



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CLAUDIVAN ALEXANDRE DE FREITAS

BNCC E A LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS DE ENSINO EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

FORTALEZA

2023

CLAUDIVAN ALEXANDRE DE FREITAS

BNCC E A LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS DE ENSINO EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Áurea Zavam

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F936b Freitas, Claudivan Alexandre de.
BNCC e a Língua Inglesa : Abordagens de ensino em livros didáticos do ensino médio / Claudivan Alexandre de Freitas. – 2023.
237 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Áurea Zavam.
1. Ensino de língua inglesa. 2. Abordagem Comunicativa. 3. BNCC. I. Título.

CDD 410

CLAUDIVAN ALEXANDRE DE FREITAS

BNCC E A LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS DE ENSINO EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 13/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Áurea Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Silvia Malena Modesto Monteiro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu amigo querido Matheus Oliveira da Silva Rocha.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dona Pergentina, por todo amor e força.

À minha família, por todo apoio e inspiração.

À minha professora e orientadora, Áurea Zavam, por todos os ensinamentos, pela confiança e pela leveza.

Às professoras Margarete Fernandes e Malena Monteiro, pela atenção, pela paciência e pelas ricas contribuições na qualificação.

À querida Angelane Firmo, pelas primeiras orientações e pelo importante parecer.

Aos professores do PPGLIN, PPGS e PPGE da Universidade Federal do Ceará, pelo esforço e dedicação nas aulas remotas.

Aos meus primeiros e inesquecíveis professores de inglês Wellington Pirajá (IMPARH) e Francisco Evangelista (Col. Agapito dos Santos), pela memória afetiva de quando tudo começou.

Aos meus alunos e às minhas alunas, cuja vontade de aprender me energiza.

Aos meus amigos e às minhas amigas do coração, de perto e de longe, pelo incentivo e pelo afeto.

Ao meu companheiro de conquistas, Agnaldo, pelos nossos 10 anos juntos, por tudo.

“Quando me refiro a uma linguística crítica, quero antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação de teorias para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe para o contexto escolar transformações desafiadoras acerca do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, das quais destaco o reconhecimento do inglês como língua franca e o apelo a ações que contemplem propósitos comunicativos em sala de aula. Essa relação explícita entre transformações, desafios e abordagens de caráter pragmático se estabelece em meio ao período de implementação do polêmico Novo Ensino Médio e de uma nova edição do Plano Nacional do Livro Didático, o PLND de 2021. Dito assim, esta pesquisa objetiva investigar o tratamento teórico-metodológico dado ao ensino da língua inglesa, por meio da análise de cinco manuais do ensino médio, publicados por diferentes editoras selecionados pelo edital do PNLND vigente. Para isso, além da BNCC, me apoiei nos princípios teórico-metodológicos da abordagem comunicativa de ensino para língua inglesa (*Communicative Language Teaching - CLT*) por meio das ideias de Richards (2001, 2016); para fundamentações no fluxo dos estudos de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*) foram consideradas as contribuições de Nunan (2003), Brown (2007) e Celce-Murcia (2014) Richard e Rodgers (2014) e, Oliveira (2014, 2015) através de suas contribuições para o ensino de inglês no contexto brasileiro. Dessa forma, dentro da atmosfera investigativa proporcionada pela vasta área da Linguística Aplicada, a questão metodológica foi estabelecida por meio de abordagem qualitativa, cujas ações, aqui, resultaram na elaboração e, conseqüente, aplicação de um quadro avaliativo que contém categorias de análise baseadas, majoritariamente, em princípios da BNCC e da CLT que apontam para o desenvolvimento da habilidade comunicativa de aprendizes do ensino médio e que proporcionou o mapeamento, a descrição e a análise das propostas didático-pedagógicas presentes nesses manuais, com foco na natureza teórico-metodológica, nos temas e suas contextualizações; no tratamento dado ao vocabulário e aos tópicos gramaticais; nas ações que envolvem a articulação entre habilidades e competências comunicativas e no papel dos agentes de sala de aula como usuários dessas ferramentas didáticas. Por fim, no plano macro dos resultados, destaco, a despeito da identificação ou reconhecimento de fragilidades didaticamente estruturais, o fato de que o nosso sistema de ensino, no que diz respeito à língua inglesa, atualmente caminha a lentos, porém, interessantes passos rumo ao entendimento de práticas que demandam e que, também, possibilitam o que há de mais relevante para uma abordagem que auxilie efetivamente o desenvolvimento comunicativo de aprendizes.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; Abordagem comunicativa; BNCC

ABSTRACT

The Common National Curricular Base (BNCC) brought about challenging adjustments to how English language instruction and learning were handled in the context of schools, of which I specifically point out the acceptance of English as an international lingua franca and the need for activities that take communicative goals in the classroom into consideration. This explicit connection among transformations, challenges and pragmatic approaches emerges during the implementing period of the contested New High School and the latest edition of the National Textbook Plan, the PLND 2021. Following that, this study analyzes five high school textbooks published by different publishers that were picked by the current PNLD, in order to investigate their theoretical-methodological approach. To accomplish this, along with the BNCC, I relied on the theoretical-methodological principles of the communicative approach to English language teaching (Communicative Language Teaching - CLT) through the ideas of Richards (2001, 2016); for foundations in the flow of English studies as a Foreign Language (EFL), the contributions of Nunan (2003), Brown (2007) and Celce-Murcia (2014) Richard and Rodgers (2014), and Oliveira (2014 , 2015) through his contributions to the English teaching context in Brazil. Thus, within the investigative environment offered by the expansive field of Applied Linguistics, the methodological question was established through a qualitative approach, which its actions, here, led to the development and subsequent application of an evaluation board that contains categories of analysis based, mostly on the principles of the BNCC and the CLT guided by the demand of the development of the communicative ability in high school students, which enabled the mapping, description, and analysis of the didactic-pedagogical proposals in these manuals, putting an emphasis on the theoretical-methodological nature, on the themes and their contextualization, on the treatment given to vocabulary and grammatical topics, on the actions that involve the articulation between communicative abilities and competences, and on the role of classroom agents as users of these didactic tools .On the whole, I draw attention to the fact that, despite the identification or recognition of didactically structural fragilities, our educational system is currently making slow but interesting progress toward an understanding of practices that demand and also make possible what is truly important for an approach that effectively supports learners' communicative development.

Keywords: English language teaching; Communicative Approach; BNCC

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Parte I – referente à Q. 01.....	100
Gráfico 2	- Parte I – referente à Q. 02.....	101
Gráfico 3	- Parte I – referente à Q. 03.....	101
Gráfico 4	- Parte I – referente à Q. 04.....	102
Gráfico 5	- Parte II – referente à Q. 05.....	102
Gráfico 6	- Parte II – referente à Q. 06.....	103
Gráfico 7	- Parte II – referente à Q. 07.....	103
Gráfico 8	- Parte II – referente à Q. 08.....	104
Gráfico 9	- Parte II – referente à Q. 09.....	104
Gráfico 10	- Parte II – referente à Q. 10.....	105
Gráfico 11	- Parte II – referente à Q. 11.....	105
Gráfico 12	- Parte III – referente à Q. 12.....	106
Gráfico 13	- Parte III – referente à Q. 13.....	106
Gráfico 14	- Parte III – referente à Q. 14.....	107
Gráfico 15	- Parte III – referente à Q. 15.....	107
Gráfico 16	- Parte III – referente à Q. 16.....	108
Gráfico 17	- Parte III – referente à Q. 17.....	108
Gráfico 18	- Parte III – referente à Q. 18.....	109
Gráfico 19	- Parte III – referente à Q. 19.....	109
Gráfico 20	- Parte III – referente à Q. 20.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Esquema sobre abordagem, segundo a natureza da língua e da aprendizagem.....	30
Quadro 2	- Esquema sobre design.....	32
Quadro 3	- Esquema sobre sequência de atividades/procedimentos.....	34
Quadro 4	- Esquema sobre abordagem segundo fluência e precisão.....	37
Quadro 5	- Eixos da BNCC para o ensino de língua inglesa.....	41
Quadro 6	- Primeiro tópico do quadro avaliativo para identificação e análise de aspectos teórico-metodológicos relacionados à BNCC e suas possíveis relações com a CLT (Elaboração própria)	61
Quadro 7	- Segundo tópico do quadro avaliativo para identificação e análise de aspectos teórico-metodológicos relacionados à BNCC e suas possíveis relações com a CLT (Elaboração própria)	62
Quadro 8	- Terceiro tópico do quadro avaliativo para identificação e análise de aspectos teórico-metodológicos relacionados à BNCC e suas possíveis relações com a CLT (Elaboração própria)	62
Quadro 9	- Quadro Avaliativo PARTE I: Orientação Teórico-Metodológica Geral ...	66
Quadro 10	- Quadro Avaliativo PARTE II: BNCC no PNLND de 2021.....	76
Quadro 11	- Quadro Avaliativo PARTE III: Communicative Language Teaching (CLT).....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
EFL	<i>English as a Second Language</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESL	<i>English as a Foreign Language</i>
GE	<i>General English</i>
GU	Gramática Universal
LA	Linguística Aplicada
L1	<i>First language</i>
L2	<i>Second language</i>
LD	Livro didático
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1	Aprendizagem de línguas: uma breve contextualização.....	26
2.2	O Ensino de inglês como língua estrangeira.....	29
2.3	<i>Communicative Language Teaching – CLT (Abordagem Comunicativa)</i>	35
2.4	A BNCC e a abordagem comunicativa para ensino de inglês: uma leitura crítica.....	38
2.5	O Novo ensino médio e o ensino de inglês.....	48
2.6	O Livro didático de inglês e o PNLD 2021	50
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
3.1	Características da pesquisa.....	55
3.2	Contextualização da proposta de pesquisa.....	56
3.3	Seleção dos dados para composição do corpus: descrição do objeto de pesquisa.....	57
3.4	Quadro avaliativo e sua aplicação.....	60
3.5	Procedimentos de análise dos LD.....	63
3.5.1	<i>Quadro avaliativo: coleta e análise dos dados</i>	65
3.5.2	<i>PARTE I - Orientação teórico-metodológica geral</i>	65
3.5.3	<i>Análises e discussões do Quadro Avaliativo PARTE I: Orientação Teórico-Metodológica Geral</i>	72
3.5.4	<i>PARTE II - BNCC no PNLD de 2021</i>	75
3.5.5	<i>Análises e discussões do quadro avaliativo PARTE II: BNCC no PNLD de 2021</i>	83
3.5.6	<i>PARTE III Communicative Language Teaching – CLT</i>	86
3.5.7	<i>Análises e discussões do quadro Communicative Language Teaching - CLT</i>	92
4	RESULTADOS.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	115
	ANEXO A – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DO SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 01.....	118

ANEXO B – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DO SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 02.....	121
ANEXO C – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MANUAL DOCENTE DO LD. 03.....	122
ANEXO D – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA” DO MANUAL DOCENTE DO LD. 04.....	125
ANEXO F – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS” DO MANUAL DOCENTE DO LD. 05.....	127
ANEXO F – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO INTITULADA “DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NESTA OBRA” DO LD. 01.....	131
ANEXO G – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DA SEÇÃO “OBJETIVOS” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 02.....	135
ANEXO H – <i>PRINT</i> DA PRIMEIRA PÁGINA DA SEÇÃO “ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR” E SEU SUMÁRIO DO LD. 03...	136
ANEXO I – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “OBJETIVOS E SUAS JUSTIFICATIVAS” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 04.....	138
ANEXO J – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “OBJETIVOS GERAIS” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 05.....	140
ANEXO K – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “OBJETIVOS, JUSTIFICATIVAS E CONTEÚDO” PRESENTE NA SEÇÃO <i>FIRST THINGS FIRST</i> DO LD. 01.....	143
ANEXO L – <i>PRINT</i> DO SUMÁRIO DO LIVRO DO/A ESTUDANTE DO LD. 02.....	149
ANEXO M – <i>PRINT</i> DO SUMÁRIO DO LIVRO DO/A ESTUDANTE DO LD. 03.....	153
ANEXO N – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DO CAPÍTULO DE INTRODUÇÃO “ <i>LEARNING STRATEGIES</i> ” DO LD. 03.....	158
ANEXO O – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DO CAPÍTULO DE INTRODUÇÃO DO LD. 04.....	164
ANEXO P – <i>PRINT</i> DO SUMÁRIO DO LIVRO DO/A ESTUDANTE DO LD. 05.....	165

ANEXO Q – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ORIENTAÇÕES GERAIS” DO LD. 01.....	168
ANEXO R – <i>PRINT</i> DA PRIMEIRA PÁGINA DA SEÇÃO “ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO LD. 02.....	169
ANEXO S – <i>PRINT</i> DA PÁGINA COM ATIVIDADES COM ORIENTAÇÕES ACERCA DA REVISÃO DE TÓPICO REFERENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL DO LD. 03.....	172
ANEXO T – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO REFERENTE À CONSOLIDAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO LD. 04.....	173
ANEXO U – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO REFERENTE AO CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL. LD. 05.....	175
ANEXO V – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC” DO LD. 01.....	176
ANEXO W – <i>PRINT</i> DO SUMÁRIO DO LIVRO DO/A ESTUDANTE DO LD. 04.....	180
ANEXO X – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA” DO MANUAL DOCENTE DO LD. 03.....	183
ANEXO Y – <i>PRINT</i> DA PRIMEIRA PÁGINA DO CAPÍTULO 2 DO LD. 03.....	184
ANEXO Z – <i>PRINT</i> DA PRIMEIRA PÁGINA DO CAPÍTULO 10 DO LD. 03.....	185
ANEXO AA – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “MATERIAL COMPLEMENTAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE” PRESENTE EM TODAS AS SEÇÕES DE ORIENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS DO LD. 04.....	186
ANEXO AB – <i>PRINT</i> DA PÁGINA CONTENDO A DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES NAS QUAIS O INGLÊS É TRATADO COMO LÍNGUA FRANCA NO LD. 05.....	187
ANEXO AC – <i>PRINT</i> DA PRIMEIRA PÁGINA DA SEÇÃO “A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DO LD. 01.....	188
ANEXO AD – <i>PRINT</i> DA PÁGINA COM A TABELA COM A TAXONOMIA DE BLOOM DO LD. 02.....	189

ANEXO AE – <i>PRINT</i> DA PÁGINA CONTENDO UM <i>SELF-ASSESSMENT</i> DO LD. 02.....	190
ANEXO AF – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DA SEÇÃO “A AVALIAÇÃO” DO LD. 03.....	191
ANEXO AG – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DA FICHA DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO LD. 03.....	192
ANEXO AH – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DE UM <i>SELF-ASSESSMENT</i> DO LD. 04.....	193
ANEXO AI – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DE UM REVIEW DO LD. 04.....	194
ANEXO AJ – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DA VERSÃO SIMPLIFICADA DO QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CEFR) DO LD. 04.....	195
ANEXO AK – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>THINKING ABOUT LANGUAGE</i> ” DO LD. 05.....	196
ANEXO AL – <i>PRINT</i> DA PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>SPEAKING</i> ” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 01.....	197
ANEXO AM – <i>PRINT</i> DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO DE <i>SPEAKING</i> DO LD. 02.....	198
ANEXO AN – <i>PRINT</i> DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>WARMING UP</i> ” DO LD. 03.....	199
ANEXO AO – <i>PRINT</i> DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO DE <i>SPEAKING</i> DO LD. 04.....	200
ANEXO AP – <i>PRINT</i> DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO DE <i>SPEAKING</i> DO LD. 05.....	201
ANEXO AQ – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM UM QUADRO DE VOCABULÁRIO DO LD. 01.....	202
ANEXO AR – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM UMA SEÇÃO DENOMINADA “ <i>VOCABULARY</i> ” DO LD. 02.....	203
ANEXO AS – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>LEARNING VOCABULARY</i> ” DO LD. 03.....	204
ANEXO AT – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “ <i>LET’S START</i> ” DO LD. 04.....	205
ANEXO AU – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “ <i>VOCABULARY STUDY</i> ” DO LD. 05.....	206

ANEXO AV – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>LANGUAGE IN ACTION</i> ” DO LD. 01.....	207
ANEXO AW – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>LANGUAGE IN ACTION</i> ” DO LD. 02	210
ANEXO AX – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>COMPREHENDING AND USING</i> ” DO LD. 03.....	213
ANEXO AY – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>LANGUAGE STUDY</i> ” DO LD. 04.....	217
ANEXO AZ – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>LANGUAGE STUDY</i> ” DO LD. 04.....	221
ANEXO BA – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>LANGUAGE REFERENCE + EXTRA PRACTICE</i> ” DO LD. 05.....	223
ANEXO BB – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM O QUADRO DE VOCABULÁRIO O LD. 01.....	224
ANEXO BC – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM GLOSSÁRIO DO LD. 02.....	225
ANEXO BD – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM SEÇÃO “ <i>LANGUAGE PLUS</i> ” DO LD. 02.....	226
ANEXO BE – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM ATIVIDADES SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LD. 02.....	227
ANEXO BF – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>SELF-ASSESSMENT</i> ” DO LD. 02.....	228
ANEXO BG – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA COM INSTRUÇÕES EM PORTUGUÊS PARA ATIVIDADES DO LD. 03.....	229
ANEXO BH – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM O QUADRO “ <i>TIP</i> ” DO LD. 04.....	230
ANEXO BI – <i>PRINT</i> DE PÁGINA COM O QUADRO “ <i>SUGGESTION</i> ” DO LD. 04.....	231
ANEXO BJ – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>SELF- ASSESSMENT</i> ” DO LD. 04.....	232
ANEXO BK – <i>PRINT</i> DA SEÇÃO “ <i>WRITING</i> DO LD. 05.....	233
ANEXO BL – <i>PRINT</i> DE PÁGINA DA SEÇÃO “ <i>TAKING IT FURTHER</i> ” DO LD. 05.....	235

1 INTRODUÇÃO

Na esteira da história do ensino de inglês como língua estrangeira, flagramos a virada pragmática nos anos 60, que formaliza as discussões acerca das funcionalidades e dos usos da língua. Consolida-se, então, a ideia de que a língua deve ser observada a partir de seus aspectos internos e externos. Dessa forma, a estrutura passa a ser tratada como um componente que é retroalimentado por seus usos, suas funções e seus significados. Esse movimento epistemológico contribuiu para que o ensino de línguas fosse balizado pela contextualização de propósitos comunicativos e suas situações de uso. Assim, a gramática, sob a perspectiva tradicional, tem o seu protagonismo reduzido na história do desenvolvimento de métodos, abordagens e estratégias usadas em sala de aula, bem como no livro didático (doravante LD).

Um desses primeiros métodos de ensino de língua inglesa, *Grammar Translation*, foi inspirado em práticas de ensino de latim e do grego clássico do século XIX. Sua proposta orientava-se para abordagens de aspectos linguísticos, articuladas por práticas de tradução. No entanto, superados os métodos tendenciosamente estruturalistas¹ e o movimento de métodos alternativos², surgem os métodos comunicativos³, esses atentando para questões de ordens semântica e pragmática. Assim, as primeiras articulações dos estudos sobre sentidos e usos da língua acompanham as demandas por interações entre as nações no pós-guerra europeu, o que nutriu, no contexto do ensino da língua inglesa, a necessidade de desenvolvimento de habilidades que não apenas a habilidade leitora. Nessa perspectiva instrumental, a língua era tratada como uma mera forma de acesso à informação, e não um elemento constitutivo e constituinte de universos discursivos. Portanto, fatores sociocognitivos passaram a ser pilares da construção de métodos comunicativos, nos quais as habilidades de fala, de escrita, de audição e de leitura são correlacionadas em suas práticas.

A percepção pela necessidade de uma abordagem que tivesse foco na comunicação emergiu de problematizações acerca do formato do precursor *Grammar Translation*, no qual a sintaxe e o vocabulário, mediados pelas práticas de tradução, eram as principais vias as quais os aprendizes percorriam em seus processos de aprendizagem.

Na miríade dos métodos comunicativos, o *Communicative Language Teaching* (CLT)

¹ Cf. Método de gramática e tradução, Método direto, Abordagem oral e Método audiolingual. (OLIVEIRA, 2014, p. 73)

² Cf. *Silent Way*, *Suggestopedia*, *TPR-Total Physical Response*, *CLL-Community Language Learning* e o Ensino de línguas baseado em competências. (OLIVEIRA, 2014, p. 105)

³ Cf. Abordagem natural, Abordagem comunicativa, TBL- Abordagem baseada em tarefas, Abordagem lexical e Abordagem comunicativa intercultural. (OLIVEIRA, 2014, p. 139)

considera a adequação sociolinguística e a produção de significados para o desenvolvimento de competências comunicativas e a produção de atos linguísticos complexos. Partindo desse entendimento, a gramática é abordada não apenas através de sua estrutura, mas de seus usos e significados. Há, por parte de grandes cursos, midiaticamente falando,⁴ a tentativa de colocá-la como algo atrelado a práticas obsoletas, como uma forma de superestimar o foco no ensino voltado para a comunicação em detrimento do ensino da gramática. Porém, mesmo com essas tentativas de apagamento, a gramática sempre possuiu seu lugar garantido nos capítulos dos LD.

A gramática é, assim, a interface das diferentes vertentes de ensino de língua inglesa, apesar de possíveis distanciamentos quanto a objetivos e a questões metodológicas. Como exemplo, o ensino de inglês para fins específicos, *English for Specific Purposes* (ESP), assim como o *General English Approach* (GE), ambos transitando no vasto campo lexicogramatical da língua inglesa. No entanto, para o ESP, o ensino volta-se para o *design* de um curso que atenda a necessidades específicas previamente estabelecidas por meio de *needs analysis*⁵, enquanto o GE possibilita a diversidade temática e dialoga com os programas conteudistas dos tradicionais exames de proficiência.

Partindo para o contexto educacional brasileiro, o ensino de inglês acompanhou atentamente os movimentos de desenvolvimento de práticas de ensino e, a gramática, elemento central, também passou a ser atravessada por abordagens comunicativas. O ensino focado em demandas reais de comunicação trouxe discussões acerca de habilidades, competências, propósitos comunicativos, formação de professores entre outras realidades no Brasil. No entanto, há o estigma que alimenta o imaginário de muitos estudantes de que não é possível aprender inglês na escola. Ainda há o eco da piada infame sobre o professor que ensina apenas a gramática, o que é negativamente relacionado ao ensino do verbo *to be* em todas as séries.

Sobre a situação do inglês no ensino regular, a partir de minhas experiências como professor, relato que, no segundo semestre de 2014, entrei em uma sala de aula de uma escola pública do estado do Ceará pela primeira vez. Posto que atuo como professor de inglês desde 2007, trazia a bagagem de quem já provara a dor e a delícia do início de uma carreira. Em pouco tempo, com a rotina estabelecida e com conteúdo planejado caminhando, eu já estava aproveitando o momento clássico da chamada para me aproximar das turmas e, nessas interações, um aluno muito aplicado se mostrou empolgado pelo fato de estar ouvindo o professor falar

⁴ Cf. Fisk, Yáziqi, CNA, Wizard Idiomas etc.

⁵ Processo metodológico que envolve a análise de ações por meio do levantamento/captação de informações para identificação de problemas e/ou necessidades que envolvem, segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 53 -55): *the target needs* – o que os/as aprendizes precisam fazer para usar a língua em situações específicas e *Learning needs* – o que os aprendizes devem fazer para aprender a usar a língua nessas situações.

inglês durante as aulas. O fato é que eu, acostumado com o formato das aulas dos cursos de idiomas onde também trabalhava, tentei fazer, minimamente, uso da língua alvo, fosse criando situações para que eles se expressassem em inglês, fosse lendo os textos e as atividades sem tradução consecutiva.

Em um mês naquele contexto, já havia percebido que tudo que fora produzido nos semestres anteriores girava em torno de exercícios de gramática, memorização de listas de palavras e tradução de textos. O LD era usado como caderno de atividades de casa, o que os isentava de trazê-lo para escola. No entanto, em todas as turmas, o professor obedecia à sequência de tópicos gramaticais dos LD. O conteúdo esquematizado era escrito ou projetado na lousa para que os alunos o copiassem como atividades de sala. Havia, também, dentro da pasta da disciplina, cópias de alguns capítulos da clássica *Grammar in Use*, de Raymond Murphy, o que deixa clara a perspectiva tradicional de ensino com a qual a língua era tratada pelo então professor regente. Essa prática não correspondia diretamente às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2006) e, hoje, não corresponderia às propostas de ensino preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)⁶ para o ensino de inglês no ensino médio, porém ratifica o valor da gramática para a sala de aula.

Os livros adotados por aquela escola, constantes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) vigente da época, eram os da coleção *Way to go!*, da editora Ática, que ofereciam a integração das habilidades de produção e compreensão da língua inglesa e atividades elaboradas a partir de situações reais de uso do idioma. As atividades voltadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também merecem destaque, além das várias atividades de gramática e vocabulário, as mesmas que os alunos tinham que cumprir como tarefa de casa. Apesar da possibilidade de se abordar a língua de forma mais significativa e funcional, o que poderia ser proporcionado pelo uso do LD em sala de forma plena, a aula era completamente balizada pela estrutura da língua. Cheguei a este entendimento, também, a partir da leitura dos planejamentos e dos registros nos diários de classe, além de conversas e análise das anotações nos cadernos de alguns alunos de todas as oito turmas que assumi. Soube, posteriormente, que o professor não era da área específica de inglês, o que ilustra os resultados e uma pesquisa realizada pela *British Council* em 2015⁷ apontando que, no Brasil, dentre os/as profissionais de educação que atuam como professores/as de inglês, apenas 39% possuem

⁶ <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>> acesso em: 13/08/2021

⁷ BRITISH COUNCIL. O Ensino de Inglês na Educ. Pública Brasileira, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf> Acesso em: 05 set. 2021.

diploma de graduação na área de Letras com licenciatura em língua inglesa. Além da questão da competência técnica, atrevo-me a lançar questionamentos acerca da possível ausência de cursos de formação por parte das editoras para um melhor uso do LD em sala de aula, como também acerca do grau de contato com o idioma ao qual os/as estudantes foram expostos durante os anos do ensino fundamental, fatores que podem dificultar a atuação de qualquer docente.

Essa visão pessimista é proveniente do histórico de fragilidades em nosso sistema educacional que, fora a ineficiência de governantes e seus projetos políticos, parte desde questões relacionadas à formação dos professores até o alcance dos documentos que formalizam os currículos. Há de se reconhecer que, depois de 2003, avanços ocorreram, porém em um tempo que ainda não acompanha as demandas de um mundo globalizado. O PNLD de 2011, um desses avanços, quando o MEC dá início à distribuição de LD de língua estrangeira (inglês e espanhol) nas escolas públicas, proporcionou a otimização da organização de um currículo considerando tanto as contribuições teóricas e metodológicas da Linguística Aplicada quanto o advento de novas tecnologias para as ciências da comunicação. Dessa forma, a adoção de um LD possibilita a orientação de ações pedagógicas, facilita o planejamento do professor, serve de ferramenta de estudo para os aprendizes e garante uma organização mínima de conteúdos e de sequências de atividades.

Seguindo a construção da proposta desta pesquisa, exponho que o texto da BNCC para o ensino médio agrupa campos de conhecimento em blocos denominados de áreas. Assim, o inglês integra um desses blocos junto aos componentes língua portuguesa, artes e educação física. O então componente do ensino fundamental agora compõe a área de linguagens e suas tecnologias, com a proposta de continuar a “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 471), dando espaço para diversidades, para transdisciplinaridades e para o desenvolvimento do senso crítico. Na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas preconizam que deve ser contemplada, entre nove práticas, a “língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º em BRASIL, 2017, p. 476).

No entanto, é sabido que a inclusão do LD de língua estrangeira no PNLD é relativamente recente, posto que estamos em sua quinta distribuição, sendo o ano de 2021 notável por marcar a implementação da BNCC paralelamente ao então Novo Ensino Médio⁸. A proposta

⁸ Cf. Lei nº 13.415/2017. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> acesso em 23/09/2021.

de se estabelecer uma base curricular comum para o ensino básico no Brasil concretiza-se em 2017, partindo de sua implantação na educação infantil e no ensino fundamental e, tendo por finalidade proporcionar “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 25). A língua inglesa passa a ser componente curricular obrigatório a partir do sexto ano.⁹ Nessa configuração, fala-se em função social e política do inglês. Fala-se, também, em multiletramentos e atitudes de acolhimento por parte dos professores.

Ademais, o inglês recebe o *status* de língua franca, abrindo espaço para a desconstrução da visão imperialista eurocêntrica e/ou americanizada retratada nos LD, o que vem sendo problematizado por estudiosos, a exemplo de Rajagopalan (2003), em seu texto intitulado “Língua estrangeira e autoestima” no qual destaca que o propósito maior de se ensinar línguas estrangeiras “é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em “cidadãos/cidadãs do mundo.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). Nesse sentido, no texto da BNCC para o ensino fundamental, a língua inglesa passa a ser norteada pela organização de eixos divididos em: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. A articulação entre esses eixos deve findar no desenvolvimento de competências que partem desde questões filosóficas, passando pela utilização de tecnologias, até o contato com diferentes manifestações culturais.

O eixo conhecimentos linguísticos trata diretamente do ensino de gramática, proporcionando discussões em torno de “adequação, padrão, variação linguística e inteligibilidade” (BRASIL, 2017, p. 245). Para cada uma das séries finais do ensino fundamental, esse eixo agrega gramática e estudo do léxico como unidades temáticas atreladas às respectivas habilidades a serem desenvolvidas. Há, portanto, uma sequência de conteúdos gramaticais classificados como objetos de conhecimento que devem ser abordados de modo dedutivo, a fim de focar no funcionamento das estruturas linguísticas.

Nos três anos que correspondem ao ensino médio regular, aspectos antes considerados no ensino fundamental, como precisão, erro e domínio da língua, dão espaço para a observação de universos discursivos em prática. O aprendiz deve desenvolver habilidades e competências específicas para o seu desenvolvimento como ser crítico e socialmente consciente. O inglês é, assim, considerado como mais uma possibilidade de se enxergar as coisas do mundo. No entanto, diferentemente do que consta na BNCC para o ensino fundamental, no ensino médio

⁹ Cf. Lei nº 13.415/2017. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> acesso em: 23/09/2021.

não há objetos de conhecimentos categorizados; em outras palavras, não há sugestão de assuntos, habilidades ou competências específicas para a língua inglesa, a serem trabalhados em sala de aula. Outra observação refere-se ao apelo à abordagem da língua inglesa com foco na comunicação sem especificações teórico-metodológicas para tal.

Posto isso e, dado o fato de que o ensino médio caracteriza um grau escolar que compõe uma sequência, considero a ausência de definição de um programa de conteúdos algo problemático, especialmente se considerarmos as discussões em torno da internacionalização da educação brasileira, o que, certamente, expande a demanda por exames de proficiência, os quais, sem exceção, avaliam as capacidades comunicativas, principalmente por meio de questões que articulam diferentes habilidades linguísticas.

Contudo, pode-se dizer que a BNCC nos trouxe uma sensação de atualização das propostas dos PCNEM, que já apontavam para o propósito comunicativo, para questões globais, para a diversidade e para autonomia do aprendiz. O que, grosso modo, podemos destacar como mudanças, especialmente no texto referente ao ensino fundamental, são: a organização das habilidades específicas para o desenvolvimento de competências relacionadas à questão comunicativa, à inserção da tecnologia e, também, à consolidação do inglês como língua franca para o ensino no Brasil.

Dito assim, esta pesquisa, centrada nos aspectos epistemológicos do ensino da língua inglesa no atual contexto educacional brasileiro, propõe uma investigação dos princípios teórico-metodológicos voltados para o desenvolvimento comunicativo de aprendizes, acerca do que cabe às abordagens presentes nos cinco seguintes LD¹⁰: (a) *Interação Inglês*, da Editora do Brasil; (b) *Take Action!*, da editora Ática; (c) *JOY!*, da editora FTD; (d) *ANYTIME!*, da Editora Saraiva e; (e) *English Vibes*, da editora FTD. Todos compõem o catálogo de livros disponíveis para o PNLD de 2021¹¹. O objetivo é, pois, identificar e analisar, por meio desses LD, o tratamento dado ao ensino de inglês no ensino médio, a despeito da brevidade ou ausência de orientações teóricas e metodológicas específicas por parte da BNCC para esta etapa escolar.

Para isso, busca-se como campo teórico, além dos textos da BNCC (2017) referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio, suporte em princípios teórico-metodológicos da abordagem comunicativa de ensino para língua inglesa (*Communicative Language Teaching - CLT*), a partir das ideias de Richards (2001, 2006), Richard e Rodgers (2014), Nunan (2003), Brown (2007) e Celce-Murcia (2014) cujas pesquisas contribuem para o fluxo dos estudos de

¹⁰ Os links para acesso aos LD estão disponibilizados ao longo do capítulo que descreve a metodologia desta pesquisa.

¹¹ Cf. Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020.

inglês como segunda língua (*English as a Second Language - ESL*) e inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*) e, também, Oliveira (2014, 2015) através de suas interpretações históricas de métodos, abordagens, estratégias e, sobretudo, de suas elaborações para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa apontando diferentes perspectivas linguísticas em sala de aula no contexto brasileiro.

Ao buscar ideias e inspirações para a execução da investigação aqui proposta, foi possível perceber que outras pesquisas envolvendo aspectos do ensino da língua inglesa despontam no cenário educacional do Brasil. No entanto, dois registros, em particular, chamaram a minha atenção, dada a proposta analítica acerca de aspectos que envolvem entendimentos da BNCC, de abordagens de ensino e de materiais didáticos. Dito isso, a dissertação de mestrado intitulada “As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças”¹² de Santana (2021), investiga a percepção de docentes, por meio da BNCC, acerca dos tópicos multiletramentos, interculturalidade e língua franca. A segunda, outra dissertação, de título “Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio” de Neto (2019), propõem uma investigação de aspectos multimodais com base em problematizações da BNCC¹³, por meio da análise de coleção de livros didáticos *Way to go!* que, por uma feliz coincidência, trata-se da mesma coleção de LD que utilizei quando atuei como professor do estado do Ceará em 2016. Dentro desse universo investigativo e de suas devidas relevâncias, as pesquisas supracitadas se aproximam da pesquisa aqui proposta, dadas as suas ações metodológicas que culminam na elaboração de instrumentos para o levantamento e a sistematização de seus dados, que versam sobre questões teórico-metodológicas do ensino da língua inglesa. Por outro lado, as questões que envolvem os seus objetos, em seus aspectos espaço-temporais, as distanciam, especialmente, se levarmos em consideração o fator novidade ilustrado pela consideração do contexto de implementação do Novo Ensino Médio.

Diante do supra exposto e reforçando o fato de o PNLD 2021 coincidir com o período de implementação da BNCC para o ensino médio, parto da busca pelo entendimento de como o ensino de inglês é tratado nessa etapa escolar, a partir do questionamento central: Quais princípios

¹² SANTANA, Juliana Silva. **As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças**. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

¹³ NETO, Agapito Pereira Tôres. **Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, 2019.

teórico-metodológicos fundamentam as propostas de ensino dos LD selecionados como objeto desta pesquisa? Quanto às questões mais específicas, aponto: 1) De que forma esses LD contribuem para a efetivação das propostas da BNCC?; 2) De que forma esses LD contribuem para o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos/as aprendizes?; 3) Quais são as potencialidades e as limitações desses LD, no que diz respeito ao ensino de inglês voltado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes do ensino médio? Diante desses questionamentos e, para o alcance de respostas que os iluminem, aponto como **objetivo principal**: Identificar o tratamento dado ao ensino de inglês no que diz respeito a aspectos teórico-metodológicos voltados para o ensino e à aprendizagem de língua estrangeira em LD do ensino médio, publicados por diferentes editoras no PNLD 2021. Para isso, fez-se necessária a exposição de princípios teórico-metodológicos do ensino da língua inglesa, bem como a interpretação dos textos da BNCC (fundamental e médio). A partir da exposição e problematização desses aspectos, foi elaborada a primeira parte de um quadro avaliativo que possibilitou a interpretação e análise dos aspectos teórico-metodológicos dos LD escolhidos.

No contexto de EFL, especialmente no que diz respeito à sala de aula do ensino básico brasileiro, a utilização de LD, conforme o PNLD, é algo relativamente recente, o que, agora com a BNCC, demanda atenção acerca do ensino de inglês a partir de uma perspectiva mais pragmática. Dessa forma, a orientação acerca da aplicação de atividades, planejamento e estratégias de ensino são imprescindíveis para nortear a organização do trabalho dos/as professores/as e a aprendizagem de os/as estudantes. Para essa discussão, apresento como o **primeiro objetivo específico**: Analisar a estrutura e o conteúdo do LD no que diz respeito às propostas da BNCC. Para essa ação, foi realizada a elaboração da segunda parte do quadro avaliativo voltado para a identificação, o mapeamento e a discussão acerca da organização e funcionalidade de cada LD, por meio de minha interpretação acerca da relação entre preconizações da BNCC para o ensino fundamental e para o ensino médio.

Além de considerações acerca da estrutura/proposta do LD, o **segundo objetivo específico** a ser destacado versa sobre: Analisar a forma com a qual esses LD contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos/as do ensino médio. Para isso, foi elaborada a terceira parte do quadro avaliativo, levando-se em consideração os princípios e as características da CLT, uma vez que a BNCC preconiza o ensino de inglês voltado para fins comunicativos. As ações dessa etapa partem da observação de aspectos que miram o papel do aluno, o papel do professor, os tipos de atividades, a forma com a qual as quatro habilidades, a gramática e o vocabulário são abordados, partindo da ideia de que todos os materiais analisados corroboram a ideia de uma abordagem da língua inglesa voltada para a comunicação.

Por fim, as propostas de ensino e de conteúdo dos materiais didáticos podem ser consideradas uma extensão da BNCC, posto que esse é o documento que carrega o texto que regulamenta o ensino básico no Brasil. Portanto, a forma com a qual o ensino de inglês é preconizado pela BNCC deve impactar diretamente na elaboração dos LD. Um exemplo disso é o fato de que, antes da implementação da BNCC no ensino médio, os LD eram divididos de acordo com o ano, totalizando três volumes; no entanto, a partir do PNL 2021, esses três volumes fundiram-se em um LD de volume único. Para nortear esse ponto da discussão proposto por esta pesquisa, apresento como **terceiro e último objetivo específico**: Apresentar, após a conclusão das análises, as potencialidades e as limitações a respeito desses LD para abordagem comunicativa no ensino médio. Dessa forma, após o preenchimento e a análise das três partes do quadro avaliativo, são expostos, em tópicos, uma síntese culminante da análise geral proposta por esta pesquisa, a fim de apresentar aspectos que dizem respeito à qualidade do tratamento dado à língua inglesa no ensino médio.

Apresentadas as ideias e materialidades desta pesquisa, a organização dos capítulos obedece à seguinte sequência: **Fundamentação teórica**, subdividido em: Aprendizagem de línguas: uma breve contextualização, O ensino de inglês como língua estrangeira, *Communicative Language Teaching* – CLT (Abordagem Comunicativa), BNCC e a abordagem comunicativa para ensino de inglês: uma leitura crítica, O novo ensino médio e ensino de inglês, O livro didático de inglês e o PNL 2021; **Percursos metodológicos**, que diz respeito aos tópicos: Características da pesquisa, Contextualização da proposta de pesquisa, Seleção dos dados para composição do corpus: descrição do objeto de pesquisa, Quadro avaliativo e sua aplicação, Procedimentos de análise dos LD; **Quadro avaliativo**: coleta e análise dos dados, no qual as três partes do quadro são preenchidas e comentadas e; **Resultados das análises** com os achados acerca da observação do quadro avaliativo; seguido pelas **Considerações finais**.

Em suma, expostas as formalidades que cabem à esta pesquisa, viabilizada pelo vasto campo investigativo da Linguística Aplicada (LA), pretende-se por meio de todas as ações aqui propostas e, dentro de suas possibilidades de refutações e/ou continuidades, contribuir para futuras problematizações acerca do delicado universo do ensino médio brasileiro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao adentrarmos o universo dos estudos de língua materna ou de língua estrangeira não é, a priori, difícil perceber similaridades e diferenças no que diz respeito à natureza de seus processos de ensino e aprendizagem. Dado o fato de que o Brasil possui apenas o português brasileiro como língua oficial e, considerando suas devidas variações e seus desdobramentos de diferentes formas de linguagem, qualquer outro idioma em nosso território é, a priori, tratado como língua estrangeira. Partindo desse princípio, obviamente, um indivíduo que nasce e cresce no Brasil tem, a seu favor, o contato com o português brasileiro – sua língua materna, de forma natural ou, romanticamente falando, desde a barriga da mãe. Os aspectos mais iniciais relacionados às estruturas e aos usos dessa língua serão aprendidos, na maioria das vezes, de forma contextualizada, prática e inconsciente. Em vista disso, quando pensamos no ensino e na aprendizagem de inglês no Brasil como uma segunda língua/língua estrangeira, os esforços se voltam para a tentativa de se buscar caminhos teórico-metodológicos que viabilizem ou facilitem esse processo.

No que diz respeito a essas denominações, a BNCC reconhece as discussões em torno do termo língua internacional ou global e língua adicional¹⁴, bem como em torno do termo língua estrangeira e sua relação com a questionável ideia do que pode ser considerado falante nativo/a. Dessa forma, a BNCC aponta para o entendimento do inglês como língua franca, priorizando a função social e política do inglês. No entanto, o termo – língua estrangeira – ainda é o mais recorrente no contexto brasileiro, o que pode ser ratificado por sua incidência nos LD analisados, justificando, assim, a escolha por seu uso nesta pesquisa. É, pois, sobre esses caminhos que versam as próximas seções.

2.1 Aprendizagem de línguas: uma breve contextualização

No que diz respeito às questões teóricas, um aspecto preliminar a ser levado em consideração é a linha de pensamento vigente à época na qual se deram elaborações acerca de aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Esse entendimento

¹⁴ Denominação incipiente para o contexto brasileiro, oriundo de discussões emergentes das demandas didático-pedagógicas que envolvem a expansão da abordagem de aspectos interculturais ao ensino de línguas estrangeiras e, para Ramos (2021), trata-se de um conceito guarda-chuva que, grosso modo, simplifica interseções e distanciamentos entre aspectos sociais, históricos, linguísticos etc. relacionados ao tratamento do inglês como segunda língua e como língua estrangeira, bem como ao tratamento de aspectos de língua de acolhimento (LAc), de língua de herança (LH), de língua vizinha (LV) e de língua parceira (LP).

é importante para que esses processos sejam interpretados e contrastados, possibilitando, assim, a evolução das práticas de estudo de línguas dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, em uma perspectiva geral sobre a aquisição de língua materna, os manuais de linguística nos mostram que a corrente de pensamento denominada Empirismo, a qual sustenta formulações teóricas como o Behaviorismo e o Conexionismo, marcam o início dessas discussões.

De acordo com as ideias behavioristas, na figura de Skinner¹⁵, para que um indivíduo desenvolva seu conhecimento linguístico efetivo, o/a mesmo/a deve passar por práticas que envolvem estímulo-resposta, imitação e reforço. Essas práticas se assemelham às formas clássicas de “[...] avaliação utilizadas por professores: acerte e terá boa nota (reforço positivo); erre, e obterá um resultado ruim (esforço negativo); falhe e repetirá [...]” (DEL RÉ, 2010, p.19). No entanto, o fluxo de problematizações característico das ciências mostrou inconsistências sobre esses estímulos, apontando para a importância de se considerar a criatividade que possibilita a construção linguística a partir de analogias por parte de os/as aprendizes. Assim, nas palavras de Del Ré (2010, p.19), surge o Conexionismo ou Associacionismo na figura de Plunkett, defendendo que:

O estímulo-resposta (R-E) está na base neutral e não no meio externo, como propõem os behavioristas. Assim, analisa-se o que ocorre entre os dados de entrada (input) e de saída (output), admite-se analogias e generalizações e busca-se interação entre o organismo (rede natural e o ambiente). (DEL RÉ, 2010, p.19)

No entanto, o fato de se levar em consideração o aspecto criativo apontando para analogias e generalizações no processo de aquisição não foi suficiente para explicar os fatores que envolvem, por exemplo, a rapidez com a qual a criança aprende uma determinada língua, as motivações para sua aquisição e explicações acerca de erros cometidos nesse processo. Essas lacunas deram espaço para o Racionalismo, estabelecendo-se, nesse campo de estudo, a relação linguagem-mente e abrindo-se caminho para o surgimento do Inatismo, tendo Chomsky como seu maior representante.

A linha de pensamento baseada nessa teoria preconiza que a capacidade comunicativa é algo biologicamente determinado. Assim, os seres humanos nascem com uma espécie de dispositivo, inato, que contém uma organização linguística estruturada capaz de justificar a performance comunicativa desde o início do desenvolvimento de sua fala, o que foi denominado de Gramática Universal (GU) por Chomsky, e serviu de base maior para a elaboração de uma Gramática Gerativa Transformacional, segundo a qual, de acordo com Del Ré (2010, p. 21), a

¹⁵ Psicólogo americano que buscou interpretar a aquisição da língua em termos estritamente behavioristas, ou seja, a partir de fenômenos observáveis e mensuráveis. (TRASK, 2008, p. 46)

“criança com sua GU, cheia de princípios e parâmetros, ouve uma sentença (*input* da língua à qual ela é exposta) e a partir dela cria esses parâmetros, faz escolhas, por exemplo, se o verbo vem depois do sujeito ou no início etc.”. No entanto, a observação apenas de fatores biológicos foi considerada limitada, posto que fatores externos dados a partir da interação da criança com o seu ambiente de crescimento também impactam na construção de um repertório linguístico. A partir desse entendimento, o campo se abre para o Construtivismo, representado pelas formulações teóricas cognitivas de Piaget¹⁶, segundo as quais a aquisição e o desenvolvimento da língua de uma criança estão condicionados ao seu ambiente de desenvolvimento intelectual. Dentro desse mesmo entendimento, surgem as formulações teóricas interacionistas na figura de Vygotsky¹⁷, por meio das quais aponta-se para o papel das relações sociais diante das possíveis trocas comunicativas entre uma criança e os sujeitos adultos ao seu redor, impactando, assim, no seu desenvolvimento de linguagem e de pensamento.

Sobre os processos que envolvem aprendizagem/aquisição de língua estrangeira, as discussões se iniciam a partir da diferenciação dos conceitos de língua materna (L1) e segunda língua (L2). Diante das várias contribuições de estudos prévios acerca desse assunto, destaco a simples diferenciação dada por Venturi (2010, p. 124) ao afirmar que:

No que diz respeito a estes dois processos: tanto de aquisição de L1, como de L2, o que melhor distingue é exatamente o fato de que contribuindo para a aquisição de L2, possui-se já uma língua, bem como a experiência de tê-la adquirido e a consciência de sua utilidade. (VENTURI, 2010, p. 124).

Dito isso, no contexto do ensino de línguas no Brasil, a BNCC, diante do reconhecimento da crítica que gira em torno do termo Língua Estrangeira, “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 241). No entanto, em uma leitura preliminar dos LD analisados nesta investigação, o conceito de L2 tratado diretamente como língua estrangeira ainda é predominante. O status de língua franca é percebido nas sugestões de ações voltadas para a possibilidade de uso real do inglês em variados contextos de nível global. Diante da brevidade com a qual esse assunto é tratado no texto da BNCC, é possível perceber sua centralidade apenas

¹⁶ [...] estudioso suíço cuja visão tem por base a ideia de que o desenvolvimento das estruturas do conhecimento ou estruturas cognitivas é feito pela interação entre ambiente e organismo. (CEZARIO e MATELOTTA, 2017, p. 212)

¹⁷ [...] psicólogo soviético que explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento com base na interação entre os indivíduos. (CEZARIO e MATELOTTA, 2017, p. 212)

no despertar de consciência de aprendizes para questões de interesse universal. Ainda sobre a brevidade, no que diz respeito às questões didático-pedagógicas, o texto da BNCC aponta para “a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua, buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” (BRASIL, 2017, p. 242). No entanto, no contexto de ensino de EFL, a CLT, grosso modo, já trata ou se aproxima dessas preconizações, o que é detalhado nas próximas seções.

2.2 O ensino de inglês como língua estrangeira

A epistemologia dos estudos para a aprendizagem de língua estrangeira¹⁸, assim como a dos estudos em torno da aquisição de L1, também parte de elucubrações de ordens inatistas, cognitivistas, interacionistas, construtivistas entre outras. No entanto, dado o fato de que esta pesquisa trata do ensino de inglês em LD do ensino médio brasileiro, seu embasamento teórico volta-se, principalmente, para a tentativa de se entender a forma adequada como a língua deve ser tratada a partir da interpretação dos textos referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio da BNCC. Dessa forma, a imprescindibilidade de uma interpretação desses textos atrelada às questões epistemológicas do ensino de inglês como língua estrangeira é inquestionável.

Superadas as questões que envolvem semelhanças e diferenças acerca dos processos de aquisição/aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira, os esforços se voltam para o entendimento da organização de ações metodológicas que possibilitem um ensino efetivamente coerente com a realidade dos aprendizes. Dito isso, o conceito de método, ao longo de seu percurso histórico, recebeu delimitações de diferentes autores, agregando, assim, robustez ao seu significado mais básico, que diz respeito, grosso modo, ao conjunto de ações teóricas e práticas executadas para possibilitar o alcance de objetivos traçados por agentes – professores/as e estudantes – impulsionados por suas necessidades e intenções.

Dessa forma, Richard e Rodgers (2014) apontam para definições acerca de abordagens, de *design* e de procedimentos, tratando-os como elementos que compõem os métodos, possibilitando uma organização lógica de ações para o desenvolvimento dos falantes. A abordagem, para Richards e Rodgers (2014, p. 22), versa sobre a natureza da língua e sobre a

¹⁸ Para o melhor entendimento acerca da questão conceitual em torno dos termos língua estrangeira e segunda língua, faço uso das palavras de Saviile-Troike (2012, p. 3, apud RAMOS, 2021, p. 240), ao afirmar que: “Segunda língua é tipicamente uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos. E, por vezes, adquirida por membros de grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como materna.” e “Língua estrangeira é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata.”

natureza da aprendizagem, servindo como fonte de orientação para práticas e princípios nos processos de ensino; ou seja, refere-se à filosofia ou ao conjunto de crenças que um método preconiza, podendo ser melhor visualizado através do quadro a seguir:

Quadro 1 – Esquema sobre abordagem, segundo a natureza da língua e da aprendizagem

Approach/Abordagem	
Teoria da língua	<p>Modelo cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preconiza que uma visão cognitiva se baseia na ideia de que a língua reflete propriedades da mente.
	<p>Modelo estrutural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A língua é um sistema que estrutura elementos relacionando-os para a codificação de significado.
	<p>Modelo funcional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A língua é um veículo para a expressão de significados e para a realização de atividades no mundo real. ● As abordagens enfatizam a dimensão semântica e comunicativa e não apenas elementos de estrutura e gramática.
	<p>Modelo interacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A língua é como um veículo para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. ● A língua é vista como uma ferramenta para a criação e manutenção das relações sociais.
	<p>Modelo sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A língua é como uma atividade comunicativa em que o contexto social é central, assim, o conhecimento é construído por meio da interação social refletindo a cultura, os costumes e as crenças dos interlocutores.
	<p>Modelo baseado em gêneros textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A língua é vista como um recurso para criação de significados. ● Os usuários da língua criam textos com a finalidade de criar significado, sendo esses moldados pelo contexto social no qual são utilizados.
	<p>Modelo lexical:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A visão lexical do que é língua prioriza o papel do léxico e das frases, destacando, assim, a integração entre gramática e vocabulário.
	Teoria de aprendizagem
<p>Aprendizagem de código cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A aprendizagem de línguas é um processo cognitivo, dependendo tanto de ações dedutivas quanto de ações indutivas. 	

	<ul style="list-style-type: none"> ● A aprendizagem é dependente do processamento cognitivo e esforço mental.
	<p>Hipótese de construção criativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A aprendizagem não é simplesmente uma questão de reproduzir o <i>input</i>, mas um processo criativo que tem características comuns, independentes da capacidade linguística dos aprendizes.
	<p>Aprendizagem de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades são conjuntos integrados de comportamentos que são aprendidos por meio da prática. ● A aprendizagem envolve a evolução de processos controlados em direção a processos automáticos, possibilitando, assim, uma aprendizagem cumulativa de habilidades.
	<p>Teoria interacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A aprendizagem é um processo interativo e dependente de ações colaborativas entre os aprendizes voltadas para as negociações de sentido.
	<p>Construtivismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os aprendizes estão ativamente envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem, o qual possui tanto dimensões cognitivas (conhecimento) como dimensões sociais (interação).
	<p>Teoria de aprendizagem sociocultural (também conhecida como construtivismo social):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A aprendizagem de línguas como resultado da interação entre um aprendiz e outra pessoa detentora de conhecimento acerca da língua superior ao seu.
	<p>Fatores individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refere-se à atitude dos aprendizes no que diz respeito ao interesse e à disposição para investir esforços no aprendizado de uma outra língua.

Fonte: Richards e Rodgers (2014, p. 22 - 29).

Dessa forma, no nível da abordagem, o foco é dado aos princípios teóricos. No que diz respeito à teoria da língua, são considerados os modelos voltados para a competência linguística. Sobre a teoria da aprendizagem, o foco se volta para as ações que envolvem os processos de aprendizagem. Contudo, para Richards e Rodgers (2014, p. 29), esses princípios não necessariamente configuram um método, podendo os/as professores/as desenvolverem ou organizarem seus próprios procedimentos de ensino, sendo guiados/as por uma visão particular acerca de seus entendimentos sobre a língua ou do que concebem como teoria de aprendizagem. Em outras palavras, uma abordagem não determina estratégias de ensino.

Nunan (2003), por sua vez, descreve método apontando para a sua importância no contexto de sala de aula. Da mesma forma, pontua que a perspectiva teórica de ensino e

aprendizagem na qual a língua é considerada, seja behaviorista, cognitivista, ou construtivista, é o que embasa a sua existência. Assim, a ideia de método é atrelada à ideia de como a língua é percebida e tratada dentro do processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser legitimado quando o autor formula que

Um método de ensino de línguas é um conjunto único de procedimentos que os professores devem seguir em sala de aula. Os métodos também são geralmente baseados em um conjunto de crenças sobre a natureza da língua e da aprendizagem. Por muitos anos, o objetivo da pedagogia voltada para o ensino de línguas era “encontrar o método certo” - uma fórmula metodológica mágica que funcionasse para todos os alunos em todos os momentos (Brown, 2002). Os métodos se diferenciam das abordagens, pois estas dizem respeito a orientações filosóficas mais gerais, como o ensino a partir da abordagem comunicativa, o qual pode abranger uma série de procedimentos diferentes. (NUNAN, 2003 p.05, tradução nossa)¹⁹.

No que diz respeito ao valor do termo abordagem, Nunan (2003 p.05) apresenta-o como uma expansão do conceito de método. Desse modo, são consideradas questões de ordem filosófica, o que possibilita o diálogo com ações de diferentes propostas metodológicas. Assim, método seria uma espécie de manual de instruções a ser seguido à risca, enquanto abordagem seria a forma com a qual se lê, se interpreta, se contextualiza, se flexibiliza e se faz uso dessas instruções para o alcance dos objetivos traçados para as aulas.

Quanto ao *design* (ou organização do projeto de um curso), os autores Richards e Rodgers (2014, p. 123) o classificam como o responsável por promover a ligação entre a teoria e a prática. Ademais, o *design* possibilita a sistematização dos elementos que envolvem a formulação de um curso baseado em uma determinada teoria, levando-se em consideração os aspectos elencados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Esquema sobre *design*

Design/Modelo de curso	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Elemento determinante para os resultados de aprendizagem. Os objetivos não são traçados apenas de acordo com a forma como a língua é abordada dentro da realidade de cada método, mas, também, de acordo com as necessidades dos aprendizes.
O programa de estudos (<i>Syllabus</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito a escolha e organização de elementos e aspectos da língua que devem compor o programa de conteúdo de um curso.

¹⁹ “A language teaching method is a single set of procedures which teachers are to follow in the classroom. Methods are also usually based on a set of beliefs about the nature of language and learning. For many years, the goal of language pedagogy was to “find the right method” - a methodological magic formula that would work for all learners at all times (Brown, 2002). Methods contrast with approaches, which are more general, philosophical orientations such as communicative language teaching that can encompass a range of different procedures.” (NUNAN, 2003, p.5)

	<ul style="list-style-type: none"> • O programa define o conteúdo linguístico em termos de estruturas, tópicos, noções, funções ou tarefas e, também, define os objetivos a serem alcançados focando nas habilidades de escuta, fala, leitura ou escrita.
Tipos de atividades de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Ações sistematizadas e formuladas a partir da visão de língua concebida por um método específico, proporcionando, assim, a articulação entre técnicas, estratégias e procedimentos.
Papel dos aprendizes	<ul style="list-style-type: none"> • O conjunto de ações, dentro e fora de sala de aula, que cabe ao aprendiz no que diz respeito ao seu desenvolvimento como falante/usuário da língua.
Papel dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito à <i>performance</i> do professor em sala de aula, especialmente no que diz respeito à viabilização de um ambiente de ensino que auxilie e/ou facilite o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.
O papel dos materiais instrucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Diz respeito à especificação e materialização de atividades balizadas por ações relacionadas aos objetivos, aos conteúdos, aos planos de aula, e às atividades em geral de acordo com a natureza de cada método.

Fonte: Richards e Rodgers (2014, p. 29-35).

Assim, a articulação desses fatores, no nível do *design*, demanda atenção para a concretização de ações de ensino. Essas ações correspondem ao terceiro nível da organização da ideia de método proposta por Richards e Rodgers (2014) e é denominado de procedimento (*procedure*). Trata-se de técnicas, práticas e comportamentos aplicados durante o processo de ensino, em concordância com abordagens ou métodos específicos. Para Richards e Rodgers (2014, p. 35), diante da ideia de procedimentos, há três dimensões que devem ser consideradas, a saber:

- (a) o uso de atividades de ensino baseadas em diálogos, atividades para completar lacunas de informação, entre outros, com a finalidade de apresentar a língua alvo demonstrando e esclarecendo seus aspectos comunicativos formais; (b) as formas pelas quais atividades de ensino em particular são aplicadas com a finalidade de se praticar a língua e; (c) os procedimentos e técnicas usadas para dar feedback aos alunos sobre o conteúdo de seus enunciados. (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 35, tradução nossa)²⁰.

Resumidamente, a ideia de procedimento diz respeito à maneira como um método administra a apresentação, as práticas através de exercícios e os momentos nos quais o *feedback*

²⁰“(a) the use of teaching activities (drills, dialogues, information gap activities, etc.) to present new language and to clarify and demonstrate formal, communicative, or other aspects of the target language; (b) the ways in which particular teaching activities are used for practicing language; and (c) the procedures and techniques used in giving feedback to learners concerning the form or content of their utterances or sentences.” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 35)

é dado ao aprendiz. O quadro a seguir demonstra a sugestão de sequências de atividades por Richards e Rodgers (2014, p.35), dentro de suas concepções de procedimento a partir de duas possíveis propostas de ensino:

Quadro 3 – Esquema sobre sequência de atividades/procedimentos.

Procedure/Procedimento	
Proposta de ensino	Sequência de atividades
No Ensino de língua através de abordagem comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades pré-comunicativas; atividades baseadas em precisão que se concentram na apresentação de estruturas, funções e vocabulário. • Atividades comunicativas; atividades com foco na fluência através do compartilhamento e/ou troca de informações.
Aulas ou unidades baseadas em texto/gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades que possibilitem contextualizações (as situações em que um determinado gênero é usado e sua finalidade é discutida) • Construção e desconstrução das ideias do texto (o professor mostra como o texto é construído e quais são suas características linguísticas suas questões relacionadas ao discurso). • Construção conjunta do texto (professor e estudantes criam em conjunto um novo texto seguindo o formato modelo). • Construção independente do texto (estudantes criam seus próprios textos) • Identificação de <i>links</i> para textos relacionados (semelhanças e diferenças entre outros tipos de textos).

Fonte: Richards e Rodgers (2014, p. 35).

Dentro desse plano de ações concretas, Celce-Murcia (2014) considera o termo *technique* para o universo do ensino de inglês, tratando-o como a atenção dada às atividades em sala de aula, especialmente no que diz respeito às estratégias para que as atividades, de forma mais específica, sejam realizadas coerentemente. Ademais, em concordância com Nunan (2003) e Richards e Rodgers (2014), a autora destaca que o termo abordagem diz respeito ao entendimento da língua a partir de uma perspectiva filosófica, no sentido de possibilitar o entendimento ou a interpretação de como a língua deve ser tratada em sala de aula. Nesse plano contínuo, a ideia de método também é atrelada puramente à organização de instruções nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante de sua interpretação da relação entre os termos *method*, *approach* e *technique*, Celce-Murcia (2014, p.2) afirma que “um método é mais específico do que uma abordagem, mas menos específico do que uma técnica”²¹, ou seja, posto que o método fundamenta-se em uma consolidação teórico-metodológica específica de um entendimento acerca do que é a língua, a

²¹ “A method is more specific than an approach, but less specific than a technique.” (CELCE-MURCIA, 2014, p.2, tradução nossa)

abordagem, mesmo seguindo os direcionamentos teóricos de uma organização metodológica mínima, toma para si o caráter sempre experimental das ações nos processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma interpretação através da observação de elementos internos e externos de um método de origem. Ainda para *technique*, dentro dessa relação, o *status* de mais específico do que o conceito de método, se dá pelo fato de que esse versa sobre ações estratégicas elaboradas a partir da tentativa de se desenvolver nos aprendizes habilidades específicas através da aplicação dos princípios de um método. Essa especificidade é dada pela ideia de que *technique* é operada de forma estratégica e direcionada, a partir de objetivos específicos, o que dá espaço para ações balizadas pela subjetividade do professor.

Dadas as devidas pontuações acerca das configurações teórico-metodológicas voltadas para a sala de aula de língua inglesa, os conceitos até aqui discutidos são considerados para as ações metodológicas desta pesquisa a partir dos princípios da abordagem comunicativa de ensino, assunto tratado a seguir.

2.3 *Communicative Language Teaching* – CLT (Abordagem Comunicativa)

A intensificação da abordagem comunicativa teve seu início em 1990, acompanhando as discussões acerca da compreensão dos processos de aprendizagem que envolvem uma segunda língua. Hoje, *Communicative Language Teaching* (CLT) pode ser definida como uma miríade de conceitos sobre como os alunos aprendem e fazem uso de uma língua, levando-se em consideração os procedimentos, os tipos de atividades que melhor contribuem para esse processo e, também, as ações que cabem aos/às professores/as, aos/às aprendizes e aos materiais didáticos. Assim, com uma proposta de ensino voltada para o uso da língua de forma significativa, a CLT amplia as possibilidades de desenvolvimento de competência comunicativa, a qual, de acordo com Richards (2006, p. 3), inclui as seguintes capacidades:

Saber usar a língua para os mais diversos fins e funções; saber como variar o uso da língua de acordo com o ambiente e os participantes (por exemplo, saber quando usar a fala formal e informal ou quando usar a língua de forma apropriada para a comunicação escrita em oposição à comunicação falada); saber produzir e compreender diferentes formatos de textos (exemplo: narrativas, relatórios, entrevistas, conversas); saber como manter a comunicação, apesar de ter limitações no conhecimento do idioma (por exemplo, através do uso de diferentes tipos de estratégias de comunicação)²².

²² “Knowing how to use language for a range of different purposes and functions; Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication); Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations); Knowing how to

(RICHARDS, 2006, p. 3, tradução nossa).

Diante da combinação de conhecimentos que determina a efetivação da competência comunicativa, podemos observar que outras competências também se fazem necessárias. Oliveira (2014) enfatiza que o conhecimento acerca da língua, para a competência comunicativa, se encontra no plano do consciente e do inconsciente e, é composto por outras quatro competências: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

No que diz respeito à competência gramatical, em concordância com Richards (2006, p. 03), trata-se da capacidade de construção de estruturas sintáticas, o que envolve, por exemplo, o conhecimento acerca de classes gramaticais, tempos verbais, frases, orações etc. Para Oliveira (2014, p. 54), a competência sociolinguística diz respeito à “habilidade que o usuário da língua possui para expressar e entender enunciados de um modo apropriado, de acordo com fatores sociais e culturais do contexto de interação”. Sobre a competência discursiva, Oliveira (2014, p.56) afirma ser “o conhecimento que permite ao usuário da língua combinar formas gramaticais e lexicais para se comunicar por meio de diferentes gêneros textuais, falados ou escritos.” E, por fim, a competência estratégica, para esse mesmo autor, refere-se à habilidade que o falante possui de fazer uso de estratégias verbais e não verbais com a finalidade de compensar alguma falha cometida no âmbito de outras competências.

Dentro da perspectiva de ensino voltada para o desenvolvimento de competência comunicativa, a CLT parte de teorizações que oferecem uma visão funcional de língua, considerando-a, assim, a partir de sua função comunicativa. Dito assim, as unidades primárias da língua não se confundem com seus aspectos gramaticais, diferentemente de concepções de aprendizagem de línguas em contextos anteriores, os quais focavam principalmente no domínio da competência gramatical. Naquele momento, a aprendizagem era vista como um processo de formação dado através da manutenção de hábitos de caráter mecânico, os quais buscavam garantir que os aprendizes produzissem estruturas corretas, evitando os erros por meio de ações controladas de produção escrita ou falada.

Contudo, nesses quase 40 anos de discussões em torno da CLT, as ideias sobre os processos que envolvem o aprendizado de línguas, nas palavras de Richards (2006), já são vistas como resultado do ensino pautado no desenvolvimento de habilidades que articulam aspectos cognitivos e sociais e que envolvem:

[...] interação entre o/a aprendiz e os usuários da língua; criação colaborativa de significado; criação de interação significativa e objetiva por meio da linguagem;

maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies)” (RICHARDS, 2006, p. 3)

negociação de sentido, como a que envolve o aprendiz e seu interlocutor, chegando ao entendimento; aprendizagem por meio da atenção ao feedback que os/as aprendizes recebem quando fazem uso da língua; atenção ao que se ouve (*input*) com o objetivo de se incorporar novas formas no desenvolvimento da competência comunicativa; tentativa de se fazer uso de diferentes maneiras de dizer as coisas. (RICHARDS, 2006, p. 4, tradução nossa)²³.

Pode-se dizer que a efetivação dessas ações ratifica a importância da definição dos papéis que devem ser assumidos pelos/as agentes de sala de aula, bem como dos tipos de atividades que devem ser aplicados. Para Richards (2006, p. 5), as atividades propostas pela CLT implicam novas responsabilidades para docentes e aprendizes. As ações para a aprendizagem assumem um caráter cooperativo, no lugar de práticas individualistas, retirando, assim, a figura de/a professor/a do centro ou como a única referência para esclarecimentos. Dessa forma, os/as aprendizes, como colaboradores/as, assumem mais responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, sendo instigados/as a agirem a partir de suas curiosidades e necessidades. O/A professor/a, por sua vez, deve atuar como facilitador/a e/ou orientador/a, em vez de servir de modelo para falas e escritas padrões.

Ainda sobre as atividades, outro ponto de relevância para a CLT diz respeito ao tratamento dado ao equilíbrio entre o foco na fluência e na precisão gramatical. Grosso modo, a prática voltada para a precisão diz respeito à produção de estruturas linguísticas adequadas de uso da língua, ao passo que a prática voltada para fluência versa sobre a capacidade de se comunicar independentemente de um conhecimento gramatical consolidado. As distinções entre atividades com foco na fluência e as com foco na precisão são apontadas por Richards (2006, p. 14) da seguinte forma:

Quadro 4 – Esquema sobre abordagem segundo fluência e precisão.

FLUÊNCIA	PRECISÃO
<ul style="list-style-type: none"> ● Reflete o uso natural da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflete o uso da língua em sala de aula.
<ul style="list-style-type: none"> ● Foca no alcance da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Foca na formação correta de estruturas da língua.
<ul style="list-style-type: none"> ● Demanda o uso significativo da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Proporciona a prática da língua fora de um contexto.

²³ “Interaction between the learner and users of the language; Collaborative creation of meaning; Creating meaningful and purposeful interaction through language; Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding; Learning through attending to the feedback learners get when they use the language; Paying attention to the language one hears (the input) and trying to incorporate new forms into one’s developing communicative competence; Trying out and experimenting with different ways of saying things.”(RICHARDS, 2006, p. 4)

<ul style="list-style-type: none"> • Demanda o uso de estratégias de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona a prática a partir de pequenos recortes da língua.
<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz a língua de forma não previsível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não requer comunicação significativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Procura vincular o uso da língua ao contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controla as escolhas dos elementos da língua.

Fonte: Richards (2006, p. 14).

Um dos principais objetivos da CLT é desenvolver e/ou melhorar a fluência de aprendizes, o que para Richard (2006, p.14) diz respeito ao uso natural da língua que ocorre quando o/a falante é capaz de manter uma comunicação inteligível e contínua, apesar de eventuais limitações em sua competência comunicativa. A fluência se contrasta, mas não se distancia por completo da precisão, uma vez que as práticas voltadas para fluência podem acontecer através da aplicação de atividades nas quais os/as aprendizes consigam negociar sentidos, empregando técnicas de comunicação, corrigindo mal-entendidos e tentando evitar interrupções e elaborações excessivas. Esses formatos de atividades se encaixam em *designs* de cursos que articulam aspectos gramaticais a aspectos semânticos e pragmáticos.

Por fim, com a CLT, a sala de aula se mostra mais dinâmica no que diz respeito ao conjunto de possíveis ações voltadas para atividades que proporcionem o uso real da língua, podendo, assim, contribuir para a efetivação da BNCC em sala de aula, o que é discutido no próximo tópico.

2.4 BNCC e a abordagem comunicativa para ensino de inglês: uma leitura crítica

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciada em 2017, a língua inglesa recebe o *status* de componente curricular obrigatório desde o início do ensino fundamental II até o final do ensino médio, o que se destaca como um dos fatores de relevância para a realização deste trabalho. Ademais, a BNCC traz em seu texto pontos que ousou classificar como potencialmente revolucionários, no que diz respeito ao tratamento histórico dado à língua inglesa em nosso país. Um deles está relacionado ao reconhecimento do inglês como língua franca, o que favorece as pautas de desconstrução e/ou problematização de ideias imperialistas e outras formas hegemônicas que atravessam as possíveis concepções de língua, o que pode ser legitimado pelo seguinte trecho:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos

de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (BRASIL, 2017, p. 484).

O outro ponto de destaque, a partir dessa citação, versa sobre o apelo para o uso do inglês para finalidades comunicativas, o que é preconizado pela Base desde as séries iniciais. Orienta-se, assim, para a desconstrução do ensino proveniente de abordagens centradas na estrutura da língua. No entanto, a Base não determina a extinção dos estudos da gramática. O que há, na verdade, é o acompanhamento da evolução das tendências de ensino de línguas estrangeiras, o qual se aproxima, cada vez mais, da realidade em torno de aprendizes, especialmente no que diz respeito aos seus propósitos de estudo e/ou comunicação. Assim, a BNCC sustenta a ideia de que o ensino da língua inglesa deve:

[...] expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (BRASIL, 2017, p. 485).

Essa tendência de se perceber a língua a partir de propósitos comunicativos pode ser considerada resultante de desdobramentos de ações no campo de ensino e aprendizagem de inglês que tiveram seu início nos anos 60 e, segundo Richards (2006, p. 6), em sua didática, pode ser dividida em três momentos, a saber: i) Fase 1 (a partir do final dos anos 60), período que compreende as abordagens tradicionais nas quais a gramática é priorizada, sendo abordada de forma dedutiva e através de práticas controladas; ii) Fase 2 (dos anos 70 aos anos 90), na qual a centralidade da gramática passa a ser questionada, dando espaço para discussões acerca de habilidades de fala, de escrita e de escuta relacionadas ao uso das estruturas gramaticais para fins comunicativos específicos, como expressar opiniões, pedir conselhos e fazer questionamentos; iii) Fase 3 (final dos anos 90 à atualidade), na qual o ensino da língua inglesa se estabelece através de propósitos comunicativos, orientando-se, assim, para contextualizações de uso que envolvem o papel do aprendiz, o papel docente, a natureza social da língua, o uso de materiais autênticos e as negociações de sentido.

Esse percurso teórico-metodológico é fruto da busca pela melhor forma de ensinar e

de aprender uma segunda língua/língua estrangeira. Dentro dessa organização proposta por Richards (2006), há uma relação entre os métodos que foram desenvolvidos em suas respectivas fases, desde o *Audiolingualism/Aural-Oral Method* até o que estudiosos como Oliveira (2014, p.197) classificam como “método eclético”, o qual é marcado pela subjetividade do professor em suas escolhas não definidas em um plano mínimo de consciência teórico-metodológico. Vale ressaltar a clareza de que o surgimento de um método específico não, necessariamente, representa o apagamento definitivo de seu antecessor. Portanto, o que deve ser entendido é que a formulação de um método parte da observação de inconsistências de métodos prévios, combinados à evolução social e ao surgimento de demandas comunicativas condizentes com seu momento histórico de elaboração.

Ademais, transformações sociais proporcionadas pela globalização e, portanto, pelo advento de novas tecnologias de comunicação vêm pautando discussões acerca da expansão do ensino e da aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Os estudos críticos da linguagem também corroboram a percepção desses movimentos. Rajagopalan (200, p. 112), ao citar a urgência de uma pedagogia crítica no contexto da Linguística Aplicada, afirma que

Trata-se, antes de mais nada, de questionar a própria validade da teorização feita *in vitro* e da sua aplicação automática no mundo da prática. Muitas vezes, tal postura deverá redundar na rejeição das propostas teóricas ou na formulação de propostas alternativas, oriunda da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112).

Dessa forma, partindo de uma perspectiva crítica e, portanto, condizente com a atualidade, o ensino de uma língua estrangeira não deve estar atrelado à ideia de uma fórmula, na figura de um método específico, garantidor de um processo de ensino e aprendizagem efetivo. Para tanto, o equilíbrio entre aspectos teóricos e aspectos pragmáticos ou, em outras palavras, o equilíbrio entre a ideia do que pode ser considerado método junto às ações que promovam os usos da língua dentro e fora do contexto da sala de aula é o que se mostra interessante para a realidade da língua inglesa no contexto escolar.

Seguindo essa discussão, pode-se dizer que a BNCC não traz nenhuma determinação ou sugestão acerca do ensino de inglês a partir de utilização métodos específicos; no entanto, em seu texto para o ensino fundamental, o qual também influencia diretamente na elaboração de LD do ensino médio, há a indicação de uma organização curricular dividida em 5 eixos, os quais sugerem uma série de ações, como as apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Eixos da BNCC para o ensino de língua inglesa.

EIXO	AÇÕES
ORALIDADE <ul style="list-style-type: none"> ● Interação discursiva ● Compreensão oral ● Produção oral 	<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.
LEITURA <ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia de leitura ● Práticas de leitura e construção de repertório lexical ● Atitude e disposições favoráveis do leitor 	<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.
ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> ● Estratégia de escrita: pré-escrita ● Práticas de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS <ul style="list-style-type: none"> ● Estudo do léxico ● gramática 	<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.
DIMENSÃO INTERCULTURAL <ul style="list-style-type: none"> ● A língua inglesa no mundo ● A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 243-245).

A partir da observação das ações que compõem cada eixo e, uma vez que os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se voltam principalmente para as práticas de leitura e de escrita - apesar do aceno tímido para uma abordagem minimamente comunicativa - pode-se dizer que uma interpretação otimista do texto da BNCC possibilita a expansão de abordagens da língua inglesa. Assim, os diferentes contextos de uso do inglês, os seus aspectos culturais e a extração de significados das relações entre diferentes semioses são, agora, os pontos norteadores para se pensar em abordagens que corroborem o desenvolvimento das diversas habilidades e competências propostas para a educação brasileira. Quanto à articulação para essa organização, a BNCC preconiza que:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (BRASIL, 2017, p. 245).

Diante da importância de articulação entre esses eixos e suas ações, identifiquei a CLT como uma opção de abordagem da língua inglesa dentro da liberdade ou ausência metodológica preconizada pela BNCC. Essa combinação se dá não apenas por questões que envolvem o foco na competência comunicativa, mas, também, pelo fato de que ambas assumem um caráter sociocognitivo, diante da forma com a qual a língua deve ser tratada nos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, os princípios que norteiam os eixos organizadores da BNCC versam sobre a revisão da relação entre a língua e o lugar do/a falante no mundo, os desdobramentos de diferentes formas de linguagens no contexto de ensino e aprendizagem, e a demanda pela sensibilidade por parte dos/as professores/as em lidar com a diversidade linguística no que diz respeito à importância de se proporcionar o equilíbrio entre a fluência e a precisão gramatical.

Para uma melhor visualização da abordagem comunicativa no texto da BNCC referente ao ensino médio, é, também, importante se ater à descrição dos eixos organizadores para o ensino de inglês no ensino fundamental, resgatando os princípios que os norteiam. Dito assim, a negociação de sentido preconizada pela CLT ganha espaço no eixo Oralidade, posto que esse “envolve situações de uso oral da língua inglesa, com foco em sua compreensão e na produção, articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 243). Assim, para a CLT e na BNCC, se estabelece o foco em aspectos funcionais que envolvem a realização de atividades que promovam a interação de forma significativamente próxima da realidade dos aprendizes, o que os coloca no centro desse processo. Os eixos Leitura e Escrita também são contemplados, pois Richards (2006, p.6), em sua descrição da CLT, ao afirmar que “a comunicação é um processo holístico que frequentemente requer o uso de várias habilidades ou modalidades da língua.”²⁴ Outrossim, as considerações em torno das práticas que envolvem (multi)letramentos ratificam a integração dos eixos Oralidade, Leitura e Escrita.

²⁴ “Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities.” (RICHARDS, 2006, p.6)

Outro ponto de convergência que identifiquei entre a Base e a CLT se dá através da observação da natureza de suas atividades. O eixo Conhecimentos Linguísticos “consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 245). Do mesmo modo, a CLT preconiza a correlação entre habilidades de escrita, leitura e compreensão em função do desenvolvimento da competência comunicativa, o que pode ser ratificado a partir das ideias de Richards (2006, p. 23), ao afirmar que:

Procura-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos através da ligação entre o desenvolvimento gramatical e a capacidade de comunicação. Consequentemente, a gramática não é ensinada isoladamente, mas muitas vezes surge de uma tarefa comunicativa, criando assim a necessidade de uso de elementos gramaticais específicos. Os alunos podem realizar uma tarefa e, em seguida, refletir sobre algumas das características linguísticas de seu desempenho. (RICHARDS, 2006, p.23)²⁵.

Dessa forma, essas percepções de propostas de abordagem comunicativa presentes na BNCC ratificam um potencial rompimento com tradições de ensino nas quais a gramática é percebida como um conjunto de regras a serem internalizadas sem propósito comunicativo definido. Esse entendimento possibilita abordagens gramaticais de naturezas dedutiva e indutiva, promovendo, assim, interações para negociações de sentido em sala de aula. O ensino e a aprendizagem de gramática são, dessa forma, vistos como processos que envolvem não apenas questões internas à língua, mas, também, aspectos extralinguísticos como os ditados pelas situações de uso, propostas comunicativas, variações linguísticas, situações de formalidade e informalidade e, questões de natureza subjetiva, no que diz respeito à escolha ou ao acesso de repertórios linguísticos. Outro fator que deve ser destacado é a necessidade de se buscar o equilíbrio entre o trabalho acerca do desenvolvimento de fluência e as considerações acerca da precisão gramatical, ou seja, a ideia do que é adequado e do que é inadequado em paralelo aos universos da fala e da escrita de uma língua estrangeira.

O eixo Dimensão Intercultural, o qual “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2017, p. 245), acena para abordagens baseadas na competência comunicativa, o que nos remete à CLT que, por natureza, propicia uma compreensão sociocultural da língua, segundo a qual o conhecimento é construído por meio da interação social

²⁵ “They seek to develop students’ communicative competence through linking grammatical development to the ability to communicate. Hence, grammar is not taught in isolation but often arises out of a communicative task, thus creating a need for specific items of grammar. Students might carry out a task and then reflect on some of the linguistic characteristics of their performance.” (RICHARDS, 2006, p.23)

com outras pessoas, refletindo a cultura, as normas e as crenças de aprendizes.

A identificação dessa possível relação entre preconizações da BNCC e aspectos da abordagem comunicativa também partiu de minha leitura de uma crítica publicada em 2017 pela *British Council*, denominada *BNCC version 3: six aspects for revision*,²⁶ cujo propósito parte da ideia de que a “BNCC deve ser um marco em inovação para o ensino de língua inglesa no Brasil e, assim, proporcionar a desconstrução de moldes metodológicos mecânicos, ineficientes e fragmentados²⁷” (BRITISH COUNCIL, 2017, p. 03). Esse estudo foi realizado por meio da análise de aspectos que, também, impactam nos formatos dos LD, dos quais destaco os que giram em torno da coerência entre conteúdo e premissa teórica; clareza nos objetivos de aprendizagem; flexibilidade no currículo a nível regional/local; progressão clara no aprendizado ao longo dos anos.

O primeiro ponto problematizado por esse estudo versa sobre a relação lógica entre conteúdo e teoria. Há, no texto para o ensino fundamental, uma lista excessivamente longa composta por 88 habilidades essenciais, distribuídas nos cinco eixos temáticos com indicações de articulação entre o uso e o conhecimento sistêmico da língua inglesa. No entanto, é possível perceber, em suas descrições, indicação de ações basicamente atreladas, apenas, à estrutura da língua, das quais são destacadas por esse estudo as habilidades: **(EF06LI23)**²⁸ Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos; **(EF07LI19)**²⁹ Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados; e **(EF08LI16)**³⁰ Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, Much*; e **(EF09LI15)**³¹ Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*). Para essa questão é sugerido “eliminar habilidades que se concentram apenas em regras gramaticais sem colocá-las no contexto de uso da língua na vida real” (BRITISH COUNCIL, 2017, p. 09), o que, também, condiz com o que preconiza a BNCC acerca do desenvolvimento comunicativo de aprendizes no ensino médio. A distribuição dessas habilidades em seus respectivos eixos também é outro ponto visto como problemático, uma vez que os eixos que correspondem à leitura e aos conhecimentos linguísticos, nas figuras da gramática e do vocabulário, recebem maior atenção, o que é ilustrado a seguir:

²⁶ Disponível em: < <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/leitura-critica> > acesso em 03/05/2023

²⁷ “BNCC should be a milestone in innovation in EL teaching in Brazil, breaking the mould of the current mechanical, inefficient and fragmented methods.” (BRITISH COUNCIL, 2017, p. 03, tradução nossa)

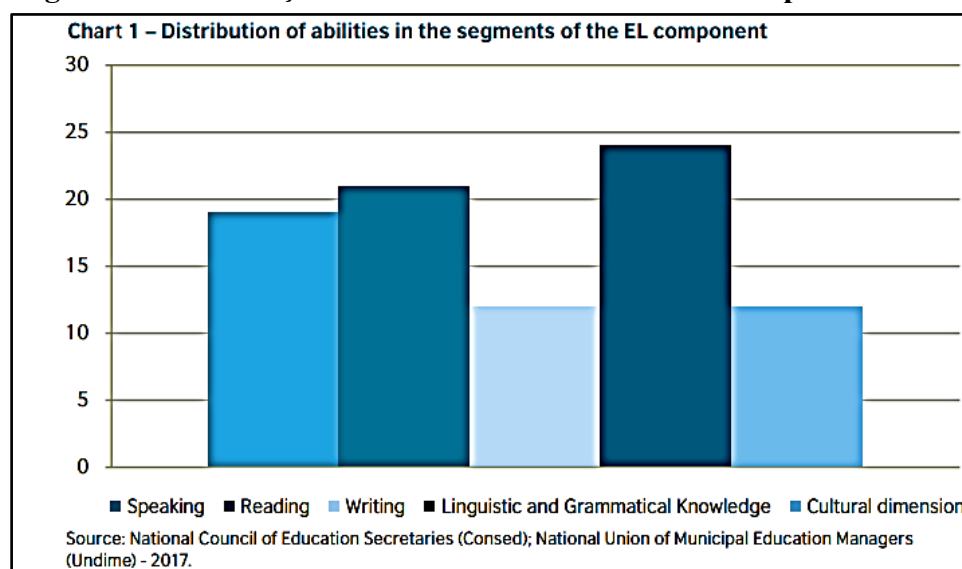
²⁸ (BRASIL, 2017, p. 251)

²⁹ (BRASIL, 2017, p. 255)

³⁰ (BRASIL, 2017, p. 259)

³¹ (BRASIL, 2017, p. 263)

Figura 1 - Distribuição de habilidades dentro de seus respectivos eixos



Fonte: BRITISH COUNCIL, 2017, p. 08.

Para esse ponto, é sugerida, além da busca pelo equilíbrio nessa distribuição, uma alteração de nomenclaturas para uma possível desvinculação de abordagens tradicionais ou instrumentais. Dessa forma, o eixo Oralidade ou *Speaking* passaria a ser denominado de *Oral comprehension and communication practice* (Prática de compreensão e comunicação oral); o eixo Leitura ou *Reading* e o eixo Escrita ou *Writing* seriam fundidos e passariam a ser denominados de *Written comprehension and communication practice* (Compreensão escrita e prática de comunicação); o eixo Conhecimentos linguísticos ou *Linguistic and Grammatical Knowledge* passaria a ser denominado de *Linguistic awareness* (Conhecimento linguístico); e o eixo Dimensão intercultural ou *Cultural dimension* de *Intercultural awareness* (Conhecimento intercultural). Exposto isso, a conclusão das análises dos LD ratifica a influência do texto do ensino fundamental da BNCC em seus formatos e propostas, dada a identificação de seções que contemplam, ou mesmo, são denominadas por esses eixos. Portanto, ratifica-se, também, o valor dessa crítica e de suas sugestões para as limitações teórico-metodológicas dos LD, uma vez que as suas análises, dentro de suas diversidades, apontaram para fragilidades acerca do desequilíbrio entre as práticas isoladas das quatro habilidades, para a demasiada quantidade de textos e de conteúdo gramatical.

O segundo ponto tratado nessa leitura crítica diz respeito à clareza nos objetivos de aprendizagens. O texto da *British Council* aponta que esses objetivos são atrelados a uma lista de habilidades baseadas em conhecimentos fundamentais que os/as aprendizes devem ser capazes de aprender. Ademais, esses objetivos também servem de guia para o desenvolvimento e revisão dos currículos regionais, estaduais e municipais. Portanto, cada objetivo deve ser descrito indicando o que os/as aprendizes irão aprender, apontando para as ações que envolvem o processo cognitivo (representado por um verbo); o objeto de conhecimento (o que deve ser aprendido); e um modificador (o grau de dificuldade ou o contexto em que a aprendizagem em questão deve ser situada). A crítica acerca desse ponto parte, principalmente, do fato de que é possível identificar, na descrição de algumas das 88 habilidades destinada às ações do ensino fundamental, a combinação de múltiplos objetivos, como o que acontece, entre outras, na habilidade localizada no eixo Escrita, a saber: “**(EF09LI10)**³² **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”. No entanto, nas habilidades descritas para a área na qual a língua inglesa está situada no ensino médio, também é possível identificar essa inconsistência. Assim, exponho como exemplo a habilidade componente da competência específica 3³³: “**(EM13LGG303)**³⁴ **Debater** questões polêmicas de relevância social, **analisando** diferentes argumentos e opiniões, para **formular, negociar** e **sustentar** posições, frente à análise de perspectivas distintas”. Como destacado, para o que é a descrição de uma habilidade, nota-se, tal qual a descrição de habilidades do ensino fundamental, a demanda por várias ações articulando diferentes processos cognitivos em variados graus de dificuldade.

Dito assim, ao olharmos para as habilidades traçadas para o inglês no ensino médio, ouso apontar para algo, também, problemático: há apenas uma especificação de habilidade para a abordagem da língua inglesa dentro da definição de competências para o ensino médio³⁵. Dessa forma, reforço o entendimento de que a língua inglesa para o ensino médio, no que diz respeito à organização da relação entre conteúdos, objetivos de aprendizagens e definição de habilidades a serem desenvolvidas confunde-se à sua área maior, denominada de Linguagens e suas

³² (BRASIL, 2017, p. 263)

³³ Descrição da competência específica 3: “Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.” (BRASIL, 2017, p. 494)

³⁴ (Brasil, 2017, p. 493)

³⁵ (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 494)

Tecnologias. O impacto disso no formato dos LD é mostrado, nas análises, pela ausência de alinhamento no que diz respeito à sequência de conteúdos, às quantidades de capítulos, aos tipos de atividades e suas exequibilidades, à falta de equilíbrio entre ações voltadas para a articulação das quatro habilidades e, ousado dizer, que esse tratamento dado ao inglês contribui para a lamentável unificação de conteúdos referentes aos três anos do ensino médio em um único manual.

O terceiro ponto crítico abordado pela *British Council* e que, também, contribui para efetivação do resultado desta investigação, trata da flexibilidade no currículo a nível regional/local. O estudo aponta para o fato de que, embora a existência de uma base norteadora para currículos e questões didático-pedagógicas, como a BNCC, seja imprescindível para o nosso sistema educacional, o Brasil, em sua diversidade histórica, territorial e cultural demanda atenção acerca da flexibilidade para as variações curriculares locais. Para isso, a BNCC determina 60% do conteúdo do currículo e, os outros 40% são estabelecidos de acordo com as singularidades das circunstâncias locais. No entanto, essa flexibilidade garantida na BNCC versão 2, sistematizada por um total de 32 habilidades e que possibilitavam uma abordagem discursiva e abrangente do ensino, foi extrapolada pelo acréscimo de mais 56 habilidades para a BNCC versão 3, totalizando, hoje, 88 habilidades, ou seja, um aumento de 175%. O estudo expõe que a justificativa para o aumento desse número de habilidades na evolução da versão da BNCC em questão se deu pelo entendimento de que a língua inglesa não deve ser tratada simplesmente como uma língua estrangeira, e sim, como língua franca. No entanto, a crítica aponta que “esse aumento não faz sentido, já que o ensino de língua inglesa não precisa ser diferente do ensino de qualquer língua estrangeira moderna, salvo pequenos ajustes no caso de inglês acerca da sua função como uma língua franca.”³⁶ (BRITISH COUNCIL, 2017, p. 12). Pequenos ajustes esses que versam sobre a desconstrução da ideia um de falante ideal na figura de um falante nativo americano/europeu e, também, sobre “a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística” (Kadri, 2010, p.65), o que não necessariamente se relaciona com demandas por aumento da quantidade de habilidades a serem desenvolvidas por aprendizes.

Ainda para o estudo da *British Council*, os objetivos atrelados a esse extenso número de habilidades tendem a promover uma abordagem mecânica e fragmentada da língua, o que torna mais desafiador a flexibilidade de currículos em nível regional ou local e,

³⁶ However this increase does not seem to makes sense, since EL teaching need not be different from the teaching of any modern foreign language, except for minor adjustments in the case of English, such as its function as an international lingua franca.

consequentemente, a elaboração de livros didáticos. Por fim, sobre essa questão, ousou afirmar que as consequências dessa sobrecarga de habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, uma vez não efetivadas satisfatoriamente, podem impactar negativamente no ensino médio, dada a relação lógica de continuação preconizada pela BNCC, entre essas duas etapas. Portanto, para sanar esse problema, é sugerida uma revisão para diminuir ou, grosso modo, enxugar, quali-quantitativamente, esse número de habilidades.

Questões envolvendo as habilidades e sua relação com a clareza acerca da progressão das aprendizagens ao longo dos anos, por ser uma característica compartilhada por todas as diretrizes curriculares, também é objeto de crítica à BNCC. Para a *British Council*, não há clareza sobre como essa progressão deve acontecer. Isso se dá ao fato de que, embora a BNCC indique que o progresso da aprendizagem pode estar relacionado aos processos cognitivos, aos objetos de conhecimento ou aos modificadores listados nas habilidades³⁷, a repetição de ações de mesma natureza, presente nas descrições de algumas habilidades, em uma sequência não necessariamente progressiva quanto à complexidade, não evoca uma sensação de avanço ao longo dos anos. Dito isso, diante da ausência da divisão dessas habilidades por ano, no contexto do ensino médio, diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, não é possível enquadrar essa crítica de forma abrangente aos resultados da análise desta investigação. No entanto, é possível identificar que, ao longo dos capítulos dos LD analisados, apesar da atenção dada à organização progressiva acerca do nível de complexidade das atividades, há inúmeras repetições de indicações das competências e das habilidades ao longo de seus capítulos. Dito isso, a sugestão para a efetivação de ações progressivas deve partir da consideração dos níveis de complexidade dos temas e de situações que cabem às propostas de abordagem da língua inglesa em cada ano e não da descrição de habilidades, aponta a crítica.

Por fim, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, levando-se em consideração a relação de continuidade entre essas etapas escolares, a CLT se apresenta facilmente como uma opção interessante de abordagem da língua inglesa para o contexto educacional brasileiro. Ouso dizer a mais interessante, dado o fato de que todas as ações e sugestões presentes na BNCC giram em torno de um ensino voltado para o uso efetivo do inglês, o que também acompanha a proposta do Novo Ensino Médio, o que é discutido a seguir.

³⁷ A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (BRASIL, 2017, p. 31)

2.5 O Novo Ensino Médio e o ensino de inglês

De acordo com a Portaria MEC Nº 521 de 13/07/2021, todas as redes de ensino públicas e privadas iniciariam oficialmente em 2022 a implementação de um novo modelo de ensino médio, partindo do primeiro ano, até que em 2024, todas as escolas já o tenham aderido em sua integralidade. Dito isso, o novo currículo deve contemplar a quantidade de até 1.800 horas voltadas para a formação geral básica e outra quantidade mínima de 1.200 horas para oferta de diferentes itinerários formativos³⁸. Esses focam em áreas de conhecimento e/ou em ações voltadas para uma formação técnica e/ou profissional, sendo possível articular conhecimentos de áreas diversas ou mesmo de vertentes de uma única área.

Para isso, a BNCC se estabelece como documento oficial que norteia a organização e distribuição dos conteúdos das etapas escolares regulares. A matemática e o português são as únicas disciplinas obrigatórias do ensino médio, acompanhadas pelo ensino do inglês, sendo a única língua estrangeira também obrigatória e já devidamente iniciada a partir do sexto ano do ensino fundamental. Há, então, a formalização da distribuição dos componentes curriculares ou disciplinas em quatro áreas de conhecimento: a área de matemática e suas tecnologias, a área de ciências da natureza e suas tecnologias, a área de ciências humanas e sociais aplicadas e a área de linguagens e suas tecnologias, essa contemplando a língua portuguesa, a língua inglesa, artes e a educação física.

Assim, sob a égide da BNCC e do Novo Ensino Médio, o ENEM será estruturado com base nas quatro áreas de conhecimento, abrangendo, assim, os componentes curriculares voltados para a formação geral e, também, os itinerários formativos. Esses irão compor a segunda etapa do exame e devem estar relacionados ao curso superior para o qual o/a estudante pretende tentar a vaga. As ações pedagógicas para a implementação das adequações do ENEM tiveram início em 2021 com a elaboração das versões preliminares das matrizes de avaliação, para que essas fossem pedagogicamente validadas em 2022, seguindo os trâmites para sua consolidação em 2024.³⁹

Diante dessas transformações, ao longo dos últimos cinco anos, o ensino de inglês no Brasil acompanhou dois movimentos significativos em sua estrutura escolar. Certamente dos mais notáveis, destacam-se a elaboração e implementação da BNCC consolidando o inglês como

³⁸ Conjunto de disciplinas, de projetos, de oficinas, de núcleos de estudo e/ou ações voltadas para o mundo do trabalho desenvolvidos de acordo com o contexto/realidade de cada escola e que poderão ser escolhidos pelos estudantes do ensino médio.

³⁹ Cf. <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> Acesso em: 22 fev. 2022.

língua franca, a indicação de sequência de conteúdos articulando habilidades e competências comunicativas a partir dos anos finais do ensino fundamental e, mais recentemente, o Novo Ensino Médio, desafiando as práticas de ensino dado o aumento de carga horária e o redimensionamento de disciplinas e seus currículos. Essas mudanças ainda estão em curso e assim ficarão por alguns vários anos em suas efetividades reformistas questionáveis. Em uma observação mais atenta, as mudanças mais encorpadas se deram no âmbito dos currículos, o que, dada a natureza das transformações, vêm proporcionando debates interessantes, polêmicos e pautados por insatisfações facilmente justificáveis, assunto também resgatado dentro das considerações finais deste trabalho. Dito assim, essas mudanças em constância, das quais ainda estamos buscando entendimento sob os prismas da cidadania e da profissão docente, também proporcionam espaços para discussões e investigações transdisciplinares que contribuem para historicidade, para resistência e para a luta por uma Educação pública de qualidade. Dito assim, o PNLD pode ser apontado como uma dessas materialidades de caráter transformador e que se impõem como pauta contínua, o que é tratado a seguir.

2.6 O livro didático de inglês e o PNLD 2021

De acordo com Paiva (2009, p. 19), os primeiros LD de língua inglesa no Brasil publicados em meados do século XVIII foram as gramáticas, acompanhadas por práticas de memorização de listas de vocabulário. Hoje, ao folharmos os LD de inglês, percebemos grandes evoluções, no que diz respeito à versatilidade de atividades em suas potencialidades para a articulação entre as habilidades de leitura e de escrita, articulação entre habilidades de fala e de audição e, mais recentemente, a oferta de materiais extras principalmente através de plataformas digitais. Outro avanço perceptível versa sobre questões estratégicas acerca de formatações e a combinação de variados elementos semióticos voltados para finalidades didáticas ou para finalidades de competitividades comerciais.

A atenção dispensada à gramática, à leitura e às práticas de tradução, assim como na gênese das discussões em torno do ensino de inglês, também ocupa um vasto território nas produções dos incipientes LD; o que intensificava a centralidade nas artificialidades da estrutura da língua. No entanto, no final da década de 1940, livros com foco na língua falada começam a surgir no mercado editorial, com destaque para o *New Spoken English* de João Fonseca (PAIVA, 2009, p. 28) ampla e longevamente utilizado no antigo colegial ao longo da década de 1950, o que hoje corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Os livros dessa natureza, mesmo que com uma proposta que se distanciava dos modelos prévios puramente gramaticais, não

consideravam aspectos informais da fala, ratificando, assim, o ensino baseado na ideia de um uso padrão da língua.

Em suas composições, aspectos relacionados a tópicos culturais partiam apenas de modelos norte americanos e/ou eurocêntricos, o que era reforçado pelas ilustrações e pelos assuntos presentes nas propostas de atividades. Todavia, outras edições continuaram surgindo acompanhando o movimento do desenvolvimento dos métodos de ensino de inglês vigentes, quando na década de 1970 é iniciada a difusão de materiais com apelos audiovisuais, inserindo, ao contexto editorial desses LD, imagens e áudios para as práticas relacionadas à oralidade dos aprendizes, o que viabilizou a descentralização das atividades de texto, de gramática e de tradução. No contexto brasileiro, dentre as produções dessa época, destaca-se um LD chamado de *A tour of Brazil*, de Solange Ribeiro, que rompe com as tradições estruturais e didáticas das produções daquela época. Sobre essa obra, Paiva (2009, p. 38) relata que o LD *A tour of Brazil*:

inverte os espaços e, ao contrário da esperada viagem ao exterior, cria personagens ingleses em visita ao Brasil. Um antropólogo e sua esposa viajam pelo Brasil e desconstroem mitos e estereótipos. A proposta era, provavelmente, muito avançada para a época e não agradou aos professores que preferiam livros que falassem sobre a Inglaterra ou os Estados Unidos. O livro não ultrapassou as fronteiras de Belo Horizonte. (PAIVA, 2009. p. 38).

Assim, a produção de LD continuou sendo balizada pela estrutura da língua e influenciada pela cultura hegemônica e geopolítica do mundo. Por outro lado, ao passo que os estudos em Linguística Aplicada avançaram no cenário dos estudos das línguas estrangeiras, houve o entendimento, especialmente por parte de cursos de idiomas e, também, de editoras, de especificidades relativas às necessidades dos/as aprendizes brasileiros/as. Esse movimento intensificou o olhar para a língua inglesa através de uma perspectiva instrumental, levando-se em consideração as demandas de áreas específicas que buscavam a língua inglesa como uma forma de acompanhar os avanços educacionais do mundo, bem como o acesso às oportunidades de crescimento profissional através de experiências internacionais. Dessa forma, nesse mesmo período, houve uma explosão de publicações de LD voltados para o desenvolvimento de habilidades específicas em concordâncias com as mais variadas áreas de interesse: aviação, informática, engenharia, turismo, agricultura, entre outras.

A década de 1980 consolida a importância do LD para o ensino/aprendizagem do inglês no Brasil e, desde então, pode-se observar um aperfeiçoamento da organização dos LD, especialmente no que diz respeito à qualidade das impressões e a padronização de atividades distribuídas em sequências que dialogam com a progressão de níveis de proficiência. As editoras passam a publicar leques maiores de edições que são atualizadas em intervalos que variam de

três a cinco anos, fazendo desses LD fatores determinantes na procura por cursos de idiomas, tanto no que diz respeito à qualidade de suas propostas de tratamento à língua inglesa, quanto à qualidade de seu formato gráfico. O preço certamente é outro fator que chama atenção, posto que, por serem em sua maioria importados, tornam-se inacessíveis artigos de luxo para a maioria dos/as estudantes, especialmente se olharmos para a realidade da escola pública, o que graças aos tímidos avanços na educação pública brasileira, essa realidade foi transformada por projetos de fomento e distribuição de LD, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD, é o programa mais antigo do nosso sistema educacional, tendo seu início a partir do Decreto-lei nº93, de 21 de dezembro de 1937, que passou a ser vigorado no ano seguinte, criando-se, assim, o instituto nacional do livro. Sob o governo do então presidente Getúlio Vargas, a proposta desse decreto em seu artigo segundo versava sobre:

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.⁴⁰.

Desde sua publicação e execução, houve uma série de ações que partiram desde a elaboração e definição de políticas públicas voltadas para a ampliação, aprimoramento e manutenção do livro didático e sua distribuição até a sua consolidação como Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o que com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, deu espaço para o até hoje vigente PNLD (2017), culminado nas seguintes ações:

Indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.⁴¹.

Desde então, o programa se expandiu a ponto de abarcar todas as disciplinas do sistema escolar básico, levando-se em consideração questões que envolvem tecnologia e pautas emergentes como diversidade e inclusão. Em 2004, com a extensão do PNLD, o ensino médio

⁴⁰ C.F. <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>> acesso em 25/07/2022.

⁴¹ C.F. <<https://www.gov.br/fnde/pt-br>> acesso em 25/07/2022.

passa a ser contemplado através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para o Ensino Médio, o PNLDEM. Com essa expansão do PNLD, os LD de língua inglesa passaram a ser contemplados a partir de 2011, assim, o PNLD 2021, em sua quarta edição para língua estrangeira, adequa-se à proposta de reformulação do ensino médio trazendo mudanças consideráveis especialmente no que diz respeito à sua estrutura física e à sua relação com outras disciplinas.

Sobre o PNLD 2021, em consonância com o Edital de convocação Nº 03/2019 – CGPLI, as obras destinadas ao ensino médio estão divididas em cinco objetos, a saber: **Objeto 1** - Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias; Projetos Integradores da área de Matemática e suas Tecnologias; Projetos Integradores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Projetos Integradores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Projeto de Vida); **Objeto 2** - Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); **Objeto 3** - Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio; **Objeto 4** - Recursos Digitais; **Objeto 5** - Obras Literárias. Dentro da sistematização do Objeto 2, o componente curricular de língua inglesa se apresenta como obra específica junto à Língua Portuguesa, às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática, o que consolida o caráter interdisciplinar da proposta de ensino para o Novo Ensino Médio.

Ainda a respeito do edital supracitado, no tópico que versa sobre os “Critérios eliminatórios específicos da obra didática específica da Língua Inglesa”, o qual determina a estruturação do volume único da obra específica de Língua Inglesa, destaco os seguintes pontos por apontarem claramente para o trabalho docente em prol do desenvolvimento comunicativo dos aprendizes em sala de aula:

1.1.3.1.1. Revisar e consolidar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental relacionados à Língua Inglesa; 1.1.3.1.2. Assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa, aliado ao desenvolvimento dos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (Common European Framework of Reference – CEFR); 1.1.3.1.3. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista da Língua Inglesa, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social

republicano.⁴².

Dessa forma, a indicação de se que devemos retomar o trabalho iniciado no ensino fundamental, o que se mostra explícito no texto da BNCC, ganha mais um registro, possibilitando, assim, alguma tranquilidade para os/as docentes no que diz respeito aos seus objetivos e/ou planejamentos. Ademais, a inserção do CEFR como balizador dos níveis de proficiência também possibilita algum consenso no que diz respeito aos níveis que devem ser articulados nos trabalhos em sala de aula e, por fim, o caminho para a tentativa da consolidação de uma abordagem na qual os aprendizes são formados para serem capazes de performar/intervir durante a construção e negociação de sentidos ao longo dos processos de aprendizagem.

Expostos os principais suportes teóricos para esta pesquisa, a seção a seguir descreve os percursos metodológicos pensados para a composição das ações que culminam no alcance de seus objetivos e de suas expectativas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção são expostas as ações pensadas para a investigação de aspectos teórico-metodológicos do ensino de inglês em cinco LD indicados no PNLD 2021 para o Novo Ensino Médio. Essa investigação parte de minha interpretação dos textos da BNCC referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio e sua possível relação de interface com a CLT. Dito assim, após as considerações acerca do formato desta pesquisa no que tange à sua contextualização e à descrição de seu objeto, são apresentados os procedimentos metodológicos e a organização do quadro avaliativo, o qual auxilia, aqui, nas problematizações e entendimentos acerca do tratamento dado à língua inglesa materializado nesses LD, por meio de suas contribuições para a efetivação de ações preconizadas pela BNCC, que se voltam para o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos/as aprendizes. Ademais, o quadro também tem a função de nortear a discussão acerca de potencialidades e limitações dessas materialidades. Diante da breve apresentação dos rumos desta pesquisa, mostra-se incontestável o viés crítico-reflexivo de seu direcionamento metodológico, o que é pormenorizado na sequência de tópicos a seguir.

⁴² Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf > acesso em: 15/11/2022

3.1 Características da pesquisa

Esta dissertação resulta de uma pesquisa inscrita no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), tendo por objetivo maior a busca pelo entendimento de como a língua inglesa é tratada no atual contexto brasileiro de transformação político-educacional. Dito isso, e, considerando o caráter transdisciplinar da LA e a sua importância como área de conhecimento, de atuação e de pesquisa, ratifico, assim, a sua relevância para este trabalho a partir das ideias de Moita Lopes (2015 p.334-335), em entrevista publicada na revista Grau Zero⁴³, o qual afirma que:

[...] como tenho dito várias vezes, fazer pesquisa não está separado de fazer política. A Linguística Aplicada INdisciplinar não se prende a / não se confina a limites disciplinares nem tampouco teóricos, metodológicos ou analíticos. Além disso, constrói como questão de investigação tópicos normalmente desprezados e considerados ilegítimos. Especialmente, interessam questões que focalizem a vida social por meio do estudo da linguagem e práticas de significação que sejam fonte de sofrimento humano. Isso não quer dizer que é o mundo do vale tudo. Ao contrário, é um campo muito bem teorizado e fundamentado metodológica e analiticamente. (MOITA LOPES, 2015, p.334-335).

Dessa forma, esse estudioso aponta para a necessidade de rompermos com tradicionalismos teóricos e metodológicos e enxergarmos a LA a partir de seu prisma político-transformador-interventor atravessado por subjetividades que transcendem, mas não subvertem os ritos acadêmicos. A Linguística Aplicada (In)disciplinar, expande, assim, possibilidades de ressignificações teórico-metodológicas dentro e/ou fora do universo dos estudos da linguagem.

Ademais, a consolidação da proposta, ora apresentada, baseia-se em princípios guiados por metodologias de cunho qualitativo, posto que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; textos observacionais/registros de campo etc”, que “descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”. Dessa forma, a natureza qualitativa deste estudo, combinada com o seu caráter investigativo e interpretativo, expande as possibilidades de descrição, problematização e análise de seu objeto, o que pode ser ratificado por Bortini-Ricardo (2008, p. 42), em suas considerações acerca do papel do professor como pesquisador, quando afirma que:

[...] a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa

⁴³Cf: <<https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/issue/view/135>> acesso em 22/02/2023.

qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTINI-RICARDO, 2008, p. 42).

Dentro dessa atmosfera, proponho através de uma perspectiva crítica, a elaboração e o uso de um instrumento de análise de LD – quadro avaliativo – fruto de elucubrações nascentes de minha atuação no processo de formação de professores e de professoras de inglês⁴⁴ e de minhas formulações acerca da análise dessas ferramentas didáticas enviesadas por interpretações de uma possível aproximação entre BNCC e CLT.

Por fim, levando-se em consideração que o LD é uma ferramenta historicamente atrelada às complexidades da sala de aula e a documentos reguladores, as ações que irão articular os processos de identificação e discussão em torno desse objeto de estudo se distanciam de qualquer pretensão de se encontrar respostas conclusivas para suas questões norteadoras. Digo assim, pois o LD, em sua grandiosidade para o contexto educacional, impõe-se como meio e/ou fonte inesgotável para discussões e análises. Algumas dessas complexidades são visualizadas de forma mais justa a partir da contextualização da proposta desta pesquisa, o que é tratado no tópico seguinte.

3.2 Contextualização da proposta de pesquisa

Uma vez implementada, a BNCC passou a ser o documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais para o ensino básico brasileiro. Diante de críticas, resignações e estranhamentos, sua função norteadora se estabelece na elaboração de currículos escolares em dimensões que compreendem a organização de conteúdo, o seu desenvolvimento e a articulação entre habilidades e competências voltadas para as demandas do século XXI. No entanto, apesar de seu caráter estrutural e regulador, sua proposta também foca nos agentes envolvidos no contexto de sala de aula; em outras palavras, deve-se considerar, primeiramente, o entendimento da funcionalidade do que é sugerido pela BNCC em torno da realidade da comunidade escolar. No entanto, o espaço que cabe, especificamente, à língua inglesa para o ensino médio chama atenção dada a brevidade de seu texto. A ausência de apontamentos teórico-metodológicos norteadores específicos também salta aos olhos mais atentos, possibilitando que sua proposta se confunda com a proposta maior da área de Linguagens e suas tecnologias, da qual a língua inglesa faz parte juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, de Artes e de Educação Física.

⁴⁴ Atuo como professor do curso de Letras do IFCE *campus* Camocim em disciplinas de estágio supervisionado de língua inglesa desde 2019.1.

Outro ponto de destaque para o momento histórico do qual esta pesquisa faz parte versa sobre a reformulação do nosso sistema de ensino básico para os anos escolares finais em um momento de conturbada transição político-partidária, o Novo Ensino Médio⁴⁵. Sua implementação, de caráter reformista, demanda “avanços” que vão desde questões curriculares até a expansão de carga horária e ressignificação de disciplinas tradicionais. No entanto, essa reforma vem ganhando destaque em pautas de insatisfação na comunidade acadêmica e no meio político progressista, uma vez que há urgências históricas acerca de investimentos em infraestrutura, efetivo profissional, formação e remuneração docente e que são completamente ignorados nessa composição⁴⁶.

Ainda sobre a contextualização desta investigação, destaco que a edição do PNLD de 2021 teve que, obviamente, acompanhar essas transformações. Uma prova disso é o fato de que os três volumes de LD previamente estabelecidos para a sequência dos anos do ensino médio, agora são ressignificados ou reformulados em um volume único. Nesses LD, se considerarmos a diversidade de formatos na organização dos conteúdos, é possível identificar, de certa forma, especialmente aos olhos de professores/as experientes, o seu caráter ainda experimental, por se tratar das primeiras edições elaboradas para o Novo Ensino Médio. Diante dessas transformações em curso no sistema de educação básica, a investigação acerca de percepções teórico-metodológicas nesses LD proposta, aqui, podem contribuir e/ou contribuem para a abordagem e para o tratamento de superficialidades que pairam em torno de como ensinar e como aprender inglês no contexto escolar brasileiro. Dito isso, os LD, principais componentes do universo desta pesquisa, são formalizados como objeto de análise e brevemente descritos na seção a seguir.

3.3 Seleção dos dados para composição do *corpus*: descrição do objeto de pesquisa

Nove obras foram selecionadas para o PNLD 2021; no entanto, para a composição do objeto de análise desta pesquisa, considerei apenas cinco LD com base na organização de seus conteúdos, especialmente no que diz respeito à quantidade de capítulos. Assim, nenhum dos LD selecionados possui a mesma quantidade, variando entre um mínimo de 6 e o máximo de 19 capítulos a serem trabalhados ao longo dos três anos que compõem o ensino médio. Vale ressaltar

⁴⁵ O Novo Ensino Médio foi aprovado no período após o golpe (político/institucional/midiático) de 2016, no governo de Michel Temer (2016.2-2018), em que foi deposta a presidenta Dilma Rousseff, democraticamente eleita.

⁴⁶ Cf. Revogação do Novo Ensino Médio, uma luta urgente – Para o professor da UFABC Fernando Cássio, reforma no Ensino Médio não lidou com problemas estruturais da educação, e aumentou a penetração de interesses privados na escola. Por Isis Mustafa – Revista Opera. Disponível em: <<https://revistaopera.com.br/2023/01/28/revogacao-do-novo-ensino-medio-uma-luta-urgente/>> Acesso em: 27 fev. 2023.

que dado o fato de esses LD terem sido submetidos ao edital do PNLD vigente, todos atendem, minimamente, as exigências editoriais e pedagógicas prévias, não sendo esse, em nenhum momento, pauta de destaque para minhas análises e discussões. No entanto, a identificação dessas diferenças em seus *syllabus*⁴⁷ despertou, em mim, além da percepção de problematizações em potencial, a curiosidade e a necessidade de se entender como questões teórico-metodológicas, distribuição de conteúdo e possíveis sequências de atividades são entendidas por seus autores e suas autoras diante da brevidade do texto da BNCC para o ensino médio. Dito isso, os LD objeto desta pesquisa são os seguintes:

- **O primeiro LD**, *Interação Inglês*⁴⁸ - (doravante **LD. 01**), publicado pela editora Brasil em 2020, elaborado pelas autoras Albina Escobar⁴⁹ e Juliana Franco⁵⁰, é organizado em 6 unidades temáticas formadas por quatro lições, nas quais são abordados temas relacionados às outras áreas de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- **O segundo LD**, *Take Action!*⁵¹ – (doravante **LD. 02**), publicado pela editora Ática em 2020, elaborado pelas autoras Carla Richter⁵² e Julia Larré⁵³, é organizado em 14 unidades temáticas formadas por 9 lições voltadas para a “concretização das competências gerais, das competências específicas e das habilidades de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio” (p.09);
- **O terceiro LD**, *JOY*⁵⁴ - (doravante **LD. 03**), publicado pela editora FTD em 2020 elaborado pela autora Denise de Andrade Santos Oliveira⁵⁵, é organizado em 18

⁴⁷ Programa de estudos ou organização dos conteúdos.

⁴⁸ Disponível para download em: < <https://doceru.com/doc/85s0v0e> > acesso em 03/01/2023

⁴⁹ Graduada em Língua Inglesa e Literatura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora de ensino regular e de escolas de idiomas com certificado RSA/Cambridge TEFLA; Coordenadora pedagógica e formadora de docentes; Professora e avaliadora de cursos para CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages); editora e autora de materiais didáticos em língua inglesa para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁵⁰ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora, coordenadora pedagógica e formadora de docentes. Autora de materiais didáticos em língua inglesa e de materiais de treinamento e metodologia para professores.

⁵¹ Disponível para visualização e download em: < <https://edocente.com.br/colecao/take-action-objeto-2-pnld-2021/> > acesso em 03/01/2023.

⁵² Licenciada e mestra em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Professora de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

⁵³ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

⁵⁴ Disponível para visualização e download em: < <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/joy/> > acesso em 03/01/2023

⁵⁵ Editora responsável Licenciada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR); Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR); Mestre em Letras Estrangeiras

unidades temáticas formadas por 8 lições e se apresenta através de uma proposta que parte da ideia de que ao estudarmos inglês; “temos acesso a uma imensidão de novas informações, conhecendo não apenas outras culturas, outras opiniões, mas, sobretudo, compreendendo melhor nossos hábitos e nossa cultura, uma vez que o estudo de uma língua estrangeira também nos possibilita desenvolver inúmeras habilidades de aprendizagem” (p.01);

- **O quarto LD**, *ANYTIME*⁵⁶ - (doravante **LD. 04**), publicado pela editora Saraiva e elaborado por Amadeu Marques⁵⁷ e Ana Carolina Cardoso⁵⁸, é dividido em 19 unidades, tendo, cada, um total de 6 seções e, expõe como objetivo maior, ajudar o/a aprendiz “a construir e ampliar seu conhecimento da língua inglesa, de forma que, por meio dela, seja possível aumentar conhecimentos igualmente relevantes, podendo participar ativamente da sociedade, exercendo sua cidadania”(p.03) e;
- **O quinto e último LD**, *English Vibes*⁵⁹ - (doravante **LD. 05**), da editora FTD, produzido por Claudio de Paiva Franco⁶⁰ e Kátia Cristina do Amaral Tavares⁶¹, divide-se em 15 capítulos, dos quais 12 são organizados em 6 lições, e propõe contribuir para a formação do jovem, apontando para diferentes linguagens em diversas práticas socioculturais.

Diante da observação de todos os capítulos de todos os LD analisados, é possível afirmar já à primeira vista, que a organização de seus conteúdos está em consonância com os

Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR); Professora de Inglês em institutos de língua estrangeira e em escolas da rede particular de ensino.

⁵⁶ Disponível para visualização e download em: < <https://edocente.com.br/pnld/anytime-always-ready-for-education/> > acesso em 03/01/2023

⁵⁷ Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), atual (UFF-RJ) Certificado de Proficiência em Inglês pelas universidades de Michigan, Estados Unidos, e Cambridge - U.K. Certificado de inglês falado e compreensão com grau de distinção no exame da Arels, U.K. Autor de diversos livros didáticos e paradidáticos e de dicionário Inglês-Português/Português-Inglês.

⁵⁸ Licenciada em Letras – Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestra e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora de língua inglesa do Colégio Militar de Manaus.

⁵⁹ Disponível para visualização e download em: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/english-vibes/>> acesso em 03/01/2023

⁶⁰ Doutor em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Proficiente em Inglês pela Universidade de Cambridge (CPE), Inglaterra. Ex-professor de Educação Básica das redes estadual (Ensino Médio) e federal.

⁶¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mestra em Letras Anglo-Germânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ex-professora de Educação Básica das redes estadual (Ensino Médio) e federal (Ensinos Fundamental e Médio) e de Ensino Superior na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ).

objetivos formulados pela BNCC, apontando para o desenvolvimento de competências gerais, de competências específicas e do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso da língua inglesa. Outra característica relevante é a definição de nivelamento A1 e A2 baseada no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*), um dos pontos de convergência desses LD. Expostas algumas características dos LD analisados, segue, na próxima seção, a descrição das ações metodológicas às quais esse objeto é submetido. Por fim, vale destacar como possível legado desta pesquisa, a ideia do quadro avaliativo como mais uma possível ferramenta para auxílio nas tomadas de decisões diante da escolha de LD de língua inglesa do para o Novo Ensino Médio, o que é detalhado no tópico seguinte.

3.4 Quadro avaliativo e sua aplicação

O quadro avaliativo consiste em um conjunto de perguntas formuladas a partir das questões norteadoras para esta pesquisa e, foi elaborado por mim, principalmente com base em interpretações do edital do PNLD de 2021, da BNCC (2017) e da CLT (2003, 2006, 2014 e 2015). Dessa forma, o quadro está dividido em três partes e, por se tratar de uma investigação, as perguntas foram formuladas para auxiliar na identificação, na interpretação e na análise das abordagens de ensino dos LD em questão, levando-se em consideração suas potencialidades e limitações para o desenvolvimento da habilidade comunicativa de aprendizes do ensino médio. Cada pergunta recebe três possíveis respostas: SIM, NÃO e PARCIALMENTE e, na sequência, foram feitas, por mim, todas as devidas considerações no que diz respeito ao detalhamento de cada uma dessas três possíveis respostas dadas, reforçando, assim, o valor qualitativo desta pesquisa.

As investigações foram feitas em todas as unidades de todos os LD selecionados para compor o objeto desta pesquisa, no entanto, por não haver intenções quantitativas, os destaques feitos dizem respeito à proposta dos LD considerando-os em sua integralidade, o que se faz possível dado o imediato reconhecimento de algum padrão estrutural mínimo no interior de cada LD. Uma vez respondidos e devidamente comentados, os quadros serviram de fonte para as interpretações e análises da forma como o componente curricular de língua inglesa é proposto para o Novo Ensino Médio por essas publicações.

Assim dito, a primeira parte do quadro corresponde à pergunta: **Quais princípios teórico-metodológicos fundamentam as propostas de ensino de cada LD?** – Sendo possível traçar uma visão geral de questões estratégicas desses LD e suas indicações teórico-

metodológicas no que diz respeito às possíveis teorias de ensino e aprendizagem refletidas nos manuais dos/as professores/as, bem como a identificação das possíveis contribuições de autores do campo dos estudos em Linguística Aplicada em suas ramificações para o ensino de línguas estrangeiras, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Primeiro tópico do quadro avaliativo para identificação e análise de aspectos teórico-metodológicos relacionadas BNCC e suas possíveis relações com a CLT (Elaboração própria)

PARTE I - QUESTÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA GERAL
Q. 01. Há indicação teórico-metodológica explícita apropriada para o ensino de inglês?
Q. 02. O livro do professor fornece os objetivos de sua proposta didático-pedagógica de forma clara?
Q. 03. A organização do LD é funcional no que diz respeito à sequência e distribuição de conteúdo e atividades?
Q. 04. Há indicação de ações/ propostas de continuação/aprofundamento de conteúdos propostos da BNCC para o ensino fundamental?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A segunda parte do quadro refere-se à questão de pesquisa: **De que forma esses manuais contribuem para a efetivação das propostas da BNCC?** – oferecendo, assim, uma visão geral desses LD baseada na interpretação do que é sugerido para a formulação dos materiais didáticos no PNLD 2021. Ademais, nesta etapa da investigação, foram observadas as questões relacionadas à organização e à funcionalidade dos LD, no que diz respeito às propostas da BNCC, levando-se em consideração sua apresentação ou contextualização, sua relevância para o contexto brasileiro e, também, sua utilidade para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes, mediante a articulação entre as propostas de atividades voltadas para o protagonismo discente, para as habilidades de leitura, de escrita, de compreensão auditiva, de compreensão oral, de gramática e de vocabulário, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Segundo tópico do quadro avaliativo para identificação e análise de aspectos teórico-metodológicos relacionados à BNCC e suas possíveis relações com a CLT (Elaboração própria)

PARTE II - BNCC no PNLD 2021
Q. 05. O LD é composto por uma estrutura editorial-gráfica funcional e adequada para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio?

Q. 06. O LD aborda temas condizentes/interessantes para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio?
Q. 07. Os textos estão dispostos de forma a contribuir para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio preservando aspectos informativos relacionados ao mundo social e em consonância com questões de interesse atual?
Q. 08. As propostas do LD contribuem para o tratamento do inglês como língua franca?
Q. 09. O LD oferece atividades voltadas para o desenvolvimento do senso crítico por meio de práticas que possibilitam o protagonismo dos aprendizes diante do uso da língua?
Q. 10. As propostas das atividades são claramente contextualizadas?
Q. 11. O LD oferece/sugere mecanismos de avaliação e de autoavaliação?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A terceira etapa do quadro parte da questão: **De que forma esses materiais contribuem para o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos/as aprendizes?** – e diz respeito à investigação dos princípios da CLT possivelmente presentes e identificados, por mim, dentro das propostas desses LD. Assim, uma vez que a BNCC preconiza o ensino de inglês voltado para a comunicação, minhas considerações para as ações dessa etapa partiram da observação de aspectos que, em consonância com a abordagem comunicativa de ensino, versam sobre o papel do aluno, o papel do professor, os tipos de atividades, a forma pela qual as quatro habilidades, a gramática e o vocabulário devem ser abordados de modo a se promover o desenvolvimento da competência comunicativa de aprendizes. A sequência de perguntas dessa parte está organizada conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Terceiro tópico do quadro avaliativo para identificação e análise de aspectos teórico-metodológicos relacionados à BNCC e suas possíveis relações com a CLT (Elaboração própria)

PARTE III - COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING
Q. 12. Há algum tipo de menção à CLT?
Q. 13. Há orientações/ações estratégicas para execução/aplicação de tarefas/atividades?
Q. 14. Há articulação entre habilidades comunicativas?
Q. 15. Há atividades que contribuem para/auxiliem na negociação de sentido?
Q. 16. As atividades de vocabulário são voltadas para práticas comunicativas?
Q. 17. Há atividades voltadas para a promoção de diferentes tipos de interação em sala de aula?

Q. 18. A abordagem gramatical proporciona o equilíbrio entre atividades voltadas para a fluência e para a precisão, levando-se em consideração aspectos relacionados à forma, ao uso e ao significado?
Q. 19. A língua portuguesa é utilizada como ferramenta/ estratégia de ensino-aprendizagem nas abordagens dos tópicos linguísticos e/ou comunicativos?
Q. 20. O LD, em sua integralidade, possibilita que professores e professoras assumam o papel de agentes facilitadores/as, no sentido de administrar ações efetivas para o desenvolvimento comunicativo de seus/suas aprendizes em sala de aula?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Finalmente, após os comentários e as análises, a última ação metodológica parte da questão: **Quais são as potencialidades e as limitações desses LD, no que diz respeito ao ensino de inglês voltado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes do ensino médio?** – o que possibilitou a exposição dos resultados das análises por meio da síntese de minhas interpretações e problematizações acerca de todas as respostas para as questões do quadro avaliativo em sua integralidade.

3.5 Procedimentos de análise dos LD

As escolhas metodológicas desta pesquisa foram viabilizadas por uma proposta de abordagem qualitativa, marcada pela possibilidade de se partir de questões amplas e, que no percurso das problematizações, vão sendo afinadas e, assim, entendidas dentro da materialidade ilustrada por seus formatos, o que é ratificado por Godoy (1995, p.21), quando afirma que “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.” Dessa forma, o tratamento oferecido, aqui, aos dados qualitativos, parte da ideia de uma abordagem baseada em Bardin (1977, p.95), classificada como “análise de conteúdo” na qual as ações se organizam sequencialmente em:

1. **Pré-análise:** Momento desta pesquisa que corresponde ao primeiro contato com os LD dentro do universo de onde foram selecionados, o que, também, auxiliou nas escolhas referentes à fundamentação teórica e no desenho metodológico, aqui, estabelecido;
2. **Exploração do material:** Momento em que se identifica a proposta teórico-metodológica materializada na elaboração e aplicação dos quadros avaliativos;

3. **Tratamento dos resultados: (inferências e interpretações):** Momento de descobertas, de confirmações e de contribuições que ganham espaço através de análises e, por conseguinte, de resultados.

Dentro do processo de análise, são consideradas, a partir do entendimento de Bardin (1977, p.97), a seguinte sequência que norteia a extração de respostas e significados nesse momento da pesquisa:

1. **Exaustividade** (exposição de elementos relevantes): Momento da coleta de dados, no qual as vinte perguntas distribuídas nas três partes do quadro avaliativo são respondidas e comentadas a partir da análise geral de cada LD;
2. **Representatividade** (representação de universos): Momento de análise, pós-coleta de dados, quando é feita a análise das respostas e dos comentários de cada quadro avaliativo separadamente, sempre se levando em consideração a relação de interdependência entre suas três partes e seus questionamentos;
3. **Homogeneidade** (as partes que formam o todo): Momento da análise no qual se estabelece/se identifica a relação entre os aspectos analisados de cada LD partindo de discussões teóricas, aqui, supracitadas e imponentes;
4. **Pertinência** (o valor do objeto diante dos objetivos): Momento conclusivo da análise no qual podemos enxergar a dimensão do papel do LD diante das materialidades abordadas e/ou (re)produzidas dentro da proposta desta pesquisa.

Em outras palavras, as ações metodológicas desta dissertação efetivam-se na sequência de questionamentos divididos nas três partes do quadro avaliativo elaborado na primeira etapa desta pesquisa. Em um segundo momento, após o seu preenchimento, é possível visualizar e analisar os dados extraídos com o auxílio dos comentários descritivos de forma sistematicamente interessante, o que contribui com a segurança e a qualidade das ações que culminam nas conclusões propiciadas, sobretudo, pelas análises.

A conclusão expõe, não a comparação efetiva dos LD entre si, mas o resultado de observações e problematizações que caminharam para a tentativa de um entendimento geral da maneira como esses LD se aproximam ou se distanciam do universo do ensino de inglês no contexto educacional brasileiro atual.

Assim, apresentados os objetos, os instrumentos e as ações de análise, a próxima etapa versa sobre a materialização da proposta desta pesquisa, atravessada por suas intervenções qualitativas nos dados coletados através do preenchimento e da interpretação das partes do quadro avaliativo supra explicitado.

3.5.1 *Quadro avaliativo: coleta e análise dos dados*

Esta seção compõe a organização da coleta dos dados extraídos dos LD, a partir do preenchimento, do comentário e da análise das partes do quadro avaliativo previamente apresentados. Vale ressaltar que essas ações investigativas são baseadas, principalmente, em minha interpretação acerca da possível identificação de interface entre a BNCC e a CLT, no contexto de implementação do Novo Ensino Médio, concomitantemente à edição do PNLD de 2021. Posto isso, destaco que não há pretensão, de nenhuma natureza, de se alcançar resultados culminantes de quantificações e/ou comparações acerca da observação dos LD. Assim, a real intenção desta investigação também se materializa através de minha curiosidade e de minha necessidade, como professor de inglês, em saber, através deste recorte, o que está sendo feito com a língua inglesa no ensino médio, partindo da observação de uma das principais ferramentas históricas de ensino, em meio a tantas mudanças estruturais, o LD. Para isso, faz-se necessário, preliminarmente, o preenchimento do quadro avaliativo, o que é formalizado nas ações analíticas a seguir.

3.5.2 *PARTE I - Orientação teórico-metodológica geral*

A primeira parte do quadro avaliativo diz respeito à observação da orientação teórico-metodológica dos cinco LD analisados. Para cada questão levantada (doravante Q. 01 – Q. 20) nessa e nas demais partes do quadro, foi registrada uma resposta – SIM, NÃO ou PARCIALMENTE para cada um dos LD. Logo abaixo de cada uma dessas respostas, foi registrado um comentário de natureza descritivo-qualitativa. Quando o conteúdo dessas avaliações se repetia, os comentários foram feitos de modo a contemplar todos ou alguns dos LD que se enquadravam na mesma resposta⁶². Vale ressaltar que essas exposições também partem de minha experiência e percepção influenciadas por questões de ensino e aprendizagem de inglês, o que se repete nas ações que envolvem as demais partes do quadro avaliativo aqui proposto e efetivado. Ao fim do preenchimento de cada parte do quadro em questão, apresento análises mais pormenorizadas, que se baseiam, principalmente, na fundamentação teórica previamente apresentada, pois levei em consideração a natureza investigativa desta pesquisa, que justifica,

⁶² Nesse caso, a marcação será: **LD. 01 – LD. 05**, a depender dos LD envolvidos, em vez de: **LD. 01, LD. 02, LD. 03, LD. 04 e LD. 05** separadamente.

também, possíveis e pertinentes inserções ou intervenções teórico-documentais, para o enriquecimento das análises e, conseqüentemente, para a precisão e boa qualidade dos resultados alcançados, o que se inicia a seguir:

Quadro 9 – Quadro Avaliativo PARTE I: Orientação Teórico-Metodológica Geral

Q. 01. Há indicação teórico-metodológica explícita apropriada para o ensino de inglês?
<p>LD. 01: PARCIALMENTE.</p> <p>Comentários: No início deste LD, há uma seção denominada orientações gerais (cf. Anexo A), na qual há a afirmação de que sua orientação teórico-metodológica parte de “tendências mais atuais para o ensino de idiomas” (p. VII), sendo guiados pelos fundamentos pedagógicos da BNCC, não havendo especificação de qual perspectiva teórico-metodológica geral fundamenta o LD. No entanto, há uma seção no manual do professor denominada “O trabalho com as principais habilidades linguísticas em língua inglesa” (p. IX), onde é tratada a importância de cada habilidade com base em recortes de textos de estudiosos e teóricos de referência e sua relação com preconizações da BNCC.</p> <p>LD. 02: SIM.</p> <p>Comentários: No manual do professor, dentro das orientações gerais (cf. Anexo B), há dois tópicos denominados respectivamente: “O ensino de língua inglesa para os jovens” (p. 290) e “Abordagem teórico-metodológica” (p. 291), nos quais há indicações baseadas em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009, 2012) e em princípios da pedagogia de Multiletramentos na figura dos precursores dessa abordagem, o grupo de Nova Londres (1996). Há, também, exposições acerca de conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934/2007; ENGSTRÖM, 2016) sendo alinhada às Competências Gerais da Educação Básica, às Competências Específicas e às habilidades do Ensino Médio, definidas pela BNCC. Possibilitando maiores esclarecimentos acerca do acompanhamento do desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, há um tópico acerca do uso do QECR para o bom aproveitamento e monitoramento do trabalho acerca dos níveis de proficiência oferecidos pelo LD.</p> <p>LD. 03: SIM.</p> <p>Comentários: Além das indicações de compatibilidade com princípios da BNCC ao longo do livro, no manual do professor, em seu primeiro tópico – fundamentação teórica (cf. Anexo C), há a explicitação de que a proposta maior do LD aponta para que “a aprendizagem da língua inglesa ocorra pautada no aluno como um agente participativo de seu próprio processo de</p>

construção de conhecimento, adota-se como teoria metodológica norteadora desta coleção o Sociointeracionismo, desenvolvido por Lev Vygotsky (1896-1934)” (p.03). Outra questão teórica relevante, diz respeito aos tópicos: A língua inglesa no mundo (p. 04) e Inglês como língua franca (p. 05), uma vez que a autora traz o que é proposto pela BNCC, sob a ótica de estudiosos relevantes para os estudos de línguas, com destaque para David Crystal (2003) apresentando o papel da língua inglesa no mundo e; El Kadri (2020) com suas problematizações acerca do inglês como língua franca.

LD. 04: SIM.

Comentários: A proposta teórico-metodológica do LD (cf. Anexo D) baseia-se na “visão sociointeracional e na perspectiva dialógica da linguagem” (p.322), focando, assim na construção de sentidos e nas interações e suas contextualizações histórico-sociais, a partir das ideias de Bakhtin (2000). Dentro dessa proposta, aponta-se para os estudos de gêneros textuais partindo de Bazerman (2006) e para uma concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas na figura de Vygotsky (1996), reforçando a importância da interação nas ações da sala de aula de inglês. Há, por fim, a exposição de que, neste LD, o ensino é entendido como um processo de “andamento” (*scaffolding*) o que, para Groundwater-Smith et al (2015), ratifica a importância do papel do professor como facilitador e incentivador dos processos de ensino e aprendizagem. (p. 323)

LD. 05: SIM.

Comentários: A proposta teórico-metodológica deste LD (cf. Anexo E) parte de uma perspectiva dialógica da linguagem através das contribuições de Bakhtin (2003, 2016), reforçando os papéis dos sujeitos em suas interações, do contexto e do momento sócio-histórico, no que diz respeito à reflexão e à ação diante das realidades materializadas por diferentes linguagens (p. 03 – 04). Há, também, indicações teóricas dos estudos de gêneros textuais nas figuras de Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009), os quais defendem que “os gêneros são “frames para a ação social”, orientando-nos para “criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros” e para explorar o que não nos é familiar” (p.04). Por fim, no que diz respeito às questões de ensino e aprendizagem, o LD aponta para uma perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007) e para práticas de atividades sociais mediadas pela linguagem, baseadas nos estudos de Liberari (2018) (p. 04).

Q. 02. O livro do professor fornece os objetivos de sua proposta didático-pedagógica de forma clara?

LD. 01: SIM.

Comentários: Os objetivos são listados na abertura das seções que correspondem à orientação pedagógica de cada capítulo no manual do professor em uma seção intitulada “Desenvolvimento de competências e habilidades nesta obra” (p. XXV) (cf. Anexo F) focando, principalmente no detalhamento de ações voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, de acordo com as metodologias e abordagens apropriadas para o/a aprendiz dos níveis A1 e A2 do CEFR.

LD. 02: SIM.

Comentários: Os objetivos e as ações metodológicas propostas neste LD são devidamente embasados em aspectos teórico-metodológicos expostos de forma sistemática em seu manual de apoio ao docente, partindo desde sugestões de abertura de aula até diferentes possibilidades de avaliação. Nesse espaço, dentro da proposta das “Orientações Gerais” (p. 284) (cf. Anexo G), pode-se perceber que o direcionamento pedagógico transcende aspectos de sala de aula de língua inglesa, uma vez que as autoras propõem uma breve leitura sobre a existência de diferentes processos cognitivos, enviesados pelas ideias de Bloom (1956) e, também, acerca do pensamento computacional no contexto escolar.

LD. 03: SIM.

Comentários: O manual do professor, denominado Orientações para o professor (cf. Anexo H), oferece um guia prático contemplando todas as questões didáticas e metodológicas bem como a relação da proposta do LD com pontos de destaque da BNCC, no que diz respeito aos eixos organizadores, aos quadros de habilidades, às metodologias ativas, à avaliação e, a objetivos, comentários e sugestões acerca da estrutura e do funcionamento de seus capítulos. Há também exposições acerca da estrutura do novo ensino médio (p. 24) e suas relações com assuntos de interesse como cultura juvenil, *bullying*, saúde mental, entre outros assuntos relevantes para essa fase escolar. (p.25)

LD. 04: SIM.

Comentários: No manual do professor (cf. Anexo I), os objetivos e as justificativas são listados e atrelados às propostas da BNCC e do artigo 35 da lei de diretrizes e bases da educação, o qual, dentre as várias determinações, formaliza as ações para o aprofundamento do que é estudado no ensino fundamental. Ademais, seus objetivos mostram-se alinhados às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o mesmo que “entende que a educação deve assegurar valores e incentivar ações que levem à transformação da sociedade, tornando-a mais humana, e à preservação da natureza.” (p.324).

LD. 05: SIM.

Comentários: O manual do professor (cf. Anexo J) apresenta como objetivo maior contribuir para a formação crítica de estudantes, partindo da ideia de que eles estão inseridos em contextos de práticas socioculturais mediadas por diferentes formas de linguagem articulados por diferentes áreas de conhecimento. Há também indicação de que os objetivos listados e descritos se voltam para as “competências gerais da Educação básica” (BRASIL, 2018, p. 9) e das “competências específicas de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 490) presentes no texto da BNCC. (p.13)

Q. 03. A organização do LD é funcional no que diz respeito à sequência e distribuição dos conteúdos e atividades?

LD. 01: SIM.

Comentários: O livro, composto por apenas seis capítulos, está completamente organizado a partir de um padrão dividido em unidades temáticas, as quais são estruturadas levando-se em consideração objetivos, justificativas, competências e habilidades da BNCC e descrição de conteúdo (p.5-10) (cf. Anexo K). No entanto, percebe-se uma maior incidência de atividades baseadas no texto escrito. Um ponto que deve ser considerado é a sensação de início, meio e fim que a distribuição dos conteúdos e atividades nos transmite, o que pode contribuir positivamente para questões que envolvem a autonomia dos aprendizes.

LD. 02: SIM.

Comentários: Cada uma de suas 14 lições está dividida em 9 seções que seguem uma sequência relativamente recorrente, sendo 7 com títulos autoexplicativos, a saber: *Read on; Vocabulary; Listen up!; Language Analysis; Write it out!; Speak your mind e Self-assessment* (cf. Anexo L) e; outros dois tópicos flutuantes: o *Food for Thought*, abordando de forma crítica questões de interesse social e o *Going Further*, sempre atrelado às propostas de leituras para a expansão das atividades de compreensão/interpretação textual.

LD. 03: SIM.

Comentários: Em um total de 18 capítulos, as seções são organizadas de forma progressiva e denominadas: *Warming up, Reading, Listening, Speaking, Writing* (apenas nos capítulos ímpares), *Comprehending and Using* (gramática), *Summing up* (atividades avaliativas) e *Going Further* (sugestões de textos, sites, atividades para consolidação de conteúdo). Já no sumário (cf. Anexo M), é possível obter orientações acerca da aplicação da BNCC em cada unidade e, seguindo a sua de proposta de sequência de atividades, o LD é iniciado por um capítulo extra denominado *Learning Strategies* (cf. Anexo N), totalmente em formato de infográfico, no qual há inúmeras sugestões acessíveis para os/as aprendizes desenvolverem

suas habilidades de *self-study*, podendo ser revisitado em todos os anos do ensino médio.

LD. 04: PARCIALMENTE.

Comentários: Nos 19 capítulos temáticos, há 6 seções que contemplam desde contextualizações dos assuntos abordados (*Let's start*) até as quatro habilidades básicas (*reading, writing, speaking e listening*). A primeira unidade (cf. Anexo O), denominada *Starter unit: English everywhere* (p. 13), segue um padrão de distribuição de conteúdo e atividades diferente dos capítulos seguintes e traz uma apresentação de aspectos da língua inglesa no que diz respeito a sua importância no cotidiano e no mundo, bem como pontuações acerca do processo de aprendizagem com o qual os/as estudantes irão se deparar. No que diz à gramática (*Language study*), há capítulos abordando uma inúmera quantidade de tópicos, comprometendo o espaço para as demais práticas. Outro fator de destaque diz respeito ao fato de que não há seção específica de vocabulário, aspecto que é abordado de forma aleatória e vaga, atrelada a atividades de diferentes naturezas.

LD. 05: PARCIALMENTE.⁶³

Comentários: O LD é dividido em 15 capítulos (cf. Anexo P), sendo 3 desses capítulos de introdução denominados *Getting ready for part 1, 2 e 3*. Os outros 12 são divididos em: *Reading Comprehension, Vocabulary Study, Language in Use* (gramática), *Oral Skills, Writing e Taking Further* (atividades temáticas). Não há, no entanto, seções específicas para *listening* e, é possível perceber que a maior parte de suas atividades são voltadas para a leitura.

Q. 04. Há indicação de ações/ propostas de continuação/aprofundamento de conteúdos propostos da BNCC para o ensino fundamental?

LD. 01: PARCIALMENTE.

Comentários: O LD disponibiliza uma seção com explicações acerca do BNCC no início do livro e uma seção com a exposição das dez competências gerais da educação básica, especificando quais competências e respectivas habilidades são contempladas e, também, as atividades que as compõem. No que diz respeito ao diálogo com as propostas do ensino fundamental, não há orientações explícitas ao longo do LD, apenas uma simples indicação nas orientações gerais apontando para que “o estudante aprofunde os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (p. VIII) (cf. Anexo Q).

LD. 02: SIM.

Comentários: Além de explicações e orientações a partir do texto da BNCC para o ensino médio, há o aceno explícito para a consolidação do que foi trabalhado no ensino fundamental,

uma vez que se tem como um dos objetivos gerais, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos” (p. 291) (cf. Anexo R). Ademais, nas instruções para aplicação de atividades ao longo do LD, especialmente no que diz respeito à gramática, há indicações metodológicas baseadas no entendimento de os/as aprendizes serem capazes de fazer uso do conhecimento adquirido ao longo da etapa escolar prévia.

LD. 03: PARCIALMENTE.

Comentários: O manual do professor traz trechos do texto da BNCC que corrobora com a revisão e o aprofundamento do que é trabalhado no ensino fundamental; no entanto, há apenas uma única orientação acerca do tópico *present progressive*, como estratégia para o resgate dessa etapa ao longo de todo o LD (p. 56) (cf. Anexo S).

LD. 04: SIM.

Comentários: Dentro da organização do manual do professor, há uma seção denominada “Consolidação de conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental” (p. 319-320) e outras 19 seções denominadas “Habilidades do ensino fundamental – anos finais”, localizadas nas orientações de cada capítulo, onde se encontram apontamentos específicos acerca das habilidades e competências a serem resgatadas ao longo de cada capítulo de forma específica (cf. Anexo T).

LD. 05: SIM.

Comentários: O manual do professor traz um tópico dentro das orientações acerca da BNCC denominado “Correspondência dos Conteúdos do Livro com as Habilidades Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (Anos Finais)” (p. 31-39), onde há o detalhamento da revisão que deve ser dada a essa etapa escolar nas ações do LD (cf. Anexo U). Há, também, ao longo do livro, sugestões de estratégias que apontam para a revisão de assuntos do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

3.5.3 Análise e discussões do Quadro Avaliativo PARTE I: Orientação Teórico-Metodológica Geral

No que diz respeito à orientação teórico-metodológica geral, é possível, a priori, identificar que os LD seguem princípios norteados por estudos que focam na interação, dada a natureza dialógica das propostas de suas atividades. Esses princípios, direta ou indiretamente, partem de noções sociointeracionistas vygotskianas, uma vez que corroboram com a ideia de que

o contexto escolar proporciona a relação entre o desenvolvimento do indivíduo como ser social e o seu processo individual de aprendizagem. Dessa forma, nas palavras de Rego (2013 p. 93), “Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético⁶⁴, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural”, o que mostra que, levando para a observação da proposta pedagógica dos LD analisados, esse processo é fomentado pelas atividades e instruções que versam sobre a interação em sala de aula, a partir de questões de fácil contextualização e/ou adaptação para a realidade dos aprendizes. Há, portanto, em todos os LD, atividades colaborativas baseadas em tarefas enviesadas pelo universo dos gêneros textuais, possibilitando a execução de ações voltadas para o protagonismo discente através da exposição de ideias em torno de questões socioculturais, do debate de opiniões e da (des)construção de conceitos articulada pela possibilidade de negociações de sentidos em sala de aula.

Essa discussão acerca do entendimento e/ou identificação das bases teórico-metodológicas expostas nos manuais dos professores/as reforça a importância do LD como instrumento de ensino e aprendizagem, seja em formato comercial, em formato institucional ou de elaboração própria, uma vez que, segundo Richards (2001, p. 251), “no caso de professores/as inexperientes, os materiais instrucionais também podem servir para sua formação/preparação, fornecendo ideias e diferentes formatos sobre como planejar e ensinar conteúdo”⁶⁵. Ademais, esses LD, primordialmente dependentes de orientação por parte de professores/as, podem, também, ser considerados um canal seguro de contato com a língua inglesa por parte de os/as aprendizes dentro e fora do contexto da sala de aula, dada a incidência qualiquantitativa de atividades, referências e sugestões de fontes de estudo. Dessa forma, as propostas didático-pedagógicas se mostram acessíveis não apenas nas seções que cabem aos/as professores/as, sendo possível, ao longo dos LD, identificar marcações e revisões acerca dos objetivos de cada capítulo, os quais dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas dos/as aprendizes traçados no texto da BNCC desde o ensino fundamental.

⁶⁴ Cunhada por Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895) no auge de seus estudos filosóficos no século XIX. “De acordo com essa abordagem, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza. Apesar de fazer parte da natureza (é um ser natural, criado pela natureza e submetido às suas leis), o homem se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É através dessa interação, que provoca transformações recíprocas, que o homem se faz homem. Dessa forma, a compreensão do ser humano implica necessariamente na compreensão de sua relação com a natureza, já que é nesta relação que o homem constrói e transforma a si e a própria natureza, criando novas condições para sua existência.” (REGO, 2013, p. 96).

⁶⁵ “In the case of inexperienced teachers, materials may also serve as a form of teacher training- they provide ideas on how to plan and teach lessons as well as formats that teachers can use.” (RICHARDS, 2001, p. 251, tradução nossa)

Dentro dessa realidade da produção de LD, a organização de seus conteúdos e/ou de suas atividades se encaixa nas discussões acerca das escolhas teórico-metodológicas e da definição de objetivos, para elaboração de *syllabus design* (programa de curso/de estudo), o que, grosso modo, é concebido pela aplicação de *needs analysis*, ou seja, por estudos provenientes do levantamento e da análise de necessidades de um público-alvo. Autores como Hymes (1972)⁶⁶, em suas contribuições para as problematizações acerca do desenvolvimento da habilidade comunicativa dos indivíduos, por meio da expansão do conceito de competência proposto por Chomsky nos anos 70, e Wilkins (1994)⁶⁷, aproximando as discussões acerca da competência linguística ao plano da competência comunicativa, compõem a base precursora que proporcionou o caminho para o entendimento de um programa de conteúdos que contemple experiências mais amplas no que diz respeito a questões cognitivas e a situações sociais nas quais os/as aprendizes se inserem ou irão se inserir. A partir dessas observações históricas, as discussões acerca de como a estrutura da língua deve ser abordada em sala de aula ganha contornos mais interessantes e expande o entendimento acerca do papel da gramática no processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas de aprendizes, o que é ratificado por Oliveira (2014), ao tratar de um dos legados dos estudos de Hymes, quando afirma que:

há regras de uso sem as quais as regras gramaticais não funcionariam. Em outras palavras, aprender as estruturas gramaticais é condição necessária para se aprender uma língua, sim, mas não é suficiente para que uma pessoa seja capaz de usar essa língua em situações sociais distintas. Nesse sentido, Hymes elaborou o conceito de competência comunicativa, segundo o qual o falante-ouvinte, para ser competente em sua língua, precisa não apenas ter conhecimento das regras gramaticais, mas também ter a habilidade de usar essas regras, adequando-as às situações sociais em que se encontra no momento em que usa a língua. (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Assim, ao observarmos a organização do conteúdo programático desenhado em cada LD, é possível perceber que suas propostas transitam em formatos de programas baseados em currículos de natureza situacional e de natureza nocional, os quais englobam questões de ordem semântica e funcional da língua, considerando a abordagem de aspectos gramaticais atrelados a aspectos lexicais, situacionais, funcionais e, portanto, comunicativos. Essas ações de organização e produção de LD também se aproximam de ações que envolvem a elaboração de currículos escolares, que dizem respeito a seleção e organização de conteúdos sequenciados e articulados

⁶⁶ Hymes, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride; J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45te-exjx455qlt3d2q\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3234500](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45te-exjx455qlt3d2q))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3234500). Acesso em: 12/02/2023

⁶⁷ Wilkins, David A. Language, language acquisition and syllabus design: Some recent issues. *English Teaching*, 1994. Disponível em: http://kate.bada.cc/wp-content/uploads/2015/02/kate_49_2.pdf. Acesso em: 12/02/2023

às suas atividades, porém levando em consideração questões de ordem histórica, geográfica, socioeconômica e filosófica, dada a diversidade e autonomia política e educacional das unidades federativas brasileiras⁶⁸. Contudo, a partir da observação desses LD, é possível notar que a sequência e distribuição do conteúdo programático, apesar de condizente com a proposta da BNCC para o ensino médio por meio da articulação entre diferentes habilidades envolvidas na comunicação, ainda há um espaço dado à leitura e à gramática que saltam aos olhos de qualquer observador minimamente atento a questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Assim, esse desequilíbrio no tratamento dado às habilidades pode impactar nas decisões de professores e professoras em sala de aula e na percepção acerca do uso da língua pelos/as aprendizes. No entanto, historicamente falando, esse tratamento dado ao inglês no contexto das séries do ensino médio se mostra, lamentavelmente, condizente com a realidade histórica desse componente curricular desde o ensino fundamental, o que é ratificado pelos PCN em seu texto, ao apontar que:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21).

Além dessas fragilidades vindouras desses anos iniciais, outra questão problemática diz respeito ao fato de que o ensino médio se volta principalmente para o ENEM, o que potencializa o apelo à abordagem instrumental da língua inglesa, ou seja, um fator para dificultar a efetivação das propostas de atividades comunicativas em sala de aula. Ademais, há, por parte das edições analisadas, a possibilidade de se identificar, no que diz respeito ao escopo de seus conteúdos, uma certa superficialidade que, para sua correção ou compensação é demandada um grau de especialização sólida em língua inglesa por parte de professores/as, o que pode impactar na qualidade das informações expostas e trabalhadas em sala de aula.

Contudo, levando em consideração o que foi observado acerca dos aspectos aqui expostos, os LD,—se aproximam de princípios que pautam ações que possibilitam o desenvolvimento comunicativo de aprendizes, uma vez que, partindo das ideias de Richards (2006, p. 13), esses LD, em suas potencialidades, oferecem oportunidades para que os alunos

⁶⁸ Cf. Políticas públicas para o ensino de inglês um panorama das experiências na rede é pública brasileira (BRITISH COUNCIL, 2019) <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>> Acesso em 18/03/2023.

desenvolvam precisão e fluência; vincula as diferentes habilidades, como falar, ler e ouvir em práticas unificadas e; possibilita abordagens gramaticais por meio de dedução e indução. Outro ponto que merece destaque, por ser facilmente identificado nesses LD, diz respeito ao fato de que os conteúdos e suas atividades seguem uma sequência de complexidade partindo sempre de atividades e assuntos mais fáceis ou de simples assimilação e, caminham para assuntos e atividades mais complexos, o que reforça e facilita ações de ensino de forma contextualizada, dando espaço para ações que possibilitam o resgate de tópicos abordados nos anos do ensino fundamental, o que é preconizado pela BNCC e, será também discutido nas ações que envolvem a segunda parte do quadro avaliativo a seguir.

3.5.4 PARTE II - BNCC no PNLD de 2021

As ações que versam sobre a segunda parte do quadro avaliativo dizem respeito ao reconhecimento ou ratificação de pontos de interesse para a abordagem comunicativa – CLT a partir da observação de elementos gerais do PNLD de 2021 concomitante ao Novo Ensino Médio na era BNCC. Faz-se importante esclarecer, aqui, que os LD escolhidos para compor o objeto de análise desta pesquisa foram submetidos ao escrutínio de uma banca composta por educadores, pesquisadores, linguistas etc. regidos pelo Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021⁶⁹. Uma vez selecionados a partir dos critérios desse edital, sua viabilidade para o contexto de ensino de inglês no Brasil é legitimada através da disponibilização do Guia Digital PNLD 2021: Obras didáticas por área de conhecimento e específicas⁷⁰ elaborada por mestres/as e doutores/as na composição da parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Nesse guia, as obras são minuciosamente analisadas a partir de critérios técnicos que partem desde a quantidade de páginas, passando por questões que envolvem a disponibilização de recursos tecnológicos, até critérios pedagógico-curriculares norteados pelo texto da BNCC. No entanto, os questionamentos que compõem esta parte do quadro avaliativo dão continuidade à proposta desta pesquisa de investigar a forma como o ensino de inglês, sob a demanda de uma abordagem comunicativa em sala de aula, é tratado

⁶⁹Cf.: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf> acesso em 12/03/2023.

⁷⁰Cf. <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio> acesso em 12/03/2023.

dentro do atual contexto de transformações estruturais na educação brasileira. Para isso, os pontos tratados nesta parte do quadro avaliativo viabilizam um olhar para questões de ordens estruturais relevantes para a efetivação de ações que corroboram o desenvolvimento de habilidades comunicativas de os/as aprendizes, o que é tratado a seguir:

Quadro 10 - Quadro Avaliativo PARTE II: BNCC no PNLD de 2021

<p>Q. 05. O LD é composto por uma estrutura editorial-gráfica funcional e adequada para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio?</p>
<p>LD. 01 – LD. 05: SIM.</p> <p>Comentários: Os capítulos de todos os cinco LD seguem um mesmo padrão no que diz respeito ao formato dos conteúdos e ao equilíbrio entre elementos multissemióticos - verbais e imagéticos. Todos os LD reproduzem, em suas propostas didáticas, uma sequência dinâmica de atividades, integrando ações que demandam a articulação entre diferentes habilidades e competências, de forma a contribuir para a proposta de abordagem comunicativa progressiva preconizada pela BNCC.</p>
<p>Q. 06. O LD aborda temas condizentes/interessantes para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio?</p>
<p>LD. 01: SIM.</p> <p>Comentários: Os temas estão em consonância com a proposta da BNCC que versa sobre a abordagem de temas atualizados e que promovam a “multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. (BRASIL, 2017, p. 484)” Os temas que atravessam cada capítulo são: <i>Diversity and inclusion, Media literacy, Enterpreneurship, Cultural literacy, Carrer e Self-awareness</i> (cf. Anexo V).</p> <p>LD. 02: SIM.</p> <p>Comentários: Coerente com o seu formato baseado no universo digital, o tema de abertura do LD traz como título <i>Technology and education</i>, seguidos por títulos autoexplicativos, a saber: <i>Social networks for social transformation, Respecting differences, Sustainable fashion, A language with no borders, An accessible society, Women voices, An integrated world, No poverty!, Roots, Language and respect, Together we are stronger, Touch e Tomorrow</i> (cf. Anexo L).</p> <p>LD. 03: SIM.</p> <p>Comentários: Como estratégia didática para contextualização dos temas, cada capítulo traz</p>

em seu título: 1) Algum clichê, como o do capítulo três intitulado *No pain, No gain*, onde são abordadas questões que envolvem saúde e habilidades físicas; 2) Ditos populares com traduções bem próximas de expressões da língua portuguesa, podendo ser dado como exemplo o título do capítulo 2 denominado *When in Rome, do as the Romans do*, o qual faz referência direta ao dito popular do português brasileiro: (Quando) em Roma, (faça) como os romanos, dando espaço para assuntos relacionados a questões sociais, culturais e históricas e; 3) Expressões metafóricas como a do primeiro capítulo que recebe o título *Show your true colors*, fazendo referência a tópicos que envolvem personalidade e identidade social. Os demais títulos seguem essa mesma ideia possibilitando a abordagem de assuntos que cercam o tema principal, a saber: *An apple a day keeps the doctor away, I'll be there for you, This is music to my ears, With time on your hands, Think outside the box, Necessity is the mother of invention, The world is our oyster, A picture is worth a thousand words, roll up your sleeves, All things are difficult before they are easy, Actions speak louder than words, Come rain or shine, A drop of ink may make a million think, Beauty is the eye of the beholder e It's up to you* (cf. Anexo M).

LD. 04: SIM.

Comentários: Todos os capítulos trazem temas atuais e são facilmente identificáveis dado o fato de que seus títulos são compostos por recortes dos assuntos que enviam as sequências de atividades, destacando-se os capítulos intitulados *A day in the life of a student*, que aborda variados assuntos relacionados à possível rotina dos estudantes dessa etapa escolar, *The power of social media* e o capítulo *Fighting the cyberbullying*, que aborda a questão urgente do universo digital de forma crítica e dinâmica. Os demais capítulos também recebem denominações autoexplicativas que contribuem para a previsão dos assuntos que os compõem, a saber: *Nice to meet you, Don't worry, be happy, What are we doing?, What would you like to eat?, It's the most touching story, The future of jobs, a work of art, Who was the artist?, Sharing experiences, A global language, Everything is science, Solidarity is our choice, Let's speak for them, Welcome, young entrepreneurs e Deconstructing stereotypes* (cf. Anexo W).

LD. 05: SIM.

Comentários: Os temas atendem ao que é preconizado pela BNCC, especialmente no que diz respeito à forma dinâmica e interativa como os assuntos são abordados por meio dos seguintes títulos autoexplicativos: *Be smart online, Stop plastic pollution, Consuming news, We are from Brazil, Woman in stem, Influential teens, The power of music, A matter of time,*

Teens and the world of work, Dealing with anxiety, On the screen e Everybody is different (cf. Anexo P).

Q. 07. Os textos estão dispostos de forma a contribuir para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio preservando aspectos informativos relacionados ao mundo social e em consonância com questões de interesse atual?

LD. 01 – LD. 05: SIM.

Comentários: Uma vez que os temas abordados/propostos definem a organização dos conteúdos de cada capítulo, a maioria dos textos parte de fontes autênticas e são adaptadas para finalidades pedagógicas de cada um dos cinco LD. Há uma variedade de gêneros textuais condizentes com a realidade cotidiana estudantil, destacando-se os infográficos, as tirinhas, os textos jornalísticos, as simulações de *print* de telas em ambientes virtuais e afins, compondo atividades de diferentes naturezas em seus mais variados propósitos. Dentre toda a diversidade imagética e textual e, da concordância dos temas às propostas da BNCC, destaco, em todos os LD, a abordagem de questões que envolvem a cultura e o letramento digital, possibilitando discussões acerca de *cyberbullying*, cultura do cancelamento, ética e boas práticas na web. Dito isso, os LD se mostram condizentes com as preconizações da BNCC acerca do tratamento que deve ser dado a questões de ordem cultural - local e global - e, também com princípios da CLT que se voltam para a importância de abordagens funcionais e contextualizadas da língua inglesa para a sala de aula. Todos os LD, em suas variedades temáticas, possibilitam ações que versam sobre assuntos atrelados e/ou atreláveis a tópicos artísticos, históricos, sociológicos, políticos, geopolíticos, tecnológicos, etc., por meio de atividades que envolvem cultura e identidade, interculturalidades e construção de pensamento crítico para o entendimento, tolerância e valorização da diversidade de costumes ao redor do mundo.

Q. 08. As propostas do LD contribuem para o tratamento do inglês como língua franca?

LD. 01: PARCIALMENTE.

Comentários: Ao longo dos capítulos, é possível identificar atividades voltadas para o uso da língua inglesa em diversos contextos locais e/ou globais por meio de temas de interesse corrente, no entanto não foram encontradas em nenhuma seção, seja do manual do professor(a) ou ao longo do livro do/a estudante, orientações explícitas/específicas em torno desse tratamento para a língua inglesa.

LD. 02: SIM.

Comentários: Em todos os capítulos, há atividades baseadas em situações de uso real da

língua inglesa comuns a qualquer falante em diferentes contextos culturais. Além das explicitações acerca do inglês como língua franca no manual do/a professor/a, dentro das descrições teórico-metodológicas e do destaque dado a esse assunto nos objetivos gerais (p. 293) (cf. Anexo G). Nesse LD, nos capítulos intitulados *Respecting differences, A language with no borders, An accessible society, An integrated world, Roots, language and respect* e *Together we are stronger*, ratifica-se a importância do tratamento que deve ser dado à língua a partir desse entendimento, reforçando, assim, a proposta da BNCC.

LD. 03: SIM.

Comentários: Além de essa questão ocupar uma seção na fundamentação teórica, denominada “Inglês como língua franca” (p. 05) (cf. Anexo X), é possível identificar, ao longo dos capítulos, atividades que levam os/as aprendizes a se aproximarem da língua inglesa por meio de situações de uso condizentes com suas (possíveis) realidades. Destaco, para ilustrar a importância dada a esse assunto dentro desse LD, os capítulos intitulados *When in Rome, do as the Romans do* (p. 30) (cf. Anexo Y) e *The world is your oyster* (p. 154) (cf. Anexo Z), nos quais há atividades e orientações específicas voltadas para a abordagem e a para a construção do entendimento do inglês como língua franca.

LD. 04: SIM.

Comentários: É possível identificar facilmente o produtivo tratamento dado à discussão em torno do inglês com língua franca ao longo das fundamentações, orientações gerais e objetivos descritos neste LD. Destaco, aqui, o fato de que o primeiro capítulo – *Unit Stater: English Everywhere* traz, em suas orientações preliminares, sugestões/entendimentos acerca da abordagem dessa questão preconizada pela BNCC, o que contribui para que todos os outros capítulos sejam, de certa forma, norteados/enviesados por esse tratamento dado à língua inglesa. Ademais, há uma seção intitulada “Material complementar para a formação docente” (p. 337) (cf. Anexo AA) na qual há a indicação de um vídeo do linguista David Crystal explicando o conceito de língua franca.

LD. 05: SIM.

Comentários: Além de menção acerca dessa preconização da BNCC ao longo do LD nas seções que cabem às questões teórico-metodológicas, na seção que descreve as ações voltadas para a habilidade oral, há a indicação de todas as situações nas quais se percebe o reforço da ideia de inglês como língua franca, a saber: “Na unidade 2, a jornalista alemã Anja Krieger faz a introdução de um podcast; na unidade 6, a jovem ativista inglesa Amika George conduz uma apresentação sobre sua campanha intitulada *#periodpoverty*; na unidade 7, o cantor e

compositor estadunidense Lauv fala sobre sua relação com a música e o mundo digital; na unidade 9, a empreendedora social ugandense Noeline Kirabo profere uma palestra sobre escolhas de carreira; na unidade 10, a estudante brasileira Camila Pereira participa de um podcast canadense e, na entrevista, conta sobre sua experiência com transtornos de ansiedade. (p.15) (cf. Anexo AB).

Q. 09. O LD oferece atividades voltadas para o desenvolvimento do senso crítico por meio de práticas que possibilitam o protagonismo dos aprendizes diante do uso da língua?

LD. 01 – LD. 05: SIM.

Comentários: Há menções e orientações acerca do desenvolvimento do pensamento crítico de os/as aprendizes nas seções que descrevem as ações teórico-metodológicas dos cinco LD. Destaco o fato de que, nas ações voltadas para a contextualização de assuntos que servem de pano de fundo para as propostas de atividades ao longo de seus capítulos, os/as aprendizes são sempre instigados/as a expor ou construir ideias por meio do acesso e interpretação desses temas, levando-se em consideração problemas, questões histórico-culturais, dados estatísticos, pesquisas científicas entre outros materiais informativos, o que proporciona abordagens relevantes para o processo formativo de indivíduos como seres sociais. Ademais, ao longo dos LD, é possível identificar atividades atreladas a temas de interesse público, a partir de fácil contextualização e sugestões de discussões que possibilitam problematizações de fórum coletivo e subjetivo. Essas ações exigem, por parte de os/as estudantes, engajamento e posicionamento diante de assuntos e/ou problemas do cotidiano em nível nacional e/ou global. Nesse sentido é possível identificar diversas propostas que partem desde simples atividades de dupla ou grupo até a indicação de elaboração de projetos mais complexos nas quais os/as estudantes são convidados/as, desafiados/as ou incentivados/as a se debruçar em temáticas que contribuem para a autonomia, o pensamento crítico e, conseqüentemente, para a sua formação como cidadãos/cidadãs-agentes do mundo.

Q. 10. As propostas das atividades são claramente contextualizadas?

LD. 01 – LD. 05: SIM.

Comentários:

Todos os capítulos dos LD seguem um padrão de organização no qual se percebe, a partir da identificação da habilidade trabalhada – *reading, writing, speaking e listening*, seqüências de atividades que dizem respeito a ações que envolvem a contextualização de seus assuntos por meio da apresentação de informações considerando diferentes estratégias para a ativação de

conhecimento prévio dos/as aprendizes. Essas ações partem de atividades que giram em torno de vocabulário, de atividades que envolvem diversos gêneros textuais e/ou de atividades que instigam discussões acerca de ideias relacionadas ao tema em questão. Destaco o fato de que, no que diz respeito às atividades referentes as quatro habilidades básicas, especialmente as de leitura, há seções intituladas, marcando o antes, o durante e o depois da aplicação dessas atividades, o que não acontece rigorosamente dentro do mesmo plano de organização de todos os LD, mas que não impacta no bom entendimento da proposta de se conduzir as seções de atividades de forma progressiva aproximando-se, dessa forma, de princípios da CLT que apontam para estratégias baseadas na apresentação ou contextualização de tarefas mediadas por professores/as, facilitando, assim, a prática por parte de os/as aprendizes e efetivando o seu conhecimento por meio do desenvolvimento ou produção de ações comunicativas.

Q. 11. O LD oferece/sugere mecanismos de avaliação e de autoavaliação?

LD. 01: SIM.

Comentários: Dado o grande volume de atividades, o LD traz propostas de avaliação formativa, avaliação somativas e autoavaliações. Há uma tentativa de rompimento com o tradicionalismo escolar, uma vez que essas configurações de avaliação são colocadas de forma a acompanhar o ritmo e o entendimento dos docentes acerca das necessidades de acompanhamento do progresso das turmas. Destaco o tópico “A questão da avaliação” (p. XV) (cf. Anexo AC) no manual do professor, no qual há uma ampla orientação acerca dos formatos de avaliação condizentes com a proposta do LD a partir das ideias de Brown e Abeywickrama (2010). O LD oferece 3 sugestões de avaliação: a formativa dada ao longo das unidades, a somativa configurada para instrumento de formalização de notas e a autoavaliação para os estudantes e para os professores.

LD. 02: SIM.

Comentários: A avaliação neste LD parte da sequência sistematizada baseada nos níveis de domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom⁷¹ (cf. Anexo AD) voltando-se, assim, para ações de avaliação a partir de perspectivas qualitativa e/ou quantitativa dentro de seus propósitos objetivista, subjetivista e/ou crítico, considerando seus formatos: somativo, formativo,

⁷¹ Apesar da revisão da primeira Taxonomia de Bloom (1956), publicada em 2001, o LD faz menção apenas à versão original, no entanto as críticas acerca da hierarquização de processos de aprendizagem se adequam às duas versões, uma vez que: “Como na taxonomia original de 1956, a atual Taxonomia de Bloom, publicada em 2001, não possui sua utilização delimitada por nenhuma modalidade educacional, em outras palavras, ela não está relacionada à modalidade na qual a educação acontece (presencial ou a distância), e, sim, à efetividade do processo educacional, pois é o “como” implementar objetivos, estratégias e conteúdo é o que realmente importa, e não a forma ou o ambiente na qual a aprendizagem ocorrerá.” (FERRAZ, BELHOT, 2010, p. 431)

normativo, diagnóstico/processual e mediador. Há variadas possibilidades de aplicação de atividades avaliativas ao longo dos capítulos, os quais são finalizados com um *self-assessment* (cf. Anexo AE), tipo de atividade que possibilita o exercício da autocrítica e de planejamentos de estudo.

LD. 03: SIM.

Comentários: O LD traz orientações acerca de questões avaliativas partindo da ideia de que “a avaliação (deve ser vista) como um diálogo contínuo entre docente e discente e como uma resposta concreta à prática do professor e ao processo de ensino e aprendizagem, desde que elaborada em concordância com o conteúdo trabalhado” (p. 22) (cf. Anexo AF), reforçando, assim, a ideia de um ensino baseado em ações colaborativas entre agentes da sala de aula. Destaco, neste LD, que, ao final de cada capítulo, há uma seção denominada *Summing up*, na qual os/as aprendizes são convidados a fazer uma reflexão acerca dos assuntos/tópicos gerais abordados em consonância com os objetivos traçados em cada capítulo, acompanhado de sugestões de fontes para aprofundamentos. Outro ponto de destaque é dado à disponibilização de um modelo de avaliação do processo de aprendizagem de os/as aprendizes denominado de “Ficha de Desenvolvimento Individual” (p. 23) (cf. Anexo AG) baseado nas habilidades e competências consideradas no texto da BNCC.

LD. 04: SIM.

Comentários: Além de seção com orientações acerca de diferentes formas de avaliação expostas no manual do/a professor/a, ao final de cada unidade deste LD, há uma seção para autoavaliação denominada *Self-Assessment* (cf. Anexo AH), na qual essa ação é feita levando-se em consideração aspectos relacionados ao uso da língua e, a cada duas unidades há uma seção denominada *Review* (cf. Anexo AI) na qual, foca-se, principalmente, em aspectos gramaticais e lexicais, demandando a ativação do que foi previamente estudado, em caráter cumulativo. Destaco, ainda, neste LD a disponibilização de uma versão simplificada do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) (cf. Anexo AJ) para auxiliar no diagnóstico e no acompanhamento do desenvolvimento comunicativo dos/as aprendizes.

LD. 05: SIM.

Comentários: O manual do/a professor/a traz uma ampla discussão acerca da avaliação contribuindo, assim, para o entendimento de diferentes possibilidades de acompanhamento da performance discente. Outro ponto que merece destaque neste LD diz respeito ao fato de que, a cada duas unidades, há uma sequência de atividades que envolvem revisões de conteúdo em caráter acumulativo, autoavaliações com foco em cada uma das quatro

habilidades e na gramática, acompanhado pelo questionamento: *What can I do to improve my learning?* (cf. Anexo AK) e, finalizada por uma seção voltada para a prática de interpretação textual a partir de questões de edições anteriores da prova do ENEM.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

351.5 PARTE III - Análise e discussões 10 - BNCC no PNLD de 2021

Dentro de seus apelos gráfico-editoriais, esses LD, embora diversos em suas propostas didáticas, sequências de conteúdos e abordagens temáticas, demonstram, principalmente na incidência da multimodalidade⁷², seus pontos de interface. Basta um primeiro contato com seus capítulos para se perceber a vasta disposição de elementos multissemióticos, ou seja, a combinação de diferentes elementos semióticos – imagéticos ou verbais – dignos de extração de significados diante da proposta de composição de suas páginas. Assim, a multimodalidade nesses LD, efetivada através da presença de imagens autênticas ou adaptadas, de desenhos, de legendas e gráficos, de cores e tipografias variadas etc., contribui para a tentativa, explícita ou implícita, de reprodução do dinamismo de telas de dispositivos conectadas ao ambiente virtual. Ademais, o formato gráfico-editorial fornecido pelos LD corroboram a ideia de se considerar as diferentes formas de comunicação impostas por transformações trazidas pelo advento e avanço de tecnologias da informação, impactando, assim, nas escolhas metodológicas de professores/as e, conseqüentemente, no olhar de os/as aprendizes para esses LD. Com isso, a proposta desses LD auxilia na efetivação de ações que corroboram com o desenvolvimento de habilidades comunicativas em consonância com preconizações da BNCC, no que diz respeito ao fato de que no Ensino Médio:

o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2017, p. 471).

Dito assim, outro ponto de destaque resultante da observação da segunda parte do quadro avaliativo, aqui proposto, versa sobre a diversidade de textos, ou mais precisamente, a diversidade de gêneros textuais servindo de base para ações que transitam entre

⁷² Dentro da ampla discussão acerca dessa questão, entende-se, aqui, por multimodalidade, “a combinação de diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo” (VIEIRA, 2015, p. 8)

contextualizações temáticas, reconhecimento de usos e formas gramaticais, construção de repertório linguístico e, também, fontes de informações atualizadas para abordagens e práticas crítico-reflexivas no contexto da sala de aula. Dentro desse universo verbal e imagético, a língua inglesa e suas questões de ordens estrutural, semântica e pragmática, unem-se para a exequibilidade das atividades que reforçam as preconizações da BNCC acerca da urgente percepção do inglês como língua franca, urgência essa já ratificada pelas palavras de Rajagopalan (2003, p. 68), ao afirmar que:

Num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes. As chamadas línguas francas do mundo moderno já não são mais línguas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influências externas ao longo do tempo. São, todas elas, formas de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento do tempo e espaço que é marca registrada do momento histórico que vivemos.’ (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Podemos facilmente afirmar que esse encurtamento do tempo e espaço mencionado por Rajagopalan continua em curso, posto que, nesses vinte anos, é inegável o reconhecimento do valor das tecnologias na forma como as pessoas percebem e fazem uso de diferentes linguagens para comunicação. Dentro desse processo, a língua inglesa, em seu tratamento como língua franca ganha espaço e efetiva-se nas relações globais como possibilidade de acessos à informação por vias territoriais e/ou virtuais e, para a BNCC: “Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa.” (BRASIL, 2018, p. 241). Portanto, a partir dessa perspectiva, o tratamento dado à língua inglesa nesses LD possibilita aos/às aprendizes o contato com informações de diferentes naturezas vindouras de diferentes culturas que não apenas as que dizem respeito à cultura norte-americana ou eurocêntrica.

Esse entendimento também se mostra como um outro ponto de interface entre os LD analisados. As representações históricas e socioculturais expostas em suas atividades legitimam a importância de se aprender o inglês concomitantemente à construção de um plano de consciência que possibilite a identificação de um ponto de partida e dos objetivos a serem traçados para se aprender o inglês. Essa conscientização também contribui para que os/as aprendizes sejam capazes de construir suas visões acerca do papel e/ou importância de se aprender uma língua estrangeira em seus processos de desenvolvimento como seres sociais ou em planos mais subjetivos. Assim, as práticas que possibilitam o desenvolvimento do protagonismo de os/as aprendizes também ganham espaço no plano de construção de uma

consciência do valor da língua inglesa em suas formações sociocognitivas.

O último ponto tratado nesta etapa do quadro avaliativo diz respeito a um outro assunto que pode ser diretamente associado à questão do protagonismo discente: a avaliação e, principalmente, a autoavaliação. O tratamento dado a essa ação corrobora a construção de um plano de consciência para um melhor acompanhamento do desempenho comunicativo de os/as aprendizes, uma vez que em seus manuais do/a professor/a, é possível identificar orientações que desconstróem tradicionalismos que versam sobre a perspectiva do erro e do acerto, efetivando-se, assim, em seu caráter formativo e não meramente somativo. Destaco, também, neste momento da análise, o suporte acerca do entendimento dado à avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem dentro da realidade do papel de professores/as e do papel de aprendizes. Há, em cada LD, uma seção voltada para aspectos teórico-metodológicos que envolvem diferentes formas de se enxergar o valor e a função da avaliação, em diferentes formatos e naturezas, levando-se em consideração a estrutura, a funcionalidade e os significado do que é abordado acerca da língua inglesa nas propostas de cada LD.

Por fim, dentro desse plano estrutural e, do que foi exposto até aqui, esses LD mostram-se ferramentas de boa qualidade não apenas dado à confiabilidade de suas informações ou ao seu interessante apelo multissemiótico, o que os enriquece didaticamente e visualmente, mas pela sequência progressiva e natureza dialógica das propostas de suas ações, o que ratifica a identificação de princípios da CLT, caros para o desenvolvimento comunicativo de os/as aprendizes, o que é tratado a seguir.

3.5.6 Communicative Language Teaching – CLT

Dentro da orientação metodológica fundamentada pela abordagem qualitativa, aqui proposta, esta parte do quadro avaliativo resulta de minhas elucubrações acerca da identificação e interpretação de uma possível correlação entre princípios e características da CLT e as preconizações da BNCC. Dito assim, ratifico a relevância desta etapa da investigação, uma vez que a proposta maior desta pesquisa parte da ideia, historicamente urgente, de lançar um olhar sobre demandas do ensino médio, no que diz respeito a ações que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem de habilidades comunicativas de aprendizes da língua inglesa, o que é amplamente tratado desde a primeira parte deste quadro avaliativo e continua, pormenorizadamente, a sê-lo, a seguir:

Quadro 11 – Quadro Avaliativo PARTE III: *Communicative Language Teaching* – CLT

<p>Q. 12. É possível identificar alguma menção à CLT?</p>
<p>LD. 01: SIM.</p> <p>Comentários: As menções dadas à CLT são expostas na seção Orientações Gerais (cf. Anexo AL), especificamente no item que corresponde à descrição teórico-metodológica das práticas de <i>speaking</i> (p. XI) e, também, há uma breve descrição da obra <i>Communicative Language Teaching Today</i> de J. C. Richards (2006) na seção das referências bibliográficas (p. XCVI).</p> <p>LD. 02 – LD 05: NÃO.⁷³</p> <p>Comentários: Apesar de a maioria das propostas das atividades nesses LD ser baseada em situações comunicativas, não há nenhuma indicação direta de princípios teórico-metodológicos da CLT.</p>
<p>Q. 13. Há orientações/ações estratégicas para execução/aplicação de tarefas/atividades?</p>
<p>LD. 01: PARCIALMENTE.</p> <p>Comentários: Apesar de ser possível perceber uma sequência de ações que se aproxima da ideia de introdução, desenvolvimento e conclusão dentro da proposta das seções das quatro habilidades, apenas a seção voltada para leitura (<i>reading</i>) é dividida formalmente em subseções denominadas de <i>Before Reading</i>, <i>While Reading</i> e <i>After Reading</i> (cf. Anexo A),</p> <p>LD. 02: PARCIALMENTE</p> <p>Comentários: Todas as partes do LD destinadas às habilidades básicas seguem uma sequência padrão organizada em: <i>Pre-reading</i>, <i>Reading</i>, <i>Post-reading</i>; <i>Pre-writing</i>, <i>Writing</i>, <i>Post-writing</i>; <i>Pre-listening</i>, <i>Listening</i>, <i>Post-listening</i> e, Também; <i>Pre-speaking</i>, <i>Speaking</i> e <i>Post-speaking</i> (cf. Anexo AM). Essas sequências se aproximam da proposta de uma abordagem comunicativa, uma vez que são materializadas através de atividades que reativam conhecimentos prévios, apresentam assuntos novos e possibilitam momentos de avaliação em caráter progressivo.</p> <p>LD. 03: PARCIALMENTE.</p> <p>Comentários: Controversamente, apenas a seção que corresponde ao <i>speaking</i> não segue a sequência <i>pre/while/post-skill</i>, no entanto, a incidência de atividades de <i>warm-up</i> (cf. Anexo AN), seguido sempre por uma atividade de vocabulário no início de cada capítulo merece destaque, aqui, por contribuir, a partir de uma macrovisão do LD, para práticas de</p>

⁷³ Os 5 LD se repetiam no teor dos comentários qualitativos.

contextualização e, conseqüentemente, para práticas que envolvem a articulação das quatro habilidades.

LD. 04: PARCIALMENTE.

Comentários: As seções que correspondem às práticas de *reading* e *listening* seguem a sequência intitulada *Before you read/listen*, *As you read/listen* e *After you read/listen*. A seção que corresponde à prática de escrita também segue essa mesma ideia de sequência através das subseções *Getting ready to write*, *Writing and rewriting* e *Thinking it over*, no entanto, a seção composta por ações voltadas para a habilidade de fala, denominada *Speaking*, apesar das diferentes práticas comunicativas, não segue a mesma sequência estratégica das demais (cf. Anexo AO).

LD. 05: PARCIALMENTE

Comentários: Apenas a seção de prática de leitura está organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão. Ademais, destaco o fato de não haver seções específicas voltadas para práticas de *listening*, as quais estão atreladas às práticas de *speaking* em uma seção única denominada *oral skills* (cf. Anexo AP).

Q. 14. Há articulação entre habilidades comunicativas?

LD. 01 – LD. 05: SIM

Comentários: Mesmo sendo possível perceber a predominância de ações voltadas para a leitura, todos os LD, em suas especificidades práticas, temáticas e sequenciais, são compostos por seções nas quais há inúmeras atividades que possibilitam, direta ou indiretamente, a prática integrada de mais de uma habilidade ao mesmo tempo.

Q. 15. Há atividades que contribuem para/auxiliem na negociação de sentido?

LD. 01 – LD. 05: SIM.

Comentários: Apesar de a única indicação/menção da prática de negociação de sentidos em todos os LD⁷⁴ ser a partir das “Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 495), mais precisamente do item que descreve a Competência Específica 5⁷⁵, a qual preconiza que a produção e negociação de sentido devem partir de práticas provenientes da expressão corporal, é possível identificar, especialmente nas seções de *reading*, atividades voltadas para a negociação de sentidos por

⁷⁴ As menções acerca da negociação de sentido constam nas seguintes páginas: LD. 01, p.318; LD. 02, p.304; LD. 03, p.319; LD. 04, p.321; LD. 05, p.318.

⁷⁵ COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BRASIL, 2017, p. 495)

meio de situações de uso e de interpretação de palavras, de expressões, de conceitos etc. Essas ações seguem instruções de atividades voltadas para a interação entre estudantes e docentes através da construção e/ou exposição de suas ideias e, também, de seus conhecimentos de mundo.

Q. 16. As atividades de vocabulário são voltadas para práticas comunicativas?

LD. 01: PARCIALMENTE.

Comentários: Não há seções específicas para atividades de vocabulário. Há, no entanto, algumas atividades/questões de apoio atreladas às demais seções, ao longo de todos os capítulos. Há, também, quadros com listas de palavras ou glossários servindo de apoio para a execução de atividades de leitura (cf. Anexo AQ).

LD. 02: SIM.

Comentários: Há uma seção, nos capítulos pares, denominada *Vocabulary* (cf. Anexo AR), na qual o vocabulário é trabalhado através de textos curtos, de imagens, de glossários diretamente relacionados aos assuntos gerais, específicos e/ou a alguma das quatro habilidades. Há, nessas seções, ações que proporcionam o uso dessas palavras através de atividades de duplas ou de grupos.

LD. 03: SIM.

Comentários: Em todas as unidades do LD, há uma seção estrategicamente posicionada entre a seção de *Warm-up* e a seção de *Pre-reading*, denominada de *Learning vocabulary*, (cf. Anexo AS), a qual, além de efetivar a proposta de abertura do capítulo, auxilia diretamente nas atividades, de natureza comunicativa ou não, contidas nas seções seguintes. Destaco nesse LD, o capítulo inicial denominado de *Learning strategies* (cf. Anexo N), no qual há instruções voltadas para construção de glossário e uso de dicionário como ferramentas de ensino e aprendizagem.

LD. 04: PARCIALMENTE.

Comentários: Embora não haja seção específica, as principais atividades de vocabulário compõem a seção de abertura denominada de *Let's Start* (cf. Anexo AT), na qual é possível perceber ações que contribuem para a construção de um repertório através de atividades que envolvem imagens e, também, a articulação entre diferentes habilidades comunicativas.

LD. 05: PARCIALMENTE

Comentários: Embora haja uma seção estruturada e contextualizada, denominada de *Vocabulary Study* (cf. Anexo AU), a maior parte de seu conteúdo se volta para tópicos que versam sobre a estrutura da língua auxiliando diretamente nas práticas de leitura, a saber:

Cognates, false cognates, noun phrases, linking words/phrases, prefixes and suffixes, idioms, collocations, multi-word verbs, ed/ing adjectives.

Q. 17. Há atividades voltadas para a promoção de diferentes tipos de interação em sala de aula?

LD. 01 – LD. 05: SIM.⁷⁶

Comentários: Na maioria das seções ao longo de todos os LD, há atividades e orientações que possibilitam a interação em dupla, em grupo e, também, a interação entre aprendizes e professores/as. Essas ações se dão desde planos de ordem estrutural, por meio da interação para simples correção de atividades, até planos de ordem semântica, por meio da possibilidade de negociação de sentido, do compartilhamento de ideias e opiniões e, mostram-se estrategicamente interessantes para o acompanhamento e/ou checagens de evolução de aprendizagem e uso da língua inglesa em sala de aula.

Q. 18. A abordagem gramatical proporciona o equilíbrio entre atividades voltadas para a fluência e para a precisão, levando-se em consideração aspectos relacionados à forma, ao uso e ao significado?

LD. 01: PARCIALMENTE.

Comentários: Na seção reservada à gramática, denominada de *language in action* (cf. Anexo AV), há, em sua maior parte, práticas voltadas majoritariamente para a precisão por meio de abordagem indutiva. Dessa forma, as ações que envolvem a gramática operam em questões de ordem estrutural diretamente relacionadas às atividades de *reading e writing*. No entanto, no que diz respeito ao uso e ao significado dessas estruturas, pode-se perceber, aos olhos mais atentos e experientes, a possibilidade de se abordar questões relacionadas ao uso e ao significado dessas mesmas estruturas, dada a presença dos textos autênticos que compõem essa seção.

LD. 02: SIM.

Comentário: A gramática é trabalhada por meio de abordagens indutivas e dedutivas em uma seção denominada *Language Analysis* (cf. Anexo AW). Essa seção segue uma sequência de ações composta por exposições acerca da forma, do uso e do significado de estruturas linguísticas, o que contribui para a execução de atividades que versam sobre a precisão e a fluência em práticas comunicativas. Destaco, nessa seção, a disposição de quadros de apoio denominados de *Language Plus*, no qual são expostas dicas e informações complementares acerca do tópico predominante.

⁷⁶ Os 5 LD se repetiam no teor dos comentários qualitativos.

LD. 03: SIM.

Comentários: A seção gramatical, denominada de *Comprehending and Using* (cf. Anexo AX), é, certamente uma das mais interessantes do LD, uma vez que em sua vasta composição, há ações de natureza indutiva e dedutiva distribuída em uma sequência de atividades contextualizadas e progressivas, possibilitando a integração de habilidades comunicativas e construção de sentidos.

LD. 04: PARCIALMENTE.

Comentários: Na seção *Language Study* (cf. Anexo AY), apesar da possibilidade de abordagens dedutiva e indutiva, as ações são majoritariamente voltadas para o entendimento de aspectos de ordem estrutural. Destaco, como ponto problemático, a má distribuição, no que diz respeito à desproporcional quantidade de tópicos gramaticais nessas seções ao longo do LD, especialmente no primeiro capítulo, cuja seção gramatical aborda *Personal Pronouns and Possessive Adjectives, Verb To Be, Interrogatives, Can;* e no quarto capítulo, cuja seção gramatical aborda *Simple Present, Spelling Rules, How Often and Adverbs of Frequency.*

LD. 05: SIM.

Comentários: A seção destinada à gramática, denominada de *Language in Use* (cf. Anexo AZ) é composta por uma sequência de ações que possibilita abordagens dedutivas e indutivas através de atividades baseadas nas formas, nos usos e nos significados de estruturas linguísticas correlacionadas a diferentes competências comunicativas. Destaco, aqui, a disponibilização de uma seção extra, no final do LD, para práticas também contextualizadas denominada de *Language Reference + Extra Practice* (cf. Anexo BA).

Q. 19. A língua portuguesa é utilizada como ferramenta/estratégia de ensino-aprendizagem nas abordagens dos tópicos linguísticos e/ou comunicativos?

LD. 01: NÃO.

Comentários: Com exceção do manual do/a professor/a, todo o conteúdo dos capítulos do LD está em inglês, no entanto, a língua portuguesa pode ser identificada, no livro do estudante, apenas em quadros de vocabulários compostos por breves lista de palavras atreladas a algumas atividades de leitura (cf. Anexo BB).

LD. 02: SIM.

Comentários: A língua portuguesa é estrategicamente utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem de 4 formas neste LD: 1. Glossários nos textos das atividades de leitura (cf. Anexo BC); 2. Quadro com informações complementares nas seções de gramática denominado *language plus* (cf. Anexo BD); 3. Quadro de suporte para atividades de leitura

apresentando estratégias e técnicas de compreensão textual (cf. Anexo BE) e; 4 *Self-assessment*, ao final de cada capítulo (cf. Anexo BF).

LD. 03: SIM.

Comentários: Há ampla recorrência à língua portuguesa ao longo do LD, o que pode ser observado nas atividades que correspondem à contextualização e, também nas atividades que correspondem à finalização das práticas de *reading*, *writing* e *listening*. No que diz respeito às práticas de *speaking* e de gramática, todos os enunciados de questões e todos os detalhamentos de instruções também são majoritariamente em língua portuguesa (cf. Anexo BG).

LD. 04: PARCIALMENTE.

Comentários: Não é possível perceber o uso da língua portuguesa voltado para o auxílio estratégico de práticas comunicativas, no entanto, sua incidência se dá em uma espécie de quadro posicionado à margem das páginas, ao lado de atividades fornecendo informações complementares ou dicas, o que condiz exatamente com sua denominação, *Tip* (cf. Anexo BH). Outras duas incidências da língua portuguesa versam sobre outros quadros posicionados ao longo do LD com sua denominação autoexplicativa, *suggestion* (cf. Anexo BI) e, também na seção que compreende todas as ações de autoavaliação, *self-assessment* (cf. Anexo BJ).

LD. 05: SIM.

Comentários: A língua portuguesa é utilizada de forma estratégica já na primeira ação de abertura das unidades do LD, sendo possível perceber, também, seu uso em meio às questões que compõem as seções de *Reading* e *Writing* (cf. Anexo BK), incluindo a seção *Taking it further* (cf. Anexo BL), a qual versa sobre a culminância de discussões atreladas ao tema de seu respectivo capítulo. Há, também, quadros compostos por glossários para apoio a atividades de leitura e escrita e, quadros compostos por dicas, informações complementares, denominado de *Tip* (cf. Anexo BL) e, quadros com sugestões de pesquisa e/ou aprofundamento de assuntos condizentes com o tema maior do capítulo, denominado de *Think about it* (cf. Anexo BL), ambos ao longo do LD.

Q. 20. O LD, em sua integralidade, possibilita que professores e professoras assumam o papel de agentes facilitadores/as, no sentido de administrar ações efetivas para o desenvolvimento comunicativo de seus/suas aprendizes em sala de aula?

LD. 01 – LD. 05: SIM

Comentários: Dada a vasta quantidade de seções compostas por atividades que englobam ações de natureza comunicativa e, ao nível informativo/formativo do conteúdo presente nos

manuais docentes, todos os LD, em suas diversidades estruturais e conteudistas, apesar da ausência de fundamentação com base na CLT, possibilitam aos professores e às professoras atentos/as a questões teórico-metodológicas, a liberdade de fazerem escolhas e/ou adaptações funcionais que auxiliem diretamente em suas práticas didáticas, impactando, assim, na performance do grupo de aprendizes em suas ações de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Vale ressaltar que a proposta dos LD, em sua integralidade, demanda, especialmente por parte de professores/as uma formação didático-pedagógica sólida, bem como fluência e experiência no âmbito de ensino da língua inglesa. Ademais, as orientações que guiam as propostas dos LD giram, sobretudo, sempre em torno da interação e, assim, da promoção de um ambiente de ensino favorável à aprendizagem, o que é, direta ou indiretamente, ratificado pelo incentivo à construção de uma relação de harmonia e aproximação entre todos os agentes de sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

3.5.7 Análise e discussões do quadro 11 - Communicative Language Teaching (CLT)

Para esta etapa da análise, faz-se necessário ratificar que a ideia de identificar pontos convergentes entre a BNCC e a CLT parte do meu entendimento acerca de demandas do ensino médio atravessado por minhas experiências docentes em diferentes contextos de ensino da língua inglesa. Outro ponto a ser considerado para a relevância das análises, aqui, expostas, diz respeito ao fato de que a noção de ensino por meio de abordagem comunicativa, na figura da CLT, “por ser uma abordagem e não um método, seguindo-se a terminologia proposta por Richards e Rodgers, ela tende a ser mais flexível e aceitar procedimentos característicos de outros métodos” (OLIVEIRA, 2014, p 192). No entanto, essa flexibilidade, não deve ser confundida com simplificações que partem de sua denominação, ou seja, a CLT versa sobre uma miríade de ações que compõem o processo que viabiliza o ensino e a aprendizagem por meio de práticas comunicativas, o que é ratificado nas palavras de Celce-Murcia (2014, p.08 -09), ao apontar que para essa abordagem:

O objetivo do ensino de línguas é desenvolver a capacidade de o/a aprendiz se comunicar na língua-alvo; [...] o conteúdo de um curso de línguas incluirá noções semânticas e funções sociais, não apenas estruturas linguísticas; [...] os alunos trabalham regularmente em grupos ou pares para transferir (e, se necessário, negociar) significado diante de situações de limitações comunicativas dos/das participantes; [...] os alunos frequentemente se envolvem em ações de encenação ou dramatização para ajustar seu uso da língua-alvo a diferentes contextos sociais; [...] os materiais e atividades de sala de aula são muitas vezes autênticos para refletir as situações e demandas da vida real; [...] as habilidades são integradas desde o início; uma

determinada atividade pode envolver leitura, fala, audição e também escrita (isso pressupõe que os alunos sejam educados e alfabetizados); [...] o principal papel do professor é o de facilitar a comunicação, considerando secundárias as práticas de correção; [...] o professor deve ser capaz de usar a língua-alvo de forma fluente e adequada.⁷⁷ (CELCE-MURCIA, 2014, p.08-09, tradução nossa).

Essa descrição preambular da *CLT* reforça o fato de que o processo que envolve o desenvolvimento da habilidade comunicativa transcende práticas puramente centradas na questão linguística. Há, portanto, a necessidade de articulações entre ações que envolvem o contato com a estrutura da língua diante de seus usos e significados, a construção da consciência acerca do papel dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem e, também, a definição de objetivos, de estratégias e de ferramentas didáticas. Posto isso, embora não haja, explicitamente, em todos os LD, indicações teóricas da *CLT*, é possível, a despeito de algumas limitações metodológicas e estruturais dentro de suas respectivas singularidades, identificar a presença de características que ilustram ou, potencialmente, se aproximam do que pode ser entendido como uma abordagem comunicativa.

Dessa forma, o primeiro ponto percebido, a olho nu, diz respeito à identificação de ações estratégicas voltadas para práticas comunicativas. Todos os LD, em suas respectivas propostas didáticas, possibilitam a execução de atividades de forma progressiva por meio da organização sequenciada e contextualizada da abordagem de diferentes habilidades e competências. Há demasiada incidência de atividades que demandam, direta ou indiretamente, a articulação entre práticas de fala, de leitura, de escrita e de compreensão oral enviadas por práticas que fazem aceno às competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. No entanto, as orientações das atividades baseadas nessas práticas se mostram limitadas, pois não há, em nenhum dos LD, definições ou classificações acerca de sua natureza, ou seja, não há indicação explícita, em suas denominações, de atividades caras à abordagem comunicativa como algumas das categorizadas por Richards (2006), a saber: *Task-completion activities: (puzzles, games, map-reading); information-gathering activities: student-conducted surveys, interviews, and searches; opinion-sharing activities (comparing values, opinions, or beliefs, such as a ranking task); information-transfer activities (taking information that is presented in one form,*

⁷⁷ “It is assumed that the goal of language teaching is learner ability to communicate in the target language. b. It is assumed that the content of a language course will include semantic notions and social functions, not just linguistic structures. c. Students regularly work in groups or pairs to transfer (and, if necessary, negotiate) meaning in situations in which one person has information that the other(s) lack. d. Students often engage in role play or dramatization to adjust their use of the target language to different social contexts. e. Classroom materials and activities are often authentic to reflect real-life situations and demands. f. Skills are integrated from the beginning; a given activity might involve reading, speaking, listening, and also writing (this assumes the learners are educated and literate). g. The teacher's role is primarily to facilitate communication and only secondarily to correct errors. h. The teacher should be able to use the target language fluently and appropriately.” (CELCE-MURCIA, 2014, p.08-09)

and represent it in a different form); reasoning-gap activities (deriving some new information from given information through the process of inference, practical reasoning, etc.) e role plays.

Dessa forma, resta ao/à professor/a apoiar-se apenas em instruções focadas restritamente na execução da sequência de atividades, o que pode desafiar sua capacidade didático-pedagógica e subjetividade para a identificação de quais atividades se encaixam em práticas controladas, em práticas baseadas em negociação de sentido ou em práticas comunicativas mais próximas da realidade do contexto de vida dos/as aprendizes.

Diante dessas limitações dos LD e de reconhecidas fragilidades históricas que envolvem a formação do professor, vale ressaltar que as práticas de *listening*, *speaking* e *writing* tendem a ser negligenciadas. Ademais, partindo do princípio de que, lamentavelmente, não estamos tratando de um contexto escolar no qual as aulas são ministradas integralmente na língua-alvo, a não contemplação dessas habilidades contribui para a perpetuação do modelo de ensino e aprendizagem da língua inglesa voltado para a gramática e para a interpretação de textos.

Dessa forma, a divisão por habilidade desses LD em longas seções evoca um modelo de ensino que demanda de professores/as e de aprendizes solidez no que diz respeito à experiência, à fluência, e demanda, também, uma carga horária robusta que possibilite a apresentação, a prática e a avaliação efetiva do conteúdo proposto, o que pode ser inviável dado o fato de que, a depender da escola, os/as aprendizes têm apenas de uma a duas horas semanais de aula de inglês. Em uma leitura atenta das orientações presentes no manual do professor, é possível entender que essa divisão por habilidades parte de questões estratégicas, claramente atreladas à proposta didática de cada LD, o que, dada a quantidade desproporcional de textos em suas composições tende a se confundir ou a se aproximar de um formato de aula que remete à preparação de aprendizes para provas, exames ou seleções, em detrimento do exercício de práticas comunicativas de fala. Portanto, os LD, apesar de serem descritos, até aqui, como potencialmente interessantes para o contexto de ensino brasileiro pautado por demandas comunicativas, só poderá ser, de fato, considerado ferramenta didática exitosa diante da prática efetiva da proposta de integração de habilidades e competências, ou, de outra forma, nas palavras de Oliveira (2015, p. 69):

É possível pensar num caso em que uma habilidade seja único foco das aulas. Refiro-me aos cursos de inglês instrumental voltados para o desenvolvimento da leitura. Geralmente, o professor trabalha com textos falando em português sobre eles (e sobre vocabulário e gramática), o que faz com que os alunos não pratiquem nem a compreensão oral, nem a fala, nem a escrita. (OLIVEIRA, 2015, p. 69).

Dito isso e considerando que a BNCC preconiza o ensino da língua inglesa baseado

em situações de uso para comunicação, as abordagens em uma perspectiva instrumental não se mostram condizentes com a proposta do ensino médio, por versar majoritariamente sobre a apresentação e a prática de estratégias de leitura, que partem de elementos internos e externos ao texto, mas que são amparados por noções de gramática e de tradução. A junção dessas noções nos remete ao ainda não superado e precursor método de gramática e tradução (*The Grammar Translation Method*), cujas ações ainda ecoam nas performances docentes, especialmente no que diz respeito às características sintetizadas por Brown (2007, p.19), que apontam para a predominância da língua materna, à atenção demasiada dada à gramática e, com o que pode ser percebido ao longo dos LD, aqui, analisados: a insuficiente prática voltada para a pronúncia, comprovada pela superficialidade com a qual são abordados aspectos segmentais⁷⁸ e suprasegmentais⁷⁹ da língua inglesa.

Portanto, diante do grande número de atividades de leitura nesses LD, seria necessária a adição de possíveis marcações ao longo das seções que correspondessem ao exercício isolado das quatro habilidades básicas, indicando quais das habilidades comunicativas estariam sendo demandadas e/ou articuladas nessas atividades diversas. Por exemplo, em uma atividade de *speaking*, na qual os aprendizes devem ler algum texto e compartilhar opiniões, deve haver a exposição de quadros marcadores, legendas etc. compondo as instruções dessa atividade e orientando que, por se tratar de uma prática comunicativa de fala, os/as aprendizes devem articular as habilidades de fala, de leitura e de compreensão oral, e que não é indicada a prática de escrita para a atividade em questão. A inserção desse tipo de intervenção para melhoria de orientações pode ser uma opção para auxiliar no entendimento ou encorajamento na construção de níveis de consciência acerca do valor da integração de habilidades na execução de atividades baseadas em situações de comunicação diversas, o que pode resultar num melhor aproveitamento do LD, especialmente, no que diz respeito a práticas que viabilizam a autonomia de os/as aprendizes.

Nessa discussão em torno da sequência e/ou articulação de habilidades, o valor dos temas se mostra como fator essencial nas escolhas dos autores acerca dos textos, das fontes de informação e das atividades propostas, o que impacta diretamente no engajamento dos aprendizes no percurso do uso dos LD. Dito assim, é possível identificar que, no que tange aos temas, dada

⁷⁸ “[...] relativo aos segmentos consonantais e vocálicos como unidades discretas da representação seja fonética ou fonológica. Podem ser transcritos com símbolos fonéticos do IPA”. (SILVA, 2021, p. 199)

⁷⁹ “[...] nível de representação em que os elementos analisados se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental. Envolve fenômenos como a entonação, o ritmo e a organização da hierarquia prosódica em geral. Os principais correlatos fonéticos de aspectos suprasegmentais são a duração, a frequência fundamental e a intensidade”. (SILVA, 2021, p. 207)

as suas variedades e adequações à atual realidade, é possível perceber conformidades com a proposta da BNCC e com as ideias de Brown (2014, p. 206) em seus estudos acerca da CLT e suas tendências, quando o autor afirma que:

Essa onda de interesse da virada do século trouxe as perspectivas do construtivismo social para o foco central e chamou nossa atenção para a linguagem como comunicação interativa entre indivíduos, cada um com uma identidade sociocultural. [...] Os pesquisadores estão olhando para o discurso, a interação, a pragmática e a negociação de sentido, entre outras coisas. Professores e produtores de materiais estão tratando a sala de aula de línguas como um lócus de trocas significativas e autênticas entre os usuários de uma língua.⁸⁰ (BROWN, 2014, p.206, tradução nossa).

Partindo desse entendimento e considerando a larga incidência de atividades baseadas em textos nos LD, o alinhamento das possibilidades metodológicas baseadas em estudos provenientes da CLT se mostra como alternativa para melhorar a forma como a língua inglesa é abordada no ensino médio. Digo assim, pois, a CLT em sua complexidade tende a contribuir para entendimentos acerca do papel do/a professor/a, do papel de o/a aprendiz, dos procedimentos de sala de aula, dos tipos de atividade, dos materiais didáticos e dos formatos dos cursos. Essa abordagem pode, também, nortear, sistematizar e acompanhar tendências e modalidades de ensino e aprendizagem levando em consideração questões já preconizadas pela BNCC, como a indicação de ações que devem auxiliar na autonomia de aprendizes acerca da construção de seus repertórios linguísticos e ações que possibilitem modalidades de interação em sala de aula. Outro ponto favorável à formalização da adoção da *CLT* diz respeito à extensão teórico-metodológica que parte de seus subprodutos que configuram *syllabuses* com foco em processos de ensino voltados para as relações entre instruções, tarefas e conteúdo, na figura dos *Content-Based Instruction*⁸¹ (Instruções Baseadas em Conteúdo) e *Task-Based Instruction*⁸² (Instruções Baseadas em Tarefas) e, em ações de ensino de inglês com foco em gêneros textuais

⁸⁰ “This turn-of-the-century wave of interest brought social constructivist perspectives into central focus and drew our attention to language as interactive communication among individuals, each with a sociocultural identity. [...] Researchers are looking at discourse, interaction, pragmatics, and negotiation of meaning, among other things. Teachers and materials writers are treating the language classroom as a locus of meaningful, authentic exchanges among users of a language.” (BROWN, 2007, p.206)

⁸¹ A IBC traz a interação de aluno e idioma com criação participativa de significado; interações significativas com finalidades específicas por meio do idioma estrangeiro; negociação de significados à medida que o aluno e seu interlocutor chegam a um entendimento; feedback na utilização do idioma; prestar atenção à linguagem ouvida (input); comunicação verbal como testes de sua própria competência comunicativa. (SANTANNA *et al.*, 2014)

⁸² A IBT traz processos que envolvem interações na sala de aula, por meio de tarefas com instruções especificamente desenvolvidas. Tanto a gramática quanto outras competências comunicativas podem ser desenvolvidas como um subproduto que envolve os alunos em tarefas interativas. (SANTANNA *et al.*, 2014)

e seus usos por meio das abordagens *Text-Based Instruction*⁸³ (Instruções Baseadas em Textos) e *Competency-Based Instruction*⁸⁴ (Instruções Baseadas em Competências). Essas extensões da CLT possibilitariam uma melhor definição nos tipos de atividades presentes nos LD, posto que, ao lermos o material destinado aos/às professores/as, percebemos que há registro apenas acerca da descrição ou definição teórico-metodológica que diz respeito à proposta geral do LD em consonância com o vago texto da BNCC, uma vez que, apesar da definição de habilidades e estratégias para o ensino fundamental, no texto referente ao ensino médio, destaca-se, grosso modo, apenas a formalização do tratamento do inglês como língua franca e o seu ensino pautado em situações comunicativas. A combinação dessas extensões se mostra procedente para a efetivação das propostas da BNCC, uma vez que é inegável a profusão de informações e atividades presentes nos LD partindo de aspectos internos e externos da língua inglesa. Ademais, a relação que existe entre a informação que parte dos assuntos abordados e do conteúdo que diz respeito a questões inerentes à língua inglesa demanda, além de formação docente adequada, orientações efetivas para a gerência dessas ações.

Seguindo a proposta analítica desta derradeira parte do quadro avaliativo, é possível identificar como ponto de convergência entre todos os LD, aqui, analisados, o tratamento dado as questões que envolvem o vocabulário e a gramática. No que diz respeito ao vocabulário, destaco o fato de que, embora não haja, em todos os LD, seções específicas voltadas para a sua prática, há inúmeros exercícios voltados para associações de termos a imagens ou a palavras da língua portuguesa. Há, também, a olhos atentos, atividades que possibilitam negociação de sentido atrelada à articulação entre diferentes habilidades. No entanto, essas ações, em sua maioria, tendem a se voltar, grosso modo, apenas para o significado de palavras servindo de apoio para atividades de leitura em seções subsequentes.

Portanto, a inserção de orientações acerca da formalização de abordagens de cunho semântico e pragmático nas práticas que envolvem o vocabulário se mostra urgente para a etapa escolar, aqui, em questão. Aponto como uma interessante possibilidade para o tratamento dessa limitação, a consideração de ações descritas por Oliveira (2015, p. 197), a partir das ideias de Nation (1990), quando apresenta categorias norteadoras para a abordagem de palavras apontando

⁸³ A instrução baseada em texto, também conhecida como abordagem baseada em gênero, vê a competência comunicativa como envolvendo o domínio de diferentes tipos de textos. Texto aqui é usado em um sentido especial para se referir a seqüências estruturadas de linguagem que são usados em contextos específicos de maneiras específicas. (RICHARDS, 2006, p. 36)

⁸⁴ Há duas coisas a serem observadas sobre a instrução baseada em competências. Em primeiro lugar, procura construir mais responsabilidade na educação, descrevendo o que um curso de instrução procura realizar. Em segundo lugar, desvia a atenção de metodologia ou processos de sala de aula, para resultados de aprendizagem. (RICHARDS, 2006, p. 43)

para ações de recepção ou de produção por meio: 1. Da forma da palavra (falada e escrita); 2. Da posição da palavra (padrões gramaticais e coocorrências); 3. Da função da palavra nos atos comunicativos (frequência e adequação) e; 4. Do significado da palavra (conceito e associações). De outra forma, ousou dizer que, a prática de vocabulário com foco apenas no significado das palavras auxilia nas abordagens meramente instrumentais.

Por fim, as seções que compreendem a gramática são extensas e compostas por diversas atividades que, mesmo majoritariamente voltadas para leitura, contemplam e/ou demandam, por vezes, articulação entre compreensão e produção oral. Essa questão acerca do tamanho das seções de gramática diz respeito à quantidade e/ou à combinação de tópicos abordados por capítulo, o que, aponto como resultado da má indicação de distribuição de conteúdo, uma vez que os tópicos gramaticais são especificados apenas no texto da BNCC referente ao ensino fundamental. Essa falta de alinhamento, ousou inferir ser causada pela superficialidade com a qual o componente curricular língua inglesa para o ensino médio é tratado no texto da BNCC, o que pode ser ratificado dado ao fato de que não há indicação de divisão dos tópicos levando em consideração uma noção de continuação entre o ensino fundamental e o ensino médio. Portanto, percebe-se que, não há critérios para escolha dos tópicos de uma etapa escolar para a outra e, dessa forma, a escolha dos tópicos que devem ser abordados e/ou revisados no ensino médio fica à mercê da interpretação dos/as autores/as desses LD.

Ainda sobre a gramática, apesar dessas limitações, ao olharmos para suas potencialidades, a disposição de seus conteúdos e suas sequências de ações remetem, à abordagem defendida por Celce-Murcia (2014), para quem todos as ações devem se voltar para que os aprendizes sejam capazes de usar a língua inglesa de forma precisa, significativa e adequada. Para isso, a autora, em uma perspectiva funcionalista, propõe o enquadramento tridimensional da gramática, o qual, em caráter tricotômico, é constituído por três dimensões que dizem respeito à forma ou estrutura, partindo de questões morfossintáticas; ao significado, envolvendo seus níveis semânticos e; ao uso, levando em consideração seus aspectos pragmáticos. Além disso, a denominação dessas seções⁸⁵, suprimindo o termo gramática a meu ver, também contribui para desvinculações de orientações de ordem puramente estruturalista.

Essas questões, aqui, apontadas impactam diretamente na qualidade da distribuição, na sequência, nos formatos gráfico-editoriais e, conseqüentemente, no trabalho dos/as professores/as ao terem que lidar com o que, após o fim dessas análises, ousou chamar de desafios.

⁸⁵ As denominações dadas às seções de gramática dos LD são as seguintes: LD. 01: *Language in action*; LD. 02: *Language Analysis*; LD. 03: *Comprehending and using*; LD. 04: *Language Study*; LD. 05: *Language in Use*.

Dito assim, as questões abordadas nesta investigação ratificam o valor das possíveis contribuições da CLT para o contexto escolar brasileiro, o que é sintetizado na seção correspondente aos resultados da análise, aqui concluída, a seguir.

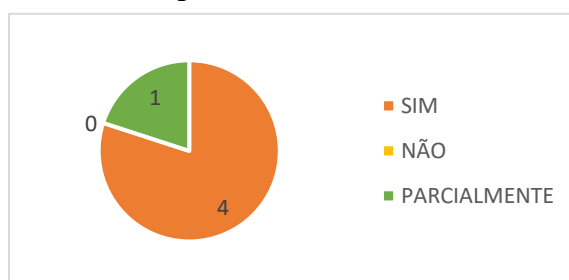
4 RESULTADO DAS ANÁLISES

Para esta etapa conclusiva, faz-se imprescindível destacar que, diante do vasto campo da LA para investigações que envolvem o ensino de inglês, com destaque para a possibilidade de execução de pesquisas de cunho etnográfico com foco na observação direta de aspectos da performance docente e/ou discente e, também, possíveis pesquisas de caráter diacrônico pautadas na observação de documentos reguladores/norteadores, a escolha teórico-metodológica praticada nesta investigação considerou, principalmente, ações materializadas por meio da observação dos LD, aqui, analisados.

Dito assim e, para a efetivação da etapa da análise correspondente ao **tratamento dos resultados no que diz respeito a inferências e a interpretações**, conforme descrição na seção metodológica desta pesquisa, proponho, para uma melhor visualização dos resultados, antes das devidas considerações finais, a exposição de uma síntese, em tópicos acompanhados por gráficos com a demonstração do comportamento dos LD diante de cada uma das questões (Q. 01 – Q. 20) antes distribuídas nas três partes do quadro avaliativo previamente concluído. Portanto, no que diz respeito à forma como esses LD se mostram, em seus respectivos formatos, potencialidades e limitações para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes do ensino médio, exponho os seguintes achados:

Q. 01. Há indicação teórico-metodológica explícita apropriada para o ensino de inglês?

Gráfico 1 – parte I – referente à Q. 01



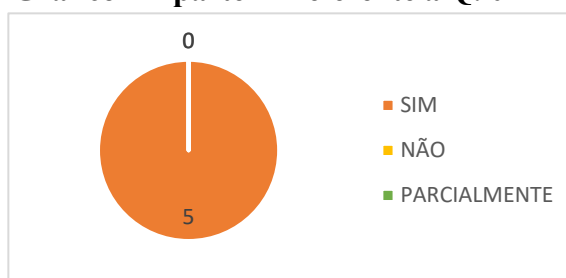
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- As fundamentações teórico-metodológicas se mostram condizentes com a proposta de ensino de inglês como língua franca preconizada pela BNCC, o que, dentro de seus respectivos formatos, acompanha propostas sociointeracionistas para uma abordagem

comunicativa, possibilitada principalmente pelas contribuições dos estudos acerca de multiletramentos e de gêneros textuais;

Q. 02. O livro do professor fornece os objetivos de sua proposta didático-pedagógica de forma clara?

Gráfico 2 – parte I - referente à Q. 02

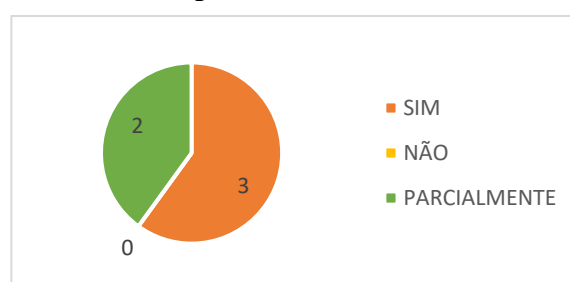


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- O material destinado ao professor se mostra bem estruturado no que diz respeito à orientação de ações para execução de atividades baseadas em competências, habilidades e objetivos concernentes à BNCC. Há, também, sugestões de fontes informativas para aprofundamentos de conteúdos relacionados à formação docente;

Q. 03. A organização do LD é funcional no que diz respeito à sequência e distribuição de conteúdo?

Gráfico 03 – parte I - referente à Q. 03

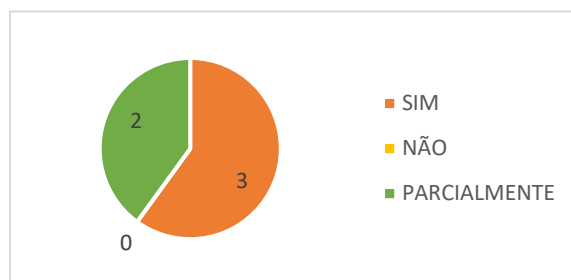


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Os LD seguem padrões próprios de organização em capítulos temáticos, o que impacta diretamente na quantidade de unidades ou seções, resultando no não alinhamento qualitativo dos conteúdos a serem distribuídos ao longo dos anos que compreendem o ensino médio;

Q. 04. Há indicação de ações/propostas de continuação/aprofundamento de conteúdos propostos da BNCC para o ensino fundamental?

Gráfico 04 – parte I - referente à Q. 04

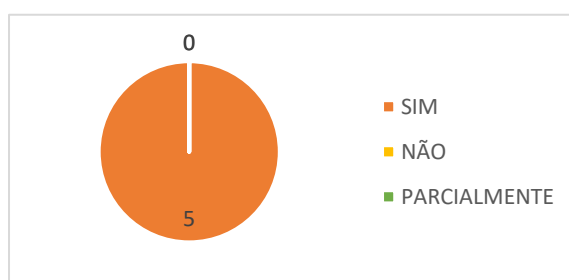


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Apesar da ausência da indicação de distribuição de conteúdo para o ensino médio no texto da BNCC, cada LD apresenta seu próprio entendimento no que diz respeito ao resgate de assuntos e de suas sequências abordados nos anos finais do ensino fundamental;

Q. 05. O LD é composto por uma estrutura editorial-gráfica funcional e adequada para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio?

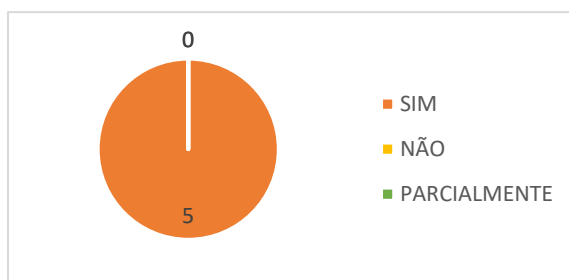
Gráfico 05 – parte II - referente à Q. 05



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Diante da alta ocorrência de textos, as propostas gráfico-editoriais de todos os LD analisados se aproximam, devido ao notório apelo multissemiótico para a distribuição de informações e de atividades ao longo de todas as suas seções;

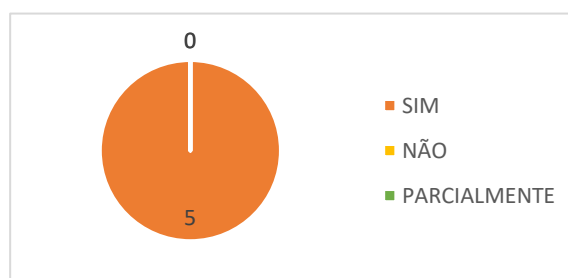
Q. 06. O LD aborda temas condizentes/interessantes para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio?

Gráfico 06 – parte II - referente à Q. 06

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Em conformidade com a BNCC, os temas abordados em todos os LD são de interesse atual e de fácil contextualização, o que pode contribuir para o engajamento de aprendizes ao longo da execução de atividades de diferentes naturezas;

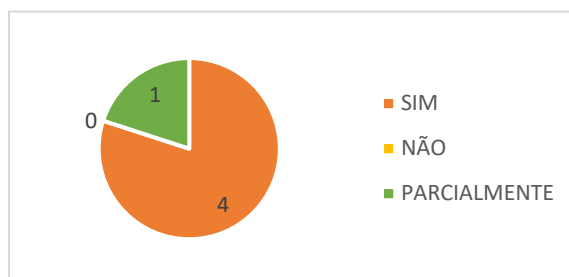
Q. 07. Os textos estão dispostos de forma a contribuir para a abordagem comunicativa no contexto do Ensino Médio preservando aspectos informativos relacionados ao mundo social e em consonância com questões de interesse atual?

Gráfico 07 – parte II - referente à Q. 07

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Há uma profícua quantidade de textos autênticos e/ou adaptados para fins didáticos compondo a proposta temática de cada capítulo, distribuídos ao longo das seções, cujos temas são potencialmente acessíveis e de fácil contextualização e discussão.

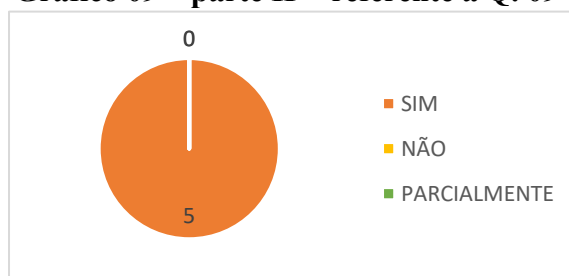
Q. 08. As propostas do LD contribuem para o tratamento do inglês como língua franca?

Gráfico 08 – parte II - referente à Q. 08

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- A variedade temática pautada na interculturalidade aproxima aspectos pragmáticos da língua inglesa à realidade dos/as aprendizes, o que possibilita a desconstrução da exaltação de culturas hegemônicas e, assim, a efetivação do tratamento do inglês como língua franca;

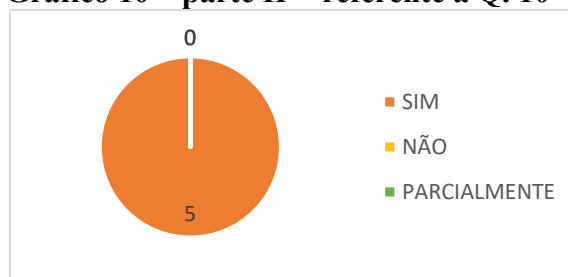
Q. 09. O LD oferece atividades voltadas para o desenvolvimento do senso crítico por meio de práticas que possibilitam o protagonismo dos aprendizes diante do uso da língua?

Gráfico 09 – parte II - referente à Q. 09

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Em todas as seções referentes ao desenvolvimento de habilidades integradas ou isoladas, há questões que possibilitam, por meio de contextualização e de ativação de conhecimento prévio, práticas voltadas para a construção e para a exposição de ideias e/ou opiniões baseadas em situações que envolvem questões de cunho social e subjetivo;

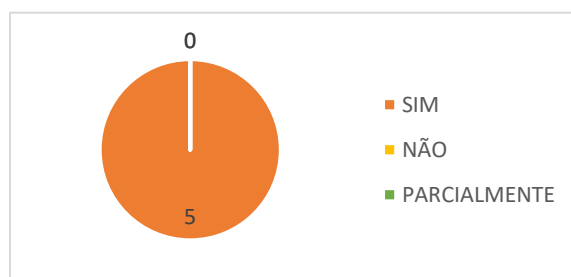
Q. 10. As propostas das atividades são claramente contextualizadas?

Gráfico 10 – parte II - referente à Q. 10

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- A atenção dada a ações para a contextualização das atividades é, certamente, a característica mais interessante dos LD, o que pode ser confirmado por meio da demasiada ocorrência de pré-atividades ao longo das sequências de suas seções;

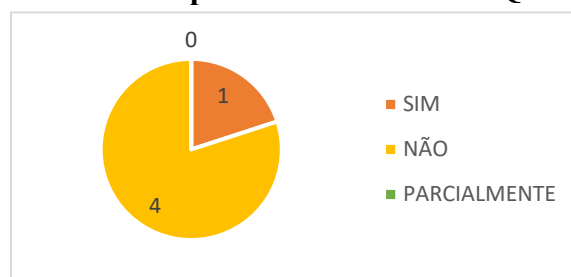
Q. 11. O LD oferece/sugere mecanismos de avaliação e de autoavaliação?

Gráfico 11 – parte II - referente à Q. 11

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Há indicações, seções ou atividades específicas para avaliações possibilitando o acompanhamento do progresso dos/as aprendizes acerca da assimilação dos aspectos estruturais, pragmáticos e semânticos abordados ao longo de cada capítulo;

12. É possível identificar alguma menção à CLT?

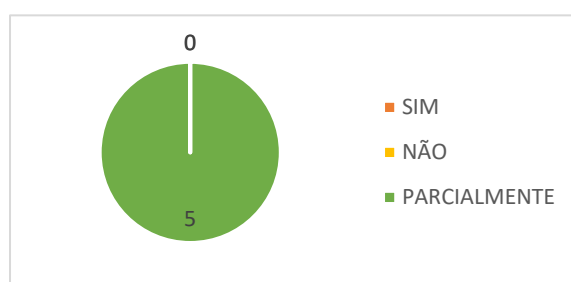
Gráfico 12 – parte III - referente à Q. 12

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Por meio de uma visão geral de cada LD, é possível afirmar que as suas propostas didático-pedagógicas se aproximam de aspectos teórico-metodológicos que remetem a características de uma abordagem comunicativa na figura da CLT;

Q. 13. Há orientações/ações estratégicas para execução/aplicação de tarefas/atividades?

Gráfico 13 – parte III - referente à Q. 13

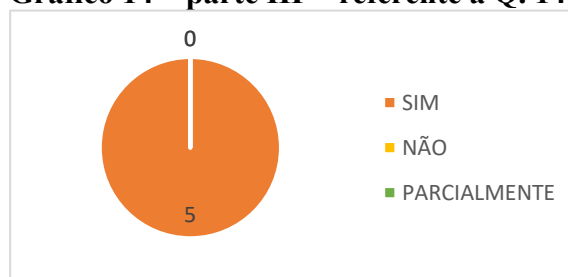


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Além das previsíveis estratégias de leitura comuns para o ensino médio, há seções voltadas para práticas de fala, de compreensão oral e de escrita organizadas em etapas que podem corresponder/correspondem à contextualização ou apresentação (*warm-up*), à produção (*follow-up*) e à conclusão (*wrap up*);

Q. 14. Há articulação entre habilidades comunicativas?

Gráfico 14 – parte III - referente à Q. 14

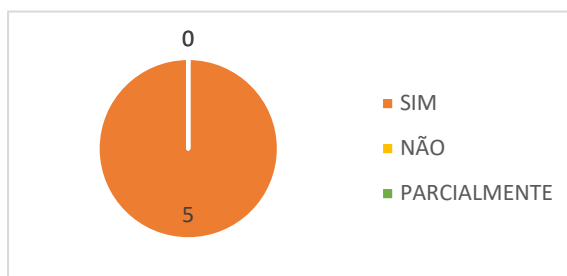


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Embora seja perceptível que a maioria das atividades é voltada para a leitura, há vários indicações de práticas/exercícios que possibilitam a articulação entre habilidades *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*;

Q. 15. Há atividades que contribuem para/auxiliem na negociação de sentido?

Gráfico 15 – parte III - referente à Q. 15

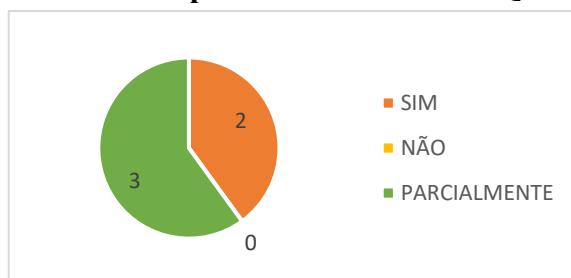


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Além das atividades pautadas em negociação de significados de termos e estruturas da língua inglesa e, a despeito da ausência de orientações específicas, ações que envolvem a negociação de sentido se impõem diante das atividades que possibilitam diversas formas de interação em sala de aula;

Q. 16. As atividades de vocabulário são voltadas para práticas comunicativas?

Gráfico 16 – parte III - referente à Q. 16

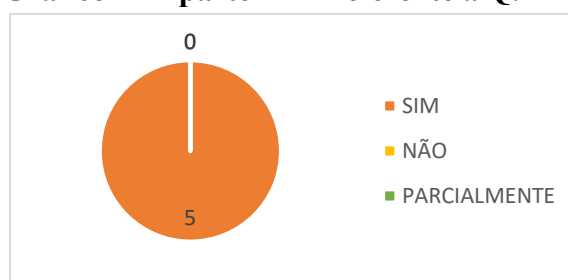


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- A maioria das ações voltadas para o vocabulário é, a priori, atrelada a atividades de leitura e, embora insuficiente em quantidade, é possível identificar atividades que demandam algum tipo de interação;

Q. 17. Há atividades voltadas para a promoção de diferentes tipos de interação em sala de aula?

Gráfico 17 – parte III - referente à Q. 17

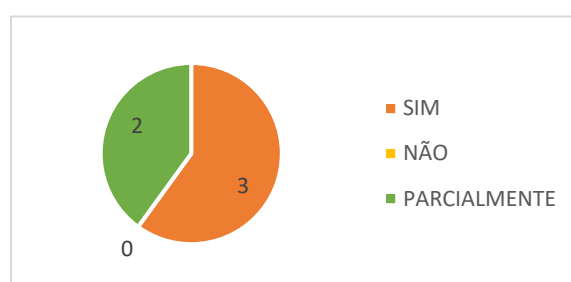


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Há inúmeras atividades para a promoção de interação em dupla, em grupo e entre aprendizes e professores/as;

Q. 18. A abordagem gramatical proporciona o equilíbrio entre atividades voltadas para a fluência e para a precisão, levando-se em consideração aspectos relacionados à forma, ao uso e ao significado?

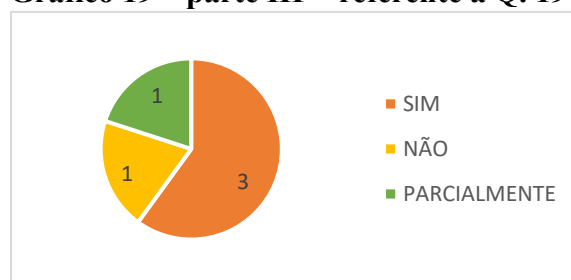
Gráfico 18 – parte III - referente à Q. 18



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- As ações voltadas para a gramática possibilitam abordagens em níveis estruturais, semânticos e pragmáticos;

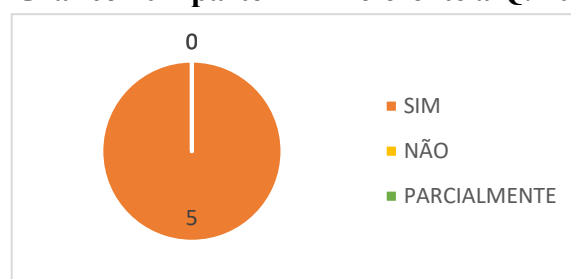
Q. 19. A língua portuguesa é utilizada como ferramenta/estratégia de ensino-aprendizagem nas abordagens dos tópicos linguísticos e/ou comunicativos?

Gráfico 19 – parte III - referente à Q. 19

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- A língua portuguesa, seja nas orientações para professores/as ou no livro dos/as alunos/as, ainda ocupa um espaço de centralidade para a exequibilidade da maioria das práticas ao longo dos LD;

Q. 20. O LD, em sua integralidade, possibilita que professores e professoras assumam o papel de agentes facilitadores/as, no sentido de administrar ações efetivas para o desenvolvimento comunicativo de seus/suas aprendizes em sala de aula?

Gráfico 20 – parte III - referente à Q. 20

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

- Todos os LD, reconhecidas suas particularidades teórico-metodológicas, tendem a auxiliar nas ações que cabem aos/às professores/as para o dinamismo nos processos que envolvem o desenvolvimento comunicativo de aprendizes no ensino médio.

Após a leitura das análises e da síntese supra exposta, é possível inferir que esses LD são ferramentas potencialmente interessantes para o ensino de inglês, a despeito da identificação de elementos que corroborem a perpetuação de práticas de ensino e aprendizagem de inglês por um viés instrumental. No entanto, apesar desse comentário introdutório e de cunho genérico trazer em seu significado um teor conclusivo, esse advérbio – potencialmente – modificando o adjetivo – interessantes – carrega o peso de interpretações e entendimentos culminantes de constatações guiadas por ações de natureza qualitativa, o que afasta esta investigação de

quantificações, classificações, comparações ou juízo de valor acerca da qualidade dos LD, aqui, analisados. Digo assim, pois, esses LD, aprovados no edital do PNLN de 2021, serviram de referência e, grosso modo, de meio pelo qual busquei entender a forma como a língua inglesa é, teórica e metodologicamente, tratada no atual contexto do ensino médio.

Portanto, primeiramente, deve-se levar em consideração o fato de que suas propostas didático-pedagógicas e gráfico-editoriais são pautadas por interpretações de seus autores, de suas autoras e de suas editoras acerca do texto da BNCC. Outro ponto a ser levado em consideração diz respeito ao fato de que, diferentemente da indicação e sistematização de conteúdo de inglês definido para o ensino fundamental, o espaço dado à língua inglesa para o ensino médio é reduzido ao mínimo de cinco curtos parágrafos no fluxo das descrições da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ademais, a indicação de conteúdo nessa etapa escolar é baseada na revisão aleatória de tópicos já propostos no ensino fundamental e na articulação entre 28 habilidades distribuídas em 7 competências comuns às disciplinas de língua portuguesa, artes e educação física. Assim, antes da exposição de considerações acerca de pontos fortes ou da identificação de fragilidades nesses LD, deve-se, primeiramente, considerar inconsistências ou limitações provenientes da BNCC; certamente que, essa diferença de tratamento entre o ensino fundamental e o ensino médio é, de longe, a mais questionável.

Em suma, diante do que foi exposto, esta investigação ratifica o entendimento de que não há equidade no tratamento dado à língua inglesa pela BNCC entre o ensino fundamental e o ensino médio. Essa diferença de tratamento se mostra como uma tentativa de apagamento, ou, de forma menos dramática, uma tentativa de se praticar o significado da expressão *take for granted*, utilizado em situações nas quais temos a sensação de que tudo está inconscientemente sob controle, a ponto de nem lembrarmos da tal coisa. Ou seja, parte-se do ponto de que os aprendizes irão alcançar o ensino médio aptos para desenvolver suas habilidades comunicativas, ignorando-se o fato de terem iniciado seus contatos com a língua inglesa no 6º ano do ensino fundamental, o que já é problemático diante de questões de alfabetização e letramento concernentes à essa etapa escolar. Por outro lado, de forma geral, ao observarmos e pesarmos as potencialidades e as limitações identificadas nos LD para o ensino médio, a despeito de como o inglês é tratado no texto da BNCC, é possível afirmar que há um esforço coletivo, por parte de produtores/as de materiais didáticos, em garantir que o ensino de inglês não seja pautado em abordagens obsoletas e de cunho estruturalista. Nesse sentido, também foi possível observar através desses LD, especialmente no que diz respeito à considerável quantidade de ações pautadas em atividades interativas, que o ensino de inglês no Brasil se mostra como uma interessante possibilidade de contato com temas imprescindíveis para a formação sociocognitiva dos/as aprendizes nessa etapa

escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação que impulsionou a elaboração e a execução deste estudo partiu, principalmente, de inquietações que transitam entre dimensões subjetivas e profissionais, ou melhor, subjetivamente profissionais. Digo assim, pois, ao longo de 15 anos atuando em sala de aula, passando por projetos de extensão, por cursos de idiomas particulares, por cooperativa de professores, pelo ensino público fundamental e médio e, atualmente, em um curso de Letras de uma instituição federal, percebi que, levando-se em conta suas respectivas peculiaridades, uma das várias questões notáveis, comum a todos esses universos, versa sobre o desafio de alinhar e/ou articular questões teóricas, questões metodológicas, estratégias de ensino e aprendizagem e ferramentas didáticas para o ensino da língua inglesa. Essa percepção influenciou diretamente na escolha do objeto desta pesquisa, uma vez que, em meio ao atual ambiente de transformações e novas incertezas, os LD se mostraram como opção tangivelmente interessante, dada sua inquestionável importância histórica, ratificada pela sequência de edições do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Para isso, a primeira ação de pesquisa se deu com a leitura dos textos da BNCC, levando-se em consideração a sua recente implementação enviada pelo PNLD de 2021 e pelo Novo Ensino Médio. Esse momento possibilitou a expansão da ideia inicial e levou os rumos desta pesquisa para interpretações acerca da brevidade do texto da BNCC, das diferenças do tratamento para a língua inglesa em seus textos referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio e, também, da diversidade de formatos dos LD para a etapa escolar, aqui, em questão. Esses passos iniciais foram imprescindíveis para que as escolhas metodológicas, pautadas em ações qualitativas, viabilizassem elucubrações acerca de aproximações entre a BNCC e a CLT. O resultado dessas articulações culminou na elaboração do quadro avaliativo, o instrumento investigativo que norteou o alcance de todos os objetivos traçados. Dito isso, o objetivo de se identificar o tratamento teórico-metodológico para o inglês no ensino médio por meio de LD publicados por diferentes editoras no PNLD 2021 foi, efetivamente, alcançado. Para esse feito, foram observadas as descrições e orientações nos manuais dos/as professores/as desses LD, sendo possível destacar a identificação de apontamentos teóricos que versam, principalmente, sobre noções sociointeracionistas a partir das contribuições de Vygotsky e, também de contribuições dos estudos de gêneros textuais e de multiletramentos.

No que diz respeito ao objetivo de analisar a estrutura e o conteúdo desses LD com base nas preconizações da BNCC, foi possível visualizar dentro de suas pluralidades gráfico-editoriais e didático-pedagógicas, que suas propostas se voltam, sobretudo, para a tentativa de

efetivação do tratamento do inglês como língua franca. Isso pode ser ratificado ao observarmos a quantidade de recursos verbais e imagéticos em atividades que retratam diferentes situações, valorizando usos reais da língua inglesa por meio da exposição da diversidade cultural global. Portanto, foi possível constatar que suas propostas se mostram condizentes com as preconizações da BNCC, uma vez que esse tratamento desvincula a língua inglesa “da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.” (BRASIL, 2017, 242). Assim, em suas variedades temáticas, todos os LD possibilitam práticas que versam sobre assuntos atrelados e/ou atreláveis a tópicos artísticos, históricos, sociológicos, políticos, geopolíticos, tecnológicos etc., por meio de atividades que envolvem cultura e identidade, interculturalidades e construção de pensamento crítico para o entendimento, a tolerância e a valorização da diversidade de costumes ao redor do mundo.

A parte da investigação cujo objetivo versou sobre as possíveis contribuições dos LD para o desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes do ensino médio apontou para potencialidades e para limitações. No que diz respeito às potencialidades, com base nos estudos de Richards (2001, 2006) e de estudiosos/as que dinamizam as discussões acerca de metodologias e abordagens para o ensino de EFL, esses LD se mostraram como ferramentas interessantes para o desenvolvimento de habilidades comunicativas no nível escolar, aqui, em questão. Essa conclusão parte da identificação do uso majoritário da língua alvo, da articulação entre habilidades de fala, de escrita, de compreensão oral e de leitura, enviesadas por práticas que envolvem o vocabulário e abordagens gramaticais. Ademais, as possibilidades de negociação de sentido atravessam todos os capítulos dos LD por meio de atividades voltadas para diferentes formas de interação, o que também contribui para o protagonismo dos/as aprendizes diante de seus processos de aprendizagem.

No entanto no que diz respeito às fragilidades, destaca-se o fato de que, apesar da identificação de movimentos teórico-metodológicos atravessando esses LD para se viabilizar o desenvolvimento de habilidades comunicativas de estudantes do ensino médio, as ações em torno do texto escrito se destacam, o que, ainda, possibilita e/ou tendenciam os/as agentes de sala de aula a abordar a língua inglesa por meio de práticas instrumentais.

Dito isso e, dada a devida importância da BNCC para o contexto educacional brasileiro, o espaço dado à disciplina de língua inglesa, especialmente em seu texto para o ensino médio, se mostra digno de questionamentos e revisões. Ao finalizar esta pesquisa, foi possível ratificar, com o auxílio da crítica publicada pela *British Council* (2017), que as questões que envolvem a impraticável quantidade e as descrições de competências e habilidades do ensino

fundamental, se estendem, dentro de seus devidos valores, às propostas do ensino médio. Dessa forma, além das habilidades e competências comuns à área de Linguagens e suas tecnologias, foi possível identificar que esses LD também abrangem habilidades concernentes ao ensino fundamental. Isso ocorre devido à ausência de habilidades no ensino médio voltadas especificamente para a língua inglesa e ao interpretativo texto da BNCC acerca do aprofundamento dos anos finais do ensino fundamental. Assim, ousou dizer que se faz necessária a revisão da distribuição de competências e de habilidades atreladas às suas devidas indicações de objetos de conhecimento, de modo a possibilitar a produção de LD para o ensino médio, nos quais tópicos gramaticais como, por exemplo, o verbo *to be* em suas formas para os tempos presente e passado, bem como *there is/ there are* e o verbo modal *can* tenham sido superados e não precisem ser abordados ou revisados como tópicos isolados nessa etapa escolar, o que lamentavelmente não se evidenciou nos LD.

Assim, partindo das questões levantadas e dos pontos analisados nesta pesquisa, ao olharmos para o contexto no qual essa investigação foi realizada, as discussões, especialmente as midiáticas, em torno da implementação do Novo Ensino Médio se destacam. No entanto, por ora, dada a garantida manutenção da obrigatoriedade da língua inglesa como componente curricular nessa transição e, das perspectivas de outras mudanças vindouras do governo recentemente eleito – dado o seu viés progressista e democrático – se faz necessária uma observação a longo prazo, uma vez que, diante do apelo popular, as ações de sua implementação encontram-se revogadas perante Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023⁸⁶. Esse documento “Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.”, por um prazo de 60 dias e será retomada em forma de consulta popular para sua reestruturação.

Por fim, apontando para vasto e delicado campo do ensino de inglês e considerando as potencialidades identificadas e seu valor diante de limitações oriundas de uma estrutura histórica, esta pesquisa intentou alcançar o seu propósito maior: o de contribuir para universo das problematizações que estão e sempre estarão por vir acerca do ensino de inglês no ensino básico. Portanto, através do foi captado por meio deste recorte investigativo aqui finalizado, ousou afirmar que o componente curricular de língua inglesa se movimenta, de forma lenta, porém coerente com a realidade brasileira, em direção a um modelo de ensino e aprendizagem pautado na valorização de ações que corroboram o que, certamente há de mais urgente para o

⁸⁶ Cf.: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 24 abr. 2023.

desenvolvimento de habilidades comunicativas de aprendizes: o uso da língua.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORTINI – RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRITISH COUNCIL. **BNCC version 3: six aspects for revision**, 2017. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/leitura-critica>. Acesso em 03/05/2023.
- BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educ. Pública Brasileira**. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching: a course in second language acquisition**. 6. ed. New York: Pearson, 2014.
- CELCE-MURCIA, M. An Overview of Language Teaching Methods and Approaches In: CELCE-MURCIA, M. BRINTON, D.M. SNOW, M.A. (org). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: National Geographic Learning, 2014.
- CEZARIO, M. M. MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. in: MARTELOTTA, M. E. et al. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CONCEIÇÃO, C. Z. S. Linguística aplicada indisciplinar: Entrevista com Luís Paulo da Moita Lopes. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, [S. 1.], v. 3, n. 2, p. 333–340, 2016. DOI: 10.30620/gz.v3n2.p333. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3322>. Acesso em: 03 maio. 2023.
- DEL RÉ, A. A Pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, A [org]. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DENZI, N. K. LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERRAZ, A. P. C. M. BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FRANCO, C. TAVARES, K. **English Vibes**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S.1.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 25 maio. 2022.
- MARQUES, A. CARDOSO, A. C. **Anytime** 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

NETO, Agapito Pereira Tôrres. **Multiletramentos no livro didático: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, 2019.

NUNAN, D. **Practical English Language Teaching**. International Edition, Singapore: McGraw-Hill, 2003.

OLIVEIRA, D. A. S. **JOY!**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. in: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Políticas públicas para o ensino de inglês um panorama das experiências na rede pública brasileira (BRITISH COUNCIL, 2019)
<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>. Acesso em 18/03/2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por Uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Ramos, A. A. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em 16/03/2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RICHARDS, J. C. RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge university press, 2014.

RICHARDS, Jack. C. **Communicative Language Teaching Today**. 1. Ed. New York: Cambridge university press, 2006.

RICHARDS, Jack. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. 1. Ed. Cambridge: Cambridge university press, 2001.

RICHTER, C. LARRÉ, J. **Take action**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

SANT’ANNA, M.R. et al. **As principais metodologias de Ensino de língua inglesa no Brasil**. 1. ed. eBook. Jundiaí: Paco Editorial, 2014 edição Kindle, 2014, cap. 9.

SANTANA, Juliana Silva. **As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças**. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SILVA, T.C. **Dicionário de fonética e fonologia**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TAVARES, J. F. ESCOBAR, A. **Interação de inglês**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2020.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VENTURI, M. A Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. in: DEL RÉ, A [org]. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, J. A. Silvestre, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. 1. ed. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

ANEXO A – PRINT DE PÁGINA DO SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 01

SUMÁRIO	
ORIENTAÇÕES GERAIS	VII
A proposta teórico-metodológica	VII
As habilidades do século XXI	VIII
O trabalho com as principais habilidades linguísticas em Língua Inglesa	IX
Reading	IX
Listening	X
Speaking	XI
Writing	XII
Língua inglesa e interdisciplinaridade	XIII
A cultura digital e o aprendizado da língua inglesa	XIII
O papel do professor	XIV
A questão da avaliação	XV
A proposta da coleção	XVI
A obra e a BNCC	XVI
Organização do volume	XVIII
Cronograma	XX
Quadro de conteúdos, competências e habilidades da BNCC	XXI
Desenvolvimento de competências e habilidades nesta obra	XXV
UNIT 1 - DIVERSITY AND INCLUSION	XXIX
Objetivos	XXIX
Justificativa	XXIX
Lesson A – Workplace diversity	XXX
Before reading	XXX
While reading	XXX
Post-reading	XXX
Words in images	XXXI
Reading strategies	XXXI
Language in action	XXXI
Listening	XXXI
Speaking	XXXI
Language in action	XXXII
Writing	XXXII
Lesson B – Diversity all around	XXXII
Before reading	XXXII
While reading	XXXIII
Post-reading	XXXIII
Reading strategies	XXXIII
Language in action	XXXIII
Listening	XXXIII
Speaking	XXXIV
Language in action	XXXIV
Writing	XXXIV
Lesson C – Diversity issues	XXXIV
Before reading	XXXIV
While reading	XXXV
Post-reading	XXXV
Language in action	XXXV
Listening	XXXVI
Speaking	XXXVI
Writing	XXXVII
Lesson D – We are all immigrants!	XXXVII
Ask yourself	XXXVII
Compare and conclude	XXXVII
Real life	XXXVIII
Taking action	XXXVIII
Tech-savvy	XXXIX
Fundraising project	XXXIX
Learning about diversity from movies	XXXIX
Referências complementares comentadas	XXXIX
UNIT 2 - MEDIA LITERACY	XL
Objetivos	XL
Justificativa	XL
Lesson A – Media literacy	XLI
Before reading	XLI
While reading	XLI
Post-reading	XLI
Words in images	XLII
Reading strategies	XLII
Language in action	XLII
Listening	XLIII
Speaking	XLIII
Writing	XLIV
Lesson B – Media and diseases	XLIV
Before reading	XLIV
While reading	XLIV
Post-reading	XLV
Words in images	XLV
Reading strategies	XLV
Language in action	XLV
Listening	XLVI
Speaking	XLVI
Lesson C – Web relationships	XLVII
Before reading	XLVII
While reading	XLVII
Post-reading	XLVII

Words in images	XLVII	Lesson D – Social entrepreneurship	LXI
Reading strategies	XLVII	Compare and conclude	LXI
Language in action	XLVIII	Real life	LXI
Listening	XLVIII	Taking action	LXII
Speaking	XLIX	Tech-savvy	LXII
Writing	XLIX	Showing what we've got	LXIII
Lesson D – The fake news threat	XLIX	Learning about entrepreneurship from the movies	LXIII
Compare and conclude	L	Referências complementares comentadas	LXIII
Real life	L	UNIT 4 – CULTURAL LITERACY	LXIV
Taking action	L	Objetivos	LXIV
Tech-savvy	L	Justificativa	LXIV
Showing what we've got	LI	Lesson A – STEAM and culture	LXV
Learning about Media from Art	LI	Before reading	LXV
Referências complementares comentadas	LI	While reading	LXV
UNIT 3 – ENTREPRENEURSHIP	LII	Post-reading	LXV
Objetivos	LII	Words in images	LXVI
Justificativa	LII	Reading strategies	LXVI
Lesson A – Success	LIII	Language in action	LXVI
Before reading	LIII	Listening	LXVI
While reading	LIII	Speaking	LXVII
Post-reading	LIII	Writing	LXVII
Words in images	LIII	Lesson B – Alchemy	LXVII
Reading strategies	LIV	Before reading	LXVII
Language in action	LIV	While reading	LXVII
Listening	LIV	Post-reading	LXVIII
Speaking	LV	Words in images	LXVIII
Writing	LV	Reading strategies	LXVIII
Lesson B – Making art and business	LVI	Language in action	LXVIII
Before reading	LVI	Listening	LXVIII
While reading	LVI	Speaking	LXIX
Post-reading	LVI	Writing	LXIX
Words in images	LVI	Lesson C – Cultural exchange	LXIX
Reading strategies	LVI	Before reading	LXIX
Language in action	LVII	While reading	LXX
Listening	LVII	Post-reading	LXX
Speaking	LVII	Words in images	LXX
Writing	LVIII	Reading strategies	LXX
Lesson C – Maker culture	LVIII	Language in action	LXX
Before reading	LVIII	Listening	LXXI
While reading	LIX	Speaking	LXXI
Post-reading	LIX	Writing	LXXI
Words in images	LIX	Lesson D – The gender gap	LXXII
Reading strategies	LIX	Compare and conclude	LXXII
Language in action	LIX	Real life	LXXIII
Listening	LX	Taking action	LXXIII
Speaking	LX	Tech-savvy	LXXIII
Writing	LXI		

SUMÁRIO

Showing what we've got	LXXIV	UNIT 6 - SELF-AWARENESS	LXXXVI
Learning about female representation from the movies	LXXIV	Objetivos	LXXXVI
Referências complementares comentadas	LXXIV	Justificativa	LXXXVI
UNIT 5 - CAREER	LXXV	Lesson A - Self-image	LXXXVII
Objetivos	LXXV	Before reading	LXXXVII
Justificativa	LXXV	While reading	LXXXVII
Lesson A - 21st century skills	LXXVI	Post-reading	LXXXVII
Before reading	LXXVI	Words in images	LXXXVIII
While reading	LXXVI	Reading strategies	LXXXVIII
Post-reading	LXXVI	Language in action	LXXXVIII
Words in images	LXXVI	Listening	LXXXVIII
Reading strategies	LXXVI	Speaking	LXXXIX
Language in action	LXXVII	Writing	LXXXIX
Listening	LXXVII	Lesson B - Health and well-being	LXXXIX
Speaking	LXXVII	Before reading	LXXXIX
Writing	LXXVIII	While reading	LXXXIX
Lesson B - Working in the 21st century	LXXVIII	Post-reading	XC
Before reading	LXXVIII	Words in images	XC
While reading	LXXVIII	Reading strategies	XC
Post-reading	LXXIX	Language in action	XC
Words in images	LXXIX	Listening	XC
Reading strategies	LXXIX	Speaking	XC
Language in action	LXXIX	Writing	XCI
Listening	LXXX	Lesson C - Journaling	XCI
Speaking	LXXX	Before reading	XCI
Writing	LXXX	While reading	XCI
Lesson C - New frontiers in Brazil	LXXX	Post-reading	XCI
Before reading	LXXX	Words in images	XCI
While reading	LXXX	Reading strategies	XCII
Post-reading	LXXX	Language in action	XCII
Words in images	LXXX	Listening	XCII
Reading strategies	LXXX	Speaking	XCII
Language in action	LXXX	Writing	XCIII
Listening	LXXXII	Lesson D - Are we ready for an aging world?	XCIII
Speaking	LXXXII	Compare and conclude	XCIV
Writing	LXXXIII	Real life	XCIV
Lesson D - Success and happiness: do they mean the same?	LXXXIII	Taking action	XCIV
Compare and conclude	LXXXIII	Tech-savvy	XCIV
Real life	LXXXIV	Showing what we've got	XCIV
Taking action	LXXXIV	Movies and TV shows portraying older people	XCIV
Tech-savvy	LXXXIV	REFERÊNCIAS COMENTADAS	XCVI
Showing what we've got	LXXXV		
Learning about careers from movies	LXXXV		

ANEXO B – PRINT DE PÁGINA DO SUMÁRIO DAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 02

Sumário	
Orientações gerais	284
Novo Ensino Médio	284
A BNCC	285
Temas Contemporâneos Transversais	286
As quatro habilidades linguísticas e a BNCC na obra	287
O ensino de língua inglesa para os jovens	290
Abordagem teórico-metodológica	291
Atividades Sociais	291
Multiletramentos	292
Objetivos	293
Objetivo geral da obra	293
Objetivos específicos da obra	293
Justificativa	293
Os níveis A1 e A2 do QECR na obra	294
Pensamento computacional	294
O trabalho com diferentes processos cognitivos	294
O estudo da língua inglesa e as outras áreas de conhecimento	295
Construindo as aulas com professores de outras áreas de conhecimento	295
A prática científica e os processos de investigação	296
A organização da obra	296
Abertura	296
Read on	296
Going Further	297
Vocabulary	297
Listen up!	297
Language Analysis	297
Food for Thought	298
Speak Your Mind	298
Write It Out	298
Self-Assessment	298
Boxes	298
Atividades Sociais	298
Material digital	298
Planejamento	299
Possibilidades de avaliação	300
Avaliando o estudante no decorrer das Unidades	301
Exames em larga escala	302
Competências da BNCC trabalhadas ao longo da obra	302
Orientações específicas	305
Referências bibliográficas comentadas	403

ANEXO C – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO MANUAL DOCENTE DO LD. 03

Orientações didáticas e metodológicas

■ Fundamentação teórica

Esta obra, elaborada em volume único para o Ensino Médio, tem como objetivo dar continuidade ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, em língua inglesa, iniciado nos anos anteriores da Educação Básica, a fim de ampliar o conhecimento deles e aprimorar a prática, no momento presente, na vida cotidiana, com o intuito de ter prazer, por exemplo, ao ouvir uma música, assistir a um filme, nos estudos, ao conversar com um estrangeiro ou aperfeiçoá-la a fim de utilizá-la em situações futuras, como no ambiente de trabalho ou ao ingressar na universidade.

Nesse sentido, é importante pensar que no ensino de língua inglesa o valor educacional “vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92), mas deve estar pautado em situações reais de comunicação, para que os alunos possam participar de situações autênticas do uso da língua e sentir-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, para que a aprendizagem da língua inglesa ocorra pautada no aluno como um agente participativo de seu próprio processo de construção de conhecimento, adota-se como teoria metodológica norteadora desta coleção o sociointeracionismo, desenvolvido por Lev Vygotsky (1896-1934). De acordo com essa teoria de aprendizagem, somos seres moldados pelo contexto histórico, social e cultural em que vivemos, e a língua que falamos é um produto da participação social, uma vez que resulta de um processo de construção de significados realizado em práticas contextualizadas, considerando a finalidade da interação e o meio social e histórico em que ela ocorre.

Sendo assim, por entender que o desenvolvimento dos alunos será favorecido nas relações dele com o meio e por interações com outras pessoas, propõe-se uma obra que tem como objetivo possibilitar-lhes a oportunidade de trocar ideias, opiniões e experiências, compartilhar conhecimentos e ampliar conceitos com base na discus-

são com o professor e com os colegas. Além disso, também se propõe possibilitar que os alunos, ao aprender a língua inglesa, sejam capazes de utilizá-la para estar no mundo de forma atuante, participando ativamente das interações sociais com as quais se depararem.

Por essa razão, esta obra elucida-se com base nas Competências gerais e específicas da área de Língua e suas Tecnologias, além de suas respectivas habilidades apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais serão apresentadas posteriormente, a fim de promover-lhes um processo de ensino e aprendizagem em que possam continuar exercitando, de forma individual ou colaborativa, por meio da interação com o professor e com os colegas de sala, a curiosidade, a criticidade, a autonomia, além de aprofundar, por meio dos temas propostos (sobre a juventude, saúde, entretenimento, esporte, tecnologia, etc.) ao longo do livro, seus conhecimentos sociais e culturais a serem praticados por meio dos eixos de aprendizagem: leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Dessa forma, nesta obra, os conteúdos são apresentados ao longo de dezesseis unidades temáticas que proporcionam aos alunos o contato com a multiplicidade do uso da língua inglesa, não somente pela leitura, interpretação e compreensão de diferentes textos orais (entrevistas, apresentações, diálogos, biografias) e multimídiais (tirinhas, cartazes, notícias, entrevista, conto, tabela nutricional, infográfico), mas também pelas propostas de atividades de produção textual escrita e oral, pelas reflexões e discussões promovidas em sala, pelas pesquisas sugeridas a fim de expandir os repertórios linguísticos e culturais deles. Sendo assim, o ensino da língua inglesa contribuirá para a promoção de uma aprendizagem que poderá:

[1]

- entender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes

a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas, que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, v. 7). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/boek_volume_21_internet.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Além de tudo o que foi apresentado até o momento em conformidade com a BNCC, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa também se fazem relevantes formação do aluno como sujeito participante e apto a superar os mais variados desafios da sociedade contemporânea e para isso deve:

[...]

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valo-

rizar o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identifiquem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;

- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalhar em equipe e aprenderem com seus pares;
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 263. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Portanto, conhecer a língua inglesa e saber utilizá-la para acessar bens culturais de outras nações, desmitificando ideias preconcebidas, preconceitos, contrastando-os com a cultura de seu próprio país e valorizando-a, torna-se cada vez mais necessário nos dias atuais, cujo cenário está cada vez mais desafiante, complexo, dinâmico e fluido. Promover a língua inglesa como um elemento fundamental na formação poderá ampliar os conhecimentos linguístico, sociais e culturais dos alunos, por isso se faz necessário.

A língua inglesa no mundo

A língua inglesa é a língua oficial ou semi-oficial de mais de setenta países (incluindo todos os continentes), e é falada por milhões de pessoas como primeira ou segunda língua. De acordo com Crystal (2003), um dos fatores que permitiu a difusão da língua pelo mundo foi a inserção dela como uma das disciplinas escolares em mais de cem países. Dessa forma, muitas pessoas passaram a ter contato com o inglês a partir da infância e aperfeiçoaram a aprendizagem dela desenvolvendo fluência e competências que lhes possibilitaram o contato com pessoas de diversas localidades do mundo.

A globalização e os avanços da tecnologia também possibilitaram e, ainda continuam proporcionando que, um número cada vez maior de pessoas, tenham contato com a língua inglesa e a utilize, segundo David Crystal (2003), para os mais variados propósitos: nos negócios – como uma língua para o uso de relações financeiras internacionais –, na comunicação, no entretenimento etc.

Crystal (2003) presume que mais de um quarto da população mundial é competente ou tem fluência no uso da língua inglesa. Em decorrência desse uso da língua por pessoas de variadas localidades mundiais, o inglês passou a ser usado como uma língua falada por um número de não nativos superior ao de nativos. Por isso, é

possível afirmar que esse idioma integra a comunicação entre povos. Ao ser falado por alguém não nativo, o inglês pode apresentar pronúncias diversas, uma vez que esse falante pode aplicar características decorrentes da língua materna, ou seja, a pronúncia do inglês de um indiano pode ser diferente do inglês falado por um italiano, por exemplo.

Diante desses fatos, é importante que o professor, como um sujeito mediador entre os alunos e a língua em aprendizagem, mostre a eles, por meio de textos, sugestões de sites educativos, séries, músicas etc., a língua inglesa sendo utilizada não somente como língua oficial por falantes nativos residentes em países como a Inglaterra, Irlanda, Austrália, Estados Unidos, mas também a língua sendo utilizada por falantes não nativos, sugerindo-lhes, por exemplo, podcast e filmes produzidos em países cujo o inglês não é falado como língua oficial.

O inglês como língua franca

Entender a língua inglesa como língua franca é perceber que existem variedades além das faladas nos países imperialistas, é valorizar a produção do aprendiz e do professor enquanto não nativos, é perceber que língua e cultura são indissociáveis.

[...] enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um "nativo imperfeito" (embora este fato não seja consenso na Linguística Aplicada), situá-lo como língua franca requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico. [...]

EL KADFI, Michele S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. *Estudos*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 81-91, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estudos/article/viewFile/7988/6962>>. Acesso em: 18 maio 2023.

Assim, na concepção de inglês como língua franca da autora citada, a língua é apropriada por diferentes usuários, dos quais não se exige que falem ou se comportem como falantes nativos. A língua inglesa entendida dessa forma é utilizada para os mais variados domínios, possibilita a inserção global dos falantes, dá a eles a oportunidade de estudá-la pelo desejo de aprender e pelos benefícios que ela traz.

Dessa forma, não se espera, no ensino do inglês como língua franca, um modelo de falante nativo e a escolha de uma ou outra variedade a ser ensinada, além de não se privilegiar nenhum país, visto que todas as culturas são importantes e devem ser valorizadas e

conhecidas. Há reflexão sobre as identidades que envolvem o local e o global e, mais importante ainda, emerge a apropriação da língua pelos aprendizes, uma vez que eles têm o direito de utilizá-la a seu favor, de acordo com seus objetivos e necessidades.

Em concomitância com a BNCC (BRASIL, 2018), o aprendizado da língua inglesa deve possibilitar aos alunos não somente o uso da língua para aquisição de conhecimentos, mas também para que possam compartilhar ideias, informações, utilizá-la para se posicionar e argumentar de forma crítica e reflexiva sobre acontecimentos de âmbito local e global, permitindo a eles compreender o mundo e a sociedade em que estão inseridos, além de possibilitar-lhes utilizá-la para aprender a lidar com conflitos de opiniões, argumentar sobre diferentes assuntos, explorar novas perspectivas por meio de pesquisas, entre outras opções.

Assim, o principal objetivo da obra é promover situações de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio das quais os alunos possam desenvolver competências comunicativas, ou seja, a habilidade de usar a língua de maneira efetiva para se comunicar, possibilitando, também, o respeito a todas as formas de usá-la. Além disso, a obra visa estar em consonância com os princípios éticos e de construção da cidadania, propiciando a formação de indivíduos críticos e aptos a conviver socialmente. Dessa forma, essa abordagem condiz com a Competência geral 4, a Competência específica 4 e a habilidade EM13LGG403, presentes na BNCC.

Competência geral 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.

Competência específica 4: Compreender as línguas como fenômeno (geopolítico, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

EM13LGG403: Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

ANEXO D – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA” DO MANUAL DOCENTE DO LD. 04

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS							
Unidade/Competência	1	2	3	4	5	6	7
Preparing for Exams 2	X			X			
Unit 13	X	X	X	X			X
Unit 14	X	X	X	X			X
Review 7	X	X		X			X
Unit 15	X	X	X	X			X
Unit 16		X	X	X			X
Review 8	X	X	X	X			
Unit 17		X	X	X			X
Unit 18		X	X	X	X	X	X
Review 9	X	X	X	X	X		
In Action 3	X	X	X	X			X
Preparing for Exams 3	X			X			

Temas Contemporâneos Transversais

Temas Contemporâneos Transversais são temas fundamentais para a formação integral dos estudantes. Esses temas conectam as diferentes áreas de conhecimento e as situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, atendem às novas demandas sociais e contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC. Ao todo, são quinze os Temas Contemporâneos Transversais, divididos em seis macroáreas, como é possível ver abaixo.

Meio ambiente	Educação ambiental Educação para o consumo
Economia	Trabalho Educação Financeira Educação Fiscal
Saúde	Saúde Educação alimentar e nutricional
Cidadania e civismo	Vida familiar e social Educação para o trânsito Educação em direitos humanos Direitos da criança e do adolescente Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
Multiculturalismo	Diversidade cultural Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Ciência e Tecnologia	Ciência e tecnologia

Todos esses temas são explorados ao longo do livro, por meio de textos orais e escritos, atividades de compreensão e de discussão. Nas orientações específicas por Unidade, são indicados os Temas Contemporâneos Transversais abordados em cada Unidade principal, Review e In Action.

322

Abordagem teórico-metodológica

Esta obra fundamenta-se na visão sociointeracional e na perspectiva dialógica da linguagem. Nessa visão, os sentidos são construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um determinado momento histórico-social (BAKHTIN, 2000). Esses sentidos passam a fazer parte constitutiva da realidade e da história da sociedade em que vivemos. Em outras palavras, por intermédio do uso das múltiplas manifestações das linguagens em suas práticas sociais, o ser humano atua sobre sua realidade e sobre a realidade dos seus grupos sociais, podendo mantê-la, reforçá-la, questioná-la ou transformá-la.

Busca-se, portanto, nesta obra, envolver o estudante na construção de sentidos que se dão na prática discursiva para que ele possa agir no mundo social. Para isso, as Unidades apresentam, como já mencionado, temas relevantes ao estudante e à sociedade, e os seus textos estão alinhados aos cinco campos de atuação social na área de Linguagens e suas Tecnologias priorizados na BNCC: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico-literário. Assim, a obra traz temas e textos sobre saúde, meio ambiente, tecnologia, cultura digital, artes, solidariedade, empreendedorismo, ciência, combate à violência contra a mulher, diversidade, entre outros.

Ao assumir a visão sociointeracional da linguagem, entende-se que as práticas discursivas se manifestam pelos gêneros. Os gêneros textuais não são apenas “formas textuais, mas formas de vida e ação” (BAZERMAN, 2006, p. 19). Em outras palavras, agimos na sociedade usando diferentes gêneros textuais. Por isso, ao longo da obra, os estudantes têm contato com diferentes gêneros – tanto escritos

quanto orais –, realizam atividades que exploram suas funções sociais, características e aspectos contextuais e são convidados a produzir textos que contemplem alguns dos gêneros estudados. Dessa forma, busca-se preparar o estudante para práticas de linguagem que lhe permitam uma atuação sociodiscursiva na sociedade.

Esta obra também se guia por uma concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas, em que os estudantes constroem conhecimento na interação com o outro – o professor, os colegas e os membros da comunidade (VYGOSTKY, 1996). Busca-se, ao longo da obra, criar oportunidades de aprendizagem colaborativa, mediante discussões em grupos (em especial nas seções *After You Read, After You Listen, Speaking* e, nas unidades de revisão, na seção *Discussion Questions*), tarefas em duplas (em especial nas seções *Let's Start* e *Let's Practice*), escrita colaborativa (em especial na seção *Writing*) e trabalhos em equipe (em especial nas Unidades especiais *In Action*).

O ensino é entendido nesta obra como um processo de "andaimeiro" (em inglês, *scaffolding*). Essa metáfora nos ajuda a compreender o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Groundwater-Smith et al. (2015) explicam que o andaime dá suporte às partes de um prédio que ainda não estão prontas e que não se sustentam por si, e faz com que a construção possa prosseguir. Assim que uma parte do prédio já está pronta e se sustenta, o andaime pode ser removido e colocado em outra parte que precisa de suporte. Fazendo uma analogia ao andaime, o professor é visto como o facilitador do processo de aprendizagem; na medida em que o estudante aprende determinado conceito ou habilidade, ele se torna mais independente e menos suporte é necessário.

O professor atua, assim, como mediador do conhecimento, orientando e incentivando o estudante a assumir o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, auxiliando-o a planejá-la e avaliá-la continuamente (como na seção *Self-Assessment*, ao final de cada

Unidade). O estudante, portanto, é encorajado a criar hipóteses, deduzir regras a partir da observação de diferentes contextos de uso da linguagem e colocá-las em prática; é incentivado a discutir textos e temas, refletindo quanto à sua posição diante deles e relacionando-os com conhecimentos de outras áreas e com o mundo em que vive.



Objetivos e suas justificativas

São objetivos desta obra:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos da língua inglesa adquiridos no Ensino Fundamental, ampliando o protagonismo e a autoria dos estudantes nas práticas de linguagem;
- contribuir para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, relacionadas na BNCC;
- desenvolver as competências e habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, listadas na BNCC, em especial aquelas relativas às especificidades da língua inglesa;
- desenvolver no estudante, de modo integrado, a capacidade de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita em língua inglesa, entendidas como práticas sociais e contextualizadas, em nível A1 e A2;
- desenvolver a capacidade de argumentação em língua inglesa, tanto oralmente quanto por meio da escrita, levando em conta o nível A1 e A2;
- promover a articulação entre a língua inglesa, outras áreas do conhecimento e dimensões socioemocionais, na constituição de uma aprendizagem mais ampla e significativa para a vida social do estudante;
- levar os estudantes a (re)conhecer e usar a língua inglesa como uma língua franca, verdadeiro instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais e de atuação no mundo;
- incentivar o estudante a atuar como agente corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia;
- contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que levam em conta a ética e os direitos humanos;
- contribuir para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania;
- auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia intelectual dos estudantes;
- colaborar para o pensamento computacional, no âmbito do ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- contribuir para a valorização da prática científica e para a tomada de decisão cientificamente informada.

Os objetivos desta obra foram estabelecidos com base na abordagem teórico-metodológica apresentada e nas orientações dos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil. Tais objetivos vão ao encontro do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata das finalidades do Ensino Médio. De acordo com o artigo, essa etapa escolar deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; prover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, oferecendo ferramentas para que ele possa se adaptar a

ORIENTAÇÕES GERAIS | 323

ANEXO E – PRINT DA SEÇÃO “PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS” DO MANUAL DOCENTE DO LD. 05

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

APRESENTAÇÃO

Este livro (volume único) pretende ser um instrumento no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a ser utilizado por professores e alunos do Ensino Médio. As atividades propostas estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desenvolvem os níveis A1 (iniciante) e A2 (básico) do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

A língua inglesa é aqui compreendida como língua de caráter global, que apresenta grande multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, proporcionando a comunicação entre pessoas de diferentes países e culturas com seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Finais) e retomado na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 484).

PARA SABER MAIS



Para assistir a um vídeo em que o linguista David Crystal fala sobre World Englishes, visite: <www.youtube.com/watch?v=2_g9b9YqGRY>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Com a obra, esperamos poder contribuir para o desenvolvimento da formação dos alunos como indivíduos que utilizam diferentes linguagens em diversas práticas socioculturais, além de ampliar as perspectivas desses jovens em relação à vida profissional/acadêmica e pessoal e facilitar o acesso a diferentes culturas, formas de entretenimento e arte. Por meio dos textos apresentados e das atividades propostas, contextualizamos as práticas pedagógicas nos diversos campos de atuação, conforme recomendado pela BNCC do Ensino Médio, de modo a possibilitar aos

estudantes “explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (BRASIL, 2018, p. 484).

Compreendemos, entretanto, que o livro didático é apenas um dos possíveis instrumentos mediadores do processo educativo e incentivamos a utilização de vários outros, inclusive a partir de atividades sugeridas ao longo da obra. Acreditamos também que o livro didático é (e deve ser) transformado por aqueles que o utilizam — alunos e professores — a fim de melhor adequá-lo ao seu contexto social, às suas necessidades e possibilidades.

Dessa forma, neste Manual do Professor, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da obra, descrevemos seus componentes e estrutura, abordamos questões relacionadas a multiletramentos, tecnologia, avaliação e explicitamos a correspondência do conteúdo com as competências e habilidades indicadas na BNCC e com os descritores do CEFR. Além disso, oferecemos orientações complementares (incluindo aquelas apresentadas junto aos textos e exercícios), propomos atividades adicionais (fotocopiáveis) e indicamos textos para aprofundamento. Nosso objetivo é oferecer mais um instrumento de trabalho ao professor, que pode e deve utilizá-lo ao seu critério.

Os comentários e sugestões apresentados aqui e ao longo do livro, junto aos textos e exercícios, não devem ser entendidos, portanto, como recomendações a serem necessariamente seguidas, restringindo sua autonomia e criatividade. Ao contrário, todo o material de apoio ao professor pretende contribuir para que você se sinta mais informado e confiante para poder adotar e/ou adaptar as diversas atividades pedagógicas propostas na obra e também construir colaborativamente, com os alunos e com a comunidade escolar, suas próprias experiências de ensino-aprendizagem.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta obra adota uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2016), em que a língua é compreendida como realidade concreta e não uma abstração científica. Na perspectiva monológica, a língua é vista como um sistema estável, enquanto, na perspectiva dialógica, o sentido da palavra é determinado por seu contexto.

Nessa visão dialógica, os sentidos não são inerentes à língua, mas construídos por meio da interação

entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio-histórico. Por meio do uso das múltiplas manifestações das linguagens em suas práticas sociais, o sujeito age e reflete sobre a sua realidade e a dos grupos sociais a que pertence, podendo mantê-la, reforçá-la, questioná-la ou transformá-la.

Desse modo, a obra pretende envolver os alunos na construção de sentidos que se dá na prática discursiva, para que possam agir no mundo social. Para

isso, partimos de textos de diferentes gêneros, sobre temas relevantes para os alunos e para a sociedade, e propomos atividades que visam promover o engajamento dos alunos em atividades sociais mediadas pela linguagem (LIBERALI, 2018), de modo que possam compreender melhor o mundo em que vivem e participar dele criticamente.

Nesta obra, conforme propõem Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009), os gêneros não são vistos apenas como formas textuais, mas também como formas de vida e de ação. Entendemos que agir na sociedade implica o uso de gêneros. Segundo os mesmos autores (2009, p. 23), os gêneros são “frames para a ação social”, orientando-nos para “criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros” e para explorar o que não nos é familiar.

Para Bakhtin (2003, p. 279),

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (grifos do autor)

Ao dizer que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis, Bakhtin destaca a imprecisão das características e fronteiras dos gêneros e a sua historicidade. Os gêneros não são definidos de uma vez para sempre, havendo, portanto, transformações contínuas e o surgimento de novos gêneros. De acordo com Bakhtin (2016, p. 12),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Ao longo desta obra, propomos atividades baseadas no conceito de gênero por acreditarmos que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Em consonância com a perspectiva dialógica de linguagem e a concepção de gênero aqui adotadas, compreendemos o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007), segundo a qual os sujeitos, situados no tempo e no espaço e inseridos em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, agem e refletem como criadores e transformadores do conhecimento e do mundo.

Nessa abordagem, os papéis do professor e dos alunos afastam-se de práticas pedagógicas centradas no professor e na transmissão de informações e conhecimentos. O professor não é aquele que transmite aos alunos conhecimentos a serem reproduzidos em testes e provas, e os alunos não se restringem a receber passivamente conteúdos prontos apresentados pelo professor. O professor passa a atuar como mediador e par mais experiente no conteúdo em foco. Ao mesmo tempo, incentiva os alunos a aprenderem por meio da interação uns com os outros e do engajamento em práticas sociais significativas a partir da atuação em diferentes atividades pedagógicas. Ao longo da obra, incluímos tarefas que privilegiam o trabalho conjunto, seja através da discussão em sala de aula, de atividades em duplas, ou de projetos em grupo, por reconhecermos a importância da interação para a aprendizagem.

Compreendendo o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva sócio-histórico-cultural, o professor se apresenta como aquele que orienta e incentiva os alunos a assumirem o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem, a planejá-la e avaliá-la continuamente, como proposto, por exemplo, na seção *Thinking about Learning* (presente na última página das unidades de revisão do Livro do Estudante) e no box *Think about it!* sobre o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares (seção *Projects* do Livro do Estudante) e também conforme sugerido na seção *Avaliação* deste Manual.

Os alunos, corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, são estimulados a participar de diferentes práticas sociais mediadas pela língua inglesa que os levem a conhecer novas realidades, assim como a compreender melhor o contexto social que os cerca e possivelmente contribuir para transformá-lo. Eles são convidados a exercer um papel ativo ao longo das diversas seções de cada unidade, formulando hipóteses, deduzindo regras e padrões a partir da observação de diferentes contextos de uso da linguagem e colocando-as em prática, discutindo criticamente textos e temas e relacionando-os com suas vivências pessoais, com a vida em sua comunidade e com conhecimentos de outras disciplinas, sempre respeitando as opiniões de todos, independente de suas diferenças de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Em outras palavras, a obra busca incentivar o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Refletir sobre as concepções e práticas pedagógicas adotadas pode promover mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. As perguntas a seguir podem ajudar você nesse processo de reflexão e reconstrução.

- Quais as implicações de se adotar uma visão dialógica da linguagem no ensino de Inglês?
- Em sua prática pedagógica, os gêneros têm sido vistos como formas de vida e de ação? Como o conceito de gênero discursivo tem sido explorado nas atividades que você desenvolve com seus alunos?
- Como você tem compreendido o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa? Quais papéis costumam ser assumidos por você e seus alunos nesse processo?
- Quais práticas pedagógicas centradas no professor e na transmissão de informações e conhecimentos poderiam ser evitadas em sala de aula?
- O que poderia ser feito para favorecer o engajamento dos alunos em diferentes práticas sociais mediadas pela língua inglesa e seu protagonismo no processo de aprendizagem?

INTERDISCIPLINARIDADE

Acreditamos que, para a construção conjunta do conhecimento, é fundamental romper os limites estritos da disciplina e ultrapassar visões reducionistas e segmentadas do mundo. Para tal, propomos a adoção de uma abordagem interdisciplinar, compreendendo que

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 2013, p. 47)

Dessa forma, nesta obra, buscamos favorecer a interdisciplinaridade por meio da discussão de temas e questões socialmente relevantes, assim como de atividades e projetos que integram diferentes disciplinas e buscam promover a participação cidadã dos alunos.

A nuvem de palavras no final desta página (Figura 1) ilustra os principais assuntos abordados ao longo do livro.

Assim, tanto os textos principais das unidades, apresentados na seção **Reading Comprehension**, quanto outros textos mais curtos, apresentados em diferentes seções, trazem à tona temas e questões que envolvem diferentes áreas do conhecimento. A seção **Taking it Further**, por exemplo, favorece o estabelecimento de relações intertextuais e interdisciplinares ao trazer textos que ampliam o tema central da unidade e/ou revelam novas perspectivas sobre ele.

Com relação à interdisciplinaridade, vale destacar ainda o boxe **Getting Started**, que apresenta um texto, geralmente verbo-visual, acompanhado de perguntas para ajudar os alunos a ativarem o conhecimento prévio sobre o tema da unidade, estabelecerem possíveis conexões com diversas áreas do conhecimento e a relacionarem-no com sua realidade pessoal e seu contexto social, levando em consideração diferentes abordagens e pontos de vista.



Figura 1 - Principais assuntos abordados na obra.

Ao longo das unidades, além de terem acesso a informações relacionadas a diversas áreas por meio dos textos e discussões sobre eles, os alunos também são incentivados a aprofundarem tais conteúdos por meio da consulta a fontes diversas (como os sites, textos e vídeos indicados nos boxes **Learning on the Web** e **Recommended Resources**), do contato com professores de outras disciplinas e do próprio desenvolvimento de atividades e projetos propostos no Livro do Estudante. No Manual do Professor, junto a alguns exercícios, também há sugestões de atividades interdisciplinares adicionais a serem desenvolvidas a critério do professor. Com todos esses conteúdos e propostas de atividades, esperamos contribuir para o desenvolvimento do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

Ao longo da obra, os projetos propostos na seção **Projects**, que incluem temas como o combate à poluição por plástico por meio da arte, a promoção do autoempoderamento por meio da música, a luta contra o racismo por meio de filmes e séries, entre outros, também devem ser destacados por sua natureza interdisciplinar e seu potencial para desenvolvimento da autonomia e protagonismo do aluno. Os projetos abordam temas tratados em diferentes textos e atividades de algumas unidades principais, reforçando as relações entre as disciplinas do currículo e entre a escola e a comunidade. Oferecem aos alunos oportunidades de utilizarem a língua inglesa em práticas sociais que pretendem colaborar para o desenvolvimento da comunidade escolar e seu entorno. Buscamos incentivar os alunos a participarem, dentro de suas possibilidades, como agentes transformadores do seu contexto social.

Por meio da reflexão e interação sobre textos em inglês de diferentes áreas do conhecimento, disponibilizados ao longo da obra, e do desenvolvimento de projetos em grupos, com divulgação local e global dos trabalhos realizados, seguimos uma das recomendações da BNCC do Ensino Médio para o ensino da disciplina de Língua Inglesa: “possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (BRASIL, 2018, p. 485). Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 485).

Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Por meio da língua inglesa, os alunos podem interagir, acessar e compartilhar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade em âmbito local e global. As perguntas a seguir podem ajudar você a refletir sobre como isso se relaciona com sua prática pedagógica.

- Quais são os principais desafios para a adoção de uma perspectiva interdisciplinar no ensino de inglês? Quais são as possíveis implicações dessa adoção para sua prática pedagógica e para a comunidade escolar?
- Até que ponto seus alunos compreendem que a língua inglesa pode proporcionar-lhes o acesso a diferentes conteúdos e perspectivas sobre temas de diversas áreas do conhecimento e, assim, ampliar sua capacidade discursiva, de reflexão e de ação no mundo? Quais práticas pedagógicas poderiam tornar isso mais claro para os alunos? Como os alunos e a comunidade escolar poderiam se beneficiar dessas práticas?

EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes em nosso cotidiano, mediando múltiplas práticas sociais, e seu uso na educação tem sido crescente. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 487).

propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem [...] ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC.

Conforme apontam Rojo e Moura (2019, p. 26), “as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos”, o que potencializou a multimodalidade dos próprios textos/discursos, requerendo novos (multi)letramentos. Especificamente no ensino-aprendizagem de inglês, as tecnologias digitais facilitam o acesso de professores e alunos a uma grande quantidade de textos e hipertextos nesse idioma, que frequentemente integram texto escrito, imagem e som. Além disso, a internet possibilita a interação em língua inglesa com pessoas de diferentes partes do mundo

ANEXO F – PRINT DA SEÇÃO INTITULADA “DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NESTA OBRA” DO LD. 01

Desenvolvimento de competências e habilidades nesta obra

É importante ressaltar que o trabalho pedagógico com competências gerais está contemplado ao longo do volume de diferentes formas. A competência geral 1, por exemplo, é trabalhada nas unidades 1 e 4, quando os estudantes aprendem diferentes realidades e culturas, e na Unidade 5, quando pensam, em conjunto, formas de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

O trabalho com diferentes culturas é essencial ao ensino da língua inglesa. Nosso intuito é usar a educação socioemocional, principalmente as habilidades de *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*, para explorar a interculturalidade, evidenciar a heterogeneidade das diferentes culturas e preparar o estudante para conviver da forma mais informada e respeitosa possível com todas elas.

A competência geral 5 é explorada em diversas unidades, especialmente na Unidade 2, em que os estudantes aprofundarão os estudos das mídias, e na seção **Tech-savvy**, que visa dar suporte a eles na utilização de novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

As competências específicas de Linguagens também são trabalhadas em diversos momentos. A competência 4, por exemplo, será desenvolvida por meio do trabalho das habilidades EM13LGG401, EM13LGG402 e EM13LGG403, feito durante a leitura e a discussão crítica de textos (escritos, imagéticos e áudios) de diversos gêneros e modalidades.

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 (oral, 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.

Linguagens e suas Tecnologias

Competência específica 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

EM13LGG102 Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

EM13LGG103 Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

EM13LGG104 Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

EM13LGG105 Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multisemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Competência específica 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

EM13LGG201 Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

EM13LGG202 Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

EM13LGG203 Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

EM13LGG204 Dialogar e produzir engajamento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Competência específica 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.

EM13LGG301 Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

EM13LGG302 Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

EM13LGG303 Debater questões e relações de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar pontos de vista e perspectivas distintas.

EM13LGG304 Formular decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

EM13LGG305 Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Competência específica 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

EM13LGG401 Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

EM13LGG402 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

EM13LGG403 Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Competência específica 5. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autônomas individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Linguagens e suas Tecnologias

EM13LGG602 Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

EM13LGG603 Expressar-se e atuar em processos de criação autônoma individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticas, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

EM13LGG604 Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Competência específica 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autônomas e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

EM13LGG701 Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

EM13LGG702 Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

EM13LGG703 Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção criativa, colaborativa e projetos autônomos em ambientes digitais.

Matemática e suas Tecnologias

Competência específica 1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

EM13MAT101 Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.

EM13MAT102 Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.

EM13MAT104 Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.

Competência matemática 1. Interpretar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemática (geométrica, simbólica, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.

EM13MAT407 Interpretar e comparar conjuntos de dados estatísticos por meio de diferentes diagramas e gráficos (histograma, de caixa (box-plot), de ramos e folhas, entre outros), reconhecendo os mais eficientes para sua análise.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competência específica 2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

EM13CNT202 Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).

EM13CNT205 Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.

EM13CNT206 Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.

EM13CNT207 Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competência específica 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

EM13CHS104 Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

EM13CHS106 Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência específica 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

EM13CHS301 Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

Competência específica 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

EM13CHS403 Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

EM13CHS404 Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Competência específica 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

EM13CHS502 Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL**

XXVIII

Fonte: TAVARES, J. F. ESCOBAR, A. *Interação de inglês*. 1. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2020. p. XXV - XXVIII.

ANEXO G – PRINT DA PÁGINA DA SEÇÃO “OBJETIVOS” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 02

aptos a redesenhar futuros para si em um universo cada vez mais digital.

Não só por conta disso, mas principalmente devido ao surgimento das novas tecnologias, os textos do mundo contemporâneo não são mais os mesmos. A forma como aprendemos, ensinamos, interagimos e nos comunicamos mudou. Hoje, os textos apresentam muitas linguagens, são multissemióticos. E é exatamente por isso que os novos letramentos deram lugar aos multiletramentos. Estes abarcam duas noções essenciais que constituem os textos: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens. A primeira abrange a enorme diversidade de culturas nas produções letradas e gêneros que são híbridos, que vão além de pares dicotômicos, como: cultura erudita/popular, central/marginal, pois o que existem hoje são culturas, todas igualmente válidas e com importante papel social. A segunda trata da multimodalidade dos textos, sejam eles impressos, digitais ou analógicos.

Os estudantes de hoje precisam de novas práticas de produção escrita, compreensão textual e de análise crítica dos textos. Nesse sentido, a aprendizagem precisa estar adequada não só ao caráter multi, mas hipermodal dos textos. Nesta obra, os estudantes são vistos como agentes livres para se aprofundarem nas temáticas abordadas nas Unidades em outras fontes de pesquisa e expandirem o seu conhecimento. A relação entre os discentes e este material deve ser como a de um “autor” (leitor-autor), isto é, colaborativa, pois a maioria das atividades propostas tem um formato que estimula possibilidades diversas de conhecimento compartilhado com o objetivo de formar criadores de sentido e críticos, que vão ressignificar o que foi aprendido na vida e no trabalho.

Pensando em um material didático sob a perspectiva dos multiletramentos, são considerados na obra elementos como: (i) a prática situada (imersão em práticas, gêneros e designs utilizados nessas práticas, ou seja a articulação entre os conteúdos aprendidos na escola e as experiências práticas que os estudantes têm sobre o assunto dentro e fora dela); (ii) a instrução aberta (explicação conceitual e analítica sobre um assunto). Não é teorização, mas uma intervenção pedagógica para que o estudante reflita sobre algum conceito ou teoria, relacione-o a outros conhecimentos e pense em como o novo saber pode ser aplicado na vida real; (iii) enquadramento crítico (análise dos contextos sociais e culturais de circulação e produção dos designs). Nesse elemento, o estudante examina as funções do conhecimento, posiciona-se criticamente e pensa em uma (iv) prática transformada (reflexão e criação de uma nova prática) (ROJO & MOURA, 2012).

As práticas de multiletramentos propostas, alinhadas ao trabalho com Atividades Sociais, certamente vão contribuir para uma educação de língua inglesa conectada, plural e heterogênea.

As Unidades didáticas da obra são ressignificadas por uma noção de cultura dessencializada, que considera igualmente relevantes os letramentos valorizados e institucionalizados pela escola e os desvalorizados, como os letramentos oriundos das comunidades periféricas.

O resultado disso são aulas vivas, dinâmicas, divertidas, atuais, com fotos, sons, imagens. São muitas possibilidades oferecidas que buscam dar vez e voz ao estudante do século XXI para que ele possa se apropriar e atuar em favor de seu projeto de vida.

Objetivos

Objetivo geral da obra

Consolidar e aprofundar os conhecimentos da língua inglesa como língua franca construídos ao longo do Ensino Fundamental, preparando o estudante para o trabalho e a cidadania e oferecendo oportunidades de expansão das habilidades de uso e reflexão sobre a língua.

Objetivos específicos da obra

- Explorar os usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas de referência juvenis e em estudos e pesquisas desenvolvendo as quatro habilidades integradas: reading, writing, listening e speaking;
- Estimular o interesse pela cultura de países anglófonos, reconhecendo semelhanças e diferenças com a sua própria cultura e mantendo um olhar crítico a seu respeito.
- Abrir possibilidades, por meio da língua inglesa, de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global;
- Ampliar a busca de referencial científico e cultural em língua inglesa, aumentando as chances de êxito na vida pessoal e profissional;
- Refletir criticamente acerca das funções e usos do inglês sob a perspectiva da geopolítica de difusão da língua na sociedade contemporânea e entender os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.

Justificativa

A proposta da obra alinhada à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e à Pedagogia dos multiletramentos justifica-se pela necessidade de preparar o

ANEXO H – PRINT DA PRIMEIRA PÁGINA DA SEÇÃO “ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR” E SEU SUMÁRIO DO LD. 03

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Orientações para o professor

Esta obra oferece a você, professor, um material que possibilita o estudo da língua inglesa de forma engajada com a formação de alunos, nos três anos letivos do Ensino Médio, ajudando a prepará-los para os desafios da vida adulta e integrando-os na sociedade em que vivem como seres sociais, reflexivos e participativos.

Considerando o mundo globalizado, interconectado e que utiliza o inglês como língua franca para promover a comunicação entre pessoas de diferentes nações, e partindo dos pressupostos das metodologias ativas e do sociointeracionismo, apresentam-se conteúdos que ajudam os alunos a compreender o mundo em que vivem e a lidar ativamente com ele. Para isso, propõem-se temas não só comuns mas também pertinentes ao dia a dia e à vida dos alunos para que eles possam aprender a utilizar essa língua em contextos reais, lendo e interpretando textos, expondo ideias, argumentando sobre diferentes assuntos.

Para colaborar nesse processo, há o guia prático **Orientações para o professor**, com comentários e sugestões que apoiarão a elaboração de suas aulas.

Na primeira parte do guia, apresentam-se a estrutura da coleção e as informações sobre os documentos oficiais nos quais esta obra está embasada, além de orientações didáticas e metodológicas que colaboram com sua formação profissional por meio de textos e dicas sobre diversos procedimentos que podem ser aplicados em sala de aula.

Na segunda parte, você encontrará comentários e sugestões para o desenvolvimento específico de alguns conteúdos propostos em cada unidade, a fim de que sejam trabalhados em sala de aula. São apresentados comentários de atividades, informações complementares sobre os textos estudados, sugestões de como trabalhar alguns conceitos, propostas de atividades extras que possibilitam aos alunos desenvolver trabalhos individuais e em grupos, além de sugestões de leituras, filmes, documentários que possam ajudá-lo a complementar a aprendizagem da língua inglesa.

<h1>Sumário</h1>	
MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD REPRODUÇÃO PROIBIDA	Orientações didáticas e metodológicas • 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentação teórica • 3 <ul style="list-style-type: none"> A língua inglesa no mundo • 4 O inglês como língua franca • 5 • Os eixos organizadores • 6 <ul style="list-style-type: none"> Leitura • 7 Escrita • 8 Oralidade • 9 Conhecimentos linguísticos • 10 Dimensão intercultural • 10 • As metodologias ativas • 11 <ul style="list-style-type: none"> A autonomia do aluno • 11 O papel do professor • 12 Recursos didáticos • 13 • Pensamento computacional • 15 • Planejamento • 16 <ul style="list-style-type: none"> Cronograma • 16 • Quadro de habilidades conteúdos • 18 • A avaliação • 22 <ul style="list-style-type: none"> A importância da avaliação • 22 A autoavaliação • 22 Ficha de desenvolvimento individual • 23
	O Ensino Médio e os jovens • 24
	<ul style="list-style-type: none"> • Novo Ensino Médio • 24 • Culturas juvenis e os projetos de vida • 24 • Bullying e saúde mental • 25
	A BNCC e o Quadro Europeu Comum • 26
	A estrutura da obra • 30
	<ul style="list-style-type: none"> • Livro do estudante • 30 • Manual do professor • 33
	Objetivos, comentários e sugestões • 34
	<ul style="list-style-type: none"> Learning strategies • 34 Unit 1 Show your true colors • 34 Unit 2 When in Rome, do as the Romans do • 38 Unit 3 No pain, no gain • 41 Unit 4 An apple a day keeps the doctor away • 44 Unit 5 I'll be there for you • 47 Unit 6 This is music to my ears • 50 Unit 7 With time on your hands • 53 Unit 8 Think outside the box • 56 Unit 9 Necessity is the mother of invention • 59 Going out there How to find your vocation • 63 Unit 10 The world is your oyster • 65 Unit 11 A picture is worth a thousand words • 68 Unit 12 Come rain or shine • 71 Unit 13 Roll up your sleeves • 74 Unit 14 All things are difficult before they are easy • 77 Unit 15 Actions speak louder than words • 80 Unit 16 A drop of ink may make a million think • 83 Unit 17 Beauty is in the eye of the beholder • 86 Unit 18 It is up to you • 89 Going out there Art intervention • 92
	Referências bibliográficas comentadas • 94
<ul style="list-style-type: none"> • Referências bibliográficas complementares • 96 	

ANEXO I – PRINT DA SEÇÃO “OBJETIVOS E SUAS JUSTIFICATIVAS” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 04

quanto orais –, realizam atividades que exploram suas funções sociais, características e aspectos contextuais e são convidados a produzir textos que contemplem alguns dos gêneros estudados. Dessa forma, busca-se preparar o estudante para práticas de linguagem que lhe permitam uma atuação sociodiscursiva na sociedade.

Esta obra também se guia por uma concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas, em que os estudantes constroem conhecimento na interação com o outro – o professor, os colegas e os membros da comunidade (VYGOSTKY, 1996). Busca-se, ao longo da obra, criar oportunidades de aprendizagem colaborativa, mediante discussões em grupos (em especial nas seções *After You Read*, *After You Listen*, *Speaking* e, nas unidades de revisão, na seção *Discussion Questions*), tarefas em duplas (em especial nas seções *Let's Start* e *Let's Practice*), escrita colaborativa (em especial na seção *Writing*) e trabalhos em equipe (em especial nas Unidades especiais *In Action*).

O ensino é entendido nesta obra como um processo de “andaimento” (em inglês, *scaffolding*). Essa metáfora nos ajuda a compreender o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Groundwater-Smith et al. (2015) explicam que o andaime dá suporte às partes de um prédio que ainda não estão prontas e que não se sustentam por si, e faz com que a construção possa prosseguir. Assim que uma parte do prédio já está pronta e se sustenta, o andaime pode ser removido e colocado em outra parte que precisa de suporte. Fazendo uma analogia ao andaime, o professor é visto como o facilitador do processo de aprendizagem; na medida em que o estudante aprende determinado conceito ou habilidade, ele se torna mais independente e menos suporte é necessário.

O professor atua, assim, como mediador do conhecimento, orientando e incentivando o estudante a assumir o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, auxiliando-o a planejá-la e avaliá-la continuamente (como na seção *Self-Assessment*, ao final de cada Unidade). O estudante, portanto, é encorajado a criar hipóteses, deduzir regras a partir da observação de diferentes contextos de uso da linguagem e colocá-las em prática; é incentivado a discutir textos e temas, refletindo quanto à sua posição diante deles e relacionando-os com conhecimentos de outras áreas e com o mundo em que vive.



Objetivos e suas justificativas

São objetivos desta obra:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos da língua inglesa adquiridos no Ensino Fundamental, ampliando o protagonismo e a autoria dos estudantes nas práticas de linguagem;
- contribuir para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, relacionadas na BNCC;
- desenvolver as competências e habilidades específicas da área de Línguas e suas Tecnologias, listadas na BNCC, em especial aquelas relativas às especificidades da língua inglesa;
- desenvolver no estudante, de modo integrado, a capacidade de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita em língua inglesa, entendidas como práticas sociais e contextualizadas, em nível A1 e A2;
- desenvolver a capacidade de argumentação em língua inglesa, tanto oralmente quanto por meio da escrita, levando em conta o nível A1 e A2;
- promover a articulação entre a língua inglesa, outras áreas do conhecimento e dimensões socioemocionais, na constituição de uma aprendizagem mais ampla e significativa para a vida social do estudante;
- levar os estudantes a (re)conhecer e usar a língua inglesa como uma língua franca, verdadeiro instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais e de atuação no mundo;
- incentivar o estudante a atuar como agente responsável pelo seu processo de aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia;
- contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que levam em conta a ética e os direitos humanos;
- contribuir para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania;
- auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia intelectual dos estudantes;
- colaborar para o pensamento computacional, no âmbito do ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- contribuir para a valorização da prática científica e para a tomada de decisão cientificamente informada.

Os objetivos desta obra foram estabelecidos com base na abordagem teórico-metodológica apresentada e nas orientações dos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil. Tais objetivos vão ao encontro do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata das finalidades do Ensino Médio. De acordo com o artigo, essa etapa escolar deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; prover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, oferecendo ferramentas para que ele possa se adaptar a

novas condições de ocupação no futuro; aprimorar o educando como pessoa humana; levar o educando a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Ao longo da obra, são trabalhados temas, estratégias de compreensão e produção oral e escrita e aspectos linguísticos e lexicais a que os estudantes já foram apresentados no Ensino Fundamental, mas tais conhecimentos são expandidos através de atividades mais complexas, desafiadoras e apropriadas aos jovens de diferentes perfis que agora cursam o Ensino Médio. A obra traz temas e discussões relacionadas a trabalho e ao projeto de vida dos estudantes, buscando prepará-los para o futuro, e propõe atividades que valorizam a prática científica.

Os objetivos também se alinham às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a qual entende que a educação deve assegurar valores e incentivar ações que levem à transformação da sociedade, tornando-a mais humana, e à preservação da natureza. Isso pode ser visto nas discussões propostas ao longo da obra e em atividades dedicadas a temas sociais e ambientais.

Além disso, os objetivos foram traçados para atender ao que preconiza a BNCC no que diz respeito ao foco da área de Línguas e suas Tecnologias no Ensino Médio:

na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes línguas; na identificação e na crítica aos diferentes usos das línguas, explicitando seu poder no estabelecimento das relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (p. 441)

As diferentes atividades propostas ao longo da obra inserem os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, ao estimular a interação, a troca de ideias,

a argumentação e o uso da língua inglesa de forma crítica, contribuindo, assim, para sua autonomia e protagonismo. As atividades de compreensão escrita e oral foram elaboradas de forma a levar os estudantes a identificar diferentes usos da língua inglesa e a analisar diferentes textos nessa língua. A obra aborda temas e atividades que buscam levar os estudantes a apreciar e participar de manifestações artísticas e culturais, em especial nas Unidades 8, 9 e na Unidade especial *In Action 2*. Por fim, o uso criativo das diversas mídias, atrelado ao uso da língua inglesa, também é explorado ao longo da obra, em especial nas atividades de produção escrita.

Os níveis de proficiência A1 e A2 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*) é um documento que descreve a proficiência linguística em uma língua estrangeira. Esse quadro foi elaborado pelo Conselho da Europa na década de 90 e é usado como referência para a elaboração de material didático e para orientar professores de línguas estrangeiras ao redor do mundo.

A proficiência linguística é organizada no CEFR em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Esses níveis podem ser reagrupados em três níveis mais abrangentes: usuário básico da língua (A1 e A2), usuário independente (B1 e B2) e usuário proficiente (C1 e C2). Para cada nível, é indicado o que cada indivíduo é capaz de realizar ou comunicar no idioma. A imagem a seguir mostra, de forma resumida, o que é esperado do falante em cada nível.



ANEXO J – PRINT DA SEÇÃO “OBJETIVOS GERAIS” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 05

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

a tarefa proposta, definem as etapas de trabalho em grupo, delimitam prazos, atribuem tarefas para todos, estabelecem relações entre diferentes áreas do conhecimento, buscam e comparam possíveis soluções. Para ajudar estudantes de diferentes perfis a realizarem essas ações e, assim, melhor desenvolverem o pensamento computacional, o professor pode listar as fases de elaboração dos projetos interdisciplinares apresentadas na **Figura 3** (p. 26 deste Manual) e, junto com os alunos, definir estratégias e prazos para cada fase.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de atividades que contribuem para o desenvolvimento do pensamento computacional:

- ▶ Na **unidade 1**, o **exercício 1** da seção **Oral Skills** propõe uma atividade em dupla em que os alunos, a partir de cinco situações-problema, devem oferecer dicas úteis para combater o *cyberbullying*.
- ▶ Na **unidade 9**, o **exercício 2** da seção **Oral Skills** propõe uma atividade de dramatização (*role play*) em dupla em que um dos alunos deve escolher, de uma lista, dicas relevantes para o colega que enfrenta situações hipotéticas relacionadas ao mundo do trabalho. Além de os alunos participarem de prática oral contextualizada em inglês, eles têm a oportunidade de desempenhar papéis sociais por meio da resolução de quatro situações-problema. De modo a oferecer mais oportunidades de interação oral e contribuir para o protagonismo dos alunos, é possível pedir a eles que formulem outras situações-problema.
- ▶ Na **unidade 10**, o **exercício 2** da seção **Oral Skills** também propõe uma atividade de dramatização em dupla. Nesse caso, um dos alunos deve escolher, de uma lista, aconselhamentos pertinentes para o colega que enfrenta situações hipotéticas de estresse. Mais uma vez, além de os alunos participarem de prática oral contextualizada em inglês, eles têm a oportunidade de desempenhar papéis sociais por meio da resolução de quatro situações-problema. Nesse exercício, também é possível pedir a eles que formulem outras situações-problema.
- ▶ Em **Project 1**, os alunos são convidados a elaborarem, de forma colaborativa, um cartaz ou apresentação em slides com recomendações práticas para ajudar as pessoas a exercerem a cidadania digital de forma inteligente. Para isso, eles devem ser capazes de fazer um planejamento dos procedimentos necessários para a realização do projeto (buscando prever possíveis problemas ou dificuldades e formas de solucioná-los) e, em grupo, fazer escolhas como, por exemplo, quais recomendações incluir e qual formato de divulgação desejado. Depois da condução do projeto, eles devem refletir criticamente sobre o processo e avaliar se fariam algo de modo diferente.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O desenvolvimento do pensamento computacional é uma das formas de aprimorar o raciocínio lógico. As perguntas a seguir podem ajudar você a refletir sobre esse assunto em sua prática pedagógica.

- A utilização de situações-problema em atividades de sala de aula é uma estratégia para o desenvolvimento do pensamento computacional. Como essa estratégia tem sido utilizada em sua prática pedagógica? Os alunos costumam se engajar nessas atividades? O que pode ser feito para ajudá-los a compreenderem e analisarem um problema, de forma metódica e sistemática, para buscarem, com criatividade, possíveis soluções e, então, estabelecerem criticamente comparações entre elas?
- Até que ponto as tarefas e projetos em grupos realizados por seus alunos contribuem para o desenvolvimento da capacidade deles de compreenderem, analisarem, definirem, resolverem e compararem problemas e suas soluções? Que estratégias poderiam ser adotadas para orientá-los no trabalho em grupo e apoiá-los na reflexão conjunta sobre a tarefa proposta, definição das etapas de trabalho, delimitação de prazos, atribuição de tarefas para todos, busca e comparação de possíveis soluções?

OBJETIVOS GERAIS

Os objetivos gerais desta obra estão fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados em seção anterior e nas orientações dos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, que destacam o caráter formativo da língua inglesa em uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica. Dessa forma, buscando contribuir para a formação dos alunos como jovens que utilizam diferentes linguagens em diversas práticas socioculturais, articulam conhecimentos de várias áreas e refletem criticamente sobre questões de relevância social, optamos por considerar como objetivos gerais da obra o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica** (BRASIL, 2018, p. 9) e das **competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio** (BRASIL, 2018, p. 490) indicadas na Base Nacional Comum Curricular, a serem contempladas, ao longo da obra, por meio do trabalho com as habilidades previstas na BNCC. São elas:

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.

Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo 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.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões

identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

PARA SABER MAIS



Para assistir a um vídeo que explora algumas competências e habilidades da área de Linguagens, previstas na BNCC, visite: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Images/PGIM_AREAS_DE_LINGUAGEM.mp4>. Acesso em: 11 jun. 2020.

A INTEGRAÇÃO DAS QUATRO HABILIDADES LINGUÍSTICAS E MULTILETRAMENTOS

A referência às quatro habilidades linguísticas — compreensão escrita (*reading*), produção escrita (*writing*), compreensão oral (*listening*) e produção/interação oral (*speaking*) — é uma prática tradicional no ensino de língua inglesa e pode ser observada na organização de conteúdos de planos de aula, livros didáticos e programas de curso. Supor, entretanto, que essa forma de organização reflita como a língua é efetivamente utilizada implica ignorar a multiplicidade de contextos de uso da língua.

Nas diferentes atividades sociais em que nos engajamos, é comum haver uma integração das habilidades linguísticas. Em uma conversa telefônica ou mesmo em uma aula, por exemplo, podemos fazer anotações enquanto ouvimos e falamos. Ao assistir a um vídeo na internet, podemos ouvir, ler legendas e ainda postar um comentário sobre o que assistimos. Ao navegar por links de um hipertexto multimodal, em que texto, imagem e som são integrados, escolhemos nosso próprio percurso enquanto leitores e espectadores, podendo criar diferentes trajetos a cada navegação.

Embora reconhecendo os usos heterogêneos da linguagem, em que formas de compreensão e produção oral e escrita interagem em práticas socioculturais, nesta obra, optamos por manter a terminologia tradicional das quatro habilidades (compreensão e produção escrita, compreensão e produção/interação oral), mas sem ignorar os multiletramentos — conceito proposto por Cope e Kalantzis (2000) que abrange diferentes tipos de letramento, como letramento visual, letramento digital etc. — necessários para os alunos agirem e interagirem no mundo. Desse modo, levamos em consideração a experiência e o conhecimento prévio dos professores de língua inglesa, mas propomos o desenvolvimento das quatro habilidades em suas possíveis formas de integração e em seus múltiplos usos em contextos socioculturais diversos.

Ainda que, por razões didáticas, haja seções no Livro do Estudante que focalizam apenas uma das quatro habilidades, não queremos sugerir que seja possível isolá-las totalmente na prática social ou mesmo no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o boxe *Getting Started* e a seção *Taking it Further* podem integrar leitura e prática oral. Em *Reading Comprehension*, as subseções *Pre-Reading* e *Post-Reading*, por sua vez, incluem também produção/interação oral, com a discussão de questões relativas ao texto. A seção *Oral Skills*, como o próprio nome indica, integra a compreensão e a produção/interação oral. Além disso, a seção *Writing* prevê a leitura de texto(s) do mesmo gênero do texto a ser produzido pelos alunos e a discussão oral entre alunos nas fases de planejamento e avaliação do texto pelos colegas. Finalmente, a própria integração entre as seções de cada unidade, proporcionada pelo tema em comum e/ou tipos de atividades, também ajuda a reforçar a integração das quatro habilidades linguísticas.

A seguir, descrevemos como é trabalhada, ao longo da obra, cada uma das quatro habilidades (compreensão e produção escrita, compreensão e produção/interação oral).

**ANEXO K – PRINT DA SEÇÃO “OBJETIVOS, JUSTIFICATIVAS E CONTEÚDO”
PRESENTE NA SEÇÃO FIRST THINGS FIRST DO LD. 01**

Unit 1 – Diversity and inclusion		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o tema “Diversidade”. • Compreender o uso do comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade, bem como o emprego do superlativo. • Revisar e praticar o uso do presente simples, dos advérbios de frequência e do passado simples. • Refletir acerca de textos orais e praticar a expressão oral para reproduzir situações de primeiro encontro/baixas-vindas, exprimir emoções e sentimentos, concordar ou discordar educadamente de alguém. • Praticar a estratégia de leitura skimming. 	
Justificativas	<p>O tema “Diversidade”, quando abordado em sala de aula, oferece aos estudantes uma oportunidade de observar como várias pessoas diferentes estão presentes no cotidiano. Trabalhar as diferenças entre povos, discutir o preconceito, a discriminação e o racismo de maneira respeitosa e acolher todos os pontos de vista promove integração entre eles e oferece uma oportunidade para que reflitam sobre as próprias origens. Analisar como esses povos contribuíram para o desenvolvimento do país pode propiciar uma melhor compreensão de suas origens e despertar a curiosidade sobre outras culturas e tradições.</p>	
Competências e habilidades da BNCC	<p> Gerais: 1 e 9.</p> <p> Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 2, 3, 4 e 7. EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403 e EM13LGG701</p> <p> Específicas de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT102</p> <p> Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT202</p> <p> Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 5. EM13CHS502</p>	
Conteúdo	Lesson A	Reading Language Listening Speaking Writing Workplace diversity Online article with graphs and pie chart Comparatives of similarity /identity /equality /inequality /superlatives Social inclusion and wider participation – presentation Welcoming an immigrant – screening program – dialog Text message
	Lesson B	Reading Language Listening Speaking Writing Diversity all around – online article and infographic Simple present (varied uses) Frequency adverbs Amazonians – audio report Asking about feelings and expressing feelings – dialog Describing a place
	Lesson C	Reading Language Listening Speaking Writing Fast facts – diversity – online news article and cartoons Simple past Fatherly love – poem Agreeing and disagreeing – dialog Invitation
	Lesson D	Real life Think about it Taking action Tech-savvy Getting it done Learning from the movies The problem with stereotypes Reflecting on immigrants’ stereotypes How can we help immigrants in our community? Setting up a fundraising page Creating a fundraising page to help local immigrants About diversity

Unit 2 – Media literacy			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de literacia midiática e como ela influencia a produção de conhecimento. • Analisar textos de géneros diversos sobre tecnologia e suas implicações no mundo atual. • Praticar a estratégia de leitura: scanning. • Revisar e praticar artigos definidos e indefinidos e seu uso com substantivos contáveis e incontáveis; o uso de there is/there are, much/many para falar de pandemias; o uso de preposições de lugar (in, on, at). • Refletir com textos orais sobre o tema central da unidade, aprendendo a expressar interesse, fornecer detalhes e pedir informação. 		
Justificativas	<p>Com o acesso cada vez mais facilitado ao conteúdo on-line, é imprescindível orientar os adolescentes sobre como a informação deve ser analisada. Distinguir o que é real e analisar mais criticamente o que se está lendo é de suma importância para a geração que recebe praticamente toda notícia de maneira rápida e, muitas vezes, automática pelos aparelhos eletrônicos.</p> <p>Dessa forma, o estudo da literacia midiática auxiliará o estudante a desenvolver seu pensamento crítico e refletir a respeito das mídias que recebe e consome.</p>		
Competências e habilidades da BNCC	<p>Gerais: 5 e 10.</p> <p>Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 3, 4, 6 e 7. EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701</p> <p>Específicas de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT102</p> <p>Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT206</p> <p>Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 4. EM13CHS403</p>		
Conteúdo	Lesson A	Reading	Perfecting pie charts – online article with graphs
		Language	Definite and indefinite articles Countable and uncountable nouns
	Lesson B	Listening	Digital literacy – speech
		Speaking	Expressing interest – dialog
Lesson C	Writing	Photo captions	
	Reading	What is a virus? How do they spread? How do they make us sick? – online article	
Lesson D	Speaking	There is/they are much/many News literacy – lecture Giving information – interview	
	Reading	How is the internet changing the way we behave? – online article	
Lesson E	Language	Will/going to	
	Listening	How to create a podcast – podcast	
Lesson F	Speaking	Asking for information – dialog	
	Writing	E-mail	
Lesson G	Real life	A website to debunk fake news	
	Think about it	Reading a conversation on fake news	
Lesson H	Taking action	How can we help inform people about the problem of fake news?	
	Tech-savvy	Using online forms to create a survey	
Lesson I	Getting it done	Creating tools to inform people on how to detect and combat fake news	
	Learning from art	Media-inspired art	

Unit 3 – Entrepreneurship			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre empreendedorismo. • Analisar artigo de revista, artigo on-line, infográfico e texto instrucional sobre empreendedorismo, financiamento, DIY, soluções criativas e cultura maker. • Internalizar o uso de verbos modais (can, may, might, could, must, have to e should) e imperativos (para dar instruções, ordens, avisos). • Internalizar o uso de prefer, would rather e would prefer para descrever preferências. • Analisar a diferença do passado simples e do passado contínuo. • Refletir com textos orais sobre trabalho infantil, programas de TV sobre empreendedorismo, espaços de trabalho e economia familiar. • Praticar estratégia de leitura: inferring meaning from context. 		
Justificativas	<p>Abordar o empreendedorismo em sala de aula auxilia os estudantes a saírem da escola mais bem preparados para o mercado de trabalho, além de desenvolverem competências para toda a vida. As propostas oferecem noções profissionais e financeiras, sempre de maneira a estimular habilidades e competências úteis em diversos contextos.</p>		
Competências e habilidades da BNCC	<p> Gerais: 5, 6 e 10.</p> <p> Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 2, 3, 4, 6 e 7 EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701</p> <p> Específicas de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT104</p> <p> Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT206</p> <p> Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 3. EM13CHS301</p>		
Conteúdo	Lesson A	Reading Language Listening Speaking Writing	Entrepreneurs' success stories – narrative/venture capital – infographic Modal verbs – varied meanings Report about education Asking someone to do something - dialog Cross-curricular quiz
	Lesson B	Reading Language Listening Speaking	DIY – cell phone cases – step-by-step instructions, cartoons and comic strips Imperatives – varied uses/I'd rather, I'd prefer to, I prefer Ryan's bakery – shark tank TV show Expressing preferences – dialog Recipe
	Lesson C	Reading Language Listening Speaking Writing	Maker culture/creative solutions – magazine article Past progressive – varied uses Contrast Simple past & past progressive Vocabulary development Coworking spaces – video presentation Directions – asking for, giving and thanking - dialog Giving directions – text message
	Lesson D	Real life Think about it Taking action Tech-savvy Getting it done Learning from the movies	Jazmine Raines, a zero waste hostel owner in India Learning about "angel investors" How can we design a business that will cause positive social impact? Making an explainer video Creating an idea for a social enterprise Entrepreneurship

Unit 4 – Cultural literacy			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a literacia cultural e refletir sobre culturas diferentes da sua própria. • Analisar textos literários, artigos on-line e cartoons para auxiliar na compreensão dos diversos aspectos culturais. • Desenvolver habilidade específica de leitura: predicting/previewing. • Revisar e praticar os pronomes possessivos e o caso genitivo. • Conhecer os verbos seguidos de gerúndio e de infinitivo. • Refletir sobre textos orais como podcast, documentário e programa de rádio. • Como prática oral, conversar sobre o tema central da unidade, fazendo descrições, aceitando sugestões e expressando surpresa. • Produzir textos dos gêneros convite, lista de tarefas e blog. 		
Justificativas	O aprendizado de uma língua estrangeira passa pelo conhecimento da cultura que a acompanha. Num mundo globalizado, onde o acesso à internet possibilita as mais variadas viagens e experiências, estar preparado para lidar com diferenças auxilia no desenvolvimento de um jovem autônomo.		
Competências e habilidades da BNCC	<p> Gerais: 1, 5 e 9.</p> <p> Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG602, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703</p> <p> Específicas de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT101</p> <p> Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT205</p> <p> Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1. EM13CHS104</p>		
Conteúdo	Lesson A	Reading	Twenty-first-century skills – online magazine article, mind map, cartoons
		Language	Present perfect e present perfect < simple past Adverbial phrases
		Listening	Podcast – interview
		Speaking	Describing things – dialog
		Writing	Invitation
	Lesson B	Reading	Alchemy
		Language	Present continuous for future meaning and showing annoyance Prepositions of time and place
		Speaking	Documentary
		Writing	Arrangements and plans – dialog To-do list
	Lesson C	Reading	Most popular professions of the 21st century – online article, graph, images
		Language	Prepositional phrases
		Listening	Other cultures – quiz
		Speaking	Greetings – dialog
		Writing	Blog post
	Lesson D	Real life	A scientist turned designer
		Think about it	Write behind the science
Taking action		How can we encourage more students to be interested in Science and Technology?	
Tech-savvy		Learning how to create catchy names	
	Learning from the movies	The story of a female chess player portrayed in a movie	

Unit 5 – Career			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> + Conhecer competências do século XXI e sua importância no mercado de trabalho. + Analisar textos em gráficos e artigos on-line. + Desenvolver habilidade específica de leitura: contextualizing. + Revisar o present continuous e compreender seu uso para falar sobre o futuro. + Revisar as preposições de lugar e conhecer as preposições de tempo. + Conhecer e praticar o present perfect e as prepositional phrases. + Na prática oral, oferecer ajuda, fazer planos e descrever habilidades. + Produzir notas, diário de planejamento e uma carta de apresentação. 		
Justificativas	<p>A fim de que o aluno se sinta preparado para o mercado de trabalho, é importante que ele consiga dominar algumas das habilidades e competências do século XXI que irão ajudá-lo a encarar os desafios do mundo globalizado. Em um mundo do trabalho cada vez mais mutante, é importante desenvolver habilidades não cognitivas, incluindo a habilidade de comunicação e construção de redes de networking, com pessoas de diferentes origens, culturas e perspectivas.</p>		
Competências e habilidades da BNCC	<p>Gerais: 1, 6 e 8.</p> <p>Específicas de Língua(s) e suas Tecnologias: 1, 2 e 4. EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403</p> <p>Específicas de Matemática e suas Tecnologias: 4. EM13MAT407</p> <p>Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 5. EM13CNT205</p> <p>Específicas de Ciências humanas e Sociais Aplicadas: 4. EM13CHS404</p>		
Conteúdo	Lesson A	Reading	Twenty-first-century skills – online magazine article, mind map, cartoons
		Language	Present perfect Present perfect + simple past Adverbial phrases
		Listening	My first job - interview
		Speaking	Offering, accepting and refusing - dialog
		Writing	Note to a friend
	Lesson B	Reading	Increase in remote work – blog, graphs
		Language	Present continuous for future meaning and showing annoyance Prepositions of time and place Making arrangements – telephone conversation Arrangements and plans – dialog
		Writing	Planner
	Lesson C	Reading	Most popular professions of the 21st century – online article, graph, images
		Language	Prepositional phrases
		Listening	Job interview
		Speaking	Talking about skills - interview
Writing		Email to go with CV	
Lesson D	Real life	Career choices and personal fulfilment – identifying core values	
	Think about it	Discussing the challenges of choosing a career	
	Taking action	How can we help each other make good career decisions for a fulfilling professional life?	
	Tech-savvy	Learning how to make a professional page on social media	
	Getting it done	Making a professional page and a resume	
Learning from the movies	Learning career lessons from movies		

Unit 6 - Self-awareness			
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar momentos de reflexão e autoconhecimento. • Analisar artigo on-line, gráfico, diário e journal. • Desenvolver habilidade específica de leitura: summarizing. • Conhecer e praticar o modal should, a zero conditional e a first conditional. • Refletir sobre textos orais como vlog, discurso e relatórios. • Na prática oral, praticar como concordar e discordar de alguém, expressar incerteza e demonstrar empatia. • Produzir textos escritos dos gêneros post de mídia social, diário e journal. 		
Justificativas	<p>Auxiliar o aluno a desenvolver a autoconsciência faz com que ele possa identificar, reconhecer e lidar com seu comportamento e atitudes, além de torná-lo responsável por suas ações.</p> <p>Nas aulas de Língua Inglesa isso é muito importante, pois os alunos poderão se deparar com dificuldades na compreensão do novo idioma e terão de aprender a lidar com suas frustrações. Além disso, as atividades em grupo irão auxiliá-los com as interações sociais tão necessárias no mundo corporativo e acadêmico.</p>		
Competências e habilidades da BNCC	<p> Gerais: 7, 8, 9 e 10.</p> <p>Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 2, 3, 4 e 7. EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG701, EM13LGG703</p> <p>Específicas de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT101</p> <p>Específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT207</p> <p>Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1. EM13CHS106</p>		
Conteúdo	Lesson A	Reading Language Listening Speaking Writing	What's the best way to develop self-awareness? - online article Modal verbs Yoga - vlogging Piece of advice - conversation Comment on social media
		Reading Language Listening Writing	10 examples of how to increase self-awareness - online article Zero conditional What to ask yourself - speech Expressing uncertainty - dialog Diary entry
	Lesson C	Reading Language Listening Speaking Writing	5 reasons why daily journaling will make you happier - online article First conditional Teens and technology - survey Showing empathy - conversation Journal entry
	Lesson D	Real life Think about it Taking action Tech-savvy Showing what we've got Learning from the movies	Anti-ageist activist and writer Helping older people on everyday tasks How can young and older people help and learn from each other? Technology for older people - how can we help? Offering classes to older learners Older people

ANEXO L – PRINT DO SUMÁRIO DO LIVRO DO/A ESTUDANTE DO LD. 02

CONTENTS

14 | Unit 1 TECHNOLOGY AND EDUCATION

16 READ ON

Infographic: "Components of a 21st Century Classroom"

19 VOCABULARY

Uses of Technology in Education

20 LISTEN UP!

"21st Century Education"

22 FOOD FOR THOUGHT

Research: Digital Literacy

23 LANGUAGE ANALYSIS

The Present Continuous Tense

26 WRITE IT OUT

Application Form to an International University

28 SPEAK YOUR MIND

Introducing Yourself

29 SELF-ASSESSMENT

30 | Unit 2 SOCIAL NETWORKS FOR SOCIAL TRANSFORMATION

32 READ ON

Meme about Social Media

34 GOING FURTHER

Newspaper Article: "Social Media Viewed as Essential Tool for Social Change"

36 VOCABULARY

Social Network Expressions

37 FOOD FOR THOUGHT

Research: The Call-Out Culture

38 LISTEN UP!

"Social Media in Jamaica #Talkupyour SE5 Ep. 8"

40 LANGUAGE ANALYSIS

There Is/There Are
Quantifiers

42 SPEAK YOUR MIND

One-Minute Video to Support a Social Movement

44 WRITE IT OUT

Meme: Positive Messages

45 SELF-ASSESSMENT

46 | Unit 3 RESPECTING DIFFERENCES

48 READ ON

Screenplay: "Wheels"

50 GOING FURTHER

Article: "How to Show Respect for Others? [+Why It's Important in Life]"

52 VOCABULARY

Polite Daily Expressions

53 LISTEN UP!

"UNITED | Playing For Change | Song Around the World"

55 LANGUAGE ANALYSIS

Can

56 FOOD FOR THOUGHT

Research: Songs that Promote Critical Thinking

57 WRITE IT OUT

Screenplay about Respecting Differences

59 SPEAK YOUR MIND

Dramatic Reading of a Screenplay

61 SELF-ASSESSMENT

62 | Unit 4 SUSTAINABLE FASHION

64 READ ON

Social Media Posts about Sustainability

67 VOCABULARY

Verbs and Expressions Related to Sustainable Fashion

68 FOOD FOR THOUGHT

Research: Minimalist Lifestyle

69 LISTEN UP!

"Benefits of Minimalism"

71 LANGUAGE ANALYSIS

The Imperative

73 SPEAK YOUR MIND

Expressing Your Opinion

75 WRITE IT OUT

Message about Sustainable Fashion to Post on Social Media

77 SELF-ASSESSMENT

78 | Unit 5 **A LANGUAGE WITH NO BORDERS**

80 READ ON

Blog Post: "Why English Is Important to Me? / What Learning Means to Me?"

82 VOCABULARY

Idioms

83 GOING FURTHER

Web Comic: "Itchy Feet in Germany"

85 LISTEN UP!

"English or Native Language for Your Channel?"

87 LANGUAGE ANALYSIS

The Simple Present

89 FOOD FOR THOUGHT

Research: Historical Context of the Spread of English

90 SPEAK YOUR MIND

Presentation about Your Research Findings

91 WRITE IT OUT

Personal Bio

93 SELF-ASSESSMENT**94 | SOCIAL ACTIVITY 1**

Cultural Fair

98 | Unit 6 WOMEN VOICES

100 READ ON

Poem: "Women Voices" by Conceição Evaristo

103 GOING FURTHER

Book Review: "Angola Janga" Tells the Story of Brazil's Runaway Slave Communities"

105 VOCABULARY

Book Genres

106 LISTEN UP!

"Brazil: *Quilombolas* Fight for Land"

108 LANGUAGE ANALYSIS

The Simple Past Tense

110 FOOD FOR THOUGHT

Research: How Foreign Media Talks about Brazilian *Quilombos*

112 WRITE IT OUT

Book Review

114 SPEAK YOUR MIND

Short Report about Yourself

115 SELF-ASSESSMENT

116 | Unit 7 **AN ACCESSIBLE SOCIETY**

118 READ ON

Interview: "Chris Bennello Interview"

120 VOCABULARY

Expressions about Disability

121 LANGUAGE ANALYSIS

Simple Present Form

Simple Past Form

WH- Questions

123 LISTEN UP!

"Think Inclusive Podcast: Season 7 Trailer"

125 FOOD FOR THOUGHT

Research and Proposals: What Your School Must Have to Provide Accessibility to All Students

127 WRITE IT OUT

Interview E-mail to a Foreign Institution

129 SPEAK YOUR MIND

Introduction of a Podcast about Inclusive Education

131 SELF-ASSESSMENT

132 | Unit 8 AN INTEGRATED WORLD**134 READ ON**

Cartoon about the Future of the Planet

135 GOING FURTHER

UN Chronicle Magazine Foreword

137 VOCABULARY

Global Problems

138 FOOD FOR THOUGHT

Research and Presentation: a Product's Story

140 LISTEN UP!

"Champion of the Earth 2019 – Fridays for Future"

142 LANGUAGE ANALYSIS

The Simple Future – Will

145 SPEAK YOUR MIND

TV Talk Show

147 WRITE IT OUT

Cartoon about a Global Problem

149 SELF-ASSESSMENT**150 | Unit 9 ROOTS****152 READ ON**

Review: "Karrabing Film Collective Tackles The Cultural and Environmental Devastation of Settler Colonialism"

155 VOCABULARY

Film-Related Vocabulary

156 LISTEN UP!

"Frontline Youth: Fighting for Climate Justice"

158 LANGUAGE ANALYSIS

The Simple Future – (To Be) Going To

161 FOOD FOR THOUGHT

Organizing an Action to Tackle a Problem in Your Community

162 WRITE IT OUT

Dictionary Entry

164 SPEAK YOUR MIND

Round Table Discussion: Being Part of a Community

165 SELF-ASSESSMENT**166 | Unit 10 NO POVERTY!****168 READ ON**

Poster: "Sustainable Development Goals"

171 VOCABULARY

Adjectives

172 GOING FURTHER

Listicle: "10 Things to Do to End Extreme Poverty by 2030"

174 LISTEN UP!

"Roda Viva | Muhammad Yunus | 2000"

176 FOOD FOR THOUGHT

Creating a Device to Fight Poverty

177 LANGUAGE ANALYSIS

Comparative Adjectives
Superlative Adjectives

180 SPEAK YOUR MIND

Interview and Presentation about Poverty in Brazil

181 WRITE IT OUT

Entry for a Listicle

183 SELF-ASSESSMENT**184 | SOCIAL ACTIVITY 2**

Organizing a Campaign

**188 | Unit 11
LANGUAGE AND RESPECT****190 READ ON**

News Article: "Some Well-Meaning Statements Can Spread Stereotypes, New Stanford Study Says"

193 GOING FURTHER

Article: "Are You a Victim of Language Discrimination?"

195 VOCABULARY

Empowering Words

196 LISTEN UP!

"What Are Pronouns and Why Are They Important?"

198 LANGUAGE ANALYSIS

Should/Shouldn't
Must/Mustn't

200 FOOD FOR THOUGHT

Research: Varieties of English

202 SPEAK YOUR MIND

Loose Conversation

203 WRITE IT OUT

Motivational Poster about Respecting Differences

205 SELF-ASSESSMENT**206 | Unit 12****TOGETHER WE ARE STRONGER****208 READ ON**

Poster of an Anti-Domestic Violence Campaign

211 VOCABULARY

Forms of Intervening if One Witnesses Violence against Women

212 LISTEN UP!

"Super Bowl 2015: Domestic Violence PSA"

214 LANGUAGE ANALYSISConditional Sentences
Zero Conditional
First Conditional**216 FOOD FOR THOUGHT**

Analyzing a Piece of Advertisement

218 WRITE IT OUT

Signs about Women's Rights

221 SPEAK YOUR MIND

Monolog about Freedom

223 SELF-ASSESSMENT**224 | Unit 13 TOUCH****226 READ ON**

Synopsis: "The Touching Contract"

228 VOCABULARY

Types of Art

229 GOING FURTHER

Article: "Human Touch is Essential. How Are People Coping with 'Skin Hunger'?"

231 LANGUAGE ANALYSIS

Second Conditional

233 LISTEN UP!

"My Bright Idea: Robin Dunbar"

235 SPEAK YOUR MIND

Class Debate about Touch

236 FOOD FOR THOUGHT

Research: Dances around You

237 WRITE IT OUT

Synopsis

239 SELF-ASSESSMENT**240 | Unit 14 TOMORROW****242 READ ON**

Magazine Article: "Medellin's New Cable Cars Unify a Fractured City"

246 VOCABULARY

Jobs

247 LISTEN UP!

"The Sustainable City of the Future: Copenhagen, Denmark"

250 FOOD FOR THOUGHT

Research: The Jobs of Tomorrow

251 LANGUAGE ANALYSIS

The Present Perfect

254 SPEAK YOUR MIND

Job Interview Role-Play

255 WRITE IT OUT

Time Capsule Letter

257 SELF-ASSESSMENT**258 | SOCIAL ACTIVITY 3**

One-Minute Movie

262 | Glossary**271 | Irregular Verbs****273 | Audio Scripts****279 | Referências Bibliográficas Comentadas**

ANEXO M – PRINT DO SUMÁRIO DO LIVRO DO/A ESTUDANTE DO LD. 03

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Contents

Unit 1

Learning strategies - 10
BNCC Competência geral 5

Show your true colors - 16

Warming up Personality adjectives - 18

A1 Reading Articles - 20

A2 Listening Interview - 23

Comprehending and using Simple Present - Verb to be - 25

A1 Speaking Interviewing a friend - 28

Summing up - 29

Going further - 29

(EM13LGG403)
Competência específica 4; Competência geral 4; Competência geral 9

BNCC

Unit 3

No pain, no gain - 46

Warming up Physical activities and sports - 48

A1 Reading Self-help article - 50

A1 Listening Radio program - 53

Comprehending and using Present Continuous - 55
Can/Can't - 56

A1 Speaking Talking about what people are doing and their abilities - 58

Summing up - 59

Going further - 59

(EM13LGG403)
Competência específica 4; Competência geral 9

BNCC

Unit 2

When in Rome, do as the Romans do - 30

Warming up Countries and Nationalities - 32

A2 Reading Travel guide - 34

A1 Listening Podcast - 37

Comprehending and using Imperatives - 39
There is/there are - 41

A1 Speaking Role-playing a guide of travel agency - 43

A1 Writing Informative text - 44

Summing up - 45

Going further - 45

(EM13LGG104); (EM13LGG403)
Competência específica 1; Competência específica 4; Competência geral 9

BNCC

Unit 4

An apple a day keeps the doctor away - 60

Warming up Food and drinks - 62

A1 Reading Nutrition facts label - 64

A2 Listening Podcast - 67

Comprehending and using Simple Present - 69
Adverbs of frequency - 71

A1 Speaking Talking about eating habits - 73

A2 Writing Report - 74

Summing up - 75

Going further - 75

(EM13LGG403)
Competência específica 1; Competência específica 3; Competência específica 4; Competência geral 7

BNCC

5 I'll be there for you • 76

Warming up Personal relationships • 78

- A2** **Reading** Short story • 80
- A2** **Listening** Radio program • 83
- A2** **Speaking** Talking about best friend • 84

Comprehending and using
Subject pronouns • 85
Object pronouns • 85
Demonstrative pronouns • 86

Summing up • 89

Going further • 89

(EM13LGG103); (EM13LGG204);
(EM13LGG403); (EM13LGG602)
Competência específica 1; Competência
específica 2; Competência específica 4;
Competência específica 6; Competência
geral 5; Competência geral 8

6 This is music to my ears • 90

Warming up Music genres • 92

- A1** **Reading** Review • 94
- A2** **Listening** Biography • 97
- A1** **Speaking** Interviewing someone to write a biography • 98

Comprehending and using
Simple Past – Verb to be • 99
There was/there were • 99
Simple Past • 100

- A2** **Writing** Biography • 104

Summing up • 105

Going further • 105

(EM13LGG402); (EM13LGG403);
(EM13LGG501); (EM13LGG602)
Competência específica 4; Competência
específica 5; Competência específica 6

7 With time on your hands • 106

Warming up Free-time activities • 108

- A2** **Reading** News report • 110
- A2** **Speaking** Talking about free time activities • 112
- A2** **Listening** A reading of a book • 113

Comprehending and using
General conditionals • 115
Verbs followed by gerunds or by infinitives • 116

Summing up • 119

Going further • 119

(EM13LGG103); (EM13LGG403); (EM13LGG602)
Competência específica 1; Competência
específica 4; Competência específica 6;
Competência geral 2; Competência geral 4;
Competência geral 5

8 Think outside the box • 120

Warming up Multiple intelligences • 122

- A2** **Reading** Infographic • 124
- A2** **Listening** Podcast • 127
- A2** **Speaking** Talking about a famous person • 128

Comprehending and using
Comparatives • 129

- A1** **Writing** Infographic • 133

Summing up • 135

Going further • 135

(EM13LGG103); (EM13LGG403)
Competência específica 1; Competência
específica 2; Competência específica 3;
Competência específica 4; Competência
específica 7; Competência geral 4

9

Necessity is the mother of invention • 136

Warming up Technology • 138

A2 Reading Biography • 140

A2 Listening Podcast • 143

Comprehending and using
Superlatives • 145

A2 Speaking Talking about
technology • 148

Summing up • 149

Going further • 149

(EM13LGG302); (EM13LGG403);
(EM13LGG701); (EM13LGG702);
(EM13LGG703)

Competência específica 3; Competência
específica 4; Competência específica 7;
Competência geral 1; Competência geral 4;
Competência geral 5; Competência geral 7

A2 Going out there
How to find your vocation • 150

(EM13LGG403)

Competência específica 4; Competência
geral 2; Competência geral 6; Competência
geral 7; Competência geral 10

10

The world is your oyster • 154

Warming up Foreign
languages • 156

A2 Reading Interview • 158

A2 Listening Interview • 161

Comprehending and using

Must • 163

Should • 164

Can/Could • 164

May/Might • 165

A1 Writing Interview script • 167

A1 Speaking Interviewing
someone who speaks a
foreign language • 167

Summing up • 169

Going further • 169

(EM13LGG101); (EM13LGG104); (EM13LGG105);
(EM13LGG401); (EM13LGG403); (EM13LGG701);
(EM13LGG703); (EM13LGG704)

Competência específica 1; Competência
específica 2; Competência específica 4;
Competência específica 7

11

A picture is worth a thousand words • 170

Warming up Pros and cons of
watching TV • 172
TV programs • 173

A1 Reading TV show review • 174

A2 Listening Interview • 177

A2 Speaking Presentation about
favorite TV show • 178

Comprehending and using

Past Continuous • 179

Past Continuous x Simple

Past • 180

Summing up • 183

Going further • 183

(EM13LGG302); (EM13LGG401);
(EM13LGG402); (EM13LGG403)

Competência específica 3; Competência
específica 4; Competência geral 1;
Competência geral 4; Competência geral 9;
Competência geral 10

12/ Come rain or shine • 184

Warming up

Environment • 186
Environmental problems • 186
Endangered species • 187

A2 Reading Campaign poster • 188

A2 Listening Lecture • 191

A2 Speaking Lecture about environmental problems • 193

Comprehending and using
Future - Will • 194

A1 Writing Campaign poster • 198

Summing up • 199

Going further • 199

(EM13LGG003); (EM13LGG301); (EM13LGG302);
(EM13LGG304); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 3; Competência específica 4; Competência geral 5; Competência geral 7

13/ Roll up your sleeves • 200

Warming up Plans to change the world • 202

A2 Reading Opinion article • 204

A2 Listening Podcast • 207

A2 Speaking Talking about ENGO • 208

Comprehending and using
Future - Be going to • 209

Summing up • 213

Going further • 213

(EM13LGG003); (EM13LGG202);
(EM13LGG204); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 2; Competência específica 4; Competência geral 1; Competência geral 6; Competência geral 7; Competência geral 8; Competência geral 10

14/ All things are difficult before they are easy • 214

Warming up Life experiences • 216

A2 Reading Testimonial • 218

A2 Listening Podcast • 221

Comprehending and using
Present Perfect • 223
Present Perfect and yet, just, never, before • 225

A2 Speaking Talking about life experiences • 227

A2 Writing Testimonial • 228

Summing up • 229

Going further • 229

(EM13LGG003); (EM13LGG403); (EM13LGG801);
(EM13LGG802); (EM13LGG804); (EM13LGG701);
(EM13LGG704)

Competência específica 1; Competência específica 4; Competência específica 6; Competência específica 7

15/ Actions speak louder than words • 230

Warming up Actions related to life experiences • 232
Daily activities and experiences • 233

A2 Reading Magazine article • 234

A2 Speaking Presenting an active elderly person • 237

A2 Listening Podcast • 237

Comprehending and using
Present Perfect - negative sentences • 239

Summing up • 243

Going further • 243

(EM13LGG003); (EM13LGG201);
(EM13LGG401); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 2; Competência específica 4; Competência geral 4; Competência geral 8

Unit 16

A drop of ink may make a million think • 244

Warming up Mass media and the current spread of social networks • 246
Technologies and means of communication • 246

A2 Reading Opinion article • 248

A2 Speaking Talking about news • 251

A2 Listening Interview • 251

Comprehending and using
Relative pronouns • 253
Relative clauses • 255

A2 Writing News report • 258

Summing up • 259

Going further • 259

(EM13LGG102); (EM13LGG203); (EM13LGG204);
(EM13LGG401); (EM13LGG403); (EM13LGG701);
(EM13LGG702)

Competência específica 1; Competência específica 2; Competência específica 4; Competência específica 7; Competência geral 7; Competência geral 10

B1ACC

Unit 18

It is up to you • 274

Warming up Future decisions and career path • 276

A2 Reading Article • 278

A2 Listening Podcast • 281

A2 Speaking Presentation about professions • 283

Comprehending and using
Reported speech • 284

A1 Writing The ending of a story • 287

Summing up • 289

Going further • 289

(EM13LGG101); (EM13LGG104); (EM13LGG305);
(EM13LGG402); (EM13LGG403)

Competência específica 1; Competência específica 3; Competência específica 4; Competência geral 6; Competência geral 7

B1ACC

Unit 17

Beauty is in the eye of the beholder • 260

Warming up Beauty patterns • 262
Advertising and fashion industry • 263

A2 Reading Report • 264

A1 Listening Speech • 267

Comprehending and using
Passive voice • 269

A2 Speaking Speech about beauty patterns • 272

Summing up • 273

Going further • 273

(EM13LGG302); (EM13LGG303); (EM13LGG403);
(EM13LGG501); (EM13LGG502); (EM13LGG503);
(EM13LGG601); (EM13LGG604); (EM13LGG701);

Competência específica 3; Competência específica 4; Competência específica 5; Competência específica 6; Competência específica 7; Competência geral 3; Competência geral 8; Competência geral 9; Competência geral 10

B1ACC

A2 Going out there

Art intervention • 290

(EM13LGG403); (EM13LGG603)

Competência específica 4; Competência específica 6; Competência geral 3; Competência geral 8; Competência geral 9; Competência geral 10

B1ACC

Getting ready for exams • 294

Grammar appendix • 300

Glossary • 311

List of irregular verbs • 316

List of phrasal verbs • 317

Competências gerais da Educação Básica • 318

Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio • 318

Referências bibliográficas comentadas • 320

ANEXO N – PRINT DE PÁGINA DO CAPÍTULO DE INTRODUÇÃO “*LEARNING STRATEGIES*” DO LD. 03

Learning strategies

Você poderá utilizar algumas estratégias para aperfeiçoar a sua aprendizagem em língua inglesa. Veja, a seguir, algumas sugestões:

Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta seção.

TENTE ESTUDAR INGLÊS UM POUCO TODOS OS DIAS.



TRY TO LEARN A NEW ENGLISH WORD EVERY DAY.
THE MORE WORDS YOU KNOW, THE BETTER.

ASSOCIE AS PALAVRAS QUE APRENDEU COM OS SINÔNIMOS E ANÔNIMOS DELAS.

OUTGOING = **SOCIABLE**
≠ **SHY**



MAKE YOUR OWN GLOSSARY

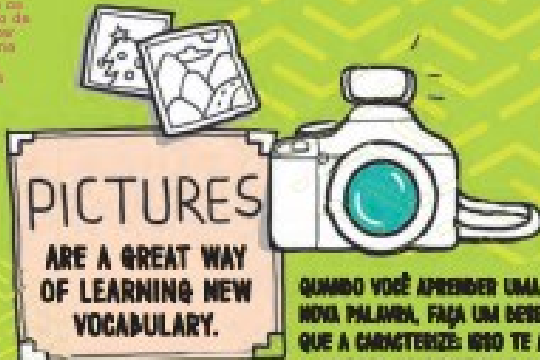
USE UM CADERNO PARA ANOTAR AS NOVAS PALAVRAS QUE APRENDEU. VOCÊ PODERÁ ORGANIZÁ-LAS POR TEMAS OU EM ORDEM ALFABÉTICA.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

10

No final do ano letivo, é interessante verificar-se de que forma os alunos começaram algumas estratégias que os ajudaram a estudar e aprender a língua estrangeira. Proporcionar aos alunos que se organizaram para estudar um pouco todos os dias, trinta minutos podem ser suficientes, pelo o hábito de estudar de forma regular por períodos curtos pode trazer reais resultados, que estudar por várias horas uma vez na semana. É importante começar com os alunos que as estratégias listadas nestas páginas poderão ajudá-los a aprender novas palavras, revisar e a internalizar o vocabulário aprendido ao longo do ano.

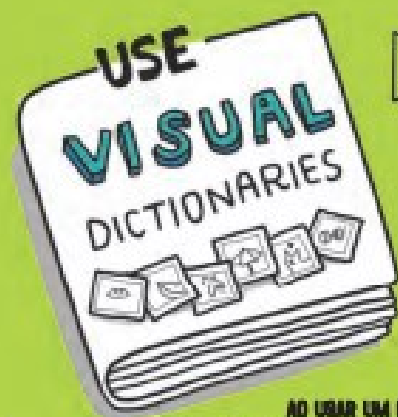
MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA



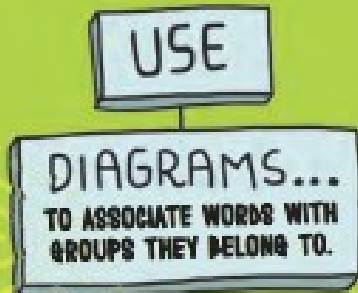
QUANDO VOCÊ APRENDER UMA NOVA PALAVRA, FAÇA UM DESENHO QUE A CARACTERIZE. ISSO TE AJUDARÁ A LEMBRAR DO SIGNIFICADO DELA. ESSA É UMA ÓTIMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM, ESPECIALMENTE SE VOCÊ APRENDE MELHOR POR MEIO DE IMAGENS.



FAZER FLASHCARDS COM AS DEFINIÇÕES DAS PALAVRAS OU EXPRESSÕES DA LÍNGUA PODE SER UMA ÓTIMA ESTRATÉGIA PARA REVISAR O QUE VOCÊ APRENDEU. VOCÊ PODE USAR A CRIATIVIDADE E COLAR IMAGENS OU USAR CORES DIFERENTES PARA ESCREVER O CONTEÚDO EM SUAS FICHAS.



AO USAR UM DICIONÁRIO ILUSTRANDO VOCÊ PODERÁ APRENDER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS SEM PRECISAR TRANSLUZ-LAS. VOCÊ PODE ENCONTRAR MUITAS OPÇÕES DE DICIONÁRIOS IMPRESSOS OU NA VERSÃO ON-LINE PARA APRENDER SEU ESTUDO.



PREPARE DIAGRAMAS EM SEU CADERNO. ELAS AJUDAM A FIXAR AS PALAVRAS QUE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO.



Conforme com os alunos que collocation é a combinação de um par ou grupo de palavras que frequentemente são usadas juntas. Se for necessário, veja exemplos como "buy admission", "have breakfast".



FAÇA UMA LISTA COM AS COLLOCATIONS. ISSO É, CONSTRUÇÕES ESPECÍFICAS DO INGLÊS QUE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO. ISSO TE AJUDARÁ A AMPLIAR O VOCABULÁRIO.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Converse com os alunos as estratégias de aprendizado listadas nestas páginas. Você pode explicar que elas poderão ajudá-los a atingir o objetivo de aprender a falar aprofundado o Inglês Inglês.



LISTENING

ESCUTE ÁLBUMS E PRESTE ATENÇÃO NA PRONÚNCIA E NA ENTONÇÃO DAS FALAS DOS PERSONAGENS E DO NARRADOR.



ASSISTA A FILMES, DOCUMENTÁRIOS E SÉRIES EM INGLÊS. VOCÊ PODERÁ ASSISTI-LOS COM LEGENDAS EM PORTUGUÊS. DEPOIS COMECE A ASSISTI-LOS COM A LEGENDA EM INGLÊS OU, SE POSSÍVEL, SEM LEGENDA. COMECE ESSA PRÁTICA DE ESTUDO COM SEUS FILMES FAVORITOS E TENHA TENTAR AS FALAS DOS PERSONAGENS. ASSIM, VOCÊ PODERÁ APRENDER NOVAS PALAVRAS, EXPRESSÕES E SUAS RESPECTIVAS PRONÚNCIAS.

USE DIFFERENT STRATEGIES THAT CAN HELP YOU TO IMPROVE YOUR READING, WRITING, SPEAKING, PRONUNCIATION AND LISTENING SKILLS.

PRONUNCIATION

ESCUTE E CANTE AS MÚSICAS EM INGLÊS EM VOZ ALTA PARA QUE VOCÊ COMECE A MELODIA, O RITMO E APRENDA A PRONUNCIAR AS PALAVRAS.

- RIGHT - HEIGHT
- ROCK - CHALK
- GREEN - MACHINE

WRITING

TENTE RESUMIR UM LIVRO QUE LEU OU O ÁLBUM QUE QUER ESCREVA MILMETES PARA VOCÊ MESMO EM INGLÊS. PEÇA A ALGUÉM QUE REVISE SEU TEXTO EM INGLÊS.

PRESTE ATENÇÃO NAS RIMAS. ELAS PODEM TE AJUDAR A PRONUNCIAR AS PALAVRAS CORRETAMENTE.

Converse com os alunos que as estratégias listadas nestas páginas poderão ajudá-los a compreender o conteúdo e a pronúncia. Diga que os sites sugeridos na página a seguir são apenas alguns dos que eles encontrarão na internet. Se achar apropriado, indique outros.

Ajustar a largura

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

SPEAKING

ORGANIZE, COM SEUS AMIGOS, UM GRUPO PARA CONVERSAR EM INGLÊS. JUNTOS, VOCÊS PODERÃO TROCAR EXPERIÊNCIAS E AJUDAR UNS AOS OUTROS A APERFEIÇOAR A PRONÚNCIA E A AMPLIAR O VOCABULÁRIO.

PARA QUE O ESTUDO SE TORNE MAIS EFETIVO, SIGA AS SEGUINTE DICAS:

ESTABELEÇA OBJETIVOS PARA CADA GRUPO DE ESTUDO. OU SEJA, VOCÊS PODERÃO DETERMINAR UM TÓPICO A SER DISCUTIDO E QUANTO TEMPO CADA ESTUDANTE LEVARÁ.

ESTERNA PREPARANDO-É IMPORTANTE QUE TODOS OS MEMBROS DO GRUPO CONTOREM COM IGUALDAR, MAS OU ALGUMA A LEVANTAR OU BARRA AS DÚVIDAS SOBRE A TEMÁTICA ESCOLHIDA.


TERMINAR FEZ? FAÇA CADA ENCONTRO DE ESTUDO SER PRODUTIVO PARA TODOS.

USE AS TRANSCRIÇÕES FONÉTICAS DOS DICIONÁRIOS IMPRESSOS PARA DESCOBRIR COMO SE PRONUNCIA AS PALAVRAS APRESENTADAS.

LEMBREM-SE TAMBÉM É POSSÍVEL OUVIR A PRONÚNCIA DOS VOCÁBULOS EM DICIONÁRIOS ON-LINE.

READING

LEIA LIVROS EM INGLÊS: CLÁSSICOS, BEST-SELLERS, ADAPTAÇÕES DE SEUS AUTORES FAVORITOS. LEMBRE-SE: AO LER UMA HISTÓRIA, NÃO TENHA COMPREENSÃO CADA PALAVRA OU PROCURAR CADA UMA DELAS NO DICIONÁRIO, TENHA INFERIR O SIGNIFICADO DAQUELAS QUE VOCÊ NÃO SABE PELO CONTEXTO EM QUE ESTÃO INSERIDAS.



LEIA JORNALIS E REVISTAS (DE ESPORTE, MODA, CULTURA, VIAGEM ETC.). NA INTERNET, VOCÊ PODERÁ ENCONTRAR OPÇÕES DE DIFERENTES NACIONALIDADES PARA APERFEIÇOAR E AMPLIAR O SEU CONHECIMENTO.

ESCUTE PODCASTS E BÂNDOS DE DIFERENTES PAÍSES ON-LINE E ASSISTA A VÍDEOS PARA APRIMORAR O SEU INGLÊS. É POSSÍVEL ENCONTRAR DIVERSAS OPÇÕES DISPONÍVEIS NA INTERNET. AO OUVI-LOS, PRESTE ATENÇÃO NA PRONÚNCIA E NA ENTONÇÃO DAS PALAVRAS.

NAVEGUE PELA INTERNET E ACESSO DIFERENTES SITES PARA AMPLIAR O SEU CONHECIMENTO.

ON THE WEBSITE <[HTTP://WWW.PODCAST4ENGLISH.COM/](http://www.podcast4english.com/)> YOU CAN WATCH VIDEOS AND IMPROVE YOUR ENGLISH.

ON THE WEBSITE <[HTTP://WWW.HEALTHFORTERIBLES.CO.UK/](http://www.healthforterribles.co.uk/)> YOU CAN READ TIPS ABOUT HEALTH, LIFESTYLE, FEELINGS ETC.

OS SITES NA INTERNET SÃO SEMPRE ATUALIZADOS APENAS PARA FINS EDUCATIVOS. SU SEUS, NÃO REPRESENTAM NENHUMA RESPONSABILIDADE DE PRODUTOS OU SERVIÇOS POR PARTE DA EDITORA.

thirteen / 13

Usar o dicionário para sanar dúvidas de vocabulário, também é uma estratégia de aprendizagem. Veja a seguir alguns elementos que compõem uma página de dicionário.

Bb

1 Babble / back

2 **babble** ['bæbəl] verb **1** to talk indistinctly or foolishly: What are you babbling about now? **2** to make a continuous and indistinct noise: The stream bubbled over the pebbles. **3** noun such talk or noises. **4** tagarela, murmurio

5 **bab** [bæb] noun **1** a baby: a babe it comes (= a small baby not yet able to walk). **2** see baby.

baboon [beɪ'ʊn] (American) ba- noun a kind of large monkey with a dog-like face. **2** babuíno

bab [ˈbæb] - plural **babies** - noun **1** a very young child: Some babies cry during the night. (also adjective) a baby boy. **2** especially American, often **babe** a girl or young woman. **3** garot@

babyish adjective like a baby, not mature: a babyish child that cries every day at school. **2** pueril

baby buggy/carriage (American) a pram. **2** carrinho

baby grand a small grand piano. **2** piano meia-cauda

baby-sit verb to remain in a house to look after a child while its parents are out: He baby-sits for his friends every Saturday. **2** ficar de baby-sitter

baby-sitter noun. **2** baby-sitter

back [bæk] noun **1** the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

back [bæk] noun **1** in man, the part of the body from the neck to the bottom of the spine: She lay on her back. **2** costas

backbite verb to criticize a person when he is not present. **2** falar mal (pelas costas)

backbiting noun: Constant backbiting by her colleagues led to her resignation. **2** maledicência

backbone noun **1** the spine: the backbone of a fish. **2** a principal support: The older employees are the backbone of the industry. **3** sustentáculo

backbreaking adjective (of a task etc) very difficult or requiring very hard work: Digging the garden is a backbreaking job. **2** pesado

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

back [bæk] verb **1** to put an earlier date on (a cheque etc): She should have paid her bill last month and so she has backdated the cheque. **2** antedatar

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

- 1 Guide words**
Indica a primeira e a última palavra da página.
- 2 Entry**
Palavra a ser definida.
No dicionário, as palavras são organizadas em ordem alfabética. Substantivos e adjetivos normalmente são apresentados no singular. Verbos são apresentados no infinitivo (não no passado ou particípio).
- 3 Phonetic symbols**
Os símbolos fonéticos mostram como a palavra deve ser pronunciada. Alguns dicionários apresentam guias que ajudam a entender e a usar os símbolos fonéticos.
- 4 Parts of speech**
Indica se a classificação da palavra é substantivo, adjetivo, advérbio, verbo etc. Utiliza a abreviação da classe gramatical (s./substantivo, v./verbo etc).
- 5 Definition**
Definição e significado da palavra.
- 6 Example sentence**
Um exemplo de como empregar a palavra em uma frase. Fornece a relevância da palavra e um contexto para ela.
- 7 Translation**
Tradução da palavra para o Português.
- 8 Syllables**
Alguns dicionários apresentam como fazer a divisão silábica das palavras.

Bilingual dictionaries

feasible /'fi:zəbl̩/ adj viável **feasibility** /'fi:zə'bɪləti/ s viabilidade
feast /fi:st/ substantivo, verbo
s: (fests) **1** festim, banquete **2** (feig) festa, festividade
v: ~ (on sth) banquetear-se (comendo algo)
feat /fi:t/ s proeza, realização
feather /'fi:ðə/ s pena
feature /'fi:tʃə/ substantivo, verbo
s: **1** característica, aspecto **2** ~ (on sth) (revista, TV, etc.) matéria (especial) (sobre algo) **3** features [p] feições **WATER FEATURE**

Monolingual dictionaries

oleander /ə'leɪndə/ s. a poisonous evergreen grown in warm countries for its clusters of white or red flowers. [Nerium oleander]
- ORIGIN C18: from med. L., of unknown ultimate
oleaster /ə'leɪstə/ s. a shrub or small tree w resembling an olive. [Elaeagnus argentea] (SE and western Asia) and related species.]
- ORIGIN ME: from L., from oīla 'olive tree'.
olecranon /ə'lekriənən, ə'lekriənən/ s. a bony prominence at the elbow, on the upper or elbow.
- ORIGIN C18: from Gk. oīōn/ōlekrōnos, from oīōn 'Aravis' 'head'.
olefin /ə'leɪfɪn/ (also **olefine**) s. Chemistry an alkene for **ALHENE**.

On-line dictionaries

DICTIONARY


Word Search
Synonyms
Antonyms
Definitions
Pronunciation
Translations
Crosswords
Word Games

Word
Synonyms
Antonyms
Definitions
Pronunciation
Translations
Crosswords
Word Games

Word
Synonyms
Antonyms
Definitions
Pronunciation
Translations
Crosswords
Word Games

Fonte: OLIVEIRA, D. A. S. *JOY!*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020. p. 10 – 15.

Starter Unit **English Everywhere**



// NESTA UNIDADE, VOCÊ VAI:

- reconhecer a presença da língua inglesa no cotidiano;
- identificar o assunto de um texto e localizar informações específicas nele;
- refletir sobre o alcance e o papel da língua inglesa no mundo;
- participar de troca de opiniões sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Competências gerais da BNCC: **6, 8 e 9**
 Competências específicas de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio: **1, 2 e 4**

13

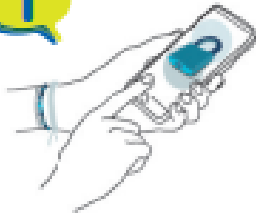
Fonte: MARQUES, A. CARDOSO, A. C. *Anytime* 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020. p. 13.

Contents

Getting Ready for PART 1

Common European Framework of Reference for Languages **A2**

UNIT 1



Be Smart Online

Reading Comprehension	16	Oral Skills	22
Vocabulary Study	19	Writing	24
Cognates	19	Taking it Further	26
Language in Use	20		
Imperative	20	GENRES: list of tips (main genre), cartoon, graph, profile, talk	

UNIT 2



Stop Plastic Pollution!

Reading Comprehension	30	Oral Skills	36
Vocabulary Study	33	Writing	38
False Cognates	33	Taking it Further	40
Language in Use	34		
Simple Present	34	GENRES: campaign poster (main genre), abstract ad, frequently asked questions, podcast intro, sign	

Review 1

Studying for Enem 1

UNIT 3

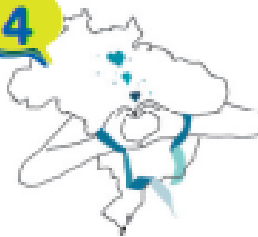


Consuming News

Reading Comprehension	56	Oral Skills	62
Vocabulary Study	59	Writing	64
Noun Phrases	59	Taking it Further	66
Language in Use	60		
Present Continuous	60	GENRES: headline (main genre), cartoon, news article, news program, survey report	

UNIT 4

LIVRO DE ATIVIDADES







We Are from Brazil





Reading Comprehension	70	Oral Skills	76
Vocabulary Study	73	Writing	78
Linking Words	73	Taking it Further	80
Language in Use	74		
Relative Pronouns (who, whose, that, which)	74	GENRES: profile (main genre), comic strip, interview, news program	

Review 2

Studying for Enem 2

Getting Ready for PART 2 93	
Common European Framework of Reference for Languages A2	
UNIT 5 	Women in STEM 98
Reading Comprehension 100	Oral Skills 106
Vocabulary Study 103	Writing 108
Prefixes and Suffixes 103	Taking it Further 110
Language in Use 104	
Simple Past (verb be, regular verbs) 104	GENRES: timeline (main genre), blog article, cartoon, narrated short lesson, quote
UNIT 6 	Influential Teens 112
Reading Comprehension 114	Oral Skills 120
Vocabulary Study 117	Writing 122
Idioms 117	Taking it Further 124
Language in Use 118	
Simple Past (irregular verbs) 118	GENRES: interview (main genre), magazine article, magazine headline, quote, talk
Review 3 126	
Studying for Enem 3 132	
UNIT 7 	The Power of Music 138
Reading Comprehension 140	Oral Skills 146
Vocabulary Study 143	Writing 148
Collocations 143	Taking it Further 150
Language in Use 144	
Making Comparisons 144	GENRES: opinion poll (main genre), blog post, dictionary entry, interview, lyric, newspaper article, quote, speech
UNIT 8 	A Matter of Time 152
Reading Comprehension 154	Oral Skills 160
Vocabulary Study 157	Writing 162
Multi-word Verbs 157	Taking it Further 164
Language in Use 158	
Future with will/be going to 158	GENRES: poem (main genre), novel (audiobook), comic strip, cartoon, magazine article, online article, quote
Review 4 166	
Studying for Enem 4 172	

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Getting Ready for PART 3 177	
Common European Framework of Reference for Languages A2	
UNIT 9 	Teens and the World of Work 182
Reading Comprehension 184	Oral Skills 190
Vocabulary Study 187	Writing 192
Linking Words/Phrases 187	Taking it further 194
Language in Use 188	
<i>If Clauses (types 1 and 2)</i> 188	GENRES: comic strip (main genre), cartoon, online article, opinion poll, quote, talk
UNIT 10 	Dealing with Anxiety 196
Reading Comprehension 198	Oral Skills 204
Vocabulary Study 201	Writing 206
Adjectives Ending in -ed/-ing 201	Taking it further 208
Language in Use 202	
Modal Verbs <i>(should, must, have to)</i> 202	GENRES: Q&A (main genre), comic strip, FAQ, graph, interview, online article
Review 5 210	
Studying for Enem 5 216	
UNIT 11 	On the Screen 222
Reading Comprehension 224	Oral Skills 230
Vocabulary Study 227	Writing 232
Prefixes and Suffixes 227	Taking it further 234
Language in Use 228	
Present Perfect 228	GENRES: movie review (main genre), book summary, cartoon, online article, speech, table
UNIT 12 	Every Body is Different 236
Reading Comprehension 238	Oral Skills 244
Vocabulary Study 241	Writing 246
Collocations 241	Taking it further 248
Language in Use 242	
Present Perfect X Simple Past 242	GENRES: infographic (main genre), abstract, dictionary entry, graph, interview, newspaper headline, personal story
Review 6 250	
Studying for Enem 6 256	
Useful Language [264] • Projects [276] • Language Reference • Extra Practice [282] • Irregular Verbs [306]	
Glossary [310] • Competências e habilidades desenvolvidas [316] • Bibliography [320]	

ANEXO Q – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “ORIENTAÇÕES GERAIS” DO LD. 01

A coleção promove um encontro do aprendizado de língua inglesa e de cultura geral com as habilidades que o estudante precisa para enfrentar os desafios que a vida adulta apresentará. Como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a finalidade do Ensino Médio é, entre outras:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...]

Queremos também que o estudante aprofunde os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimore sua autonomia intelectual e pensamento crítico, e esteja preparado para o mercado de trabalho. Com a transformação cada vez mais rápida do mercado e o surgimento de novas profissões, é imprescindível que o jovem seja inserido nesse mundo de forma participativa e crítica, além de responsável.

As habilidades do século XXI

O estudo *New vision for education – Unlocking the potential of technology* (Nova visão para a educação – Desvendando o potencial da tecnologia) de 2015, do Fórum Econômico Mundial, serviu como base para a seleção das competências e habilidades que consideramos fundamentais para o estudante do Ensino Médio, com foco no aprendizado para a vida. Levamos em consideração os três grandes campos: formação, competências e caráter. Atentamos ao uso significativo das competências em sala de aula e o quanto elas podem ajudar o estudante em seu desenvolvimento pessoal.



Fonte: FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. *New vision for education: unlocking the potential of technology*. Genebra: Fórum Econômico Mundial, 2015. Disponível em: www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

ANEXO R – PRINT DA PRIMEIRA PÁGINA DA SEÇÃO “ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO LD. 02

linguísticos, científicos, cotidianos e aspectos afetivos e integrá-los com a vida. É assim que os estudantes podem desvelar novos horizontes numa perspectiva emancipadora para si mesmos.

Abordagem teórico-metodológica

Fundamentada nos conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934/2007; ENGESTRÖM, 2016) e alinhada às Competências Gerais da Educação Básica, às Competências Específicas e às habilidades do Ensino Médio, definidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esta obra tem como objetivo principal o ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua franca para promover:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...] (Art. 35, LDB, 1996)

A abordagem teórico-metodológica da obra foi pensada de forma a possibilitar o trabalho com as competências gerais da educação básica, as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades da BNCC por estudantes com perfis e interesses diversos, possibilitando, assim, um ensino pautado por valores éticos, políticos, estéticos e uma formação humana integral ao longo da obra.

É importante salientar que todo o conjunto de textos, atividades, exercícios, ilustrações, links e referências da obra estão em consonância com a proposta teórico-metodológica e promovem a construção de conhecimentos e a apropriação de valores e atitudes que contribuem para a melhoria da sociedade e as condições de vida dos estudantes, tomando-as mais justas e menos desiguais.

A obra também está baseada em uma concepção de língua inglesa em que os estudantes, ao participarem de uma Atividade Social, podem compor o que são, tornando-se, assim, novas possibilidades de si mesmos, sempre levando em consideração os outros (sejam eles

presenciais, distantes ou virtuais) (LIBERALI, 2012, p. 21), pois estes agem no mundo, de fato, agindo, criando, fazendo história, transformando e produzindo sua própria identidade.

A obra possui subsídios para que você incentive os estudantes a interagir e a fazer questionamentos do mundo, para que se tomem agentes para um futuro desejável, tendo sempre em vista a reflexão crítica da realidade presente.

Atividades Sociais

O ensino de língua inglesa com base em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009, 2012) traz à baila uma proposta de ensino-aprendizagem que, além da norma, dá ao estudante a oportunidade de “significar e de fazer sentido com e na LE” (FERREIRA, 2013, p.81). Ir ao cinema, participar de um sarau, de uma feira ou de uma mostra cultural, apresentar um trabalho acadêmico, criar um blogue, entre outras, são exemplos de Atividades Sociais. Todas elas são compostas por gêneros que são mais ou menos relevantes para a sua realização. Há os gêneros focais (imprescindíveis para a efetiva participação dos sujeitos numa determinada Atividade Social) e orbitais (necessários para a participação nas Atividades Sociais, porém não indispensáveis).

As Atividades Sociais fazem parte de diferentes esferas de circulação em que os sujeitos atuam ou podem vir a atuar no futuro, dependendo dos seus anseios e das suas necessidades, tal como estabelece a BNCC, que busca a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 16). Por isso, a escolha das Atividades Sociais é tão importante.

Um trabalho à luz de Atividades Sociais deve levar em consideração a realidade escolar dos estudantes, mas, principalmente, deve dar a eles um mundo de possibilidades, pois não há como prever qual caminho cada um vai seguir no futuro. No entanto, é exatamente esse trabalho que vai possibilitar a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 10), pois nas Atividades Sociais, os sujeitos estão em interação com outros em contextos sócio-históricos-culturais e nessas atividades os sujeitos constituem a si mesmos e aos outros e (re)pensam a sua participação em sociedade como cidadãos. Nas Atividades Sociais, os estudantes criam histórias, culturas e ressignificam novos modos de ser e de agir na vida, surgindo, assim, uma base importante para o exercício de uma cidadania desejável (GENTILI &

ALENCAR, 2001), em que os sujeitos não apenas têm consciência dos seus direitos e deveres, mas também lutam por uma sociedade melhor, mais justa, inclusiva e democrática para todas as suas juventudes.

As esferas da atividade humana não são estanques. Ao contrário, elas são essencialmente hibridizadas e engendradas numa trama que se transforma a partir de aspectos sócio-histórico-culturais. Dessa forma, o ensino de língua inglesa por meio de Atividades Sociais possibilita a integração dos conteúdos de forma interdisciplinar e a formação de um estudante que assume o seu protagonismo enquanto cidadão e que usa a língua para agir politicamente frente a questões de natureza diversas. Por exemplo: Numa aula com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante, TASHC) os estudantes vão aprender a escrever um post direcionado à companhia de abastecimento de água local para reclamar da falta de água nas suas comunidades e vão perceber que aquele conhecimento da língua associado a outros conhecimentos de Geografia, Física, Química e Biologia, podem transformar as condições de vida de uma comunidade.

O ensino de língua inglesa com base em Atividades Sociais, e a participação nas muitas esferas de circulação, permite aos estudantes vivenciar e experimentar situações da vida real, com esferas de comunicação verbal próprias e seus gêneros textuais específicos. À medida que os estudantes vão se familiarizando com as Atividades Sociais, eles vão ampliando o seu repertório de gêneros e adequando-os às esferas de circulação. Ou seja, as Atividades Sociais pertencem a determinadas esferas de circulação, que, por sua vez, circunscrevem temas normalmente abordados, estilos de língua (registros formal e informal) e formato de composição dos textos. Nesse enquadre, é fundamental pensar num ensino de línguas que também esteja em consonância teórica com a pedagogia dos multiletramentos (ROJO & MOURA, 2012; ROJO & BARBOSA, 2015) para fugir da ideia de que a língua é um sistema estável, com regras imutáveis, e para dar conta tanto da multiplicidade de culturas nas salas de aula, bem como da multiplicidade semiótica que constituem os textos.

Ao considerarmos o ensino de língua por meio de Atividades Sociais, estruturamos as expectativas de aprendizagem a partir das esferas discursivas nas quais os sujeitos participam. Dessa maneira, por estar atuando em um contexto mediado por uma língua diferente da língua materna, o aprendiz identifica relevância nas atividades propostas em sala de aula e, ao mesmo tempo, consegue se considerar um cidadão do mundo, pois as Atividades Sociais possibilitam a criação de contextos de intervenção na vida.

Nesse sentido, é papel da escola oferecer ao estudante um ensino de língua inglesa pautado numa visão heterogênea e plural de linguagem, de cultura e de conhecimento a partir de contextos socioculturais, de forma a aproximar o objeto de estudo das necessidades da vida real do sujeito, potencializando, assim, a formação de estudantes preparados para vivenciar a diversidade das sociedades modernas e sua pluralidade linguístico-cultural.

Sugerimos o trabalho com três Atividades Sociais, uma para cada ano do Ensino Médio. São elas: *Cultural fair*, *Organizing a campaign* e *One-minute movie*. É importante salientar que essas são apenas sugestões e a escolha das Atividades Sociais precisa levar em consideração alguns fatores, como:

- o tema ou a questão central a ser trabalhada na escola ao longo do ano;
- as possibilidades de trabalho e de apresentação de conteúdo em conjunto com professores de outras disciplinas;
- o que os estudantes vão aprender com o trabalho nas Atividades Sociais;
- os conhecimentos historicamente construídos, os conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos cotidianos acerca da Atividade Social;
- a avaliação da Atividade Social e o desenvolvimento dos estudantes.

Antes de definir as Atividades Sociais a serem trabalhadas ao longo do ano, é preciso que o professor pense nas necessidades e interesses dos estudantes, além, é claro, no Projeto Pedagógico da escola.

► Multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996 após um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, lançado por um grupo de pesquisadores em um colóquio em Nova Londres, Estados Unidos. Nesse documento, estudiosos como Norman Fairclough, Mary Kalantzis, Bill Cope, Gunther Kress, entre outros, chamavam a atenção para a necessidade de uma política linguística adequada para todos, que contemplasse fatores como diversidade cultural e linguística e que considerasse a era digital em que vivemos, das linguagens líquidas e dos multiletramentos.

O próprio título do manifesto enseja a necessidade de nós, professores, traçarmos novas trilhas de aprendizagem, para os estudantes (que não são mais os mesmos de outrora), mais condizentes com um mundo globalizado e multicultural, preparando sujeitos que estejam

aptos a redesenhar futuros para si em um universo cada vez mais digital.

Não só por conta disso, mas principalmente devido ao surgimento das novas tecnologias, os textos do mundo contemporâneo não são mais os mesmos. A forma como aprendemos, ensinamos, interagimos e nos comunicamos mudou. Hoje, os textos apresentam muitas linguagens, são multissemióticos. E é exatamente por isso que os novos letramentos deram lugar aos multiletramentos. Estes abarcam duas noções essenciais que constituem os textos: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens. A primeira abrange a enorme diversidade de culturas nas produções letradas e gêneros que são híbridos, que vão além de pares dicotômicos, como: cultura erudita/popular, central/marginal, pois o que existem hoje são culturas, todas igualmente válidas e com importante papel social. A segunda trata da multimodalidade dos textos, sejam eles impressos, digitais ou analógicos.

Os estudantes de hoje precisam de novas práticas de produção escrita, compreensão textual e de análise crítica dos textos. Nesse sentido, a aprendizagem precisa estar adequada não só ao caráter multi, mas hipermodal dos textos. Nesta obra, os estudantes são vistos como agentes livres para se aprofundarem nas temáticas abordadas nas Unidades em outras fontes de pesquisa e expandirem o seu conhecimento. A relação entre os discentes e este material deve ser como a de um "leitor" (leitor-autor), isto é, colaborativa, pois a maioria das atividades propostas tem um formato que estimula possibilidades diversas de conhecimento compartilhado com o objetivo de formar criadores de sentido e críticos, que vão ressignificar o que foi aprendido na vida e no trabalho.

Pensando em um material didático sob a perspectiva dos multiletramentos, são considerados na obra elementos como: (i) a prática situada (imersão em práticas, gêneros e designs utilizados nessas práticas, ou seja a articulação entre os conteúdos aprendidos na escola e as experiências práticas que os estudantes têm sobre o assunto dentro e fora dela); (ii) a instrução aberta (explicação conceitual e analítica sobre um assunto). Não é teorização, mas uma intervenção pedagógica para que o estudante reflita sobre algum conceito ou teoria, relacione-o a outros conhecimentos e pense em como o novo saber pode ser aplicado na vida real; (iii) enquadramento crítico (análise dos contextos sociais e culturais de circulação e produção dos designs). Nesse elemento, o estudante examina as funções do conhecimento, posiciona-se criticamente e pensa em uma (iv) prática transformada (reflexão e criação de uma nova prática) (ROJO & MOURA, 2012).

As práticas de multiletramentos propostas, alinhadas ao trabalho com Atividades Sociais, certamente vão contribuir para uma educação de língua inglesa conectada, plural e heterogênea.

As Unidades didáticas da obra são ressignificadas por uma noção de cultura dessencializada, que considera igualmente relevantes os letramentos valorizados e institucionalizados pela escola e os desvalorizados, como os letramentos oriundos das comunidades periféricas.

O resultado disso são aulas vivas, dinâmicas, divertidas, atuais, com fotos, sons, imagens. São muitas possibilidades oferecidas que buscam dar vez e voz ao estudante do século XXI para que ele possa se apropriar e atuar em favor de seu projeto de vida.

Objetivos

Objetivo geral da obra

Consolidar e aprofundar os conhecimentos da língua inglesa como língua franca construídos ao longo do Ensino Fundamental, preparando o estudante para o trabalho e a cidadania e oferecendo oportunidades de expansão das habilidades de uso e reflexão sobre a língua.

Objetivos específicos da obra

- Explorar os usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas de referência juvenil e em estudos e pesquisas desenvolvendo as quatro habilidades integradas: *reading, writing, listening e speaking*.
- Estimular o interesse pela cultura de países anglófonos, reconhecendo semelhanças e diferenças com a sua própria cultura e mantendo um olhar crítico a seu respeito.
- Abrir possibilidades, por meio da língua inglesa, de aproximação e integração com grupos multilingues e multiculturais no mundo global.
- Ampliar a busca de referencial científico e cultural em língua inglesa, aumentando as chances de êxito na vida pessoal e profissional.
- Refletir criticamente acerca das funções e usos do inglês sob a perspectiva da geopolítica de difusão da língua na sociedade contemporânea e entender os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global.

Justificativa

A proposta da obra alinhada à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e à Pedagogia dos multiletramentos justifica-se pela necessidade de preparar o

ANEXO S – PRINT DA PÁGINA COM ATIVIDADES COM ORIENTAÇÕES ACERCA DA REVISÃO DE TÓPICO REFERENTE AO ENSINO FUNDAMENTAL DO LD. 03

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

4. Agora, compare a frase que você escreveu em seu caderno na atividade 3 com a frase no anúncio. Existe alguma semelhança? Anote em seu caderno e discuta suas conclusões com os colegas. Espera-se que os alunos percebam que ambas as frases estão no Present Continuous, porém a frase que eles escreveram diz respeito a uma ação que está ocorrendo no momento da fala. Já a frase do anúncio se refere a uma ação no tempo presente, porém de forma mais ampla, já que a prática de atividade física idealmente deveria ser constante por longos períodos.

5. Antes de iniciar a atividade, faça uma revisão com os alunos sobre o que aprenderam do Present Continuous no Ensino Fundamental. Anote na lousa todos os pontos que eles recordarem. Depois de realizada a atividade, oriente-os a comparar as anotações da lousa com as respostas que deram.

5. Analise as seguintes frases e escreva as respostas em seu caderno.

a) The children **are playing** soccer in the court.

- The Present Continuous is formed by verb with -ing.
- The Present Continuous is formed by verb to be + verb with -ing. x

b) I **am not riding** my bike now.

- To form the Present Continuous in the negative form we use verb to be + not + verb with -ing. x
- To form the Present Continuous in the negative form we add no after the verb.

c) **Is** Jonas **doing** kung fu?

- In questions, the verb to be goes to the end of the sentence.
- In questions, the verb to be comes before the subject. x

d) Suzanne **is exercising** in the park.

- When the verb ends with -e, we usually omit this letter and add -ing. x
- When the verb ends with -e, we usually add one more -e and the -ing.

e) They **are swimming** in the pool.

- When the verbs end in consonant + vowel + consonant, and the last syllable is stressed, we double the last consonant and add -ing. x
- When the verbs end in consonant + vowel + consonant, and the last syllable is stressed, we omit the last consonant and add -ing.

Atenção: nem todos os verbos terminados em -e terão essa letra omitida ao adicionarmos o -ing. São exceções a essa regra os verbos **be - being e see - seeing.**

O **Present Continuous** é utilizado para se referir a ações contínuas, ainda que em diferentes momentos ou situações.

Can/Can't

6. Qual é o nome do anúncio de propaganda apresentado na página 55? Anote em seu caderno. *This girl can.*

7. Leia as afirmações a seguir. Em seu caderno, escreva as verdadeiras e reescreva as falsas.


a) In the sentence "This girl can", the word **can** refers to the woman's ability to ride a bike. *True.*

b) The sentence "This girl can" means that the woman dislikes this kind of sport. *Falsa. She rides a bike because she likes this sport.*

c) The word **can** in the sentence "This girl can" indicates that she doesn't have permission to ride a bike. *Falsa. The word can indicates that she has permission and the ability to ride a bike.*

8. Com a ajuda de um colega, analise o anúncio de propaganda novamente e responda: por que o verbo **can** é importante para a campanha?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o uso do verbo demonstra que a mulher tem a habilidade de praticar a atividade física e tem permissão para isso. Verifique se eles percebem a dualidade envolvida no nome da campanha e como esse recurso contribui para suscitar discussões relacionadas ao preconceito contra mulheres, mulheres mais velhas, pessoas obesas e atividades físicas.

56  fifty-six

ANEXO T – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO REFERENTE À CONSOLIDAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO LD. 04

perspectivas distintas” (BNCC, p. 493), o que constitui a habilidade EM13LGG303. Além disso, para o debate, o estudante é instigado a trazer seus valores e a desenvolver uma atitude de respeito aos colegas e ao pluralismo de ideias. Essa atividade contribui, então, para o desenvolvimento da competência específica de Linguagens e suas Tecnologias número 3, já que, para o debate, os estudantes usam o inglês para exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e visuais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma criativa, ética e solidária, defendendo 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. (BNCC, p. 493)

O debate proposto na seção *Speaking* favorece também o desenvolvimento da competência geral 7, que contempla a argumentação, uma vez que, para realizar a atividade, os estudantes precisam buscar fatos e evidências de maneira consistente, de tal modo que sejam capazes de fundamentar seus argumentos e confrontar ideias, com respeito e empatia.

Esses são apenas dois exemplos, mas todas as seções indicam as habilidades que são trabalhadas nas atividades, as competências específicas que são desenvolvidas no conjunto das seções e, consequentemente, as competências gerais que são contempladas. Essas indicações têm por objetivo facilitar o trabalho do professor, ajudando na elaboração dos planos de aula e documentos pedagógicos.

Consolidação de conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental

Ao longo das Unidades, são propostas atividades que retomam vocabulário, aspectos gramaticais, estratégias de leitura, habilidades e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental. Essa retomada, que traz contextos diferentes – temas e atividades pensadas para se adequar às realidades e aos interesses dos estudantes do Ensino Médio –, contribui para a consolidação dos conhecimentos abordados na etapa anterior. Nas orientações específicas por Unidade, que você encontra mais adiante neste manual, estão indicadas as habilidades de língua inglesa do Ensino Fundamental que são contempladas nas diferentes seções de cada Unidade.

Relação de competências trabalhadas, em conformidade com a BNCC

A seguir, apresentamos as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Condensamos o trabalho com competências desenvolvido no material na tabela que segue. Consulte as orientações específicas do material para as habilidades, discriminadas seção a seção.

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.

(BNCC, p. 9-10)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA										
Unidade/Competência	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Starter						X		X	X	
Unit 1	X	X		X	X			X		
Unit 2	X			X				X		X
Review 1				X				X		X
Unit 3	X	X							X	X
Unit 4	X			X		X		X		
Review 2	X	X		X		X				X
Unit 5	X			X	X		X	X		
Unit 6	X		X	X					X	X
Review 3			X	X			X	X	X	
In Action 1	X	X		X	X				X	X
Preparing for Exam 1	X	X								
Unit 7			X	X	X	X			X	
Unit 8			X	X					X	X
Review 4				X		X				
Unit 9			X	X	X				X	
Unit 10				X	X			X	X	
Review 5	X			X	X				X	
Unit 11	X	X		X	X	X				
Unit 12				X	X	X		X		
Review 6	X			X		X				
In Action 2	X	X	X	X					X	
Preparing for Exam 2	X	X								
Unit 13	X			X	X					X
Unit 14		X		X	X				X	X
Review 7				X	X				X	X
Unit 15		X		X	X		X		X	X
Unit 16	X			X		X		X		
Review 8	X	X		X					X	X
Unit 17				X	X		X	X	X	X
Unit 18			X	X				X	X	
Review 9				X			X	X		
In Action 3	X	X		X		X				X
Preparing for Exam 3	X	X								

ANEXO U – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO REFERENTE AO CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL. LD. 05

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Correspondência dos Conteúdos do Livro com as Habilidades Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (Anos Finais)

Ao longo do Livro do Estudante, revisamos e consolidamos os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental (Anos Finais) relacionados à disciplina de Língua Inglesa de acordo com a BNCC. Como existe um número expressivo de habilidades específicas de Língua Inglesa para o referido segmento (BRASIL, 2018, p. 248-263) e por estarem agrupadas em cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), que se articulam mais explicitamente com as seções das unidades principais desta obra, indicamos, nesta subseção do Manual do Professor, quais habilidades são desenvolvidas nas três seções *Getting Ready* e em cada seção de cada unidade principal. Além disso, identificar essas habilidades dessa forma contribui para uma melhor compreensão da estrutura da obra.

O trabalho desenvolvido no Livro do Estudante em relação aos quatro primeiros eixos organizadores propostos na BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais) foi descrito nas seções sobre as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção/interação oral, compreensão escrita e produção escrita) e nas seções sobre vocabulário e gramática. O sexto da dimensão intercultural, por sua vez, é explorado em diferentes unidades e em seções como *Getting Ready for PART 1*, *Getting Ready for PART 2* e *Getting Ready for PART 3*. Além disso, questões relativas à interculturalidade também são abordadas ao longo da obra a partir dos temas de alguns textos, em alguns projetos de natureza interdisciplinar propostos, em comentários feitos nos boxes *Tip* e *Think about it!* e em orientações dadas ao professor. Cumpre destacar que, em um cenário no qual o inglês é usado como língua franca, aprender esse idioma implica também discutir os diferentes papéis da língua inglesa no mundo, seus impactos nas interações entre diferentes pessoas e povos e as relações entre língua, identidade e cultura.

A seguir, apresentamos as habilidades específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (Anos Finais) previstas na BNCC que são contempladas nas seções *Getting Ready for PART 1*, *Getting Ready for PART 2*, *Getting Ready for PART 3* e em cada seção das doze unidades principais deste livro.

Getting Ready for PART 1

(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.

(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilingue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.

(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.

(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.

Unit 1 Be Smart Online

► Abertura (Getting Started)

(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

► Reading Comprehension

(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.

(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.

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

(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

► Vocabulary Study

(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.

► Language in Use

(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.

(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

ANEXO V – PRINT DA SEÇÃO “QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC” DO LD. 01

Quadro de conteúdos, competências e habilidades da BNCC

No quadro a seguir, apresentamos uma visão geral dos conteúdos da obra e respectivas correlações com competências e habilidades da BNCC.

Unidade	Conteúdo		Competências e habilidades da BNCC	
1 Diversity and inclusion	Lesson A	Reading	Workplace diversity Online article with graphs and pie chart	Gerais: 1 e 2. Específicas de Língua e suas Tecnologias: 1, 2, 3, 4 e 7. EM13LG0102, EM13LG0103, EM13LG0104, EM13LG0403, EM13LG0402, EM13LG0401, EM13LG0305, EM13LG0303, EM13LG0202 e EM13LG0701 Específica de Matemática e suas Tecnologias: 1 EM13MAT102 Específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT202 Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 5. EM13CHS502
		Language	Comparatives of similarity /identity /equality / inequality /superlatives	
		Listening	Social inclusion and wider participation – presentation	
		Speaking	Welcoming an immigrant – screening program – dialog	
		Writing	Text message	
	Lesson B	Reading	Diversity all around – online article and infographic	
		Language	Simple present (varied uses) Frequency adverbs	
		Listening	Amazonians – video report	
		Speaking	Asking about feelings and expressing feelings – dialog	
		Writing	Describing a place	
	Lesson C	Reading	Fast facts – diversity – online news article and cartoons	
		Language	Simple past	
		Listening	Peace – poem	
		Speaking	Agreeing and disagreeing – dialog	
		Writing	Invitation	
	Real life	The problem with stereotypes		
	Think about it	Reflecting on immigrants' stereotypes		
Working in groups	How can we help immigrants in our country?			
Getting it done	Setting up a fundraising page			
Getting it done	Creating a fundraising page to help local immigrants			
Learning from the movies	About diversity			
2 Media literacy	Lesson A	Reading	Perfecting pie charts – online article with graphics	
		Language	Definite and indefinite articles Countable and uncountable nouns	
		Listening	Digital literacy – speech	
		Speaking	Expressing interest – dialog	
		Writing	Photo captions	
	Lesson B	Reading	What is a virus? How do they spread? How do they make us sick? – online article	
		Language	There is/they are much/many	

Unidade	Conteúdo		Competências e habilidades da BNCC	
2 Media literacy	Lesson B	Listening	News literacy - lecture	Gerais: 5 e 10. Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 1, 3, 4, 6 e 7. EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG105, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG702 Específica de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT102 Específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT206 Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 4. EM13CHS403
		Speaking	Giving information - interview	
	Lesson C	Reading	How is the internet changing the way we behave? - online article	
		Language	Will/going to	
		Listening	How to create a podcast - podcast	
		Speaking	Asking for information - dialog	
		Writing	E-mail	
	Lesson D	Real life	A website to debunk fake news	
		Think about it	Reading a conversation on fake news	
		Taking action	How can we help inform people about the problem of fake news?	
	Lesson D	Tech-savvy	Using online forms to create a survey	
		Getting it done	Creating tools to inform people on how to detect and combat fake news	
		Learning from art	Media-inspired art	
3 Entrepreneurship	Lesson A	Reading	Entrepreneurs' success stories - narrative/venture capital - infographic	Gerais: 5, 6 e 10. Específicas de Linguagens e suas Tecnologias: 2, 3, 4, 6 e 7 EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG403, EM13LGG402, EM13LGG401, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG202. Específica de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT104 Específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT206 Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 3. EM13CHS301
		Language	Modal verbs - varied meanings	
		Listening	Report about education	
		Speaking	Asking someone to do something - dialog	
		Writing	Cross-curricular quiz	
	Lesson B	Reading	DIY - cell phone cases - step-by-step instructions, cartoons and comic strips inferring meaning	
		Language	Imperatives - varied uses/I'd rather, I'd prefer to, I prefer	
		Listening	Ryan's bakery - shark tank TV show	
	Lesson C	Speaking	Expressing preferences - dialog	
		Reading	Recipe Maker culture/creative solutions - magazine article	
		Language	Present progressive - varied uses Contrast Simple past & past progressive Vocabulary development	
		Listening	Coworking spaces - video presentation	
		Speaking	Directions - asking for, giving and thanking - dialog	
	Lesson D	Writing	Giving directions - text message	
		Real life	Jazzmine Raines, a zero waste hostel owner in India	
		Think about it	Learning about "angel investors"	
		Taking action	How can we design a business that will cause positive social impact?	
		Tech-savvy	Making an explainer video	
		Getting it done	Creating an idea for a social enterprise	
		Learning from the movies	Entrepreneurship	

Unidade	Conteúdo		Competências e habilidades da BNCC	
4 Cultural literacy	Lesson A	Reading	Twenty-first-century skills - online magazine article, mind map, cartoons	<p>Gerais: 1, 5 e 9. Específicas de Língua e suas Tecnologias: 1, 2, 3, 4, 6 e 7. EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG602, EM13LGG701, EM13LGG702 e EM13LGG703. Específica de Matemática e suas Tecnologias: 1. EM13MAT101 Específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT205 Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 1. EM13CHS104</p>
		Language	Present perfect e present perfect x simple past Adverbial phrases	
		Listening	Podcast - interview	
		Speaking	Describing things - dialog	
		Writing	Invitation	
	Lesson B	Reading	Alchemy	
		Language	Present continuous for future meaning and showing annoyance Prepositions of time and place	
		Listening	Documentary	
		Speaking	Arrangements and plans - dialog	
		Writing	To-do list	
	Lesson C	Reading	Most popular professions of the 21st century -online article, graph, images	
		Language	Prepositional phrases	
		Listening	Other cultures - quiz	
		Speaking	Greetings - dialog	
		Writing	Blog post	
	Lesson D	Real life	A scientist turned designer	
		Think about it	Unite behind the science	
Taking action		How can we encourage more students to be interested in Science and Technology?		
Tech-savvy		Learning how to create catchy memes		
Learning from the movies		The story of a female chess player portrayed in a movie.		
5 Career	Lesson A	Reading	Twenty-first-century skills - online magazine article, mind map, cartoons	<p>Gerais: 1, 6 e 8. Específicas de Língua e suas Tecnologias: 1, 2 e 4. EM13LGG403, EM13LGG402, EM13LGG401, EM13LGG202, EM13LGG203 e EM13LGG104 Específica de Matemática e suas Tecnologias: 4. EM13MAT407 Específica de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 2. EM13CNT205 Específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: 4. EM13CHS404</p>
		Language	Present perfect Present perfect x simple past Adverbial phrases	
		Listening	My first job - interview	
		Speaking	Offering, accepting and refusing - dialog	
		Writing	Note to a friend	
	Lesson B	Reading	Increase in remote work - blog, graphs	
		Language	Present continuous for future meaning and showing annoyance Prepositions of time and place	
		Listening	Making arrangements - telephone conversation	
		Speaking	Arrangements and plans - dialog	
		Writing	Planner	

Unidade	Conteúdo		Competências e habilidades da BNCC	
5 Career	Lesson C	Reading	Most popular professions of the 21st century – online article, graph, images	
		Language	Prepositional phrases	
		Listening	Job interview	
		Speaking	Talking about skills – interview	
		Writing	E-mail to go with CV	
	Lesson D	Real life	Career choices and personal fulfillment – identifying core values	
		Think about it	Discussing the challenges of choosing a career	
		Taking action	How can we help each other make good career decisions for a fulfilling professional life?	
		Tech-savvy	Learning how to make a professional page on social media	
		Getting it done	Making a professional page and a resume	
		Learning from the movies	Learning career lessons from movies	
		6 Self-awareness	Lesson A	
Language	Modal verbs			
Listening	Yoga – vlogging			
Speaking	Piece of advice – conversation			
Writing	Comment on social media			
Lesson B	Reading		10 examples of how to increase self-awareness – online article	
	Language		Zero conditional	
	Listening		What to ask yourself – speech	
Lesson C	Speaking		Expressing uncertainty – dialog	
	Writing		Diary entry	
	Language		First conditional	
	Listening		Teens and technology – survey	
	Speaking		Showing empathy – conversation	
Lesson D	Writing		Journal entry	
	Real life		Anti-ageist activist and writer	
	Think about it		Helping older people on everyday tasks	
	Taking action		How can young and older people help and learn from each other?	
	Tech-savvy		Technology for older people – how can we help?	
	Showing what we've got	Offering classes to older learners		
Learning from the movies	Older people			

Fonte: TAVARES, J. F. ESCOBAR, A. *Interação de inglês*. 1. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2020. p. XXI – XXIV.



Contents

Unit	Let's Start	Reading	Listening	Language Study	Speaking	Writing	Page
Starter Unit: English Everywhere							13
Unit 1: Nice to Meet You!	Personal Information	Online Discussion Forum	Interview with Natalia Partyka	Personal Pronouns and Possessive Adjectives; Verb To Be; Interrogatives; Can	Guessing Game: Famous People	Introduction Text to an English Learning App	19
Unit 2: Don't Worry, Be Happy!	Healthy Habits	Article about Physical Health	Tips for Young People to Sleep Better	Imperatives	Tip to Change Daily Habits	Awareness Poster about Health	33
Review 1							45
Unit 3: What Are We Doing about It?	Environmental Problems; Actions that Help or Harm the Environment	Article about Environmental Issues	Informative Video about an Environmental Problem	Present Continuous	Oral Survey: Actions to Help the Planet	Campaign Poster about Environmental Problems	47
Unit 4: A Day in the Life of a Student	Daily Routine	Blog Post about a Student's Routine	Student Testimonial about Her Experience in University	Simple Present; Spelling Rules; How Often and Adverbs of Frequency	Interview: A Classmate's Daily Life	Blog Post about a Student's Daily Routine	59
Review 2							71
Unit 5: What Would You Like to Eat?	Food	Blog Post about Healthy Food	Informative Video about Organic Food	Comparative Adjectives	Ordering Food at a Restaurant	Restaurant Menu	73
Unit 6: It's the Most Touching Story	Cinema and Literature	Book Review: Wonder	Interview at a Book Swap Event	Superlative Adjectives	Invitation to Watch a Movie	Book Review	85
Review 3							97
In Action 1: An Anti-Bullying Campaign							99
Preparing for Exams 1							103

Unit	Let's Start	Reading	Listening	Language Study	Speaking	Writing	Page
Unit 7: The Future of Jobs	Jobs, Skills and Abilities	Experts' Predictions on the Future of Jobs	Tips for a Job Interview	Simple Future – Will; Be Going To	Job Interview	Poem about a Better Future	105
Unit 8: A Work of Art	Types of Art	Guidelines to Casa de Portinari Museum	Museum Audio Guide of a Painting	Modal Verbs: Must and Should; Have To/Don't Have To	Advice for Tourists	School Rules	119
Review 4							133
Unit 9: Who Was the Artist?	Quiz: Famous Paintings	Leonardo da Vinci's Biography	Van Gogh's Biography	Simple Past – Verb To Be; Simple Past – Regular and Irregular Verbs	Timeline and Presentation about an Artist	Arts Quiz	135
Unit 10: Sharing Experiences	Teens' Activities and Feelings	Anne Frank's Diary	Teens Talking about Friendship and Social Media	Past Continuous	Describing Photos from Social Media Timeline	Diary Entry	149
Review 5							163
Unit 11: A Global Language	Languages	Article about the English Language	Five Reasons to Learn English	The Suffix -ation; Adjectives and Adverbs; Connectives	Discussion about the English Language	Infographic about the English Language	165
Unit 12: Everything Is Science	Fields of Science	News Article about a Female Scientist	A Young Scientist's Speech	Relative Pronouns and Adverbs	Guessing Game: Science and Technology	Short Biography	179
Review 6							193
In Action 2: Multicultural Celebration Day							195
Preparing for Exams 2							199



Contents

Unit	Let's Start	Reading	Listening	Language Study	Speaking	Writing	Page
Unit 13: The Power of Social Media	Social Media; Memes	Article about Media Platforms	TV News Program about Fake News	Present Perfect	Interview: Use of Online Platforms	App Review	201
Unit 14: Solidarity Is Our Choice	Donations	Article about Organ Donation	Introductory Video about a Nonprofit Organization	Suffixes -less and -ness; Conditional Sentences	Presentation about a Nonprofit Organization	Solidarity Campaign Poster	215
Review 7							229
Unit 15: Let's Speak Up for Them	Important Dates; Attitudes Toward Women	An Online Petition	A Young Activist Talk	Passive Voice	Presentation about an Important Date	A Petition	231
Unit 16: Welcome, Young Entrepreneurs!	Entrepreneurship	News Article about a Young Entrepreneur	Two Young Entrepreneurs Explain Their Business	Second Conditionals	A Board Game	Blog Post with Tips for Young Entrepreneurs	245
Review 8							259
Unit 17: Fighting Cyberbullying	Social Media Manners	Article about Social Media Use	Educational Video about Cyberbullying	Modal Verbs Expressing Probability or Possibility	Class Debate about Social Media	Encouragement Letter to a Classmate	261
Unit 18: Deconstructing Stereotypes	Types of Dance	News Article about a Male Dancer	Video about a Charity Dance Project	Discourse Markers; Used To	Discussion about Dance	Blog Post about a Brazilian Type of Dance	275
Review 9							289
In Action 3: A Business Plan							291
Preparing for Exams 3							295
Irregular Verbs							297
Glossary							299
Audio Scripts							307

ANEXO X – PRINT DA SEÇÃO “INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA” DO MANUAL DOCENTE DO LD. 03

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

possível afirmar que esse idioma integra a comunicação entre povos. Ao ser falado por alguém não nativo, o inglês pode apresentar pronúncias diversas, uma vez que esse falante pode aplicar características decorrentes da língua materna, ou seja, a pronúncia do inglês de um indiano pode ser diferente do inglês falado por um italiano, por exemplo.

Diante desses fatos, é importante que o professor, como um sujeito mediador entre os alunos e a língua em aprendizagem, mostre a eles, por meio de textos, sugestões de sites educativos, séries, músicas etc., a língua inglesa sendo utilizada não somente como língua oficial por falantes nativos residentes em países como a Inglaterra, Irlanda, Austrália, Estados Unidos, mas também a língua sendo utilizada por falantes não nativos, sugerindo-lhes, por exemplo, *podcast* e filmes produzidos em países cujo o inglês não é falado como língua oficial.

O inglês como língua franca

Entender a língua inglesa como língua franca é perceber que existem variedades além das faladas nos países imperialistas, é valorizar a produção do aprendiz e do professor enquanto não nativos, é perceber que língua e cultura são indissociáveis.

[...] enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um “nativo imperfeito” (embora este fato não seja consenso na Linguística Aplicada), situá-lo como língua franca requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico. [...]

Dr. RABPE, Michele S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. *Intertextos*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 84-91, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/interextos/ver/index.php?intextos=artigos/ver/16/7166/16162>. Acesso em: 18 maio 2020.

Assim, na concepção de inglês como língua franca da autora citada, a língua é apropriada por diferentes usuários, dos quais não se exige que falem ou se comportem como falantes nativos. A língua inglesa entendida dessa forma é utilizada para os mais variados domínios, possibilita a inserção global dos falantes, dá a eles a oportunidade de estudá-la pelo desejo de aprender e pelos benefícios que ela traz.

Dessa forma, não se espera, no ensino do inglês como língua franca, um modelo de falante nativo e a escolha de uma ou outra variedade a ser ensinada, além de não se privilegiar nenhum país, visto que todas as culturas são importantes e devem ser valorizadas e

conhecidas. Há reflexão sobre as identidades que envolvem o local e o global e, mais importante ainda, energe a apropriação da língua pelos aprendizes, uma vez que eles têm o direito de utilizá-la a seu favor, de acordo com seus objetivos e necessidades.

Em concomitância com a BNCC (BRASIL, 2018), o aprendizado da língua inglesa deve possibilitar aos alunos não somente o uso da língua para aquisição de conhecimentos, mas também para que possam compartilhar ideias, informações, utilizá-la para se posicionar e argumentar de forma crítica e reflexiva sobre acontecimentos de âmbito local e global, permitindo a eles compreender o mundo e a sociedade em que estão inseridos, além de possibilitar-lhes utilizá-la para aprender a lidar com conflitos de opiniões, argumentar sobre diferentes assuntos, explorar novas perspectivas por meio de pesquisas, entre outras opções.

Assim, o principal objetivo da obra é promover situações de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio das quais os alunos possam desenvolver competências comunicativas, ou seja, a habilidade de usar a língua de maneira efetiva para se comunicar, possibilitando, também, o respeito a todas as formas de usá-la. Além disso, a obra visa estar em consonância com os princípios éticos e de construção da cidadania, propiciando a formação de indivíduos críticos e aptos a conviver socialmente. Dessa forma, essa abordagem condiz com a Competência geral 4, a Competência específica 4 e a habilidade EM13LGG403, presentes na BNCC.

Competência geral 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.

Competência específica 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

EM13LGG403: Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

ANEXO Y – PRINT DA PRIMEIRA PÁGINA DO CAPÍTULO 2 DO LD. 03

unit **2**

When in Rome, do as the Romans do

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Nesta unidade, você terá como objetivos:

- refletir sobre os costumes de outros países ou de diferentes regiões de um país;
- debater sobre o uso do inglês como língua global;
- revisar o vocabulário relacionado a alguns países e nacionalidades;
- ler textos sobre comportamentos e hábitos em diversos países para entender as ideias expressas neles;
- ouvir o trecho de um podcast de um turista para encontrar informações específicas;
- reconhecer e utilizar o modo imperativo dos verbos para alertar, aconselhar e dar instruções;
- revisar o uso da estrutura *there is* e *there are*;
- conversar com um colega sobre hábitos e costumes típicos de um país;
- produzir dicas por escrito sobre aspectos culturais do Brasil para turistas.

30

Fonte: OLIVEIRA, D. A. S. *JOY!*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020. p. 30.

ANEXO Z – PRINT DA PRIMEIRA PÁGINA DO CAPÍTULO 10 DO LD. 03

unit **10**

The world is your oyster

LEARNING

LERNEN

APRENDIZAJE

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Esta unidade, você terá os seguintes objetivos:

- refletir e conversar sobre a importância de aprender um novo idioma;
- ter uma entrevista com uma poliglota para compreender o que foi apresentado por ela;
- ouvir uma entrevista sobre a aprendizagem de outro idioma e reconhecer o que foi dito nela;
- compreender e utilizar os modal verbs em inglês;
- escrever um roteiro de entrevista;
- entrevistar alguém que fala outro idioma.

154

ANEXO AA – PRINT DA SEÇÃO “MATERIAL COMPLEMENTAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE” PRESENTE EM TODAS AS SEÇÕES DE ORIENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS DO LD. 04

relações internacionais; alguns desses países são Sri Lanka e Malásia. Vale ressaltar que os Estados Unidos não têm a língua inglesa como oficial, isto é, ela não é considerada língua oficial pela Constituição do país. No entanto, é a língua nacional, a principal língua falada no país.

A partir da observação do mapa, espera-se que os estudantes percebam que todos os países destacados têm algo em comum: a utilização da língua inglesa, mesmo que de formas diferentes.

■ Atividade 7

Leve os estudantes a refletir sobre o papel do inglês na atualidade. O infográfico mostra que há mais falantes não nativos do que nativos de inglês, dando a entender que a língua pertence a todos – ou a ninguém – já que o inglês não se restringe à população de determinado país. Ela é utilizada para a comunicação global e é considerada língua franca por ser adotada por falantes de diferentes línguas maternas e nacionalidades. Devido ao fato de ser falada em diferentes países, por diferentes grupos sociais e culturais, a língua inglesa apresenta variedades. As variações linguísticas da língua inglesa, determinadas por aspectos geográficos, sociais e culturais, estão relacionadas com vocabulário, pronúncia, grafia, etc.

Se julgar oportuno, para ampliar a discussão promovida pela seção e o conhecimento dos estudantes a respeito da língua inglesa, sugere-se que apresente a eles o vídeo *English a Global Language*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2q4DAu0x-zU>. Acesso em: 27 abr. 2020. Ele mostra, de forma simples e didática, como o inglês se tornou uma língua global e sua importância na atualidade. É um vídeo curto, em que o narrador fala pausadamente, e que contém legendas em inglês.

► Learning English

■ Atividade 9

Diga aos estudantes que, ao fazer a leitura do texto, não se preocupem em entender todas as palavras. Para identificar o assunto de cada parágrafo e relacioná-lo ao comentário correspondente, eles devem se apoiar nas palavras que já conhecem e nas palavras transparentes, isto é, nos termos que apresentam grafias parecidas e têm os mesmos significados tanto em inglês quanto em português. Uma dica para esta atividade é ler os comentários em português primeiro e, depois disso, fazer a leitura do texto em inglês.

► Wrapping Up

Incentive os estudantes a retomar a discussão feita no início da Unidade, de modo a perceber que a presença do inglês no cotidiano deles está relacionada ao alcance da língua, considerada como global. A partir dessa retomada e do que foi discutido nas atividades, os estudantes deverão refletir sobre o que diriam para cada uma das pessoas representadas pelos balões de fala.

No primeiro caso, espera-se que percebam que o inglês não é importante apenas para quem vai viajar para o exterior, mas também para se ter acesso e compartilhar informações, para agir no mundo, para se comunicar com pessoas de outros países e conhecer outras culturas, para obter sucesso profissional, etc.

No segundo caso, espera-se que reflitam sobre o fato de que o inglês é língua oficial em dezenas de países, além de ser falado por milhões de não nativos. Por ser hoje uma língua internacional, ou língua franca, não se espera dos falantes não nativos de inglês a mesma fluência, correção gramatical e pronúncia de um estadunidense, britânico ou de qualquer outro nativo de países de língua inglesa – australiano, canadense, neozelandês, etc. O importante nesse contexto é o uso da língua para a comunicação. São esses motivos que fazem do inglês um fenômeno sociocultural, histórico e heterogêneo, tornando presença comum em nosso cotidiano e sua aprendizagem necessária.

Além disso, no último caso, espera-se que os estudantes reflitam e compreendam que erros fazem parte do processo de aprendizagem e que, aos poucos, com esforço e prática, eles serão capazes de superar as barreiras da ansiedade e do medo ao falar inglês.

Material complementar para a formação docente

► Vídeos

DAVID Crystal – Will English Always Be the Global Language? **BritishCouncilSerbia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5KvaE8oNBtc>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Neste vídeo, o linguista britânico David Crystal comenta como o inglês se tornou uma língua global e explica o conceito de língua franca.

DAVID Crystal – World Englishes. **BritishCouncilSerbia**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2_qf8691qCRY. Acesso em: 27 abr. 2020.

Neste vídeo, o linguista fala sobre como surgem e se desenvolvem as variedades do inglês.

Fonte: MARQUES, A. CARDOSO, A. C. *Anytime* 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020. p. 337.

ANEXO AB – PRINT DA PÁGINA CONTENDO A DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES NAS QUAIS O INGLÊS É TRATADO COMO LÍNGUA FRANCA NO LD. 05.

da comunidade escolar e seu entorno, podendo incluir uma atividade de produção escrita. Dentre os gêneros abordados nos projetos, temos cartaz de campanha, tutorial, entre outros. Possíveis suportes para circulação do texto e formas de divulgação também são indicados.

PARA SABER MAIS



Uma ferramenta on-line gratuita que pode ser útil na elaboração de cartazes e colagens para os projetos interdisciplinares é a *Crello*, disponível em: <<https://crello.com>>. Acesso em: 11 Jun. 2020.

Através das diferentes atividades de produção escrita propostas na obra, buscamos propiciar situações nas quais a escrita possa ser aprimorada a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. Esperamos que, sob a orientação do professor, os alunos observem as condições de produção e circulação dos diferentes textos, discutindo os papéis sociais do(s) autor(es) e possíveis leitores, o suporte que faz o gênero circular (jornal, revista, site etc.), o modo de circulação, entre outros aspectos.

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando a escrita é vista como prática social e processo de interação, os alunos a veem como uma atividade mais relevante e significativa. As perguntas a seguir podem ajudar você a refletir sobre o trabalho com a produção escrita em sua prática pedagógica.

- Como o conceito de gênero discursivo tem sido explorado nas atividades de produção escrita que você propõe a seus alunos? Antes de os alunos produzirem um texto de determinado gênero, eles têm a oportunidade de lerem textos desse mesmo gênero, observarem e analisarem suas características? Os alunos são convidados a produzirem textos de diferentes gêneros?
- Quando a escrita é compreendida como processo, a atividade de redigir inclui as etapas de preparação e planejamento, redação, revisão e reescrita a partir da avaliação do próprio autor do texto e de outros leitores. Considerando as práticas pedagógicas que costuma adotar, qual dessas etapas poderia ser mais explorada com seus alunos? De que forma(s)? Com que objetivo(s)?

A Compreensão Oral

Para a realização das atividades de compreensão oral propostas, a obra inclui uma coletânea de áudios que contém os textos orais usados na seção *Oral Skills*. Cumpre destacar que essa coletânea também inclui faixas de áudio utilizadas, no final do livro, na seção *Irregular Verbs* que apresentam a pronúncia de verbos irregulares no passado. Há ainda uma faixa de áudio utilizada na seção *Language in Use* da **unidade 5**, que se refere à pronúncia de verbos regulares no *simple past*, em que se focaliza como pronunciar a terminação *-ed* em diferentes verbos nesse tempo verbal.

A exemplo do que é proposto nas seções e atividades relativas à habilidade de compreensão escrita, para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, também utilizamos textos orais de diferentes gêneros (tais como palestra, discurso, entrevista, narração de história etc.), todos autênticos. Por se tratar de áudios autênticos mais longos, foi necessário fazer recortes para que o tamanho estivesse adequado às atividades pedagógicas propostas, sempre com o cuidado de manter as principais características do gênero em questão. Privilegiamos o emprego de textos orais autênticos para que os alunos tenham acesso à língua inglesa em diferentes contextos de uso. Os temas dos textos orais utilizados estão sempre relacionados, de alguma forma, aos temas abordados nas unidades.

Os textos orais apresentados na seção *Oral Skills* também possibilitam que os alunos tenham acesso a diferentes pronúncias e prosódias, uma vez que incluem não só uma variedade de gêneros e contextos de uso, como também falantes de sexos e idades diferentes, de diversas nacionalidades, propiciando a compreensão do idioma em seu status de língua franca. Alguns exemplos:

- ▶ na **unidade 2**, a jornalista alemã Anja Krieger faz a introdução de um podcast;
- ▶ na **unidade 6**, a jovem ativista inglesa Amika George conduz uma apresentação sobre sua campanha intitulada #periodpoverty;
- ▶ na **unidade 7**, o cantor e compositor estadunidense Lauv fala sobre sua relação com a música e o mundo digital;
- ▶ na **unidade 9**, a empreendedora social ugandense Noeline Kirabo profere uma palestra sobre escolhas de carreira;
- ▶ na **unidade 10**, a estudante brasileira Camila Pereira participa de um podcast canadense e,

A questão da avaliação

A avaliação no campo de estudos de língua inglesa há muito vem sendo discutida. A diferença entre "testar" (*testing*) e "avaliar" (*assessing*) faz parte dos cursos e aulas de inglês como língua estrangeira. Brown e Abeywickrama (2010) afirmam que os professores podem achar que as duas ações são parecidas, mas, na verdade, há uma grande diferença entre elas. Os testes ocorrem durante o ano letivo: as respostas do estudante serão avaliadas e mensuradas. Já a avaliação é um processo contínuo: em todas as vezes que um estudante responde a uma questão, faz um comentário ou tenta usar uma palavra nova, ele é avaliado pelo professor.

A avaliação deve ter uma função clara. Aqui, destacamos a avaliação formativa. Diferentemente da avaliação somativa, que acontece no fim do ano com uma prova, a avaliação formativa acompanha o progresso do estudante enquanto ele desenvolve competências e habilidades, e o objetivo dela é ajudá-lo a crescer em seu processo de aprendizagem. Ainda segundo Brown e Abeywickrama (2010), a chave para a aplicação de uma avaliação formativa é a entrega (do professor) e a internalização (do estudante) de um feedback apropriado a respeito do desempenho nas aulas com foco na continuidade da aprendizagem.

Sabemos da dificuldade em administrar uma avaliação formativa nas salas de aula brasileiras, com turmas numerosas e nível de conhecimento linguístico diferente entre os estudantes. Para tanto, sugerimos que o professor faça os dois tipos de avaliação citados, buscando aproveitar o que cada uma tem de melhor.

A avaliação formativa acontece em cada aula, com os estudantes dando suas opiniões, participando das atividades e desenvolvendo as habilidades linguísticas da língua inglesa. O professor consegue identificar aqueles que necessitam de reforço e os que têm mais facilidade de aprender. Assim, pode esclarecer algumas questões de aprendizagem sem precisar esperar por um momento formal de avaliação.

Num segundo momento, ele deve incluir a avaliação somativa: os estudantes farão uma prova para testar os conhecimentos adquiridos. Somente uma única prova precisará ser preparada, que será resolvida por todos os estudantes, independentemente de se encontrarem nos níveis A1 ou A2 do CEFR.

Para que o professor consiga elaborar uma prova que ofereça oportunidade de sucesso a toda a turma, sugerimos que sejam consideradas as questões a seguir.

- Há apenas uma resposta correta para as questões da prova, sem margem para dúvida?
- Há contexto suficiente para que o estudante chegue à resposta correta?
- A questão está testando o conhecimento do idioma ou conhecimentos gerais (no caso de um *quiz*, por exemplo)?
- A questão testa a imaginação do estudante ou sua habilidade linguística?
- Os enunciados estão claros o suficiente?
- As questões estão no nível linguístico do estudante?
- O tempo de aula é suficiente para o estudante responder às questões sem pressão?

ANEXO AD – PRINT DA PÁGINA COM A TABELA COM A TAXONOMIA DE BLOOM DO LD. 02

Os níveis de domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) foram levados em conta para a elaboração destas atividades, especialmente as que requerem uma pesquisa mais aprofundada sobre as temáticas propostas. No quadro abaixo é possível verificar uma síntese desses elementos que aparecem na obra didática.

TAXONOMIA DE BLOOM		Psicologia-Online 	
NÍVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS	
CONHECIMENTO	O aluno irá recordar ou reconhecer informações, ideias e princípios na forma (aproximada) como foram aprendidos.	+ Escreva + Liste + Rotule	+ Nomeie + Diga + Defina
COMPREENSÃO	O aluno traduz, compreende ou interpreta informação com base em conhecimentos prévios.	+ Explique + Resuma + Parafraseie	+ Descreva + Ilustre
APLICAÇÃO	O aluno seleciona, transfere e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.	+ Use + Compute + Resolva	+ Demonstre + Aplique + Construa
ANÁLISE	O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão.	+ Analise + Categorize + Compare	+ Contraste + Separe
SÍNTESE	O aluno cria, integra e combina ideias num produto, plano ou proposta, novos para ele.	+ Crie + Planeje + Desenvolva	+ Insere + Elabore + Hipótese(s)
AVALIÇÃO	O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	+ Julgue + Recomende	+ Critique + Justifique

O estudo da língua inglesa e as outras áreas de conhecimento

Cada Unidade didática da obra aborda um TCT e, em razão da sua natureza diversa, é possível estabelecer relações com várias outras áreas do saber. Por exemplo, na Unidade sobre *sustainable fashion*, é possível analisar o tema sob vários vieses, dialogando sobre a relação do consumo sustentável e a ética com o professor de Filosofia, examinando o conceito de sustentabilidade e o minimalismo com o professor de História ou Biologia. Na Unidade *Roots*, é possível dialogar com outras disciplinas, como Arte e História.

Isso acontece em várias Unidades ao longo da obra, sobretudo na seção *Food for Thought*.

As três Atividades Sociais propostas também permitem uma maior interação entre as disciplinas, pois, em todas elas, a ideia é que diferentes professores integrem-se ao projeto e realizem com os estudantes reflexões sobre o tema.

Na Atividade Social *Cultural fair*, os estudantes podem, por exemplo, pesquisar com o professor de Literatura, os principais autores de um determinado país. Já na Atividade Social *Organizing a campaign*, o professor de Geografia

pode contribuir com um melhor entendimento sobre problemas e/ou oportunidades de atuação na comunidade. Na Atividade Social *One-minute movie*, dependendo do assunto escolhido pelos estudantes, é possível dialogar com todas as áreas de conhecimento.

Construindo as aulas com professores de outras áreas de conhecimento

Uma educação linguística de qualidade baseada na pedagogia dos multiletramentos e na TASHC para estudantes multiculturais precisa trabalhar com o(s) conhecimento(s) de forma integralizada. Isso precisa ser feito para que a práxis docente seja significativa e para que os estudantes possam pensar em novos designs de futuro.

Os saberes na vida real não são compartimentados, e a visão racionalista de que as disciplinas são engessadas não dá conta dos desafios do mundo globalizado. A interdisciplinaridade é uma forma de desencapsular o ensino e de aproximá-lo da vida real dos sujeitos. Um ensino interdisciplinar, em que duas ou mais disciplinas dialogam entre si, mostra aos estudantes a necessidade de ampliar seu repertório cultural e científico e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (CORTEZ, PIRACINE & PHILIPPOV, 2016).

ORIENTAÇÕES GERAIS | 295

ANEXO AE – PRINT DA PÁGINA CONTENDO UM *SELF-ASSESSMENT* DO LD. 02

SELF-ASSESSMENT

Nesta Unidade, conversamos sobre temas relacionados ao combate à violência contra a mulher. Chegou o momento de refletir sobre seu aprendizado. Vamos começar?
Respostas pessoais.

1 Como você avalia a sua aprendizagem com relação aos tópicos a seguir? Em seu caderno, enumere os itens de 1 a 3 de acordo com a legenda.

- 1** Ainda sinto dificuldade com este assunto e não consegui realizar a maioria das atividades propostas.
- 2** Aprendi o assunto, mas em algumas ocasiões senti dificuldade em realizar as atividades propostas.
- 3** Aprendi o assunto e realizei a maioria das atividades propostas com facilidade.

- Ler um cartaz de campanha de combate à violência contra a mulher.
- Reconhecer e utilizar vocabulário relacionado ao combate à violência contra a mulher.
- Ouvir um anúncio de interesse público.
- Conhecer e utilizar *Zero* e *First Conditionals*.
- Fazer uma análise de como a mulher é retratada em peças publicitárias.
- Escrever um cartaz para se expressar em favor da vida e do fim da violência de gênero.
- Escrever e apresentar um monólogo breve.

2 O que você mais gostou de aprender nesta Unidade?
O que menos gostou?

3 O que não aprendeu muito bem e precisa de estudo extra?

How can I become a lifelong learner?

Dive deep into the theme of each Unit and search for other material about it.

HOT SPOT

- DENUNCIAR e buscar ajuda a vítimas de violência contra mulheres (Ligue 180). **Governo do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-e-buscar-ajuda-a-vitimas-de-violencia-contra-mulheres>. Acesso em: 17 set. 2020.
- EZEKIEL, R. *Learn English Tenses: Present Continuous (Present Progressive)*. **Learn English with Rebecca**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w04YVmJR4w4>. Acesso em: 5 ago. 2020.
- HARTNESS Library. *What are credible sites?* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AFEwwG7rq0E>. Acesso em: 5 ago. 2020.
- NO More. Disponível em: <https://nomore.org>. Acesso em: 17 set. 2020.

223

Fonte: RICHTER, C. LARRÉ, J. *Take action*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020. p. 223.

ANEXO AF – PRINT DA PÁGINA DA SEÇÃO “A AVALIAÇÃO” DO LD. 03

■ A avaliação

A importância da avaliação

Entendemos a avaliação como um diálogo contínuo entre professor e aluno e como uma resposta concreta à prática do professor e ao processo de ensino e aprendizagem, desde que elaborada em concordância com o conteúdo trabalhado.

No contexto em que atua, deve estar claro para o professor que, além de a avaliação ser importante, cujo processo deve ser contínuo e não se restringir a resultados, ela diagnostica os reais problemas na aprendizagem e colabora para a evolução dos alunos.

Segundo Bonesi e Souza (2006, p. 134), a avaliação é definida como “o ato por meio do qual A e B avaliam juntos a prática implementada, as aprendizagens efetivadas, as conquistas erigidas, o desenvolvimento conquistado, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico”.

Assim, professores e alunos participam da avaliação, qual só acontece efetivamente se as dificuldades, os acertos e erros fizeram sentido para a aprendizagem de ambos, como se fosse uma via de mão dupla para o ensino. Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como processo, instrumento de coleta de informações em que os alunos sistematizam e interpretam as formações obtidas, fazendo uma tomada de decisão principalmente, a descentralização do poder do professor. Caso os objetivos de ensino não condigam com resultados das avaliações, há incoerência tanto no instrumento quanto na prática avaliativa.

A avaliação é o espaço ideal para a mediação entre alternativas de ensino do professor e os percursos aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ela pode ser utilizada como uma atividade formativa em que ambos, professor e aluno, possam refletir sobre os conteúdos apresentados, sobre as práticas de ensino aplicadas, ou seja, pode ser utilizada como uma ferramenta a serviço do conhecimento.

Durante muito tempo, as instituições escolares ministraram um tipo de ensino homogêneo e linear, que não considerava as particularidades de cada aluno no processo de aprendizagem. Nesse contexto escolar, a forma de avaliação predominante era unicamente a somativa, composta de provas escritas e focada no saber acumulado, gerando exclusão de alunos que apresentavam dificuldades e que acabavam rotulados de incapazes. Por outro lado, em uma aprendizagem heterogênea, não linear, a prática de avaliação formativa pode ser uma alternativa para o professor, que considera o processo de aprendizagem tão importante quanto aquilo que se aprende. Assim, a prática pedagógica se torna reflexiva e transformadora, uma vez que exige dos professores uma postura ativa sobre as dificuldades dos alunos.

Para que a avaliação não se torne uma forma de seleção e exclusão, focada apenas em princípios de eficiência e competitividade, é importante haver um canal de comunicação entre alunos e professor. Deesse modo, os critérios da avaliação, seja formativa ou mesmo somativa, precisam ser apresentados e discutidos antes de sua aplicação para que os alunos saibam como e sob quais aspectos e condições serão avaliados.

Portanto, mostra-se mais útil ao professor pensar na avaliação como um processo que vai além de sua mera aplicação, que precisa ser cuidadosamente elaborado. O resultado dessa avaliação, por sua vez, deve ser devolvido e revisado com os alunos, para perceberem o ensino como um processo, o que implica em rever os motivos de seus erros a fim de avançar na aprendizagem. O planejamento do processo de avaliação deve incluir conteúdos trabalhados em sala de aula de maneira situada e reflexiva, levando em consideração o processo de aprendizagem dos alunos. Deve, ainda, na medida do possível, contar atividades que valorizem diferentes tipos de conhecimento, como atividades objetivas, dissertativas, trabalhos em grupo, debates e assim por diante.

Em caso de testes ou provas escritas, após sua aplicação, é importante que o professor explique novamente aos alunos quais foram seus critérios avaliativos, releia as questões, discuta as respostas e retome o que foi visto e discutido em sala de aula, para, então, a avaliação fazer sentido.

Quando elaborada, aplicada e revisada constantemente, a avaliação perde seu caráter punitivo e excludente e passa a avaliar os alunos de maneira formativa e continuada, além de possibilitar que o professor reveja sua prática pedagógica. Na obra, há momentos que podem ser utilizados pelo professor como parte de uma avaliação formativa, como algumas atividades de produção oral e escrita, bem como sugestões de pesquisa. O professor pode escolher quais considera melhores para este fim e combinar com os alunos de antemão quais produções poderão vir a ser utilizadas como meio avaliativo, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

A autoavaliação

A autoavaliação tem papel fundamental na democratização da avaliação. A utilização dessa ferramenta possibilita tanto a alunos quanto a professores avaliarem seu desempenho em sala de aula. Por isso, recomenda-se que o professor seja desafiado a refletir sobre sua prática.

[...] Mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafiar às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente

ANEXO AG – PRINT DA PÁGINA DA FICHA DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO LD. 03

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

à possível vulnerabilidade do aprendiz. Nesse sentido, o caráter intuitivo e ético do educador faz-se fortemente presente, porque ele precisará promover tal reflexão a partir do papel que lhe cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos.

[...]

HOFFMANN, Juliana. *Avaliar para promover as etapas do caminho*. Porto Alegre: Meditação, 2011. p. 88.

Portanto, ao desafiar os alunos, o professor também passa a refletir sobre a sua atuação nos processos didáticos, adequando-se às necessidades do dia a dia em sala de aula e tomando consciência de seu papel diante dos desafios do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta obra, há uma proposta de autoavaliação ao final de cada unidade. Na seção **Summing up**, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o que estudaram, avaliando o que precisam estudar mais e identificando e corrigindo os próprios erros. É importante que todo o trabalho realizado nesse momento seja seguido de um feedback, tanto dos alunos em relação ao professor (dizendo o que acham que precisam aprender melhor, por exemplo), quanto do professor em relação aos alunos (apresentando-lhes estratégias para dar continuidade ao estudo de determinado tópico, trazendo atividades para serem realizadas em sala ou em casa, propondo pesquisas individuais ou em grupos sobre os assuntos que precisam ser mais aprofundados, entre outras abordagens). Portanto, essa seção proporciona

não apenas a autoavaliação dos alunos, mas também a reflexão do professor sobre o que precisa ser feito para orientar os estudantes a superarem possíveis dificuldades e atingirem os objetivos de aprendizagem, incluindo possível redirecionamento de sua estratégia didática.

Ficha de desenvolvimento individual


A seguir, apresentamos um modelo de **ficha de desenvolvimento individual** que pode auxiliar a mapear conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os estudantes detêm ao chegar à sala de aula.


O modelo, apresentado a seguir, é um exemplo de como você pode acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Ele pode ser adaptado de acordo com as necessidades de cada turma, escola, ou seja, considerando o contexto em que os alunos estão inseridos. Nesta ficha, poderão ser colocados quais objetivos de aprendizagem deseja que os alunos alcancem ao longo do processo de aprendizagem ou em cada unidade, além de inserir as habilidades, Competências gerais e específicas da BNCC que deseja que eles estejam aptos a desenvolver por meio dos conteúdos propostos.

O campo de observações relacionadas à avaliação diagnóstica inicial e individual é importante, pois lhe auxiliará no momento do planejamento dos conteúdos, uma vez que será possível considerar as dificuldades e facilidades de cada aluno. Os pontos de atenção relacionados neste espaço devem ser revisitados ao longo do ano a fim de verificar como o aluno está se desenvolvendo.

FICHA DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL					
ALUNO(A)	ANO				
OBJETIVOS/HABILIDADES/COMPETÊNCIAS AVALIADAS	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		
	AVALIAÇÃO INICIAL	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
OBJETIVOS					
Usar adjetivos para falar sobre as características de personalidade.					
Debater sobre o uso do inglês como língua global.					
HABILIDADES/COMPETÊNCIAS					
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.					
(EM13LGG402) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.					
Competência específica 4: Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.					
Competência geral 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.					
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL					
LEGENDA					
S = SIM		N = NÃO		ED = EM DESENVOLVIMENTO	

ANEXO AH – PRINT DA PÁGINA DE UM *SELF-ASSESSMENT* DO LD. 04








Self-Assessment

1. Ao final de cada Unidade, proporcione aos estudantes um momento de reflexão sobre sua própria aprendizagem, em que relembrem o que estudaram e pensem em como se sentem em relação a cada ponto.

2. Depois que os estudantes trocarem ideias, peça a alguns deles que relatem o que conversaram com os colegas. Os pontos de vista e as sugestões de alguns podem servir de dicas de estudo para outros.

1. Como você avalia o seu aprendizado nesta Unidade? Leia as habilidades abaixo e, no caderno, desenhe um emoji indicando quanto você se sente confiante em relação a cada uma delas.


Desenhe de 0 a 100
 o quanto se sente confiante

- a. Relatar fatos passados da vida de alguém.
- b. Compreender a biografia de um artista.
- c. Elaborar um quiz.
- d. Usar o tempo verbal *Simple Past* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa dos verbos regulares e irregulares.
- e. Expressar minha opinião sobre algumas obras de arte.


2. Converse com um colega. Qual(is) habilidade(s) você acha que precisa desenvolver mais? O que pode fazer para que isso ocorra?

KEEP EXPLORING


- **Art History Timeline: Western Art Movements and Their Impact.** Disponível em: <https://www.invaluable.com/blog/art-history-timeline/>. Acesso em: 24 jun. 2020. A página apresenta uma linha do tempo dos movimentos artísticos, além de informações e obra de arte de cada movimento.
- **Can You Name All 50 Famous Paintings In This Quiz?** Disponível em: <https://play.howstuffworks.com/quiz/only-1-out-50-people-can-identify-the-names-these-50-famous-paintings-can-you>. Acesso em: 19 jun. 2020. Este quiz on-line traz perguntas sobre o nome de pinturas famosas.
- **Leonardo da Vinci for Children: Biography for Kids – FreeSchool.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm0qszPJnc8>. Acesso em: 19 jun. 2020. Neste vídeo, além de praticar a compreensão oral em inglês, você vai conhecer mais sobre a vida de Leonardo da Vinci.
- **Past Tense.** Disponível em: <https://www.mes-games.com/past1.php>. Acesso em: 19 jun. 2020. Nesta página, você encontra jogos on-line para praticar e revisar o *Simple Past*.
- **Timelines of World Art.** Disponível em: <https://www.oxfordartonline.com/page/timelines-of-world-art>. Acesso em: 24 jun. 2020. Neste site, você tem acesso a diversas linhas do tempo referentes a momentos significativos da história da arte no mundo.

148


ANEXO AI – PRINT DA PÁGINA DE UM REVIEW DO LD. 04



Review 6



EM13LGG204

EM13LGG401

EM13LGG403

Competências gerais da BNCC: **1, 4 e 6**

Competências específicas de Línguas e suas Tecnologias para o Ensino Médio: **2 e 4**

1. Como warm-up, pergunte aos estudantes o que eles acham que faz o inglês ser uma língua tão popular. Sugira que possam nas discussões realizadas na Unidade 11. Em seguida, peça-lhes que leiam o texto e realizem a atividade. Ao final da leitura, pergunte-lhes quais das ideias mencionadas por eles foram apontadas no texto.

2. Se achar conveniente, lembre aos estudantes que a quarter (1/4) equivale a 25% e explique-lhes o significado do verbo *postpone* (**adiar**), sinônimo de *put off*. Comente com eles que o verbo *prepone* (**antecipar**) é mais comum na Índia e não costuma ser usado em outros países de língua inglesa. Para dizer **antecipar**, em geral usa-se a expressão *bring forward*.

a. "English is now spoken by about 1.75 billion people – a quarter of the world's population."

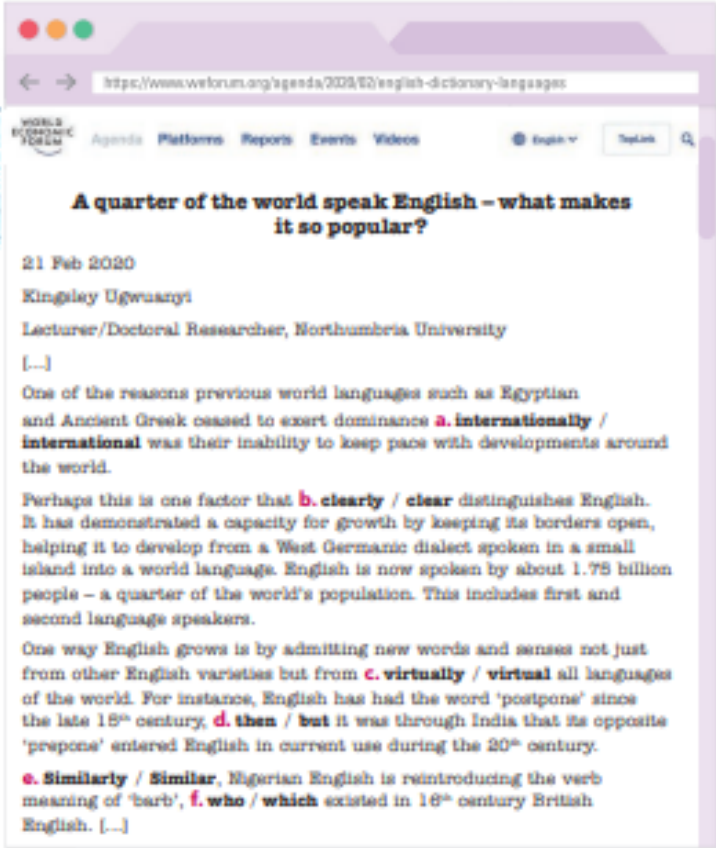
b. "One of the reasons previous world languages such as Egyptian and Ancient Greek ceased to exert dominance internationally was their inability to keep pace with developments around the world. Perhaps this is one factor that clearly distinguishes English."

c. "One way English grows is by admitting new words and senses not just from other English varieties but from virtually all languages of the world."

d. "[...] it was through India that its opposite 'prepone' entered English in current use during the 20th century."

1. Read the text below and choose the **highlighted** words that correctly complete the sentences. Write them down in your notebook.

a. **internationally**; b. **clearly**; c. **virtually**; d. **but**; e. **Similarly**; f. **which**



A quarter of the world speak English – what makes it so popular?

21 Feb 2020

Kingsley Ugwuanyi

Lecturer/Doctoral Researcher, Northumbria University

[...]

One of the reasons previous world languages such as Egyptian and Ancient Greek ceased to exert dominance **a. internationally / international** was their inability to keep pace with developments around the world.

Perhaps this is one factor that **b. clearly / clear** distinguishes English. It has demonstrated a capacity for growth by keeping its borders open, helping it to develop from a West Germanic dialect spoken in a small island into a world language. English is now spoken by about 1.75 billion people – a quarter of the world's population. This includes first and second language speakers.

One way English grows is by admitting new words and senses not just from other English varieties but from **c. virtually / virtual** all languages of the world. For instance, English has had the word 'postpone' since the late 18th century. **d. then / but** it was through India that its opposite 'prepone' entered English in current use during the 20th century.

e. Similarly / Similar, Nigerian English is reintroducing the verb meaning of 'barb', **f. who / which** existed in 16th century British English. [...]

UGWUANYI, Kingsley. A quarter of the world speak English – what makes it so popular? *World Economic Forum*, Feb. 21 2020. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/02/english-dictionary-languages>. Accessed on: May 16, 2020.


2. Read the text again and, in your notebook, check if the statements are true (T) or false (F). Then compare your answers with a classmate and show him/her an excerpt from the text to justify your answer.

a. 25% of the world's population speak English. **T**

b. In contrast with Egyptian and Ancient Greek, the English language is able to keep pace with developments around the world. **T**

c. The English language does not admit new words from other languages or from other varieties of English. **F**

d. India introduced the word **prepone** into the English language. **T**


193

ANEXO AJ – PRINT DA PÁGINA DA VERSÃO SIMPLIFICADA DO QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CEFR) DO LD. 04

Como mencionado na Apresentação, esta obra busca formar usuários básicos da língua inglesa, contemplando os níveis A1 e A2 do CEFR. No nível A1, o indivíduo é capaz de:

- entender e usar expressões do dia a dia;
- apresentar-se e apresentar outros;
- dizer de onde ele e outras pessoas são e fazer uma descrição básica do local onde mora;
- fazer e responder perguntas pessoais, como o lugar onde mora, pessoas que conhece, coisas que possui;
- falar sobre sua família e seus amigos, descrevendo-os de forma simples;
- falar sobre sua comida favorita e fazer pedido em um restaurante;
- falar sobre atividades diárias e combinar encontros com colegas;
- falar sobre sua saúde, em termos gerais;
- falar sobre seus hobbies e interesses;
- falar sobre filmes de que gosta e escolher um filme para assistir com amigos.

Já no nível A2, o indivíduo é capaz de:

- entender assuntos relacionados a áreas de relevância imediata para ele, como informações pessoais e de sua família, emprego e compras;
- comunicar-se de forma simples para falar de coisas que lhe são familiares;
- descrever de forma simples aspectos sobre sua origem e sobre o meio em que vive;
- relatar eventos no passado e histórias interessantes;
- descrever eventos do passado, dando detalhes sobre acontecimentos importantes;
- discutir sobre planos para o futuro;
- interagir em comunicações básicas relacionadas ao trabalho.

A tabela abaixo, baseada no quadro de autoavaliação e no quadro de aspectos qualitativos da linguagem falada elaborados pelo Conselho da Europa, mostra a capacidade dos usuários no que diz respeito à compreensão e produção linguística, nos níveis A1 e A2.

A1	
Compreensão Oral	Reconhece palavras e expressões simples de uso corrente relativas a si próprio, à sua família e aos contextos em que está inserido, quando lhe falam de forma clara e pausada.
Compreensão Escrita	Compreende nomes conhecidos, palavras, frases e mensagens simples. Compreende o conteúdo de materiais informativos, descrições e instruções simples, especialmente com o auxílio de apoio visual.
Produção Oral	Comunica-se de forma simples, desde que o interlocutor se disponha a repetir ou falar num ritmo mais lento. Usa um repertório básico de palavras e expressões relacionadas a informações pessoais e situações concretas. Usa estruturas gramaticais simples e frases geralmente memorizadas. Fala de forma pausada e muitas vezes hesitante para procurar expressões, reformular ideias e se corrigir, eventualmente.
Produção Escrita	Escreve textos simples e curtos, especialmente contendo informações pessoais ou assuntos com os quais está familiarizado. Usa vocabulário e estruturas gramaticais simples, mas ainda apresenta algumas inadequações.
A2	
Compreensão Oral	Compreende expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado a aspectos de interesse pessoal. Compreende o essencial em mensagens simples.
Compreensão Escrita	É capaz de encontrar informações previsíveis e concretas em textos simples de uso corrente.
Produção Oral	Comunica-se em situações simples, de rotina diária, sobre assuntos e atividades habituais. Utiliza uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, de sua família, de outras pessoas, das condições de vida, do ambiente escolar e do trabalho. Usa estruturas simples de forma adequada, mas ainda comete erros básicos. Pausas e reformulações de ideias ainda são comuns.
Produção Escrita	Escreve textos simples sobre assuntos com que está familiarizado. Apesar de a escrita ser simples, o sentido geral de sua produção pode ser compreendido. Repete várias vezes a mesma estrutura.

ORIENTAÇÕES GERAIS | 325

ANEXO AK – PRINT DA PÁGINA DA SEÇÃO “*THINKING ABOUT LANGUAGE*” DO LD. 05

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

THINKING ABOUT LEARNING

Para ajudar os alunos a avaliarem o que já conseguem fazer em língua inglesa, verifique se eles compreenderam todas as frases dos quadros apresentados e oriente-os a consultarem o Glossary na página 370 sempre que necessário.

Os itens incluídos em Speaking abrangem tanto Spoken Interaction quanto Spoken production, conforme previsto no Common European Framework of Reference.

Nesta seção, reflita sobre a sua aprendizagem e, em seu caderno, escreva a resposta a cada pergunta.

I. How well can you do this? 😊 Very well. 😊 Well. 😊 Not so well.

READING 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ I can identify some prefixes and suffixes and understand their meanings. ▶ I can make combinations of words which are usually used together (collocations). ▶ I can infer the meaning of unknown words/expressions. ▶ I can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary.
WRITING 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ I can write movie reviews. ▶ I can write infographics. ▶ I can pick out and reproduce key words and phrases or short sentences from a short text.
LISTENING 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ I can understand simple questions and instructions. ▶ I can generally identify the main topic of a recording. ▶ I can understand and extract the essential information from short, recorded passages.
SPEAKING 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ I can discuss everyday practical issues in a simple way when addressed clearly, slowly and directly. ▶ I can answer simple questions and respond to simple statements in an interview. ▶ I can give a short, rehearsed, basic presentation on a familiar subject.
GRAMMAR 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ I can use the present perfect to talk about actions that have happened over a period of time with consequences in the present. ▶ I can use simple past to talk about actions that happened at a specified time in the past.

II. What learning resources have I used in Units 11 and 12?

▶ Recommended resources	▶ Glossary	▶ Internet
▶ Language Reference + Extra Practice	▶ Dictionaries	▶ Other

III. What can I do to improve my learning?

Examples	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Watch movies and listen to songs in English. ▶ Surf the Internet to find extra exercises and games in English. ▶ Look up words and expressions in an online dictionary and listen to their pronunciation.
-----------------	---

Review 6 **255**

ANEXO AL – PRINT DA PÁGINA DA SEÇÃO “*SPEAKING*” PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES GERAIS DO LD. 01

A compreensão auditiva é um processo que demanda bastante trabalho. Por meio das atividades de *before listening* e *while listening*, os estudantes desenvolverão mais foco e concentração e poderão perceber a estrutura de um texto, dividindo-o em seções de acordo com as informações dadas.

Após a análise e compreensão do texto oral, no *post-listening* eles poderão discutir a respeito do que ouviram, relacionar o trecho ao contexto deles e ir além da mera aquisição de informações para a realização de tarefas, tirando as próprias conclusões. Com o trabalho de compreensão auditiva, desenvolve-se as seguintes habilidades:

EM13LGG401 Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

EM13LGG402 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

EM13LGG403 Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Speaking

Uma das abordagens mais utilizadas e difundidas nos últimos anos no ensino de inglês como língua estrangeira é a *communicative language approach*. Ela é empregada para auxiliar o estudante a expandir o vocabulário, comunicar suas ideias e compartilhar suas opiniões. Essa abordagem foi criada para contemplar o que D. H.ymes, em ensaio intitulado *On Communicative Competence*, de 1972, chamou de competência comunicativa. Para o autor, a competência comunicativa envolve muito mais que a decodificação de uma língua; envolve a capacidade social de saber quando e como utilizá-la da maneira mais adequada.

De acordo com Richards (2006), para que o estudante desenvolva sua competência comunicativa é preciso que, além da gramática e do vocabulário, ele conheça e use as funções linguísticas ou linguagem funcional. Seguindo essa premissa, a coleção oferece momentos de prática em inglês em funções de linguagem para que o estudante observe o uso natural e possa reproduzir essas funções interagindo em situações realistas e significativas.

Isso possibilita que ele se torne proficiente, nivele o uso da língua de acordo com a situação e o interlocutor, mantenha uma conversa fluída e desenvolva a competência comunicativa à medida que internaliza as funções necessárias para se comunicar.

Dessa forma, o estudante desenvolverá as habilidades abaixo.

EM13LGG204 Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

EM13LGG301 Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

EM13LGG402 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

EM13LGG403 Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

ANEXO AM – PRINT DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO DE SPEAKING DO LD. 02

SPEAK YOUR MIND

EM13LGG204
EM13LGG402 EM13LGG403

DO NOT WRITE IN THIS BOOK

Pre-speaking

1 Look at the text below, including its organization. What is it? Write the answer in your notebook.

A It's a personal introduction in an online course. **X**

B It's part of a letter that someone sent to a friend.

MY NAME is... @LCL. Available at: <https://discuss-learn.media.mit.edu/t/introduce-yourself/1256/>.
Accessed on: Aug. 3, 2020.

2 Number the items below from 1 to 6, according to the order they occur in the text from activity 1. Use your notebook.

• Place of living 3	• Actual occupation 2	• Goal for the year 6
• Ability 4	• Likes 5	• Name 1

Speaking

3 It's your first day in the online course and you need to introduce yourself. Follow these steps.

- List the information you need based on activity 2.
- Write your personal introduction in your notebook (use the text from activity 1 as a model).
- Ask a classmate to read and check if everything is correct.
- Make the adjustments, if necessary, and create the final version.
- Rehearse your lines – the course is online but the presentation is in public.
- Introduce yourself.

Post-speaking

4 Discuss the following questions with your teacher and classmates: **Personal answers.**

A How do you evaluate your participation in the activity?

B Now, do you feel ready to introduce yourself in English in real situations? Why (not)?

28

ANEXO AN – PRINT DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO “WARMING UP” DO LD. 03

Warming up

Este livro será disponibilizado por meio eletrônico em uma linguagem acessível às pessoas com deficiência visual.

1. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que, no mundo contemporâneo, as pessoas tendem a passar grande parte do tempo sentadas realizando atividades, devido tanto às rotinas de trabalho e de estudo quanto às facilidades tecnológicas, que requerem menos esforço físico de quem as realiza.

1. Converse com um colega e, depois, compartilhe suas respostas com a turma.

a) Quantas horas por dia você fica sentado? Quais atividades costuma fazer nesses momentos? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que o período em que ficam sentados são nos momentos de estudar na escola ou em casa, quando estão fazendo as refeições diárias, assistindo à televisão ou fazendo certas atividades de lazer, como jogar videogame, ler um livro, ouvir música, entre outras atividades.

b) Você acha que as pessoas passam a maior parte do tempo sentadas? Por quê?

c) Algum médico já recomendou a você que praticasse exercícios regularmente para manter um estilo de vida mais saudável? Caso diga sim, o que você fez? Resposta pessoal. Lembra os alunos de que a prática de consultar um médico regularmente é importante para que as pessoas possam verificar como está a saúde do corpo e da mente.

2. Leia o anúncio de propaganda. Responda às questões no caderno e, em seguida, compartilhe suas respostas com os colegas.

Orientar os alunos a ler com atenção os textos verbal e não verbal do cartaz. Instigá-los a dizer como a relação entre eles é importante para a compreensão da mensagem. Faça-os perceber que o uso das imagens não tem o objetivo de deixar o cartaz apenas mais atrativo, e complementar a informação a ser passada. Oriente a atenção deles, por exemplo, para a fração da pessoa usando o computador e mensagem verbal work on computer (4 hours) ao lado, cujo objetivo é indicar que uma pessoa passa, em média, 4 horas por dia na frente dessa máquina.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Sit less, move more

The average adult spends **more than half** of their day sitting. Here's how the time can add up:

15 HOURS
TOTAL SITTING TIME

Adults who sit less throughout the day have a lower risk of early death, particularly from cardiovascular disease. In addition to 30 minutes of physical activity per day, try to limit your sitting time and interrupt prolonged sitting as often as you can.

Sit less, move more by Heart Foundation poster.


2. a) Resposta pessoal. Os alunos podem citar tanto aspectos verbais quanto não verbais. É possível que algum aluno diga que nenhuma elemento chamou a atenção dele. Nesse caso, questione-o sobre o que poderia ser alterado no anúncio para que chamasse a atenção.

a) O que mais chamou sua atenção no anúncio de propaganda? Comente.

b) Em quais locais é possível encontrar cartazes como esse? Cite-os. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que é possível encontrar cartazes como esse em locais públicos, como postos de saúde, portais de ônibus, estação de metrô, outdoors em ruas ou avenidas, em sites de instituição de saúde pública e governamentais etc.

48 forty-eight

ANEXO AO – PRINT DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO DE SPEAKING DO LD. 04



Speaking

EM13LDG-402

EM13LDG-403

1. Explique a atividade para os estudantes e simule um diálogo entre uma dupla, para servir como exemplo.

1. Get together in pairs and follow these steps to play a guessing game:
 - **Student A:** Choose one of the people below. (Do not tell your classmate.)
 - **Student B:** Ask your classmate some questions to find out who he/she has chosen.
 - Change roles.
 - Look at the sentences in the speech bubbles as examples.

Is this person from Brazil?

Is this person Canadian?


Can this person sing?

No, she isn't.


Yes, he is.

No, he can't.

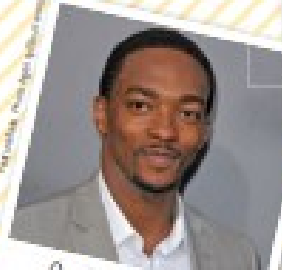
2. Se achar necessário, peça aos estudantes que busquem informações na internet sobre a celebridade escolhida, como a nacionalidade, a idade, etc. Organize-os em grupos. Cada estudante deve falar sobre a celebridade que escolheu, enquanto os outros tentam adivinhar quem é a pessoa. Para exemplificar a atividade, fale sobre sua celebridade favorita e peça aos estudantes que tentem adivinhar quem é. Ao final, escolha alguns estudantes e pergunte quais celebridades – e quais informações sobre elas – foram mencionadas por seus colegas. Essa atividade propicia uma associação com outros anos de conhecimento, os estudantes podem tentar adivinhar, por exemplo, cientistas famosos ou personagens históricos conhecidos. Se possível, converse com o professor dessa área para que possam, em conjunto, criar uma lista de nomes conjuntos e os estudantes usem a língua inglesa para subsidiar o conhecimento neles outros contextos.




Marta
Brazil
Soccer player



Justin Bieber
Canada
Singer




Anthony Mackie
The United States
Actor



J. K. Rowling
The United Kingdom
Writer

2. Who is your favorite celebrity? Tell your classmates about him/her, but do not mention his/her name. Can they guess?
Respostas possíveis

30



ANEXO AP – PRINT DE UMA PÁGINA DA SEÇÃO DE SPEAKING DO LD. 05.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Oral SKILLS

Em Oral Skills, o objetivo é oferecer práticas de compreensão e produção oral em diversos contextos discursivos.

1 Copy the table below in your notebook. Answer the following questions and interview three classmates to find out if they are trying to reduce their plastic waste. Take turns. Use the **Glossary** on page 310 if necessary. *Personal answers.*

Do you...	YOU	CLASSMATE 1	CLASSMATE 2	CLASSMATE 3
a. bring your own bottle/cup to school?				
b. bring your own reusable bag to the supermarket?				
c. say no to plastic straws?				
d. avoid using plasticware at home?				
e. pack your lunch in reusable containers?				
f. recycle your plastic waste?				

LEARNING ON THE WEB

Para saber como reduzir o uso de plástico, leia as dicas apresentadas em: <https://zerowasteweek.co.uk/teens-reduce-waste/> (Acesso em: 22 jan. 2020).

2 Based on your classmates' answers to the questions in exercise 1, do you think they are trying to reduce plastic waste? Why (not)? *Personal answers.*

3 In groups of three or four, ask and answer the following questions. The **Useful Language** section on page 265 can help you. *Personal answers.*

- How does plastic pollution affect your community?
- Are there any anti-pollution programs in your community?
- What can you reduce/reuse at home?

4 Listen to the beginning of a podcast episode hosted by Anja Krieger, a German journalist. In your notebook, take notes of key words and expressions and choose the correct item that answers each question below.

- What topics are addressed in the podcast?
 - Photograph, art and nature.
 - Plastic, people and the planet.

36

ANEXO AQ – PRINT DE PÁGINA COM UM QUADRO DE VOCABULÁRIO DO LD. 01

LESSON
C

Diversity issues

Before reading

1. Look at the pictures and discuss with your classmates how they exemplify diversity. *Personal answers.*
2. What are the Brazilian laws that protect diversity? Discuss with your classmates and teacher. *Personal answers.*
3. Look at the title. What is it about? *Facts about diversity.*

Fast facts – diversity

The definition of diversity depends on the culture it lives in. [...] Let's take a quick look at the status of professional diversity in five countries with a few facts.

Canada
Canadian publicly listed companies must report on their practices on diversity and inclusion through Corporate Responsibility Statements.
Organizations with 50 or more employees in the province of Ontario are required to create and **disclose** accessibility **policies** under the Accessibility for Ontarians with Disabilities Act (AODA).
The Capital Markets Mid-Year report 2015 reported an average of 16.4% female directors **among** all companies.

China
There is a government quota that requires 1.5% of job opportunities exist for people with disabilities in the public and private sphere.
Women make up 11.1% of corporate boards.

Finland
[...] As of January 2015, Finland passed the Non-Discrimination ACT, an obligation for private sector employers to **prevent** discrimination of employees.
Women make up 22.1% of corporate **board** seats.



Disability advocacy groups gathered outside the New York County Courthouse to rally for accessibility. U.S., 2019.



Women protesting for equality in Zurich, Switzerland, 2019.

VOCAB

among:
entre (vários)

board:
conselho (de diretores)

disclose:
revelar, divulgar

policies:
políticas

prevent:
evitar

Na BNCC

Nas páginas seguintes você vai trabalhar as competências gerais 1 e 9, as competências específicas de Linguagens 4 e 7, além das habilidades EM13LGG401, EM13LGG403 e EM13LGG701.

ANEXO AR – PRINT DE PÁGINA COM UMA SEÇÃO DENOMINADA “VOCABULARY” DO LD. 02

8 Read the following statements. Which text is the best option to recommend to each person? Answer in your notebook.

A Logan: I worry about sustainability but I don't know what I can do to be sustainable. *Text 3.*

B Ruth: I don't need it, but it's only one skirt. It can't harm the environment! *Text 1.*

C Kevin: I don't understand what sustainable fashion is. I would like to learn more about it. *Text 2.*

Post-reading ::::

9 How do the texts relate to your idea of sustainable fashion? Do they give you different ideas about what sustainable fashion is? *Personal answers.*

10 Do you do any of the things mentioned in the Text 3? What? *Personal answers.*

11 After reading the texts, would you change your attitudes toward clothes? Why (not)? *Personal answers.*

Vocabulary

EM13LGG104

1 Go back to the texts from **Read on** to write the meaning of the words in Portuguese, according to the context. Use your notebook.

A underestimate (Text 1) *Minimizar, duvidar.*

B range (Text 2) *Variada, gama.*

C purchase (Text 3) *O ato de comprar algo.*

D stuff (Text 3) *Grupo de coisas.*

2 Match the expressions to their definitions in your notebook.

A Fast fashion **C** Second-hand clothes

B Slow fashion **D** Ethical fashion

I It means “morally right”. It can include the fair treatment of animals and vegan fashion. **D**

II Clothes that belonged to other people before. **C**

III It refers to clothes that are produced quickly. They are usually cheap and copy fashion trends. **A**

IV It involves wearing better-quality clothes which have a longer durability. **B**

67

ANEXO AS – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “LEARNING VOCABULARY” DO LD.
03

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Learning vocabulary

3. Podemos encontrar uma tabela nutricional nas embalagens dos mais variados produtos. Em seu caderno, associe as duas colunas relacionando o nome de algumas embalagens. Os alunos devem reformar os conhecimentos que têm sobre o nome das embalagens para associá-lo às imagens.
- | | |
|-----------------|------------------|
| a) a package of | i) tomato sauce |
| b) a carton of | ii) orange juice |
| c) a can of | iii) cookies |
| d) a bottle of | iv) milk |

4. Agora, utilize as expressões da atividade 3 e relacione-as, em seu caderno, com as fotografias apresentadas abaixo.



5. Em quais outros alimentos podemos encontrar uma tabela nutricional? Pesquise e escreva em inglês, em seu caderno, uma lista de outras embalagens nas quais você pode encontrá-la. Depois, compare sua resposta com as dos colegas. Possíveis respostas: a bar of chocolate, a bag of potato chips, a bottle of mineral water, a can of green peas, a jar of mayonnaise, among others. Se julgar conveniente, oriente os alunos a pesquisar outras expressões relacionadas a embalagens de alimentos com rótulos de informação nutricional.
6. Leia o vocabulário apresentado a seguir.

✓ BASIL	✓ BUTTER	✓ CHEESE	✓ MANGO	✓ PARSLEY	✓ RICE
✓ BEEF	✓ CABBAGE	✓ CHICKEN	✓ MILK	✓ PEAR	✓ STRAWBERRY
✓ BROCCOLI	✓ CARROT	✓ CINNAMON	✓ OATS	✓ PORK	✓ WHEAT

Agora, copie em seu caderno a tabela apresentada abaixo e separe as palavras do vocabulário nas categorias indicadas. Essa atividade possibilita que os alunos revisem e ampliem o conhecimento linguístico em língua inglesa.

meat	dairy products	fruit	vegetables	herbs and spices	grains
beef, chicken, pork	butter, cheese, milk	mango, pear, strawberry	broccoli, cabbage, carrot	basil, cinnamon, parsley	oats, rice, wheat

7. Além do vocabulário apresentado na atividade 6, quais outros alimentos poderiam ser acrescentados em cada coluna da tabela? Com a ajuda de um colega, façam uma pesquisa e escrevam, em inglês, novas opções para complementá-la. Depois, compartilhem essas opções com o restante da turma. As respostas desta atividade podem variar. Possíveis respostas: meat: fish, bacon, sausage; dairy products: yogurt, margarine, ice cream; fruit: banana, apple, peach; vegetables: tomato, onion, pepper; herbs and spices: curry powder, nutmeg, rosemary; grains: quinoa, lentils, chickpeas. Se possível, leve alguns picture dicionários para a sala de aula para que os alunos possam realizar esta atividade.
8. Devemos sempre nos preocupar em consumir mais nutrientes importantes para a saúde (como potássio, fibras, vitaminas A e C, ferro e cálcio) e menos os que não são tão bons (como gordura trans, gordura saturada, colesterol, sódio e açúcares). Faça uma pesquisa e escreva em inglês, em seu caderno, quais alimentos possuem os seguintes nutrientes. Depois, compare sua pesquisa com as dos colegas.

- | | | |
|--------------|------------------|-----------|
| a) potassium | c) calcium | e) sodium |
| b) iron | d) saturated fat | f) sugars |

8. Possíveis respostas:
a) potassium: banana, avocado, yogurt;
b) iron: liver, chickpeas, beans;
c) calcium: cheese, milk, sardines;
d) saturated fat: butter, chocolate, animal fats;
e) sodium: pickles, fast foods, canned vegetables;
f) sugars: soft drinks, candy, cookies.

ANEXO AT – PRINT DA SEÇÃO “LET’S START” DO LD. 04

Let's Start

EM13LOG-003

Foto: J. M. S. / Contrasto

1. In your notebook, match the sentences in the first column to their appropriate responses in the second column. a. II; b. IV; c. I; d. III; e. V

<p>a. What's your name?</p> <p>b. Nice to meet you.</p> <p>c. How are you?</p> <p>d. Where are you from?</p> <p>e. How old are you?</p>	<p>I. I'm fine, thanks. And you?</p> <p>II. I'm Paula.</p> <p>III. I'm from Brazil.</p> <p>IV. Nice to meet you, too.</p> <p>V. I'm 20 years old.</p>
---	---

2. Who are these celebrities? In your notebook, match the sentences to the celebrities.

1. Como *start-up* para esta atividade, pergunte aos estudantes em que lugares eles costumam conhecer pessoas novas e quais perguntas geralmente fazem quando conhecem alguém. Peça a eles que observem a foto que acompanha a atividade e imaginem sobre o que as pessoas estão conversando. Peça também que comparem suas respostas com as de um colega quando terminarem a atividade. Para fazer a correção, solicite a ajuda de cinco duplas de voluntários e peça que cada um deles leia um trecho correspondente a cada afirmativa.

Cristiano Ronaldo
Foto: J. M. S. / Contrasto

1

Beyoncé
Foto: J. M. S. / Contrasto

2

Evandro e Bruno
Foto: J. M. S. / Contrasto

3

a. His name is Cristiano Ronaldo. **1**

b. Her name is Beyoncé. **2**

c. They are Brazilian. **3**

d. Their names are Evandro and Bruno. **3**

e. He is Portuguese. **1**

f. She can sing very well. **2**

g. She is American. **2**

h. They can play beach volleyball. **3**

i. He is a famous soccer player. **1**

2. Pergunte aos estudantes qual é o idioma nativo dessas pessoas e, em um eventual encontro entre as quatro, qual idioma seria usado na conversa. É possível que respondam que, em uma boca entre elas, provavelmente a língua inglesa seria usada. Essa resposta é um gancho para discutir o status da língua franca do idioma. Além disso, questione os estudantes sobre a diferença entre o idioma falado pelo português Cristiano Ronaldo e pelos brasileiros Evandro e Bruno. Depois de alguns apontamentos sobre as diferenças entre o português falado no Brasil e o que se fala em Portugal, converse com os estudantes que a relação é semelhante entre o Reino Unido e os Estados Unidos. O Reino Unido foi o colonizador que levou a língua inglesa para os Estados Unidos; e o idioma ganhou novas características neste país, seja pelo distanciamento do local de origem, onde a língua inglesa continuou se transformando, seja pelo contato com outras povos em território estadunidense, como os indígenas ou membros de povos africanos escravizados.

20

ANEXO AU – PRINT DA SEÇÃO “VOCABULARY STUDY” DO LD. 05

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Vocabulary STUDY

Em Vocabulary Study, destaque a importância do estudo do vocabulário de forma sistemática e contextualizada.


LINKING WORDS/PHRASES

1 Read these fragments from the text on page 185 and focus on the words in **bold**. Then make inferences and match the columns. Write the answers in your notebook.

- ▶ “[...] **however**, many teens may opt for self-employment [...]”
- ▶ “**If** you have basic computer skills and like working in an office [...]”
- ▶ “[...] offices [...] **like** banks, medical offices, accounting firms [...]”

<p>a. However is equivalent to</p> <p>b. If expresses</p> <p>c. Like is equivalent to</p>	<p>i. condition. x ii. b; c. iii</p> <p>ii. “but”, “nevertheless”.</p> <p>iii. “for example”, “such as”.</p>
--	--

Read the text on the right and do **exercises 2, 3 and 4** in your notebook.

2 Replace the icons  in the text with linking words from the box below. There is one extra linking word.

like; however

however - if - like

3 Answer the questions below.

- a. What are some examples of hard skills mentioned in the text? *Programming, data analysis, engineering and math.*
- b. What are some examples of social skills mentioned in the text? *Persuasion, emotional intelligence and teaching others.*
- c. According to the text, what type of skills will be in higher demand across industries? *Social skills.*

4 Read the fragment below and focus on the linking words/phrases in **bold**. Then choose the correct item that completes each sentence below.

- ▶ “**Overall**, social skills – **such as** persuasion, emotional intelligence and teaching others [...]”

<p>a. Overall is equivalent to</p> <p>x i. “in general”.</p> <p>ii. “on the contrary”.</p>	<p>b. Such as expresses</p> <p>i. comparison.</p> <p>x iii. exemplification.</p>
--	--



Ao corrigir o item b do exercício 4, retorne os exercícios 2 e 3 (itens a e b) e destaque que tanto such as quanto like são conectores que podem ser utilizados para introduzir exemplos.

TIP

Conectores (linking words/phrases, em inglês) são palavras utilizadas para unir palavras ou orações. Ao ler um texto, busque identificar quais palavras ou orações os conectores ligam.

Focus on social skills

As automation advances, the most prized skills are those that can't be performed by a robot.

Sure, hard skills  programming, data analysis, engineering, and math are important; , the World Economic Forum's “Future of Jobs” report finds that technical know-how won't be enough in the future.

“Overall, social skills – such as persuasion, emotional intelligence and teaching others – will be in higher demand across industries than narrow technical skills,” says the Forum. [...]

From: <www.weforum.org/agenda/2018/10/what-to-prepare-your-kids-for-the-future-this-is-what-you-need-to-learn>. Accessed on: Apr. 6, 2020.

THINK ABOUT IT!

De acordo com o texto, no futuro, as habilidades sociais utilizadas no trabalho (tais como a persuasão, a inteligência emocional, a disponibilidade para ensinar os outros) serão mais valorizadas do que as habilidades técnicas. Você concorda com isso? Por quê (não)?
Respostas pessoais.

Unit 9 **187**

ANEXO AV – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO LANGUAGE IN ACTION DO LD. 01

Language in action

1. The sentences below are from the text on page 64. Read the alternatives and answer **true** or **false**.

Each slice represents **a** different piece of data.
The most important part of your chart is **the** information, or data, it contains.

- a) The article "a" means "one". **True**
 b) The article "a" is related to the singular. **True**
 c) The article "a" is related to specific information. **False**
 d) The article "the" is related to general information. **False**
 e) The article "the" can be used in the singular and in the plural. **True**
2. Read these examples. Then go back to exercise 1 and correct your answers.

Definite articles	Indefinite articles
I had the most interesting media teacher in college. The students in my class like to learn about news literacy.	That girl is a media literacy expert. He's an incredible digital citizenship teacher.

3. Read the quotes and write in your notebook the best option.

• When people talk to me about digital divide, I think of it not so much about who has access to what technology as about who knows how to create and express themselves in new language of the screen. If students aren't taught language of sound and images, shouldn't they be considered as illiterate as if they left college without being able to read and write? (George Lucas, filmmaker)

- a) the / a / the
 b) the / the / the **x**
 c) an / a / a
 d) the / a / an

• Media literacy is concerned with helping students develop informal and critical understanding of nature of mass media, techniques used by them, and impact of these techniques. More specifically, it is education that aims to increase students' understanding and enjoyment of how produce meaning, how they are organized, and how they construct reality. Media literacy also aims to provide students with ability to create media products. (Ontario Ministry of Education, 1997)

- a) an / the / the / the / a / the / an
 b) the / a / a / the / an / the / a
 c) a / the / a / a / the / an / the
 d) an / the / the / the / the / the / the **x**

• Media literacy courses can give young people power to recognize difference between entertainment, television that is just bad and information they need to make good decisions. What they need is clear awareness of how media influences, shapes and defines their lives. (Richard Riley, US Secretary of Education, December 13, 1995)

- a) a / the / the / a / an
 b) the / a / the / an / the
 c) the / the / the / a / the **x**
 d) an / the / the / an / a

BAKER, Frank. Media Literacy Definitions & Quotes. [S. l., n. d.] Available at: https://frankwbaker.com/Media_Lit_Quotes.html/. Accessed on: March 15, 2020.

4. Read these excerpts from the texts on pages 62 and 64.

[...] Become a smart consumer of products and information. [...]

From celebrity gossip to magazine covers to memes, media is telling us something [...]

WHAT is Media Literacy and Why is it Important. In: COMMON SENSE MEDIA. [S. l., n. d.] Available at: www.commonsensemedia.org/news-and-media-literacy/what-is-media-literacy-and-why-is-it-important. Accessed on: March 15, 2020.

[...]

This legend tells us that the green slice represents money spent on instruction, the blue slice represents money spent on support services, and the orange slice represents money spent on non-instruction activities. [...]

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. Graphing Tutorial. [S. l., n. d.] Available at: https://nces.ed.gov/ipeds/data/pedigraph_tutorial.pdf. Accessed on: March 15, 2020.

- a) Write the underlined words in your notebook. 4.b) Countable: products, magazine covers, memes, legend, slice, instruction, services, activities.
- b) Now divide them into countable and uncountable nouns. Uncountable: information, celebrity gossip, money.
- c) Did you find any of those words difficult to categorize? Why? Personal answers.

Did you know that some words, like gossip, can be both countable and uncountable? Look at the examples:

- My uncle Michael was a great gossip. (Countable)
- I never read celebrity gossip. (Uncountable)

5. Look at the examples below and write a rule for countable nouns in your notebook. Personal answer.

Countable	Uncountable
Apple - 2 apples Computer - 2 computers A bar of chocolate - 2 bars of chocolate	Information Internet Chocolate

6. Read the sentences about the images and choose the correct article to complete them.



a



b



c



d

Boy and girl on school corridor.

Computer class.

Two friends.

- a) boy and girl are students in my news literacy class. *The / the*
- b) *Is* United States the country with more computers in school? *the / a*
- c) I met teacher at school that was digital citizen. *a / a*
- d) Daphne is best friend I have. She told me all about news literacy. *the*

7. Analyze the information in the graphs. Complete the sentences with the correct article.

Child's age

Age Group	Percentage
Total	64
3 and 4	45
5 to 10	57
11 to 14	68
15 to 18	78

Child's race/ethnicity

Race/Ethnicity	Percentage
White	67
Black	58
Hispanic	59
Asian	65
Pacific Islander	49
American Indian/Alaska Native	45
Two or more races	71

Parental education

Parental Education	Percentage
Less than high school	46
High school diploma or equivalent	55
Some college	65
Associate's degree	65
Bachelor's or higher degree	72

Family income

Family Income	Percentage
Less than \$10,000	45
\$10,000 to \$19,999	49
\$20,000 to \$29,999	54
\$30,000 to \$39,999	56
\$40,000 to \$49,999	62
\$50,000 to \$74,999	65
\$75,000 to \$99,999	70
\$100,000 or more	73

KRISTEN, Purcell et al. How Teens Do Research in the Digital World. In: PEW RESEARCH CENTER, Washington, November 1, 2012. Available at: www.pewresearch.org/internet/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/. Accessed on: March 15, 2020.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

a) white race access to internet is higher than Hispanic. *The / the*

b) Asian student accesses the internet more than American Indian. *An / an*

c) kid with parent that has some college education accesses internet more than kid with parent that has high school diploma. *A / a / the / a / a / a*

8. Choose the best option to complete the conversation.

Lou: We have a / a test next week. And I can't understand an / the equations.

Jessy: Right.

Lou: Do you have a / the mock tests from last class?

Jessy: Yep.

Lou: Can you lend me some? I really need to practice, or I'll fail a / the test.

Jessy: But the / an answers are on a / the test already..

Lou: Do you have the / a version without the / an answers?

Jessy: No, sorry man, I don't..

Lou: That's ok. The one with an / the answers is fine.

Jessy: Ok!

70

ANEXO AW – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO LANGUAGE IN ACTION DO LD. 02

LANGUAGE ANALYSIS

EM13LGG403

RECAPITULO NÍVEL LINGUAGEM
MATERIA: GRAMÁTICA

1 The sentences below are from the infographic in **Read on** and the audio in **Listen up!**. Read them and write the correct answers in your notebook.

I "Technology is undeniably **changing** the face of education [...]"

II "People are **creating** 2,000 new websites every hour."

III "In South Korea, schools are **switching** to digital textbooks [...]"

A What are these sentences about?

- Facts that occurred in the past.
- Actions that are in progress right now. **X**
- Events that may happen in the future.

B What do these sentences have in common?

- Verb to be (**am, is, are**) + the **-ing** form of the main verb. **X**
- Verb to be (**am, is, are**) + the infinitive form of the main verb.


C What are the base forms of the highlighted verbs? Use a dictionary, if necessary.
change, create, switch

2 Read the following sentences from **Listen up!**. Which of them expresses the idea that an action is happening right now? Write the answer in your notebook and compare it with a classmate.

A "We wanted to talk about 21st century education."

B "Learning can happen anywhere and everywhere."

C "We are living through an education revolution." **X**



23

- 3 Read the text from the box and, in your notebook, write examples using the structures and clues presented.

Personal answers.

THE PRESENT CONTINUOUS TENSE

The **affirmative form** of Present Continuous is formed with:

Subject + verb **to be (am, is, are)** + the **-ing** form of the main verb + complement.

Examples:

- I am studying foreign languages.

.....

Possible answers: We are learning English. / She is eating fruit.

The **negative form** of Present Continuous is formed with:

Subject + verb **to be (am, is, are)** + **not** + the **-ing** form of the main verb + complement.

Examples:

- Teachers are not working on Saturdays. *Possible answers:*

.....

We are not/aren't studying a lot./He is not/isn't playing with his friends.

The **interrogative form** of Present Continuous is formed with:

Verb **to be (am, is, are)** + subject + the **-ing** form of the main verb + complement.

Examples:

- Is technology developing education?

.....

Possible answers: Are you listening to music? / Is she doing exercise?

USE

In English, we use Present Continuous especially to talk about actions that are in progress at the moment of speaking.

SHORT ANSWERS

To answer questions in Present Continuous, we can use short answers.

Examples:

- Are they teaching English? Yes, they are. / No, they aren't.

.....

Possible answers: Are you listening to music? Yes, I am. / Yes, we are. / No, I am not. / No, we are not. / Is she doing exercise? Yes, she is. / No, she is not.

-ING FORM SPELLING

For most verbs, we add **-ing** to the base form.

Examples:

- talk – talking *Possible answers:* play – playing; walk – walking; eat – eating.

.....

When the verb ends in **-e**, we take off the **-e** and add **-ing**.

Examples:

- live – living *Possible answers:* drive – driving; save – saving; live – living.

.....

When the verb ends in a vowel followed by a single consonant, the consonant is doubled and then **-ing** is added.

Examples:

- stop – stopping • plan – planning

FILE RECORDING WORK SHEET

BOOK WRITE IN THE BOOK

LANGUAGE PLUS

Você se lembra do verbo *to be* em inglês?

Ele pode ser usado como verbo principal para falar sobre:

- estado ou qualidade –
The dog is here. It's so cute.
- nacionalidade –
They're Americans, they aren't Canadians.
- profissão –
He's a teacher, I'm a nurse.

Como verbo auxiliar, *to be* é usado para dar ideia de continuidade ou progresso de uma ação, como é o caso do Present Continuous Tense.

- 4 In your notebook, complete the headlines with the verbs from the box. Use the Present Continuous tense.

help – improve – leverage

A Technology _____ education in Africa

Available at: <https://www.borgenmagazine.com/>
Accessed on: Aug. 2, 2020.

B These Nigerian teachers _____ edtech to keep classes going

Available at: <https://techcabel.com/2020/03/26/virtual-learning-google-classroom/>. Accessed on: Aug. 2, 2020.

C How technology _____ broaden the reach of education

Available at: <https://www.hindustantimes.com/>
Accessed on: Aug. 2, 2020.

RECEBA NÃO LER
TESTE SEU NÍVEL DE INGLÊS

a. is improving; b. are leveraging; c. is helping. Essas respostas estão de acordo com as manchetes originais. É possível, ainda, aceitar outras respostas, desde que o significado das frases seja pertinente e o uso do Present Continuous esteja gramaticalmente correto.

O site completo da manchete **a** é <https://www.borgenmagazine.com/technology-is-improving-education-in-africa>. Nesta atividade, a fonte foi parcialmente suprimida para o estudante por motivos pedagógicos.

O site completo da manchete **c** é <https://www.hindustantimes.com/brand-post/how-technology-is-helping-broaden-the-reach-of-education/story-VVHoO2nJBnn5oba5xiLo0J.html>. Nesta atividade, a fonte foi parcialmente suprimida para o estudante por motivos pedagógicos.

- 5 What's going on in this picture? Write three sentences about it in your notebook. They can be affirmative or negative.

5. Personal answers.
Possible answers: The boy is teaching adults. / Adults are learning how to use the computer. / Adults are studying.



- 6 Use the prompts to write questions in your notebook. Then ask a classmate the questions. Follow the example.

A taking / Are / an / course? / you / online

The question: Are you taking an online course?

Your classmate's answer: Yes, I am. / No, I'm not.

B is / changing / education / country? / technology / your / in *Is technology changing education in your country?*

C replaced / being / Are / by / teachers / technology? *Are teachers being replaced by technology?*

D right / I / using / now? / Am / device / a / mobile *Am I using a mobile device right now?*

Comprehending and using



Este livro será utilizado por outros alunos em
 sua sequência. Realize suas respostas no caderno.

1. Resposta pessoal. É importante que os alunos consigam expressar o motivo de se identificarem ou não com alguma das citações apresentadas. Para isso, você pode auxiliá-los realizando a leitura conjunta das citações ou orientando-os a fazer uma leitura individual buscando identificar a ideia principal de cada citação. Nesse momento, sugira o uso do dicionário para sanar eventuais dúvidas.

Simple Present • Verb to be

1. Leia os textos a seguir.

AS LONG AS THE SONGS ARE STRONG, I THINK YOU CAN EXPRESS YOURSELF IN ANY STYLE AND HAVE IT BE SOULFUL AND HAVE IT BE YOUR OWN VOICE.

Ben Harper is an American singer.



PAINTING IS AN INFINITELY MINUTE PART OF MY PERSONALITY.

Salvador Dalí was a Spanish surrealist painter.



Os textos que você vai ler são chamados em inglês de **quotes**, ou seja, frases (também comumente chamadas de citações) ditas por pessoas para expressar o que pensam ou sentem sobre determinado assunto.

I THINK THAT, LIKE ANY ART, FASHION IS ABOUT EXPRESSION. IT ALLOWS YOU TO EXPRESS YOURSELF AND YOUR IDENTITY THROUGH WHAT YOU CHOOSE TO WEAR.

Erin Heatherton is an American fashion model and actress.



NOVELS ARE NOT ABOUT EXPRESSING YOURSELF, THEY ARE ABOUT SOMETHING BEAUTIFUL, FUNNY, CLEVER AND ORGANIC. SELF-EXPRESSION? GO AND RING A BELL IN A TOWN IF YOU WANT TO EXPRESS YOURSELF.

Zadie Smith is an English writer.



• Você se identifica com alguma das citações apresentadas? Por quê? Comente com os colegas.

Express yourself quotes. <https://www.dailymotion.com/video/express-yourself-quotes>. Accessed on February 19th, 2022.

2. É possível observar nas frases dos artistas o uso do verbo **to be**. Releia-as com atenção e copie a frase ao lado no caderno, completando-a com a alternativa correta.

EM TODAS AS SENTENÇAS, O VERBO ESTÁ SENDO USADO NO TEMPO **presente**

✓ PRESENTE. ✓ PASSADO. ✓ FUTURO.

3. Releia os trechos retirados das falas dos artistas e, em seu caderno, complete os itens abaixo relacionando-os com as opções apresentadas.

- A PAINTING IS AN INFINITELY MINUTE PART OF MY PERSONALITY.
- B NOVELS ARE NOT ABOUT EXPRESSING YOURSELF, THEY ARE ABOUT SOMETHING BEAUTIFUL, FUNNY, CLEVER AND ORGANIC.

a) Na frase A, o verbo **to be** está sendo usado no...

- singular
- plural

singular. Se julgar pertinente, releia a frase e ajude os alunos a perceber que o verbo **to be** está sendo usado na terceira pessoa do singular **it** e está se referindo à palavra **painting**.

b) Na frase B, o verbo **to be** está sendo usado no...

- singular
- plural

plural. Incentive os alunos a observar novamente a frase a fim de que possam perceber que o verbo **to be** está sendo utilizado no plural, na forma negativa **are not** e na forma afirmativa **they are about something beautiful**.

Relembra que o verbo **to be** (em português: ser ou estar) apresenta três variações, de acordo com os pronomes que se referem a pessoas, animais ou objetos mencionados em uma sentença: **I am, you are, he is, she is, it is, we are, you are** e **they are**.

4. Leia os textos a seguir e reescreva-os no caderno, completando-os com o verbo **to be**.

DANCE A GREAT WAY TO EXPRESS YOURSELF.
is Darcy Ruffalo

IF YOU WANT TO WEAR SOMETHING AND YOU FEEL CONFIDENT, YOU GOING TO ROCK IT. THAT'S WHAT I LOVE ABOUT FASHION: IT YOUR CHOICE AND YOUR CHANCE TO EXPRESS YOURSELF.
is Erick Lawrence

Express yourself quotes. Brainy Quotes. Available at: <https://www.brainyquotes.com/topics/express-yourself-quotes/>. Accessed on February 19th, 2020.

5. Leia as frases abaixo com um colega de sala, reflita sobre cada uma delas e, depois, copie no caderno a alternativa correta. :

O VERBO TO BE...

- I. PODE SER UTILIZADO PARA FALAR DE ATIVIDADES DIÁRIAS.
- II. EXPRESSA SENTIMENTOS E ESTADO EMOCIONAL.
- III. DÁ UMA LOCALIZAÇÃO DE UM OBJETO, PESSOA.
- IV. É UTILIZADO PARA EXPRESSAR UMA ORDEM.
- V. PODE SER UTILIZADO POR UMA PESSOA PARA SE APRESENTAR (FALAR DA NACIONALIDADE, PROFISSÃO E ESTADO CIVIL).

- a) somente a alternativa I está correta. c) todas as alternativas estão corretas.
 b) as alternativas I e II estão corretas. d) nenhuma das alternativas está correta.
6. Reescreva o diálogo, em seu caderno, utilizando o verbo **to be** na forma positiva, negativa ou interrogativa.

I AN ART LOVER AND EXPRESS MYSELF PAINTING. I LOVE ART. IT EVERYTHING TO ME. I DRAW AND PAINT ALL THE TIME. AND YOU? YOU READY TO EXPRESS YOURSELF BY ART?



ACTUALLY, NO, I AKA NOT

7. Analise, com um colega, as frases a seguir e escreva, em seu caderno, as verdadeiras e reescreva as falsas, corrigindo-as.
- a) Para formar uma sentença interrogativa, o verbo **to be** precisa ser colocado no início da frase, antes do sujeito. *Verdadeiro.*
- b) Para formar sentenças negativas utilizando o verbo **to be**, basta colocar a palavra **not** depois de **am**, **is** ou **are**. *Verdadeiro.*
- c) O verbo **to be** pode ser utilizado na forma abreviada em sentenças positivas, negativas e interrogativas. *Falso. O verbo to be pode ser utilizado na forma abreviada em sentenças positivas e negativas, mas não nas interrogativas.*


Activities

*Caso os alunos ainda tenham dúvidas de vocabulário, oriente-os a consultar o dicionário e o glossário. Antes de iniciar a atividade, lembre que o verbo *to be* também pode ser utilizado na forma contraída. Faça, na lousa, com a ajuda da turma, frases com a conjugação do verbo na forma regular e contraída, para que possam memorizar o uso do verbo: *I am (I'm) sociable and proactive; You are (you're) not shy etc.*

8. Read and rewrite the sentences, in your notebook, choosing the correct form of the verb **to be**.

LÊA COM ATENÇÃO CADA FRASE E AS DESCRIÇÕES DADAS PARA CADA PERSONALIDADE. COMPREENDÊ-LAS AJUDARÁ EM SUA DECISÃO SOBRE A MELHOR FORMA DE UTILIZAR O VERBO **TO BE**

A

ONE OF MY BEST FRIENDS LIKES TO DO VOLUNTEER WORK AND HELP OTHER PEOPLE. SHE IS/ISN'T A VERY GENEROUS PERSON.



B

I LOVE TO BE AROUND PEOPLE AND TO TALK TO THEM. I HAVE A LOT OF FRIENDS. I AM/AM NOT REALLY EASYGOING AND FRIENDLY.



C

WE ARE ALWAYS ON THE MOVE. WE STUDY, PLAY SPORTS, SING IN A BAND, GO OUT AND MANY OTHER THINGS. DEFINITELY, WE ARE/AREN'T LAZY GUYS.



D

I CANNOT COUNT ON MY BROTHER. HE NEVER DOES WHAT HE PROMISES ME. I HATE TO SAY THAT, BUT HE IS/ISN'T A LITTLE IRRESPONSIBLE.



E

MY PARENTS ARE VERY MODERN AND OPEN-MINDED. THEY ARE/AREN'T INTOLERANT AT ALL.



F

I LIKE TO HANG OUT WITH MY FRIENDS AND I'M QUITE SOCIABLE. BUT I AM/AM NOT A VERY TALKATIVE PERSON. I'M ACTUALLY VERY QUIET.



We can use the word **very** in English to make adjectives stronger. Follow the example.

*I'm not a shy person. I'm actually **very** talkative.*

*My sister is not selfish. She is actually **very** generous.*

Lembre-se de que a palavra **actually** é considerada um falso cognato, o que poderá confundir-lo ao produzir os textos orais e escritos em inglês. A tradução da palavra não é **atualmente**, mas sim **de fato ou na realidade**.

9. Answer the following questions in English, in your notebook, about yourself and the people you know. When you want to give more information, you can use a complete answer. When you think it is not necessary, you can use a short answer. In the example, you can see two types of answers. Choose one of them to answer each question.

ARE YOU A SELFISH PERSON?

NO, I'M NOT.

NO, I'M NOT SELFISH. I'M ACTUALLY...VERY GENEROUS.

Resposta pessoal. Explique aos alunos que há diversas possibilidades de resposta. Incentive-os a utilizar as respostas completas para que possam praticar a língua que acabaram de aprender.

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| a) Are you an impatient person? | d) Are you impulsive? |
| b) Is your best friend talkative? | e) Is your teacher funny? |
| c) Are your parents nervous? | f) Is your pet affectionate? |

Speaking



Esta tarefa será realizada por outros alunos em seguida. Anote suas respostas no caderno.

9. a) Yes, I am./ No, I'm not./ Yes, I'm impatient./ No, I'm not impatient. I'm actually a very patient person.

9. b) Yes, he/she is./ Yes, he/she is talkative./ No, she isn't talkative. He/she is a quiet person.

9. c) Yes, they are nervous./ No, they aren't nervous. They are actually calm people.

9. d) Yes, I am./ No, I'm not./ Yes, I am an impulsive person./ No, I'm not impulsive. I'm a sensible person.

9. e) Yes, he/she is./ No, he/she isn't./ Yes, he/she is a funny person./ No, he/she isn't funny. He/she is actually very serious.

9. f) Yes, it is./ No, it isn't./ I don't have a pet./ Yes, it is a very affectionate pet./ No, it isn't affectionate.

1. Pensando no que você aprendeu nesta unidade, agora é sua vez de falar sobre si mesmo, sobre seus gostos pessoais, sua personalidade. Para isso, responda, em inglês, às questões no caderno.

- a) Who am I? c) Which adjectives describe me? Why?

b) What do I like?

Respostas pessoais. Incentive os alunos a utilizar, nesse momento de interação, o máximo de inglês possível colocando em prática o que aprenderam ao longo da unidade: I am ...; I like to...; I am... because I...
Enquanto estão interagindo entre si, circule pela sala e ajude-os com as dúvidas de pronúncia que surgirem.

2. Agora, imagine que você e seus colegas vão participar do programa **Teen Talk** para falar sobre vocês e sobre o tópico **self-expression**. Decidam quais perguntas poderão usar na entrevista.

- a) What is your personal form of self-expression?
b) What words describe you best?
c) What makes you different?

Respostas pessoais. Além das perguntas sugeridas, incentive os alunos a pensar em outras possibilidades para que possam colocar em prática a língua inglesa.

3. Antes de dar início às entrevistas, reflitam sobre os temas a seguir.

a) Quais dos itens abaixo você considera indispensáveis para que um programa como o **Teen Talk** seja interessante? Reflita com seus colegas.

- | | |
|---------------------------|---|
| • Roteiro bem organizado. | • Apresentar temas interessantes para o público-alvo. |
| • Estrutura muito rígida. | |
| • Assunto pré-definido. | |

Peças aos alunos que observem as sugestões propostas e, se possível, sugiram outros itens relevantes para que o programa seja efetivamente interessante para o público jovem.

b) Com a ajuda do professor, tomem as seguintes decisões.

- Quem será o entrevistador e quem serão os entrevistados?
- Como as respostas serão registradas?

Orienta a turma a trabalhar em grupos de três ou quatro alunos, no qual um deles deverá representar o papel do apresentador e fazer a(s) pergunta(s) aos demais; esses responderão, dizendo de que forma manifestam sua self-expression.

4. Agora, façam as entrevistas, em inglês, oralmente.

ANEXO AY – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “LANGUAGE STUDY” DO LD. 04


NÃO PODEM SER LIVRO

4. Incentive os estudantes a refletir sobre a importância do esporte, que contribui para uma vida saudável, estimula atividades cognitivas e ajuda a desenvolver competências socioemocionais. Pergunte a eles se conhecem sistemas de incentivo ao esporte no Brasil e como isso funciona em outros países. A seu critério, sugira que façam uma breve busca em casa por investimentos em esportes que alguns países fazem e os resultados desses países em grandes eventos esportivos, como Olimpíadas e Paralimpíadas. Se houver oportunidade, sugira aos estudantes que façam uma pesquisa sobre a história das Olimpíadas e das Paralimpíadas e respondam: Como esses eventos podem fortalecer ou construir laços sociais e influenciar projetos de vida? Essa atividade pode ser planejada e realizada em parceria com o professor de Educação Física.

After You Listen

4. Talk to a classmate and discuss the questions below. *Respostas pessoais*

- Can you play any sports?
- Are sports important? Why (not)?
- What do you remember about Natalia Partyka?
- Is Natalia Partyka an inspiration to athletes?



Language Study

EM13LGG0403

Personal Pronouns and Possessive Adjectives

1. Observe the sentences below. Then, in your notebook, complete the rules about the words in **bold**.

His name is Cristiano Ronaldo. **He** is a famous soccer player.
Her name is Beyoncé. **She** is American.
Their names are Evandro and Bruno. **They** can play beach volleyball.
My name is Karina. I'm from Mexico.

a. **I, he, she, they** are examples of personal pronouns. Choose the correct option below.
 Os pronomes pessoais são usados em frases, como **sujeito** / objeto do verbo. *sujeito*


b. **My, his, her, their** are examples of possessive adjectives. Choose the correct option below.
 Os adjetivos possessivos são usados **antes** / depois de um substantivo e se referem a algo que esse substantivo possui. *antes*

2. Now use your notebook to complete the box below.
Personal Pronouns: I, he, she, they
 Possessive Adjectives: my, his, her, their

Personal Pronouns	//// you //// //// it we you ////
Possessive Adjectives	//// your //// //// its our your ////

Comente com os estudantes que, diferentemente do que acontece em português, em inglês o possessivo concorda com o sujeito ou possuidor, e não com o que é possuído. Em português, damos **meu pai, minha mãe, meus irmãos, minhas irmãs** (o possessivo varia de acordo com o gênero e o número do substantivo que ele precede). Em inglês, por sua vez, damos: **my father, my mother, my brothers, my sisters**. O possessivo não varia, porque está concordando com o sujeito ou possuidor (nó caso dos exemplos anteriores, o pronome pessoal I).

24





3. Peça aos estudantes que observem as frases ao lado, extraídas da atividade 2 da seção Let's Start e da seção Reading, e tentem inferir as regras de uso do verbo *to be*.

Verb To Be

3. Observe the sentences below. Then, in your notebook, complete the rules about the verb *to be*.

I **am** User 4, from Peru.

User 1 **is** Mexican.

User 5 **isn't** Colombian.

Is User 6 Venezuelan?

They **are** Brazilian.

a. Complete the following sentences with the appropriate word.

O verbo *to be* (no tempo presente: *am, is, are*) significa **ser** ou **estar**. A forma é usada para o pronome *I*, a forma é usada para os pronomes *he, she* ou *it* e a forma é usada para os pronomes *we, you* e *they*. **am; is; are**

b. Complete the sentence with the appropriate word.

Na forma negativa, acrescentamos **not** após o verbo (*am not, is not, are not*). Na linguagem informal, podemos usar as formas contraídas e . **isn't**

c. Choose the correct option to complete the following sentence.

Na forma interrogativa, o verbo *to be* (*am, is, are*) é usado **antes / depois** do sujeito. **antes**

4. Look at the dialogue below and do the activity in your notebook.



Complete the short answers using the appropriate forms of the verb *to be*.

Para responder a perguntas do tipo **sim** ou **não** com o verbo *to be*, usamos:

Yes, I am.

Yes, he/she/it **is**.

Yes, we/you/they **are**.

No, I am not.

No, he/she/it **isn't**.

No, we/you/they **aren't**.



5. Peça aos estudantes que observem as frases ao lado, extraídas das seções Let's Start e Reading, e tentem inferir as regras de uso dos pronomes e advérbios interrogativos.

Lembre aos estudantes que, em português, **por que** é usado em perguntas (como why), enquanto **porque** é usado em respostas (como because). Nessa regra gramatical, inglês e português estão em perfeita sintonia, e o uso em uma das línguas reforça o uso na outra.

Interrogatives

5. Observe the sentences below. Then, in your notebook, complete the rules about some interrogatives.

Where are you from?

How are you?

How old are you?

And **what's** your real name?

Who are these celebrities?

Why is User 3 happy?

- a. Complete the sentence below with the words **quem** and **o que**, as appropriate.

Os pronomes interrogativos (interrogatives) **what** e **who** são usados para perguntar, respectivamente, sobre uma coisa ou atividade e sobre uma pessoa. **What** corresponde a ; **who** corresponde a . **o que; quem**

- b. Complete the sentence below with the words **modo**, **causa**, **idade** and **lugar**, as appropriate.

Os advérbios interrogativos (interrogatives) **where**, **why**, **how** e **how old** são usados, respectivamente, para perguntar sobre , , e . **lugar; causa; modo; idade**

- c. Choose the correct options to complete the sentences below.

- **Where** corresponde a **quando** / **onde**. **onde**
- **Why** corresponde a **o que** / **por que**. **por que**
- **How** corresponde a **como** / **qual**. **como**
- **How old** corresponde a **quanto tempo** / **quantos anos**. **quantos anos**

- d. Take a look at activity 3 in **As You Read** again. Then complete the first sentence and choose the correct options to complete the second sentence below. **because; por que; porque**

- Usamos para responder a uma pergunta com **why**.
- **Why** corresponde a **porque** / **por que**. **Because** corresponde a **porque** / **por que**.

- e. Choose the correct answer to the question below.

- Why** is English important?
- **Because** it is a global language. **x**
 - **Why** it is a global language.

- f. Choose the appropriate option to complete the question.

- **Because** / **Why** are you happy? **Why**



6. Faça aos estudantes que observem as frases ao lado, extraídas ou baseadas na atividade 2 da seção Let's Start e nas atividades da seção Listening, e tentem inferir as regras de uso do verbo modal *can*.

Can

6. Observe the sentences below. Then, in your notebook, complete the rules about the modal verb *can*.

Natalia Partyka **can** play table tennis.

Beyoncé **can** sing very well.

Evandro and Bruno **can** play beach volleyball.

She **cannot** play well.

Can you play any sports?

- a. Choose the correct options to complete the following sentences.
- Nas frases acima, usa-se o verbo modal *can*, que expressa **habilidade ou capacidade / necessidade**. habilidade ou capacidade
 - *Can* corresponde a **poder ou saber / precisar de**. poder ou saber
 - Em frases afirmativas, usamos um verbo no infinitivo **com / sem** to depois de *can*. sem
- b. Complete with the appropriate word.
- Em frases negativas, usamos em linguagem formal ou enfática; em linguagem informal, usamos a forma contraída *can't*. cannot
 - Em perguntas, usamos a forma antes do sujeito. can
 - Para responder à pergunta abaixo, dizemos " , I can." ou " , I can't.". Yes; No

Base: Delaney/Ru/Getty Images



Fonte: MARQUES, A. CARDOSO, A. C. *Anytime* 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020. p. 24 – 27.

ANEXO AZ – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “LANGUAGE STUDY” DO LD. 04

Language

IN USE

PRESENT PERFECT

Em Language in Use, o objetivo é aprimorar os conhecimentos linguísticos por meio de situações de uso da língua. Oriente os alunos a inferirem as regras por meio da observação dos exemplos.

1 Read these fragments from the texts on pages 225 and 227 and focus on the verbs in **bold**. Then choose the correct item that completes each statement below. Write the answers in your notebook.

- ▶ "The magnitude of what it **has accomplished** [...]" (page 225)
- ▶ "The film industry **has often justified** under-representing African-Americans [...]" (page 225)
- ▶ "It is about a system that **has been** largely impenetrable for creatives of color [...]" (page 225)
- ▶ "The result is one of the richest, most vibrant worldbuilding I've ever **seen** [...]" (page 227)

- a. In the fragments, the exact time that the actions happened
- I. is important.
 - II. is not important.
- b. In the fragments, the present perfect is used to talk about
- I. finished actions that happened at a specified time in the past.
 - II. actions that have happened over a period of time with consequences in the present.
- c. In "I've **ever** seen", **ever** is used for
- I. emphasis.
 - II. contrast.
- d. The fragments that contain **irregular verbs** are
- I. the first (*accomplished*) and the second (*justified*).
 - II. the third (*been*) and the fourth (*seen*).
- e. In affirmative sentences, the present perfect is formed by
- I. have ('ve)/has ('s) + main verb in the infinitive (without to).
 - II. have ('ve)/has ('s) + main verb in the past participle.

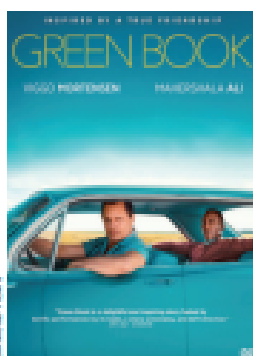
Language Note

've = have

's = has

Ao corrigir o **Item d** do exercício 1, lembre os alunos de que o passado dos verbos regulares em inglês é formado pelo acréscimo da terminação **-ed** à forma básica do verbo, conforme já apresentado na **unidade 5**. Nos fragmentos em foco, *accomplished* e *justified* são formas do particípio passado, que também é formado pelo acréscimo da terminação **-ed** à forma básica do verbo no caso dos verbos regulares.

2 Have you ever seen the movie *Green Book*? Replace the icons with the correct form of the verbs in parentheses to complete the following audience comments on *Green Book*. Use the present perfect. You can find a list of irregular verbs on page 306. Write the answers in your notebook.



- a. have/ve seen; b. have/ve ever had; c. have given; d. have/ve come; e. have/ve watched
- | | | | |
|---|------------|-------|--------------|
| a | Sean K | ★★★★★ | Jan 17, 2020 |
| "One of the best overall movies I (see) in years." | | | |
| b | Mike S | ★★★★☆ | Dec 21, 2019 |
| "One of the best movies I (ever have) the pleasure of seeing." | | | |
| c | Mahendra C | ★★★★☆ | Aug 24, 2019 |
| "Both actors (give) their best ever performances." | | | |
| d | Spencer | ★★★★☆ | Jun 17, 2019 |
| "The story is very interesting as it explores what the South was like in the 1960s and shows just how far we (come)." | | | |
| e | Nikki R | ★★★★★ | Mar 29, 2019 |
| "Funny, charming, all round fun. I (watch) it twice and I'd watch it again." | | | |

Ao corrigir o exercício 2, destaque para os alunos que os ícones mais comumente feitos pelo público e disponíveis em um site que apresenta resenhas e comentários sobre filmes. Os alunos devem observar que os nomes dos usuários do site que escreveram os comentários aparecem em destaque, à esquerda da avaliação sobre o filme *Green Book* feita em número de estrelas, e as datas de publicação dos comentários, à direita.

- 3** Are the comments in **exercise 2** positive or negative? What helped you answer this question? Write the answers in your notebook. *Positive. Suggested answers: The adjectives: "best", "interesting", "funny", "charming". The ranking of the movie with 5/5 stars (Items a, e), 4,5/5 stars (Items b, c) and 4/5 stars (Item d).*

- 4** Now read another audience comment on *Green Book*, published on a movie and television review aggregator and user community. Focus on the verb phrase in **bold** and choose the correct statements about the text. Write the answers in your notebook.

From: www.rottentomatoes.com/en/press_book/review?type=user. Accessed on: Apr 20, 2020.

- a.** The user recommends the movie. *Ao corrigir o item b do exercício 4, destaque para os alunos que o verbo (storyline, em inglês) e os atores são elementos-chave para a criação de um bom filme.*
- b.** The user likes the storyline, but doesn't like the actors in the movie.
- c.** "If you haven't seen it" is equivalent in meaning to *if you have never seen it*.

Language Note

In negative sentences, the present perfect is formed by:

have not (haven't)/has not (hasn't) + main verb in the past participle

Based on the following table containing statistics on the prevalence of character race/ethnicity on screen from 2007 to 2018, do **exercises 5** and **6** in your notebook.

Prevalence of Character Race/Ethnicity on Screen by Year: 2007-2018

Year	White	Black	Latino	Asian	Other
2007	73.6%	13.0%	3.3%	3.4%	3.5%
2008	71.2%	13.2%	4.9%	7.7%	3.5%
2009	76.2%	14.7%	2.8%	4.3%	1.5%
2010	73.6%	13.2%	3.9%	5.0%	3.2%
2011	72.1%	9.7%	5.9%	4.7%	3.6%
2012	76.2%	10.6%	4.2%	5.0%	3.6%
2013	74.1%	14.1%	4.9%	4.4%	3.3%
2014	73.8%	12.5%	4.9%	5.2%	4.2%
2015	71.2%	12.1%	5.3%	3.6%	4.6%
2016	70.8%	13.5%	3.7%	5.6%	4.9%
2017	70.7%	12.1%	6.2%	4.8%	4.2%
2018	63.7%	16.9%	5.2%	8.2%	5.9%

From: <https://www.kutv.com/news/2019/04/20/race-ethnicity-inequality-report-2019-04-20/>. Accessed on: Apr 20, 2020.

Ao corrigir o exercício 5, destaque para os alunos que os verbos *decrease* (diminuir) e *increase* (aumentar) são antônimos e que associa palavras por terem sentidos contrários é uma estratégia para estudo e ampliação de vocabulário. Peça também que os alunos indiquem os dados que confirmam suas respostas. Eles devem indicar que os personagens brancos eram 70,7% dos personagens em 2017 e passaram a 63,7% em 2018 e que os personagens asiáticos passaram de 4,8% em 2017 para 8,2% em 2018.

- 5** Replace the icons with the correct form of the verbs **increase** or **decrease** to complete the sentences below. Use the present perfect. *a. has decreased; b. has increased*
- a.** The percentage of white characters significantly in 2018 in comparison to 2017.
- b.** The percentage of Asians in 2018 in comparison to 2017.

- 6** Has race/ethnicity on screen changed over time? Choose the correct alternative and write the answer in your notebook.

- a.** Yes, it has. However, there isn't enough race/ethnicity diversity on screen.
- b.** No, it hasn't. The percentage of under-represented characters remains the same.

Go to Language Reference + Extra Practice on page 302.

Language Note

In **interrogative sentences**, the present perfect is formed by: **Have/Has + subject + main verb in the past participle**

Short answers:

Yes, (subject) + have/has.

No, (subject) + haven't/hasn't.

A partir da pergunta (Has race/ethnicity on screen changed over time?) e das respostas (Yes, it has./No, it hasn't.) usadas no exercício 6, destaque a formação da Interrogativa do Present Perfect e as respostas curtas apresentadas no box Language Note.

ANEXO BA – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “LANGUAGE REFERENCE + EXTRA PRACTICE” DO LD. 05

LANGUAGE REFERENCE

+ Extra Practice

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
 REPRODUÇÃO PROIBIDA

1

IMPERATIVE




Leia o texto ao lado e observe o uso do imperativo.

No texto, o imperativo é usado para oferecer quatro dicas gerais de segurança na internet. São elas:

- ▶ *“Be careful about what you put on the web.”*
- ▶ *“Keep track of who you interact with on the internet.”*
- ▶ *“Know that privacy is just an illusion.”*
- ▶ *“Don’t open any links in emails or chat rooms that look suspicious or unfamiliar.”*

Observe que, na última dica, utilizou-se o imperativo na forma negativa. Note que, em frases negativas no imperativo, usamos **don’t** ou **do not** antes do verbo principal.

Podemos usar o imperativo para dar dicas, conselhos, instruções, ordens e alertas. É muito comum encontrar, por exemplo, verbos no imperativo em placas de trânsito como as seguintes:

Veja, nos quadros a seguir, as formas afirmativa e negativa do imperativo.

Forma afirmativa		Forma negativa	
Think	before you post.	Don’t share	your password with anyone.
Be	a smart digital citizen.	Do not send	insulting messages.

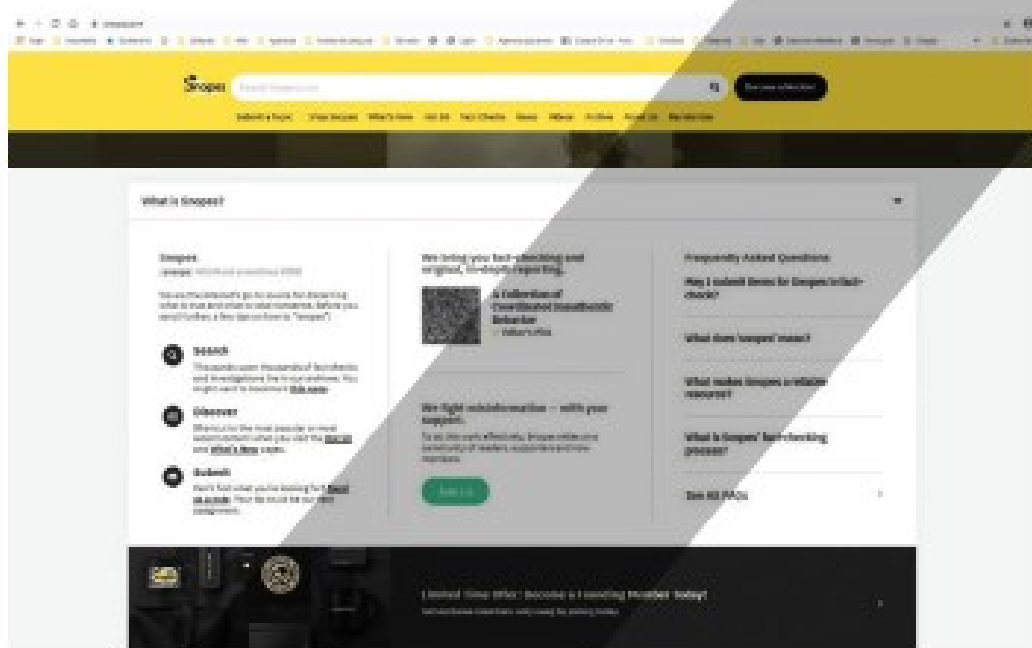
Comente com os alunos que o texto a seguir retoma o tema de como usar a internet de forma inteligente, já abordado na unidade 1, o que facilita o estabelecimento de hipóteses sobre o texto a ser lido. Para explorar a compreensão do texto, pergunte aos alunos quais das dicas apresentadas envolve o cuidado que se deve ter com o compartilhamento e/ou divulgação de informações pessoais. Espere-se que eles mencionem que são as três primeiras dicas.

From: www.opencolleges.edu.au/informed/cyber-safety/. Accessed on: May 10, 2020.

From: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/58f70307ed954f5c5000000/the-highway-code-traffic-signs.pdf>. Accessed on: May 10, 2020.

Real life

1. Snopes is a website that **debunks** fake news and hoaxes. Look at their page and check what you can do on the website. Share your answers with a classmate.



- Become a member. X
- Watch a video. X
- Chat with a journalist. X
- Read old articles. X
- Listen to podcasts. X
- Buy their products. X
- Search for a subject. X
- Check if something is true. X
- Send a video. X

2. Read the text from the About session of the site.

Snopes got its start in 1994, investigating urban legends, hoaxes, and folklore. Founder David Mikkelson, later **joined** by his wife, was publishing online before most people were connected to the Internet. As **demand** for **reliable** fact checks grew, so did Snopes. Now it's the oldest and largest fact-checking site online, widely **regarded** by journalists, folklorists, and readers as an invaluable research companion.

Snopes is the Internet's Definitive Fact-Checking Resource. In: SNOPES. [S.l., n. d.]. Available at: www.snopes.com/about-snopes/. Accessed on: May 13, 2020.

- a) When did Mikkelson begin the site? **In 1994.**
- b) Correct the statements below in your notebook.
- David Mikkelson started publishing online recently. **David Mikkelson started publishing online in 1994.**
- David's wife founded Snopes. **David Mikkelson founded Snopes.**
- Journalists don't think Snopes is a valuable source. **Journalists think Snopes is a valuable source.**
3. The text mentions that the "demand for reliable fact checks grew". What are the possible reasons for that? **Personal answers**

VOCAB

debunk:
desmascarar

demand:
exigência

joined: unir-se a

regarded:
prezado,
respeitado

reliable:
confiável

GOING FURTHER

EM13LGG303 EM13LGG403 EM13LGG702

LEIA ESCOLHA RESPOSTA CORRETA
ESCREVA EM ESTE LUGAR

Pre-reading

- 1 Observe the title of the text below. What is it about?
Possible answer: The text is about the fact that people see the use of social media as a tool to change society.
- 2 Look at the following picture. What does it represent? What makes you think that?
Possible answer: The picture represents the social media/technology. There are pictures, a cellphone, "likes", musical notes, emoji, location point, "play", headphones, etc.

Reading

- 3 Read the following newspaper article and answer: What do these numbers refer to? Write the answers in your notebook.
 - A 64%
 - B 55%
 - C 50%
 - D 7%

C. It refers to the number of young people who use social media to communicate with campaign groups or charities.
D. It refers to the number of young people who use social media to communicate directly with a politician or political party.



Social media viewed as essential tool for social change

Web Log: Research also finds social media helpful to charities and campaign groups

Thu, Sep 27, 2018, 07:00

Marie Boran

Nearly two-thirds of young people (64 per cent) view social media platforms like Twitter, YouTube and Facebook as an essential part of bringing about social change, according to new research from independent educational UK charity Demos [...]

The Demos report – “Plugged in: Youth Engagement Through Social Media” – found that 55 per cent of 35- to 50-year-olds also felt the same way about online activism while young women were almost twice as likely as young men to campaign via social media.

Additionally, social media appears to be vital to those who use it to communicate with campaign groups or charities: 50 per cent of young people who use it for this purpose do so on a daily basis.

Trolling

Social media has also made politics more accessible for younger generations [...]

There is, however, the issue of how trolling and hate speech can interfere with online activism [...]

BORAN, Marie. Social media viewed as essential tool for social changes. *The Irish Times*. Available at: <https://www.irishtimes.com/business/technology/social-media-viewed-as-essential-tool-for-social-change-1.3842008>. Accessed on: Aug. 10, 2020.

Campaign: (substantivo) campanha ou reunião de meios para a realização de algo; (verbo) fazer campanha

Charity: caridade

Issue: problema, questão

Purpose: objetivo, propósito

ANEXO BD – PRINT DE PÁGINA COM SEÇÃO “LANGUAGE PLUS” DO LD. 02

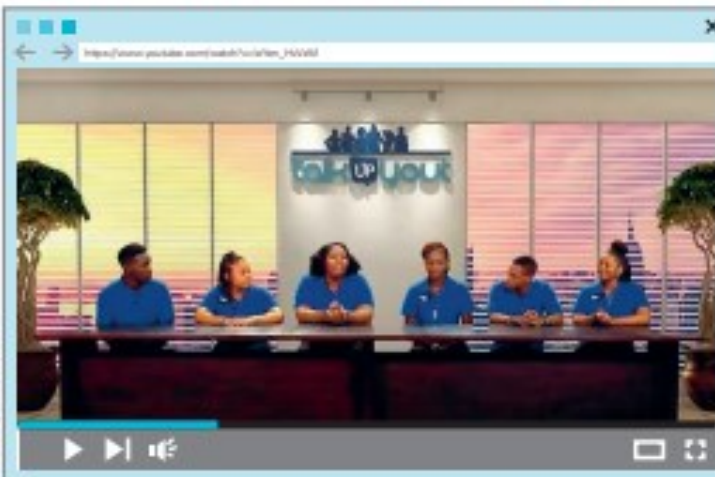
— LISTEN UP!

EM13LGG102 EM13LGG403
EM13LGG303 EM13LGG702

EXERCÍCIO MÚLTIPLA ESCOLHA
EXERCÍCIO ABERTO

Pre-listening

1 You're going to listen to part of a show called **Talk Up Yout**. One of the participants talks about one of the downsides of social media. Can you guess what it is?
Possible answers: privacy matters, advertisings, cyberbullying, time consuming, etc.



2 Are you careful while using social media? What do you do to stay safe? *Personal answers.*

LANGUAGE PLUS

Yout é uma palavra do dialeto patoá jamaicano – língua crioula de base inglesa falada – que significa youth.

Talk Up Yout is a Jamaican multi-media platform show launched in 2010 to give Jamaican youth a voice.

38

Listening

3 Listen to the audio and check your guess from activity 1.

4 What is the main idea of the audio? Write the correct option in your notebook.

A You have to be careful with what you post on your social media. **X**

B You need to share your ideas with everybody.

5 What suggestions does the Jamaican girl give in the audio? Write the correct answers in your notebook.

A You can change the privacy setting on your post. **X**

B You can post everything to everybody.

C You can limit posts with sensitive information. **X**

ANEXO BE – PRINT DE PÁGINA COM ATIVIDADES SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LD. 02

Broaden: to increase

Improve: to make something better

Hidden: that cannot be seen or that is not easy to find

Self-esteem: belief and confidence in yourself

Hire: to give someone a job and to pay for this person's work

Staff: the group of people who work for a company

A Make more friends. *x*

B Have a good job opportunity. *x*

C Write a blog.

D Read books in English.

E Discover her talents. *x*

F Travel.

G Be more confident. *x*

H Use the internet.

ESCREVA NESTE LUGAR

ESCREVA NESTE LUGAR

4 In your notebook, write **T** (true) or **F** (false). Correct the false one.
She considers learning a good way to be a better person.

A Odette considers learning a good opportunity for being another person. *F*

B She has talents she did not know before learning English. *T*

C Learning English is good for her self-esteem. *T*

D She is not afraid of people's judgement. *T*

5 In your notebook, match the verbs to their corresponding meaning in Portuguese. Use the context of Odette's blog post to do the activity and go back to the text as many times as you need. Try not to use the dictionary.

I To improve <i>d</i>	IV To feel <i>a</i>
II To overcome <i>c</i>	V To make sure <i>b</i>
III To accomplish <i>e</i>	


A Experimentar algo físico ou emocional.

B Averiguar para ter certeza.

C Superar uma dificuldade.

D Começar a se sair melhor ao realizar uma tarefa.


E Terminar algo com sucesso, alcançando os objetivos propostos.





A República de Malta é um dos menores países da Europa. Sua língua nacional é o maltês, porém a língua inglesa também é considerada oficial no país. Pessoas de todo o mundo visitam Malta por turismo e/ou para estudar inglês.

81

ANEXO BF – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “SELF-ASSESSMENT” DO LD. 02



 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUA

Nesta unidade, conversamos sobre o inglês como língua franca, como se deu o processo de expansão do idioma e a troca de experiências para otimizar seu aprendizado. Chegou o momento de refletir sobre seu aprendizado ao longo da unidade. Vamos começar?

1 Como você avalia sua aprendizagem com relação aos tópicos a seguir?
 Enumere os itens de 1 a 3 de acordo com a legenda.

1 Ainda sinto dificuldade com esse assunto e não consegui realizar a maioria das atividades propostas.
2 Aprendi o assunto, mas em algumas ocasiões senti dificuldade em realizar as atividades propostas.
3 Aprendi o assunto e realizei a maioria das atividades propostas com facilidade.

- Reconhecer características de um *blog post* e de quadrinhos.
- Investigar e discutir temas referentes à difusão da língua inglesa.
- Utilizar as formas do tempo presente em inglês (*Simple Present Tense*).
- Escrever uma *blog bio*.
- Fazer uma apresentação oral de resultados de pesquisa.

2 O que você mais gostou de aprender nesta unidade?
 O que menos gostou?

3 O que não aprendeu muito bem e precisa de estudo extra?

How can I become a lifelong learner?

Keep a "to-learn" list and set goals for your learning.

HOT SPOT

Os links a seguir podem ajudá-lo(a) em seus estudos:

- BRITISH Council. *Five tips to improve your reading skills. Premier Skills English*. Disponível em: <https://premierskillsenglish.britishcouncil.org/skills/listen/podcasts/five-tips-improve-your-reading-skills>.
- THOUGHTCo. *More information about English speaking countries*. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/english-speaking-countries-1435414>.
- PORTO, M. Isabel Otero. *Simple Present Tense. Agenda Web*. Disponível em: https://agendaweb.org/verbs/present_simple-exercises.html.

Acesso em: 12 jun. 2020.

93

ANEXO BG – PRINT DE PÁGINA DA COM INSTRUÇÕES EM PORTUGUÊS PARA ATIVIDADES DO LD. 03

Reading

Este livro será reutilizado por vários alunos em uma sala. Assim, suas respostas no caderno:

1. a) Leve dicionários para a sala de aula para que os alunos possam consultá-los, caso não saibam o significado da palavra em questão. Se julgar conveniente, explique a eles que maratonas são provas de longa distância, com 42 quilômetros - cerca de 26 milhas.

1. b) Resposta pessoal. Caso os alunos não conheçam ninguém que tenha participado de uma maratona para compartilhar a experiência com a turma ou nunca tenham assistido a uma corrida, incentive-os a fazer uma pesquisa, em inglês, sobre alguns maratonistas brasileiros. Ajude-os com palavras-chaves, como athlete, runner, marathon ou running.

1. c) Resposta pessoal. Ace alunos que responderem afirmativamente, peça que digam como se preparariam e se buscassem a ajuda de um profissional de educação física para isso.

1. d) Resposta pessoal. Se necessário, peça aos alunos que façam uma pesquisa e tenham descobr quais são as principais maratonas brasileiras. Relembre com eles o nome de algumas famosas, como a Maratona do Rio de Janeiro e a Maratona de São Paulo.

Pre-reading

1. Converse com um colega e, depois, compartilhe suas respostas com a turma.

a) Você sabe o que é uma maratona? Explique.

b) Você já assistiu a alguma maratona ou conhece alguém que já tenha participado de uma? Comente como foi a experiência.

c) Você gostaria de participar de uma maratona? Por quê?

d) Você conhece algumas maratonas realizadas no Brasil ou em sua cidade? Caso diga sim, cite-as.

2. Em seu caderno, relacione as fotografias com os itens abaixo. Depois, compartilhe suas respostas com a turma. Use o dicionário para consultar as palavras desconhecidas.

a) Work out on a treadmill.

d) Sprint on the track.

b) Go jogging in the park.

e) Run a cross-country race.

c) Run a marathon.

f) Hurdles.








3. Observe novamente os tipos de corrida apresentados na atividade 2. Qual delas você achou mais interessante? Comente com um colega.

4. Você vai ler um texto cujo título é *Important lessons I learned during my first marathon*. Em seu caderno, escreva quais das palavras abaixo você espera encontrar durante a leitura.

✓ DREAM	✓ MEDAL	✓ TRAINING	✓ STRENGTH
✓ MARATHONER	✓ ENCOURAGEMENT	✓ FUEL	✓ LOVE
✓ CONTEST	✓ RUNNING	✓ HOBBY	✓ SPEED

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD

REPRODUÇÃO PROIBIDA

ANEXO BH – PRINT DE PÁGINA COM O QUADRO “TIP” DO LD. 04



Listening

EM13LGG204
EM13LGG403

1. a. Resposta sugerida: Yes. Because while we sleep, our body renews its energy, restores body cells and restores our immune system. Reforce que o sono é essencial para a saúde, pois durante esse período de descanso o corpo recarrega as energias, restabelece as células e recupera o sistema imunológico.



A person is sleeping in bed. LEO
Foto: Imagens/Imagens.com

Before You Listen

1. Discuss the following questions with a classmate.
 - a. Is sleep important? In what way?
 - b. Do you get enough sleep every day? Resposta pessoal
2. Look at the pictures below. With a classmate, decide which ones represent actions that can help you sleep better.



Foto: Imagens/Imagens.com

Drinking coffee.



Foto: Imagens/Imagens.com

Listening to relaxing music.



Foto: Imagens/Imagens.com

Reading a book.



Foto: Imagens/Imagens.com

Drinking chamomile tea.

2. Resposta sugerida: Listening to relaxing music, reading a book and drinking chamomile tea can help you sleep better. Se julgar conveniente, escreva no quadro um modelo de diálogo para os estudantes usarem nesta atividade, por exemplo: "I think listening to relaxing music can help me sleep better. What about you?"; "Yes, me too." / "I don't think so."

TIP

Ao ouvir uma faixa de áudio pela primeira vez, não se preocupe em entender todas as palavras. Busque compreender a ideia central do que está sendo falado. Ao ouvir pela segunda vez, procure encontrar as informações específicas de que você precisa.

As You Listen

3. Listen to some doctors as they give tips for young people to sleep better. In your notebook, write **T** (true) or **F** (false) for the sentences below, according to the tips in the audio.

 **TRACK 3**

 - a. Keep your cell phone and electronics in another room. **T**
 - b. Write text messages in bed. **F**
 - c. Don't read a book in bed. **F**
 - d. Take a nice hot shower. **T**
 - e. Exercise every day. **T**

3. Reproduza o áudio uma primeira vez e pergunte aos estudantes se algum dos hábitos citados na atividade 2 (Before You Listen) foi mencionado. Eles deverão responder que sim: Read a book. Reproduza o áudio uma segunda vez e peça que respondam à atividade 3 (As You Listen). Em seguida, sugira que comparem suas respostas com as de algum colega. Antes de fazer a correção, execute o áudio pela última vez, para que confirmem o que responderam na atividade. O áudio desta atividade foi extraído do vídeo "Help your teen sleep better: 6 tips from pediatricians". Disponível em: www.healthnation.com/health/teen-sleep-tips. Acesso em: 19 fev. 2020.

After You Listen

4. Talk to a classmate. Do you follow the tips mentioned in the audio? Respostas pessoais
5. With your partner, make a list of other tips for young people to sleep better. Use your notebook. Respostas pessoais

5. Peça aos estudantes que elaborem em pares ou trios uma lista com dicas de hábitos para melhorar o desempenho do sono que não foram mencionados no áudio. Incentive-os a usar o imperativo nas formas afirmativa e negativa. Escreva alguns exemplos no quadro, como: Don't drink coffee at night; Stretch your body.

40



ANEXO BI – PRINT DE PÁGINA COM O QUADRO “SUGGESTION” DO LD. 04

8. NÃO COME MUITO LIMO

5. Quando usado como prefixo, *over* significa **excesso**. Pode se ligar a substantivos para formar uma palavra, como em *overdose*, que significa **dose excessiva**; a verbos, como em *overdo* (**exagerar**); *overuse* (**usar em excesso**); a *overcook* (**cozinhar demais**); assim como a adjetivos, por exemplo em *overcrowded* (**superlotado**) e *overweight* (**acima do peso, quase obeso**).

TIP
A inferência por meio do contexto é uma estratégia de leitura que ajuda a interpretar o texto. É realizada “nas entrelinhas”, ou seja, quando o leitor busca descobrir alguma informação ou opinião específica sem que o autor tenha deixado explicitamente essa mensagem. Também usamos a inferência para tentar encontrar o significado de uma palavra desconhecida. Para isso, leia novamente a frase ou o parágrafo em que ela aparece, tente identificar sua classe gramatical (verbo, adjetivo, substantivo, etc.) pela sua posição na oração e busque um significado da palavra que faça sentido naquele contexto.

6. a. “Air pollution is increasing because of the increasing use of fossil fuels in factories, increased emissions of industrial chemicals, and the increased use of cars, trucks, buses, airplanes and trains.”
2. Peça aos estudantes que discutam as perguntas em dupla. Incentive-os a trocar ideias em inglês, mesmo que não tenham ainda o conhecimento linguístico necessário para expressar todas as suas ideias. Após alguns minutos, escolha alguns estudantes para relatar resumidamente ou mencionar algo que foi discutido em seu grupo.

3. Choose the sentence that states the main idea of the article and write it in your notebook.
a. We are killing the bees.
b. We are helping the environment.
c. We are doing things that harm the planet. X
d. We are fighting air pollution.

3. Se necessário, peça aos estudantes que vejam o boxe Tip da Unidade 2, página 37, para retomar a estratégia de leitura skimming.

4. The words and phrases below are subtitles from the article. Read it again and insert the subtitles in the correct place. Write the answers in your notebook.
a. Air pollution; b. Water scarcity; c. Solid waste disposal; d. Biodiversity loss

Air pollution	Biodiversity loss
Solid waste disposal	Water scarcity

5. The verbs below are in the article. In your notebook, match them to their meanings in Portuguese. a. I; b. III; c. IV; d. I

a. increase (l. 3)	I. mudar; trocar
b. overuse (l. 9)	II. aumentar
c. exhaust (l. 12)	III. usar em excesso
d. change (l. 16)	IV. exaurir; esgotar

6. In your notebook, check if the statements below are true (T) or false (F). Then choose a sentence from the article to justify your answer.

a. The burning of fossil fuels in factories and for transportation causes air pollution. T
b. We are saving water. F “We are overusing one of the basic necessities of life”
c. We are reducing solid waste. F “We are creating too much trash”
d. There are advantages and disadvantages in using pesticides. T
“[...] we use pesticides to protect our crops to ensure that there is enough food for us, but the same pesticides are killing the bees we need to pollinate other food plants, and the birds that eat many of the food pests.”

After You Read

7. Discuss with a classmate. *Respostas pessoais*


a. Do you think the information in the article is about what is happening in India only? Or is it happening in other countries too?
b. Do you think the information in the article is important only for kids? Why (not)?
c. What other environmental issues can you add to the text?

SUGGESTION

O documentário *Oceanos de plástico* (A Plastic Ocean), de Craig Leeson, retrata os problemas causados pelos resíduos plásticos que chegam ao mar. Reino Unido: Netflix, 2016 (100 min). Classificação: 10 anos.

52

ANEXO BJ – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “LANGUAGE REFERENCE + EXTRA PRACTICE” DO LD. 04


 **4.** Depois de trocarem ideias, escolha alguns estudantes e peça que relatem brevemente o que conversaram com os colegas. Para promover maior circulação das campanhas criadas pelos estudantes, disponibilize, com a autorização da direção, os cartazes ao redor da escola e/ou publique-os em canais digitais da escola ou da comunidade. Outra sugestão é pedir aos estudantes que também façam uma versão em português de seus pôsteres, em formato de panfleto, que possam ser fotocopiados e distribuídos nos arredores da escola.

- Exchange your draft with another group. Share your ideas and get feedback.
- Rewrite your poster based on the feedback you had and make any improvements and necessary corrections.
- Proofread your work.

Thinking It Over

4. Read your classmates' posters. Then get together with your group and discuss the following questions. *Respostas pessoais*

- a. Do the posters cover all the environmental problems that affect your community?
- b. Which campaign(s) are you joining? Why?






Self-Assessment

1. Ao final de cada Unidade, proporcione aos estudantes um momento de reflexão sobre sua própria aprendizagem, em que relembrem o que estudaram e pensem em como se sentem em relação a cada ponto.

2. Depois que os estudantes trocaram ideias, peça a alguns deles que relatem o que conversaram com os colegas. Os pontos de vista e as sugestões de alguns podem servir de dicas de estudo para outros.

1. Como você avalia o seu aprendizado nesta Unidade? Leia as habilidades abaixo e, no caderno, desenhe um emoji indicando quanto você se sente confiante em relação a cada uma delas.






- a. Relatar o que estou fazendo para preservar o meio ambiente.
- b. Listar problemas ambientais e ações que prejudicam o meio ambiente ou ajudam a preservá-lo.
- c. Compreender dicas de preservação do meio ambiente.
- d. Compreender a ideia central, informações específicas e fazer inferências em um artigo sobre questões ambientais.
- e. Elaborar um pôster de campanha sobre meio ambiente.
- f. Usar o tempo verbal *Present Continuous*.

2. Converse com um colega. Qual(is) habilidade(s) você acha que precisa desenvolver mais? O que pode fazer para que isso ocorra?

KEEP EXPLORING

- **Games and Activities to Learn English | Verbs.** Disponível em: <https://www.mas-games.com/verbs1.php>. Acesso em: 14 ago. 2020. Nesta página, você encontra jogos para praticar o *Present Continuous*.
- **Recycling Waste.** Disponível em: <https://www.turtlediary.com/game/recycling-waste.html>. Acesso em: 14 ago. 2020. Neste jogo on-line, você vai revisar e ampliar vocabulário sobre meio ambiente, além de aprender a separar o lixo adequadamente.

58


ANEXO BK – PRINT DA SEÇÃO “WRITING DO LD. 05



Em Writing, o objetivo é propor uma atividade de produção textual. As orientações detalhadas ajudam os alunos no processo de produção textual (planejamento, escrita, revisão por pares e reescrita). Ao longo deste livro, são explorados textos de diferentes gêneros.

Nesta unidade, você leu, na página 119, um trecho de uma entrevista (interview) com a modelo Adut Akech. Embora o gênero entrevista seja essencialmente oral, é comum encontrarmos entrevistas que foram reproduzidas na forma escrita, como é o caso das que aparecem nesta unidade e, geralmente, publicadas em revistas, jornais ou blogs. A seguir, você encontra um trecho de outra entrevista, também em formato de perguntas e respostas, em que a ativista paquistanesa Malala Yousafzai fala sobre sua luta para garantir o acesso à educação para todas as meninas. Com um colega, identifique características do gênero entrevista que você encontra nos textos lidos.

Consulte as Orientações Complementares no Manual do Professor.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA



UN News

INTERVIEW:

In fighting for girls' education, UN advocate Malala Yousafzai finds her purpose

5 October 2017 | Culture and Education

In September, the Malala Fund started the Gulmakai Network to support the work of education champions in developing countries and speed up progress towards girls' secondary education around the world.

The 20-year-old, who will be attending Oxford University, spoke to UN News about the need to increase investment in education, the importance of allowing girls to be who they want to be, and when it was that she discovered the power of her own voice and the purpose for her life.

[...]

UN News: What are some of the things you observed in your efforts to promote girls' education during your travels?

Malala Yousafzai: So this year I went on a Girl Power trip and I went to America, Canada, then Nigeria, Iraq, and Mexico, and in these places I met amazing and incredible girls and I heard their inspiring stories. [...] These are the stories that inspire me but my aim is to bring these stories into a global platform like the UN and allow these girls to meet their country leaders and local leaders so their voices can be raised.

[...]

UN News: What would you say is your key message to world leaders?

Malala Yousafzai: I'm just reminding them of their responsibilities – that they are holding the positions in which they are responsible for their people and for the future generation. I remind them that they have to increase investment towards schooling, towards quality education, otherwise we would lose these future generations. [...]

UN News: What can men do to help achieve education for girls?

Malala Yousafzai: Well I think men have to do a lot. My father is an inspiration because his five sisters could not go to school. So, he decided he would allow his own daughter to go to school, to get her education, and then to raise her voice. When we started campaigning in Swat Valley, when terrorism started and girl's education was banned, there were many other girls who wanted to speak out but their parents, their brothers did not allow them. My father was the one who did not stop me. [...]

"My goal is very clear, and that is to continue fighting for girls' education, their empowerment, their rights"
Malala Yousafzai

From: <<https://www.un.org/en/story/2017/10/543873-interview-fighting-girls-education-un-advocate-malala-yousafzai-finds-her>>. Accessed on: Mar 4, 2020.

Com base nas entrevistas que você leu nesta unidade, chegou a sua vez de entrevistar uma pessoa que você admira ou que seja influente na sua comunidade. Dessa forma, os membros da sua comunidade escolar poderão saber mais sobre essa pessoa e os projetos/conquistas que marcaram a vida dela.

Destaque a importância de revisar e reescrever todos os textos que produzimos. A troca de textos entre os alunos deve ajudá-los a revisar sua produção de forma colaborativa.



Siga as orientações abaixo para escrever seu texto:

1. Pense em uma pessoa que você admira ou que seja influente na sua comunidade. Você pode entrevistar alguém da sua escola, família ou bairro.
2. Prepare-se para a entrevista. Escreva, com antecedência, as perguntas que deseja fazer. Procure fazer perguntas do tipo "Qual" ("What"), "Como" ("How") para que a pessoa entrevistada possa discorrer sobre o tema abordado.
3. Conduza a entrevista em inglês ou em português, conforme as possibilidades. Você pode registrá-la em áudio ou por meio de notas. Seja gentil com a pessoa entrevistada e procure deixá-la à vontade.
4. A partir das suas anotações ou áudio, selecione as respostas mais interessantes para compor o texto que será escrito.
5. Agora, em inglês, faça um rascunho da entrevista no caderno. Procure organizar as perguntas e respostas de modo que apresentem um encadeamento lógico de ideias.
6. Inclua uma foto da pessoa para ilustrar seu texto. Se desejar, destaque trechos da fala da pessoa para acompanhar seu texto, assim como foi feito na entrevista com a Malala Yousafzai na página anterior.
7. Troque entrevistas com um colega e discuta os textos elaborados. Nesta etapa de revisão, considere as seguintes perguntas:
 - a. As informações estão adequadas a seu objetivo e ao público-alvo?
 - b. As perguntas e respostas estão redigidas de maneira clara e objetiva?
 - c. A organização visual facilita a compreensão das informações?
 - d. O *simple past* foi utilizado adequadamente para descrever eventos no passado?
8. Faça as correções necessárias.
9. Escreva a versão final da entrevista à mão ou, se possível, com o auxílio de um computador.

Agora que sua entrevista está pronta, é importante pensar em como compartilhá-la com seus colegas de sala e/ou outras pessoas. A turma pode organizar todas as entrevistas no mural da sala ou da escola. Para as entrevistas criadas com o auxílio de um computador, é possível compartilhar os textos no próprio site ou blogue da escola. A partir das reações dos colegas e de outras pessoas ao seu texto, você pode aprimorá-los ainda mais. Lembre-se de que, ao escrever a entrevista em inglês e divulgá-la na internet, um número muito maior de pessoas poderá ter acesso ao texto e conhecer seu entrevistado.



ANEXO BL – PRINT DE PÁGINA DA SEÇÃO “TAKING IT FURTHER” DO LD. 05

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Taking it

FURTHER

Em *Taking it Further*, o objetivo é ampliar a discussão do tema da identidade, com questões relevantes para o desenvolvimento de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

- Before reading the text below, make predictions about it. Focus on its **source**, **picture** and **first sentence** to answer the questions below in your notebook.
 - When the text was published, how old was Han Hyun Min? a. 16; b. Nigeria and Korea; c. Yes, he is; d. Personal answer. Suggested answer: Why he is an influential teen./Who he is.
 - Where are his parents from?
 - Is he an influential teen?
 - What type of information about him do you expect to find in the text?

TIP Busque observar as palavras-chave da primeira frase do texto para poder antecipar seu sentido global.


Read the text below and do **exercises 2 and 3**.

https://time.com/1000910/more-influential-teens-2020

TIME SEARCH

Han Hyun Min, 16

Growing up in a largely homogeneous society, Han, who is half Nigerian, half Korean, was often made to feel ashamed of his appearance. “There are so many prejudices about darker skinned people in South Korea,” he tells *TIME*. “When I was in kindergarten, some of the mothers in the playground would tell my friends, “Don’t play with him. If you play with him, you will become darker too.” But Han, who was discovered on Instagram, is now one of the country’s most sought-after fashion models; he’s a fixture in local magazines and walked in 20 shows during the recent Seoul Fashion Week. Although he has faced discrimination—he was denied several early castings because of his skin color—Han says he hopes his rising profile will help make South Korea’s beauty standards more inclusive. “My dream is now a reality,” he tells *TIME*, “and I want those like me to feel they can achieve the same.” — *Suyin Haynes*



From: <https://time.com/1000910/more-influential-teens-2020/>. Accessed on: Feb. 10, 2020.

ashamed: envergonhado/a • **beauty standard:** padrão de beleza

Neste texto, a rede social Instagram é mencionada para indicar como Han Hyun Min tornou-se conhecido. Tal menção, portanto, é feita no texto para que a história de vida desse adolescente seja contada. Dessa forma, o uso do referido termo faz parte de um contexto pedagógico mais amplo, sem qualquer tipo de incentivo ao seu uso ou intuito de divulgação dessa marca (cf. Parecer CNE/CEB nº 15/2000).

124

Comente com os alunos que o **exercício 2** apresenta uma questão com estrutura semelhante às das questões encontradas na prova do Enem e pode ajudá-los a se familiarizarem com esse exame.



2 Responda à questão abaixo em seu caderno.

O modelo Han Hyun Min fez parte da lista dos adolescentes mais influentes de 2017, segundo a revista *TIME*. A partir das informações apresentadas no texto, pode-se dizer que o jovem

- Ao corrigir o **exercício 2**, peça aos alunos que indiquem o trecho do texto que justifica sua resposta. Espere-se que eles indiquem o trecho: "He was denied several early castings because of his skin color". A partir desse trecho e do **box** Tip, destaque a ideia de causa expressa por *because of* – ou seja, por causa da cor da pele, Han foi excluído de vários desfiles.
- Aproveite para destacar também que *denied* é a forma do verbo *deny* ("negar", em português) no *simple past* e retorne as regras ortográficas para formar o *simple past* de verbos regulares apresentadas na **unidade 5**.
- cresceu em uma sociedade heterogênea.
 - sofreu preconceito pela cor da sua pele na Nigéria.
 - começou a sofrer discriminação racial a partir da adolescência.
 - deixou de participar de desfiles como modelo por discriminação racial.
 - revelou que os padrões de beleza se tornaram mais inclusivos na Coreia do Sul.

TIP

Observe o uso de conectores, como *because of*, e busque compreender as relações de sentido estabelecidas por eles no texto. Essa dica pode ajudar você a resolver questões do Enem.

3 Discuss the questions below with your classmates. The Useful Language section on page 269 can help you.

- a. Suggested answer: Because he is a successful model who fights for more inclusive beauty standards./Because he can inspire other teens who face discrimination.; b. Suggested answer: We can start campaigns against racial discrimination./We can promote debate on how to make beauty standards more inclusive.
- In your opinion, why can Han Hyun Min be considered an influential teen?
 - Han was a victim of discrimination because of his skin color. How can we raise awareness of this social problem in order to fight against it?

THINK ABOUT IT!

De acordo com o texto, Han Hyun Min espera contribuir para que os padrões de beleza na Coreia do Sul se tornem mais inclusivos. Na sua opinião, os padrões de beleza no Brasil são inclusivos? Por quê (não)? Como podemos evitar que pessoas se sintam excluídas ou discriminadas por não se encaixarem em padrões de beleza estabelecidos?

Respostas pessoais.

Consulte as Orientações Complementares no Manual do Professor.

RECOMMENDED RESOURCES

Para saber quais são os adolescentes que estão mudando o mundo e participaram do Fórum Econômico Mundial de 2020, visite:

► www.weforum.org/agenda/2020/01/the-teenage-change-makers-at-davos-2020/

Para conhecer mais detalhes sobre a campanha promovida pela jovem Amika George, #FreePeriods, entender os motivos pelos quais se trata de uma questão de saúde pública e de garantia de direitos à educação de meninas, visite:

► www.unwomen.org/en/news/stories/2019/10/i-am-generation-equality-amika-george-period-poverty

Para ouvir um podcast em que Amika George é entrevistada e fala sobre a campanha #FreePeriods, visite:

► www.bbc.co.uk/sounds/play/m00070b8

Para assistir a uma entrevista com Malala Yousafzai, feita pela Organização das Nações Unidas, em que ela discute a importância da educação e fala sobre seu trabalho para garantir o acesso de todos à educação, assista:

► www.youtube.com/watch?v=7gP7ub88Xci

(Acesso em: 4 mar. 2020)