

Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias

**Manual do Professor de
Língua Inglesa Volume 2**



Apresentação

O material didático da *Coleção EJA Educação Profissional* foi elaborado a partir do documento base do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, tendo como pressupostos alguns princípios e fundamentos pedagógicos: compreensão do trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação, por entendê-la como modo de produção de conhecimentos e de entendimento da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos educandos; integração do currículo; valorização dos diferentes saberes no processo de ensino e aprendizagem; e o trabalho como princípio educativo.

Nos livros que compõem a coleção, as abordagens das áreas dos conhecimentos são embasadas na perspectiva de complexos temáticos, ou seja, em temas gerais comuns ligados entre si. Temas que abrangem os conteúdos mínimos a serem abordados sob o enfoque de cada área do conhecimento; possibilitam a compreensão do contexto em que os alunos vivem; atendem às condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos; garantem um aprofundamento progressivo ao longo do material; e promovem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno.

A abordagem dos materiais didáticos é centrada em resoluções de problemas, ou seja, no início da unidade são propostos os problemas, dilemas reais vividos pela sociedade e, a partir da disciplina, são fornecidos dados e fatos buscando a solução dos problemas propostos.

Para efetivar a integração das diferentes áreas do conhecimento, articulando-as ao mundo do trabalho, são utilizados grandes temas integradores: sociedade e trabalho; ciência e tecnologia e trabalho; saúde e trabalho; linguagens e trabalho; entre outros.

Em cada volume da coleção, a disciplina é dividida em unidades que, por sua vez, são separadas em capítulos. Cada unidade conta com seção inicial de abertura, em que é colocado o problema gerador; conteúdos desenvolvidos de modo a propiciar a construção de soluções para o problema inicial por meio de atividades, propostas de reflexão, análise de situações, simulação de cenários para tomada de decisão que são intercalados ao conteúdo em estudo; atividades de reflexão, de análise, de pesquisa e de produção (oral e escrita); seção final de sistematização da unidade, retomando o percurso de aprendizagem e relacionando-o ao problema inicial.

Com a intenção de desenvolver ideias e conceitos, ampliando os conhecimentos do educando de maneira estimulante e participativa, as obras contam ainda com sugestões de livros e *sites*, nos quais o aluno poderá realizar pesquisas para explorar as conexões entre as áreas do conhecimento.

Por meio da participação de todos os envolvidos no processo educacional, o material foi desenvolvido de modo que o trabalho dos alunos se desenvolva de maneira prazerosa e significativa.

Orientações aos Professores

Orientações Gerais do Volume

O filósofo russo Michael Bakhtin destaca que, “*Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); [...] A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta...*” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Neste sentido, para o curso de inglês do PROEJA, projetou-se um livro que estimule a atitude responsiva dos alunos, buscando a interação deles com o inglês, por meio da abordagem a diversos gêneros textuais, tais como currículo, tirinha, charge e infográficos, de modo a levá-los a refletir sobre a língua inglesa, alicerçados nos seus conhecimentos prévios dos gêneros textuais. Por consequência disto, tal atitude responsiva remete ao uso das competências linguísticas que os alunos desenvolveram quando da aquisição natural do português, bem como daquelas já desenvolvidas ao longo do estudo da língua materna como disciplina escolar para adentrar o universo do inglês. Pretende-se com isto estimular os alunos a “desafiarem” textos na língua inglesa, e buscarem suas próprias soluções de leitura e compreensão, ao invés de “abandoná-los”, por conta de crenças de que eles, os alunos, não têm o domínio necessário de vocabulário, têm dificuldades naturais com a língua, como muitos alegam, ou, ainda, por não gostarem da língua inglesa.

Deve-se ter em mente que, muitas vezes, estas crenças tendem a serem reflexos de filtros afetivos (KRASHEN, 2007) em relação aos estudos das línguas em geral, ou, exclusivamente, em relação à língua inglesa. De acordo com Krashen, tais filtros se referem a respostas negativas previamente construídas em relação às línguas estrangeiras e ao aprendizado delas, e podem ser frutos de aspectos culturais, como por exemplo, posturas contrárias às culturas dominantes falantes de uma língua estrangeira, ou de ordem psicológica, advindos de experiências negativas vividas ao longo do aprendizado de uma língua estrangeira. Assim sendo, a abordagem à língua inglesa pelo viés da análise de gêneros textuais visa fornecer alguns subsídios para a busca da neutralização da atuação desses filtros, visto privilegiar o trabalho com:

- conhecimento previamente adquirido no estudo da língua materna;
- discursos e linguagens presentes no dia a dia dos alunos;
- gêneros textuais de interesse deles, tanto na dimensão do cotidiano quanto da vida profissional.

De fato, estes três aspectos da abordagem adotada para o livro agem como facilitadores para várias práticas inerentes à aquisição do inglês como língua estrangeira, tais como inferência de vocabulário, identificação de cognatos e sistematização de estruturas gramaticais e frásicas. Por exemplo, o conhecimento prévio da estrutura de textos do gênero e-mail, permite que os alunos infiram os significados das preposições *from* e *to*, do verbo *send*, e saudações como *truly yours* e *thanks fully*. Similarmente, a abordagem permite que leitores do gênero tirinhas infiram advérbios de tempo de uso comum do gênero, como *meanwhile*, *later* e *next day*, pelo posicionamento destes na parte superior dos quadros das tirinhas, que indicam a voz do narrador, a qual muitas vezes é uma marca de passagem de tempo. Da mesma forma, as imagens das tirinhas, charges e infográficos facilitam inferências. Por exemplo, uma expressão de raiva de uma personagem de uma tirinha facilita a inferência da função comunicativa de uma fala, e a partir dessa inferência os alunos podem identificar que um determinado vocábulo naquela fala tem sentido negativo dada à expressão da personagem.

Entretanto, para que os alunos se beneficiem da abordagem é fundamental a atuação do professor como facilitador para percepção das relações que se estabelecem entre os gêneros textuais e os aspectos da língua inglesa. Com efeito, por exemplo, na leitura de tirinhas na língua materna as leituras dos textos verbais e não verbais se dão simultaneamente, e, em geral, sem o foco numa ou noutra. Na leitura de tirinhas em inglês, por seu turno, por diversas razões, compreendidas desde desinteresse pela língua até questões de falta de competência linguística, a tendência dos alunos é romper com este processo simbiótico e focar numa ou noutra, ou seja, ou na linguagem verbal ou na não verbal. Somente sua atuação mediadora entre a tirinha e os alunos pode reestabelecer esse processo simbiótico natural da leitura de tirinhas, quando da leitura delas em inglês. Assim, cabe a você auxiliar os alunos a estabelecerem os *links* entre as imagens e os textos escritos das tirinhas. Por exemplo, destacando a diferença entre as funções comunicativas de sentenças dentro de balões de falas e de pensamento, uma mesma sentença produz um efeito diferente no leitor quando está inserida em um balão de fala e quando está em um balão de pensamento, como a sentença imperativa “*Stop talking!*”, que se inserida no primeiro indica agressividade, falta de educação, porém em um balão de pensamento indica tédio, aborrecimento, contrariedade, etc.

A prática sugerida, exemplificada pela tirinha, pode ser extrapolada para os demais gêneros textuais, de modo a fazer com que os alunos percebam marcas discursivas inerentes aos gêneros textuais e suas relações com o inglês. E, a partir disto, possam tirar proveito das marcas discursivas dos gêneros textuais para compreenderem fatos da língua, como no caso de entrevistas de emprego, nas quais o uso do *Present Perfect* é uma marca discursiva, em que se relata fatos do passado que na realidade comunicam algo do presente. A compreensão deste fato linguístico relativo ao gênero discursivo, relacionado à metafunção ideacional da língua, de Halliday (1989), auxilia os alunos a compreenderem melhor os usos exclusivos do inglês das formas *perfect* de maneira a usarem-nas mais adequadamente em contextos frásicos, pertinentes à metafunção textual da língua proposta por Halliday (ibid.) Entretanto, sem sua intermediação os alunos dificilmente estabelecerão estas relações.

Objetivos Gerais do Volume

- Abordar diferentes gêneros e tipologias textuais.
- Sistematizar as inter-relações semânticas e sintáticas pertinentes aos diferentes gêneros e tipologias textuais.
- Considerar via abordagens a discursos, a presença das metafunções da linguagem nos textos, propostas por Halliday (1989): a ideacional, a interpessoal e a textual.
- Focar na evidenciação das três metafunções da língua, de modo que os alunos percebam que enunciações ou discursos que surtem efeitos realmente comunicativos atendem às demandas destas três funções.

- Propor que os alunos analisem as relações semânticas e sintáticas de vocábulos específicos em termos de sentença e parágrafo em relação aos gêneros textuais, remetendo à função textual da língua, no nível das relações internas do texto, de coesão e coerência.
- Desenvolver as relações intrassistêmicas que se estabelecem entre classes de palavras.
- Trabalhar diferenças semânticas que se estabelecem em termos de metafunções ideacional e interpessoal, como as que envolvem os usos do modal *can*, *going to*, *will* e do *present perfect*.

Princípios Pedagógicos Gerais do Volume

O material, conforme mencionado nas orientações e nos objetivos gerais do volume, foi concebido dentro das noções de língua de Mikhail Bakhtin e Michael Alexander K. Halliday, as quais aliadas aos princípios da teoria sociointeracionista de Lev S. Vygotsky visam promover um ambiente de sala de aula comunicativo, no que se refere à atuação positiva do aluno no processo ensino-aprendizagem da língua, fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas necessárias à compreensão de textos escritos em inglês, a qual é essencial na inclusão do aluno no mundo globalizado, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, para que o conhecimento teórico proporcione os efeitos desejados, são necessárias mudanças de paradigmas, pois práticas de ensino mecanicistas e posturas de aprendizado tão somente receptivas encontram pouco espaço nessa forma de se abordar o estudo da língua inglesa. Essa mudança de paradigmas, porém, não se dá de forma repentina e impositiva, ela depende de uma tomada de consciência da real aplicabilidade e, principalmente, da eficácia da aplicação das teorias no ensino-aprendizado da língua inglesa.

Para tal, é importante aprofundar-se nas teorias em questão, pois elas fornecem a base para a tomada de consciência, a qual, uma vez solidamente construída, permite que o professor promova a mudança na visão que os alunos têm da aquisição da língua inglesa. A sólida percepção do duplo direcionamento na relação língua e vida, como proposto por Bakhtin em “*a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua*” (BAKHTIN, 2003, p. 265), lhe permitirá eximir questionamentos dos alunos, por exemplo, quanto os porquês de palavras inglesas serem incorporadas pela língua portuguesa falada no Brasil. Similarmente, será o efetivo domínio das três metafunções da língua de Halliday que lhe possibilitará dar significância, dentro do aprendizado da língua, às atividades que envolvem análise dos gêneros e tipologias textuais, bem como explicar funcionalmente, por exemplo, os usos do verbo modal *can*, abordados no volume. Da mesma forma, o conhecimento da teoria de Vygotsky permitirá que o professor estabeleça *links* entre a realidade dos alunos e os conteúdos apresentados no livro, visto a teoria explicitar como se dão processos cognitivos numa perspectiva sociointeracionista. Porém, esses três aspectos do pensamento de Bakhtin, Halliday e Vygotsky representam uma pequena porção da grandeza dos estudos destes. Pode-se extrair muito mais de suas teorias para aplicar ao ensino e aprendizado de inglês. Além disso, é a partir desses estudos que o professor terá contato com outras teorias e estudiosos alinhados a estes pensadores, que ajudarão a ampliar ainda mais suas possibilidades de docência. Sobretudo, uma vez internalizadas algumas bases teóricas, não haverá dificuldades em renovar e incorporar as práticas pedagógicas às propostas pelo livro. E, espera-se, ainda, que as abordagens do livro estimulem o estudo aprofundado dessas teorias, com o objetivo de que o professor possa buscar práticas pedagógicas mais adequadas aos seus alunos, sem, no entanto, se afastar dos princípios pedagógicos do livro. E, desse modo, seu papel intermediador entre o conhecimento e o aluno se dará de forma mais vivaz e mais alinhada com os anseios dos estudantes.

Articulação do Conteúdo

Como a abordagem adotada no volume privilegia as atividades de leitura, compreensão e produção textual, é notório o diálogo que o conteúdo do volume estabelece com as disciplinas que envolvem conteúdos linguísticos, como o português e a redação. Porém, sendo uma língua, o inglês também pode ser mediador na cognição em outros campos do conhecimento humano, conforme o pensamento de Vygotsky. Uma vez que os alunos tenham desenvolvido algumas competências e habilidades pertinentes à leitura e compreensão de textos em inglês, eles podem se valer destas para ampliar seus conhecimentos em outras áreas do conhecimento humano via pesquisas na web, pois nela há uma enorme quantidade de informação em inglês.

Pontualmente, na unidade 1, alguns conteúdos estabelecem diálogo com a disciplina de sociologia, uma vez que nesta se discute textos que envolvem os temas da construção da cidadania e ética. Na unidade 2, por sua vez, o diálogo se dá com as disciplinas de geografia e sociologia, pois são discutidas questões como meio ambiente e cidadania, respectivamente. A sociologia é novamente abordada na unidade 3, quando se trata da questão da igualdade de direitos entre as pessoas. Na unidade 4, relações de identidade e leitura de mapas, respectivamente, estabelecem diálogos com a sociologia e geografia.

A questão da interdisciplinaridade merece grande atenção, pois nela é que se busca acessar o conhecimento prévio dos alunos ou o Desenvolvimento Real, como propõe Vygotsky em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, para se ativar o Desenvolvimento Potencial dos alunos, aquele composto pelas habilidades em processo de consolidação.

Atividades Complementares

É importante ter em mente que o real papel do livro didático no processo ensino-aprendizagem é o de fornecer direcionamentos tanto em relação aos conteúdos a serem abordados quanto em relação às suas respectivas práticas pedagógicas, sem, no entanto, pretender ser o detentor exclusivo do conhecimento. Em outras palavras, é uma ferramenta que o auxilia na mediação entre o conhecimento e os alunos. Assim, cabe ao professor complementá-lo da forma que lhe parecer mais apropriada à cognição diante de seus grupos de alunos, promovendo a sociointeração.

Embora o volume dedique menos espaço para as atividades que envolvem oralidade do que para as escritas, as primeiras se constituem como ferramentas pedagógicas importantes para a complementação do volume, pois no processo de aquisição de línguas participam as quatro habilidades: *speaking, listening, reading and comprehension* e *writing*. Apesar de as atividades orais encontrarem dificuldades de aplicação com grupos que têm um número elevado de alunos, as atividades auditivas (*listening*) podem suprir as dificuldades e permitem que os alunos adentrem a dimensão oral da língua. Entre os conteúdos abordados no volume, os relativos, por exemplo, às entrevistas de emprego permitem isto, pois você pode encontrar vários vídeos de curta duração no Youtube, Google Videos, Daily Motion, etc. Basta digitar *job interviews*. Pode-se, por exemplo, apresentar um vídeo deste tema e solicitar que os alunos foquem nas ocorrências do *Present Perfect* e, oralmente ou via escrita, listem os principais verbos utilizados nas construções com *have/has + past participle*. Outra opção é trabalhar com campos semânticos, ou seja, os alunos podem assistir a um vídeo, por exemplo, que aborde a igualdade entre as pessoas, e listar as palavras típicas do tema que conseguiram entender.

As atividades de pesquisa são sempre muito produtivas, desde que bem elaboradas para se evitar plágios da web. Uma forma interessante é a pesquisa quantitativa, aquela em que os alunos têm que coletar e organizar dados e apresentar resultados. Por exemplo, pode-se ampliar a abordagem de conteúdos, como a comparação entre os usos do *Simple Past* e o *Present Perfect* numa atividade interdisciplinar com a matemática, no seguinte molde: os alunos pesquisam na web alguns textos jornalísticos curtos, em inglês, quantificam as ocorrências dos dois tempos verbais e montam tabelas e gráficos no Microsoft Word Excel para serem apresentados para o grupo. Esta atividade que em sua prática só envolve conhecimentos no campo da matemática, na realidade aborda um aspecto linguístico importante do inglês que são os usos reais dos dois tempos verbais. Assim, os alunos, por meio de suas pesquisas, percebem um fato linguístico por suas próprias observações. Além do que, os alunos com tendência ao uso mais elevado da inteligência lógico-matemática (GARDNER, 2000) se sentirão estimulados à realização da pesquisa, visto ela não focar em atividades linguísticas.

Outra prática que é da grande valia nos estudos de línguas estrangeiras é o desenvolvimento da habilidade de pesquisa em glossários. Com o surgimento dos tradutores on-line na web, tornou-se comum entre os brasileiros a válida, porém perigosa, tradução on-line de vocábulos, sentenças, parágrafos e até textos inteiros, pois sem algum conhecimento da língua inglesa, e sem a noção da pluralidade semântica das palavras, as traduções on-line podem ser mais prejudiciais do que úteis. Assim, instruir os alunos a utilizar dicionários efetiva e corretamente, especialmente os monolíngues, ajudará a minimizar os riscos das traduções on-line. O uso de dicionários monolíngues é sempre muito produtivo, pois além de promover a ampliação de vocabulário, visto que na consulta por um verbete podem surgir dúvidas que demandam a consulta a outros, ele fornece significados na língua inglesa, evitando que um significado seja encerrado em uma única palavra homóloga do português.

Por fim, é sempre importante estar atualizado quanto a novas práticas pedagógicas que surgem. Nesse sentido, o compartilhamento de informações com outros professores de língua inglesa é de grande serventia. Felizmente, atualmente, com os benefícios da web, esse compartilhamento ultrapassa fronteiras regionais e você pode intercambiar ideias com colegas do mundo todo. Em qualquer uma das ferramentas de pesquisa da web, basta você digitar uma dúvida, tanto em português como em inglês, que de pronto surgirão vários fóruns em que participam falantes nativos, docentes ou não, para lhe auxiliar. Há vários fóruns de auxílio a professores de inglês, bem como *sites* voltados ao ensino da língua inglesa. Um desses é o da Heads Up English <<http://www.headsupenglish.com/>>, cujo mantenedor, Chris Cotter, envia regularmente e-mails com sugestões de atividades para quem é cadastrado no *site*.

Sugestão de Planejamento

Este livro foi elaborado para apoiar os processos de ensino e aprendizagem da disciplina de inglês das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional de Jovens e Adultos – Ensino Médio. Tendo em vista que ele se divide em quatro unidades, *a priori* o professor deve prever a distribuição por unidade-mês, sem, no entanto, se prender a ela, visto que determinados conteúdos, por depender das respostas dos alunos, podem demandar mais tempo do que outros. Cabe ao professor equacionar seu tempo de modo a ajustar equitativamente os conteúdos sem frustrar as expectativas de seus grupos. Entretanto, como a concepção deste livro estabelece relações de gradação de complexidade dentro da concepção de aquisição de conhecimento em espiral de Bruner, deve-se evitar consumir muito tempo em um determinado conteúdo em detrimento de outros.

Quanto aos processos avaliativos, deve-se destacar que eles devem seguir os moldes da apresentação de conteúdos do livro, evitando a inclusão de questões mecanicistas que demandem tão somente a memorização de conteúdos linguísticos. Nas avaliações, deve-se ter em mente as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente quanto ao que elas se referem ao caráter educativo e autoavaliativo das avaliações da aprendizagem.

Sugestões de Leitura

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Prince Hall Regents, 1994.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

ESL Glossary. Disponível em: <<http://bogglesworldesl.com/glossary.htm>>. Acesso em: 30 maio 2014.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: 2000.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. London: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1994.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. [S.l.]: Prentice-Hall International, 1987.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International, 1988.

LATAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicológicas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

MURPHY, R. *English grammar in use: a self-study reference book for intermediate students*. New York: Cambridge, 1994.

SAWN, M.; WALTER, C. *How English works: a grammar practice book*. Oxford: Oxford, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Unidade 1

Orientações Gerais

Esta unidade introduz o verbo modal *can*, cujos usos devem ser internalizados adequadamente, pois envolvem relações de semântica, ou seja, variam de acordo com o significado que se pretende expressar, mas, também, estão atrelados às metafunções ideacional e interpessoal da língua. Como alguns usos do *can* diferem em relação aos usos de seu equivalente no português, o verbo poder, deve-se sempre abordar os diferentes usos com base em contextos reais, de modo a destacar os porquês desses usos. Por exemplo, da solicitação “*Can I come in?*” pode-se inferir que se trata de um contexto informal compartilhado por falantes num mesmo nível hierárquico, enquanto que da similar “*May I come in?*” pode-se inferir que o contexto é formal, ou, se não o for, as relações entre os falantes é formal, dada alguma superioridade hierárquica do falante a quem a solicitação é endereçada. Entretanto, como *can* e *may*, com o sentido de se solicitar algo, estabelecem equivalência com poder, este tipo de diferenciação de uso do *can* não ocorre no português e torna mais complicado o uso dele por alunos brasileiros. Assim, é necessária a abordagem ao modal de forma bastante contextualizada, de modo que os alunos percebam as variações contextuais que envolvem os usos do *can* e percebam que as perguntas “*Can you speak English?*” e “*Can you speak in English, please?*” ocorrem em diferentes contextos sociais, e que na primeira *can* indica uma habilidade, enquanto que na segunda indica uma solicitação.

Objetivos Gerais

- Promover a contextualização da presença do inglês na cultura e no cotidiano brasileiro.
- Abordar as noções de variantes linguísticas.
- Contextualizar os usos do verbo modal *can*, de acordo com seus significados lexicais e usos em diferentes contextos sociais.
- Contextualizar os usos dos pronomes interrogativos.

Conteúdos Privilegiados

- Variantes linguísticas.
- O verbo modal *can*.
- Pronomes interrogativos.

Orientações Específicas e Respostas das Atividades

Página 11

Abertura

Promova um diálogo com os alunos de modo que venham a perceber a coexistência do inglês no cotidiano deles. Busque na sua cidade e/ou região exemplos disto questionando-os quanto à postura deles em relação às placas de sinalização urbana, de informações aos turistas, em aeroportos ou terminais rodoviários, entre outros que apresentem informações em português e em inglês. Questione-os se haviam se dado conta da presença disto nos locais mencionados por você.

Página 13



- 1) Resposta pessoal.
- 2) Resposta pessoal.
- 3) **Resposta:** alternativa c.
- 4) Resposta pessoal.
- 5)
 - a. Em locais públicos, como terminais rodoviários, *shopping centers*, empresas públicas e privadas e locais fechados de acesso livre ao público.
 - b. Sugestão de resposta: Para que turistas estrangeiros em trânsito no Brasil fiquem cientes da lei, pois cada país adota sua política própria em relação ao tabagismo.
- 6)
 - a. Sugestão de resposta: A linguagem não verbal, embora muitas vezes seja universal, nem sempre é compreendida por todos, portanto faz-se necessário o uso da linguagem verbal.
 - b. *We can find this sign in public places where a lot of people often pass through.*

Página 15



Antes de aplicar a atividade, pesquise você mesmo situações ou locais onde o inglês esteja presente, para que você possa acrescentar algo às informações que os alunos oferecerem.



Explicar, exemplificando com a apresentação de placas e partes de manuais, entre outros, o que a atividade solicita, para que os alunos percebam que a atividade não requer grandes conhecimentos do vocabulário e das estruturas frásicas do inglês, pois a linguagem é direta e imperativa, a qual foi abordada na unidade 1. Nas atividades de produção escrita em inglês, deve-se sempre estimular o uso de dicionários e recursos da internet.



Resposta: alternativa d.

Para a resolução da questão do ENEM será necessária a inferência de vocabulário. Para tal, sugere-se que seguindo as dicas de interpretação de texto em inglês propostas na unidade 1, solicite que os alunos leiam e analisem as alternativas em português antes mesmo da leitura do texto em inglês, pois, assim, podem ter mais facilidade de compreensão do texto, visto que na primeira alternativa as presenças das palavras aborrecimento e banalidade podem auxiliar na inferência de *boring*, uma vez que estão lado a lado no texto e *banal* ser uma palavra cognata.



Na sistematização do modal **can** deve-se evitar a tradução, pois ela cria mais dificuldades do que facilita. De fato, se os alunos o associarem com o verbo **poder**, terão dificuldade de distinguir os usos de **can** e **may**, pois o verbo do português pode ser utilizado em todas as situações em que estes são diferenciadamente empregados. Inclusive, no português o verbo **poder** pode ser utilizado em contextos formais e informais, diferentemente de **can** em inglês. A tradução do modal também dificulta a percepção de que o verbo **can** pode somente indicar habilidade, como na pergunta “*Can you speak English?*”, equivalente a “Você fala inglês?” Sugere-se, assim, que se procure trabalhar o modal via exemplificações discursivas atreladas a contextos de uso, de modo que o aluno possa inferir o significado e não a tradução do modal. Entretanto, a tradução pode naturalmente surgir por parte dos alunos. Neste caso, sugere-se que se trabalhe as várias possibilidades de uso do verbo poder em português como: saber, ter a disponibilidade, haver a possibilidade e ter a habilidade.

Tabela

Dentro da linha de pensamento da orientação para a sistematização, sugere-se demonstrar que o significado de *can* nas frases pode variar de acordo com o contexto, por exemplo, quando um estrangeiro se dirige a um brasileiro e faz a pergunta “*Can you speak English?*”, ele estará interessado em saber se a pessoa sabe falar em inglês, mas se acrescentar please (“*Can you speak English?*”) estará solicitando que a pessoa fale em inglês com ele, pois muito provavelmente não entende português. Aproveitar a tabela para também praticar um pouco da oralidade com os alunos.



Leitura e Compreensão

- 1) Solicite que, individualmente, os alunos leiam a tirinha e questione-os quanto ao significado de *can*.
 - a. *He can play the guitar.*
 - b. *He can't sing.*
 - c. *No, he can't.*
 - d. *He can draw mangas and read them.*

- 2)
 - a. *Yes, he can.*
 - b. *Yes, they can.*
 - c. *No, I can't.*
 - d. *No, they can't.*

- 3)
 - a. Resposta pessoal. *No, I can't speak a foreign language* ou *Yes, I can speak a foreign language.*
 - b. Resposta pessoal. *No, I can't drive a car* ou *Yes, I can drive a car.*
 - c. Resposta pessoal. *No, I can't swim well* ou *Yes, I can swim well.*
 - d. Resposta pessoal. *No, I can't work on weekends* ou *Yes, I can work on weekends.*
 - e. Resposta pessoal. *No, I can't write a report in English* ou *Yes, I can write a report in English.*

- 4)
 - a. *It is a warning sign.*
 - b. *Every people.*
 - c. O cachorro.

Solicite que os alunos leiam ao aviso e tentem interpretá-lo. Chame a atenção deles para o fato de a linguagem não verbal simplificar a compreensão da linguagem verbal.

Páginas 22-25



Produção

- 1) Resposta pessoal.
- 2) Resposta pessoal.

- 3) Para que o diálogo possa transcorrer naturalmente promova uma atividade prévia que vise destacar algumas habilidades que os alunos podem ter, de modo a construir um vocabulário mínimo.



Sistematização

Trabalhe os pronomes interrogativos de forma contextualizada, contrastando perguntas e respostas. Procure utilizar exemplos extraídos da realidade dos alunos. Você pode promover dinâmicas que incluam coletas de dados dos alunos, como medidas, peso, idade e gostos pessoais, e a partir destas, juntamente com todos os alunos, criar e escrever um diálogo no quadro. Por exemplo, você escreve no quadro os dados de dois alunos em um diálogo com perguntas e respostas, para que sirva de modelo para em pares os alunos criarem os seus diálogos, para que pratiquem oralmente, pois isto facilitará a internalização dos pronomes, bem como a compreensão dos usos.



Análise

- 1) Respostas pessoais.
- 2)
 - a. Espinafre.
 - b. Balão de pensamento expressando discordância.
 - c. *Donut*.
- 3)
 - a. As sentenças das respostas estão incompletas; são usados símbolos da linguagem da internet formados por caracteres; uso de maiúsculas e minúsculas inadequado para a norma padrão.
 - b. Porque é um contexto informal.
 - c. Mary.
 - d. Nick.
 - e. Para enfatizar o sentimento de Mary.
- 4)
 - a. *The client asks the first question.*
 - b. *He wants to know the price of a question.*
 - c. *The lawyer asks the second question.*
 - d. O advogado considera a pergunta do cliente como a primeira da consulta. Ou seja, já está cobrando.



Reflexão

- a) Resposta pessoal.
- b) Resposta pessoal.



Produção

Resposta pessoal.

Sugestões de perguntas:

What is your name?

Where are you from?

What do you know about this company?

What can you tell me about your career?

Why do you want to work for this company?



Sistematização

- 1)
 - (c) ... *do you prefer: fish or meat?*
 - (e) ... *didn't they call the police?*
 - (a) ... *are we going to help her?*
 - (b) ... *should I spend my Christmas vacation?*
 - (f) ... *will win the next Nobel Prize for literature?*
 - (d) ... *was he doing when the lights went off?*
- 2) **Resposta:** alternativa **b**.

Orientações Gerais

Nesta unidade, a abordagem aos gêneros textuais e suas relações com temas como meio ambiente e cidadania, e as funções discursivas dos gêneros, funciona como forma de contextualização dos tempos verbais *Present Continuous* e *Past Continuous* os quais são equivalentes às formas gerúndio do português. Entretanto, a equivalência somente se dá em termos de tempos verbais, visto que o sufixo *-ing* somente estabelece equivalência com o sufixo *-ndo* do português nas descrições de ações contínuas. De fato, a forma *gerund* (verb + *-ing*) em inglês pode se referir a outras classes gramaticais de palavras, i.e., substantivos, adjetivos e verbos no infinitivo, o que não acontece no português. Assim, além da sistematização das estruturas frásicas nos tempos verbais, a abordagem à forma *gerund* do inglês deve ser objetiva no sentido de diferenciar esta do gerúndio do português, de modo a evitar-se leituras inadequadas em sentenças, como “*Stop talking!*”, “*Swimming was his favorite sport.*” e “*It's an annoying situation*”, nas quais as *gerund forms* respectivamente significam falar, natação e perturbadora. Portanto, sugere-se que você aplique atividades extras de leitura que contenham algumas ocorrências da *gerund forms* que não estejam descrevendo ações contínuas, ou seja, que indiquem substantivos, infinitivos e adjetivos. Outro aspecto importantíssimo é diferenciar as funções comunicativas das formas contínuas quanto ao fato de descreverem ações concorrentes e ações temporárias.

Objetivos Gerais

- Abordar as funções sociais dos gêneros textuais.
- Apresentar as formas contínuas de presente e passado.
- Contextualizar os usos das formas contínuas.

Conteúdos Privilegiados

- Gêneros textuais e suas funções sociais.
- *Present Continuous*.
- *Past Continuous*.

Orientações Específicas e Respostas das Atividades

Página 28

Abertura

Chame a atenção dos alunos para o destaque que a imagem dá ao megafone, pois ele simboliza o poder comunicativo da língua, o qual é compartilhado pelos falantes. Portanto, as pessoas devem dominar as línguas para poderem compartilhar ideias, fatos e visões de mundo, entre outros, com outras pessoas. Questione-os quanto ao caráter icônico do megafone, que está muito associado ao ato de protestar, o que na imagem quer dizer que as línguas permitem que as pessoas, no compartilhamento comunicativo, possam discutir questões fundamentais ao bem-estar da sociedade, o qual é um dos pontos-chave da questão da Ética, a qual é fundamental à cidadania. Através da discussão ao domínio da língua inglesa como ferramenta de obtenção de informação que auxilia no desenvolvimento do senso crítico e na ampliação da visão de mundo que se tem, o que é fundamental para o desenvolvimento da cidadania.

Página 30



Leitura e Compreensão

1)

- a. Contos de fadas.
- b. Meio ambiente.
- c. Sugestão de resposta: o fato de o pai estar lendo um conto de fadas, que em geral dialoga com o imaginário da criança, mas a menina estar preocupada com uma questão séria como o meio ambiente. Em outras palavras, a tirinha sugere que o pai subestima a menina.
- d. Para todas as idades, pois aborda a questão da ecologia, que atualmente está presente na vida da sociedade como um todo.



Análise

- 1) Antes de solicitar que respondam às perguntas, faça uma leitura conjunta da imagem, ao mesmo tempo que você fornece algum vocabulário relativo ao assunto e/ou que seja chave para responder às perguntas, como, por exemplo, *treasure*, *point of view*, *save* e *scarce resource*.
 - a. *There is money inside the faucet* ou *there are coins inside the faucet*.
 - b. *Because water has its costs and people have to save it*.
 - c. *Water is a scarce resource*.

- 2)
 - a. O fato de ela ser fazendeira e jornalista, e ter acompanhado o desenvolvimento da agricultura nos últimos 50 anos no Brasil.
 - b. A vasta melhoria nos métodos de conservação da terra.
 - c. Plantio direto.
 - d. As sementes são plantadas em antigas culturas abandonadas, o que protege o solo contra a erosão, cria matéria orgânica e reconstrói o solo.



Produção

- 1) Antes de solicitar que escrevam os parágrafos, proceda como no ícone 1 da atividade de análise anterior, discuta com os alunos formas de economizar água e à medida que o vocabulário chave, especialmente verbos, for surgindo forneça as opções de palavras em inglês, para que possam escrever o parágrafo.

- 2) Estimule o uso de dicionários para a execução desta atividade.

- 3) Como o enunciado sugere o uso do Google *translator*, deve-se explicar o funcionamento dele para os alunos, de modo que percebam os pontos positivos e negativos, pois sem estas noções os alunos tendem a confiar nele integralmente. Explique que, em linhas gerais, ele funciona com base em um enorme banco de textos escritos e falados, o qual vai sendo eletronicamente acessado à medida que vai se digitando sentenças no tradutor. Por exemplo, se no banco constam as sentenças *she is at home*, *she is not a home*, *she is sick*, *she is not sick*, traduzidas do português, e alguém digita “Ela está”, o Google *translator* elimina as sentenças com *not*, mas não distingue as duas que sobraram. Assim, é necessário digitar o restante da sentença para que o Google *translator* decida entre uma ou outra. Desta forma, se a pessoa completar a sentença com “em casa” o Google *translator* fornecerá a resposta correta, *she is at home*.

O problema é que se não há sentenças traduzidas similares as que se pretende traduzir do português o Google *translator* tende a utilizar pedaços de diferentes sentenças, e isto pode gerar traduções ruins. Deve-se esclarecer para os alunos que nenhum computador pensa, só organiza e processa ideias e informações armazenadas. Para compreender um pouco mais como o Google *translator* funciona acesse o *site* abaixo, no qual, além do texto escrito, há um vídeo que explica o funcionamento dessa ferramenta. Disponível em: <https://translate.google.com/about/intl/en_ALL/>. Acesso em 29 abr. 2014.

- 4) Resposta pessoal.

Páginas 34-36



Leitura e Compreensão

Antes de solicitar que leiam e respondam às perguntas desenvolva atividades direcionadas de *pre-reading* com os alunos de modo a auxiliá-los na compreensão geral dos textos. Essas atividades podem concentrar-se em vocabulários específicos, montagem de pequenos esquemas similares a mapas conceituais, que você pode encontrar na web, e abordagem a textos similares em português, entre outros.

- 1) **Errata:** Professor, verifique que há um equívoco na escrita da pergunta no livro do aluno. A pergunta correta é:

Qual é a função desses textos?

Resposta: Alertar quanto à necessidade de se reciclar o lixo.

- 2) *The Basic Sanitation Act is a landmark for the implementation of potential public initiatives related to solid waste.*

- 3) *The National Solid Waste Policy provides for Reverse Logistics, a set of actions, procedures and means aimed at facilitating the collection and return of solid wastes to their original producers.*

- 4) **Errata:** Professor, verifique que há um equívoco na escrita da pergunta no livro do aluno. A pergunta correta é:

What does the Basic Sanitation Act set out?

Resposta: *The law sets out guidelines for reducing waste generation and combating pollution and the waste of materials discarded by commercial establishments, households, industrial facilities, companies and hospitals.*

- 5) *Yes, it is.*

- 6) *No, it isn't.*

- 7) *Solid wastes return back to their original producers, so that they can be treated and reused in new products.*
- 8) (true)
(true)
(true)
(false)



Pesquisa

Auxilie-os com a estrutura de e-mails comerciais/profissionais, explicando que como o destinatário é a prefeitura da cidade, eles devem seguir o padrão da estrutura deste tipo de e-mail, que é diferente de e-mails pessoais e cartas.

Páginas 38-39



Sistematização

A sistematização do *Present Continuous*, dada a similaridade com a língua portuguesa, não apresenta grande dificuldade, entretanto, deve-se claramente diferenciar a *Gerund Form, verb + -ing*, do inglês, do gerúndio do português, pois se os alunos estabelecerem uma relação “fechada” entre eles, terão muita dificuldade em identificar infinitivos, adjetivos e substantivos terminados em *-ing* derivados de verbos. Por esta razão, sugere-se que antes de trabalhar o *Present Continuous*, se escreva no quadro e discuta algumas frases com a *gerund form* sendo utilizada em outras funções sintáticas/coesivas, que não de expressão de ação contínua. Aqui se refere à metafunção das línguas de Halliday descritas nas Orientações Gerais do Volume. Este procedimento visa a que os alunos não estabeleçam equivalência direta entre *-ing* e *-ndo*, embora em ações contínuas tal equivalência seja possível.

Páginas 40-41



Leitura e Compreensão

Antes de solicitar que completem o excerto do diário, solicite que o leiam e façam inferências quanto ao contexto em que ele está inserido, pois isto os ajudará a antecipar possíveis itens de vocabulário do texto, tanto quanto à questão discursiva do gênero quanto ao tema do excerto, o qual está atrelado ao contexto dele.

1)

- a. *It can be a friend, a sister, a brother of hers, or her boyfriend.*
- b. *She was bitten by an original vampire.*
- c. *Maggie is her witch friend.*
- d. *Maggie is preparing a magic potion.*
- e. *The narrator is crying because she/he doesn't know if Helen was turning into a vampire or not.*
- f. *Young people.*

Errata: Professor, verifique que há um equívoco na escrita da pergunta no livro do aluno. A pergunta correta é:

Who is probably the target audience of the genre?

2)

- a. *It is a postcard.*
- b. *The receiver of postcards are the target audience.*
- c. *Brenda is receiving this postcard.*
- d. *Julia is writing this.*
- e. *Probably because her mother doesn't like beer and her father doesn't like ice cream.*
- f. *It's written in informal language.*

Páginas 42-43



Produção

- 1) Incentive os alunos a produzirem cartões postais de qualidade, pois a relação sinestésica que se estabelece na composição de textos escritos associados à composição de textos gráficos, tende a ser bastante positiva quanto à internalização de estruturas e vocabulário. Essa atividade também promoverá a familiarização com cartões postais, pois muitos alunos podem nunca ter escrito ou recebido esse tipo de correspondência.
- 2) A dinâmica proposta pode ser muito produtiva se você direcioná-la corretamente, pois se ela for aplicada de forma livre, pode acontecer de os alunos buscarem ações cuja identificação seja muito difícil, ou, até, ações que possam criar algum tipo de constrangimento para o grupo. Elabore juntamente com os alunos uma ampla lista de verbos. Na composição da lista, se for o caso, evite tradução escrita apondo vocabulários nas duas línguas. Sugere-se fazer a lista e escrever sentenças no *Simple Present*, que induzam a inferência dos verbos, como em *Dogs bark when they see strangers*, na qual a inferência de *bark* é simples.



Sistematização

Na sistematização do *Past Continuous* é importante demonstrar a questão da necessidade de ações concorrentes que justifiquem o uso do tempo verbal, para evitar que se use inadequadamente esse tempo verbal em sentenças em que o uso do *Simple Past* seria o adequado, tais como ações que tiveram início e fim num passado determinado. Para evitar tal inadequação, contextualize as sentenças modelo do livro, como *I was riding a bike yesterday*, *My mother was watching a movie*, *Kaway and Anderson were listening to music during the classes*, estabelecendo vinculações com sentenças no *Simple Past*. Por exemplo, *Sorry not answering you, but I was riding a bike when you called me yesterday*, *When I arrived home, my mother was watching a movie* e *The principal punished them because Kaway and Anderson were listening to music during the classes*.



Análise

1)

- a. *Joanna and Laura weren't playing volleyball with their friends.*
- b. *It was raining.*
- c. *I wasn't wearing a coat. It wasn't cold.*
- d. *Randal and his friend weren't studying Math.*
- e. *Martha and her husband were lying to me.*

Páginas 44-46



Leitura e Compreensão

- 1) Para facilitar a compreensão do texto, solicite que os alunos tentem associar palavras do texto com a imagem à esquerda deste, pois é reconhecida a eficácia da internalização de vocabulário pela associação de textos gráficos.
 - a. *It was raining heavily // George was leaving his office after work // The man was standing next to a puddle in the road // He was wearing long rubber fishing boots // he was holding a stick with a piece of string // The string was hanging in the puddle // he was fishing // he was getting very wet // standing outside in the rain // The old man was smiling happily // he was drinking // they were finishing their drinks // ... What he was doing and the man... // The old man was obviously going crazy.*

- a. *The old man was obviously going crazy.*
- b. *George was leaving his office after work.*
- c. *The man was standing next to a puddle in the road.*
- d. *Yes, he did.*
- e. *Feeling satisfaction because he got another drink.*
- f. *Yes, he did.*

2)

- a. I, II e IV.
- b. *You lazy bum!*
- c. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: a comicidade está na crença do fazendeiro de que as vacas pudessem entender o recado e atendessem à solicitação dele.
- d. *It's probably about a sore throat.*
- e. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: o fato de a mulher ter cavado demasiadamente profundo para se plantar cebolas.

Página 47



Produção

Explore as imagens de forma a trabalhar o vocabulário, incluindo os verbos que podem ser inferidos, mas que não constam no Box.

Página 48



Sistematização

go - went - do - went - bought - had - see - saw - asked - say - said - were

Unidade 3

Orientações Gerais

A abertura estabelece o tema das influências da cultura africana na cultura brasileira para discutir a questão da igualdade entre as pessoas e, ao mesmo tempo, ao abordar Martin Luther King, contextualizar as formas do passado em inglês, com vistas à introdução do tempo verbal *Present Perfect*. Esse tempo verbal bastante produtivo no sentido comunicativo, em geral, não encontra equivalência com as formas perfeitas do português, portanto, merece grande atenção na sistematização e contextualização. Sua atuação deve focar em distingui-lo das formas perfeitas do português, demonstrando que, embora se referindo ao passado, informa algo pertinente ao presente, como em “*I have been living in Itu since 1983.*”, que informa o fato de a pessoa ter começado a viver em Itu em 1983, mas, também, informa que ela ainda vive em Itu, diferentemente de “*I lived in Itu in 1983.*”, que somente informa que a pessoa em questão viveu ou vivia em Itu em 1983. Outro aspecto que deve ser bastante explorado é a questão das *time expressions* que normalmente estão associadas aos usos do *Present Perfect*, como *so far, since, until now, already, yet, never* e *ever*, por elas indicarem períodos de tempo que se estendem do passado até o presente.

Objetivos Gerais

- Abordagem à questão da igualdade entre as pessoas.
- Contextualização do *Present Perfect*.
- Sistematização do *Present Perfect*.

Conteúdos Privilegiados

- *Present Perfect*.
- *Time expressions* usadas com o *Present Perfect*.
- Gênero textual biografia.

Orientações Específicas e Respostas das Atividades

Página 49

Abertura

Professor, desenvolva sua argumentação de modo a atrelar esta abertura com o final da discussão da abertura da unidade anterior, na qual discutiu-se o domínio de inglês como ferramenta de obtenção de informação. Discuta, também, a questão da diversidade cultural e o papel enriquecedor que o acesso a essa diversidade tem.

Páginas 51-55



Leitura e Compreensão

Uma vez que o texto é bastante extenso, aconselha-se aplicar atividades de pré-leitura que envolvam trabalhos com cognatos, termos específicos da cultura brasileira, verbos conhecidos dos alunos, etc. O princípio básico aqui é desconstruir o texto com base no conhecimento prévio do aluno, de modo que, quando da leitura do texto, as inferências de vocabulário se alicercessem nesse conhecimento. Deve-se lembrar que textos longos em língua estrangeira tendem a trazer à tona e ou reforçar filtros afetivos citados nas orientações gerais do volume, portanto, deve-se minimizar os efeitos desses filtros. As atividades de pré-leitura contribuem bastante neste sentido.

1)

- a. (True)
(False)
(True)
(False)
(True)
(False)
- b. *The Afro-Brazilian culture influenced the music, religion and cuisine.*
- c. *It brought Maracatu, Congada, Cavalhada and Mozambique.*
- d. *No, they didn't accept the conversion to the catholic religion and the African religions continued being practiced in secret.*
- e. *The African dishes present on the Brazilian Gastronomy are vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, sarapatel, baba de moça, cocada, coconut candy, and many others.*
- f. Resposta pessoal.

2)

- a. Biografia.
- b. Narrar os eventos da vida de pessoas.
- c. Igualdade de direitos entre as pessoas, independente de cor da pele.
- d. *Dr. Martin Luther King Jr. was a minister, civil rights leader and won the Nobel Peace Prize.*
- e. *He believed in equal rights and worked very hard for the benefit of African Americans.*
- f. *The Montgomery Bus Boycott was a political and social campaign against the racial segregation on the public transport system.*
- g. *It started when Rosa Parks, an African American woman, was arrested for refusing to give up her seat to a white person.*
- h. *King was arrested.*
- i. *No, he didn't. He was murdered.*
- j. *He was murdered because he believed in equal rights and segregation was common in the USA at that time.*



Pesquisa

Resposta pessoal.

Páginas 56-58



Leitura e Compreensão

- 1) Assim como na atividade de leitura e compreensão da página 51, promova atividades de pré-leitura que visem ao levantamento do conhecimento prévio do aluno com o intuito de minimizar os efeitos de filtros afetivos. Neste caso, sugere-se um diálogo com os alunos baseado em perguntas bastante simples, como: *Where is the nearest McDonald's restaurant? Do you know the menu of McDonald's? Which McDonald's sandwich is your favorite one?*
 - a. *hamburgers, French fries, milk shakes and coca cola.*
 - b. *put signs saying how many millions of McDonald's™ hamburgers people had bought.*
 - c. *Anyone who wants to open a McDonald's™ must first work in one for a week. Then, they do a nine-month training programme, in the restaurants and at "McDonald's™ University" in Chicago. There they learn the McDonald's™ philosophy: quality control, service, cleanliness and cheap prices.*
 - d. *McDonald's™ has never stopped looking for new methods to attract customers, from drive-in windows to birthday parties. Chicken, fish, salad and, in some places, pizza are now on the menu. McDonald's™ in Holland even sells a vegetarian burger.*
 - e. Resposta pessoal.

2)

- a. *It's no longer about nations, ideologies or ethnicity.*
- b. *War – and its War – and its consumption of life – has become a well-oiled machine.*
- c. *Because it became an endless series of proxy battles fought by mercenaries and machines.*

Páginas 59-62



Sistematização

Por inexistir no português, os usos do *Present Perfect* tendem a gerar grandes dificuldades para os alunos brasileiros, portanto, deve-se ter muito cuidado quando introduzi-lo. Primeiramente, evite ao máximo traduzir a forma *perfect (have/has + past participle of verbs)*. O ideal é nunca traduzi-la, pois os processos de *interlanguage* – interferência da língua materna na estrangeira – se acentuarão e dificultarão muito a compreensão dos usos do *Present Perfect*. Uma forma que tem dado resultados positivos na abordagem a alguns usos deste tempo verbal é a reescrita das sentenças desdobrando-a em *Simple Past* e/ou *Simple Present*. Por exemplo, a sentença no livro, *I've lived in Goiânia all my life*, pode ser reescrita como *I lived in Goiania in the past and I still live in Goiania*, mostrando que além de uma informação relativa ao passado há uma informação relativa ao presente, diferentemente de em *I lived in Goiania when I was a child*, cuja informação é restrita ao passado. Na mesma linha de pensamento, *My student has won a competition*, pode ser reescrita no *Simple Present* como *My students is the*

winner of the competition. Neste caso, um exemplo interessante é *Brazil has won five World Cups*, cuja informação é *Brazil is a five-time World Cup champion*, restrita ao presente, diferentemente de *Brazil won the 2002 World Cup*, cuja informação está restrita ao passado, ou seja, à Copa do Mundo de 2002.



Análise

1)

- a. *went*
- b. *have travelled*
- c. *has lived*
- d. *bought*
- e. *ate*
- f. *have worked*

2)

- I didn't go to the shopping mall yesterday. Tomoko and Haychelen haven't travelled to Sergipe. My sister hasn't lived in Santa Catarina for two years. Mário didn't buy me a wonderful present in 2012. We didn't eat too much pizza last weekend. Noah and Lohan haven't worked together since 2010.*

3)

Esta atividade deve ser aplicada como listening, portanto toque a canção *Hotel California* da banda Eagles algumas vezes para que os alunos possam responder à questão. Sugere-se uma atividade de *pre-listening*, na qual os alunos ouvem a canção sem olhar a letra e tentam escrever palavras que consigam entender via audição.

Resposta: alternativa c.

4)

Resposta: alternativa c.

5)

Todas as respostas são pessoais.



Produção

- 1) Sugere-se apresentar um vídeo com uma entrevista de emprego em inglês para exemplificar a situação. No Youtube há alguns exemplos que apresentam inglês claro e entrevistas curtas, como o sugerido a seguir:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=bq_hQQ4uzAo>
- 2) Resposta pessoal.

Páginas 64-67



Leitura e Compreensão

- 1)
 - a. *No, she hasn't.*
 - b. *Yes, it has.*
 - c. *Yes, she has.*
 - d. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: a sentença mostra que ela é uma pessoa com atitude positiva em relação à vida, pois a atriz considera que um dia ruim pode ser engraçado.
- 2)
 - a. *He has looked for his jacket under the bed, over his chair, on the stairs, on the hall floor and in the kitchen.*
 - b. *It is in the closet.*
 - c. Porque a ação se repete várias vezes no passado e ainda tem conexão com o presente.
 - d. O fato do Calvin achar um absurdo guardar a jaqueta no armário.
- 3) **Resposta:** alternativa **d**.
- 4) **Resposta:** alternativa **e**.
- 5)
 - a. Qualquer pessoa, embora bastante orientada a alunos.
 - b. A estratégia do aluno para ludibriar a professora é informar que não havia feito a lição de casa.
 - c. Que não queria ser punido por não ter feito a lição.
 - d. Porque a ação informa algo sobre o tempo presente (não estar feita) e não sobre o passado.



Trabalho Interdisciplinar

Professor, o importante em atividades interdisciplinares é auxiliar o aluno a compreender o que se propõe com este tipo de atividade. É importante que o aluno perceba que interdisciplinaridade envolve abordar um mesmo assunto sob os vieses de outras áreas do conhecimento e não somente encontrar alguma referência em comum nas diversas áreas. Portanto, no caso dessa atividade, por exemplo, a abordagem, se via história deve envolver os processos migratórios e deslocamentos populacionais, se via português deve envolver as questões das variantes linguísticas regionais, e se via geografia deve abordar a distribuição das etnias.

Unidade 4

Orientações Gerais

A unidade inicia com uma discussão sobre as gerações X, Y e Z para estabelecer *links* entre o presente e o futuro, de forma a criar a necessidade de expressar ações futuras em inglês, nesse caso, com uso de *will* ou *going to*. Novamente, deve-se focar nos usos das formas de expressar futuro em inglês, pois elas têm diferentes funções comunicativas, as quais inexitem no português. A noção de relevância do grau de certeza ou de possibilidade de ocorrência nas enunciações de ações futuras não existe na língua portuguesa, portanto, tende a causar dúvidas nos alunos. Somente um trabalho contextualizado permitirá que eles internalizem essa noção. Sugere-se a apresentação de diversas situações cotidianas para exemplificar e diminuir possíveis dúvidas. Uma forma interessante de abordar é mostrar o contraste de previsões (tempo, astrológicas) e planos de viagens, de emprego, pois neste contraste fica bastante evidente o papel do grau de certeza ou de possibilidade de ocorrência das ações futuras na escolha por *will* ou *going to*.

Objetivos Gerais

- Discutir a questão da identidade e comportamento das gerações X, Y e Z.
- Contextualizar as formas de expressar ações futuras.
- Diferenciar os usos das formas do futuro.
- Diferenciar funções comunicativas e marcas discursivas dos gêneros currículo, tirinhas, charges e infográficos.

Conteúdos Privilegiados

- *Future with will.*
- *Future with going to.*

Orientações Específicas e Respostas das Atividades

Página 69

Abertura

Professor, abra uma discussão quanto às novas tecnologias que envolvem o acesso à comunicação e à informação. Destaque que as pessoas vivem a era do acesso fácil à informação, dada a quantidade de opções fornecidas pela informática e pela internet. Entretanto, o grande desafio passa a ser a transformação da quantidade de informação disponível em conhecimento.

Página 72



Produção

Primeiramente, promova uma conversa entre os alunos focando no vocabulário, cognatos e nas expressões 60s, 80s, *mid* e *early*. Depois, peça-lhes que façam a leitura individual. Na sequência, gere o debate, o qual deverá ter as conclusões registradas.

Página 74



Análise

Resposta pessoal.

Páginas 75-76



Leitura e Compreensão

- 1) Proceda de forma similar aos textos anteriores no que se refere a inferência de vocabulário e atividades de pré-leitura.
(*true*)
(*true*)
(*false*)
(*true*)

- 2) *This generation has lived their entire life with instant access to mountains of data on any topic that flutters through their imaginations.*
- 3) *No, they don't.*
- 4) *The events are 9/11, Columbine and the War on Terror.*
- 5) Resposta pessoal.



Reflexão

Resposta pessoal.

Página 77



Sistematização

As formas de futuro em inglês não costumam causar grandes problemas de compreensão, porém, deve-se esclarecer desde o primeiro contato, as noções de ação planejada, grau de possibilidade e certeza de ocorrência, bem como as suas opostas, que envolvem os usos das formas de futuro. Por esta razão, apesar da separação das sistematizações das formas de futuro com *will* e *going to*, aconselha-se abordar contrastivamente as duas formas, de modo que os alunos possam compreender melhor as distinções entre elas, pois há situações que podem causar dúvidas. Por exemplo, quando se percebe mudanças nos movimentos das nuvens, ventos e temperatura, expressa o futuro por *It will rain*. Mas quando se percebe forte eminência de chuva, como a presença de raios e trovões distantes, gotas de chuva espaçadas, escuridão, etc., deve-se expressar com *going to*, como *It's going to rain*. Esta forma pode também ser utilizada quando se tem um grau de certeza alto de que uma ação ocorrerá, ou, até, para enfatizar uma certeza, portanto, usa-se *going to* em: *Listen! Let's go out now! It's going to rain soon*, mesmo que não haja eminência de chuva, pois o falante realmente acredita que choverá logo.

Páginas 78-79



Leitura e Compreensão

- 1)
 - a. A todos os colaboradores.
 - b. Joanna Guth.
 - c. 2 de dezembro de 2012.

- d. Informa sobre a possibilidade de a empresa não funcionar durante as festas de final de ano e de os trabalhadores terem, aos sábados, em janeiro, que compensar as horas não trabalhadas neste período.
- e. *It communicates that the employees will probably not work during the Christmas time, and that they will have to compensate the days off on Saturdays in January.*
- f. *They will have to compensate the days off on Saturdays in January.*
- g. *To wish is to want something to happen. It's similar to desire. It's equivalent to "desejar" in Portuguese.*
- h. Ela é a superintendente de recursos humanos.

Páginas 81-82



Leitura e Compreensão

- 1)
 - a. Para descansar e relaxar.
 - b. Ele percebe que não irá conseguir relaxar na floresta devido aos animais selvagens.
 - c. A pergunta final que o Pato Negro faz a si mesmo, pois ele finge que nada aconteceu, quando na verdade percebe que estava enganado quanto a tranquilidade da floresta.
- 2)
 - a. Todas as pessoas.
 - b. Na casa da tia da garotinha.
 - c. Ela se chama Carmen, e pergunta se a garota pode arrumar a mesa para a refeição.

- d. A garotinha quebrou um prato e continuou arrumando a mesa como se nada tivesse ocorrido para disfarçar seu deslize.



Produção

- 1) Discuta com os alunos os elementos que compõem o gênero tirinha, de modo que percebam que a interação entre textos verbais, gráficos e comicidade, é o fundamento do gênero. Destaque aspectos gráficos das tirinhas como moldura, balcões de fala e pensamento, espaços entre quadros, etc. Comente, também, sobre a limitação de extensão das falas, tipo de linguagem, marcas de passagem de tempo, etc. É importante que tenham a consciência destes elementos, para que possam desenvolver a tirinha.

Páginas 83-85



Análise

- 1)
 - I. **Resposta:** alternativa c.
 - II. **Resposta:** alternativa b.
 - III. **Resposta:** alternativa c.
- 2)
 - a. *He is not going to stop drinking beer and he is going to eat peppermint candy on the way home.*
 - b. Resposta pessoal.
- 3) Resposta pessoal.
- 4) Porque ambos querem expressar certeza, Hagar de que não vai parar de beber cerveja e o amigo de que ele deveria parar de beber.



Sistematização

Retome a explicação feita na sistematização do futuro com will.



Análise

- a. *I'll go.*
- b. *I'm going to do.*
- c. *She's going to buy.*
- d. *Carlos will work.*
- e. *She's going to visit.*

Páginas 86-87



Leitura e Compreensão

1)

- a. A charge mostra que o homem não verifica suas mensagens e que as pessoas estão insatisfeitas com a falta de respostas dele.
- b. O fato de as pessoas que escrevem e-mails para ele reclamarem na secretária eletrônica e vice-versa.
- c. A falta de educação e ética em não responder mensagens.

2)

- a. A mãe chega à casa cansada, querendo descansar, e os filhos querem brincar.
- b. O desespero dela ao perceber a situação.
- c. A questão de pais trabalharem muito e não terem tempo para dedicar aos filhos.

Páginas 88-91



Produção

Da mesma forma que as tirinhas têm marcas específicas do gênero, as charges também as têm. Destaque essas características e a importância delas para os alunos. Enfatize a importância da imagem como signo gráfico que aliado aos signos linguísticos (palavras) cumpre as funções comunicativas das charges, ou seja, expor situações sociais e políticas criticamente. Sugere-se que se faça a comparação entre as tirinhas e as charges.



Ao abordar o texto, sugere-se que novamente se aplique atividades de pré-leitura. Neste caso, convém que se proceda ao que é chamado de *skimming* e *scanning*, nesta ordem. *Skimming* refere-se a atividades que visem à percepção das ideias e conceitos centrais do texto sem que efetivamente tenha que ler o texto. Para tal, primeiramente elabore atividades que envolvam exclusivamente a leitura das imagens do infográfico. Um conjunto de perguntas orais diretas a respeito das imagens é uma alternativa produtiva. Por exemplo, “*What does the picture of the hand stand for?*” Ou, em português, “O que representa a imagem da mão?”, repetindo a pergunta para as demais imagens do infográfico, como as setas que saem do mapa, os plugues de tomada, o cérebro, as barras horizontais, o tipo gráfico de barras, em vermelho e cinza. As atividades de *skimming* podem, ou não, estar diretamente relacionadas à compreensão dos temas do texto. Neste infográfico, por exemplo, há imagens de fundo que destacam alguns estados americanos, as quais podem ser exploradas com o auxílio de um mapa dos EUA, o qual, ainda, pode ser comparado com um mapa do Brasil (divisão política) de modo a destacar a divisão retilínea dos contornos de muitos estados americanos. Isto fará com que os alunos, além de conhecerem um pouco mais da divisão política dos EUA, estejam adquirindo conhecimentos prévios (Vygotsky) os quais os alunos acessarão quando da leitura do texto. A opção por conduzi-las em inglês ou em português depende do nível de conhecimento linguístico do grupo de alunos. Uma questão é bastante importante, para que as atividades de pré-leitura surtam os efeitos pretendidos, sejam de *skimming* ou *scanning*, é importante que elas sejam cronometradas de modo a não se permitir a leitura integral do texto. As atividades de *scanning*, diferentemente das de *skimming*, por definição abordam diretamente o texto, pois nesta busca-se informações específicas do texto. Por exemplo, “*Which headlines of the text are linked to the title of the text?*”, “*What are the years mentioned in the text?*” Ou, ainda, “*What does 50% stand for?*” Para maiores informações sobre as duas técnicas você pode acessar o seguinte site: <<http://www.veramenezes.com/leitura2.htm>>. Acesso em: 2 maio 2014.

- a. O futuro da educação on-line é o tema central do texto.
- b. O acesso a cursos universitários on-line é mais rápido e mais fácil.
- c. Twitter e YouTube.
- d. Twitter, Coursera, Youtube e iTunes U.
- e. 50%.
- f. De \$73,8 bilhões de dólares para \$220 bilhões de dólares.
- g. Para que a pergunta imprima certo grau de certeza do futuro da educação on-line.



Leitura e Compreensão

1)

- a. *The target audience is adults who are likely to move from their birthplace.*
- b. *The person is going to live in Paris.*
- c. *The statement is a hypothesis.*
- d. Os blogs têm a função de manter os usuários informados sobre determinado assunto ou pessoa. Muitos blogs são utilizados como diários virtuais ou como fonte de notícias. São postados textos ou artigos, os quais são organizados cronologicamente.

2)

- a. Randal.
- b. Marcos.
- c. Convite para um jantar de confraternização de Natal.
- d. Informal.
- e. Porque a celebração já foi planejada e organizada.



Reflexão

Resposta pessoal.



Produção

- 1) Converse com os alunos sobre que tipo de tema eles querem abordar na atividade oral. Liste-os e selecione alguns para você desenvolver o vocabulário básico, especialmente os verbos que necessitarão.
- 2) Apresente para os alunos exemplos de e-mails profissionais e pessoais, de modo que distingam as diferentes marcas discursivas.



Trabalho Interdisciplinar

Professor, o importante em atividades interdisciplinares é auxiliar o aluno a compreender o que se propõe com este tipo de atividade. É importante que o aluno perceba que interdisciplinaridade envolve abordar um mesmo assunto sob os vieses de outras áreas do conhecimento e não somente encontrar alguma referência em comum nas diversas áreas.

Anexos

Quadro de Articulação de Conteúdo

Volume 2				
	Português		Sociologia	
Unidade 1	Diferenças semânticas do verbo poder; Pronomes interrogativos; Gênero textual CV.		Construção da cidadania; Ética.	
Unidade 2	Gêneros textuais Gerúndio Presente; Infinitivos, adjetivos e substantivos contrastados com homólogos terminados em <i>-ing</i> em inglês. Funções discursivas dos gêneros textuais; Gerúndio Passado.	Meio ambiente.	Sociedade e cidadania.	
Unidade 3	Pretérito e Particípio passado.		Igualdade de direitos entre as pessoas.	
Unidade 4	Forma do futuro; gêneros textuais circulares, charges e quadrinhos, infográficos, e-mails.	Mapa político dos EUA.	Questão da identidade.	Leitura de gráficos; Leitura de percentuais.