desejam exercer no futuro. Acolhê-los e dizer que essa apreensão é natural.

# Building my career path



Nesta unidade você vai:

- analisar imagens e relacioná-las ao mundo do trabalho;
- ler e interpretar um artigo informativo sobre a habilidade de resolução de problemas;
- ampliar vocabulário relativo ao mundo do trabalho;
- ouvir um relato pessoal de um namíbio sobre o processo que resultou em sua escolha profissional;
- reconhecer alguns usos e funções da terminação *-ing* em verbos;
- produzir um plano de ação para o primeiro ano do Ensino Médio;
- apresentar o plano de ação oralmente;
- conhecer e refletir sobre o ODS 8 da ONU: Trabalho decente e crescimento econômico.

### Warming up

Observe as imagens e discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- a. De que modo o título da unidade e as imagens da abertura se conectam? *As imagens e o título da unidade remetem ao mundo do trabalho.*
- b. Cada uma das imagens está relacionada a um contexto. Como você as descreveria?
- c. Considerando essas imagens, quais expectativas, sentimentos e sensações elas despertam em você? Por quê? *Respostas pessoais.*

134

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

NÃO EScreva NO LIVRO.



- b.
- Imagem 1: Representa a seção de classificados de empregos de um jornal físico.
  - Imagem 2: Representa a busca por informações sobre trabalho em ambiente virtual.
  - Imagem 3: Representa uma profissional que, dentre outros, se destaca.
  - Imagem 4: Representa uma seleção ou entrevista de emprego em que um currículo é analisado.



Young professional at job interview.



Trykany/Shutterstock

Job searching in newspaper classified ads.



Svetlana Lurina/Shutterstock



Esan, dse/Shutterstock

Employer reading a candidate's résumé.



Rawravel.com/Shutterstock

Searching for job opportunities in job websites.

# unit 8

## Reading

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de explorar um texto, identificando os argumentos principais e as evidências que os sustentam, além de elementos de persuasão. Essa prática se dará ao longo de cada atividade, nas quais os estudantes compartilharão com os colegas seu entendimento do texto, fazendo uso da língua inglesa, e valorizando diferentes pontos de vista. Praticando assim, as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI07**, juntamente com as **competências gerais 6 e 9**, a **competência específica de Linguagens 6**, bem como a **competência específica de Língua Inglesa 2**.

### Atividade 1

Realizar a atividade com toda a turma oralmente. Aceitar variações de respostas desde que coerentes. Antes da correção coletiva, orientá-los a confrontar suas respostas com as de um colega e fazer ajustes, se necessário.

### Atividade 2

Pedir aos estudantes que fundamentem suas respostas de forma coerente. É importante que eles percebam que, nesse caso, eles devem observar o artigo sob a ótica de quem lê. Dessa forma, espera-se que digam que a imagem por si só deve capturar a atenção do leitor, pois ela explica de forma didática e leve algo sobre o texto.

Pedir a um estudante que leia o boxe de estratégia de leitura em voz alta e, ao final, ressaltar que esse tipo de leitura permite que tenhamos uma visão global do texto e que possamos reter detalhes relevantes para a interpretação correta do que se lê.

### Atividade adicional

Com antecedência, separar alguns textos. Para isso, você poderá consultar a internet ou livros didáticos/paradidáticos de inglês.

Organizar a turma em pequenos grupos. Atribuir um texto para cada grupo e um trecho para cada estudante. Pedir-lhes que leiam os textos silenciosamente e que, ao final da leitura, reportem aos colegas do grupo o que compreenderam sobre cada trecho lido. Supervisionar a dinâmica dos grupos e realizar uma discussão no fim, verificando com os estudantes se eles conseguiram utilizar a habilidade de leitura global dos trechos.

### Atividade 3

Orientar os estudantes a ler o texto integralmente e reforçar que, durante essa primeira leitura, eles não devem fazer pausas para nenhum tipo de consulta. Explicar a eles que o objetivo da atividade é construir uma noção global do artigo, sem atentar-se a detalhes.

# Reading

## Pre-reading

1. Read the headline and the source of the following article. In your opinion, who is it addressed to? **Possible answer: To anyone who is looking for a job or is interested in improving/developing professional skills.**
2. Look at the image in the article. Do you think it can grab the readers' attention? Why? **Personal answers.**

## Reading

3. Read the informative article. In your notebook, write the best option to complete the sentence about the text.

**The informative article aims to...**

- a. teach readers how to anticipate problems.
- b. present the differences between hard skills and soft skills.
- c. highlight that problem-solving skills are very important for job applicants. **X**



Conforme vamos avançando em nosso aprendizado em língua inglesa, desenvolvemos **habilidades de leitura**, como ler com o objetivo de compreender um texto de forma global, sem precisar pesquisar o significado de muitas palavras. Quando consideramos o contexto em que as palavras estão inseridas e o texto como um todo, sua compreensão torna-se mais fácil.

https://www.thebalancecareers.com/problem-solving-skills-with-examples-2063764

the balancecareers FINDING A JOB HUMAN RESOURCES SUCCEEDING AT WORK

### What Are Problem-Solving Skills?

BY ALISON DOYLE

Theresa Chiedi/The Balance

#### What Are Problem-Solving Skills?

Problem-solving skills help you solve issues quickly and effectively. It's one of the key skills that employers seek in job applicants, as employees with these skills tend to be self-reliant. [...]

Problem-solving is considered a soft skill (a personal strength) rather than a hard skill that's learned through education or training. [...]

#### How Problem-Solving Skills Work

Problem-solving starts with identifying the issue. For example, a teacher might need to figure out how to improve student performance on a writing proficiency test. To do that, the teacher will review the writing tests looking for areas of improvement. They might see that students can construct simple sentences, but they're struggling with writing paragraphs and organizing those paragraphs into an essay.

There are five steps typically used in problem-solving.

## Highlighting Problem-Solving Skills

Since this is a skill that's important to most employers, put them front and center on your resume, cover letter, and in interviews. [...]

During interviews, be ready to describe situations you've encountered in previous roles, the processes you followed to address problems, the skills you applied, and the results of your actions. [...]

Interviewers may pose hypothetical problems for you to solve. Base your answers on the five steps and refer to similar problems you've resolved, if possible. [...]

DOYLE, Alison. What Are Problem-Solving Skills? *The Balance Careers*. Oct. 21, 2020. Available at: <https://www.thebalancecareers.com/problem-solving-skills-with-examples-2063764>. Accessed on: June 6, 2022.

4. Answer the following questions in your notebook.
4. a. They can help people solve issues quickly and effectively.
  - a. How can problem-solving skills help people?
  4. b. Soft skills refer to personal strengths and hard skills refer to something that people can learn through education or training. Personal answer.
  - b. What are soft skills and hard skills? Write an example for each of them.
  - c. According to employers, what characteristic do employees with good problem-solving skills tend to be? **Self-reliant.**
5. In your notebook, write the sentences which you can infer from the text.
- a. Employers prefer to hire self-reliant employees. X
  - b. Problem-solving skills are considered soft skills. X
  - c. Hard skills are less important than soft skills.
  - d. Highlighting previous experiences in solving problems is very important in job interviews. X
6. Read the following excerpt again. Copy the correct statements about it into your notebook.

Problem-solving starts with identifying the issue. For example, a teacher might need to figure out how to improve student performance on a writing proficiency test. To do that, the teacher will review the writing tests looking for areas of improvement. They might see that students can construct simple sentences, but they're struggling with writing paragraphs and organizing those paragraphs into an essay.

- a. The first step to solve a problem is to recognize it. X
  - b. The example given supports the previous statement. X
  - c. The example suggests the teacher should talk to their students to identify the problem.
  - d. In the example, students are not interested in finding a solution.
7. In your notebook, write the best alternative to complete the dialogue.

During job interviews, what should people do when they need to solve hypothetical problems?

They should answer based on...

- a. the five steps indicated in the picture.
- b. the five steps and on their previous experiences in solving similar problems. X
- c. their hard skills.

**skill:** habilidade  
**to solve:** resolver  
**applicant:** candidato  
**self-reliant:** autoconfiante  
**to struggle with:** estar com dificuldade em  
**resume:** currículo  
**role:** função  
**to pose:** propor

O texto informativo é bastante flexível e atende a diferentes gêneros textuais, entre os quais se incluem alguns da esfera jornalística, como é o caso do **artigo informativo**. O texto pertencente a esse gênero em geral é baseado predominantemente em fatos, motivo pelo qual a linguagem denotativa é muito comum em artigos informativos. Além disso, o texto é centrado em um tópico principal.

dos elementos que constituem um texto e/ou informações que podem estar subentendidas.

Durante a correção, pedir aos estudantes que fundamentem suas escolhas e orientá-los a utilizar trechos do texto para isso.

## Atividade 6

Antes de fazer a correção coletiva, pedir aos estudantes que comparem suas respostas com as de um colega para que, se necessário, as ajustem. Ao final da correção, pedir-lhes que expliquem os motivos pelos quais duas alternativas não foram selecionadas. Eles deverão mencionar que, quando selecionaram o **item b**, reconheceram que o professor tem a habilidade de resolver problemas, pois a forma como ele lidou com o problema dos estudantes é o argumento que sustenta a primeira frase do excerto.

Quanto ao **item d**, a última frase do excerto ([...] *but they're struggling with writing paragraphs and organizing those paragraphs into an essay.*) permite ao leitor reconhecer que os estudantes se esforçam para superar um problema. Portanto, não se pode afirmar que eles não tenham interesse em resolver um problema.

## Atividade 7

Orientar os estudantes a ler a atividade e verificar se todos compreenderam o que deve ser feito. Durante a correção, pedir que justifiquem por que os **itens a e c** não poderiam ser escolhidos como resposta.

## Atividade 4

Ler o boxe sobre o gênero textual em voz alta e, ao final, verificar se todos os estudantes o compreenderam. Previamente e, se julgar adequado, coletar informações sobre textos informativos que possam ser compartilhados com os estudantes.

Se desejar expandir os conhecimentos sobre o gênero em questão sugerimos a seguinte leitura:

- NEVES, Flávia. *Texto Informativo*. Norma Culta, 2007-2022. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/texto-informativo/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

Se julgar adequado, permitir que os estudantes respondam às questões em pares, de modo que trabalhem colaborativamente.

Pedir aos estudantes que voltem ao texto e observem que ele está dividido em três blocos, separados pelos subtítulos, e que, além disso, há uma imagem. Orientá-los a conversar com um colega para que, juntos, descubram em qual bloco poderão encontrar as respostas de que precisam. Assim que identificarem o primeiro bloco, pedir que articulem as respostas corretas. Aceitar variações desde que corretas e coerentes. Então, pedir que prossigam com os demais itens e, no fim, realizar a correção coletiva.

## Atividade 5

Se necessário, retomar com os estudantes o conceito de **inferência**. Reiterar que inferência se trata de chegar a uma conclusão sobre algo baseando-se na observação

## Atividade 8

Antes de conduzir os estudantes à leitura do *quiz*, pedir a eles que observem o *layout* e as pistas gráficas e perguntar-lhes a que gênero o texto pertence. É provável que muitos digam **questionário** ou **teste**. Acolher as respostas, pois neste momento o importante é ativar os conhecimentos prévios.

Após a realização do **item a**, dizer que os *quizzes* são testes sobre um determinado tópico e que eles podem ter vários formatos. Os testes podem ser construídos com perguntas, frases que devem ser completadas, etc. As respostas podem vir em formato de múltipla escolha, por exemplo. O *quiz* também apresenta um título que remete ao assunto que será tratado no teste. Ao final, pode-se apresentar uma análise das respostas dadas. Esse tipo de teste é muito comum e popular em ambientes virtuais, mas também pode ser encontrado em revistas e jornais físicos.

Se a escola dispuser de dispositivos com acesso à internet, incentivar os estudantes a acessar a fonte de onde o *quiz* foi extraído para que possam verificar sua estrutura (**competência específica de Linguagens 6**). Se julgar adequado, permitir que respondam ao *quiz*.

Ao fim, realizar a correção coletiva da atividade, solicitando que justifiquem suas respostas.

## Going Beyond

8. Read the following text and its source. Then, select the best options to answer the questions in your notebook.

https://www.thebalancecareers.com/problem-solving-skills-with-examples-2063764

### Career Choice Quiz

By Sally Painter  
Human Resources Corporate Recruiter

[...] Which of the following do you enjoy the most?

- I love numbers. I enjoy solving mathematical equations.
- I love music. I like playing music, listening and dancing to music.
- I love art. I like to create art and appreciate most kinds of art.
- I love science and testing theories or explanations to prove validity.
- I love philosophies and religions.
- I love food. I enjoy growing vegetables, cooking and eating great meals.
- I love physical work. I enjoy working outside and physically challenging myself.

**Your Result:**  
Careers in the food service industry include chef, nutritionist, bakery manager, food & beverage director, food buyers, cafeteria supervisor, club manager, restaurant manager and other specialty careers. Related careers in agriculture may also be of interest, such as farmer, organic grower or food scientist and technologist.

PAINTER, Sally. Career Choice Quiz. *Love to know*. [s. l.: s. n.]. Available at: [https://jobs.lovetoknow.com/Career\\_Choice\\_Quiz-2?question](https://jobs.lovetoknow.com/Career_Choice_Quiz-2?question). Accessed on: June 6, 2022.

- a. What text genre is it?
- I. A quiz. **X**   II. An opinion article.   III. A listicle.
- b. Has the text been filled out yet?
- I. Yes, and the result is specific for the way it's answered. **X**  
II. No, and the result is the same no matter the answer.
- c. What is the text's objective?
- I. To help people learn how to find good jobs in their area of expertise.  
II. To help people learn about their preferences when it comes to career choice. **X**  
III. To give the reader more information about hard skills.
- d. Are this text and the text in the *Reading* section addressed to the same target audience?
- I. Yes, they are. They are addressed to people interested in planning or choosing their career paths. **X**  
II. No, they are not. They have completely different target audiences.  
III. No, they are not. The informative article is addressed to teenagers looking for their first job. The quiz aims at older professionals.

## Post-reading

9. Discuss the following questions with your teacher and classmates. **Personal answers.**
- Are you good at finding solutions to everyday problems? Explain why and give examples.
  - Do you agree that problem-solving skills are important to any position? Why?
  - How can answering quizzes help people learn more about their work preferences?

# Vocabulary in context

## Words and expressions related to careers and work

1. Read the following excerpt from the informative article. In your notebook, complete the definitions using the words highlighted in the singular form.

It's one of the key skills that **employers** seek in job applicants, as **employees** with these skills tend to be self-reliant. [...]



COLLINS Dictionary. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/pt/>. Accessed on: June 6, 2022.

2. Which word from **activity 1** best completes the following cartoon? Write the answer in your notebook. **employer**



"My previous [redacted] was Acme Cardboard Container Company. I was fired for thinking outside of the box."

GLASBERGEN, Randy. *Glasbergen cartoon service*. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Available at: <https://www.glasbergen.com/business-computer-cartoons/job-hunting-recruiting-human-resources>. Accessed on: June 6, 2022.

## Atividade 1

Conduzir a atividade de forma que os estudantes considerem o contexto em que as palavras destacadas estão inseridas. Se necessário, pedir-lhes que releiam um trecho mais amplo do artigo na seção *Reading*.

## Atividade 2

Pedir aos estudantes que leiam o texto e o confrontem com a imagem. Perguntar-lhes a qual dos personagens a fala pertence. Eles deverão dizer que pertence ao homem, pois é possível deduzir que a mulher representa a empregadora, uma vez que ela está atrás da mesa com uma folha nas mãos, que remete a um currículo. Se necessário, ajudá-los a inferir o significado de *fired* (demitido), considerando o contexto comunicativo expresso no cartum.

Após a correção, aproveitar a oportunidade e perguntar aos estudantes onde reside a comicidade do cartum. Eles deverão reconhecer que está no trecho "thinking outside the box" e no nome da empresa da qual o homem foi dispensado (*Acme Cardboard Container*), que apresenta um sinônimo para *box*.

## Atividade 9

Organizar a turma em pequenos grupos para que discutam as questões propostas. Pedir a um estudante de cada grupo que se voluntarie e anote as respostas dos colegas e as considerações que julgar relevantes. É importante reiterar que todos os pontos de vista devem ser respeitados. Orientar os estudantes a usar argumentos que sustentem as afirmações. Se necessário, retomar o exemplo dado sobre o professor como forma de sustentar a afirmação que o precede. Nesse momento, dizer aos estudantes que não se deve medir um contexto ou uma situação apenas por uma vivência individual. Eles devem perceber que todos têm algo a dizer e é importante ouvi-los, exercitando as **competências gerais 6 e 9**.

Como esta é a última unidade do volume e do ano letivo, incentivá-los a usar a língua inglesa para expor seus pontos de vista. Ao final, pedir a um voluntário de cada grupo que compartilhe com toda a turma os principais aspectos discutidos.

## Vocabulary in context

Nesta seção os estudantes são apresentados ao vocabulário em contexto, levando o aprendizado e o significado para além da palavra. Essa construção de vocabulário se dá por meio de diversos excertos de textos e da leitura de cartum dentro do tema da unidade.

### Atividade 3

Após a correção, pedir aos estudantes que associem o termo *job applicant* a um dos personagens do cartum. Eles deverão atribuí-lo ao homem. Perguntar, também, qual palavra poderia ser usada para designar a mulher (*employer*).

### Atividade 4

Se julgar pertinente, permitir aos estudantes que realizem a atividade em duplas, incentivando, assim, o trabalho colaborativo. Orientá-los a retomar o artigo apresentado na seção *Reading*, especialmente o trecho sobre *hard skills* e *soft skills*.

Ao terminarem, pedir aos estudantes que confrontem suas respostas com as de outra dupla. A seguir, fazer a correção coletiva.

### Atividade adicional

Organizar a turma em duplas. Pedir aos estudantes que selecionem duas *hard skills* e duas *soft skills*. Orientá-los a elaborar exemplos que ilustrem essas habilidades, mas pedir que não as mencionem nos exemplos. Para que a proposta fique mais clara para a turma, pedir aos estudantes que leiam novamente o exemplo apresentado no artigo da seção *Reading*, sobre a situação hipotética de um professor.

Após a elaboração das frases, orientar as duplas a se unir a outra dupla. Pedir que leiam os exemplos, desafiando a outra dupla a dizer se a descrição se trata de uma *soft skill* ou *hard skill*. Os estudantes podem tentar, também, adivinhar a quais habilidades específicas os exemplos se referem. Após a finalização, os papéis das duplas se invertem.

É importante supervisionar os exemplos criados e verificar a pertinência deles. Ao finalizar a dinâmica, perguntar aos estudantes quais duplas conseguiram adivinhar com mais exatidão os tipos de habilidades e as habilidades específicas da outra dupla. Se julgar pertinente, compartilhar na lousa alguns exemplos dados pelos estudantes e propor a toda a turma que tente dizer o tipo de habilidade e a habilidade específica que aparecem em cada descrição.

Se possível, coletar mais informações sobre *hard skills* e *soft skills* para compartilhar com a turma. Algumas sugestões de artigos e vídeo:

- VILAMIS. *Hard Skills vs Soft Skills*. 27 nov. 2021. Disponível em: [www.valamis.com/hub/hard-skills-vs-soft-skills](http://www.valamis.com/hub/hard-skills-vs-soft-skills). Acesso em: 6 jul. 2022.

3. Read another dictionary entry. Which option best completes the definition?



COLLINS Dictionary. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/pt/>. Accessed on: June 6, 2022.

- a. Key skills
- b. Job applicant X
- c. Self-reliant

4. The following excerpts are from a booklet about hard and soft skills. In your notebook, write **SS** (soft skills) or **HS** (hard skills) according to what they refer to.

#### Excerpt 1

They are the **Non-Technical Skills** necessary for success in the workplace, such as interpersonal skills, human relations skills, social skills, organizational management skills, time management skills, critical thinking skills, problem-solving skills, etc. **SS**

#### Excerpt 2

They are the **Technical Skills** necessary for success in the workplace, such as pharmacy skills, biology skills, architecture skills, computer skills, math skills, therapeutic skills, teaching skills, graphic design skills, etc. **HS**

#### Excerpt 3

They are typically associated with behaviors and personality traits of an individual. **SS**

#### Excerpt 4

They may be easy to observe, quantify, and measure. **HS**

SKILLS Employers Want! Hard & Soft Skills. *State University of New York, Jefferson*. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Available at: [https://sunyjefferson.edu/student-life/documents/Hard\\_and\\_Soft\\_Skills\\_Booklet.pdf](https://sunyjefferson.edu/student-life/documents/Hard_and_Soft_Skills_Booklet.pdf). Accessed on: June 6, 2022.

5. Read the definitions of *resume* and *cover letter*. Copy what you can infer about them into your notebook.

#### The Difference Between a Resume and a Cover Letter

[...]

A resume is a document that itemizes your employment history. It summarizes the jobs you have held, the education you have attained, certifications, skills, [...] and work experience. [...]

[...]

A cover letter is written to highlight the qualifications you have for the job for which you are applying. It is used to provide the employer with additional information as to why you are a good candidate for the job. [...]

DOYLE, Alison. What Is the Difference Between a Resume and a Cover Letter? In: *Building a Strong Resume*. *The Balance Careers*, Mar. 12, 2021. Available at: <https://www.thebalancecareers.com/resume-vs-cover-letter-2060116>. Accessed on: June 6, 2022.

- a. A cover letter is addressed to a potential employer. X
- b. A resume is objective and states facts. X
- c. Both documents can only be used for job applications.
- d. A cover letter emphasizes your skills and any other important information. X
- e. A resume highlights qualifications and achievements. X

140

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- LIWANAG, Paige. *Hard Skills vs. Soft Skills (and How to Use Them on Your Resume)*. *Jobscan*, 16 fev. 2022. Blogue. Disponível em: [www.jobscan.co/blog/soft-skills-vs-hard-skills/](http://www.jobscan.co/blog/soft-skills-vs-hard-skills/). Acesso em: 6 jul. 2022.
- *HARD Skills vs Soft Skills*. 2 fev. 2018. 1 vídeo (1min52s). Publicado pelo canal GCFLearnFree.org. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FFLfcB9xfQ>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Informar a eles que currículos e/ou cartas de apresentação são frequentemente solicitados para que as pessoas sejam aceitas em cursos, ciclos de palestras, *workshops*, etc.

### Atividade 5

Para a realização da proposta, sugere-se que as duplas formadas na atividade anterior sejam mantidas, dando continuidade ao trabalho colaborativo. Após a correção, perguntar aos estudantes por que não selecionaram o item **c**.

# Listening

## Pre-listening

1. Answer the following questions in your notebook. Then, compare and discuss your answers with a classmate. **Personal answers.**
  - a. Do you think that the process of choosing a career varies from person to person? Why?
  - b. What do you think you are going to consider when choosing your career path? Use the following topics to answer.

My passion

My values

My skills

Others

2. You are going to listen to a personal account about someone's career path. Copy the correct alternatives about personal accounts into your notebook.

**In a personal account...**

- a. past events are mentioned. **X**
- b. a person tells a story based on facts. **X**
- c. language is simple, not complex. **X**
- d. the narrator tells the story using the third person singular.

## Listening

3. Copy the following chart into your notebook. Then, listen to the personal account and take notes to complete it. 

Name	Boni Singu
Occupation	Academic/lecturer
Background	Pharmacy
Keywords and expressions	Possible answers: Pharmacy, lecturer, academic, reading, book on careers, medicine, training
Relevant facts	Possible answers: He loved reading when he was in high school, one day, he found a book that presented a portfolio of careers; he decided to study pharmacy; now, he is doing very well as an academic and lecturer.

Ao ouvir um áudio em inglês pela primeira vez, tome nota de **informações específicas, ideias-chave e fatos relevantes**. Leia suas anotações e reflita sobre elas por alguns momentos tentando estabelecer relações de sentido. Ao ouvir o áudio novamente, você perceberá que, com isso, sua compreensão estará mais ampla.

141

Ao final da seção e após ouvir o relato na íntegra, retomar essa atividade para que os estudantes possam conferir e confirmar suas respostas.

Pedir a um estudante voluntário que leia o conteúdo do boxe de estratégia de aprendizado antes de dar início à **atividade 3**.

### Atividade 3

Orientar os estudantes a ler o quadro proposto e a reproduzi-lo no caderno da forma que julgarem mais organizada. Reforçar que o reproduzam em um tamanho grande suficiente para que possam registrar suas respostas em cada linha. É importante garantir que os estudantes tenham autonomia para organizar suas anotações no caderno. Se perceber alguma dificuldade, auxiliá-los conforme for necessário.

Dizer a eles que não se preocupem com a grafia correta do nome do homem que faz o relato. Eles devem anotá-lo como puderem, pois, posteriormente, poderão verificar a grafia correta. A mesma orientação servirá para os demais blocos.

Em *Relevant facts*, eles deverão anotar tudo o que julgarem mais importante (**EF09LI02**). Para isso, você pode dizer a eles: imaginem que, após ouvir, vocês precisam relatar o que ouviram a alguém. Que palavras vocês usariam para contar o que ouviram? São essas as palavras e expressões que vocês devem anotar nesse campo.

Explicar que você reproduzirá a faixa de áudio uma vez fazendo pausas e, em um segundo momento, reproduzir de forma integral e sem pausas.

Após compilarem e anotarem os dados, pedir aos estudantes que os confrontem com as anotações de mais dois colegas e permitir que discutam por alguns minutos e façam ajustes, se necessário.

Fazer a correção coletiva, escrevendo na lousa as respostas dos estudantes.

## Listening

Esta seção propicia aos estudantes a oportunidade de ouvir trecho de relato pessoal em inglês e com isso praticar as habilidades **EF09LI01**, **EF09LI02**, **EF09LI18** e **EF09LI19**, fazendo uso da língua inglesa para expor pontos de vista, considerando o contexto e os recursos linguísticos apresentados.

### Atividade 1

Orientar os estudantes a ler toda a proposta da atividade e verificar se a compreenderam. Para o **item a**, espera-se que eles respondam **sim**, pois as pessoas podem sofrer influências de amigos, familiares, crenças, princípios, momentos histórico, cultural e social, etc.

Quaisquer que sejam as respostas, aceitá-las, desde que coerentes e fundamentadas.

Se julgar pertinente, compartilhar a história sobre a sua escolha profissional. O professor exerce influência positiva sobre os estudantes e esta pode ser uma forma de eles conhecerem-no(a) sob outras perspectivas.

### Atividade 2

É provável que os estudantes já tenham tido contato com o gênero textual **relato pessoal** em Língua Portuguesa. Assim, sugerimos resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes perguntando a respeito de relatos pessoais que já viram e quais características eles possuem. Ler em voz alta cada uma das características e pedir que realizem a tarefa.

#### Atividade 4

Orientar a leitura da atividade e certificar-se de que os estudantes compreenderam todos os itens. Se pertinente, você pode pedir a eles que escrevam as respostas antes de ouvir a faixa de áudio para que, em seguida, confrontem suas respostas com o que é dito. Se necessário, reproduzir a faixa de áudio uma segunda vez.

#### Atividade 5

Nesta proposta, os estudantes deverão relacionar os trechos da faixa de áudio com as frases que assinalaram na atividade anterior como falsas. Reiterar que há um trecho extra e que, portanto, ele não se relaciona a nenhuma delas.

#### Atividade 6

Para o desenvolvimento da proposta, orientar os estudantes a formarem duplas. Após a discussão, convidar alguns estudantes a compartilhar as ideias com toda a turma. Aceitar variações de respostas para o **item b** desde que corretas.

#### Pronunciation

Reproduzir a faixa de áudio duas vezes para que os estudantes possam perceber a pronúncia da preposição com mais clareza.

Verificar a possibilidade de retomar outro áudio deste volume que tenha ocorrências de *of*. Reproduzi-lo fazendo pausas onde houver a preposição e pedir aos estudantes que repitam o trecho em voz alta.

#### Atividade 7

Para o **item a**, aceitar variações de respostas desde que corretas e coerentes com o tema.

Para o **item b**, retomar com os estudantes o final do relato de Boni Singu e ler para a turma: *“And in the end, it just so happened that I got the pharmacy training, the background, and I became a lecturer and I am growing very well.”*. Orientá-los a pensar nisso antes de formular as respostas, pois, assim como retorno financeiro, também é importante se sentir bem com a atividade exercida.

Se, durante a discussão, outras questões surgirem, permitir que sejam compartilhadas entre a turma, auxiliando os estudantes a expressar suas ideias.

No **item c**, fomentar uma reflexão sobre os benefícios que o conhecimento da língua inglesa pode trazer para o exercício da profissão no mundo globalizado em que vivemos (EF09LI18, EF09LI19).

4. Listen to Boni Singu again. In your notebook, write if the following sentences are **true**, **false** or **not mentioned**.
- The book on careers was a turning point to him. **True**.
  - Boni has kept the book on careers as a souvenir. **False**.
  - The book presented a list of different careers, what needs to be studied for each of them, and how many years it takes studying to become a professional in each career. **True**.
  - After reading that book, the only career in which he was interested was pharmacy. **False**.
  - He had a strong conviction that he would be successful. **Not mentioned**.

5. The following excerpts prove the false sentences in **activity 4**. Read and match them to the statements in your notebook. There is one extra excerpt.

- Today I would like just to share some thoughts on how I ended up where I am today in my career. **b**
- I've been looking for that book ever since, but I can't find it anymore. **b**
- I was looking at these different careers; two or three stood up very well for me. **d**

6. In pairs, discuss the following questions.
- Besides pharmacy, what were Boni's other career options? **To become a doctor or a lecturer.**
  - Why did Singu say that pharmacy was interesting for him in a very mysterious way? **Because he didn't know any pharmacist or anything about pharmacy. He just knew that it had something to do with medicines and somehow that appealed to him.**

#### Pronunciation

- Ouçe os trechos a seguir e fique atento à pronúncia da preposição *of*. Em seguida, copie a frase correta no caderno. 

So, it was during that time of reading a lot [...].

One of them was medicine [...].

- Em uma frase, a pronúncia de *of* fica reduzida a praticamente um único som. **X**
  - A preposição *of* tem a pronúncia de *f* bastante demarcada.
- Ouçe mais uma vez e repita os trechos em voz alta. 

7. a. Respostas possíveis: Conversar com pessoas que exercem diferentes profissões, pesquisar as profissões na internet, conversar com orientadores profissionais, ler a respeito da profissão que chama a própria atenção, responder a quizzes sobre carreiras e aptidões, etc.

#### Post-listening

7. Discuss the following questions with your teacher and classmates. **Respostas pessoais.**
- During high school, Boni Singu read a book about careers. It helped him to make professional choices. What other ways can be useful to help people choose their careers?
  - What profession would you like to know better? Why?
  - How can English be useful in this profession? Why?

# Grammar in context

## -ing forms as nouns

1. The following sentences are from the quiz in *Going Beyond* section. Copy the best answers to the questions into your notebook.

I enjoy **solving** mathematical equations.

I enjoy **growing** vegetables, **cooking** and **eating** great meals.

- a. Which verb forms are the words in bold?

I. Gerund X

II. Infinitive

- b. Which is the function of the verb forms in bold?

I. Object of the verb *enjoy*. X

II. Subject of the verb *enjoy*.

2. Observe mais alguns trechos do quiz da seção *Reading* e do relato da seção *Listening*. Copie, no caderno, as frases verdadeiras.

I. I like **playing** music, **listening** and **dancing** to music.

II. So, it was during that time of **reading** a lot at high school that I came across a book on careers [...].

- a. Os itens destacados atuam como substantivos nas frases. X  
b. Após alguns verbos, como *enjoy*, *like* e *keep*, podemos usar o gerúndio. X  
c. Apenas em II o verbo no gerúndio é precedido por preposição. X  
d. Em II, *reading* exerce a função de sujeito.

3. Leia as frases a seguir. No caderno, use os itens do boxe para formar frases a respeito do uso do gerúndio como substantivo em inglês.

I. Reading is probably one of Boni Singu's favorite hobbies.

II. No talking during exams!

III. We can talk about promoting Michael.

gerúndio    precedido de preposição    sujeito do verbo *to be*

- a. Em I, *reading* exerce a função de **sujeito do verbo *to be***.  
b. Após a palavra *no*, o verbo deve aparecer na forma do **gerúndio**.  
c. Em III, o verbo na forma do gerúndio é **precedido de preposição**.

4. Use as palavras a seguir para completar algumas regras sobre o uso do gerúndio.

frases curtas    preposição    sujeito

- a. O gerúndio pode exercer as funções de **sujeito** e objeto. **sujeito**  
b. Quando precedido de **preposição**, o verbo deve estar no gerúndio. **preposição**  
c. Em **frases curtas** iniciadas com *No* e que remetem à proibição, os verbos devem ser usados no gerúndio. **frases curtas**

Veja mais na seção *Language Time* desta unidade.

143

## Grammar in context

Nesta seção, os estudantes têm a oportunidade de fazer uso de gerúndio e infinitivo, por meio de exemplos contextualizados.

### Atividade 1

Orientar os estudantes a ler a atividade e certificar-se de que a compreenderam. Fazer a correção coletiva e pedir a alguns estudantes que justifiquem as alternativas que não foram selecionadas. No **item a**, a **alternativa II** não é selecionada, pois o infinitivo é formado por *to* + verbo. No **item b**, o sujeito do verbo *enjoy* é *I*.

### Atividade 2

Para essa atividade, organizar os estudantes em duplas e incentivar o trabalho colaborativo. Se julgar adequado, permitir que as duplas sejam mantidas para as demais atividades da seção.

Para o **item b**, se necessário, dar mais alguns exemplos aos estudantes. Aproveitar a oportunidade e dizer que com o verbo *like* é comum usarmos o gerúndio quando ele significa "gostar".

Para o **item c**, durante a correção, pedir que indiquem a preposição (*of*).

Para o **item d**, é importante reconhecer o pronome *I* como o sujeito de *came across*.

### Atividade 3

Reiterar com os estudantes que as frases formadas devem ser significativas e estar de acordo com os trechos estudados na seção.

### Atividade 4

Para fundamentar e ampliar a percepção das regras, pedir aos estudantes que folheiem as unidades anteriores do volume e procurem por exemplos que ilustrem esses preceitos em outros textos. Transcrevê-los na lousa e fazer uma análise com a turma.

### Atividade 5

Orientar os estudantes a ler todo o trecho antes de selecionar as opções corretas. Pedir a eles que analisem a frase completa onde as formas verbais estão inseridas e considerem o que precede cada uma delas.

Antes da correção coletiva, pedir a eles que confrontem suas escolhas com as de um colega.

### Atividade 6

Orientar os estudantes a ler a tirinha e suas respectivas afirmações. Fazer a correção coletiva apontando na tirinha os motivos pelos quais o gerúndio foi utilizado no contexto.

## Writing

Nesta seção, os estudantes produzem um plano de ação para o ano seguinte, desenvolvendo a habilidade EF09LI10. É também um momento de prática da **competência geral 2**.

### Atividade 1

Pedir aos estudantes que leiam a atividade por completo antes de realizá-la. Dizer a eles que planos de ação são importantes ferramentas para que possamos alcançar nossos objetivos em diversas esferas de nossa vida (profissional, educacional, pessoal, etc.). Planos de ação podem ser úteis até mesmo para concretizar a viagem dos sonhos.

Os planos de ação, quando individuais, são muito particulares, pois são feitos para viabilizar uma demanda pessoal e, portanto, podem ter formatos, orientações e especificidades diferentes para cada pessoa.

Para o **item b**, os estudantes podem escolher todas as opções como respostas, pois todas fazem sentido. A intenção é que eles possam refletir sobre cada uma dessas possibilidades e, ainda, acrescentar outras que julguem pertinentes. Nesse momento, valorizar e incentivar a autonomia da turma.

5. Read an excerpt of an article about soft skills. Select the best options to complete it in your notebook.  
a. Finding; b. spending; c. Maintaining

[...]

#### [...] A positive attitude

<sup>a</sup> **Finding / To find** people who **bring a positive attitude to the work environment** is always a bonus. Human Resources should look for employees who are friendly, [...] and who, in general, people enjoy <sup>b</sup> **spend / spending** time with. <sup>c</sup> **Maintain / Maintaining** a positive attitude is especially important in high-pressure or stressful work settings.

[...]

SOFT skills: what are they, and why are they important? *Kenjo Blog*, [s. l.: s. n.]. Available at: <https://blog.kenjo.io/soft-skills-why-are-they-important>. Accessed on: June 6, 2022.

6. Read the following comic strip and copy the two correct statements about it into your notebook.



KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. Baby Blues. GoComics, March 3, 2022. Available at: <https://www.gocomics.com/babyblues/2022/03/03>. Accessed on: Mar. 26, 2022.

- a. Wren's mother is not worried about the daughter's safety. **X**  
b. In the first part, *let* should be in the infinitive form, not in the *-ing* form.  
c. In the first part, the verb *let* is in the gerund form because it is preceded by a preposition. **X**

## Writing

### Prepare

1. Read an extract of a template for an action plan. Answer the questions about it in your notebook.

#### My Goals and Plans

\* Goals are things that you want to achieve in the future. They are things that will help you to be prepared and ready for change at school or in your life. It is important that you think about goals early because then you can work out how to achieve them. Thinking about goals means that you will be prepared to study the subjects you like, do the types of occupations you prefer, and keep your future options open. If you meet a goal throughout the year, set another new one for yourself – maybe a more challenging one.

\* Think about goals that relate to school and work. For example, a school goal might be to pass all tests, and a work goal might be to write a resume.

\* Think about why the goals you have made are important. For example, passing all tests will help you to do well at school, and writing a resume will help you to apply for part-time work.

\* Think about how long it will take you to achieve your goals. Some goals are short-term which means you can achieve them in a few weeks. Some goals are long-term which means it might take a year or more before you can achieve them.

### Education and Training Goals

What is my goal?	How will I do it?	Why is it important?	When will I do it by?

### Employment Goals

What is my goal?	How will I do it?	Why is it important?	When will I do it by?

MY CAREER Action Plan: Year 9 – I Focus. In: CAREER action plans. Victoria State Government | Education and training. [s. l.: s. n.]. Available at: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/careers/carframe/Pages/cap.aspx>. Accessed on: June 6, 2022.

- a. What is an action plan?
  - I. A checklist for the steps you need to follow in order to achieve your goals. X
  - II. A checklist of things you have to buy for the future.
  - III. A checklist of things to do in order to find out your talents.
- b. In your opinion, what kind of information is important to write a useful action plan? Use the following options to answer it. **Personal answer.**
  - Personal information such as interests, values, and skills.
  - Goals to achieve and why.
  - A timeline on when each goal should be completed.
  - Actions for when something goes wrong.
  - Others.

## Your turn

2. Follow these steps to write your own action plan for next year.
  - a. Set your goals for the next year in high school. Consider the following issues.
    - Goals related to high school.
    - Goals related to extracurricular activities.
    - Goals related to specific areas you want to focus on.
  - b. Reflect on and list the reasons why you set those goals.
  - c. List actions and strategies needed to reach your goals.
  - d. List the resources needed to achieve your goals.
  - e. List ideas to measure and evaluate your progress.
  - f. List ideas to revise your actions if something goes wrong.
  - g. Create your own action plan.
  - h. Write a draft and show it to a classmate. Ask them to read and revise it carefully.
  - i. Make all the necessary adjustments and write a final version. You will need it in the *Speaking* section.

**Ao planejar um texto** escrito é importante refletir sobre o tema, fazer pesquisas para coletar informações que possam dar suporte ao que pretendemos escrever. Assim, podemos organizar toda a informação coletada e aquilo que a fundamenta e construir uma sequência lógica que seja o ponto de partida da produção.

145

Ler o conteúdo do boxe com os estudantes e orientá-los a aplicar essa dica de aprendizagem na atividade proposta na seção. Acrescentar que se trata de um recurso que pode ser aplicado nas produções de outros componentes curriculares e, também, em outras situações de contextos social e profissional.

### Atividade 2

Como esta unidade é a última referente ao Ensino Fundamental, propor aos estudantes que reflitam sobre a próxima etapa da vida escolar, o Ensino Médio. Antes de iniciar a atividade, perguntar a eles o que esperam dessa nova etapa, se acham que ela pode ajudá-los a

definir caminhos profissionais e quais planos fazem em relação ao Ensino Médio.

Em seguida, orientá-los a ler todos os passos para a produção do plano de ação e, em caso de dúvidas, dar mais explicações sobre as etapas da produção.

Para o **item a**, orientá-los a refletir sobre os três aspectos apontados e outros que julgarem pertinentes. Explicar a eles que o primeiro passo é um momento de "chuva de ideias" (*brainstorming*), e devem tomar nota das reflexões e dos pontos levantados.

Para o **item b**, eles devem buscar as razões pelas quais estabeleceram seus objetivos e por que eles são importantes.

Para o **item c**, eles devem compreender que, para alcançar seus objetivos, devem, inicialmente, traçar ações e estratégias. Nesse momento, os estudantes devem refletir também se o percurso até seus objetivos depende exclusivamente deles ou envolve outras pessoas e circunstâncias específicas. Tudo deve ser levado em conta ao pensar nas estratégias.

Para o **item d**, eles devem refletir em tudo de que precisam para alcançar o objetivo. Por exemplo, se quiserem aprofundar seus estudos em outro idioma por conta própria, devem pensar em cursos gratuitos, sites e canais na internet que disponibilizam conteúdos, bibliotecas que ofereçam materiais para estudos e consulta, etc.

Para o **item e**, eles devem pensar em formas de medir e avaliar o progresso que fazem.

Para o **item f**, dizer a eles que planejamentos podem falhar e que, para esses casos, devemos encontrar uma forma de redirecionar planos e estratégias.

Para o **item g**, esclarecer que, após refletirem sobre os passos anteriores e organizarem tudo o que listaram, devem elaborar um *template* que se ajuste às suas necessidades. Nesse primeiro momento, pode ser adequado optar por um formato mais simples. Retomar com a turma o formato de *action plan* apresentado na **atividade 1**. Explicar a eles que não há necessidade de compor um texto introdutório, porém os objetivos estabelecidos devem ficar claros.

Orientá-los também a usar linguagem simples e objetiva. Reiterar que os planos de ação são pessoais e, portanto, intransferíveis.

Pedir que façam a versão final do plano de ação em uma folha separada e que o guardem, pois ele será utilizado na seção *Speaking*.

**Atividade 3**

Estabelecer alguns minutos para que os estudantes respondam às questões propostas e, em seguida, organizá-los em duplas para que compartilhem suas respostas.

**Speaking**

Esta seção contempla a habilidade **EF09LI01**. Com uma apresentação oral, os estudantes farão uso da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado para expor o resultado de seu plano de ação. A atividade coloca em prática as **competências gerais 2 e 7**, a **competência específica de Linguagens 4**.

**Atividade 1**

Orientar os estudantes a formar duplas. Estabelecer alguns minutos para que troquem ideias e respondam às perguntas propostas. Orientá-los a anotar as palavras-chave sobre as respostas que articularam. Em seguida, formar um semicírculo e pedir às duplas que compartilhem suas respostas com toda a turma. Fazer intervenções apenas se alguma resposta for inadequada ou incoerente.

Pedir a um estudante voluntário que leia o conteúdo do box de dica de aprendizado em voz alta para toda a turma. Em seguida, perguntar a todos qual impressão uma pessoa passaria ao público se ela não soubesse responder adequadamente a questionamentos sobre aquilo que ela apresenta. Eles deverão inferir que, provavelmente, essa pessoa passaria a impressão de que não se preparou para a apresentação e não transmitiria confiança a quem a ouve.

**Atividade 2**

Pedir aos estudantes que leiam toda a atividade. Em seguida, explicar a eles que uma pergunta retórica não se trata de um questionamento que busca uma resposta objetiva. Na verdade, ela busca insinuar algo, uma vez que o objetivo é capturar a atenção do público e incentivá-lo a refletir sobre algo. Dar-lhes um exemplo considerando o contexto de uma pessoa que vai fazer uma apresentação oral sobre seus planos para o Ensino Médio. Sugestão: *Have you ever felt anxious about your next steps as you start high school?*

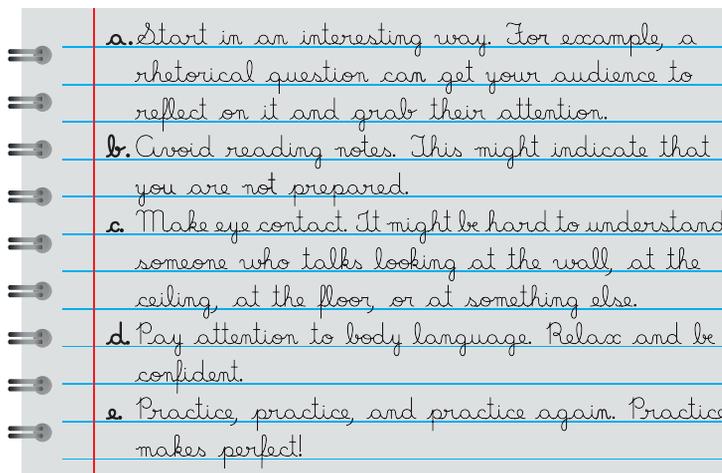
**Reflect**

3. a. Respostas possíveis: Planos de ação auxiliam a organizar tarefas, da mais prioritária a menos urgente, e a realizar metas e objetivos de forma efetiva. Para isso, é necessário ter um cronograma de ações e disciplina para cumpri-las.

3. Responda às questões a seguir no caderno. Depois, discuta-as com um colega.
  - a. De que forma planos de ação podem ajudá-lo a alcançar seus objetivos?
  - b. Ao refletir sobre seu próximo ano e estabelecer um plano de ação para alcançar seus objetivos, o que foi mais difícil para você? Por quê? **Respostas pessoais.**
  - c. Em sua opinião, o plano de ação que você elaborou para o próximo ano terá algum impacto sobre seu caminho profissional? Explique. **Respostas pessoais.**

**Speaking****Prepare**

1. In pairs, discuss the following questions. **Personal answers.**
  - a. In your opinion, who is more likely to achieve their goals: someone who has an action plan or someone who doesn't?
  - b. What ideas can you use to support your previous answer? List them.
  - c. Are your ideas based on facts or on your opinion? Which type of idea is better to persuade people to reflect on your views? Why?
2. Read some tips on how to deliver a good oral presentation. Would you improve any of them? If so, which one(s)? Write the ideas in your notebook. **Personal answers.**



Antes de fazer uma **apresentação oral**, é importante estar **preparado para responder a questionamentos**, mesmo de pessoas que não concordam com os argumentos expostos. Portanto, é preciso pesquisar fatos, informações e dados que possam ajudar a fundamentar o ponto de vista que está sendo defendido.

## Your turn

3. Follow these steps to present your action plan for next year to your classmates.
  - a. Present your goals, say how important they are to you and explain your plans to achieve them. Say what you are going to do if something goes wrong.
  - b. Tell your classmates any other necessary details.
  - c. Ask your classmates for their opinion on your action plan and if they have any questions or suggestions. Be prepared to answer and talk about your action plan.

## Reflect

4. Responda à questão a seguir no caderno. Depois, compartilhe sua resposta com o professor e os colegas.
  - a. Após apresentar seu plano de ação e ouvir a opinião dos colegas, você acha que algo deve ser repensado, alterado ou ajustado nele? Explique sua resposta. **Resposta pessoal.**



# United Nations Sustainable Development Goals

## Decent work and economic growth

1. Look at the picture and read the text. Then, discuss the following questions with a classmate.



### 8 DECENT WORK AND ECONOMIC GROWTH



To promote inclusive and sustainable economic growth, employment and decent work for all



GOAL 8: Decent work and economic growth. *Sustainable Development Goals*. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/>. Accessed on: June 6, 2022.

- a. In the picture, we can see that the character is watering a plant with one hand while in the other there is a leaf. Which part of the text does this image refer to?
- b. When you think of decent work, what comes to your mind?
- c. How is your answer in **item b** related to your career path? **Personal answer.**

147

### Atividade 3

Para as apresentações, organizar a turma em círculos de cinco a seis estudantes. Pedir que leiam toda a atividade e verificar se há dúvidas.

Para o **item a**, orientá-los a apresentar seus objetivos, um de cada vez, apontando todas as etapas que serão necessárias para que sejam alcançados. Enquanto apresentam, os estudantes devem fundamentar suas colocações baseando-se em fatos, experiências anteriores, etc. Dizer a eles que devem também apresentar possibilidades de redirecionamento caso algum problema surja. Por exemplo, se uma das metas é aprender espanhol por conta própria e, para isso, contam com um curso *online* gratuito, o que fariam para

resolver o problema e continuar buscando seu objetivo caso o curso deixasse de existir?

Para o **item c**, eles devem, ao final das apresentações, pedir aos colegas que comentem sobre seus planos, a forma como serão conduzidos, de quais aspectos discordam e o que sugerem, etc. Reiterar que esse momento é de troca de impressões, ideias, sugestões e argumentos, e deve ser realizado de forma cordial e respeitosa (**competência geral 9**).

### Atividade 4

Para a realização dessa atividade, propor à turma que forme um grande círculo na sala de aula, para que todos os estudantes possam ponderar sobre o que ouviram e justificar os motivos pelos quais decidiram ajustar ou não seus planos.

## United Nations Sustainable Development Goals

### Atividade 1

Organizar a turma em pares e pedir aos estudantes que leiam as questões propostas verificando sua compreensão.

Sobre o **item a**, dizer aos estudantes que todos os ícones referentes aos ODS da ONU apresentam imagens que, de alguma forma, remetem ao texto que os acompanham. Nessa questão, eles deverão confrontá-los e estabelecer uma relação entre eles.

Para o **item b**, permitir que as duplas consultem dicionários. É importante também dizer aos estudantes que devem levar em consideração o conhecimento de mundo que possuem, principalmente porque certamente convivem com familiares, amigos ou colegas que já estão integrados no mundo do trabalho.

Para o **item c**, espera-se que os estudantes relacionem a resposta ao item anterior com o que esperam ter ao ingressar no mundo do trabalho.

## Atividade 2

Manter as duplas formadas na atividade anterior. Incentivar a leitura colaborativa e orientar os estudantes a conversar a respeito do texto. Oferecer ajuda, se achar pertinente. Fazer a correção coletiva.

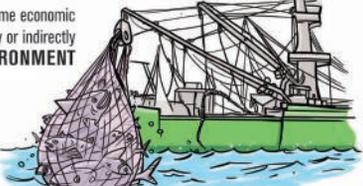
## Atividade 3

Propor à turma uma discussão coletiva sobre a questão. Incentivá-los a dar exemplos e a fundamentar suas colocações. Se necessário, retomar com a turma a leitura do artigo na seção *Reading*.

2. In pairs, read the informative poster and copy the correct statements about it into your notebook.
  - a. Promoting green growth can benefit the planet by restoring and protecting natural resources. **X**
  - b. Unemployment has declined lately.
  - c. Charity can eradicate poverty.
  - d. Two dollars are not enough to live decently. **X**
  - e. Decent work and green growth and jobs can end poverty. **X**



### Decent work and economic growth

Challenges	Solutions
<p><b>UNEMPLOYMENT</b> is on the rise around the world</p> 	<p><b>PROVIDE EMPLOYMENT OPPORTUNITIES AND DECENT WORK</b> for women and men to eradicate poverty</p> 
<p>Roughly <b>HALF OF THE WORLD</b> population still lives on <b>\$2 PER DAY</b></p> 	<p><b>CREATE GREEN JOBS</b> to provide work for the 470 million who will be entering the labour market by 2030</p> 
<p>Some economic activities directly or indirectly <b>HARM THE ENVIRONMENT</b></p> 	<p><b>PROMOTE GREEN GROWTH AND JOBS</b> contributing to restoring and protecting the environment and natural resources</p> 

DECENT work and economic growth. *United Nations Environment Programme*, [s. l.: s. n.], [s.d.]. Available at: <https://www.unep.org/explore-topics/sustainable-development-goals/why-do-sustainable-development-goals-matter/goal-8>. Accessed on: June 6, 2022.

3. Resposta possível: O ODS 8 visa proporcionar trabalho digno para todos e crescimento econômico sustentável, mas há sérios problemas que devem ser solucionados para que o objetivo seja atingido. Profissionais com habilidades de resolução de problemas podem desenvolver formas de gerar mais oportunidades de emprego, condições de

3. Discuta a questão a seguir com o professor e os colegas.

trabalho justas, soluções para que as empresas se tornem ou sejam mais ecologicamente corretas e para impulsionar o crescimento econômico justo e sustentável.

Na seção *Reading*, você leu sobre *problem-solving skills*. De que maneira essa habilidade pode impactar o mercado de trabalho de forma a contribuir com o ODS 8 da ONU?

**Atividade adicional**

Pedir aos estudantes que resumam cada citação a uma palavra e as indiquem em um pedaço de papel (por exemplo: imagem 1 = *persistence*; imagem 2 = *self-reliance*; imagem 3: *courage*).

Orientá-los a trocar os pedaços de papel entre si, em duplas. Em seguida, ler as palavras sugeridas pelo colega e fundamentem suas colocações.

Chamar outro estudante e reiniciar a proposta.



Para saber mais sobre esse objetivo, você pode consultar as seguintes fontes:

- *Sustainable Economic Growth*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DBniv8PsXtU>.
- As dificuldades dos jovens no mercado de trabalho. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/01/03/internas\\_opiniaio,818003/artigo-as-dificuldades-dos-jovens-no-mercado-de-trabalho.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/01/03/internas_opiniaio,818003/artigo-as-dificuldades-dos-jovens-no-mercado-de-trabalho.shtml).

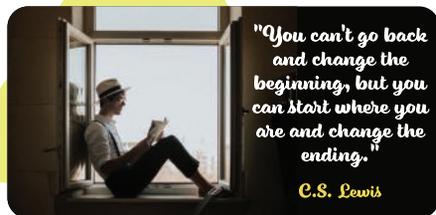
Acesso em: 6 jun. 2022.



# Self-evaluation

Parabéns! Você chegou ao final da **Unidade 8, Building my career path**, e, logo mais, dará início a uma nova etapa em sua vida escolar. Reflita sobre seu aprendizado nos últimos anos do Ensino Fundamental e faça as atividades que seguem.

1. Qual citação melhor representa a finalização dessa etapa e suas expectativas para a próxima? Por quê? **Respostas pessoais.**



2. Volte às páginas de abertura da unidade e releia os objetivos ali listados. Retome seu portfólio e leia as anotações que você fez em *What I think I KNOW* e *What I WANT* to learn. Em seguida, complete o quadro usando as próprias palavras. **Respostas pessoais.**

What I think I KNOW	What I WANT to learn	What I LEARNED
HOW I learned		

## Checkpoint 1

A seção, que tem por objetivo retomar os principais elementos trabalhados nas **Unidades 1 e 2**, é aberta com uma atividade de compreensão leitora e, para isso, os estudantes realizam a leitura de um texto sobre os direitos da criança. Na prática oral, baseando-se nos direitos da criança e do adolescente, os estudantes conversam sobre o porquê da existência desses direitos. Em seguida, praticam os principais elementos linguísticos, gramática e vocabulário, que aprenderam nas unidades mencionadas anteriormente. Eles terão a oportunidade de sistematizá-los em diferentes contextos comunicativos.

## Atividades 1 e 2

Os estudantes deverão ler e responder a perguntas sobre os direitos da criança.

As atividades de leitura geralmente despertam certa ansiedade nos estudantes. Portanto, sugere-se promover uma leitura coletiva e esclarecer dúvidas de vocabulário.

**Objetivo:** Verificar a habilidade dos estudantes de ler e compreender o tema geral de um texto informativo.

**Expectativa:** Os estudantes leem o texto, compreendem o tema geral e identificam corretamente a alternativa que melhor resume o conteúdo lido.

**Expectativa superada:** Os estudantes leem o texto, identificam corretamente a alternativa que melhor resume o conteúdo lido e compreendem por quais razões as demais frases não resumem de maneira satisfatória o texto.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes leem o texto, mas não identificam o tema geral e, conseqüentemente, não conseguem identificar corretamente a alternativa que melhor resume o conteúdo lido.

**Remediação:** Realizar uma leitura coletiva parágrafo a parágrafo, explorando o sentido de cada trecho e incentivando os estudantes a apontarem as características identificadas em cada trecho.

## Atividade 3

Os estudantes deverão ler e responder a perguntas sobre os direitos da criança.

**Objetivo:** Verificar a habilidade dos estudantes de ler e compreender o tema geral, localizar informações globais e específicas em um texto informativo.

**Expectativa:** Os estudantes leem o texto e localizam as informações solicitadas e respondem corretamente às atividades propostas.

**Expectativa superada:** Os estudantes leem o texto e localizam as informações solicitadas, identificando e

## Checkpoint 1

1. Read the text about children's rights.

<https://www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter>

unicef for every child

### Child rights and why they matter

Every right, for every child.

Children and young people have the same general human rights as adults and also specific rights that recognize their special needs. Children are neither the property of their parents nor are they helpless objects of charity. They are human beings and are the subject of their own rights.

The Convention on the Rights of the Child sets out the rights that must be realized for children to develop to their full potential.

The Convention offers a vision of the child as an individual and as a member of a family and community, with rights and responsibilities appropriate to his or her age and stage of development. By recognizing children's rights in this way, the Convention firmly sets the focus on the whole child.

The Convention recognizes the fundamental human dignity of all children and the urgency of ensuring their well-being and development. It makes clear the idea that a basic quality of life should be the right of all children, rather than a privilege enjoyed by a few.



nickles/Shutterstock Images Plus/Getty Images

CHILD RIGHTS and why they matter – Every right for every child. [s. 1]: Unicef. [s.d.]. Available at: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter>. Accessed on: May 30, 2022.

2. Now, use your notebook and choose the sentence that best summarizes the text.
  - a. Children are little adults and should be treated with the same respect by their parents, friends, and families.
  - b. The Convention of Human rights recognizes children as equal as adults, enjoying similar rights and responsibilities.
  - c. Children are not little adults and, because of that, have no responsibilities and should obey and be protected by their parents.
  - d. The Convention on the Rights of the Child recognizes children as a whole beings with rights and responsibilities. X

**neither:** nem  
**nor:** tampouco  
**sets out:** estabelece  
**ensuring:** garantindo

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

compreendendo por quais razões as frases são verdadeiras com base no entendimento do texto.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem localizar as informações solicitadas, nem responder às atividades propostas.

**Remediação:** Realizar uma leitura coletiva das alternativas que deverão ser analisadas e localizar no texto o trecho que aborda o assunto para verificar se a afirmativa é verdadeira ou não.

## Atividade 4

Identificar o contexto de uso de *must*, *have to* e *should*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar o *modal*

*verb* que melhor completa cada frase dentre as alternativas, compreendendo o contexto de uso de cada um.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI16.

**Expectativa:** Os estudantes identificam os *modal verbs* que completam corretamente cada frase.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam os *modal verbs* que completam corretamente cada frase e compreendem o correto uso de cada um deles.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam os *modal verbs* que completam corretamente cada frase dentre as alternativas.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 2**.

3. In your notebook, choose the characteristics that are true about the text.
- Children have more rights than adults.
  - The International Rights Community sets out children's rights. X
  - The Convention sees children as property of their own parents.
  - The Convention ensures children's dignity, well-being and development. X
  - Children have no responsibilities because they are too young.
  - The Convention recognizes children as members of their families and communities. X
4. Complete the following sentences with *must*, *have to*, or *should*.
- The law  protect children's privacy. *must/has to*
  - Children  play sports and music. It's good for their development. *should*
  - Parents  respect children and their rights. *must/have to*
  - Families  spend more quality time with children, I think. *should*
5. Use the correct forms of *must*, *have to*, or *should* to complete the following sentences.
- Children  do all the chores at home, but they  do not (don't) have to. can definitely help. *must not (mustn't)*
  - Parents  treat children as objects they possess, they have rights too. *must not (mustn't)*
  - In my opinion, children  spend more time outside playing with other children. *should*
  - My son  do his homework everyday before playing games. We have agreed on it. *has to*
  - I believe children  have more responsibilities than they can handle. *should not (shouldn't)*
6. In your notebook, complete the following sentences with the correct form of the verbs in parentheses and *may* or *might*. Pay attention to the context to decide between the affirmative or the negative form.
- Children  (*feel*) bullied if adults address them aggressively. *may/might feel*
  - Children  (*develop*) properly in an environment that doesn't challenge them enough. *might/may not develop*
  - They are late to pick up the child from school. They  (*be*) in a traffic jam. *may/might be*
  - Proper nutrition  (*prove*) even more important than we imagined for children growing up. *might/may prove*
7. Use the phrasal verbs in the box to complete the sentences.

to bring up      to grow up      to set up      to look after

- It is important that children  feeling loved and respected by their families. *to grow up*
- Parents sometimes need help  their children in a safe and loving environment. *to bring up*
- Parents sometimes hire people  their children when they want to go out to the movies, for example. *to look after*
- Children have the right  groups and organizations. *to set up*

151

### Atividade 5

Identificar o contexto de uso de *must*, *have to* e *should*, diferenciando entre as formas afirmativas e negativas.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar o *modal verb* que melhor completa cada frase dentre as alternativas e se a forma adequada é afirmativa ou negativa.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI16.

**Expectativa:** Os estudantes identificam o *modal verb* na forma afirmativa ou negativa adequado ao contexto.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam o *modal verb* corretamente na forma afirmativa ou negativa, compreendendo o motivo de suas escolhas com base no entendimento das frases.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam os *modal verbs* que completam corretamente cada frase dentre as alternativas e/ou não selecionam a forma afirmativa ou negativa.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 2**.

### Atividade 6

Identificar o contexto de uso de *may* e *might*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar se devem usar *may* ou *might*, no afirmativo ou negativo, para completar corretamente cada frase, a partir do contexto de uso de cada um.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI16.

**Expectativa:** Os estudantes identificam os *modal verbs* que completam corretamente cada frase, selecionam a forma afirmativa ou negativa de acordo com o contexto.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam os *modal verbs* corretamente na forma afirmativa ou negativa, compreendendo o contexto de cada uma das frases.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam os *modal verbs* que completam corretamente cada frase dentre as alternativas.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 1**.

### Atividade 7

Estudantes deverão identificar o contexto de uso de cada *phrasal verb*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar o *phrasal verb* entre as alternativas, compreendendo o contexto de uso de cada um.

**Expectativa:** Os estudantes identificam os *phrasal verbs* que completam corretamente cada frase dentre as alternativas.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam corretamente os *phrasal verbs* e compreendem seu uso em diferentes contextos.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam os *phrasal verbs* que completam corretamente cada frase dentre as alternativas.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Vocabulary in context* da **Unidade 1**.

## Checkpoint 2

A seção tem por objetivo retomar os principais elementos trabalhados nas **Unidades 3 e 4**. A seção é aberta com uma atividade de compreensão oral e, para isso, os estudantes ouvem o trecho de um vídeo de divulgação científica. Na prática escrita, baseando-se na proposta de divulgação científica, os estudantes criam um *post* de rede social sobre uma curiosidade científica que queiram divulgar para a comunidade. Em seguida, praticam os principais elementos linguísticos, gramática e vocabulário que aprenderam nas unidades.

### Atividade 1

Orientar a turma a ler toda a atividade antes de ouvir o áudio. Isso ajudará os estudantes a acionar seus conhecimentos prévios sobre o tema. As atividades de *listening* geralmente despertam certa ansiedade nos estudantes. Portanto, sugere-se promover a escuta mais de uma vez.

**Objetivo:** Verificar a habilidade dos estudantes de compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI02.

**Expectativa:** Os estudantes escutam o áudio e completam as notas corretamente.

**Expectativa superada:** Os estudantes escutam o áudio e preenchem adequadamente o texto de acordo com a compreensão do que ouviram.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem completar as notas.

**Remediação:** Realizar a escuta coletiva, com as palavras que completam as notas na lousa para referência.

### Atividade 2

Os estudantes deverão escrever um *post* de rede social de compartilhamento de fotos sobre um fato científico que seja interessante ou surpreendente.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes à prática escrita ao promover a escrita de *posts* de rede social de compartilhamento de fotos e, a partir disso, praticar os conhecimentos linguísticos já adquiridos e a resgatar o que já sabem sobre o gênero textual em estudo, a partir de pesquisa sobre um fato científico que seja interessante ou surpreendente.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI12.

**Expectativa:** Os estudantes criam um *post* de rede social de compartilhamento de fotos sobre um fato científico que seja interessante ou surpreendente.

**Expectativa superada:** Os estudantes criam um *post* de rede social de compartilhamento de fotos sobre um fato científico que seja interessante ou surpreendente, reconhecendo em seu

# Checkpoint 2

1. Listen to part of a science video that answers a popular question. Complete the notes in your notebook.

**Question: Which came first, the \_\_\_\_\_ or the \_\_\_\_\_?**

- Eggs are \_\_\_\_\_ million years old - older eggs had thin eggshells and couldn't survive on \_\_\_\_\_.

- \_\_\_\_\_ were among the first animals to lay \_\_\_\_\_ similar to chicken eggs - this shows that eggs existed before \_\_\_\_\_.

1. chicken, egg, 300, land, Reptiles, eggs, chickens.
3. a. If Camila doesn't do well on the history test, her parents will tell her to study more.
3. b. If the students hand in their homework, Mr. Torres will correct it on the weekend.
3. c. If scientists discover a cure for cancer, millions of lives will be saved every year.
3. d. If science communicators stop producing online videos, many viewers won't learn about science.
3. e. Chimamanda Adichie writes a new book, I will buy and read it.
3. f. If the art exhibition opens this weekend, we will visit it.

2. In your notebook, write a post for a photo sharing social media platform about an interesting or surprising scientific fact. **Personal answer.**
3. In your notebook, write First Conditional sentences with the conditions and consequences in the chart. Make any necessary changes.

Condition	Consequence
a. Camila - not do well on the history test	her parents - tell her to study more
b. the students - hand in their homework	Mr. Torres - correct it on the weekend
c. scientists - discover a cure for cancer	millions of lives - be saved every year
d. science communicators - stop producing online videos	many viewers - not learn about science
e. Chimamanda Adichie - write a new book	I - buy and read it.
f. the art exhibition - open this weekend	we - visit it

4. Complete the sentences in your notebook using the words in the box.

ahead    colors    in (x2)    of    silver    up

- a. Paleontologists study the science \_\_\_\_\_ fossils, which are ancient bones and plants preserved in rocks. **of**
- b. Milena and Bárbara participated \_\_\_\_\_ all the school activities to celebrate Black Awareness Day. **in**
- c. Alex was surprised when his name popped \_\_\_\_\_ on the screen - he was one of the poem context winners! **up**
- d. Jéssica's sister passed Enem with flying \_\_\_\_\_. Her essay got the highest mark among the students in her school. **colors**
- e. Do you think we can engage our classmates \_\_\_\_\_ an art festival to celebrate Black people and their origins? **in**
- f. We don't need to finish the paper today because we're \_\_\_\_\_ of the deadline. **ahead**
- g. The scientists have a \_\_\_\_\_ of hope they can still save some of their work after the fire that almost destroyed their lab. **silver**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

texto as características principais do gênero textual e aplicando requinte de conhecimentos linguísticos necessários para uma boa comunicação.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem criar um *post* de rede social de compartilhamento de fotos sobre um fato científico que seja interessante ou surpreendente.

**Remediação:** Permitir que os estudantes trabalhem em duplas ou pequenos grupos, a partir de textos simplificados, para criarem seus *posts*.

### Atividade 3

Os estudantes deverão identificar e usar o *First conditional* de maneira apropriada.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar e usar o *First Conditional*, criando orações com base nos sujeitos, ações, condições e consequências indicados.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI15.

**Expectativa:** Os estudantes identificam e usam o *First Conditional*.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam e usam o *First Conditional* iniciando pela consequência ou condição.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam e usam o *First Conditional* de forma apropriada.

**Remediação:** Realizar um a dois itens na lousa com os estudantes, retomando o uso de **if** para introduzir a condição e **will + forma base do verbo** para a consequência.

5. In your notebook, use the prompts to write sentences in the active or passive voice.
- Triste Fim de Policarpo Quaresma* / write / Lima Barreto.
  - People in some countries in the Caribbean / speak / Patois.
  - Most of the Carib people / kill / European invaders.
  - Alexandre Fleming / discover / the first antibiotic in the 20th century.
  - Instituto Questão de Ciência / found / Natália Pasternak in 2018.
  - The students / invite / to participate in an international science fair last year.
6. In your notebook, choose the correct art form to complete the sentences.
- Photographs / Paintings** are my favorite art form because I love to see how a person can capture life through the lens of a camera. **Photographs**
  - A famous graffiti artist painted this huge **mural / photograph** on our school wall some year ago and we're very proud of it. **mural**
  - Elza Soares is my mother's favorite singers. She knows most of her **songs / stories** by heart. **songs**
  - Besides writing novels, Machado de Assis is also known for his **paintings / short stories** that describe the society of Rio de Janeiro at his time. **short stories**
7. Look at the images and write in your notebook the appropriate word to describe the artworks.

- Triste Fim de Policarpo Quaresma* was written by Lima Barreto.
- People in some countries in the Caribbean speak Patois.
- Most of the Carib people were killed by European invaders.
- Alexandre Fleming discovered the first antibiotic in the 20th century.
- Instituto Questão de Ciência was founded by Natália Pasternak in 2018.
- The students were invited to participate in an international science fair last year.



JOHNSON, William H. *Café*. 1939-1940. Oil on paperboard, 92,7 cm x 72,2 cm. Smithsonian American Art Museum.

- The *Café* (1939-1940) shows regular members of the Harlem African American community in the late 1930s. It was painted by William H. Johnson. **painting**



BARRINGTON, Alvaro. *Grandma's Hands*. 2020. Lithograph, 76,0 cm x 49,5 cm.

- Grandma's Hands* (2020) is a drawing by Alvaro Barrington. This work was produced as part of a project for expanding black curriculum in education. **drawing**

153

#### Atividade 4

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar e usar preposições após verbos e *collocations* de forma apropriada para completar sentenças.

**Expectativa:** Os estudantes identificam e usam preposições após verbos e *collocations* de forma apropriada para completar sentenças.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam e usam preposições após verbos e *collocations* de forma apropriada para completar sentenças e criam seus próprios exemplos adicionais no caderno.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não usam preposições após verbos e *collocations* de forma apropriada para completar sentenças.

**Remediação:** Realizar 1 a 2 itens na lousa com os estudantes e permitir que consultem dicionários.

#### Atividade 5

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar e usar os verbos na voz ativa ou passiva de maneira apropriada.

**Expectativa:** Os estudantes identificam e usam os verbos na voz ativa ou passiva de forma apropriada para criar orações a partir dos sujeitos, verbos na forma base e complementos.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam e usam os verbos na voz ativa ou passiva de forma apropriada e tentam transpor as orações na voz ativa para a passiva.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam e usam as vozes ativa e passiva dos verbos de maneira apropriada.

**Remediação:** Realizar 1 a 2 itens na lousa com os estudantes, retomando a estrutura da voz passiva.

#### Atividades 6 e 7

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar e usar vocabulário para nomear formas de arte de maneira apropriada.

**Expectativa:** Os estudantes identificam e usam vocabulário para nomear formas de arte de maneira apropriada para completar orações.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam e usam vocabulário para nomear formas de arte de maneira apropriada para completar orações e pensam em exemplos para as outras formas de arte que são dadas como opção.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam e usam vocabulário para nomear formas de arte de maneira apropriada para completar orações.

**Remediação:** Permitir que consultem dicionários.

### Checkpoint 3

A seção tem por objetivo retomar os principais elementos trabalhados nas **Unidades 5 e 6**. A seção é aberta com uma atividade de compreensão leitora e, para isso, os estudantes leem um artigo jornalístico sobre *fake news* e idadismo. Na prática oral, baseando-se nas dicas sobre idadismo, os estudantes conversam sobre como o preconceito por idade pode impactar a vida de pessoas de diferentes faixas etárias. Em seguida, praticam os principais elementos linguísticos, gramática e vocabulário, que aprenderam nas unidades mencionadas anteriormente. Eles terão a oportunidade de sistematizá-los em diferentes contextos comunicativos.

#### Atividade 1

Os estudantes deverão ler e responder a perguntas sobre o texto.

As atividades de *reading* geralmente despertam certa ansiedade nos estudantes. Portanto, sugere-se promover uma leitura coletiva com os estudantes e esclarecer dúvidas de vocabulário.

**Objetivo:** Verificar a habilidade dos estudantes de ler e compreender o tema geral, localizar informações globais e específicas em um texto informativo.

**Expectativa:** Os estudantes leem o texto, localizam as informações solicitadas e respondem corretamente às atividades propostas

**Expectativa superada:** Os estudantes leem o texto e localizam as informações solicitadas, identificando o propósito do autor do texto e compreendendo por quais razões as frases são falsas ou verdadeiras com base no entendimento do texto.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem localizar as informações solicitadas, nem responder às atividades propostas.

**Remediação:** Realizar uma leitura coletiva parágrafo a parágrafo, explorando o sentido de cada trecho e incentivando os estudantes a apontarem as características que identificam em cada trecho.

#### Atividade 2

Os estudantes vão conversar com os colegas sobre idadismo.

Espera-se que os estudantes identifiquem que a foto I representa como o idadismo pode prejudicar pessoas de todas as faixas etárias, mas, como representado na foto II, o idadismo prejudica principalmente pessoas com idade mais avançada. Além disso, espera-se que os estudantes usem os argumentos apresentados no texto da **atividade 1**, bem como o conhecimento adquirido ao longo do estudo da **Unidade 5**.

# Checkpoint 3

1. Read the text, then answer the questions in your notebook.

https://www.theguardian.com/society/2019/jan/31/fake-news-and-ageism-keeping-statins-from-older-people

**Support the Guardian**  
 Read the Guardian on any device. Scan the QR code to download the app.  
 Contribute Donate

**The Guardian**  
 News Opinion Sport Culture Lifestyle More

**“Fake news and ageism” keeping statins from older people**

Offering statins to all over-75s could prevent 8,000 deaths from heart failure and stroke, researchers say.

Thousands of deaths and the wrecking of many lives by disability could be averted if doctors routinely offered a daily statin pill to older people, scientists say.

They blame misinformation about the side-effects of statins, together with society's ageism, for the low uptake among older people, who are at highest risk of heart attacks, heart failure and stroke.

There are 5.5 million people aged over 75 in the UK, of whom about 1.5 million take a statin. If the rest did so too, about 8,000 additional deaths from cardiovascular events could be prevented, said Prof Colin Baigent, director of the Medical Research Council population health research unit at Oxford University.

More than two-thirds of the 150,000 cardiovascular deaths in the UK each year are in people over 75. Baigent said there were good reasons why some would not want to take statins, for instance if they had terminal cancer or certain other medical conditions, but the pills were safe and effective and should be offered.

“It is not just about preventing deaths,” he said. “Death is the least of people’s worries when they are elderly. They are more worried about being disabled. Talking to elderly relatives, it is the thing they want to avoid.” He said disability following stroke and heart failure could massively impair people’s quality of life.

Baigent said statins had wrongly become controversial because of misinformation about side-effects. “We have people saying that 20% of those taking a statin get side-effects, which is clear misinformation. It is fake news,” he said. “We have seen, as a result of that, a lot of concern about people being on too much treatment, but it is predicated on the idea that it is doing them harm. That is misinformation.”

BOSELEY, Sarah. “Fake news and ageism” keeping statins from older people. *The Guardian*, Jan. 31, 2019. Available at: <https://www.theguardian.com/society/2019/jan/31/fake-news-and-ageism-keeping-statins-from-older-people>. Accessed on: May 30, 2022.

- a. Look at the layout of the text and read the headline. Then choose the best alternative.
  - I. The text is an extract of a **book / a news article / an official document**. **a news article**
  - II. It’s probably about the future of **technology / older people / young professionals**. **older people**
- b. Read the text quickly. What is its main aim?
  - I. To show how older people share more fake news than younger people.
  - II. To defend the opinion that combating ageism among doctors can prevent deaths. **X**
  - III. To explain how ageism is just as dangerous as any other kind of prejudice.
- c. Write the true statements about the text in your notebook.
  - I. Offering a daily statin pill to older people can delay their death in 5 years.
  - II. Older people do not take statins because of the misinformation about its side-effects. **X**
  - III. In the UK, 5.5 million people aged over 75 take a statin.
  - IV. The elderly are more worried about being disabled than dying.

As imagens devem servir como ponto de partida para que os estudantes acionem os conhecimentos já adquiridos sobre idadismo. Portanto, incentivá-los a mencionarem as razões que já conhecem, além das apresentadas no texto da **atividade 1**, que justifiquem as possíveis consequências do idadismo apresentadas por eles.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a compartilhar seu conhecimento sobre o preconceito e idadismo, além dos conhecimentos linguísticos já adquiridos.

**Expectativa:** Os estudantes compartilham seu conhecimento sobre idadismo trazendo informações além das mencionadas no texto.

**Expectativa superada:** Os estudantes compartilham a definição do que é idadismo e de como ele pode influenciar a vida das pessoas negativamente.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem identificar possíveis consequências do idadismo.

**Remediação:** Permitir que usem dicionários, oferecer ajuda para que articulem as informações presentes no texto da atividade.

2. What is ageism? Talk with a classmate about how ageism is presented in each image and how it can affect people's lives. **Personal answer.**



3. Copy the following sentences into your notebook and identify the linking words in each one.
- Older people can be very active in society. Moreover, their life experience is always positive. **Moreover**
  - Sometimes younger people have an advantage when looking for a job. However, they can sometimes be considered immature. **However**
  - There is a lot of prejudice in society. Therefore, educational campaigns are always important. **Therefore**
  - Being young is generally seen as positive whereas being old is generally seen as negative. **whereas**
  - In short, if we want to combat ageism, we need to help people see getting old as a natural process. **In short**

4. In your notebook, write the correct reflexive pronoun for each sentence.
- Yesterday, I ate an entire pizza by **myself**.
  - On the first day of classes, the teacher asked us to introduce **ourselves**.
  - Cats take showers by licking **themselves** all over.
  - I told my friend to be careful. He decided to cook today and he can hurt **himself**.
  - Ana is extremely dedicated. She taught **herself** how to draw.
5. Read the excerpt of a text about fake news. In your notebook, identify the sentence in the Present Perfect.

Fake news takes all forms. Any format that can convey information can also convey disinformation: print, online, podcasts, YouTube videos, radio shows, images. Fake news has become a daily phenomenon in the changing media landscape where readers are becoming publishers themselves. Hence, being able to spot fake news and assess the quality of news are increasingly becoming important skills.

GOUWS, Andre. *How to be a journalist in the 21<sup>st</sup> century*: An OER textbook for students and independent journalists. [s. l. s. n.], 2022. Available at: [https://drive.google.com/file/d/1zgm\\_P\\_a\\_01---X\\_latniEUVitNYVpzaO/view](https://drive.google.com/file/d/1zgm_P_a_01---X_latniEUVitNYVpzaO/view). Accessed on: Apr. 20, 2023.

6. In your notebook, use the prompts to write sentences in the Present Perfect.
- George / just / get / the flu vaccine. (affirmative) **George has just gotten the flu vaccine.**
  - Barbara / read / the news / yet. (negative) **Barbara hasn't read the news yet.**
  - Matheus / already / have / lunch. (affirmative) **Matheus has already had lunch.**
  - I / play / piano / for / 12 years. (affirmative) **I have played piano for 12 years.**
  - They / see / each other / since / 2020. (negative) **They haven't seen each other since 2020.**

155

### Atividade 3

Os estudantes deverão identificar o contexto de uso de cada conector.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar, entre as alternativas, o conector que melhor completa cada frase, compreendendo o contexto de uso de cada um.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI14.

**Expectativa:** Os estudantes identificam o conector que completa cada frase corretamente.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam o conector que completa cada frase corretamente e compreendem seu uso no contexto apresentado.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam o conector que completa cada frase corretamente.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Vocabulary in context* da **Unidade 5**.

### Atividade 4

Identificar o contexto de uso de cada pronome reflexivo.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar o pronome reflexivo que melhor completa cada frase, compreendendo o contexto de uso de cada um.

**Expectativa:** Os estudantes identificam os pronomes reflexivos que completam corretamente cada frase.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam os pronomes reflexivos corretamente e compreendem seu uso em diferentes contextos.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam os pronomes reflexivos que completam corretamente cada frase.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 5**.

### Atividade 5

Identificar corretamente o tempo verbal *Present Perfect*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar o tempo verbal *Present Perfect*.

**Expectativa:** Os estudantes identificam corretamente a frase no tempo verbal *Present Perfect*.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam corretamente exemplos de frases no texto com o tempo verbal *Present Perfect* e compreendem a sequência de eventos descrita no excerto.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam exemplos de frases no texto com o tempo verbal *Present Perfect* nem compreendem a sequência de eventos descrita no excerto.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 6**.

### Atividade 6

Os estudantes deverão formar frases afirmativas e negativas com a forma *Present Perfect*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a formar frases afirmativas e negativas com a forma verbal do *Present Perfect*.

**Expectativa:** Os estudantes formam frases afirmativas e negativas utilizando o *Present Perfect tense*.

**Expectativa superada:** Os estudantes formam frases afirmativas e negativas utilizando o *Present Perfect tense* e compreendendo o uso desse tempo verbal em diferentes contextos.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não formam frases afirmativas e negativas com o *Present Perfect tense* corretamente.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 6**.

## Checkpoint 4

A seção tem por objetivo retomar os principais elementos trabalhados nas **Unidades 7 e 8**. A seção é aberta com uma atividade de compreensão oral e, para isso, os estudantes ouvem dicas sobre como ajudar uma pessoa enfrentando problemas mentais. Na prática escrita, baseando-se nas dicas que ouviram, os estudantes devem escrever três novas dicas de como ajudar um amigo que está passando por problemas psicológicos. Em seguida, praticam os principais elementos linguísticos, gramática e vocabulário, que aprenderam nas unidades mencionadas anteriormente. Eles terão a oportunidade de sistematizá-los em diferentes contextos comunicativos.

### Atividade 1

Ouvir e responder a perguntas sobre o que fazer para ajudar alguém com problemas emocionais.

As atividades de *listening* geralmente despertam certa ansiedade nos estudantes. Portanto, sugere-se reproduzir o áudio na íntegra duas vezes.

**Objetivo:** Verificar a habilidade dos estudantes de ouvir um áudio e compreender o tema geral, localizar informações globais e específicas.

**Expectativa:** Os estudantes ouvem o áudio, localizam as informações solicitadas e respondem às perguntas sobre o texto.

**Expectativa superada:** Os estudantes ouvem o áudio e localizam as informações solicitadas, respondem às perguntas e indicam o que deve ou não ser feito.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem compreender o áudio e não respondem às perguntas.

**Remediação:** Reproduzir o áudio fazendo pausas estratégicas para que os estudantes possam identificar as respostas de que precisam e, assim, realizar a proposta. Se, ainda assim, os estudantes tiverem dificuldades, ler o texto em voz alta de forma mais lenta.

### Atividade 2

Escrever três dicas de como podemos ajudar um amigo que está passando por problemas psicológicos.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes à prática escrita ao promover a escrita de conselhos para um determinado contexto e, a partir disso, praticar os conhecimentos linguísticos já adquiridos e resgatar o que já sabem sobre o *Second conditional*.

**Expectativa:** Os estudantes escrevem três dicas para ajudar um amigo que está enfrentando um problema psicológico usando o *Second Conditional*.

**Expectativa superada:** Os estudantes escrevem as três dicas para ajudar

# Checkpoint 4

1. Listen to the dos and don'ts of Dealing with Other's Mental Illness and answer the following questions in your notebook.



- a. Who are those tips aimed at?
  - I. People who are suffering from mental illnesses.
  - II. People who want to help someone suffering from mental illnesses. X
- b. Put the tips in order.
  - Don't allow your negative emotions to be visible. 1
  - Don't tell or remind them that it could be worse. 3
  - Do show them that you still care. 2
- c. Classify the tips into DOs and DON'Ts.

1. c. DOs: Show them that you still care.  
DON'Ts: Allow your negative emotions to be visible. Tell or remind them that it could be worse.

2. In your notebook, write three tips of your own that could help a friend who is going through a psychological problem. **Personal answer.**

3. Choose a verb in the box to complete the sentences in the *Second Conditional*. Use your notebook.

apologize	not be	feel
grow up	live	stop

- a. If you allowed your negative emotions to be visible, the person who is ill frustrated. **would feel**
  - b. If we had more free time, we so stressed out. **wouldn't be**
  - c. If students' needs and emotions were respected, they healthy, physically and mentally. **would grow up**
  - d. If everybody went to therapy more often, we in a much more caring society. **would live**
  - e. I to her if I were you. **would apologize**
  - f. Teenagers bullying if they were educated about it. **would stop**
4. Choose the correct emotion to complete each sentence in your notebook.
- a. You were very rude with your mom. I would feel if I talked to my mother like that.
    - ashamed X
    - excited
    - upset
  - b. Johnny didn't study for the quiz today. If I were him, I'd be about failing.
    - angry
    - nervous
    - worried X

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

um amigo que está enfrentando um problema psicológico usando o *Second Conditional* da forma apropriada.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem escrever as três dicas para ajudar um amigo que está enfrentando um problema psicológico usando o *Second Conditional*.

**Remediação:** Retomar com os estudos a seção *Grammar in context* da **Unidade 7**.

### Atividade 3

Os estudantes deverão identificar a forma verbal do *Second Conditional*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar o verbo que melhor descreve a ação em cada frase e a escrevê-lo na forma verbal apropriada de acordo com o *Second Conditional*.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI15.

**Expectativa:** Os estudantes identificam os verbos corretos para cada contexto e os escrevem na forma verbal apropriada na afirmativa e na negativa para formar frases no *Second Conditional* corretamente.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam os verbos corretos para cada contexto e os escrevem na forma verbal apropriada, demonstrando domínio das estruturas do *Second Conditional*.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam os verbos corretos para cada contexto nem os escrevem na forma verbal apropriada.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 7**.

c. Ana has won every singing contest she has ever participated and yet, she is worried. I'd be more        if I had so many medals.

- happy
- confident X
- excited

d. If Jean asked for help, she would feel more        and less overwhelmed.

- proud
- relaxed X
- low

5. Copy the following chart into your notebook and classify the adjectives seen in **activity 4**.

Positive meaning	Negative meaning
excited, happy, confident, excited, proud, relaxed	ashamed, upset, angry, nervous, worried, low

6. Read the comic strip and answer the question in your notebook.



Art & Chip Sansom. *The Born Loser*. Available at: <https://www.gocomics.com/the-born-loser/2019/07/22>. Accessed on: July 29, 2022.

• What verbs are followed by another verb in the gerund form? **Love and enjoy.**

7. Complete the sentences with the correct form of the words in the box. Write them in your notebook.

expand      give      speak      use      work

- a.        up at meetings can help you get noticed and promoted. **Speaking**
- b. I heard the boss talking about        you the promotion you wanted. **giving**
- c. They don't like        at night. **working**
- d. They plan on        the company to other countries next year. **expanding**
- e.        the copy machine for personal copies is not allowed. **Using**

8. In your notebook, use the words in the box to complete the sentences.

employee      employers      hard skills      office      staff

- a. Our boss talked about hiring one more        to help us with the workload. **employee**
- b. Reading a book can help you develop       . **hard skills**
- c. They discussed the possibility of firing a third of the       . **staff**
- d. Drinking is not allowed during        hours. **office**
- e.        tend to prefer hiring employees who have soft skills. **Employers**

## Atividades 6 e 7

Os estudantes deverão identificar os verbos que pedem o uso de *ing* e escrever frases usando *verb + ing*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a escrever frases usando *verb patterns*.

**Expectativa:** Os estudantes formam frases usando *verb patterns* corretamente.

**Expectativa superada:** Os estudantes formam frases usando *verb patterns* corretamente e compreendendo as particularidades de cada situação apresentada.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não formulam frases usando *verb patterns* corretamente.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Grammar in context* da **Unidade 8**.

## Atividade 8

Os estudantes deverão identificar e usar vocabulário relacionado ao trabalho.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a reconhecer vocabulário relacionado ao trabalho.

**Expectativa:** Os estudantes reconhecem vocabulário relacionado ao trabalho.

**Expectativa superada:** Os estudantes reconhecem vocabulário relacionado ao trabalho e demonstram compreensão das afirmativas.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes confundem o vocabulário relacionado ao trabalho.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Vocabulary in context* da **Unidade 8**.

## Atividade 4

Os estudantes deverão identificar corretamente o contexto de uso de cada *adjective*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar corretamente o contexto de uso de cada *adjective*.

**Expectativa:** Os estudantes identificam corretamente o *adjective* para cada uma das frases.

**Expectativa superada:** Os estudantes identificam corretamente o *adjective*, demonstrando compreensão do contexto de cada frase.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não identificam o *adjective* correto para cada frase.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Vocabulary in context* da **Unidade 7**.

## Atividade 5

Os estudantes deverão classificar corretamente os *adjectives*.

**Objetivo:** Incentivar os estudantes a identificar e classificar corretamente se os *adjectives* são negativos ou positivos a partir dos contextos de uso da **atividade 4**.

**Expectativa:** Os estudantes classificam corretamente os *adjectives*.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não classificam corretamente os *adjectives* como positivos ou negativos.

**Remediação:** Retomar com os estudantes a seção *Vocabulary in context* da **Unidade 7**.

### Connections 1

## How can we make our school a welcoming place?

**Competências da BNCC nesta seção Gerais** – 2, 7, 9 e 10.  
**Específicas de Linguagens** – 4 e 6.  
**Específicas de Língua Inglesa** – 2 e 5.  
**Habilidades da BNCC** – EF09LI01, EF09LI04, EF09LI08, EF09LI09 e EF09LI10.

**Tema Contemporâneo Transversal:** Cidadania e Civismo.  
**Possível articulação com:** Língua Portuguesa e Arte.

### Atividade 1

Incentivar os estudantes a descrever cada uma das imagens. Fazer algumas perguntas que direcionem à leitura e interpretação das imagens e, para isso, perguntar onde as pessoas estão, o que fazem, qual parece ser cada um dos ambientes, qual é a importância do que fazem para os estudantes e para o ambiente escolar, etc. Considerar que as imagens podem estabelecer uma relação antagônica com a realidade da escola.

### Atividade 2

Manter a organização da turma em pares ou trios. Pedir aos estudantes que leiam os textos individualmente e, depois, os discutam com os colegas, desenvolvendo, assim, a habilidade **EF09LI09**.

No **item a**, o objetivo é que os estudantes reajam ao texto de forma individualizada.

Para incentivar os estudantes, dizer que o aprendizado não se limita aos conteúdos didáticos. Na escola, também aprendemos sobre amizade, respeito, disciplina, motivação, dedicação, empatia, etc.

Por ser uma questão subjetiva, aceitar que ofereçam situações e experiências como exemplos.

No **item b**, espera-se que os estudantes respondam que os professores e funcionários também precisam de um ambiente escolar de qualidade para que possam se sentir seguros, respeitados e desenvolver seus trabalhos de forma plena. Aceitar variações de respostas desde que coerentes.

No **item c**, os estudantes podem inferir que todos devem se unir em benefício da escola e da qualidade de ensino, pois a educação é parte essencial da sociedade e impacta diretamente a família e a comunidade e é dever dos governos para com o cidadão.

# Connections 1

## How can we make our school a welcoming place?



### Prepare

1. Look at the following images and discuss them with your group. What do they represent? How similar are they to the reality in your school? How? **Personal answers.**

Fernando Favretto/Clar Imagens



Eduardo Zippala/Pulsar Imagens

João Pudentar/Pulsar Imagens



Rogério Reis/Pulsar Imagens

2. Read the 4th Sustainable Development Goal (SDG) and the following texts. Then, in groups, discuss the questions. **Personal answers.**

ODS/SDG/ONU

**4 QUALITY EDUCATION**

### Target

4.a

Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all.

GOAL 4: Quality education. *Sustainable Development Goals*, [s. l.], 2015. Available at: <https://sdgs.un.org/goals/goal4>. Accessed on: Mar. 31, 2022.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

No **item d**, dizer aos estudantes que apresentem sugestões possíveis de ser realizadas no contexto em que estão inseridos. Também é possível pedir-lhes que observem a sala de aula com atenção e sugiram itens que possam trazer benefícios a todos, como mais uma lata de lixo na sala de aula, uma cortina para impedir incidência direta do sol no rosto, reforma na mesa do professor ou das carteiras, um quadro de cortiça para fixar comunicados ou calendários, etc.

Eles devem perceber que a sala de aula pode ser um ponto de partida para que, em seguida, considerem a escola como um todo.

No **item e**, pedir aos estudantes que fundamentem suas respostas. Reiterar que a escola é de interesse não apenas de estudantes e funcionários, mas de toda a sociedade.

## Children can benefit from joint efforts

*Interaction between parents and the school is important to provide a strong foothold to children*

GILANI, Asma. Children can benefit from joint efforts. *Gulf News*, June 16, 2013. Available at: <https://gulfnnews.com/uae/education/children-can-benefit-from-joint-efforts-11197483>. Accessed on: Mar. 31, 2022.

## Growing a School Community

*An elementary school garden has fostered community by giving English-speaking staff and Spanish-speaking families a shared goal*

URTUBEY, Juliana. Growing a School Community. *EduTopia*, Sept. 3, 2019. Available at: <https://www.edutopia.org/article/growing-school-community>. Accessed on: Mar. 31, 2022.

- Considering that the school environment concerns all school spaces and the events that occur in them, how can an inappropriate or unwelcoming environment influence the learning process? Give some examples.
- How can an unwelcoming or inappropriate environment affect other schools members (besides students)?
- After reading the feature article headlines, what can be inferred about the relationship between school, students, community, and public power?
- Thinking about your needs and expectations as well as your classmates' and teachers', what would you like to suggest doing to change or to improve the classroom and school environments?
- How can the family community and school community get involved in the changes you suggested?

## Your turn

- Work in groups. Research ways to improve the school space in order to favor not only the learning process but also the creation of a safe and welcoming environment. Follow the steps.
  - Visit sites in English about education and find out ways to make the school more welcoming.
  - In English, write a suggested action you think is interesting and viable to implement in your school.
  - Develop and write arguments in English to defend the suggestion. Use different language chunks and persuasion strategies.
  - Show your suggestion and arguments to your teacher.
  - After the feedback, make any necessary adjustments to make your suggestions workable.
  - Prepare to present orally your suggestion and the arguments developed. You must not read them.
  - Orally, show your suggestion to the other classmates. Argue in favor of your ideas.
  - After the presentations, choose with the whole class the best suggestion and put it into practice.

## Reflect

- Discuta as perguntas a seguir com o professor e os colegas. **Respostas pessoais.**
  - Quais foram seus aprendizados nesse projeto?
  - Qual é a importância de uma boa argumentação no momento da exposição de ideias e sugestões?



To learn more about transforming your school, access:

- MARILYN. 7 ways you can make your school a better place. *The GT Scholars Programme*. [S. l.: s. n.], Nov. 15, 2017. Available at: <https://gtscholars.org/7-ways-can-make-school-better-place>.
- HOW to Start a School Garden: Your Complete Guide. *Eartheasy*. [S. l.: s. n.], Feb. 26, 2019. Available at: <https://learn.eartheasy.com/guides/how-to-start-a-school-garden-your-complete-guide/>.
- GROWING vegetables in school gardens. *Royal Horticultural Society*. [S. l.: s. n.], July 25, 2015. Available at: <https://schoolgardening.rhs.org.uk/Resources/Info-Sheet/Growing-Vegetables-in-Schools>.
- TIPS for Creating a Welcoming School Environment. *Hanover Research*. [S. l.: s. n.], Sept. 29, 2017. Available at: <https://www.hanoverresearch.com/insights-blog/tips-for-welcoming-school-environment/>.
- WELCOMING environment tips for schools. *South Dakota Statewide Family Engagement Center*. [S. l.: s. n.], Aug. 20, 2019. Available at: <https://sdsfec.org/k12/welcomingenvironment/>.

Accessed on: June 23, 2022.

159

## Atividade 3

Os objetivos principais da atividade são estimular a prática da argumentação para sustentar pontos de vista e a criação de um consenso a partir da tomada de decisões (**competência geral 7 e competência específica de Linguagens 4**). Além disso, pretende-se trabalhar a prática de ações após a exposição de ideias plurais defendidas em exposições orais em língua inglesa, mobilizando, assim, as habilidades **EF09LI01, EF09LI04 e EF09LI10**. Ler todos os passos desta atividade com os estudantes para que compreendam que cada etapa os levará ao objetivo final do projeto. É importante indicar aos estudantes um prazo para que concluam cada etapa do processo. Dessa forma, é possível organizar melhor o trabalho com turmas mais numerosas.

Informar aos estudantes que eles deverão pesquisar ações que possam ser colocadas em prática na escola. Dizer a eles que podem se inspirar nas imagens que viram na **atividade 1** ou pensar em outras possibilidades com base na realidade em que estão inseridos.

As sugestões não precisam estar necessariamente ligadas aos espaços físicos da escola, mas podem também tratar de temas relacionados à convivência e relações interpessoais, como campanhas contra o *bullying*, ações relacionadas à agenda de não violência contra a mulher, contação de histórias em inglês para os colegas de séries anteriores, campanhas antirracismo, etc.

O importante é conscientizar os estudantes de que, por meio da colaboração de todos e com pequenas ações, é

possível transformar a escola em um local mais acolhedor que possibilite a todos uma educação de qualidade (**competências gerais 9 e 10**).

Para a prática da pesquisa, no **item a**, estimular a consulta a *sites* confiáveis, verificando se as publicações apresentam as fontes e dados que as embasem (**competência geral 2 e habilidade EF09LI08**). Após a pesquisa, eles deverão escrever em inglês a sugestão que vão apresentar (**competência específica de Língua Inglesa 2**). Se necessário, eles poderão usar ferramentas *online* gratuitas de tradução e/ou corretores (**competência específica de Linguagens 6 e competência específica de Língua Inglesa 5**). O mesmo procedimento pode ser usado no momento de elaborar os argumentos.

O professor de Língua Portuguesa pode oferecer dicas e estratégias para a apresentação oral de argumentos, além de complementar as estratégias de argumentação que foram apresentadas neste livro.

Após os estudantes apresentarem oralmente suas sugestões e escolherem aquela que desejam colocar em prática, verificar qual componente curricular poderia contribuir, por meio de seu respectivo professor, para o desenvolvimento desse projeto.

O professor de Língua Portuguesa pode contribuir com a seleção de gêneros textuais próprios para a contação de histórias para os estudantes dos demais anos do Ensino Fundamental II, caso seja uma das opções dos estudantes. O professor do componente Arte poderá juntar-se à contação de histórias, propondo a criação de itens que possam colaborar na dramatização.

Valorizar as contribuições e sugestões dos estudantes e, se for o caso, viabilizar a colaboração de pais e membros da comunidade para que o projeto seja colocado em prática. Isso certamente fará com que os estudantes se sintam valorizados, além de reforçar os laços e a relação família-escola.

## Atividade 4

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a compartilhar suas respostas e opiniões. Estimular os estudantes a refletir sobre a importância de valorizar e procurar sempre fazer o melhor pelo ambiente escolar. Incentive-os a ter em mente a coletividade para responder às questões.

Isso poderá motivá-los a se tornarem pessoas mais críticas e mais abertas ao desenvolvimento de suas habilidades. Proporcionar e encorajar a participação dos estudantes em diferentes momentos da aula pode auxiliar em uma melhor interação e engajamento com a disciplina.

# Connections 2

## What is the future of work for the youth in Brazil?

Competências da BNCC nesta seção  
Gerais – 1, 2 e 4.

Específicas de Linguagens – 3 e 6.

Específicas de Língua Inglesa – 1, 2 e 5.

Habilidades da BNCC: EF09LI01, EF09LI09, EF09LI12 e EF09LI18.

Tema Contemporâneo Transversal: Economia (Trabalho).

Possível articulação com: Geografia.

### Atividade 1

Organizar a turma em pares ou trios. Pedir aos estudantes que analisem as imagens com suas legendas e realizem a atividade proposta com os colegas. Encorajá-los a usar os recursos visuais, o contexto e as palavras cognatas para compreender palavras desconhecidas na descrição. Como alternativa, eles podem usar um dicionário para auxiliar na compreensão dos textos. Estabelecer um limite de tempo para que desenvolvam a discussão. Circular pela sala, acompanhando a atividade e encorajando os estudantes a compartilhar suas ideias e a ouvir com atenção as definições, descrições e explicações dos colegas; nesse processo, eles estarão desenvolvendo as habilidades **EF09LI01** e **EF09LI09**.

Relembrar aos estudantes de que cada um dos ODS é subdividido em metas mais específicas e pedir a eles que leiam a descrição da meta apresentada neste projeto.

Pedir aos estudantes que leiam a descrição da meta apresentada e ajudá-los com o sentido de palavras desconhecidas. Auxiliar os estudantes a compreender a diferença entre *education* (aquisição de conhecimentos) e *training* (aquisição de conhecimentos e habilidades mais específicos e aplicáveis a um certo contexto).

Envolver o professor do componente Geografia para colaborar na discussão proposta e ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre índices de desemprego, escolaridade e questões de geopolítica diretamente ligadas ao tema deste projeto (**competência geral 1**). Dessa forma, eles poderão compreender as questões abordadas de maneira mais ampla, proporcionando maior propriedade para argumentações e elaboração de hipóteses.

## What is the future of work for the youth in Brazil?

1. Possible answer: The images show young people being trained to enter or trying to get into the labor market. Education and professional training of young people can be a solution to the unemployment problem discussed in the 8.6 goal of the SDG.



### Prepare

1. Look at the following pictures. Then, read the 8th Sustainable Development Goal. How are they related?



Seasonal agricultural workers in a strawberry field during harvest, Baja California, Mexico, 2019.



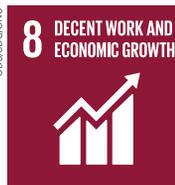
Teen participants of a summer youth employment program, New York, USA, 2019.



Youngsters getting trained to become mechanics.



A university student reads recruitment information on bulletin boards.



### 8.6 PROMOTE YOUTH EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING

By 2020, substantially reduce the proportion of youth not in employment, education or training.

GOAL 8: Decent work and economic growth. *Sustainable Development Goals*. [s. l.], 2015. Available at: <https://www.globalgoals.org/goals/8-decent-work-and-economic-growth/>. Accessed on: June 30, 2022.

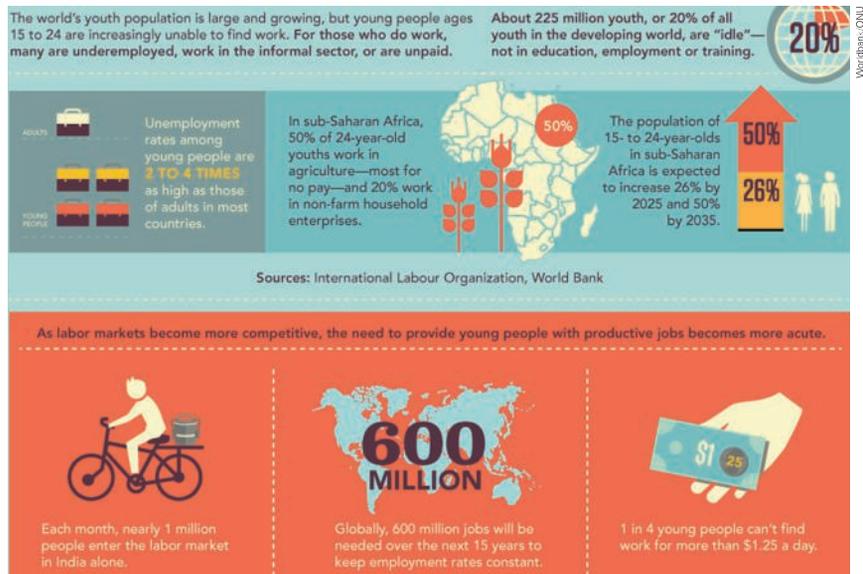
2. Read some facts about youngsters in the job market around the world and answer the following questions.
  - a. How many young people are unemployed in developing countries? **a. 225 million youngsters or 20% of the young population.**
  - b. What is the difference in the unemployment rate between adults and young people? **b. It is between two and four times higher among young people.**
  - c. What is the growth rate of the young people population in sub-Saharan African countries? **c. 26% by 2025 and 50% by 2035.**
  - d. How many youngsters join the Indian labor market monthly? **d. 1 million.**
  - e. How many job positions will be created in the next 15 years? **e. 600 million positions.**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Atividade 2

Verificar se os estudantes identificam que o texto é um infográfico. Como o texto apresenta fatos, o objetivo da atividade de leitura é identificar algumas informações específicas no texto, portanto os estudantes usarão a estratégia *scanning* para realizar a atividade. Pedir aos estudantes que leiam as perguntas com atenção antes de iniciar a leitura do texto para que a façam de forma mais objetiva. Sugerir a eles que compartilhem suas respostas com um colega antes da discussão com toda a turma, ativando, assim, a habilidade **EF09LI09**. Chamar a atenção para o uso dos prefixos *un-* e *under-* na construção de algumas palavras do texto, que também aparecem no glossário.

Na atividade, foi usado um recorte do infográfico. Caso deseje trabalhar o infográfico completo, acesse: <https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2014/09/900-YouthJobs-Infographic-English.png>. Acesso em: 16 jun. 2022.



JOBS for Youth. Available at: <https://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2014/09/900-YouthJobs-Infographic-English.png>. Accessed on: June 30, 2022.

## Your turn

3. Work in groups. Research information about young people and the labor market in Brazil to prepare an infographic in English. Follow the steps.
  - a. Review the main features of an infographic.
  - b. Search for data and information for your infographic from trusted sources.
  - c. Decide on which support the infographic will be created (digital or analog).
  - d. Select the materials (text, pictures, etc.) required to create the infographic.
  - e. Make a draft of your infographic and show it to your teacher. Make any necessary adjustments.
  - f. Create the final version of the infographic. Share it with the other groups.
  - g. Decide together how to share the infographics with the school community.

**underemployment:** subemprego  
**unpaid:** não pago, não remunerado  
**idle:** inativo, desocupado, ocioso  
**(un)employment:** (des)emprego  
**rate:** taxa, índice, relação  
**labor market:** mercado de trabalho

## Reflect

4. a. Respostas possíveis: Dados nos ajudam a justificar e embasar ações e propostas futuras. Eles evitam que usemos o senso comum ou informações falsas para tomar certas atitudes.  
 b. Respostas pessoais.
4. Discuta as seguintes perguntas com o professor e os colegas.
  - a. Qual é a importância de colher dados antes de pensar em ações futuras?
  - b. Por que é importante compartilhar informações corretas com um maior número de pessoas possível? A língua inglesa pode contribuir nessa tarefa?



To learn more about youngsters and the labor market, access:

- <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/en/agencia-news/2184-news-agency/news/25804-nem-nem-2>.
- [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf).
- <https://odsbrasil.gov.br/objetivo8/indicador861>.
- <https://sdg-tracker.org/economic-growth>.
- [https://www.ilo.org/brasilia/temas/emprego/WCMS\\_618420/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/temas/emprego/WCMS_618420/lang--pt/index.htm).
- <https://www.futura.org.br/jovens-no-mercado-de-trabalho-pandemia-e-o-ensino-profissionalizante/>.
- [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/200707\\_ri\\_diagnostico\\_de\\_insercao\\_de\\_jovens.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200707_ri_diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf).

Accessed on: June 23, 2022.

161

## Atividade 3

Nesta atividade, será desenvolvida a habilidade **EF09LI12**, com a elaboração de um infográfico (**competência geral 4 e competência específica de Linguagens 3**). Sugerimos que todos os passos da atividade sejam lidos com os estudantes para que eles entendam que cada etapa os levará ao objetivo final do projeto. É importante dar aos estudantes um intervalo de tempo para que eles possam concluir cada etapa do processo. Dessa forma, podemos organizar melhor o trabalho com turmas mais numerosas. Sugerimos que sejam formados grupos pequenos para que todos possam se dedicar igualmente ao trabalho. Essa atividade promove o desenvolvimento da **competência geral 2**. Como os

estudantes produziram um infográfico na seção de *Writing* da **Unidade 4**, vale a pena pedir para que eles retomem as características do gênero discutidas anteriormente, tais como estrutura, organização, conteúdo, leiaute, etc. Converse com os estudantes sobre a importância de buscar dados em fontes confiáveis, já que esses dados serão organizados e compartilhados. O compartilhamento de informações deve ser feito de forma responsável para evitar a disseminação de informações falsas (**competência específica de Linguagens 6**). No **item g**, há diferentes possibilidades de compartilhamento: trocar infográficos com outras turmas da mesma série/ano; apresentar os infográficos e disponibilizá-los para outras turmas de outras séries/anos; expor os infográficos nas áreas de maior

circulação na escola; utilizar ferramentas digitais de compartilhamento (**competência específica de Língua Inglesa 5**); envio para páginas educativas que aceitem textos também em inglês; propor uma roda de conversa com as turmas que tiverem acesso aos infográficos. Em todos os casos, atentar para menção às fontes consultadas. O importante é escolher a estratégia de compartilhamento que mais se adéqua à realidade da escola e que garanta a maior difusão da informação, posto que é um tema de interesse coletivo. Sugerimos que a pesquisa seja iniciada a partir dos sites sugeridos no boxe. Mostrar para os estudantes como eles podem usar uma folha de papel sulfite para desenhar um rascunho para planejar o folheto. No rascunho, eles podem incluir o conteúdo e pensar na organização do infográfico. Pedir aos estudantes que listem os materiais necessários para a produção do infográfico à medida que eles fazem o rascunho. Comentar no *feedback* sobre o conteúdo, composição gráfica e uso da língua.

Se houver possibilidade, os estudantes podem criar um infográfico em formato digital. Eles podem usar alguma das seguintes ferramentas digitais:

- <https://www.canva.com/pt-br/>
- <https://piktochart.com/formats/infographics/>
- <https://www.adobe.com/express/create/infographic>
- <https://venngage.com/>

## Atividade 4

Organizar a turma em pares ou pequenos grupos. Encorajar os estudantes a dar suas respostas e opiniões. Pedir a alguns estudantes que compartilhem suas respostas com a turma, a fim de fazer o fechamento do projeto. Sugerimos estimular os estudantes a sempre refletir sobre o processo e não apenas no produto final. Isso poderá motivá-los a se tornarem pessoas mais críticas e mais abertas ao desenvolvimento de suas habilidades. No **item b**, reforçar que, apesar de o público-alvo dos infográficos produzidos ser essencialmente brasileiro, a possibilidade de compartilhar um texto também em inglês amplia o seu alcance, impactando mais pessoas (**competências específicas de Língua Inglesa 1 e 2**). Promover uma reflexão sobre o papel da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial (**EF09LI18**). Proporcionar e encorajar a participação de estudantes diferentes em diversos momentos da aula pode auxiliar em uma melhor interação entre os estudantes e maior engajamento com a disciplina.

# Language time

## Unit 1

### Modal verbs: *must*, *have to*, *should*

Read the text about children's rights. Which verb is used to say that something is mandatory? Which verb is used to say that something is a good idea? Write the answers in your notebook.

#### What are Children's rights?

[...]

There are four general principles that underpin all children's rights:

**Non-discrimination** means that all children have the same right to develop their potential in all situations and at all times. For example, every child should have equal access to education regardless of the child's gender, race, ethnicity, nationality, religion, disability, parentage, sexual orientation or other status.

**The best interests of the child** must be "a primary consideration" in all actions and decisions concerning a child, and must be used to resolve conflicts between different rights. For example, when making national budgetary decisions affecting children, Government must consider how cuts will impact on the best interests of the child.

**The right to survival and development** underscores the vital importance of ensuring access to basic services and to equality of opportunity for children to achieve their full development. For example, a child with a disability should have effective access to education and health care to achieve their full potential.

**The views of the child** mean that the voice of the child must be heard and respected in all matters concerning his or her rights. For example, those in power should consult with children before making decisions that will affect them.

[...]

WHAT are Children's rights? *Children's Right Alliance*, [s. 1.] Ireland [s. d.]. Available at: <https://www.childrensrights.ie/childrens-rights-ireland/childrens-rights-ireland>. Accessed on: June 7, 2022.

- We use **modal verbs** to add an idea to the main verb, especially to say that something is:
  - mandatory/important.
    - The voice of the child **must** be heard.
    - The child **has to** be respected.
    - "[...] a child with a disability **should** have effective access to education and health care [...]."
    - "[...] those in power **shouldn't** forget to consult with children before making decisions that will affect them."
  - a good idea.
    - You **should** go see a doctor, you don't look well.
  - not necessary.
    - We **don't have to** wear uniforms on Fridays.
  - forbidden.
    - The best interests of the child **mustn't** be ignored.
  - not a good idea.
    - You **shouldn't** go walking alone; it's too dark.
- Modal verbs **must** and **should** are never conjugated. To form sentences, we use:

	Affirmative	Negative	Interrogative
<b>must</b>	subject + <b>must</b> + verb in the base form	subject + <b>must not (mustn't)</b> + verb in the base form	<b>must</b> + subject + verb in the base form + ?
<b>should</b>	subject + <b>should</b> + verb in the base form	subject + <b>should not (shouldn't)</b> + verb in the base form	<b>should</b> + subject + verb in the base form + ?

- **Have to** changes in the 3rd person singular (*he, she, it*).
- To form affirmative sentences, we use:

<b>I, you, we, they</b>	<b>have to</b> + verb in the base form	<i>I <b>have to</b> study before the test.</i> <i>We <b>have to</b> wear sneakers during PE classes.</i>
<b>he, she, it</b>	<b>has to</b> + verb in the base form	<i>Giovana <b>has to</b> go to the hospital immediately.</i> <i>My grandma <b>has to</b> take her pills every morning.</i>

- To form negative sentences, we use:

<b>I, you, we, they</b>	<b>do not have to (don't have to)</b> + verb in the base form	<i>I <b>don't have to study</b> on weekends. We <b>don't have to wear uniforms</b> on Fridays.</i>
<b>he, she, it</b>	<b>does not have to (doesn't have to)</b> + verb in the base form	<i>Mateus <b>doesn't have to go</b> to school in the morning. My dad <b>doesn't have to wash</b> the dishes after dinner.</i>

- To ask questions, we use:

<b>I, you, we, they</b>	(wh- question) <b>do</b> + subject + <b>have to</b> + verb in the base form + ?	<i>Do you <b>have to wake up</b> early? When <b>do</b> Alice and Marco <b>have to</b> clean their rooms?</i>
<b>he, she, it</b>	(wh- question) <b>does</b> + subject + <b>have to</b> + verb in the base form subject + ?	<i><b>Does</b> Enzo <b>have to</b> take care of his sister? Why <b>does</b> Bia <b>have to</b> cook lunch everyday?</i>

## Working out

- Complete the sentences from the Convention on the Rights of the Child using the verbs in the box.

has to respect    must be registered  
must protect    should be    should help

- Children **have to** when they are born and given a name.
  - Primary education **should be** for every children.
  - Children's education **should help** them fully develop their personalities and abilities.
  - Discipline in schools **should be** children's rights and never use violence.
  - Governments **should help** children from violence and abuse.
- Choose the best word to complete each sentence. Write them in your notebook.
    - Miguel and Artur **should / shouldn't** swim in the winter. They might be sick.
    - Isabela **has to / doesn't have to** clean her room everyday. It's the rule.
    - The teacher **has to / doesn't have to** wear a uniform, only the students.
    - My friend **should / shouldn't** pay more attention to class, he's always distracted.
    - You **must / mustn't** stop at the red light.
    - In the zoo, you **must / mustn't** feed the animals. It's strictly forbidden!

- Put the words in order to make questions. Then answer them. You can use short answers when possible.
  - Do / every day / wash / have to / you / the dishes / ?  
Do you have to wash the dishes every day?  
Yes, I do. / No, I don't.
  - you / Must / raise / hand / your / before / speaking / ?
  - you / on / weekends / should / What time / wake up / ?
  - Do / you / homework / have to / hand in / your / tomorrow / ?
  - must / What / materials / to school / you / bring / ?
- Match the columns to complete the sentences.
  - If you are feeling cold, you should **put III**
  - Anna was late for class today, she should **get**
  - In Japan, you must **take**
  - You don't have to **turn**
  - I have to **pick**
  - Students should **write**
  - off** the TV because I'm going to watch a movie.
  - up** earlier next time.
  - on** a sweater.
  - down** their questions to ask the teacher.
  - up** my toys and organize my room.
  - off** your shoes before entering a house.
- Look at the pictures and complete the pieces of advice with the phrasal verbs in **activity 4**.



- People should **write down** shopping lists before going to the supermarket.



Cookie Studios/Shutterstock

b. Duda should another sweater.



New Africa/Shutterstock

c. Everyone should their dirty shoes before stepping on the carpet.



meta\_photos/Shutterstock

d. Alex should the computer and rest his eyes.

## Unit 2

### Modal verbs: *may* and *might*

Read the text about the future of transport and answer the following question in your notebook: Does the author know for sure how robot cars will look like?

#### The future of transport: driving change in the next 10 years

[...]

In the future, robot vehicles may look entirely different from the hands-free/big-screen version we expect. Envision a transport capsule that blurs the boundaries between home, car, entertainment centre, workplace and wellbeing hub – and a whole new in-car services industry.

Central AI software may control urban traffic systems, directing traffic flow so congestion and road accidents are both consigned to history.

[...]

THE FUTURE of transport: driving change in the next 10 years. *National Grid*, London, Mar. 26, 2021. Available at: <https://www.nationalgrid.com/stories/journey-to-net-zero-stories/future-transport-driving-change-next-10-years#:~:text=E%2Dhailing%20rides%2C%20car%20sharing,the%20convenience%20of%20home%20delivery>. Accessed on: June 7, 2022.

- We use **may** and **might** to:
  - say that something is possible in the present: *She **may** know the answer to the problem.*
  - talk about possible actions in the future: *Central AI software **may** control urban traffic systems.*
    - Central AI software **may** control urban traffic systems.
  - talk about possible plans: *I **might** travel this weekend.*
- Modal verbs **may** and **might** never change when conjugated. To make sentences, we use:

Affirmative	Negative	Questions
Subject + <b>may/might</b> + verb in the base form	Subject + <b>may/might not</b> + verb in the base form	<b>May/Might</b> + subject + verb in the base form + ?

### Working out

1. In your notebook, match the sentences (I-V) with the meanings (a-c) added by the highlighted words.
 

<b>a.</b> past possibility	<b>b.</b> present possibility	<b>c.</b> future possibility
----------------------------	-------------------------------	------------------------------

  - I.** They **might** take the train if it's not too expensive. c
  - II.** The dog **may** be barking a lot because nobody is walking it anymore.
  - III.** She **may not** ride a bike to school because she doesn't own one.
  - IV.** Our parents **might not** drive us to school tomorrow.
  - V.** The teacher **might not** work here anymore.

2. Look at the pictures and, in your notebook, complete the sentences with **may/might** or **may not/might not**.



a. It might/may rain soon.



c. The girl looks frustrated, so the test may/might be very difficult.



b. The man may/might be a good singer.



d. Mateus may/might have to wait for the next bus.

3. Make sentences using the prompts. Write them in your notebook.

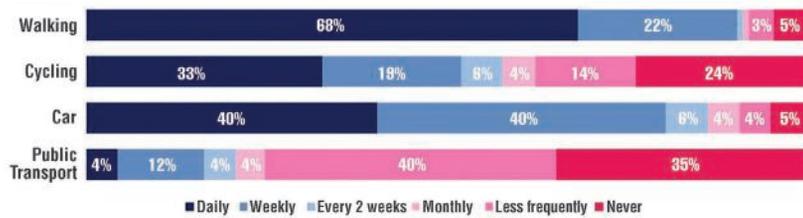
- a. I / travel tomorrow / it's a holiday.  
I may/might travel tomorrow because it's a holiday.
- b. Miguel / have time to have breakfast / he's already late.
- c. It / rain tonight / the sky is very cloudy.
- d. The teacher / consider your answer / you used a red pen.
- e. People/ prefer cars / motorcycles are not as safe.
- f. Geovana / go on the cruise with us / she gets seasick.

4. Read the graph and complete the sentences with **more** or **fewer**.

**The detail:**

**Question: How often do you use the following modes of transport?**

**Overall:**



SCN4 PERCEPTION Survey. Connecting Southampton, Southampton, 2021. Available at: <https://transport.southampton.gov.uk/att/scn4-access-to-southampton-general-hospital/scn4-perception-survey/>. Access on: June 7, 2022.

According to the graph, in Southampton (England), in 2021...

- a. More people walk than use a car daily.
- b. More people use public transport than bicycle every 2 weeks.
- c. More people use car than public transport weekly.
- d. More people use public transport than walk daily.

## Unit 3

### First conditional

Read the text about Covid-19 vaccines and new variants. What sentence shows that the vaccine will protect you in case you get exposed to the omicron variant? Copy the sentence into your notebook.

[...]

#### Do the COVID vaccines work on the omicron variant and BA.2?

Data shows that being up to date on vaccines and boosters can spare most people from the worst of COVID-19. "Being fully vaccinated and getting a booster as soon as you are eligible provides excellent protection against hospitalization and death," says Bollinger.

Current data indicates that even if you are exposed to omicron or BA.2, being up to date with your COVID-19 vaccines and boosters will protect you and prevent severe disease.

According to the CDC, research from January 2022 shows that coronavirus vaccine boosters are effective in preventing severe COVID-19. The CDC encourages boosters for those who are eligible, and recommends staying up to date on all COVID-19 vaccines.

[...]

BOLLINGER, R.; MARAGAKIS, L.; RAY, S. COVID Variants: What You Should Know. *Johns Hopkins Medicine*, Maryland, Apr. 8, 2022. Available at: <https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/coronavirus/a-new-strain-of-coronavirus-what-you-should-know>. Accessed on: June 7, 2022.

We use the **First conditional** to talk about things we think are possible in the future and their results.

- The **if-clause** presents the condition:  
*If you stand on your head, your feet won't get much blood.*
- The **future clause** presents the consequence.  
*If you stand on your head, your feet won't get much blood.*
- When **if** comes in the beginning of the sentence, we need a comma (,) separating the if-clause from the clause with the consequence.  
*If you stand on your head, your feet won't get much blood.*
- The structure of the First conditional is:

If + Simple Present +	will + verb in the base form
condition	consequence

- We can use modal verbs **can** and **may/might** in the consequence clause instead of **will**.  
*If it doesn't rain tomorrow, we can go to the beach.*  
*If the students keep quiet, the math teacher might finish the class earlier.*

### Working out

- In your notebook, match the columns to make sentences.
 

<p><b>a.</b> If you study hard, <b>III</b></p> <p><b>b.</b> If you start the homework today,</p> <p><b>c.</b> Vaccination will start tomorrow</p> <p><b>d.</b> If a new variation pops up,</p> <p><b>e.</b> If she decides to participate in the research,</p>	<p><b>I.</b> scientists will work on a new vaccine.</p> <p><b>II.</b> you will be able to deliver it ahead of the deadline.</p> <p><b>III.</b> you will pass with flying colors.</p> <p><b>IV.</b> we will ask her to interview people.</p> <p><b>V.</b> if they finish the stress test today.</p>
--	--

2. Complete the sentences in your notebook. Use the verbs in parentheses in the First conditional.

- a. If you  (feel) cold, I  (close) the window.  
If you feel cold, I will close the window.
- b. If you  (attend) the course on scientific communication, I'm sure you  (learn) a lot.
- c. If Lara  (not go) to bed now, she  (be) tired tomorrow.
- d. We  (call) you if we  (need) help to finish the popular science article.
- e. If you  (take) the train, you  (get) to Estação da Luz before 8 o'clock.
- f.  you  (read) the popular science article I wrote if I  (lend) you the magazine?

3. In your notebook, answer the questions using the actions in parentheses.

- a. What will happen to Carlos if he doesn't do his homework? (have problems with the final test)  
If Carlos doesn't do his homework, he will have problems with the final test.
- b. What will you do if it doesn't rain on the weekend? (go to the park)
- c. What might the students do if they finish their tests early? (go home)
- d. What can happen to people if they take vaccines? (have mild side effects)
- e. What will happen if biofuels become sustainable? (be a clean energy source)

4. In your notebook, complete the sentences with the words in the box.

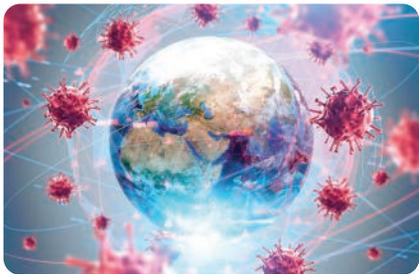
in   on   up   with



a. If your friends aren't interested  the museum exhibit, will you go alone?



c. If you could work  the movie industry, would you?



b. If a new pandemic pops , do you think that the government will deal  it more efficiently this time?



d. If Isabella is engaged  politics, will you help her with the campaign?

# Unit 4

## Passive voice

Read an extract of an article about the Black History Month and identify an example of the passive voice. Write it in your notebook.

[...]

### Why is Black History Month in February?

February was chosen by Woodson for the week-long observance as it coincides with the birthdates of both former US President Abraham Lincoln and social reformer Frederick Douglass. Both men played a significant role in helping to end slavery.

Woodson also understood that members of the Black community already celebrated the births of Douglass and Lincoln and sought to build on existing traditions. "He was asking the public to extend their study of Black history, not to create a new tradition", as the Association for the Study of African American Life and History (ASAALH) explained on its website.

[...]

TEDENEKE, Alem. Black History Month: What is it and why do we need it? *World Economic Forum*, [s. l.], Jan. 27, 2022. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2022/01/black-history-month-what-is-it-and-why-do-we-need-it/>. Accessed on: June 7, 2022.

- We use the **passive voice** when we are more interested in the action than in who is performing that action, especially when the agent is irrelevant in the given context.  
*The books **were sold**.*  
*Black History Month was first celebrated in 1976.*
- When we indicate the agent of the action, we introduce it using **by**.  
*The books were sold **by Tom**.*  
*Black History Month was recognized **by US President Gerald Ford** in 1976.*
- The structure of the passive voice is formed by: a form of verb **to be** + verb in the past participle.  
*The poem Harlem **was written** by Langston Hughes.*
- The form of verb **to be** determines the tense of the verb.

	Active voice	Passive voice
<b>Simple Present</b>	We only <b>study</b> black culture on Black Awareness Day.	Black culture <b>is studied</b> only on Black Awareness Day.
<b>Present Continuous</b>	The police <b>are questioning</b> two men.	Two men <b>are being questioned</b> by the police.
<b>Simple Past</b>	Shakespeare <b>wrote</b> the play.	The play <b>was written</b> by Shakespeare.
<b>Past Continuous</b>	The students <b>were presenting</b> the seminar.	The seminar <b>was being presented</b> by the students.
<b>Present Perfect</b>	Maxwell Alexandre <b>has painted</b> a large mural.	A large mural <b>has been painted</b> by Maxwell Alexandre.
<b>Future (will)</b>	We <b>will choose</b> a new class representative on Monday.	A new class representative <b>will be chosen</b> on Monday.
<b>Present Perfect</b>	<b>Has</b> James Brown <b>sung</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud"?	<b>Has</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud" <b>been sung by</b> James Brown?
	<b>Who has sung</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud"?	<b>Who has</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud" <b>been sung by?</b> / <b>By whom has</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud" <b>been sung?</b>
<b>Future (will)</b>	<b>Will</b> James Brown <b>sing</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud"?	<b>Will</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud" <b>be sung by</b> James Brown?
	<b>Who will sing</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud"?	<b>Who will</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud" <b>be sung by?</b> / <b>By whom will</b> the song "Say It Loud: I'm Black and I'm Proud" <b>be sung?</b>

## Working out

1. Rewrite the sentences in your notebook using the passive voice.
  - a. Americans celebrate Black History Month in February.  
Black History Month is celebrated by Americans in February.
  - b. In Brazil, people celebrate Black Awareness Day on November 20.
  - c. Djamila Ribeiro wrote the book *Quem tem medo do feminismo negro?* in 2018.
  - d. The *Bandeirantes* killed Zumbi dos Palmares on November 20, 1695.
  - e. In 2000, the BBC London awarded Elza Soares the “Best Singer of the Millennium”.
  - f. The Thirteenth Amendment abolished slavery in the United States in 1865.
2. Go online and read the poem “Still, I rise” by Maya Angelou. In your notebook, complete its description with the appropriate form of the passive voice in the Simple Present or the Simple Past.

The poem <sup>a</sup> [redacted] (*write* – past) by Maya Angelou. It <sup>b</sup> [redacted] (*publish* – past) in 1978 in her book *And Still I Rise: A Book of Poems*. In the poem, the black community as a whole <sup>c</sup> [redacted] (*represent* – present) by the speaker. A community that <sup>d</sup> [redacted] (*discriminate* – past) by society because of its skin color. This shows how Black people <sup>e</sup> [redacted] (*silence* – past) in the United States during a time of racial segregation. Although the speaker <sup>f</sup> [redacted] (*treat* – present) with injustice, she shows confidence the future will be better. Angelou ends the poem with the words “Still I’ll rise”, which <sup>g</sup> [redacted] (*use* – past) to show that she will raise her voice and express the courage of Black people.

Based on: STILL I Rise by Maya Angelou. Poem Analysis, London, c2022. Available at: <https://poemanalysis.com/maya-angelou/still-i-rise/#:-:text=12%20Similar%20Poetry-,Summary,her%20personal%20and%20historical%20past>. Accessed on: June 7, 2022.

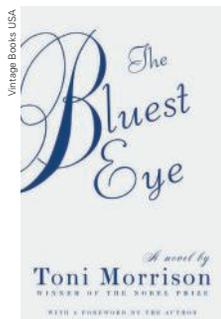
3. Look at the images and complete the sentences in your notebook with the appropriate word to describe each artwork.



a. The artist James Augustus Van Der Zee was best known for his photographs of black New Yorkers.



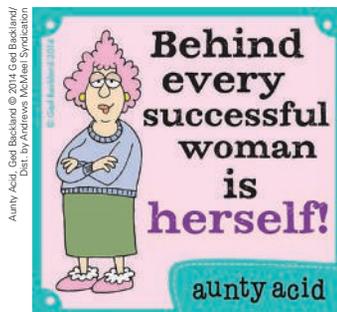
b. James Brown, also known as the king of soul, was famous for having one of the greatest voices in the history of world music. “I got you” was his most famous [redacted].



c. According to the American Library Association, Toni Morrison’s [redacted] called *The Bluest Eye* (1970) was the second most banned book in the United States.

# Unit 5

## Reflexive pronouns



BECKLAND, Ged. Aunty Acid. Sept. 10, 2014. Available at: <https://www.gocomics.com/aunty-acid/2014/09/10>. Accessed on: May 16, 2022.

Read the cartoon. According to Aunty Acid, who is behind every successful woman?

- We use **reflexive pronouns** when the subject and the object of a sentence are the same person.  
*He expresses **himself** very eloquently.*
- We can also use reflexive pronouns to make it clear who/what the pronoun refers to.  
*Behind every successful woman is **herself**!*
- Reflexive pronouns are also used to emphasize.  
*The movie **itself** wasn't very good, but I loved the music.*
- We use the suffix **-self** for singular pronouns and **-selves** for plural pronouns to form the reflexive pronouns.

Check the reflexive pronouns in the chart:

Personal pronoun	Reflexive pronoun	Example
I	<b>myself</b>	I did a very good job. I'm very proud of <b>myself</b> .
you (singular)	<b>yourself</b>	Did you do the homework <b>yourself</b> ?
he	<b>himself</b>	Bernardo cooked dinner <b>himself</b> .
she	<b>herself</b>	Julia bought the flowers for <b>herself</b> .
it	<b>itself</b>	The dog licked <b>itself</b> .
we	<b>ourselves</b>	We introduced <b>ourselves</b> to the new student.
you (plural)	<b>yourselves</b>	If you want to eat more, help <b>yourselves</b> .
they	<b>themselves</b>	Kate and Joe stood in front of the mirror, looking at <b>themselves</b> .

## Linking words

- We use **linking words** to connect ideas. They might have the meaning of:
  - Addition
    - *My grandma loves to tell stories of the time when she was young **and** vital.*
    - *Ageism is morally wrong. **Moreover**, it can be illegal.*
    - *At school, we learn to respect one another. **Besides**, we learn how to fight prejudice.*
  - Opposition
    - ***Although** there are many campaigns, ageism is still a problem.*
    - *People tend to think that ageism only affects old people, **but** it affects the young too.*
    - *Many people believe ageism is only about old people. **However**, it can be about the young.*
  - Conclusion
    - *I get very upset at prejudiced people, **so** I always challenge their points of view.*
    - *Ageism is a serious problem. **Therefore** it should be treated with attention.*
  - Contrast
    - ***Unlike** some of my friends, I think getting old can be a positive thing.*

- **While** I have never suffered from ageism, my little sister has.
- Young adults have reported suffering from ageism only in the workplace **whereas** middle-aged people have reported suffering from it in their personal lives.
- Summarising
  - **In short**, ageism involves stereotypes, prejudice and discrimination in relation to others and ourselves based on age.
  - **To sum up**, ageism affects both old and young people.

## Working out

- Complete the sentences with the appropriate reflexive pronouns. Write them in your notebook.
  - My little sister can be very selfish; she thinks a lot about **herself**.
  - Children can't go to school by **themselves**. Someone has to take them.
  - I've never had guitar lessons. I taught **myself** how to play.
  - Don't worry about us! We can take care of **ourselves**.
  - An automatic door opens and closes by **itself**.
  - Guilherme has taught **me** how to play guitar, drums and violin.
- In your notebook, match the columns to complete the sentences.
 

a. More teenagers are taking up dance classes, <b>III</b>	<b>I.</b> she still drives herself everywhere.
b. My grandmother is very talkative,	<b>II.</b> whereas my grandfather is extremely quiet.
c. I bought these flowers for you,	<b>III.</b> so all of the classes are full.
d. Although Susan is 90 years old,	<b>IV.</b> however it became more evident recently.
e. Ageism has always been a problem,	<b>V.</b> but the chocolates are for me.
- Choose the best linking word to join the sentences. Write the complete sentences in your notebook.

besides   even though   therefore   to sum up   while

- Because** he had no money, he bought himself a new game.
  - My mother taught me to respect the elderly. **When**, we will all get old eventually.
  - Although** ageism is often connected to the elderly, it is not disconnected to the youth.
  - Empathy can help us understand how bad prejudice is. **Therefore** it forces us to be less ageist and more empathetical.
  - Not only**, all types of ageism are harmful.
- Complete the dialogue with the appropriate reflexive pronouns.
 

**Ana:** Hello, Mateus! How are you?

**Rafael:** I, <sup>a.</sup> myself, am great. But you don't look so great. <sup>b.</sup> **Myself**. What happened?

**Ana:** I'm coming back from my grandma's house. I try to visit her every day because she stays by <sup>c.</sup> **herself** all day long.

**Rafael:** Oh, that is sad. But is she OK? Is she hurt <sup>d.</sup> **herself** or something?

**Ana:** No, she's fine – actually, she kind of likes living by herself and doing her own things. I just keep thinking about the future. I would hate to spend the days all by <sup>e.</sup> **myself**.

**Rafael:** Don't worry about that. I promise that when we get old, I'll visit you every day, and then we'll spend the day by <sup>f.</sup> **ourselves**.

**Ana:** Sounds like a plan to me!

# Unit 6

## Present Perfect

Read the comic strip. What is the most important information in this news report? Answer in your notebook.



Tom Wilson & Tom Il. Ziggy. Aug. 15, 2017.  
Available at: <https://www.gocomics.com/ziggy/2017/08/15>.  
Accessed on: May 16, 2022.

- We use the **Present Perfect** to express actions that happened in the past, but we don't know exactly when, especially to:
  - talk about an action that someone completed or accomplished in a determined period of time.
    - *Everything we've reported today was fake news.*
  - talk about repeated actions between past and present.
    - *Scientists **have discovered** 8 new species in the Amazon forest.*
  - talk about life experiences.
    - *I **have been** to Macapá but I **haven't been** to Fortaleza.*
  - talk about changes, comparing the past to the present.
    - *Fake news **has become** common in the news.*
- The conjugation of the Present Perfect changes in the 3rd person of the singular (**he, she, it**). To form affirmative sentences, we use:

I, you, we, they	<b>have</b> + Past Participle	I <b>have been</b> to Paris. We <b>have watched</b> the new Batman movie.
he, she, it	<b>has</b> + Past Participle	Giovana <b>has travelled</b> to seven different countries. My grandma <b>has lived</b> in the same house for 25 years.

- To form negative sentences, we use:

I, you, we, they	<b>have not (haven't)</b> + Past Participle	I <b>haven't studied</b> English before. We <b>haven't tried</b> Japanese food.
he, she, it	<b>has not (hasn't)</b> + Past Participle	Mateus <b>hasn't been</b> abroad. My dad <b>hasn't read</b> the newspaper yet.

- To form questions, we use:

(wh- question) <b>have/has</b> + subject + Past Participle + ?	<b>Have</b> you <b>heard</b> the rumors about the president? Where <b>have</b> my parents <b>studied</b> ? <b>Has</b> Enzo <b>talked</b> to the teacher? Where <b>has</b> Bia <b>moved</b> to?
--	---

- When we use the Present Perfect tense, we don't specify the time when something happened, but we can use prepositions to indicate period of time. For example:
  - since** – to indicate the time when something started.
    - The scientists have become key figures **since** Covid-19 pandemic.*
  - for** – to indicate for how long the action has lasted.
    - I have lived in Paris **for** eight years.*

## Working out

- Make sentences using the prompts. Write them in your notebook.
  - I / scroll through social media / all afternoon.  
I've scrolled through social media all afternoon.
  - Marcia / not hear / the rumors / yet.
  - They / try to justify / their bias?
  - We / not share / fake news / since we talked about it in class.
  - Anna / see the news / on TV / recently.
  - You / decide / to investigate this further?
- In your notebook, match the items to make complete sentences.
  - Have you ever **III**
  - I have never
  - Has he spread
  - Angela has already
  - Have we recorded
  - Danny hasn't taken
  - analyzed her own biases on this topic.
  - heard of this movie before.
  - traveled abroad?
  - any pictures since he arrived.
  - that show to watch it later?
  - those rumors about the ghost?
- In your notebook, complete the sentences with **since** or **for**.
  - They have studied in the same school since they were 5 years old.

- She has worked as a reporter [redacted] 10 years.
- Alice has waited [redacted] 9 hours to get her test results.
- Flowers haven't bloomed [redacted] the last spring.
- We've worked on this project [redacted] the entire weekend.

- Put the sentences in order in your notebook.
  - the news in the morning / have you tried / listening to / ?  
Have you tried listening to the news in the morning?
  - the public / which candidate to support / hasn't decided yet / .
  - in the senate / they / rumors / have spread / about corruption / .
  - the report / he / has already turned in / .
  - I / recently / have seen / at the park / her / .
  - ever / have / Thai food / you / eaten / ?
- Complete the definitions with the words and expressions in the box.

bias   ~~clickbait~~   fake news  
misinformation   troll

- Clickbait is an intriguing headline that aims to encourage people to click on a hyperlink.
- [redacted] are false stories that appear to be news, spread on the internet or other medias.
- [redacted] means wrong information, or the fact that people are misinformed.
- [redacted] is someone who leaves an intentionally annoying or offensive message on the internet, in order to upset someone, to get attention or cause trouble.
- [redacted] is the action of supporting or opposing a particular person or thing in an unfair way, because of allowing personal opinions to influence your judgment.

# Unit 7

## Second conditional

Read the poem by the poet John Herlihy. Then answer in your notebook: Is the speaker describing real situations?

### Second Conditionals

If I had the power of prophecy,  
Would I fear the course of my life?

If I were filled with the waves of sadness,  
Would my spirit succumb to feelings of despair?

If I knew the power of just saying "no",  
Would it erase the lines that furrow my brow.

If my questions had no plausible answers,  
Would I flee the field of life in a rout?

If I knew the hour of my death,  
Would I accept the idea like a boy scout?

If I knew a decision wrong, but emotion says its right,  
Would I follow my gut instinct to solve my plight?  
[...]

HERLIHY, John. Second Conditionals. *AuthorsDen.com*. [s. l.], July 16, 2016. Available at: <https://www.authorsden.com/vist/viewpoetry.asp?AuthorID=13636id=338854>. Accessed on: June 7, 2022.

- We use the **Second conditional** to express what the speaker believes will happen in an imaginary or hypothetical scenario.  
*If X **happened**, Y **would happen**.*
- We use **if** + Simple Past to introduce a condition, an imaginary situation. It means that the Simple Past used in the Second Conditional does not express the real past but a hypothetical situation.  
*If I **had** money, I **would buy** a huge house.*
- To describe the consequence of that imaginary condition, we use **would** + base form of the verb.  
*If she **were** my friend, I **would invite** her to my birthday party.*
- The Second conditional is formed by **if** + Simple Past + **would** + base form of the verb.
- To form negative sentences, we use:

<i>If</i> + Simple Past	+ <b>would not (wouldn't)</b> + base form of the verb	If it rained, we <b>wouldn't</b> go to the park. If we didn't have English classes, we <b>wouldn't</b> be able to speak it.
-------------------------	---	--

- To form questions, we use:

(wh- question) <b>would</b> + subject + base form of the verb	+ <i>if</i> + Simple Past + ?	Who <b>would</b> you call if you needed help? <b>Would</b> you call me if you were in trouble?
---	-------------------------------	---

## Working out

1. Make sentences using the prompts. Write them in your notebook.
- a. If I / have more time to finish this paper / I / not be so worried.  
If I had more time to finish this paper, I wouldn't be so worried.
- b. If I / be you / I / be very excited about the party.
- c. If Anna / be upset / she / not come to the meeting.
- d. If we / know / about the surprise / we / not be as happy.
- e. If teenagers / be more supported by their families / they / be more confident.
- f. If your teachers / be here / they / be very proud.
2. In your notebook, match the columns to complete the conditionals.
- a. If I had more money, **III**
- b. If we went home now, **I**
- c. If I had two more days, **II**
- d. If the car was out of gas, **VI**
- e. If we didn't have money, **IV**
- f. If Caroline had a dog, **V**
- I.** we would walk.  
**II.** we would arrive before our parents.  
**III.** I would buy a new dress.  
**IV.** she would be very happy.  
**V.** we would cook something at home.  
**VI.** I would finish my homework in time.
3. In your notebook, order the following words to make sentences.
- a. If we / go to the mall. / had money, / we would  
If we had money, we would go to the mall.
- b. they would / win more matches. / played better / If they
- c. I would / ask her out. / If I / met her,
- d. he would / If he / knew how to dance, / win the talent show.
- e. If you / be promoted. / worked harder, / you would
- f. watered the plant, / If you / it would grow.
4. In your notebook, complete the sentences with the words from the box.

angry ashamed confident excited  
happy low nervous proud relaxed  
sad upset worried

- a. I always feel **nervous** before a test. My hands shake and I can't think straight!
- b. They are very **excited** for their wedding tomorrow. They can't sit down even for a second.
- c. He felt **ashamed** of his behavior and apologized to her.
- d. You have to control yourself when you're **angry**, Simon. You can't get aggressive like that.
- e. She was very **relaxed** of herself after she came in first in the competition.
- f. Going to spas and having a massage makes me feel **happy**.
- g. Andy was very **sad** when his pet died. He couldn't stop crying, the poor thing.
- h. Marcus was **upset** after receiving negative feedback from his boss. He didn't agree with the comments and spent the whole morning complaining about it.
- i. They say leos are very **confident** and conceited but I don't believe in astrology. I'm a leo and I find it difficult to believe in myself sometimes.
- j. I was very **excited** yesterday. I got a lovely gift from my wife and I just couldn't stop smiling.
- k. Antony was **relaxed** yesterday because his son was in surgery. He couldn't think of anything else besides his kid.
- l. I'm feeling a bit **upset** today, maybe some music will cheer me up a little.

# Unit 8

## Verbs + -ing

Read the comic strip. Why does the character prefer working from home?



Maxine, Crabby Road, Aug. 26, 2013. Available at: <https://br.pinterest.com/pin/519954719454718438/>. Accessed on: May 16, 2022.

- We use **verb + -ing** in different cases. Let's see three of them:
  - When following a preposition, the verb must be in the gerund form.
    - Corporate decided on **firing** Josh.
    - We're going to have to pay for **breaking** the copy machine.
    - I heard the boss talking about **giving** you that promotion you wanted.
  - Short sentences that express prohibitions.
    - No **running** in the office.
    - No **using** the copy machine for personal copies.
  - As a subject and as an object.
    - **Working** from home is better than **going** to the office.
- Take a look at the examples:

Verb + -ing as subject	Verb + -ing as object
<b>Organizing</b> your activities in a to-do list can help you keep track of your progress.	Sarah loves <b>going</b> on long walks after work.
<b>Speaking</b> up at meetings can help you get noticed and promoted.	They don't like <b>working</b> at night.

## Working out

1. Complete the sentences with the correct form of the words in the box. Write them in your notebook.

call    discuss    give    organize    smoke    ~~work~~

- a. Working from home is becoming more and more common.
- b. No [redacted] in the office.
- c. Jenna talked about [redacted] Sasha that promotion she asked for.
- d. Have they stopped [redacted] us to offer plans and discounts?
- e. My employer is keen on [redacted] our workflow at the beginning of the week.
- f. Our employees like [redacted] solutions to problems together.

2. In your notebook, match the columns to make complete sentences.

- a. Job applicants benefit from **III**
- b. Having the correct key skills is often
- c. Employers love having
- d. Working on your
- e. It is common to be hired for having hard skills
- f. Writing

**I.** hard skills is key.

**II.** the difference between getting hired or not.

**III.** talking about their previous experience during interviews.

**IV.** a good cover letter can get you hired.

**V.** and then being fired for not having soft skills.

**VI.** self-reliant employees.

3. Read the following paragraph. Choose the correct words to complete each phrase and copy them into your notebook.

<sup>a.</sup> **Having / have** a career is completely different from having a job. <sup>b.</sup> **Employers / Employees** are often interested in the job you are currently doing; and <sup>c.</sup> **employers / employees** are supposed to take care of their career. <sup>d.</sup> **Develop / Developing** hard skills is, in a way, a straightforward process. You can decide on <sup>e.</sup> **taking / take** a course or <sup>f.</sup> **reading / read** a book to focus on a particular <sup>g.</sup> **cover letter / hard skill**. On the other hand, it might be a little bit trickier when you plan on <sup>h.</sup> **working / work** on your soft skills. There are usually no courses for that and your professional maturity and awareness will be fundamental in this process.

4. Put the sentences in order in your notebook.

- a. can help you develop / reading a book / hard skills.  
Reading a book can help you develop hard skills.
- b. hiring more employees / we talked about / for this project.
- c. a third of the staff / firing / they discussed the possibility of.
- d. in the office / no / eating.
- e. employees / who have soft skills / employers / hire.
- f. working / is your own responsibility / on your career.

## Language bank

### unit 1

**to aim:** ter por objetivo  
**barbed wire:** arame farpado  
**death:** morte  
**to drown:** afogar-se  
**to ensure:** garantir  
**equitable:** igualitário  
**neither:** nem  
**overnight:** da noite para o dia  
**path:** caminho  
**to plunge:** cair, despencar  
**pressure:** pressionar  
**sayings:** ditados  
**tracks:** trilhas  
**whatever:** o que quer que seja  
**to witness:** testemunhar

### unit 2

**burden:** carga  
**fare:** tarifa  
**flaw:** falha  
**hence:** daí, portanto  
**to hop off:** desembarcar  
**to hop on:** embarcar  
**reliable:** confiável  
**to split:** rachar, quebrar  
**willingness:** disposição

### unit 3

**to acknowledge:** reconhecer  
**budget:** orçamento  
**to cling to:** agarrar-se (a algo)  
**compelling:** convincente  
**to drift:** amontoar-se  
**to figure:** pensar, imaginar  
**go-carting:** carrinho de rolimã  
**to hurry up:** apressar-se  
**to knock over:** derrubar  
**knot:** nó  
**mess:** bagunça  
**no doubt:** sem dúvida  
**to overstate:** exagerar  
**to pump:** bombear (sangue)  
**shelter:** abrigo  
**to shove:** enfiar  
**smallpox:** varíola  
**speckled guineafowl:** galinha-d'angola  
**to spin:** girar sobre o próprio eixo  
**tilt:** inclinação

### unit 4

**aim:** objetivo, meta  
**among:** entre, no meio de  
**ashamed:** envergonhado(a)  
**besides:** além disso  
**to dare:** atrever-se  
**graceful:** elegante, gracioso  
**heritage:** herança  
**to highlight:** realçar, ressaltar  
**to line up:** alinhar  
**to retain:** reter  
**self-affirmation:** autoafirmativo  
**soul-stirring:** comovente  
**to throw away:** jogar fora, descartar  
**tiniest:** o menor  
**weed:** erva daninha  
**wrong:** errado

## unit 5

**to accrue:** acumular  
**to appoint:** indicar  
**to call out:** denunciar  
**disgusting:** nojento  
**drooling:** ato de babar  
**either:** nem um, nem outro  
**headline:** manchete  
**to hide:** esconder  
**provisions:** cláusulas  
**recall vote:** recontagem de votos  
**remark:** observação  
**scarcity:** escassez  
**to seem:** parecer  
**strain:** pressão, estresse  
**term of office:** mandato  
**yet:** mesmo assim

## unit 6

**amount:** soma, quantia  
**belief:** crença  
**bridge:** ponte  
**current:** presente, em vigor  
**faith:** fé  
**fear:** medo  
**latest update:** última, mais recente atualização  
**mood:** humor  
**outlandish:** bizarro  
**outrageous:** insultante  
**threat:** ameaça  
**to threaten:** pôr em perigo  
**whatever:** qualquer  
**whether:** se  
**whole:** total, inteiro

## unit 7

**already:** já  
**to break someone's trust:** quebrar a confiança de alguém  
**breath:** respiração  
**to breathe:** respirar  
**close:** próximo, perto  
**to cope:** ter sucesso ao lidar com um problema ou uma situação difícil  
**even:** até, mesmo  
**fail:** fracasso  
**to figure out:** compreender  
**to fix:** consertar  
**gossip:** fofoca  
**guesswork:** adivinhação  
**nonjudgmental:** sem julgamento  
**pattern:** padrão  
**peer:** par, colega  
**to seem:** parecer, dar a impressão  
**soul:** alma  
**to struggle:** fazer esforço, ter dificuldade  
**understanding:** compreensão  
**whether:** se  
**wide:** amplo

## unit 8

**to address:** enfocar  
**to attain:** obter  
**cardboard:** papelão  
**crabbiness:** irritabilidade  
**employment:** emprego  
**essay:** trabalho analítico ou interpretativo  
**harm:** dano, mal  
**improvement:** melhora  
**issue:** problema, ponto de debate  
**rather than:** em vez de  
**to rise:** subir  
**to stand:** aguentar, suportar  
**thought:** pensamento

## How to use a dictionary

Competências da BNCC nesta seção

Competência geral - 2.

Competência específica de Línguas - 2.

Competências específicas de Língua Inglesa - 4 e 5.

Habilidade - EF09LI08.

### Quais dicionários existem na língua inglesa?

Esta seção tem como objetivo apresentar dicionários bilíngues e monolíngues e abordar os elementos e as características de um dicionário bilíngue impresso. Neste volume, o foco recai sobre os dicionários monolíngues na versão *online*, estimulando o trabalho com a **competência geral 2**, com a **competência específica de Línguas 2** e com a **competência específica de Língua Inglesa 4**.

Recomendamos trabalhar a seção com os estudantes no início do ano letivo, de modo a prepará-los para usar o dicionário monolíngue *online* durante o trabalho com as unidades. Levar a turma à sala de informática, se a escola dispuser desse ambiente, para que possa explorar o dicionário, buscar palavras e verificar como as informações são apresentadas nos verbetes (EF09LI08).

Para conduzir o trabalho com a seção, ler as informações e fazer perguntas para verificar a compreensão. Como os estudantes têm familiaridade com o dicionário em língua materna e já foram apresentados aos dicionários bilíngues impressos e *online*, conceitos como entrada e verbete provavelmente são conhecidos, entretanto consideramos importante retomá-los antes de introduzir os conceitos relativos aos dicionários monolíngues *online*.

# How to use a dictionary

## Online monolingual dictionaries

In previous school years, you learned that there are different types of dictionaries, such as the bilingual dictionary, the monolingual dictionary, the visual dictionary, and the thesaurus (a dictionary that focuses on synonyms). Now, in the 9th grade, we're going to investigate monolingual dictionaries again, but now focusing on their online versions and several tools.

In this section, we're going to work with information and tips for print dictionaries and deal with online versions. But first, let's explore all the information we can get about a word.

## Looking into an entry in an online monolingual dictionary

When we use online dictionaries, we usually type the word we need to learn about into the search box on the top of the page. Sometimes there is so much information about a word in an online dictionary that we should be more careful to select what we need. Another point is that the pages with the entries might have too many ads, which can make reading very confusing.

Let's look at the entry for the word "care" in an online dictionary, checking its main features. Keep in mind that you may find more or less features in other dictionaries you access:

The **headword** is the word the entry is about, as you saw in the 8th grade. The number (1) indicates there is at least one other entry for the same word.

As in print dictionaries, the **numbers** before each definition indicate different meanings the word has. Online dictionaries may present some of the less common meanings of the headword on different pages, as separate entries.

The **part of speech** comes next. Keep in mind that a word in English can belong to different parts of speech. Online dictionaries might present the information for each part of speech on different pages, as separate entries.

The **pronunciation** of the words is given according to the International Phonetic Alphabet, as in print dictionaries, with the sign \$ separating the British and American varieties in this one. In addition, you can hear the pronunciation of the words - in British and American varieties - when you click on the loudspeaker icons. Some dictionaries provide example sentences in audio, too.

**care**  
Word family (noun) care carer (adjective) careful ≠ careless caring  
From Longman Dictionary of Contemporary English

**care** /keə \$ ker/ ... S1 W1 noun

1 LOOKING AFTER SOMEBODY [uncountable] the process of looking after somebody, especially a child or a very young person  
high standards of medical care  
They shared the care of the children.  
Care facilities for the elderly are inadequate.  
in somebody's care (=being looked after by someone)  
The children had been left in the care of a babysitter.  
be under somebody's care (=be officially looked after or treated by a doctor)  
Mentally ill patients will be under the care of a psychiatrist.  
→ day care, health care, intensive care, → tender loving care

2 → take care of somebody/something

3 → take care

Online monolingual dictionaries usually have several *examples* of the word in context. They can come right after the word or in a separate box. Many dictionaries get their examples from *corpora* – large and structured sets of spoken and written texts from authentic, real-life texts that have been stored and electronically organized.

If the word occurs with others in fixed phrases, these **collocations** might come in a separate box.

**COLLOCATIONS**

**TYPES OF CARE**

**medical care**  
People expect good standards of medical care.

**health care**  
The government has put a lot more money into health care.

**hospital care**  
£50.6m is to be spent on hospital care.

**community care** (=in the area where you live rather than in hospitals)  
Most mentally ill people are now treated through community care.

**home care** (=in people's own homes)  
You can find home care through family service agencies.

Reproduction/Pearson Education Limited

Some online dictionaries might even present one or more synonyms of the headword:

**THESAURUS – Meaning 5: when you are careful to avoid damage, mistakes etc**

**CAREFULNESS**

**care** if you do something with care, you are careful to avoid damage, mistakes etc  
She put the needle in **with great care**.  
Everyone should **take care** in the sun.

**caution** care to avoid **danger** or **risks**, or care about **trusting** information that might not be **true**  
Her evidence should be treated **with caution**.  
There was a certain lack of caution among investors.

Reproduction/Pearson Education Limited

## Tips to use an online monolingual dictionary

- There are several free online dictionaries. Try to vary their use until you find your “favorite” or the one that best suits your needs.
- The amount of information about a word in an online monolingual dictionary can be even more overwhelming than what is provided in the printed version. As suggested in the 8th grade, identifying the word’s part of speech (i.e., if it is a noun, verb, adjective, etc.) before looking the word up is essential for a more efficient search.
- Read the definition(s) carefully, as well as the examples. Notice if the word collocates with another/other word(s). Then read the examples – they will certainly help you understand the words. Keep in mind that the way the information is organized in different online dictionaries can vary greatly.

Check out some free online monolingual dictionaries:

- Cambridge Dictionary – Learner’s Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english>. Accessed on: June 10, 2022.
- Lexico. Available at: <https://www.lexico.com/>. Accessed on: June 10, 2022.
- Longman Dictionary of Contemporary English Online. Available at: <https://www.ldoceonline.com>. Accessed on: June 10, 2022.
- Merriam-Webster Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com>. Accessed on: June 10, 2022.

## Atividade adicional

Caso os estudantes tenham acesso à sala de informática, incentivá-los a buscar palavras relacionadas aos temas trabalhados nas oito unidades que compõem o volume e observar as características das entradas, comparando a organização das informações nos dicionários bilíngues e monolíngues *online* (**EF09LI08**). Outra opção é propor uma comparação com dicionários monolíngues da língua portuguesa. Isso pode ajudá-los a compreender melhor a organização de um dicionário monolíngue de língua inglesa. Circular pela sala de aula e colocar-se à disposição para responder a eventuais perguntas da turma.

Atividade 1

Orientar a turma a ler o texto e certificar-se de que o compreenderam. Se necessário, permitir aos estudantes que consultem dicionários. Aceitar variações de respostas para as perguntas propostas desde que sejam coerentes. Informar a eles que o documento é bastante completo e visa preparar os “Embaxadores do Diálogo” para incentivar e viabilizar as mais diferentes formas de diálogos para a paz. A organização *Scouts – Creating a better world* reúne escoteiros do mundo todo para que participem ativamente de programas, eventos e atividades que promovam sociedades mais justas, inclusivas e pacíficas. Posteriormente, se julgar adequado, acessar com os estudantes o site da organização para que conheçam mais sobre os escoteiros: <https://www.scout.org/> (acesso em: 26 abr. 2022.)

**Habilidades da BNCC:** EF09LI01 e EF09LI09.

**Expectativa:** Os estudantes leem o trecho, refletem sobre ele e respondem às questões.

**Expectativa superada:** O texto é compreendido e as perguntas são respondidas de forma clara e coerente.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes têm dificuldades na compreensão do texto e não articulam respostas claras e coerentes.

**Remediação:** Orientar os estudantes a retomar a leitura do texto e das perguntas propostas. Discutir com a turma cada uma das perguntas e levantar hipóteses sobre possíveis respostas. Circular pela sala de aula e observar o desempenho dos estudantes que apresentam maior dificuldade. Orientá-los novamente de forma mais pessoal considerando individualidades e características particulares.

# Check-out

Você está chegando ao final do nono ano. É hora de rever o conteúdo estudado e verificar o desenvolvimento de suas habilidades em língua inglesa!

- The Scout Organization created a document called *Guide For Dialogue Ambassadors*. It aims to motivate and improve dialogue for peace. Read an excerpt, answer the questions and, in groups, share and justify your point of view.

## DIALOGUE FOR PEACE

If we were to start a journey on how to promote dialogue and cultivate a culture of peace, it is necessary to have a common understanding of global views and general understanding of the culture of peace. Only then and starting from that awareness, will we be able to contribute to its development in collaboration with others.



- Personal answer.
- Possible answer: Yes. Peace is not only the absence of conflict, there can be no sustainable development without peace and harmony among people, societies, and the planet.
- Personal answer.
- Possible answer: Talk to family and friends about the importance of freedom of expression, the culture of non-violence, the tolerance and dialogue, etc.

BUILDING Bridges: Guide for Dialogue Ambassadors. [s. l.: s. n.]. Available at: <https://learn.scout.org/resource/building-bridges-guide-dialogue-ambassadors>. Accessed on: Apr. 20, 2023.

- What is peace for you?
- Do you think that educating people about peace can impact positively the Sustainable Development Goals (SDG)?
- How can you start practicing the culture of peace in your daily actions?
- How can you promote and educate people around you about the culture of peace?

**awareness:** percepção, consciência  
**freedom:** liberdade  
**sovereignty:** soberania  
**settlement:** conciliação

2. Read another excerpt of the guide and pay attention to the highlighted connectors. Then copy the correct statements into your notebook.

Dialogue is necessary to spread the culture of peace, starting with the minimum, tolerance. From there, one grows to respect differences **and** even better still, appreciate them. The culture of dialogue prevents violence. It also helps reduce tensions and transform conflicts. **In fact**, dialogue is an effective tool to cope with the tensions that the inability to deal with differences might produce. **In short**, dialogue is a valuable skill for future young leaders; an essential value to cultivate throughout our lives.

BUILDING Bridges: Guide for Dialogue Ambassadors, [s. l.: s. n.]. Available at: <https://learn.scout.org/resource/building-bridges-guide-dialogue-ambassadors>. Accessed on: Apr. 20, 2023.

- a. The connectors **and** / **also** express addition. X
- b. **In fact** and **in short** express emphasis.
- c. **In short** expresses summary. X
- d. The connectors are interchangeable without changing the meaning of the text.
3. Listen to five people from different organizations expressing their views and answering the question “Why is dialogue important in peacebuilding?”. After that, do the activities that follow.

- a. Match the statements to the people who said them.

Statements	People				
	#1	#2	#3	#4	#5
I. It's the primary basis of a two-way communication between any people.	/	/	X	/	/
II. Dialogue can help deconstruct prejudices between communities and parties.	/	/	/	X	/
III. Dialogue can help unite all levels of society in building peace.	X	/	/	/	/
IV. Dialogue is the only way to reach the humanity of each other.	/	/	/	/	X
V. People who are active in problems are also part of the solution and dialogue is the best way to engage them in order to solve the problems.	/	X	/	/	/

- b. Answer these questions. **Personal answers.**
- I. Which point of view do you agree with the most? Why?
- II. Are there any views that you totally or partially disagree with? Justify your answer.
4. Reflect on the question presented in the audio. Write your own answer expressing your point of view and justifying it. **Personal answers.**

Why is dialogue important in peacebuilding?

## Atividade 2

Pedir aos estudantes que leiam a atividade por completo e certifique-se de que compreenderam o que dever ser feito. Explicar a eles que devem considerar o contexto em que os conectores estão inseridos para selecionar as frases corretas sobre eles.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI14.

**Expectativa:** Os estudantes selecionam as frases corretas sobre os conectores.

**Expectativa superada:** Os estudantes compreendem o trecho identificam o que cada conector expressa.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem reconhecer o que cada conector expressa no trecho em que estão inseridos.

**Remediação:** Caso os estudantes não identifiquem as alternativas que devem ser assinaladas, retomar com a turma a função dos conectores, enfatizando que são termos que servem para ligar ideias ou orações, garantem fluidez e coerência aos textos. Em seguida, orientá-los a reler o trecho e considerar o que cada conector expressa dentro do contexto em que estão inseridos.

## Atividade 3

Pedir aos estudantes que leiam toda a proposta da atividade antes de ouvir o áudio, pois, dessa forma, já poderão se familiarizar com o que será ouvido. Antes de reproduzir o áudio, pedir a eles que preparem uma folha à parte para anotar ideias-chave relacionadas ao tema, opiniões das pessoas envolvidas, argumentos que as sustentem e outros fatos que julgarem relevantes. Esclarecer aos estudantes que as cinco pessoas que ouviram são:

Yana Abu Taleb – EcoPeace Organization, Jordania.

Borja Paladini Adell – Kroc Institute, EUA.

Salma Malik – Quaid-I-Azam University, Paquistão.

Mohamed Shale Billow – Life and Peace Institute, Suécia.

Robi Damelin – Parents Circle-Families Forum, Israel.

**Habilidades da BNCC:** EF09LI02 e EF09LI03.

**Expectativa:** Os estudantes relacionam as afirmações às pessoas e respondem às questões propostas.

**Expectativa superada:** Os estudantes realizam as propostas de forma correta e coerente.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem associar as afirmações e/ou não respondem às questões propostas.

**Remediação:** Reproduzir o áudio novamente e pedir aos estudantes que reconsiderem as ideias-chave que compilaram em suas anotações. Em seguida, reproduzir mais uma vez fazendo pausas estratégicas para que consigam fazer as associações corretas. Por fim, superadas essas duas etapas, orientá-los a reformular suas respostas às questões propostas.

## Atividade 4

Pedir aos estudantes que retomem todos os textos apresentados até este momento, especialmente o texto apresentado na **atividade 1**. Relembra-los também de que as cinco pessoas que ouviram na atividade anterior são de lugares diferentes, mas o tema do diálogo para a construção da paz é um ponto de união entre eles, uma vez que todos buscam a mesma coisa, a paz. Informar que agora deverão, assim como as cinco pessoas ouvidas, expressar suas opiniões sobre o tema. Explicar aos estudantes que eles devem utilizar argumentos coerentes para fundamentar seus pontos de vista. Alertá-los também de que a utilização de conectores pode ser de grande auxílio na articulação de suas respostas.

**Habilidade da BNCC:** EF09LI10.

**Expectativa:** Estudantes compreendem e respondem à pergunta proposta.

**Expectativa superada:** Os estudantes articulam respostas fundamentadas em argumentos coerentes.

**Expectativa não alcançada:** Os estudantes não conseguem responder à pergunta de forma coerente.

**Remediação:** Retomar com a turma a leitura do texto e, mais uma vez, a escuta do áudio. Se necessário, propor uma conversa rápida com todos sobre o que aprenderam até o momento e incentivá-los a dar exemplos que ilustrem suas colocações e opiniões sobre o diálogo na construção da paz. Para isso, devem considerar eventos simples do dia a dia, como respeitar gostos de colegas e, mais que isso, estar dispostos a conhecer as preferências deles.



## Unit 1

### Modal verbs: *must, have to, should*

We use **must** to say that something is mandatory and **should** to say that something is a good idea.

#### Working out

1. **a.** must be registered; **b.** should be; **c.** should help; **d.** has to respect; **e.** must protect
2. **a.** shouldn't; **b.** has to; **c.** doesn't have to; **d.** should; **e.** must; **f.** mustn't
3. **b.** Must you raise your hand before speaking? Yes, I must. / No, I mustn't.  
**c.** What time should you wake up on weekends? Personal answer.  
**d.** Do you have to hand in your homework tomorrow? Yes, I do. / No, I don't  
**e.** What materials must you bring to school? Personal answer.
4. **b.** II; **c.** VI; **d.** I; **e.** V; **f.** IV
5. **b.** put on; **c.** take off; **d.** turn off

## Unit 2

### Modal verbs: *may and might*

No, he doesn't. The author says that they may look entirely different from the hands-free/big-screen version we expect.

#### Working out

1. **b.** II, III, V  
**c.** I, IV
2. **b.** might not / may not  
**c.** might / may  
**d.** might / may
3. **b.** Miguel may not/might not have time to have breakfast because he's already late.  
**c.** It might/may rain tonight because the sky is very cloudy.  
**d.** The teacher might not/may not consider your answer because you used a red pen.  
**e.** People might/may prefer cars because motorcycles are not as safe.  
**f.** Geovana might not/may not go on the cruise with us because she gets seasick.
4. **a.** More; **b.** Fewer; **c.** More; **d.** Fewer

## Unit 3

### First Conditional

Current data indicates that even if you are exposed to omicron or BA.2, being up to date with your COVID-19 vaccines and boosters will protect you and prevent severe disease.

#### Working out

1. **b.** II  
**c.** V  
**d.** I  
**e.** IV
2. **b.** attend, will learn;  
**c.** doesn't go, will be;  
**d.** will call, need;  
**e.** take, will get;  
**f.** Will / read, lend.
3. **b.** I will go to the park if it doesn't rain on the weekend.  
**c.** The students might go home if they finish their tests early.  
**d.** If they take vaccines, they can have mild side effects.  
**e.** If biofuels become sustainable, they will be a clean energy source.
4. **b.** up / with;  
**c.** on;  
**d.** in

## Unit 4

### Passive voice

"February was chosen by Woodson [...]."

#### Working out

1. **b.** In Brazil, Black Awareness Day is celebrated on November 20.  
**c.** The book *Quem tem medo do feminismo negro?* was written by Djamilia Ribeiro in 2018.  
**d.** Zumbi dos Palmares was killed by the *Bandeirantes* on November 20, 1695.  
**e.** In 2000, Elza Soares was awarded the "Best Singer of the Millennium" by BBC London.  
**f.** Slavery was abolished in the United States in 1865 by the Thirteenth Amendment.
2. **a.** was written  
**b.** was published  
**c.** is represented  
**d.** was discriminated

- e. were silenced
  - f. is treated
  - g. are used
3. **b.** song; **c.** novel; **d.** Mural

## Unit 5

### Reflexive pronouns

No one. She supports her own success.

### Working out

1. **b.** themselves; **c.** myself; **d.** ourselves; **e.** itself; **f.** himself
2. **b.** II; **c.** V; **d.** I; **e.** IV
3. **a.** Even though; **b.** Besides; **c.** While; **d.** Therefore; **e.** To sum up
4. **b.** yourself                                  **e.** myself  
**c.** herself                                        **f.** ourselves  
**d.** herself

## Unit 6

### Present Perfect

Everything reported on that day was fake news.

### Working out

1. **b.** Marcia hasn't heard the rumors yet.  
**c.** Have they tried to justify their bias?  
**d.** We haven't shared fake news since we talked about it in class.  
**e.** Anna has seen the news on TV recently.  
**f.** Have you decided to investigate this further?
2. **b.** II; **c.** VI; **d.** I; **e.** V; **f.** IV
3. **b.** She has worked as a reporter for 10 years.  
**c.** Alice has waited for 9 hours.  
**d.** Flowers haven't bloomed since the last spring.  
**e.** We've worked on this project for the entire weekend.
4. **b.** The public hasn't decided yet which candidate to support.  
**c.** They have spread rumors about corruption in the senate.  
**d.** He has already turned in the report.  
**e.** I have seen her at the park recently.  
**f.** Have you ever eaten Thai food?
5. **b.** Fake news; **c.** Misinformation; **d.** Troll ; **e.** Bias

## Unit 7

### Second Conditional

No, the speaker is describing imaginary or unreal situations.

### Working out

1. **b.** If I were you, I would be very excited about the party.  
**c.** If Anna was upset, she wouldn't come to the meeting.  
**d.** If we knew about the surprise, we wouldn't be as happy.  
**e.** If teenagers were more supported by their families, they would be more confident.  
**f.** If your teachers were here, they would be very proud.
2. **b.** II; **c.** VI; **d.** I; **e.** V; **f.** IV
3. **b.** If they played better, they would win more matches.  
**c.** If I met her, I would ask her out.  
**d.** If he knew how to dance, he would win the talent show.  
**e.** If you worked harder, you would be promoted.  
**f.** If you watered the plant, it would grow.
4. **b.** excited; **c.** ashamed; **d.** angry; **e.** proud; **f.** relaxed;  
**g.** sad; **h.** upset; **i.** confident; **j.** happy; **k.** worried; **l.** low

## Unit 8

### verbs + -ing

Because it's more comfortable than sleeping in a cubicle (it means she is used to sleeping in her office).

### Working out

1. **b.** No smoking in the office.  
**c.** Jenna talked about giving Sasha that promotion she asked for.  
**d.** Have they stopped calling us to offer plans and discounts?  
**e.** My employer is keen on organizing our workflow at the beginning of the week.  
**f.** Our employees like discussing solutions to problems together.
2. **b.** II; **c.** VI; **d.** I; **e.** V; **f.** IV
3. **a.** Having; **b.** Employers; **c.** employees; **d.** Developing;  
**e.** taking; **f.** reading; **g.** hard skill; **h.** working
4. **b.** We talked about hiring more employees for this project.  
**c.** They discussed the possibility of firing a third of the staff.  
**d.** No eating during the office hours.  
**e.** Employers hire employees who have soft skills.  
**f.** Working on your career is your own responsibility.



## Welcome unit

### Faixa 01

Absolutely!  
 I totally disagree!  
 I can see your point, but...  
 I don't agree.  
 Definitely!  
 Exactly!  
 I can understand that but...  
 I know what you mean but...  
 I think so, too.  
 Me too.  
 I partly agree, but...  
 Absolutely not.  
 That's true, but...  
 That's not right.  
 Well, that sounds very good but...  
 That's right!  
 Yes, I agree (with you).  
 You have a point there but...

## Unit 1

### Stand up for your rights

### Faixa 02

[...] Maasharai. Hello, everyone. This is how we say "hello, everyone" in my language: Maasharai. [...] My name is Nixiwaka and thank you very much for having me. [...] And the reason that I'm here is to talk about the importance la uh land for tribals people. [...]

Where I come from is from the State of Acre, in the west of the Amazon in Brazil. Uh we have a great connection with land, and nature is so beautiful [...]. [...]

But nature's being destroyed very fast. Especially in Brazil. Lots of deforestation, uh people dying, lots of disease. Uh in the past, we tribal people didn't have the immunity for common cold and flu and others, so the whole tribe died. My tribe, we – around 50 years ago, we were only 200. Now we are over 900. It's good. [...]

But in Brazil – Brazil is a home for more than 100 uncontacted tribes, which is, they are tribes that have never had contact with no one, the West world [...]. [...]

They don't want to be contacted. Uh and their life is in danger because the forests are being destroyed, and they live in the rainforest. Hum and that's why I'm here: to talk for them. Because I think everyone – we have a choice, and this choice must be respected.

Hum and we, tribal people, we are facing problems because hum govern government, most of the time, and companies, corporations, uh they're not respecting our rights on our lands. [...]

And lots of tribal people, especially the isolated tribe, they don't know money, they don't have money, and they don't want money. [...] They just want their lands, they just want to live in peace, freedom.[...]

And we have this knowledge – we have this sacred knowledge that we want to keep. And when we see nature being destroyed, uh our life is being destroyed. [...]

And there are a lot of things to say, to do. Here, right now. I feel millions of people on my back, telling me to show to the world nature, and the importance of land for tribals people and for the whole planet. It's - it's ours, it's yours, and people are not looking after, people are destroying. And we are here to work together [...].

Why Brazil's indigenous people fight for the Amazon rainforest | Nixiwaka Yawanawá | TEDxBedford. TEDx Talks, 2014. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=hklt2xW2DCg>. Accessed on: June 20, 2022.

### Faixa 03

[...] Presentation skills [...].

**Kenna:** [...] I'm gonna teach you how to do a great presentation.

**Kenna:** Number one: entrance.

**Gabi:** When you walk in you have to be confident.

**Thijmen:** Smile. If you don't smile, the audience is gonna be like "what?".

**Kenna:** You have to walk in confidently.

[...]

**Saadia:** Don't move around so much cos that's a little bit distracting.

**Thijmen:** because then the audience is gonna lose attention...

[...]

**Kenna:** Here's the most important part: introduction. You need to get these people attention in ten seconds, cos that's it.

**Gabi:** Ten seconds to get your audience's attention.

**Saadia:** If you don't use that ten seconds, everybody's gonna start being bored.

[...]

**Jackson:** Don't go yet. Last thing: eye contact.

**Kenna:** Eye contact.

**Saadia:** Eye contact.

**Thijmen:** Eye contact.

**Jackson:** But make sure you have to look at every person in your audience.

**Kenna:** So they feel kind of like included.

**Jackson:** All right, that's all, yeah.

**Saadia:** Thank you.

**Kenna:** Thank you.

**Gabi:** Thank you.

Schooled by Kids: Presentation Skills, Part 1. Green Ivy Schools, 2019. Available at: <https://youtu.be/8IbheB2-ixM>. Accessed on: June 20, 2022.

### Faixa 04

#### Category 1: Beginning your presentation

Hello/Good morning/Good afternoon.

My name is [...] and my presentation is about...

Today I'd like to talk about...

#### Category 2: Expressing and justifying your opinion

I think this is important because...

In my opinion, this is very important because...

### Category 3: Concluding your presentation

Thank you very much for your attention.

Thank you for listening to me today.

I hope you enjoyed this presentation.

## Unit 2

### Urban mobility

#### Faixa 05

- Most respondents – thirty-four point five percent said they usually walk.
- A little more than one third – thirty-two point six percent drive cars.
- The minority of the respondents said they ride bikes.

#### Faixa 06

[...]

We have trains, trams, coaches, ferries and buses in Melbourne and throughout Victoria.

Most services run every day of the week and some run all through the night on Friday and Saturday.

You need either a myki card or paper ticket for your journey.

There are many maps to help you get around. You can find them on trains, trams, buses, and on our website.

Hum plan your journey on the PTV app or website. Hum you can also visit the website to find more information on the cost of your journey and travelling safely. [...]

Getting started on public transport in Victoria. Public Transport Victoria, 2018. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Q57hExFOYFE>. Accessed on: June 20, 2022.

#### Faixa 07

[...] We have many public transport employees who can help you before, during, and after your journey. Staff at stations, stops, and PTV Hubs, drivers, authorized officers, hum conductors hum, and protective services officers.

At the train station, you can press the green button for travel information or the red button for help.

If you speak English, you can call us on 1800 800 007. If you speak another language, check our website to find the right phone number for your language. [...]

Help when I'm travelling on public transport in Victoria. Public Transport Victoria, 2018. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=faHPYNbycIE>. Accessed on: June 20, 2022.

## Unit 3

### Science changes the world

#### Faixa 08

- 172 economies were engaged in discussions to potentially participate in COVAX, a global initiative.

- If variants continue to pop up, developing vaccines will be a matter of months.
- It is impossible to overstate the impact mRNA technology will have on dealing with diseases.
- Scientists were quietly working on one of the greatest scientific and medical achievements of the 21st century.

#### Faixa 09

##### Part 1

[...] What is life? That's going to be the question that I'm going to consider this evening. It's one of the most fundamental questions in biology. I think many would argue it is the most fundamental question in biology. I'm going to talk mostly about life on planet Earth, but the question also makes us think about life elsewhere in the Universe, should it exist, perhaps built in different ways from that on our own planet. [...]

##### Part 2

[...] Before I begin, I want to strength-stress something: living things are extraordinary. They are completely extraordinary. They are entities that can maintain themselves, they can grow, they can organize themselves, construct themselves, reproduce into two identical copies, or close to identical copies. They pass on their characteristics to their progeny. They are also extremely diverse. And it so happens, which is why this lecture is difficult, is it life is very difficult to define. Now, the approach I'm going to use is to examine some of the great ideas of biology, five great ideas of biology, which uh characterize the attributes of life. I'm going to give you a little history of where those ideas came from, and then I'm going at the end, or towards the end of my lecture, to derive from those five great ideas some core principles with the hope of getting closer to defining what life is.

What is Life? - with Paul Nurse. The Royal Institution, 2019. Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_z-SUo2wP4I](https://www.youtube.com/watch?v=_z-SUo2wP4I). Accessed on: June 20, 2022.

## Unit 4

### African ancestry in art

#### Faixa 10

[...] To be black in Brazil, which is the second-largest country by the number of black people, is a challenge. [...]

[...] we had this myth that the birth of the nation was composed of several races, and because of the diversity of people here, we would actually live in a racial democracy where everyone has a place in it. And because of this multiracial aspect of our society, we don't necessarily consider the ancestry of people in Brazil when defining their race. A lot of people don't see themselves as black, as part of a discriminated group, as part of the group that for almost four centuries were working as slaves here in Brazil [...].

[...]

In Brazil, the term "Pardo" translates to brown or mixed race with African ancestry. It refers to the mixing between black and white people, or black and indigenous people.

[...]

Self-identification, looking at oneself and thinking about whether you are a black person or not, is very much a political

act. It's a way to understand the context, your ancestry and to see your place in history and the way people look at you.

[...]

Between 2000 and 2010, the black population grew at a higher rate than the total population. We cannot oversimplify the understanding of this process, but part of this growth involved a change in self-identification. Many studies show that brown and black populations have pretty similar socioeconomic characteristics, which widely differ from those of white people. The black movement considered it politically important not to separate those two groups, otherwise, we can't properly elaborate policies to address racial inequalities in the country.

What it means to be Black in Brazil. Vox, 2020. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=jk1eTURC8sA>. Accessed on: June 20, 2022.

### Faixa 11

- French patois and English were spoken in Dominica.
- Black and brown are used to refer to African descendants in Brazil.
- The term black is accepted in the USA.
- Black culture wasn't studied seriously in the past.

### Faixa 12

- visual art: painting, sculpture, mural, graffiti, installation, photograph, drawing
- literature: novel, poem, play, short story
- music: song

### Faixa 13

In 1982 at the age of just 22 years old Jean-Michel Basquiat would produce this painting. [...]

He would use his work to highlight black heroes, and the "Double A" we see in Untitled, may represent "Aaron", a reference to Hank Aaron, the celebrated African American baseball player, a childhood idol of Basquiat, and the first of his heroes to be crowned or "sainted" in his paintings. Crowns in western art, come loaded with historical baggage, and Basquiat would use the symbol of the crown, to challenge notions of "Race" and "Power". He would crown black heroes. For him the three-pointed crown he used mostly represented athletes, musicians, and writers. [...]

His raw and brutal works, draw on the problems faced by African Americans in the US. They are as relevant now, as they were 40 years ago. Yet despite his importance, there are almost no works by him in public collections. Not a single one in the UK, and very few internationally. "Untitled" had been in the same private collection since it was bought in 1984 for \$19,000. When it came up for auction in 2017, it reached the highest price ever paid for a work, not just by a black artist, but by any American artist, including Andy Warhol. 110 million dollars.

Jean-Michel Basquiat's 'Untitled (Skull)': Great Art Explained. Great Art Explained, 2021. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=IHePKNTRmdI>. Accessed on: June 20, 2022.

## Unit 5

### Age doesn't define us

#### Faixa 14

[...]

Say no to ageism!

What is ageism?

Ageism is treating people differently because of their age.

Ageism undermines older people self-esteem, self-confidence and quality of life.

Ageism makes people feel worthless, excluded from society.

[...]

Older people are all different. Why not see older people as colleagues, teachers, mentors or friends?

[...]

One in six of older people of Wales, that's nearly 150,000 people, live in poverty, with many more struggling to make ends meet. Many older people often have to choose whether to heat or eat. Many older people cannot afford to retire, and have no choice but to keep on working. But many older people struggle to keep their jobs, or find employment. This means that many organizations are missing out on older people's skills, knowledge and experience.

Ageism means older people are often treated like second-class citizens. It doesn't have to be this way! Say no to ageism!

Say NO to Ageism - Older People's Commissioner for Wales. olderpeoplewales, 2015. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ykAqkOoST8U>. Accessed on: June 20, 2022.

#### Faixa 15

[...]

Say no to ageism!

What is ageism?

Ageism is treating people differently because of their age.

Ageism undermines older people self-esteem, self-confidence and quality of life.

Ageism makes people feel worthless, excluded from society.

[...]

Ageism means older people are often treated like-second class citizens. It doesn't have to be this way! Say no to ageism!

Say NO to Ageism - Older People's Commissioner for Wales. olderpeoplewales, 2015. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ykAqkOoST8U>. Accessed on: June 20, 2022.

## Unit 6

### Fake or fact

#### Faixa 16

Fake News. It's a phrase that gets used and overused often these days. But what is it, actually? The Associated Press Stylebook, the industry standard for news writing in the U.S., offers plenty of context, but basically is a term used to describe "falsehoods or fiction masked as news circulating on the internet."

And, with so much of it being shared online, how can you be sure what you are seeing is true?

Here is what is true! Misinformation has practically been around since the dawn of man, so it's hardly "new" news.

Today, however, phenomenon has reemerged in a big way, so much so that 55% surveyed across nearly 40 countries have expressed concern about what is real and what is fake on the internet.

And it's having real-world effects:

nearly half of those surveyed in another study admitted to sharing misinformation they only found out later was made-up. But people are growing wise to what they interact with online with users around the world relying on better sources, avoiding those with less accurate reputations, not sharing news that they are uncertain about and comparing multiple sources for accuracy. So what can you do to prevent yourself for falling victim to misinformation online?

So, be smart and share responsibly.

[...]

LINE X AP: Stop "Fake News" Campaign. LINE Global, 2019. Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=6RfHF\\_OkR9E](https://www.youtube.com/watch?v=6RfHF_OkR9E). Accessed on: June 20, 2022.

## Unit 7

### How are you feeling?

#### Faixa 17

**Positive meaning:** excited, happy, proud, relaxed, confident

**Negative meaning:** low, sad, nervous, upset, angry, ashamed, worried

#### Faixa 18

1. (noun) responsibility: blame
2. (verb) to do things with difficulty: to struggle
3. (expression) to not share with others: to keep something to myself
4. (adjective) difficult: tough
5. (expression) to experience something difficult: to go through
6. (expression) to continue without changing: to get on
7. (noun) the way we act: behavior

#### Faixa 19

[...]

I want to be honest, what's the point? They'd just tell me I'm being overdramatic. They'd completely ignore how I feel and find reasons to shift the blame. Put it down to my behavior, video games or bad habits. I can hear it now, "How much could you possibly be going through?" "You're just a teen". Even if I tried to explain what I'm going through, they wouldn't understand what I mean when I say that I'm struggling. That's all becoming too much. They'd just compare it to their own lives and tell me how what they're going through is really tough. So, I'll just tell them I'm fine and keep it to myself. Because what's the point in even talking about it? It's not like it would help. It's just easier to keep quiet and get on with the day. But man, if only they knew just how much I don't say. Mom, I've actually got a lot on my mind. [...]

One question can change everything | UNICEF. UNICEF, 2021. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=RFu1aFtuboA>. Accessed on: June 20, 2022.

#### Faixa 20

- a. Would you help me if I needed it?
- b. If you had an issue, who would you talk to first?
- c. If you had a problem, would you talk to me?

## Unit 8

### Building my career path

#### Faixa 21

Hello, everyone!

This is Boni Singu. Hum today I would like to just to share some thoughts on how I ended up where I am today in my career. So, I'm an academic, I'm a lecturer, but my background is in pharmacy.

[...]

So, If I think back. I think it all... it all started when I was in high school and, in high school, I was actually a student who loved to read, I'd read a lot. I'd read in the night, I'd read in the day [...]

[...]

So, it was during that uh time of reading a lot at high school that I came across a book on careers in the library. I've been looking for that book ever since, but I can't find it anymore, but I think it is a Namibian published book and it just gave like a portfolio of careers that any person can go into. So, they listed the different careers, what are the requirements to study for such a career, how many years it take to study in that path [...]

[...]

So, as I remember correctly as I was looking at these different careers, two or three stood up very well for me that I thought: - no... these are the careers I am going to get into. One of them was medicine, the other one was pharmacy, and then there was lecturer [...]

[...]

So, uh with time, I completely just eliminated medicine from my from my options. So I was left with pharmacy. And pharmacy for me was was kind of really interesting in a...in a very mysterious, mystic way because I didn't really know any pharmacist in my life. I didn't know really what pharmacy was really all about. I just knew there's something to do with medicines and giving doses to sick people and somehow that appealed to me [...]

[...]

And in the end, it just so happened that I got the pharmacy training, the background, and I became a lecturer and I am growing very well. [...]

Lecturer in pharmacy: How I chose my career path. Boni Singu, 2020. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=NCumjfc6itg>. Accessed on: June 20, 2022.

#### Faixa 22

[...] So, it was during that uh time of reading a lot at high school that I came across a book on careers in the library.

[...]

One of them was medicine, the other one was pharmacy, and then there was lecturer. [...]

Lecturer in pharmacy: How I chose my career path. Boni Singu, 2020. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=NCumjfc6itg>. Accessed on: June 20, 2022.

## Checkpoint 2

### Faixa 23

So wait, which did come first, the chicken or the egg?

This question has plagued many minds throughout history, but did you realize there's an actual answer?

[...]

Well, let's go back to the beginnings of eggs. Eggs are old, like at least 300 million years old. They're actually even older than that, but early eggshells were thin and couldn't survive on land. Reptiles were among the first to lay eggs up with anything like the chicken egg, with hard shells and big yolks, and this was long before the first chicken ever clucked. So, on a very basic level, eggs clearly existed before chickens. But when you think about it, the answer might be a little more complex – we're basically comparing chicken eggs to reptile eggs if you will.

Ask Us Anything: Which Came First, The Chicken Or The Egg? Popular Science, 2015. Available at: [https://www.youtube.com/watch?v=7nKVglq2CWY&list=PLypxfyD4KH9k\\_MfXWE7wQAJ2BS1uggchd&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=7nKVglq2CWY&list=PLypxfyD4KH9k_MfXWE7wQAJ2BS1uggchd&index=3). Accessed on: June 20, 2022.

## Checkpoint 4

### Faixa 24

[...]

#### Tip number one:

Don't allow your negative emotions to be visible

Like I said, it can be frustrating trying to help someone who's ill. You might feel anger, pity, sadness or even hopelessness when trying to help. It's best not to show these emotions

Don't sigh when your loved one responds in a way you don't like, and don't talk to them as if they are stupid.

Keep in mind, if they could act healthy they would and if you show a

negative reaction to your loved ones, they are much more likely to hide their feelings.

**On to tip two:** do show them that you still care

This one may seem obvious but often mental illness makes a person feel broken or somehow let down.

Therefore your loved ones should be reminded that you care greatly about them without this reinsurance, they may feel as if no one cares.

**Tip three:** and this one is an important one

Don't tell or remind them that it could be worse. This is extremely unhelpful

The idea that knowing that some people are worse off will feel better is simply not true.

In fact, it might make your loved one feel even worse

Firstly, all that matters to your loved one right now

is that they feel bad so bringing up others doesn't really factor into how they feel.

Secondly this reminder may cause guilt within your loved one.

They may feel guilty for talking about the illness or even worse feel guilty for being ill at all.

This means that your loved one is less likely to open up about their illness to you or to anyone else in the future.

5 Do's and Don't's of Dealing with Other's Mental Illness. Psych2Go, 2018. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Ezmyi8fPjxs>. Accessed on: June 20, 2022.

## Check-out

### Faixa 25

**#1:** Dialogue is important in uh peacebuilding uh because we need to include uh all levels of society.

**#2:** We live in complex societies and complex problems require complex solutions. Hum the best way to get complex solutions is to talk with different people who are active in the problem and who are part of the solution.

**#3:** It's the primary basis of a two-way communication between uh any set of actors, and unless we have communication, we cannot really come across each other's perspective.

**#4:** Communities and parties that are engaged in the conflict have developed prejudices and through dialogue an then we can be able to engage them, we can be able to deconstruct those prejudices.

**#5:** I can't see another way to communicate with people unless you actually can talk to them. In other words, it won't stop until we talk because if we don't talk, we will never get to the humanity of the other.

[...]

Dialogue in Peacebuilding: Understanding Different Perspectives. Dag Hammarskjöld Foundation, [s.d.]. Available at: <https://www.daghammarskjold.se/our-work/sustaining-peace/peacebuilding-and-dialogue/>. Accessed on: June 20, 2022.



# Irregular verbs

INFINITIVE	PAST	PAST PARTICIPLE
awake	awoke	awoken
be	was/were	been
beat	beat	beaten
become	became	become
begin	began	begun
bend	bent	bent
bet	bet	bet
bite	bit	bitten
blow	blew	blown
break	broke	broken
bring	brought	brought
build	built	built
burn	burned/burnt	burned/burnt
buy	bought	bought
catch	caught	caught
choose	chose	chosen
come	came	come
cost	cost	cost
cut	cut	cut
do	did	done
dig	dug	dug
draw	drew	drawn
dream	dreamed/dreamt	dreamed/dreamt
drink	drank	drunk
drive	drove	driven
eat	ate	eaten
fall	fell	fallen
feed	fed	fed
feel	felt	felt
fight	fought	fought
find	found	found
fly	flew	flown
forget	forgot	forgotten
forgive	forgave	forgiven
freeze	froze	frozen
get	got	gotten
give	gave	given
go	went	gone
grow	grew	grown
hang	hung	hung
have	had	had
hear	heard	heard
hide	hid	hidden
hit	hit	hit
hold	held	hold
hurt	hurt	hurt
keep	kept	kept
know	knew	known

INFINITIVE	PAST	PAST PARTICIPLE
lay	laid	laid
lead	led	led
learn	learned/learnt	learned/learnt
leave	left	left
lend	lent	lent
let	let	let
lie	lay	lain
lose	lost	lost
make	made	made
mean	meant	meant
meet	met	met
pay	paid	paid
put	put	put
quit	quit	quit
read	read	read
ride	rode	ridden
ring	rang	rung
rise	rose	risen
run	ran	run
say	said	said
see	saw	seen
sell	sold	sold
send	sent	sent
set	set	set
shake	shook	shaken
shine	shone	shone
sing	sang	sung
sit	sat	sat
sleep	slept	slept
speak	spoke	spoken
spell	spelt/spelled	spelt/spelled
spend	spent	spent
spread	spread	spread
stand	stood	stood
steal	stole	stolen
stick	stuck	stuck
sweep	swept	swept
swim	swam	swum
take	took	taken
teach	taught	taught
tell	told	told
think	thought	thought
throw	threw	thrown
understand	understood	understood
wake	woke	woken
wear	wore	worn
win	won	won
write	wrote	written

## Recommended sites and books

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Coletânea de textos de autoria de Anna Rachel Machado que abordam a relação da atividade humana vista por meio da atividade de linguagem.

BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

A comunicação oral ou escrita é sempre realizada por meio de um gênero textual. A obra põe esse aspecto em destaque e propõe que ele seja analisado, treinado e ampliado para que se preencham lacunas com subsídios teóricos e sugestões de trabalho com múltiplos gêneros textuais.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

O documento disponibilizado pelo Ministério da Educação trata da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, evidenciando como objetivo principal assegurar a todas as crianças maior convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 23 abr. 2022.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trata do direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Apresenta os princípios da educação pública e privada no Brasil e os deveres da União, dos estados e dos municípios.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 23 abr. 2022.

Esse documento determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica. Trata-se, portanto, de um conjunto de orientações norteadoras para a elaboração de currículos que garantam aos estudantes o aprendizado de conhecimentos fundamentais para o século XXI.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: The beginning of an idea*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

O texto apresenta análises e propostas de demandas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural, linguística e tecnológica no contexto escolar, oferecendo uma alternativa de ensino em que os estudantes sejam agentes expostos a contextos culturais diversos.

DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Seleção de textos diversos de autores consagrados, como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, além de outros colaboradores, sobre os gêneros textuais no âmbito escolar. A abordagem, feita de forma pragmática, é de grande auxílio para o professor, orientando-o desde a seleção até a organização e a progressão do trabalho com os gêneros.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Nessa obra, o educador Paulo Freire amplia e aprofunda sua teoria-ética da educação e do ato de ensinar voltada para a liberdade, a verdade e a autenticidade dos sujeitos – o educador e o educando.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. *Guia do professor para a internet: completo e fácil*. Tradução: Edson Furmankiewz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O livro traz informações simples e práticas com o intuito de ajudar o professor a utilizar bem as tecnologias da internet e mostra como encontrar sites educacionais relevantes, planejar atividades diversas para todos os níveis, realizar pesquisas e desenvolver projetos fazendo uso desse suporte.

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

A obra convida o leitor a uma reflexão sobre os caminhos que o estudante trilha em seu percurso de aprendizagem, como o faz e de que forma isso é expresso no resultado de uma avaliação. O professor é incentivado a adotar o papel de observador e de organizador de conhecimentos e experiências significativas.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

O autor aborda os gêneros textuais como fenômenos em constante estado de mudança, caracterizando-se em práticas sociais essencialmente por meio de suas funções comunicativas.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A obra propõe uma discussão sobre a inter-relação entre pensamento e linguagem. O desenvolvimento e o encontro de ambos resultam em formas de comportamento. O estudante não utiliza a linguagem apenas como meio de interação mas também para a estruturação do pensamento.

WALESKO, A. M. H. *Compreensão oral em língua inglesa*. Curitiba: Ibpex, 2010.

Ferramenta relevante no ensino de inglês tanto para o professor como para o estudante, esse livro apresenta fundamentação teórica sobre a língua inglesa e oferece sugestões práticas e próximas de situações da vida real para promover a aprendizagem por meio da revisão de conceitos e do desenvolvimento abordagens.

# HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas  
De um povo heroico o brado retumbante,  
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,  
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Deitado eternamente em berço esplêndido,  
Ao som do mar e à luz do céu profundo,  
Fulguras, ó Brasil, florão da América,  
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Se o penhor dessa igualdade  
Conseguimos conquistar com braço forte,  
Em teu seio, ó liberdade,  
Desafia o nosso peito a própria morte!

Do que a terra mais garrida  
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;  
"Nossos bosques têm mais vida",  
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,  
Idolatrada,  
Salve! Salve!

Ó Pátria amada,  
Idolatrada,  
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido  
De amor e de esperança à terra desce,  
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,  
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Brasil, de amor eterno seja símbolo  
O lábaro que ostentas estrelado,  
E diga o verde-louro desta fâmula  
-Paz no futuro e glória no passado.

Gigante pela própria natureza,  
És belo, és forte, impávido colosso,  
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,  
Verás que um filho teu não foge à luta,  
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,  
Entre outras mil,  
És tu, Brasil,  
Ó Pátria amada!

Terra adorada,  
Entre outras mil,  
És tu, Brasil,  
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada,  
Brasil!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada,  
Brasil!



## NAS TRILHAS DA LIBERDADE

Através das lentes da história,  
observamos memórias de nossos 200 anos trilhados.  
Caminhos de muita luta e resistência,  
Por seu povo heroico serão sempre lembrados.

Pelas curvas da estrada, nas escalas da jornada,  
Ecoaram no Ipiranga, valentes gritos de liberdade,  
Pedindo, com espadas em punho, a soberania almejada.  
Após grande feito, o Brasil foi então buscar sua unidade.

Minorias de antigamente, sufocadas e escravizadas,  
Hoje soltam suas vozes em tom de alteridade.  
Já não podem mais ser silenciadas.  
Neste caldeirão de culturas, borbulha a diversidade.

Levanta a tua caneta, ó jovem brasileiro,  
Que a liberdade de expressão te torne um estudante gentil,  
Saibas que este país também é teu por inteiro.  
Vá buscar o teu futuro, na pátria amada, Brasil!

*Gabriel M. C. dos Santos*

Vencedora Região Sul  
EEB São João Batista - Capivari de Baixo/SC



Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo período letivo**.

ISBN: 978-65-5767-522-9



9 786557 675229



0050P24090009MP