

PROGRAMA
INGLÊS

*Programa
e
Organização Curricular*

ENSINO BÁSICO
2.º CICLO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE INGLÊS
2.º CICLO

ÍNDICE

	Pág.
1. Introdução	5
2. Finalidades	7
3. Objectivos	9
4. Conteúdos	11
4.1. 1.º nível de leitura	11
4.2. 2.º nível de leitura	12
4.3. 3.º nível de leitura	12
4.3.1. Conteúdo «Língua inglesa»	13
4.3.2. Conteúdo «Produção e interpretação de textos»	22
4.3.3. Conteúdo sócio-cultural	32
4.3.4. Conteúdo «Atitudes, valores e competências»	35
4.3.5. Conteúdo «Leitura extensiva»	38
4.3.6. Obras para leitura extensiva	40
5. Orientação metodológica	40
5.1. Algumas sugestões para desenvolvimento curricular	40
5.2. Avaliação	43
6. Glossário	45
7. Bibliografia	47
7.1. Geral	47
7.2. Metodologia e didáctica	48
7.3. Materiais suplementares	51
7.4. História e cultura	58
8. Esquema referencial dos ensinos básico e secundário	59

1. INTRODUÇÃO

Os programas de Inglês foram concebidos e desenvolvidos a partir de uma reflexão orientada pelas seguintes referências:

- As opções pedagógicas feitas pela reforma curricular;
- O conceito de língua, o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo e as metodologias que mais adequadamente consubstanciam esse papel;
- O valor prospectivo e operatório de um programa.

Do quadro de referenciais educativos consagrado nos documentos que enquadram os novos planos curriculares, *os objectivos de ciclo e a definição de parâmetros a que deve obedecer o processo educativo* (cf. *Organização Curricular e Programas*, vol. 1) constituíram as vertentes orientadoras de carácter mais geral para a elaboração dos programas.

Em coerência com princípios e conceitos decorrentes dessas vertentes, os programas corporizam os seguintes pressupostos:

1. Uma língua é um espaço potencial de expressão do eu que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção social. Enquanto factor determinante da socialização e valorização pessoal, ela permite ao indivíduo *desenvolver* a consciência de si próprio e dos outros, *traduzir* atitudes e valores, *aceder* ao conhecimento e *demonstrar* capacidades;
2. A aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do eu que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar. Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe porque, nomeadamente, esta aprendizagem:
 - Combina competência linguística e desenvolvimento pessoal e social;
 - Cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita;
 - Educa a sensibilidade a sons e a ritmos e evidencia o valor das palavras e das estruturas frásicas;
 - Promove a reflexão sobre o funcionamento da língua (estrangeira e materna);
 - Exercita processos intelectuais e metacognitivos;
 - Materializa abordagens multidisciplinares;
 - Estimula a autoconfiança;
 - Desenvolve a compreensão e o respeito por universos sócio-culturais diferenciados.
3. O paradigma comunicativo constitui um quadro teórico-conceptual de orientações metodológicas particularmente facilitador da consecução dos objectivos definidos para a língua estrangeira, porque:
 - Favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual;

- Privilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos, estimulando uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente;
- Valoriza a dimensão sócio-cultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e colectivas.

Traduzidos em enunciações mais específicas, estes três pressupostos vieram configurar programas que:

- Respeitam o contexto educativo do plano curricular em que se integram;
- São referenciados a objectivos de desenvolvimento;
- Enfatizam o como da(s) aprendizagem(ns);
- Contemplam a negociação de processos e produtos;
- Privilegiam desenvolvimentos *task-based*;
- Atribuem um papel central à avaliação formativa.

Os programas de Inglês traduzem também orientações que se prendem com o valor prospectivo e operatório de um documento desta natureza.

Relativamente ao primeiro — o valor prospectivo — os programas consagram desafios que, para alunos e professores, incentivam dinâmicas de inovação, valorizando, no entanto, percursos feitos e saberes adquiridos.

O valor operatório deste documento traduz a articulação de dois parâmetros essenciais ao ensino-aprendizagem de uma disciplina curricular: a prescrição ditadas pelo quadro legal e institucional do sistema educativo e a flexibilidade exigida pela diferenciação de processos.

2. FINALIDADES

São finalidades da disciplina de Inglês do 2.º ciclo do ensino básico:

- Propocionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos;
- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais e psico-motoras;
- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia;
- Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos.

3. OBJECTIVOS

Os objectivos estão formulados por referência:

1. Aos domínios de conteúdos consagrados em *Organização Curricular e Programas* (vol. 1):
 - Conhecimentos;
 - Atitudes, valores e competências;
2. Às competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa:
 - Competência linguística;
 - Competência discursiva;
 - Competência estratégica;
 - Competência sócio-linguística;
 - Competência intercultural;
 - Competência de processo;

e, para o 2.º ciclo, são:

- Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento;
- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto em apropriação progressiva de estratégias discursivas e de compensação;
- Identificar os sinais da cultura anglo-americana¹ no âmbito da área de experiência deste programa;
- Desenvolver atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo ¹;
- Experimentar na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
- Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas;
- Descobrir a sua identidade no confronto de ideias e na expressão de opiniões pessoais;
- Identificar e seleccionar estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem;
- Criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.

Nota. — O quadro que se segue mostra a articulação entre os objectivos dos vários ciclos (LEI).

¹ Grã-Bretanha e Estados Unidos.

OBJECTIVOS		
2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
<ul style="list-style-type: none"> • Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento. • Interpretar e produzir diferentes tipos de texto em apropriação progressiva de estratégias discursivas e de compensação. • Identificar os sinais da cultura anglo-americana no âmbito da área de experiência deste programa. • Desenvolver atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos). • Experimentar, na sua prática, atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. • Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas. • Descobrir a sua identidade no confronto de ideias e na expressão de opiniões pessoais. • Identificar e seleccionar estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem. • Criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência. • Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia. • Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa. • Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos). • Integrar e desenvolver, na sua prática, atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. • Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender. • Assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico. • Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem. • Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar apropriada e fluentemente a língua inglesa, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento. • Interpretar e produzir diferentes tipos de texto demonstrando autonomia no uso das competências discursiva e estratégica. • Interagir com a cultura anglo-americana no âmbito da área de experiência deste programa. • Afirmar, pelo exercício do confronto de ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos). • Consolidar práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade. • Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender. • Expressar a sua individualidade/singularidade pelo exercício do espírito crítico no confronto de experiências e conhecimentos. • Utilizar de forma criteriosa estratégias conducentes à organização do seu processo de aprendizagem. • Aprofundar e diversificar as suas experiências como leitor, através da leitura extensiva em língua inglesa.

4. CONTEÚDOS

4.1. 1.º nível de leitura: o plano dos princípios

Este nível de leitura dos conteúdos é determinado pelos seguintes princípios:

- A aprendizagem de uma língua estrangeira tem um valor educativo intrínseco;
- A sala de aula potencializa uma interacção particularmente facilitadora de apropriações diversificadas.

São três as dimensões dessa interacção:

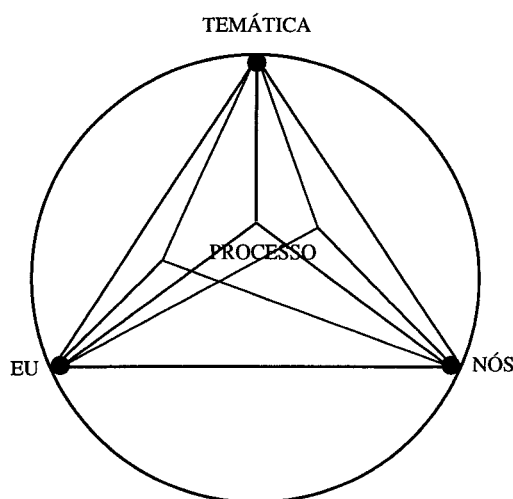
- Uma dimensão temática;
- Uma dimensão do eu;
- Uma dimensão do nós.

Por dimensão temática entende-se o conjunto de assuntos que mediatizam a comunicação na sala de aula: o mundo do(s) aluno(s), o mundo das culturas-alvo², os sentidos que resultam da relação destes dois mundos, a língua das culturas-alvo², o processo de ensino-aprendizagem e os produtos que dele resultam.

Por dimensão do eu entendem-se os contributos implícitos e explícitos para processo de ensino-aprendizagem de cada indivíduo (aluno(s) e professor) na singularidade da(s) sua(s) personalidade(s), dos seus saberes e valores, das suas atitudes e expectativas.

A dimensão do nós resulta da gestão/exploração dos processos vividos pelo(s) grupo(s) ao nível das suas percepções, energias, tensões, limitações, aquisições...

A interdependência destas três dimensões:



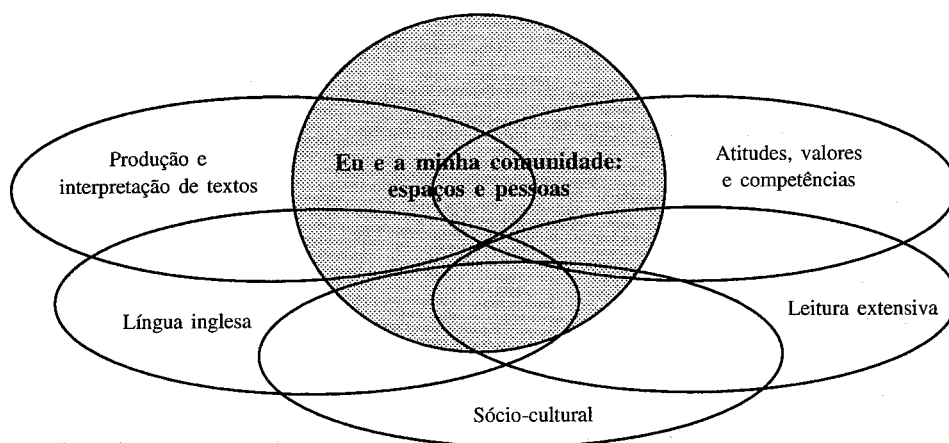
[Adaptado de Legutke e Thomas (1991)]

² Grã-Bretanha e Estados Unidos.

determina, assim, uma noção de conteúdos que está para além das tradicionais matérias de ensino-aprendizagem na língua estrangeira e se inscreve no próprio *processo*. São, portanto, conteúdos todas as matérias em que se constroem aprendizagens, quer se situem no âmbito do cognitivo quer do sócio-afectivo.

4.2. 2.º nível de leitura: o enquadramento dos processos

No pressuposto de que esse processo deve ser mobilizador do eu, tendo em vista a sua valorização individual, o conhecimento do(s) outro(s), a solidariedade e o respeito pela diferença e o empenhamento na transformação do(s) mundo(s) (LBSE, pontos 4 e 5), os programas estão estruturados a partir de um tema organizador, ilustrado em cada ciclo por uma área de experiência específica. Enquanto matriz-base para um percurso de aprendizagem centrado no eu, a área de experiência é o núcleo aglutinador de todas as áreas de conteúdos, estabelecendo-se entre estas e aquela uma interacção dinâmica e referencial que, no 2.º ciclo, pode assumir a seguinte representação gráfica:



4.3. 3.º nível de leitura: a especificação dos processos

Neste nível de leitura dos conteúdos, enquadrado pelos objectivos de ciclo, especificam-se os processos de operacionalização³ a desenvolver em cada área de conteúdo:

- Língua inglesa;
- Produção e interpretação de textos;
- Sócio-cultural (para o 2.º ciclo — **Eu e a minha comunidade: espaços e pessoas *versus* espaços e pessoas em comunidades anglo-americanas**⁴);
- Atitudes, valores e competências;
- Leitura extensiva.

³ Em todos os conteúdos — excepto o sócio-cultural — alguns processos de operacionalização aparecem repetidos em dois anos. A repetição pretende criar espaço para opções diferenciadas na gestão do respectivo conteúdo ao longo do ciclo.

⁴ Grã-Bretanha e Estados Unidos.

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
<p>A língua inglesa:</p> <p>Nomes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica tipos de nomes: <ul style="list-style-type: none"> □ Próprios. □ Comuns. • Reconhece casos de flexão de nomes: <ul style="list-style-type: none"> — Número: <ul style="list-style-type: none"> □ Nomes que flectem em número: <ul style="list-style-type: none"> — Flexão regular: <ul style="list-style-type: none"> · Nome + -s. Ex.: <i>brother/brothers</i>. · Nome + -es. Ex.: <i>bus/buses</i>. — Flexão irregular: <ul style="list-style-type: none"> · Mudança de vogal/terminação irregular. Ex.: <i>man/men</i>. <i>child/children</i>. □ Nomes que não flectem em número: <ul style="list-style-type: none"> — Singulares: <ul style="list-style-type: none"> · Alguns nomes terminados em -s. Ex.: <i>maths</i>. · Alguns nomes sem terminação -s. Ex.: <i>sugar, milk, homework</i>. — Plurais: <ul style="list-style-type: none"> · Binários. Ex.: <i>trousers, glasses</i>. · Colectivos. Ex.: <i>people, the English, the Portuguese</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica tipos de nomes: <ul style="list-style-type: none"> □ Próprios. □ Comuns. • Reconhece casos de flexão de nomes: <ul style="list-style-type: none"> — Número: <ul style="list-style-type: none"> □ Nomes que flectem em número: <ul style="list-style-type: none"> — Flexão regular: <ul style="list-style-type: none"> · Nome + -s. Ex.: <i>brother/brothers</i>. · Nome + -es. Ex.: <i>bus/buses</i>. — Flexão irregular: <ul style="list-style-type: none"> · Mudança de vogal/terminação irregular. Ex.: <i>man/men</i>. <i>child/children</i>. □ Nomes que não flectem em número: <ul style="list-style-type: none"> — Singulares: <ul style="list-style-type: none"> · Alguns nomes terminados em -s. Ex.: <i>maths</i>. · Alguns nomes sem terminação -s. Ex.: <i>sugar, milk, homework, luggage, money</i>. — Plurais: <ul style="list-style-type: none"> · Binários. Ex.: <i>trousers, glasses</i>. · Colectivos. Ex.: <i>people, the English, the Portuguese</i>.

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
Pronomes	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece o uso do genitivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Com nomes sem terminação -s. Ex.: <i>It's my mother's bag.</i> □ Com nomes com terminação -s. Ex.: <i>That's the boys' ball.</i> • Identifica pronomes: <ul style="list-style-type: none"> □ Pessoais. □ Demonstrativos. □ Indefinidos (compostos de <i>some</i> e <i>any</i>). □ Interrogativos (<i>who</i>, <i>what</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece o uso do genitivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Com nomes sem terminação -s. Ex.: <i>It's my mother's bag.</i> □ Com nomes com terminação -s. Ex.: <i>That's the boys' ball.</i> • Reconhece processos de formação de nomes: <ul style="list-style-type: none"> □ Por derivação. Ex.: <i>teacher</i> (V + -er), <i>pianist</i> (N + -ist). • Identifica pronomes: <ul style="list-style-type: none"> □ Pessoais. □ Possessivos. □ Demonstrativos. □ Indefinidos (compostos de <i>some</i>, <i>any</i>, <i>no</i>, <i>every</i>). □ Interrogativos (<i>who</i>, <i>what</i>). □ Relativos (<i>that</i>).
Determinantes	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica determinantes: <ul style="list-style-type: none"> □ Possessivos. □ Demonstrativos, □ Indefinidos (<i>some/any</i>). □ Quantitativos (<i>many</i>). □ Interrogativos (<i>what</i>, <i>whose</i>). □ Numerais (cardinais/ordinais). □ Artigos (definido, indefinido e <i>zero article</i>). • Distingue os artigos definido e indefinido e <i>zero article</i>. • Reconhece a invariabilidade de forma, género e número do artigo definido. • Identifica o uso do artigo definido como determinante de: <ul style="list-style-type: none"> □ Nomes comuns. □ Nomes de instituições. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica determinantes: <ul style="list-style-type: none"> □ Possessivos. □ Demonstrativos, □ Indefinidos (<i>some/any/no/every</i>). □ Quantitativos (<i>much/many/a lot of</i>). □ Interrogativos (<i>what</i>, <i>whose</i>). □ Numerais (cardinais/ordinais). □ Artigos (definido, indefinido e <i>zero article</i>). • Distingue os artigos definido e indefinido e <i>zero article</i>. • Reconhece a invariabilidade de forma, género e número do artigo definido. • Identifica o uso do artigo definido como determinante de: <ul style="list-style-type: none"> □ Nomes comuns. □ Nomes de instituições.

- Reconhece a omissão do artigo definido:
 - Antes de nomes próprios.
 - Depois de algumas preposições que exprimem:
 - Deslocação (*by bus, on foot*).
 - Localização (*in deb, to school*).
 - Tempo (*at night*).
 - Com nomes de refeições (*for lunch*).
- Reconhece o uso do artigo indefinido como determinante de nomes comuns singulares.
- Distingue o uso de *a* e *an*.
- Reconhece a omissão do artigo indefinido:
 - Com nomes que não flectem em número.
 - Com nomes comuns no plural.
- Reconhece o uso de *some* e *any* em frases afirmativas e não afirmativas, como determinante de:
 - Nomes comuns no plural.
 - Nomes que não flectem em número.
- Reconhece a invariabilidade do adjetivo quanto a:
 - Género.
 - Número.
- Identifica a colocação do adjetivo na frase:
 - Função atributiva (*the blue box*).
 - Função predicativa (*he is tall*).

- Reconhece a omissão do artigo definido:
 - Antes de nomes próprios.
 - Depois de algumas preposições que exprimem:
 - Deslocação (*by bus, on foot*).
 - Localização (*in deb, to school*).
 - Tempo (*at night*).
 - Com nomes de refeições (*for lunch*).
- Reconhece o uso do artigo indefinido como determinante de nomes comuns singulares.
- Distingue o uso de *a* e *an*.
- Reconhece a omissão do artigo indefinido:
 - Com nomes que não flectem em número.
 - Com nomes comuns no plural.
- Reconhece o uso de *some* e *any* em frases afirmativas e não afirmativas, como determinante de:
 - Nomes comuns no plural.
 - Nomes que não flectem em número.
- Reconhece a invariabilidade do adjetivo quanto a:
 - Género.
 - Número.
- Identifica a colocação do adjetivo na frase:
 - Função atributiva (*the blue box*).
 - Função predicativa (*he is tall*).
- Identifica relações de comparação/contraste entre:
 - Dois objectos/pessoas/loais (grau comparativo — superioridade e igualdade).
 - Três ou mais objectos/pessoas/loais (grau superlativo — superioridade).
- Reconhece casos particulares de flexão do adjetivo.
Ex.: *good/better/the best.*
bad/worse/the worst.

Adjectives

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
Advérbios e locuções adverbiais	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes tipos de advérbios: <ul style="list-style-type: none"> □ Modo. □ Tempo. □ Lugar. □ Grau. <p>Ex.: <i>very, a lot, quite.</i></p> □ Frequência. □ Interrogação. <p>Ex.: <i>where, when, why, how, how + adjective; how + advérbio; how + determinante quantitativo.</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece processos de formação do adjetivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Derivação: <ul style="list-style-type: none"> — Prefixação. Ex.: <i>Unhappy.</i> — Sufixação. Ex.: <i>Japanese, noisy, cloudy.</i> • Identifica diferentes tipos de advérbios: <ul style="list-style-type: none"> □ Modo. □ Tempo. □ Lugar. □ Grau. <p>Ex.: <i>very, a lot, quite.</i></p> □ Frequência. □ Interrogação. <p>Ex.: <i>where, when, why, how, how + adjective; how + advérbio; how + determinante quantitativo.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a colocação dos advérbios na frase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a colocação dos advérbios na frase. • Reconhece processos de formação dos advérbios: <ul style="list-style-type: none"> □ Adjectivo + <i>-ly</i>. • Identifica preposições e locuções prepositivas que exprimem: <ul style="list-style-type: none"> □ Relações no espaço: <ul style="list-style-type: none"> — Posição. Ex.: <i>at the corner, behind, between, in, in front of, opposite, on, on the left, on the right, under, among, at the back, at the bottom of, on top of, round.</i> — Distância. Ex.: <i>next to, near.</i>
Preposições e locuções prepositivas	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica preposições e locuções prepositivas que exprimem: <ul style="list-style-type: none"> □ Relações no espaço: <ul style="list-style-type: none"> — Posição. Ex.: <i>at the corner, behind, between, in, in front of, opposite, on, on the left, on the right, under.</i> — Distância. Ex.: <i>next to.</i> 	

		<p>— Direcção. Ex.: <i>down, up, across, along, into, through</i>.</p> <p>— Origem. Ex.: <i>from</i>.</p> <p>□ Relações de tempo:</p> <p>— Tempo definido. Ex.: <i>at, in, on</i>.</p> <p>— Anterioridade. Ex.: <i>before</i>.</p> <p>— Posterioridade. Ex.: <i>after</i>.</p> <p>□ Outras relações:</p> <p>— Benefício. Ex.: <i>for</i>.</p> <p>— Modo. Ex.: <i>by</i>.</p> <p>— Posse. Ex.: <i>of</i>.</p> <p>— Inclusão/exclusão. Ex.: <i>with, without</i>.</p> <p>• Identifica conectores de:</p> <p>□ Adição (<i>and, also, too</i>).</p> <p>□ Contraste/concessão (<i>but, however</i>).</p> <p>□ Causa e efeito/razão e consequência (<i>because, so</i>).</p> <p>□ Alternância (<i>or</i>).</p> <p>□ Sequência (<i>first, then, finally</i>).</p> <p>□ Exemplificação (<i>for example</i>).</p> <p>□ Tempo (<i>when</i>).</p> <p>□ Comparação (<i>as ... as, than</i>).</p> <p>• Reconhece diversos tipos de verbos:</p> <p>□ Lexicais.</p> <p>□ Auxiliares primários: — <i>Be, do, have (have got)</i>.</p> <p>□ <i>There + to be</i>.</p> <p>□ Auxiliares modais.</p>
Conectores frásicos: conjunções e adverbiais		
Verbos		

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o valor semântico de alguns auxiliares modais: <ul style="list-style-type: none"> — <i>Can</i> (<i>ability/acquired ability/permission/request</i>). — <i>May</i> (<i>permission</i>). • Identifica formas verbais finitas: <ul style="list-style-type: none"> □ Tempo: <ul style="list-style-type: none"> — Presente simples para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> · Hábitos e rotinas. · Factos gerais. · Sentimentos/gostos. · Características. □ Aspecto: <ul style="list-style-type: none"> — Progressivo: <ul style="list-style-type: none"> · Presente contínuo, para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> # Actividade a decorrer. □ Modo: <ul style="list-style-type: none"> — Imperativo, para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> · Ordens, · Instruções. · Pedidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o valor semântico de alguns auxiliares modais: <ul style="list-style-type: none"> — <i>Can</i> (<i>ability/acquired ability/permission/request</i>). — <i>May</i> (<i>permission</i>). — <i>Must</i> (<i>necessity</i>). — <i>Would</i> (<i>offer</i>). • Identifica formas verbais finitas: <ul style="list-style-type: none"> □ Tempo: <ul style="list-style-type: none"> — Presente simples para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> · Hábitos e rotinas. · Factos gerais. · Sentimentos/gostos. · Características. — Passado simples, para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> · Acontecimentos passados em espaço e ou tempo determinados. □ Aspecto: <ul style="list-style-type: none"> — Progressivo: <ul style="list-style-type: none"> · Presente contínuo, para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> # Actividade a decorrer. □ Modo: <ul style="list-style-type: none"> — Imperativo, para exprimir: <ul style="list-style-type: none"> · Ordens, · Instruções. · Pedidos. · Sugestões. — Forma supletiva do imperativo (<i>Let's</i>). □ Modalidades de expressão do futuro: <ul style="list-style-type: none"> — <i>Be going to</i>.

• Identifica formas verbais infinitas:

- Infinito sem *to*:
— Com auxiliares modais.

A frase

• Reconhece tipos de frase quanto à sua classificação:

- Frase simples:
— Declarativa:
 - Forma afirmativa.
 - Forma negativa.
 - Interrogativa:
 - *Yes/no questions.*
 - *wh- questions.*
 - *tag-questions.*
 - *alternative questions.*
- Ex.: *Is she English or American?*

— Imperativa como expressão de:

- Ordens.
- Instruções.
- Pedidos.

— Exclamativa.

- Frase complexa:
— Coordenação:

- Relação de adição.
Ex.: *and, also.*
- Relação de adição/exemplificação.
Ex.: *for example.*
- Relação de adição / sequência:
Ex.: *first, before, after, then.*

• Identifica formas verbais infinitas:

- Infinito com *to*:
— Com verbos lexicais.
- Infinito sem *to*:
— Com auxiliares modais.
- Gerúndio:
— Depois de alguns verbos como *enjoy, like, hate, prefer, love.*

• Reconhece tipos de frase quanto à sua classificação:

- Frase simples:
— Declarativa:
 - Forma afirmativa.
 - Forma negativa.
 - Interrogativa:
 - *Yes/no questions.*
 - *wh- questions.*
 - *tag-questions.*
 - *alternative questions.*
- Ex.: *Is she English or American?*

— Imperativa como expressão de:

- Ordens.
- Instruções.
- Pedidos.
- Sugestões.

— Exclamativa.

- Frase complexa:
— Coordenação:

- Relação de adição.
Ex.: *and, also, too.*
- Relação de adição/exemplificação.
Ex.: *for example.*
- Relação de adição/sequência:
Ex.: *first, before, after, then, finally.*

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> · Relação de contraste/concessão. Ex.: <i>but</i>. · Relação de causa e efeito/razão e consequência. Ex.: <i>so</i>. · Relação de alternância. Ex.: <i>or</i>. — Subordinação. · Relação de causa e efeito/razão e consequência. Ex.: <i>because</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relação de contraste/concessão. Ex.: <i>but, however</i>. · Relação de causa e efeito/razão e consequência. Ex.: <i>so</i>. · Relação de alternância. Ex.: <i>or</i>. — Subordinação. · Relação de causa e efeito/razão e consequência. Ex.: <i>because</i>. · Relação de tempo. Ex.: <i>when</i>. · Relação de comparação. Ex.: <i>as ... as, than</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a estrutura da frase simples (ex.: frase declarativa): <ul style="list-style-type: none"> □ <i>S + V</i>. Ex.: <i>Manuel is studying</i>. □ <i>S + V + O</i>. Ex.: <i>We have got a dog</i>. □ <i>S + V + complement</i>. Ex.: <i>I run fast</i>. □ <i>There + V + ...</i> Ex.: <i>There is a car in the garage</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a estrutura da frase simples (ex.: frase declarativa): <ul style="list-style-type: none"> □ <i>S + V</i>. Ex.: <i>Manuel is studying</i>. □ <i>S + V + O</i>. Ex.: <i>We have got a dog</i>. □ <i>S + V + complement</i>. Ex.: <i>I run fast</i>. □ <i>There + V + ...</i> Ex.: <i>There is a big canteen in my school</i>. □ <i>S + V + O + O</i>. Ex.: <i>He gave me a biscuit</i>.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a estrutura da frase complexa (ex.: frase declarativa): <ul style="list-style-type: none"> □ <i>S + V + conj. + S + V + O</i>. Ex.: <i>John sings and Mary reads a story</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a estrutura da frase complexa (ex.: frase declarativa): <ul style="list-style-type: none"> □ <i>S + V + conj. + S + V + O</i>. Ex.: <i>John sings and Mary reads a story</i>.

Pontuação e ortografia

• Identifica a função dos seguintes sinais de pontuação:

- ☐ Ponto final.
- ☐ Vírgula.
- ☐ Apóstrofo.
- ☐ Dois pontos.
- ☐ Ponto de interrogação.
- ☐ Ponto de exclamação.

• Identifica casos de utilização de maiúsculas.

• Identifica formas contraídas e casos em que não podem ser usadas.

• Reconhece formas ortográficas específicas na formação e flexão de palavras:

- ☐ Consoante dupla.
 - ☐ Queda de *-e* final.
- Ex.: *give/giving*.

☐ Adição de *-e*.

Ex.: *box/boxes; do/does*.

☐ Terminações em *-y*.

• Reconhece, ainda que não sistematicamente, sons básicos da língua inglesa (transcrição fonética e pronúncia):

- ☐ Vogais.
- ☐ Consoantes.

• Identifica mudanças de pronúncia em *connected speech*.

• Distingue, ainda que não sistematicamente, padrões de entoação no âmbito dos tipos de frase previstos no programa.

• Identifica diferentes formas de acentuação.

• Reconhece o valor comunicativo de diferentes formas de acentuação de palavras.

• Familiariza-se com a noção de ritmo.

• Reconhece diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano quanto:

- ☐ À pronúncia.
- ☐ Ao vocabulário.
- ☐ À ortografia.

• Identifica a função dos seguintes sinais de pontuação:

- ☐ Ponto final.
- ☐ Vírgula.
- ☐ Apóstrofo.
- ☐ Dois pontos.
- ☐ Ponto de interrogação.
- ☐ Ponto de exclamação.

• Identifica casos de utilização de maiúsculas.

• Identifica formas contraídas e casos em que não podem ser usadas.

• Reconhece formas ortográficas específicas na formação de palavras:

- ☐ Consoante dupla.
 - ☐ Queda de *-e* final.
- Ex.: *give/giving*.

☐ Adição de *-e*.

Ex.: *box/boxes; do/does*.

☐ Terminações em *-y*.

• Reconhece, ainda que não sistematicamente, sons básicos da língua inglesa (transcrição fonética e pronúncia):

- ☐ Vogais.
- ☐ Consoantes.

• Identifica mudanças de pronúncia em *connected speech*.

• Distingue, ainda que não sistematicamente, padrões de entoação no âmbito dos tipos de frase previstos no programa.

• Identifica diferentes formas de acentuação.

• Reconhece o valor comunicativo de diferentes formas de acentuação de palavras.

• Familiariza-se com a noção de ritmo.

• Reconhece diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano quanto:

- ☐ À pronúncia.
- ☐ Ao vocabulário.
- ☐ À ortografia.

Variedades do inglês

4.3.2. Objectivo: Interpretar e produzir diferentes tipos de texto em apropriação progressiva de estratégias discursivas e de compensação

CONTEÚDOS — PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
<p>OUVIR</p> <p>No âmbito das seguintes áreas do uso da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mundivéncias — suas e de outros. — Processos de aprendizagem. — Atitudes em geral/functionamento do(s) grupo(s), par/organização do trabalho. — O mundo da(s) cultura(s)-alvo. — O funcionamento da língua-alvo. — Avaliação de processos e produtos. 	<p>DESENVOLVE ESTRATÉGIAS DE FOCALIZAÇÃO DA ATENÇÃO SOBRE O DISCURSO ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a ideia global de um texto. • Reconhece e selecciona palavras-chave, <i>utterances</i> e frases-chave em contextos familiares. • Identifica o contexto do discurso: <ul style="list-style-type: none"> □ Intervenientes. □ Grau de familiaridade. • Identifica incoerências no texto. • Reage a estímulos auditivos, de forma verbal e não verbal: <ul style="list-style-type: none"> □ Directivas. □ Instruções. □ Pedidos. □ ... • Recria o texto áudio em imagens. 	<p>DESENVOLVE ESTRATÉGIAS DE FOCALIZAÇÃO DA ATENÇÃO SOBRE O DISCURSO ORAL EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica tipos de texto diversificados (diálogo, entrevista, anúncio, lista de compras, formulário). • Identifica e reproduz a ideia global de um texto. • Reconhece e selecciona palavras-chave, <i>utterances</i> e frases-chave em contextos familiares. • Identifica o contexto do discurso: <ul style="list-style-type: none"> □ Intervenientes. □ Grau de familiaridade. • Identifica incoerências no texto. • Reage a estímulos auditivos, de forma verbal e não verbal: <ul style="list-style-type: none"> □ Directivas. □ Instruções. □ Pedidos. □ ... • Recria o texto áudio em imagens.
	<p>CONSCIENCIALIZA A FORMA LINGÜÍSTICA DE ENUNCIADOS ORAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica e discrimina entre fonemas semelhantes. • Reconhece variações de pronúncia do mesmo fonema (<i>BrE</i> e <i>AmE</i>). • Identifica e relaciona fonemas com os seus símbolos fonéticos. 	<p>CONSCIENCIALIZA A FORMA LINGÜÍSTICA DE ENUNCIADOS ORAIS EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica e discrimina entre fonemas semelhantes. • Reconhece variações de pronúncia do mesmo fonema (<i>BrE</i> e <i>AmE</i>). • Identifica e relaciona fonemas com os seus símbolos fonéticos.

- Reconhece formas elípticas, contrações e assimilações como marcas do discurso oral.
- Identifica a função do *stress* e da entoação.
- Reconhece diferentes tipos de registo:
 - Formal.
 - Informal.
- Identifica elementos de ligação das frases (*and, but, or, also, then, first, because*).
- Identifica itens lexicais com as suas representações visuais.

DESENVOLVE PRÁTICAS DE SELECÇÃO DE INFORMAÇÃO E RECONHECE A ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ORAL

- Reconhece indicadores de discurso que indiciam:
 - Mudança de assunto.
 - Hesitações.
 - Falsas partidas.
 - ...
- Reconhece outras características do discurso oral:
 - Repetições.
 - Pausas.
 - *Fillers*.
 - ...
- Identifica a sequência do discurso.
- Toma notas do que ouve.
- Infere o significado de itens lexicais desconhecidos.
- Transfere informação seleccionada criando outros textos (diagrama, desenho).

- Reconhece formas elípticas, contrações e assimilações como marcas do discurso oral.
- Identifica a função do *stress* e da entoação.
- Reconhece diferentes tipos de registo:
 - Formal.
 - Informal.
- Identifica elementos de ligação das frases (*and, but, or, also, then, first, because, when*).
- Identifica itens lexicais com as suas representações visuais.

DESENVOLVE PRÁTICAS DE SELECÇÃO DE INFORMAÇÃO E RECONHECE A ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ORAL EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE

- Organiza informação de diferentes tipos de texto (diário, entrevista, anúncio, lista de compras, formulário).
- Reconhece indicadores de discurso que indiciam:
 - Mudança de assunto.
 - Hesitações.
 - Falsas partidas.
 - ...
- Reconhece outras características do discurso oral:
 - Repetições.
 - Pausas.
 - *Fillers*.
 - ...
- Identifica a sequência do discurso.
- Toma notas do que ouve.
- Infere o significado de itens lexicais desconhecidos.
- Transfere informação seleccionada criando outros textos (diagrama, desenho, resumo).

CONTEÚDOS PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> • Infere o contexto da mensagem a partir de informação dada (local, intervenientes, relações sociais). • Utiliza conhecimentos prévios para completar informação. <p style="text-align: center;">INTERAGE ACTIVAMENTE EM CONTEXTOS SOCIAIS DIVERSIFICADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica momentos de intervenção oportuna respeitando as regras da interacção oral. • Distingue o grau de familiaridade entre os intervenientes no discurso e adequa o registo. • Pede esclarecimento e ou confirmação sobre o conteúdo do discurso. • Expressa opinião sobre o conteúdo do discurso. • Relata textos ouvidos. • Relaciona a informação do texto ouvido com informação semelhante apresentada de outras formas. • Identifica tipos de resposta verbal e não verbal adequados em interacções sociais: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resposta empática. <input type="checkbox"/> Sinais semiverbais (<i>mm, tch, whew</i>). <input type="checkbox"/> Postura (gesto, voz). • Reconhece o ritmo, o <i>stress</i> e a entoação como sinais reveladores da atitude do falante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infere o contexto da mensagem a partir de informação dada (local, intervenientes, relações sociais). • Utiliza conhecimentos prévios para completar informação. <p style="text-align: center;">INTERAGE ACTIVAMENTE EM CONTEXTOS SOCIAIS DIVERSIFICADOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica momentos de intervenção oportuna respeitando as regras da interacção oral. • Distingue o grau de familiaridade entre os intervenientes no discurso e adequa o registo. • Pede esclarecimento e ou confirmação sobre o conteúdo do discurso. • Expressa opinião sobre o conteúdo do discurso. • Relata textos ouvidos. • Relaciona a informação do texto ouvido com informação semelhante apresentada de outras formas. • Identifica tipos de resposta verbal e não verbal adequados em interacções sociais: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resposta empática. <input type="checkbox"/> Sinais semiverbais (<i>mm, tch, whew</i>). <input type="checkbox"/> Postura (gesto, voz). • Reconhece o ritmo, o <i>stress</i> e a entoação como sinais reveladores da atitude do falante.
	<p style="text-align: center;">DESENVOLVE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA SUA PERFORMANCE COMO OUVINTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica dificuldades na audição (materiais, actividades). • Identifica estratégias pessoais de audição. • Avalia os seus progressos como ouvinte. 	<p style="text-align: center;">DESENVOLVE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA SUA PERFORMANCE COMO OUVINTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica dificuldades na audição (materiais, actividades). • Identifica estratégias pessoais de audição. • Avalia os seus progressos como ouvinte.

FALAR

No âmbito das seguintes áreas do uso da língua:

- Mundividades — suas e de outros.
- Processos de aprendizagem.
- Atitudes em geral/funcionamento do(s) grupo(s), par/organização do trabalho.
- O mundo da(s) cultura(s)-alvo.
- O funcionamento da língua-alvo.
- Avaliação de processos e produtos.

DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE OBSERVAÇÃO DO DISCURSO ORAL

- Identifica características básicas do discurso oral na língua materna (hesitações, falsas partidas, repetições, pausas, *fillers*).
- Compara características básicas do discurso oral na língua materna com equivalentes na língua-alvo.
- Reconhece especificidades da interação falante-ouvinte.
- Identifica e compara formas convencionais de interação oral na língua materna e na língua-alvo.
 - Conversas ao telefone.
 - Entrevistas.
 - Conversas informais.
 - ...
- Identifica sons diferentes na língua-alvo por comparação com a língua materna.
- Identifica e discrimina entre fonemas semelhantes.
- Reconhece variações de pronúncia do mesmo fonema (*BrE* e *AmE*).
- Identifica fonemas com os seus símbolos fonéticos.
- Reconhece a funcionalidade da entoação, do *stress* e das pausas na transmissão da mensagem.
- Identifica marcas do discurso formal e informal.

DESENVOLVE ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL

- Usa *guessing strategies* para superar problemas de expressão:
 - «Inglesa» palavras da língua materna.
 - Recorre à palavra na língua materna.
 - Recorre à tradução literal.

DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE OBSERVAÇÃO DO DISCURSO ORAL EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE

- Identifica características básicas do discurso oral na língua materna (hesitações, falsas partidas, repetições, pausas, *fillers*, frases incompletas, expressões convencionais fixas).
- Compara características básicas do discurso oral na língua com equivalentes na língua-alvo.
- Reconhece especificidades da interação falante-ouvinte.
- Identifica e compara formas convencionais de interação oral na língua materna e na língua-alvo.
 - Conversas ao telefone.
 - Entrevistas.
 - Conversas informais.
 - ...
- Identifica sons diferentes na língua-alvo por comparação com a língua materna.
- Identifica e discrimina entre fonemas semelhantes.
- Reconhece variações de pronúncia do mesmo fonema (*BrE* e *AmE*).
- Identifica fonemas com os seus símbolos fonéticos.
- Reconhece a funcionalidade da entoação, do *stress* e das pausas na transmissão da mensagem.
- Identifica marcas do discurso formal e informal.

DESENVOLVE ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE

- Usa *guessing strategies* para superar problemas de expressão:
 - «Inglesa» palavras da língua materna.
 - Recorre à palavra na língua materna.
 - Recorre à tradução literal.
 - Inventa/cria palavras.

CONTEÚDOS — PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> • Usa estratégias de cooperação para superar problemas de expressão: <ul style="list-style-type: none"> □ Pede a tradução da palavra na língua materna. □ Recorre ao gesto ou à mímica. □ ... • Usa <i>avoidance strategies</i> para superar problemas de expressão: <ul style="list-style-type: none"> □ Evita produzir uma sequência de sons que oferece dificuldade. □ Evita usar estruturas que lhe ofereçam dificuldade. □ Abandona a mensagem e muda de assunto. <p style="text-align: center;">DESENVOLVE E AVALIA PRÁTICAS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa convenções de rotina da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> □ Cumprimentos. □ Instruções. □ Pedidos de esclarecimento. □ Pedidos de ajuda. □ Pedidos de intervenção. □ Intervenções do domínio organizacional. □ ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa estratégias de cooperação para superar problemas de expressão: <ul style="list-style-type: none"> □ Pede a tradução da palavra na língua materna. □ Recorre ao gesto ou à mímica. □ ... • Usa <i>avoidance strategies</i> para superar problemas de expressão: <ul style="list-style-type: none"> □ Evita produzir uma sequência de sons que oferece dificuldade. □ Evita usar estruturas que lhe ofereçam dificuldade. □ Abandona a mensagem e muda de assunto. <p style="text-align: center;">DESENVOLVE E AVALIA PRÁTICAS DE ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO ORAL EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa convenções de rotina da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> □ Cumprimentos. □ Instruções. □ Pedidos de esclarecimento. □ Pedidos de ajuda. □ Pedidos de intervenção. □ Intervenções do domínio organizacional. □ ... • Usa convenções de rotina para a transmissão da mensagem: <ul style="list-style-type: none"> □ <i>Story telling</i>. □ Descrições. □ ... • Verbaliza percepções, experiências, sentidos pessoais e reage a percepções, experiências e sentidos de outro(s), no âmbito das seguintes intenções de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> □ Pedir/dar informação, opinião, sugestão. □ Concordar/discordar. □ Descrever e narrar. □ ...

<ul style="list-style-type: none">• Concretiza realizações do discurso oral através de:<ul style="list-style-type: none">□ Memorizações.□ Recitações.□ Dramatizações.□ Simulações simples.□ Recontos orais.□ Apresentação de pequenos trabalhos.□ Pequena entrevista.□ ...• Identifica estratégias pessoais de expressão oral.• Avalia os seus progressos com falante.	<ul style="list-style-type: none">• Concretiza realizações do discurso oral através de:<ul style="list-style-type: none">□ Memorizações.□ Recitações.□ Dramatizações.□ Simulações simples.□ Recontos orais.□ Apresentação de pequenos trabalhos.□ Pequena entrevista.□ ...• Identifica estratégias pessoais de expressão oral.• Avalia os seus progressos com falante.
<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE ANTECIPAÇÃO À LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifica o objectivo da leitura.• Identifica diferentes tipos de texto.• Associa palavras/ideias ao assunto de um texto.• Utiliza conhecimentos prévios sobre o assunto do texto.• Especula sobre sentidos do texto a partir de:<ul style="list-style-type: none">□ Gravuras.□ Títulos.□ Palavras-chave.□ Conjugação de gravuras com partes do texto.□ Audição/visualização de <i>prompts</i>.□ ...	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE ANTECIPAÇÃO À LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifica o objectivo da leitura.• Associa palavras/ideias ao assunto de um texto.• Utiliza conhecimentos prévios sobre o assunto do texto.• Especula sobre sentidos do texto a partir de:<ul style="list-style-type: none">□ Gravuras.□ Títulos.□ Palavras-chave.□ Conjugação de gravuras com partes do texto.□ Audição/visualização de <i>prompts</i>.□ ...
<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhece o assunto de um texto.• Identifica a ideia principal de um texto.• Distingue ideia principal de ideias de suporte.• Organiza informação de vários tipos de texto (diálogo, anúncio, entrevista, lista de compras, formulário).	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhece o assunto de um texto.• Identifica a ideia principal de um texto.• Distingue ideia principal de ideias de suporte.• Organiza informação de vários tipos de texto (diálogo, anúncio, entrevista, lista de compras, formulário).

LER

No âmbito das seguintes áreas do uso da língua:

- Mundividades — suas e de outros.
- Processos de aprendizagem.
- Atitudes em geral/funcionamento do(s) grupo(s), par/organização do trabalho.
- O mundo da(s) cultura(s)-alvo.
- O funcionamento da língua-alvo.
- Avaliação de processos e produtos.

CONTEÚDOS — PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona interpretações de um texto. • Identifica coerências num texto. • Usa conhecimentos prévios na interação com o texto. • Interpreta texto para resolver uma situação. • Identifica marcas de coesão textual. • Identifica: <ul style="list-style-type: none"> □ O significado de palavras isoladas. □ O significado de frases isoladas. • Usa o contexto para resolver problemas lexicais. • Reconhece relações gramaticais num texto. • Usa materiais de referência adequados. • Identifica estratégias de estudo que apoiam a leitura. • Identifica características do texto descritivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Adjectivos e adverbiais. □ Ausência de acção e ou referências temporais. • Identifica características do texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> □ Verbos de acção. □ Adverbiais de tempo e lugar. □ Relato de acontecimentos. □ Localização espaço-temporal. <p style="text-align: center;">DESENVOLVE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO TEXTO E DA LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona interpretações de um texto. • Identifica coerências num texto. • Usa conhecimentos prévios na interação com o texto. • Interpreta texto para resolver uma situação. • Identifica marcas de coesão textual. • Identifica: <ul style="list-style-type: none"> □ O significado de palavras isoladas. □ O significado de frases isoladas. • Usa o contexto para resolver problemas lexicais. • Reconhece relações gramaticais num texto. • Usa materiais de referência adequados. • Identifica estratégias de estudo que apoiam a leitura. • Identifica características do texto descritivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Adjectivos e adverbiais. □ Ausência de acção e ou referências temporais. • Identifica características do texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> □ Verbos de acção. □ Adverbiais de tempo e lugar. □ Relato de acontecimentos. □ Localização espaço-temporal. <p style="text-align: center;">DESENVOLVE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DO TEXTO E DA LEITURA EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a relação entre as regras do sistema e o conteúdo. • Exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto. • Confirma e ou reformula expectativas iniciais.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a relação entre as regras do sistema e o conteúdo. • Exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto. • Confirma e ou reformula expectativas iniciais. • Usa o texto como suporte para a elaboração de um texto paralelo. • Usa o texto como base para: <ul style="list-style-type: none"> □ Dramatizações. □ Simulações. □ Representações gráficas. □ ... • Identifica estratégias pessoais de leitura. • Avalia os seus progressos como leitor: <ul style="list-style-type: none"> □ Quanto à utilização de estratégias e resolução de problemas. □ Quanto ao entendimento de universos culturais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto. • Usa o texto como suporte para a elaboração de um texto paralelo. • Usa o texto como base para: <ul style="list-style-type: none"> □ Dramatizações. □ Simulações. □ Representações gráficas. □ ... • Identifica estratégias pessoais de leitura. • Avalia os seus progressos como leitor: <ul style="list-style-type: none"> □ Quanto à utilização de estratégias e resolução de problemas. □ Quanto ao entendimento de universos culturais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica a relação entre as regras do sistema e o conteúdo. • Exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto. • Confirma e ou reformula expectativas iniciais. • Usa o texto como suporte para a elaboração de um texto paralelo. • Usa o texto como base para: <ul style="list-style-type: none"> □ Dramatizações. □ Simulações. □ Representações gráficas. □ ... • Identifica estratégias pessoais de leitura. • Avalia os seus progressos como leitor: <ul style="list-style-type: none"> □ Quanto à utilização de estratégias e resolução de problemas. □ Quanto ao entendimento de universos culturais diversos.
	<p style="text-align: center;">ESCREVER</p> <p>No âmbito das seguintes áreas do uso da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mundivéncias — suas e de outros. — Processos de aprendizagem. — Atitudes em geral/funcionamento do(s) grupo(s), par/organização do trabalho. — O mundo da(s) cultura(s)-alvo. — O funcionamento da língua-alvo. — Avaliação de processos e produtos. 	<p style="text-align: center;">DESENVOLVE PROCESSOS DE PREPARAÇÃO DE ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora ideias em interação com colegas e professor. • Troca informação acerca de um assunto. 	<p style="text-align: center;">DESENVOLVE PROCESSOS DE PREPARAÇÃO DE ESCRITA EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora ideias em interação com colegas e professor. • Troca informação acerca de um assunto. • Utiliza informação de fontes diversas (entrevista, survey). • Familiariza-se com tipos de texto e suas características (formato, organização, registo). • Organiza notas relacionadas com um assunto. • Define para quem, o quê e como quer escrever. • Reconhece a ideia central e relaciona com ideias de suporte. • Associa vocabulário à ideia central.

CONTEÚDOS — PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica processos pessoais de preparação de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica processos pessoais de preparação de escrita. • Reflete com o grupo sobre estratégias pessoais de preparação de escrita.
	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreve números, nomes e palavras identificadas com itens. • Copia frases e pequenos textos. • Reescreve frases ordenando os seus elementos. • Escreve frases curtas de informação factual, com recurso a material de apoio. • Escreve pequenas notas pessoais ou bilhetes usando modelos como recurso. • Organiza frases em parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> □ Ideia principal. □ Ideias de suporte. • Expressa por escrito diferentes intenções de comunicação, estabelecendo relações de adição, contraste, causa. • Escreve pequeno texto descritivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Objectos. □ Pessoas. □ Cenários/lugares. □ Animais. □ ... • Escreve pequeno texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> □ Rotinas □ ... 	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTO EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreve números, nomes e palavras identificadas com itens. • Copia frases e pequenos textos. • Reescreve frases ordenando os seus elementos. • Escreve frases curtas de informação factual, com recurso a material de apoio. • Escreve pequenas notas pessoais ou bilhetes usando modelos como recurso. • Organiza frases em parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> □ Ideia principal. □ Ideias de suporte. • Expressa por escrito diferentes intenções de comunicação, estabelecendo relações de adição, contraste, causa, tempo, sequência, efeito. • Escreve pequeno texto descritivo: <ul style="list-style-type: none"> □ Objectos. □ Pessoas. □ Cenários/lugares. □ Animais. □ ... • Escreve pequeno texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> □ Rotinas □ Biografias. □ Relatos. □ ...

<ul style="list-style-type: none"> • Organiza pequeno texto expositivo a partir de dados (tábuas, gráficos). • Escreve pequeno texto opinativo. • Cria conclusão para pequeno texto. • Escreve conjunto limitado de instruções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza pequeno texto expositivo a partir de dados (tábuas, gráficos). • Escreve pequeno texto opinativo/argumentativo. • Escreve pequeno sumário de texto oral ou escrito. • Cria conclusão para pequeno texto. • Escreve conjunto limitado de instruções. • Escreve pequeno texto imaginado (poesia ou prosa). • Faz pequenos <i>reviews</i> (autor, título da obra, outros elementos de identificação, <i>gist</i> e comentário sucinto).
<p style="text-align: center;">DESENVOLVE PROCESSOS DE REESCRITA E AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa as convenções da escrita — pontuação, ortografia, vocabulário. • Analisa o texto quanto a tipo e finalidade. • Verifica as conexões lógicas e linguísticas do discurso escrito. • Usa código convencional para assinalar erros na comunicação escrita. • Utiliza recursos para auto e heterocorreção (dicionário, léxico). • Sugere correções e clarifica os seus erros. • Reescreve parágrafo/pequeno texto. • Identifica a recepção do seu produto junto do leitor (<i>publish</i>). • Identifica o seu processo próprio de escrever e reescrever. • Avalia os seus progressos na escrita. 	<p style="text-align: center;">DESENVOLVE PROCESSOS DE REESCRITA E AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa as convenções da escrita — pontuação, ortografia, vocabulário. • Usa código convencional para assinalar erros na comunicação escrita. • Utiliza recursos para auto e heterocorreção (dicionário, léxico). • Sugere correções e clarifica os seus erros. • Reescreve parágrafo/pequeno texto. • Identifica a recepção do seu produto junto do leitor (<i>publish</i>). • Identifica o seu processo próprio de escrever e reescrever. • Avalia os seus progressos na escrita.

4.3.3. Objectivos: Identificar os sinais da cultura anglo-americana no âmbito da área de experiência deste programa; desenvolver atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos)

5.º ANO

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
<p>Eu e a minha comunidade: espaços e pessoas <i>versus</i> espaços e pessoas em comunidades anglo-americanas (Grã-Bretanha e Estados Unidos).</p>	<p>EU/OS OUTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Quem sou/são. <input type="checkbox"/> Como sou/são. <input type="checkbox"/> Onde vivo/vivem. <p>CHARACTERIZA O SEU UNIVERSO SÓCIO-CULTURAL E O DE OUTROS O(S) COLEGA(S), O PROFESSOR, A(S) CULTURA(S)-ALVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica e anuncia: <ul style="list-style-type: none"> — Nome. — Idade/aniversário. — Origem. — ... • Reconhece e selecciona características físicas e de personalidade. • Descreve: <ul style="list-style-type: none"> — Traços físicos relevantes. — Formas de vestir. — Traços dominantes de personalidade. — ... • Descreve/compara gostos e práticas de lazer e expressa opinião: <ul style="list-style-type: none"> — Passatempos. — Jogos. — Ídolos. — ... • Identifica e distingue tipos de casa e localização relativas. • Identifica e descreve espaços da casa • Distingue um espaço próprio e expressa preferência.
<p>A MINHA FAMÍLIA E A FAMÍLIA DOS OUTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Quem é. <input type="checkbox"/> Como vive. <input type="checkbox"/> Como celebra. 	<p>CHARACTERIZA O SEU UNIVERSO SÓCIO-CULTURAL E O DE OUTROS O(S) COLEGA(S), O PROFESSOR, A(S) CULTURA(S)-ALVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumera e relaciona elementos da família restrita e alargada. • Identifica e diferencia profissões.

	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve/compara vivências do quotidiano e verbaliza opinião: <ul style="list-style-type: none"> — Rotinas. — Actividades de lazer. — Hábitos alimentares. — Locais e actividades de férias. — Viagens — ... • Compara diferentes formas de estar e de viver. • Descreve e compara formas de socialização familiares: <ul style="list-style-type: none"> — Visitas. — Celebrações. — ...
	<ul style="list-style-type: none"> — Compara e contrasta estereótipos e convenções sociais. — Identifica o valor cultural de formas de comunicação não verbal. — Reconhece semelhanças e diferenças entre o seu universo sócio-cultural e o de outros. — Relaciona as semelhanças e diferenças com padrões culturais próprios. — Demonstra empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver.

6.º ANO

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
<p>Eu e a minha comunidade: espaços e pessoas <i>versus</i> espaços e pessoas em comunidades anglo-americanas (Grã-Bretanha e Estados Unidos).</p>	<p>CARACTERIZA O SEU UNIVERSO SÓCIO-CULTURAL E O DE OUTROS O(S) COLEGA(S), O PROFESSOR, A(S) CULTURA(S)-ALVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a escola como espaço da comunidade alargada. • Identifica e enumera espaços de trabalho, apoio e tempos livres na escola. • Identifica e descreve a rotina da escola: <ul style="list-style-type: none"> — Espaços. — Horários. — Funções. — ...

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona com outras rotinas e expressa opinião. • Descreve e compara celebrações/festas da escola: <ul style="list-style-type: none"> — Actividades culturais. — Actividades desportivas. — Dias especiais. — Visitas de estudo. — ... • Manifesta opinião sobre celebrações/festas em universos diferenciados. • Identifica e descreve a organização espacial da rua/bairro/cidade: <ul style="list-style-type: none"> — Direcções. — Localizações. — ... • Identifica e localiza serviços: <ul style="list-style-type: none"> — Lojas. — Centros culturais/desportivos. — Instituições. — ... • Descreve e compara formas de socialização na rua/bairro/cidade: <ul style="list-style-type: none"> — Locais de encontro. — Festividades/celebrações. — ... • Constata e relaciona formas de socialização diversificadas e expressa preferência.
	<ul style="list-style-type: none"> — Compara e contrasta estereótipos e convenções sociais. — Identifica o valor cultural de formas de comunicação não verbal. — Reconhece semelhanças e diferenças entre o seu universo sócio-cultural e o de outros. — Relaciona as semelhanças e diferenças com padrões culturais próprios. — Demonstra empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver.

4.3.4. Objectivos: Experimentar na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade; desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas; descobrir a sua identidade no confronto de ideias e na expressão de opiniões pessoais; identificar e seleccionar estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
<p>ATTITUDES, VALORES E COMPETÊNCIAS</p> <p>No âmbito das seguintes áreas do uso da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Multidivindências — suas e de outros. — Processos de aprendizagem. — Atitudes em geral/funcionamento do(s) grupo(s), par/organização do trabalho. — O mundo da(s) cultura(s)-alvo. — O funcionamento da língua-alvo. — Avaliação de processos e produtos. 	<p>DESENVOLVE PRÁTICAS DE INTERACÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL DA SALA DE AULA GRUPO/PAR/CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma parte na identificação da(s) característica(s) da(s) tarefa(s). • Cooperar de forma prática e criativa na avaliação de necessidades e preferências para a execução da(s) tarefa(s). • Participa na planificação da(s) tarefa(s) no quadro das propostas globais (par/grupo/classe). • Responsabiliza-se pela(s) actividade(s) que lhe cabe(m). • Contribui para a superação de dificuldades na organização e desenvolvimento da(s) tarefa(s). • Assume diferentes papéis no grupo/par/classe — apoio, informa, apresenta, ... • Assume de forma solidária os resultados globais da(s) tarefa(s). • Participa na avaliação do(s) processo(s) e resultado(s) da(s) tarefa(s). <p>DESENVOLVE ATITUDES REVELADORAS DE CRESCENTE INDEPENDÊNCIA FACE AO PROFESSOR E AOS COLEGAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostra-se disponível para actividades de interacção. • Envolve-se criativamente em actividades, expressando a sua individualidade — jogos de palavras e frases, improvisações, pequenas entrevistas. 	<p>DESENVOLVE PRÁTICAS DE INTERACÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL DA SALA DE AULA GRUPO/PAR/CLASSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma parte na identificação da(s) característica(s) da(s) tarefa(s). • Cooperar de forma prática e criativa na avaliação de necessidades e preferências para a execução da(s) tarefa(s). • Participa na planificação da(s) tarefa(s) no quadro das propostas globais (par/grupo/classe). • Responsabiliza-se pela(s) actividade(s) que lhe cabe(m). • Contribui para a superação de dificuldades na organização e desenvolvimento da(s) tarefa(s). • Assume diferentes papéis no grupo/par/classe — apoio, informa, apresenta, ... • Assume de forma solidária os resultados globais da(s) tarefa(s). • Participa na avaliação do(s) processo(s) e resultado(s) da(s) tarefa(s). <p>DESENVOLVE ATITUDES REVELADORAS DE CRESCENTE INDEPENDÊNCIA FACE AO PROFESSOR E AOS COLEGAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostra-se disponível para actividades de interacção. • Envolve-se criativamente em actividades, expressando a sua individualidade — jogos de palavras e frases, improvisações, pequenas entrevistas.

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	
	5.º ANO	6.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa opiniões e verbaliza sentimentos, ainda que de forma incipiente, face ao trabalho em que se envolve. • Partilha conhecimentos e experiências próprias, recorrendo a outras aprendizagens na língua materna. • Demonstra alguma independência na escolha de tarefas, materiais e uso de equipamento (áudio, vídeo, computador). • Demonstra, ainda que de forma incipiente, atitudes de compromisso na negociação com colegas e professor. • Avalia o seu próprio trabalho, ainda que ajudado. • Emite juízos de valor sobre o processo de aprendizagem, ainda que ajudado. <p>DESENVOLVE FORMAS DE AUTO-APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializa a estrutura básica do sistema e funcionamento da língua-alvo: <ul style="list-style-type: none"> □ Os sons básicos e a sua representação na escrita. □ Formas em que a língua é usada para expressar significados. □ Regras básicas que governam a estrutura frásica. □ Famílias de palavras, diferentes maneiras de usar palavras, sua colocação. □ ... • Verifica a compreensão do que aprende na língua-alvo: <ul style="list-style-type: none"> □ Pede explicações e instruções. □ Confirma regras do sistema. □ Clarifica regras de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa opiniões e verbaliza sentimentos, ainda que de forma incipiente, face ao trabalho em que se envolve. • Partilha conhecimentos e experiências próprias, recorrendo a outras aprendizagens na língua materna. • Demonstra alguma independência na escolha de tarefas, materiais e uso de equipamento (áudio, vídeo, computador). • Demonstra, ainda que de forma incipiente, atitudes de compromisso na negociação com colegas e professor. • Avalia os seus progressos no processo de aprendizagem, ainda que ajudado. • Emite juízos de valor sobre o processo de aprendizagem, ainda que ajudado. <p>DESENVOLVE FORMAS DE AUTO-APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializa a estrutura básica do sistema e funcionamento da língua-alvo: <ul style="list-style-type: none"> □ Os sons básicos e a sua representação na escrita. □ Formas em que a língua é usada para expressar significados. □ Regras básicas que governam a estrutura frásica. □ Famílias de palavras, diferentes maneiras de usar palavras, sua colocação. □ Principais convenções da linguagem falada e escrita — padrões de uso. □ ... • Verifica a compreensão do que aprende na língua-alvo: <ul style="list-style-type: none"> □ Pede explicações e instruções. □ Confirma regras do sistema. □ Clarifica regras de comunicação.

<ul style="list-style-type: none"> □ Interpreta sinais visuais e não verbais como chave de significados. □ Usa o contexto geral (ouvindo ou lendo) como guia para o significado de mensagens. • Usa um número crescente de recursos para a organização da sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> □ Toma notas do que ouve e lê. □ Lista palavras por grupos de significados ou outro. □ Usa índices, tábuas de conteúdos. □ Usa dicionários e enciclopédias. □ Usa diários de registos. □ Recolhe e selecciona material. □ Usa equipamento auxiliar — áudio, vídeo, computador. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Interpreta sinais visuais e não verbais como chave de significados. □ Usa o contexto geral (ouvindo ou lendo) como guia para o significado de mensagens. • Usa um número crescente de recursos para a organização da sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> □ Toma notas do que ouve e lê. □ Lista palavras por grupos de significados ou outro. □ Usa índices, tábuas de conteúdos. □ Usa dicionários e enciclopédias. □ Usa diários de registos. □ Recolhe e selecciona material. □ Usa equipamento auxiliar — áudio, vídeo, computador.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve estratégias de estruturação da sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> □ Memoriza formas estruturadas de dramatização. □ Experimenta improvisações, diálogos abertos, jogos de linguagem. □ Conduz questionários e pequenas investigações dentro e fora da aula. □ Recita pequenos textos (poemas, canções, lengas-lengas). □ Reproduz histórias, canções, casos do dia. □ Segue instruções para a execução de tarefas na língua-alvo. □ Planifica e desenvolve actividades por si ou em colaboração. □ Compara conhecimentos linguísticos adquiridos na língua-alvo e na língua materna. □ Aprende por tentativa e erro procurando a correcção e orientação dos colegas e professor. □ Reflecte sobre o processo da sua aprendizagem, de forma ajudada, e introduz alterações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve estratégias de estruturação da sua aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> □ Memoriza formas estruturadas de dramatização. □ Experimenta improvisações, diálogos abertos, jogos de linguagem. □ Conduz questionários e pequenas investigações dentro e fora da aula. □ Recita pequenos textos (poemas, canções, lengas-lengas). □ Reproduz histórias, canções, casos do dia. □ Segue instruções para a execução de tarefas na língua-alvo. □ Planifica e desenvolve actividades por si ou em colaboração. □ Compara conhecimentos linguísticos adquiridos na língua-alvo e na língua materna. □ Aprende por tentativa e erro procurando a correcção e orientação dos colegas e professor. □ Reflecte sobre o processo da sua aprendizagem, de forma ajudada, e introduz alterações.

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
<p>LEITURA EXTENSIVA</p> <p>No âmbito das seguintes áreas do uso da língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mundivéncias — suas e de outros. — Processos de aprendizagem. — Atitudes em geral/funcionamento do(s) grupo(s), par/organização do trabalho. — O mundo da(s) cultura(s)-alvo. — O funcionamento da língua-alvo. — Avaliação de processos e produtos. 	<p>DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE SENSIBILIZAÇÃO A LEITURA EXTENSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a sua relação/de outros (colegas e professor) com a leitura na língua materna (o que lê, como lê e quando lê): <ul style="list-style-type: none"> □ Identificação de expectativas/gostos. □ Elaboração de pequenos questionários sobre hábitos de leitura. □ Organização da biblioteca de turma (língua materna e língua-alvo). □ Utilização guiada da biblioteca da escola. □ ... • Ouve ler/lê textos diversificados (incluindo os dos colegas e professor). • Relaciona textos ouvidos/lidos com experiências pessoais e mundivéncias. • Partilha impressões/opiniões sobre o que ouve e lê. • Usa um número crescente de recursos para rentabilizar a sua leitura: <ul style="list-style-type: none"> □ Diários/notas. □ Fichas de leitura. □ <i>Reviews</i>. □ ... <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associa ideias ao assunto do texto a partir de: <ul style="list-style-type: none"> □ Títulos. □ Palavras-chave. □ Capa e contracapa. □ Ilustrações. □ ... • Especula sobre os sentidos do texto através de: <ul style="list-style-type: none"> □ Extracto do texto. □ Audição de <i>prompts</i>. □ Ilustrações. □ Escrita livre. □ ...

- Recolhe informação sobre:

- Autor.
- Tema.
- ...

- Exprime opinião sobre o assunto do texto.

- Confirma hipóteses formuladas através de:

- Tópico/ideia principal.
- Contexto espacial e temporal.

- Identifica as intenções do escritor, considerando:

- Contexto sócio-cultural.
- Estrutura do texto/parágrafo/frase.
- Registo.
- Momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens).
- Momentos de descrição (ausência de acção e ou referências de tempo).
- Linguagem (campos semânticos).

- Produz interpretações do texto.

- Cria texto sobre texto pela inferência de sentidos.

- Constrói a sua própria *cultural awareness* na interacção com o texto:

- Identifica e compara referentes sócio-culturais (sua cultura/cultura-alvo).

DESENVOLVE PROCESSOS DE APRECIAÇÃO DE TEXTO

- Confirma e ou reformula expectativas iniciais.

- Avalia as dimensões factual e moral de um texto e exprime opinião.

- Usa o texto como pretexto para criações diversas:

- Texto paralelo.
- Dramatização.
- ...

AVALIA OS SEUS PROGRESSOS COMO LEITOR

- Quanto ao entendimento de universos culturais diversos.

- Quanto à motivação e gosto de ler.

4.3.6. Obras para leitura extensiva

As obras para tratamento em leitura extensiva poderão ser seleccionadas de entre as seguintes:

- ABBS, B., e FREEBAIRN, I., *Superace!*, Longman, Harlow, 1982.
- ANDERSEN, H., *The Princess and the Pea*, Longman, Harlow, 1986.
- ANDERSON, K., *The Wrong Man*, Longman, Harlow, 1991.
- ARENGO, S., *Baby Robot*, O. U. P., Oxford, 1991.
- *The Secret of Oldstone Hall*, O. U. P., Oxford, 1992.
- BARNETT, C., *Goldilocks and the Three Bears*, O. U. P., Oxford, 1983.
- COLLINS, A., *Island for Sale*, Longman, Harlow, 1992.
- DOYLE, A. C. (Swan, D. K.), *Sherlock Holmes and the Dancing Men*, Longman, Harlow, 1989.
- DUNKLING, L., *Mike's Lucky Day*, Longman, Harlow, 1992.
- ESCOTT, J., *Star Picture*, Heinemann Int., Oxford, 1991.
- *The Missing Coins*, Longman, Harlow, 1992.
- HARMER, J., *Elvis Presley — King of Rock'n'Roll*, Longman, Harlow, 1989.
- HOWE, D. H., *The Big Race*, O. U. P., Oxford, 1987.
- *The Bird and the Bread*, O. U. P., Oxford, 1987.
- *The Fox and the Stork / The Bird and the Glass*, O. U. P., Oxford, 1987.
- HUTCHING, P., *Don't Forget the Bacon*, Penguin Books, Harmondsworth, 1978.
- IGGULDEN, M., *Who Wants to be a Star?*, Longman, Harlow, 1989.
- LAIRD, E., *Sugar and Candy*, Heinemann, Oxford, 1989.
- MACHIN, N., *Pelé, King of Football*, Longman, Harlow, 1980.
- MOORE, C. J., *Jack and his Computer*, Heinemann, Oxford, 1992.
- *Button Soup*, Heinemann, Oxford, 1992.
- O'NEILL, R., *The Sheriff*, Longman, Harlow, 1989.
- RABLEY, S., *Maisie and the Dolphin*, Longman, Harlow, 1992.
- *The Gold Lasso*, Longman, Harlow, 1993.
- *Tinkers Farm*, Longman, Harlow, 1990.
- *Tinkers Island*, Longman, Harlow, 1990.
- SMITH, B., *The Last Photo*, Longman, Harlow, 1993.
- SWAN, D. K. (adapt.), *King Henry — a Story from Shakespeare*, Longman, Harlow, 1986.

5. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

5.1. Algumas sugestões para desenvolvimento curricular

As finalidades e objectivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam o desenvolvimento do aluno não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afectivo, social e moral. Daqui decorre, naturalmente, a necessidade de adoptar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa.

Deste modo se fomenta a motivação e o empenho do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

O professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isso, torna-se indispensável que os objectivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos,

estratégias e recursos a utilizar. Assim, o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequem às situações concretas de aprendizagem.

Neste sentido, o professor deve proporcionar ao aluno a utilização de meios que lhe permitam:

- Tomar contacto intenso com a língua inglesa e praticá-la, descobrindo desde cedo o prazer de ser capaz de a utilizar como novo meio de comunicação;
- Integrar na sua própria aprendizagem conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas não só na aprendizagem de outras disciplinas como na sua vivência fora da sala de aula e da escola, designadamente a informação recebida através da «escola paralela», cujo papel é especialmente significativo no caso da língua e dos universos sócio-culturais anglo-americanos (Grã-Bretanha e Estados Unidos);
- Seleccionar e utilizar, dentro e fora da sala de aula, competências de estudo que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais autónoma da língua inglesa na escola, favoreçam as aprendizagens nas restantes disciplinas do currículo e o preparem para continuar a aprender de forma independente no futuro;
- Reflectir sobre o modo de funcionamento da língua inglesa, valorizando o contributo da experiência de aprendizagem na língua materna.

Num ambiente de aprendizagem com estas características, em que a metodologia assenta essencialmente no aluno, cabe ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos e que permita a gratificação do sucesso. Para isso, é necessário o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma. Cabe ainda ao professor estruturar formas diversificadas de organização do trabalho. O trabalho individualizado, por exemplo, é fundamental como técnica a utilizar para assegurar aos alunos o seu progresso na apropriação da língua. Do mesmo modo, são imprescindíveis actividades envolvendo toda a turma e dirigidas pelo professor, na fase de apresentação de novos conteúdos.

Mas a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real. Com efeito, o conceito de competência comunicativa enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competência — linguística, discursiva, estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo —, privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Estas técnicas de organização do trabalho devem ser valorizadas no ensino e na aprendizagem da língua, visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua.

Simultaneamente, estes modos de interacção ajudam os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e entreajuda.

Nesta linha, importa salientar que a organização do trabalho na sala de aula deve compreender também o trabalho de projecto, que assume uma importância relevante no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: não só proporciona aos alunos oportunidades para a realização de actividades onde se jogam múltiplas competências, se reciclam conhecimentos num contexto relativamente natural, como constitui uma extensão lógica de actividades de transferência das aprendizagens controladas, já que estimula os alunos a assumir responsabilidades pelas problemáticas seleccionadas, pela metodologia de trabalho e pela concepção dos produtos finais.

A aprendizagem da língua inglesa, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa⁵. Deste modo desenvolve a sua competência sócio-cultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é pelo menos parcialmente determinado pelo contexto sócio-cultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Para além disso, a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa⁵ permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura.

Para a operacionalização de quanto ficou dito é desejável a utilização de uma gama tão variada quanto possível de recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias. Lembra-se as vantagens do recurso a nativos e ou pessoas que tenham tido contacto significativo com países de língua inglesa, bem como as vastas possibilidades a explorar no campo da pedagogia dos intercâmbios.

Sendo a promoção da autonomia do aluno na utilização da língua inglesa para fins comunicativos o objectivo fundamental da aprendizagem e do ensino desta disciplina, é nesse sentido que se orientam as linhas metodológicas enunciadas. Elas assumem uma conceptualização construtiva do processo de aprender a língua, através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas.

⁵ Grã-Bretanha e Estados Unidos.

Para que façam sentido no quadro cognitivo e sócio-afectivo do aluno estas aprendizagens devem ser:

- **Experienciais** (que decorrem da experiência pessoal imediata do aluno, motivam a sua reflexão sobre ideias e situações e incentivam o seu envolvimento);
- **Integradas** (que desenvolvem, com equilíbrio, as várias dimensões da personalidade);
- **Sequenciadas** [que surgem enquadradas num plano geral do processo de aprendizagem em que é respeitado o princípio da continuidade (*continuity principle*)]⁶;
- **Diversificadas** (que estimulam estilos cognitivos diferenciados e simultaneamente potenciam a descoberta de outras formas de aprender);
- **Estruturadas** a partir de um problema/descoberta.

Sugere-se, assim, que a organização dos processos de aprendizagem se faça a partir de *tasks*, planos de trabalho, de maior ou menor extensão, em que o aluno:

- Vê consagradas as suas opiniões e sugestões (negociação na construção das sequências do plano, na definição dos produtos, na diversidade de alguns aspectos do processo);
- Reconhece coerência e unidade (*sense of completeness*);
- Realiza actividades com objectivos de processo diferenciados (*comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language*);
- Encontra espaço para a construção de sentidos pessoais (*focus on meaning*).

Estes planos de trabalho (*tasks*) — sobre os quais deve assentar a gestão do programa — integram as seguintes componentes:

- **Goals:** intenções implícitas ou explícitas de carácter geral (traduzíveis em produtos diferenciados) que se reportam às várias áreas de conteúdos do programa;
- **Input/data:** materiais sobre os quais os alunos trabalham (fornecidos pelo professor, recolhidos ou produzidos pelos alunos, previstos no início da elaboração do plano ou exigidos pelo seu desenvolvimento). São textos em língua inglesa que materializam as diferentes áreas de uso da língua especificadas no programa e se destinam a mediatizar a comunicação e a metacomunicação. [Estão aqui também incluídos os materiais de informação ou de apoio (*support materials*), como por exemplo gramáticas, dicionários, glossários, *word-fields*];
- **Activities:** especificações do que os alunos devem/podem fazer com os materiais. Subdividem-se geralmente em quatro tipos⁷, de acordo com as intenções específicas que servem:
 - **Language learning activities** (*through controlled and guided practice [they] aim at developing discrete language skills in areas of grammar, phonology, lexis and semantics*);
 - **Pre-communicative activities** (*controlled and guided [...] aiming at preparing, structuring, developing and simulating communication*);
 - **Communication activities** (*they call upon the interplay of linguistic, strategic, subject matter, personal and interpersonal skills*);
 - **Instrumental and management activities** (*media skills, organizational skills, self-access skills and didactic skills*);
- **Reviewing** (*process/products*): aplicação de estratégias e ou instrumentos de regulação dos processos e dos produtos;
- **Settings:** definição dos espaços em que o plano de trabalho (*task*) vai ser desenvolvido (sala de aula, outros espaços da escola, comunidade), bem como das formas de organização social (trabalho individual, de pares, de grupo — pequeno ou alargado);
- **Roles:** definição dos papéis que os alunos e professor irão assumir no desenvolvimento do plano de trabalho (*task*).

Na selecção e organização destes planos de trabalho (*tasks*) devem ser tidos em conta alguns factores que, no seu conjunto, determinam a(s) dificuldade(s) com que os alunos se poderão confrontar. Com o objectivo de facilitar a reflexão dos professores sobre estes factores, propõe-se a utilização da seguinte grelha de análise de Brindley⁸:

Relevance:

- *Is the task meaningful and relevant to the learner?*

⁶ A opção por alguma terminologia em língua inglesa deve-se não só à sua natureza muito específica mas também ao facto de, como tal, fazer parte da cultura dos professores de Inglês.

⁷ Tipologia e definições adaptadas de Legutke e Thomas (1991), in *Process and Experience in the Language Classroom*, pp. 33 e 34.

⁸ Citado por Nunan, D. (1987), in *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, p. 109.

Complexity:

- *How many steps are involved in the task?*
- *How complex are the instructions?*
- *What cognitive demands does the task make on the learner?*
- *How much information is the learner expected to process in performing the task?*

Amount of context provided prior to the task:

- *How much prior knowledge of the world, the situation or the cultural context is assumed in the way the task is framed?*
- *How much preliminar activity is allowed for to introduce the task and set the context?*

Processability of language of the task:

- *Is the language that learners are expected to produce in line with their processing capacity?*

Amount of help available to the learner:

- *How much assistance can the learner get from the teacher, other learners, books or other learning aids?*
- *In the case of interactive tasks, is the interlocutor sympathetic, does he/she provide help?*
- *What is his/her tolerance level to non-standard language?*

Degree of grammatical accuracy/contextual appropriacy:

- *How «standard» does the task require learners to be?*
- *What is the desired effect on the interlocutor?*
- *Does he/she expect or demand accuracy?*

Time available to the learner:

- *How long does the learner have to carry out the task?*

A organização do processo de aprendizagem em planos de trabalho (*tasks*) com as características atrás referidas implica uma planificação/ano que, em princípio, deverá, de uma forma genérica, ser construída a partir das seguintes referências:

- Definição de um percurso de aprendizagem e descobertas problematizado a partir da área de experiência;
- Gestão diversificada desse percurso, no respeito pelo princípio de que os planos de trabalho (*tasks*) deverão enfatizar aspectos específicos dos vários conteúdos, o que pressupõe, naturalmente, não estruturar planificações sempre a partir do mesmo conteúdo;
- Seleção de conteúdos mínimos a tratar ao longo de cada ano lectivo.

5.2. Avaliação

Propostas alternativas de currículo, de didácticas e de aprendizagens construídas pelos alunos exigem uma atenção alternativa à avaliação.

A opção assumida da prática de metodologias centradas no aluno para o desenvolvimento do currículo estende-se, naturalmente, à conceptualização e à prática da avaliação. Esta é conceptualizada e operacionalizada enquanto parte integrante do ensino da língua, em coerência total com a organização e a execução do ensino pelo professor. A avaliação não constitui, no desenvolvimento do currículo, uma entidade autónoma, autojustificável. A implicação que isto suscita para a relação currículo-didáctica-avaliação é a de que esta não deve conduzir o currículo e que os professores não devem ensinar para a avaliação! Currículo, didácticas e avaliações devem funcionar de forma congruente, reflectindo objectivos comuns de aprendizagem significativos e sobre os quais houve negociação prévia.

A operacionalização eficaz e a longevidade das intenções educativas consignadas na orientação geral do processo educativo dependem da coerência que se for capaz de estabelecer com a conceptualização e a prática de avaliação na sala de aula. Assim acontece com enunciados tão responsabilizantes como, por exemplo, adequar as experiências ao nível de desenvolvimento dos alunos enquanto condição necessária de construção de aprendizagens estruturadas e significantes; conferir ênfase (nova ou renovada) ao domínio dos processos enquanto conteúdos fundamentais de ensino-aprendizagem; contex-

tualizar, de forma significativa, os conteúdos entendidos não só como *o que* aprender mas também *o como* aprender. Tais intenções, seleccionadas de um conjunto mais abrangente, se constituem matéria de inovação pedagógica tanto para alunos como para professores, implicam, coerentemente, avaliações inovadoras! Isto é, havendo lugar à transformação das didácticas de sala de aula para lograr a concretização de tais intenções, a transformação da conceptualização e da prática de avaliação torna-se uma necessidade sem a qual as inovações propostas dificilmente terão futuro.

Assim, é insustentável conceptualizar a aprendizagem da língua como uma transmissão linear de algum saber do professor para os alunos, representando aquele o papel de difusor do saber e estes o de recipientes passivos. Pelo contrário, sustenta-se que o ensino que faz diferença, que faz sentido tanto para uns como para outros, é o que compromete, joga, alicia os alunos activamente no processo de aprender a língua e à volta da língua. Fundamentando a sua didáctica no conhecimento científico e pedagógico em torno da língua e da cultura dos povos que a falam (Grã-Bretanha e Estados Unidos), no conhecimento dos modos de aprendizagem dos alunos e no conhecimento da psicologia do desenvolvimento, o professor de Inglês realiza um ensino estratégico: utiliza um repertório de estratégias de ensino que vão desde o ensino directo e explícito até à mediação e tutorização das aprendizagens, tendo como objectivo empenhar os alunos em actividades com sentido para os mesmos, tais como: debate/discussão, apresentação fundamentada de pontos de vista, trabalho de grupo, trabalho de projecto em torno de um problema definido pelos alunos, produção a seu cargo de perguntas de nível diferenciado sobre assuntos ou materiais sob tratamento (texto, incidente, problema a resolver, exercício), reflexão sobre os modos alternativos de aprender em grupo e ou de executar cooperativamente uma tarefa de aprendizagem antes, durante e depois da execução da mesma, só para citar algumas actividades significativas do ensino estratégico.

Este olhar alternativo do ensino e da aprendizagem tem conduzido, tal como foi referido anteriormente, à necessidade de conceptualizar e de operacionalizar novas alternativas de avaliação. O carácter de novo reside no facto de, frequentemente, explicitarem e formalizarem o que era implícito e informal anteriormente.

Apontam-se, de seguida, algumas tendências recentes no campo da avaliação *:

A. Mudança de visão *behaviourista* da aprendizagem e da avaliação para uma visão cognitiva:

- Da incidência enfática sobre os produtos da aprendizagem dos alunos para uma preocupação com os processos de aprender;
- Da resposta passiva à construção activa de significados;
- Da avaliação de competências isoladas à avaliação integrada e interdisciplinar (com implicações previsíveis ao nível da durabilidade e da transferência das aprendizagens não só de conteúdos *strictu sensu* mas também de competências de aprender);
- Atenção a dedicar à metacognição (autoconhecimento e auto-regulação das aprendizagens pelos alunos e competências de aprender a aprender);
- Mudança de significado do que é saber e ser competente — de um acumular de factos e competências isolados para uma incidência na aplicação e utilização do saber.

B. Da avaliação do tipo papel e lápis a uma avaliação autêntica:

- Relevância e existência de sentido para os alunos;
- Problemas, tarefas contextualizados;
- Incidência em competências complexas (ex.: ler inglês é uma competência que orchestra várias subcompetências, consoante os objectivos da leitura);
- Não à exclusividade da única resposta certa;
- Ritmagem e desenvolvimento individuais.

C. De uma avaliação de tipo único (o «teste» no sentido tradicional) a um conjunto diversificado de procedimentos de avaliação (a reter em *portfolios*, por exemplo, e a funcionar como mostra representativa do progresso das aprendizagens):

- Base para a avaliação a fazer pelo professor;
- Base para a auto-avaliação a fazer pelos alunos;
- Base para a avaliação a fazer pelos encarregados de educação.

* Adaptado de Herman, J. L., et al. (1992), *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria, VA, ASCD.

D. De avaliação de atributos únicos a avaliações multidimensionais:

- Reconhecimento das muitas capacidades e talentos dos alunos;
- Reconhecimento crescente da maleabilidade do potencial dos alunos;
- Oportunidades para os alunos desenvolverem e revelarem capacidades diversificadas.

No sentido de rendibilizar as avaliações, usando-as para melhorar progressivamente não só a aprendizagem mas também o ensino, devem as aprendizagens ser objecto de avaliações/regulações continuadas pelo professor e pelos alunos, através de instrumentos a desenhar, de preferência cooperativamente, de concepção *simples* — a experimentação continuada irá refinando o *design* —, *económica* — escritos ou orais com um número reduzido de itens —, *eficiente* — exigindo períodos curtos para a sua aplicação —, *flexível* — aplicáveis a várias situações pedagógicas —, *eficaz* — orientados para objectivos claros e significativos.

Os objectos destas avaliações/regulações continuadas são os conteúdos da disciplina, entendidos tal como ficou referido anteriormente.

Percepção-se o interesse destas decisões, que se desejam explícitas e sistemáticas: há sempre um tempo útil para planificar remediações ou compensações diferenciadas quando for caso de insucesso, a atenção do professor é orientada para o aluno-indivíduo, os estilos diferenciados de aprendizagem desafiam a didáctica pessoal do professor, o *sucesso das avaliações sumativas* é pensado de uma forma alternativa, construída diariamente pelo professor e pelos alunos.

Reafirma-se que a avaliação, independentemente de modelos, não é um fim em si mesma. Salienta-se, nesta linha, que as alternativas de avaliação sumariamente referidas e decorrentes das alternativas didácticas enunciadas devem facilitar ao professor a tomada adequada de decisões relativamente às aprendizagens dos alunos e à qualidade do ensino realizado e devem facilitar aos alunos a tomada de consciência e a regulação estratégica do seu próprio progresso.

6. GLOSSÁRIO

AGENDA — expectativas e objectivos pessoais, geralmente não verbalizados, que condicionam percepções e comportamentos, face aos processos de aprendizagem.

ÁREA DE CONTEÚDOS — campos de aprendizagem, de âmbito restrito, decorrentes dos domínios de conteúdos: língua inglesa, produção e interpretação de textos, sócio-cultural, atitudes, valores e competências e leitura extensiva.

ÁREA DE EXPERIÊNCIA — núcleo aglutinador de todas as áreas de conteúdos, decorrente do tema organizador e que, em cada ciclo, enquadra a construção de diferentes aprendizagens.

ASPECTO — categoria gramatical que expressa o modo como a acção verbal se relaciona com o tempo cronológico — de forma progressiva (acção continuada) ou de forma perfectiva (acção completada).

AVOIDANCE STRATEGIES — modos através dos quais o falante pode manter a comunicação, adaptando e ou reduzindo o conteúdo de uma mensagem, superando dificuldades de expressão.

CAPACIDADE — aptidão inata que se desenvolve ao longo da aprendizagem.

CAMPOS DE INCIDÊNCIA — desenvolvimentos específicos da área de experiência que, em coerência com esta, se articulam no âmbito do individual, do social e dos saberes.

COERÊNCIA — modo como as partes de um texto se relacionam entre si, numa sequência lógica, constituindo uma unidade de sentido.

COESÃO — meios fonológicos, gramaticais, lexicais e semânticos que estabelecem ligação entre orações, frases e parágrafos.

COGNIÇÃO — processos ou estratégias através dos quais o indivíduo obtém conhecimento ou compreensão conceptual.

COMPETÊNCIA — aptidão que se adquire através da aprendizagem e da prática.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA — macrocompetência na qual interagem:

- A competência linguística: domínio do sistema — vocabulário, morfologia, sintaxe, semântica da frase e prosódia;
- A competência discursiva: a capacidade de usar estratégias apropriadas na construção e interpretação de textos;

- A competência estratégica: a capacidade de ultrapassar dificuldades levantadas pelo uso do código linguístico, recorrendo a compensações verbais e não verbais;
- A competência intercultural: a capacidade de interagir com universos culturais e sociais diferenciados, observável em comportamentos e atitudes de empatia;
- A competência de processo: o conhecimento e a capacidade de usar esse conhecimento a três níveis — individual, grupo, processo de aprendizagem.

CULTURAL AWARENESS — descoberta e consciencialização de padrões culturais próprios e de outros, com expressão nos diferentes modos de pensar, sentir, agir e criar.

DIMENSÃO TEMÁTICA — uma das três dimensões da interacção comunicativa na sala de aula. Consubstancia os assuntos que mediatizam essa interacção/comunicação:

- O mundo do aluno;
- O mundo das culturas-alvo;
- O processamento destes dois mundos;
- A língua das culturas-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos);
- O processo de ensino-aprendizagem;
- Os resultados do processo.

(Legutke e Thomas, 1991.)

DOMÍNIO DE CONTEÚDOS — categorias de âmbito geral que referenciam as aprendizagens a construir. São três: domínio dos conhecimentos, domínio das atitudes e valores, domínio das competências, e subdividem-se em cinco áreas de conteúdos: língua inglesa, produção e interpretação de textos, sócio-cultural, atitudes, valores e competências e leitura extensiva.

EDUCAÇÃO HUMANISTA/EDUCAÇÃO HOLÍSTICA — quadro de princípios e práticas que tem por objectivo promover o crescimento do indivíduo em todas as suas vertentes: física, cognitiva e emocional.

EXPERIENTIAL LEARNING — processo de construção de aprendizagens centrado na experiência pessoal imediata e que, segundo Kolb (1984), se realiza de uma forma cíclica, integrando a experiência, a reflexão, a conceptualização e a experimentação. A aprendizagem experiencial promove o desenvolvimento integrado das diferentes dimensões do aprendente — cognitiva, pessoal e social.

FILLERS — expressões como *well ...*, *er ...*, *erm ...*, utilizadas no discurso para preencher pausas.

FINALIDADE/FUNÇÃO DE UM TEXTO — intenção subjacente à construção do texto, determinada pela inter-relação de registo(s), forma e organização.

FLUÊNCIA — característica do discurso que resulta da acumulação de vários factores de *performance*, como adequação, rigor, variedade, flexibilidade. O grau de fluência é determinado pelas dimensões qualitativa e quantitativa destes factores e varia em função das situações de interacção que se apresentam ao falante.

GUESSING STRATEGIES — modos de comunicar uma ideia, superando dificuldades de expressão, usando conhecimentos sobre a morfologia da língua (ex.: «inglesar» palavras, recorrer à tradução literal, inventar palavras).

MEANINGFUL LEARNING — qualidade das práticas pedagógicas que integram as novas aquisições em estruturas ou conceitos anteriormente adquiridos, valorizando conhecimentos já existentes no quadro cognitivo do aprendente.

METACOGNIÇÃO — processos reguladores através dos quais o aprendente planeia, monitoriza e avalia a sua aprendizagem.

PARADIGMA METODOLÓGICO — quadro teórico-conceptual de orientações metodológicas caracterizado em função de vários parâmetros e cuja natureza não normativa permite ajustamentos a contextos e processos específicos.

PUBLISH — divulgação de um trabalho junto do público.

REVIEW — ficha de autor incluindo pequeno comentário sobre a obra lida.

ROTINA (CONVENÇÕES DE) — modo convencional de organizar a informação ou a interacção (ex.: descrição de pessoas e lugares, conversas ao telefone).

SOCIAL SKILLS — aptidões que se desenvolvem no processo de interacção entre o eu e os outros.

TASK-BASED LEARNING — ensino-aprendizagem estruturado em *tasks*, planos de trabalho de maior ou menor extensão, em que o aluno:

- Vê consagradas as suas opiniões e sugestões (negociação na construção das sequências do plano, na definição dos produtos, na diversidade de alguns aspectos do processo);
- Reconhece coerência e unidade (*sense of completeness*);
- Realiza actividades com objectivos de processo diferenciados (*comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language*);
- Encontra espaço para a construção de sentidos pessoais (*focus on meaning*).

TEMA ORGANIZADOR — macrorreferente da estrutura dos programas corporiza os princípios gerais dos planos curriculares. Dele decorre a área de experiência de cada ciclo. É o mesmo para todos os programas: «O mundo em que vivemos.»

7. BIBLIOGRAFIA

7.1. Geral

7.1.1. Dicionários e enciclopédias

BURRIDGE, S., *Oxford Elementary Learner's Dictionary*, O. U. P., Oxford, 1993.

CLARK, J., *Harrap's English Thesaurus*, Harrap, Edinburgh, 1990.

COURTNEY, R., *Dictionary of Phrasal Verbs*, Longman, Harlow, 1983.

COWIE, A. P., e MACKIN, R., *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, vol. 2 — *Phrasal Verbs*, O. U. P., Oxford, 1991.

COWIE, A. P., MACKIN, R., e McCAIG, I. R., *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, vol. 1 — *English Idioms*, O. U. P., Oxford, 1991.

CRYSTAL, D., *The Cambridge Encyclopedia of Language*, C. U. P., Cambridge, 1992.

INCM, *Enciclopédia Einaudi*, Lisboa, 1984 (início de publicação).

HILL, L. A. (ed.), *Penguin Student's Dictionary*, Penguin, Harmondsworth, 1991.

HILL, L. A., e INNES, C., *Oxford Children's Picture Dictionary*, O. U. P., Oxford, 1991.

KENYON, J. P. (ed.), *Dictionary of British History*, Sphere Books, Penguin, Harmondsworth, 1988.

LESTER, A., *Elementary Dictionary — Activity Book*, Longman, Harlow, 1989.

MAINGAY, S. (ed.), *Dictionary of English — Active Study*, Longman, Harlow, 1990.

McARTHUR, T., *Lexicon of Contemporary English*, Longman, Harlow, 1981.

PARNWELL, E. C., *The New Oxford Picture Dictionary*, Oxford American English, O. U. P., Nova Iorque, 1988.

QUIRK, Sir R. (ed.), *Dictionary of Contemporary English*, Longman, Harlow, 1990.

RICHARDS, J. C., PLATT, J. & H., *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, Longman, Harlow, 1992.

SINCLAIR, J. (ed.), *Collins Cobuild English Language Dictionary*, Harper Collins Publishers, Londres, 1987.

SUMMERS, D. (ed.), *Dictionary of English Language and Culture*, Longman, Harlow, 1993.

— *Longman Elementary Dictionary*, Longman, Harlow, 1991.

WALES, K., *A Dictionary of Stylistics*, Longman, Londres, 1991.

WELLS, J., *Pronunciation Dictionary*, Longman, Harlow, 1991.

WHITLAM, J., et al., *Collins Portuguese Dictionary*, Harper Collins Publishers, Glasgow, 1991.

7.1.2. Língua/história da língua e gramáticas

- ALLSOP, J., *Cassels Students' English Grammar*, Cassel, Londres, 1983.
- *English Grammar*, Cassel, Londres, 1985.
- BURNLEY, D., *The History of the English Language*, Longman, Harlow, 1993.
- CABRITA, E., CASANOVA, I., MEALHA, I., RAMOS, J., FALCÃO., M. L., e FORDHAM, S., *The Present Perfect*, Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa, 1992.
- DILLARD, J. L., *A History of American English*, Longman, Harlow, 1992.
- EASTWOOD, J., *Oxford Practice Grammar — with answers*, O. U. P., Oxford, 1992.
- Homework, and Classe Use.
Self Study.
- EASTWOOD, J., e MACKIN, R., *A Basic English Grammar*, O. U. P., Oxford, 1984.
- Exercises (Beginner to Intermediate).
- HALL, N., e SHEPHERD, J., *The Anti-Grammar Grammar Book — Discovery Activities for Grammar Teaching*, Longman, Harlow, 1991.
- HARPER, K., *Grammar, Teacher's Book*, O. U. P., Oxford, 1992.
- Teacher's Book — One, Two, Three.
- LEECH, G., e SVARTVIK, J., *A Communicative Grammar of English*, Longman, Harlow, 1977.
- MILLWARD, C. M., *A Biography of the English Language*, Holt, Fort Worth, 1988.
- MURPHY, R., *Essential Grammar in Use*, C. U. P., Cambridge, 1990.
- O'DRISCOLL, J., *Penguin Basic English Grammar*, Penguin, Harmondsworth, 1988.
- PRESTON, D. R., e SHUY, R. W., *Varieties of American English*, E. L. P. D., Washington, D. C., 1984.
- QUIRK, R., e GREENBAUM, S., *A Student's Grammar of the English Language*, Longman, Harlow, 1990.
- RAMSARAN, S. M., *Studies in the Pronunciation of English*, Routledge, Nova Iorque, 1990.
- SEIDL, J., *Grammar*, O. U. P., Oxford, 1992.
- Student's Book — One, Two, Three.
- SEIDL, J., e SWAN, M., *Basic English Usage Exercises*, O. U. P., Oxford, 1986.
- SINCLAIR, J. (ed.), *Collins Cobuild English Grammar*, Harper Collins, Londres, 1993 (1990).
- SWAN, M., *Basic English Usage*, O. U. P., Oxford, 1984.
- *Practical English Usage*, O. U. P., Oxford, 1984.
- TRUDGILL, P., *Introducing Language and Society*, Penguin, Harmondsworth, 1992.
- TRUDGILL, P., e CHAMBERS, J. J., *Dialects of English: Studies of Grammatical Variation*, Longman, Harlow, 1990.
- UR, P., *Grammar Practice Activities — A Practical Guide for Teachers*, C. U. P., Cambridge, 1988.

7.2. Metodologia e didáctica

- AHMAD, K., CORBETT, G., ROGERS, M., e SUSSEX, R., *Computers, Language Learning and Language Teaching*, C. U. P., Cambridge, 1986.

- ANDERSON, A., e LYNCH, T., *Listening*, O. U. P., Oxford, 1988.
- BARROSO, M. R., e JUSTINO, L. J., *Didáctica do Inglês*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- BAUDAINS, R., e M., *Alternatives*, Longman, Harlow, 1990.
- BOOTH, W. C., e GREGORY, M. W., *The Harper and Row Rhetoric — Writing as Thinking — Thinking as Writing*, Harper and Row Pub., Nova Iorque, 1987.
- BROWN, H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*, 2.^a ed., Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1987.
- BYGATE, M., *Speaking*, O. U. P., Oxford, 1987.
- CAMPBELL, C., e KRYSZEWSKA, H., *Learner-Based Teaching*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1992.
- CANDLIN, C., e MURPHY, D. (eds.), *Language Learning Tasks*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs, 1987.
- CARTER, R., e LONG, M. N., *Teaching Literature*, Longman, Harlow, 1991.
- CLARK, J. L., *Curriculum Renewal in Scholl Foreign Language Learning*, O. U. P., Oxford, 1987.
- CLARKE, D. F., *Talk about Literature*, Edward, A. (ed.), Hodder and Stoughton, London, 1989.
- COLLIE, J., e SLATER, S., *Literature in the Language Classroom*, C. U. P., Cambridge, 1987.
- COOPER, R., LAVERY, M., e RINVOLUCRI, M., *Video*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1991.
- COUNCIL OF EUROPE, *Communication in the Modern Languages Classroom*, Estrasburgo, 1988.
- *Evaluation and Testing in the Learning and Teaching of Languages for Communication*, Estrasburgo, 1988.
- *Objectives for Foreign Language Learning* (vols. 1 e 2), Estrasburgo, 1988.
- CRANMER, D., e LAROY, C., *Musical Openings*, Longman, Harlow, 1992.
- DAMEN, L., *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Savignon, S. (ed.), Addison-Wesley Publishing Company, Reading, 1987.
- DAVIS, P., e RINVOLUCRI, M., *The Confidence Book*, Longman, Harlow, 1990.
- DELLER, S., *Lessons from the Learner*, Longman, Harlow, 1990.
- DICKINSON, L., *Self-Instruction in Language Learning*, C. U. P., Cambridge, 1987.
- DUFF, A., e MALEY, A., *Literature*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1991.
- ELLIS, G., e BREWSTER, J., *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- ELLIS, G., e McRAE, J., *The Extensive Reading Handbook for Secondary Teachers*, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- FISHER, G., JUSTINO, L. J., MARQUES, M. E. R., PERALTA, M. H., FIGUEIREDO, M. J., BARROSO, M. R., e BELO, M. T., *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- FRIED-BOOTH, D. L., *Project Work*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1990.
- GEDDES, M., *101 Ways to use Macmillan Dossiers — A Resource Book for Teachers*, Macmillan Publishers, Londres, 1991.
- GRANT, N., *Making the Most of your Textbook*, Longman, Nova Iorque, 1989.
- GRELLET, F., *Developing Reading Skills*, C. U. P., Cambridge, 1983.
- GREENWOOD, J., *Class Readers*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1990.
- GRUNDY, P., *Newspapers*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1993.

- HADFIELD, J., *Classroom Dynamics*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1992.
- HANNAH, L. S., e MICHAELIS, J. U., *A Comprehensive Framework for Instructional Objectives*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, 1977.
- HEATON, J. B., *Classroom Testing*, Longman, Harlow, 1990.
- HEDGE, T., *Writing*, O. U. P., Oxford, 1991.
- HESS, N., *Headstarts*, Longman, Harlow, 1991.
- HILL, D. A., *Visual Impact*, Longman, Harlow, 1990.
- HUNT, J., e HITCHIN, P., *Creative Reviewing*, Groundwork, Cumbria, 1986.
- JAMES, C., e GARRETT, P. (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, Longman, Harlow, 1992.
- JOHNSON, R. (ed.), *The Second Language Curriculum*, C. U. P., Cambridge, 1989.
- JONES, C., e FORTESCUE, S., *Using Computers in the Language Classroom*, Longman, Harlow, 1987.
- LEGUTKE, M., e THOMAS, H., *Process and Experience in the Language Classroom*, Candlin, C. N. (ed.), Longman, Harlow, 1991.
- LINDSTROMBERG, S. (ed.), *The Recipe Book*, Longman, Harlow, 1990.
- LITTLEWOOD, W., *Communicative Language Teaching*, C. U. P., Cambridge, 1981.
- MALAMAH-THOMAS, A., *Classroom Interaction*, Candlin, C. N., e Widdowson, H. G. (eds.), O. U. P., Oxford, 1987.
- MCCARTHY, M., *Vocabulary*, Candlin, C. N., e Widdowson, H. G. (eds.), O. U. P., Oxford, 1990.
- McRAE, J., *Literature with a small «l»*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.
- NOLASCO, R., e ARTHUR, L., *Large Classes*, E. L. T. S., Macmillan Publishers, Basingstoke, 1989.
- NUNAN, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, C. U. P., Cambridge, 1987.
- *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1991.
- *The Learner-Centred Curriculum*, Long & Richards (eds.), C. U. P., Cambridge, 1989.
- *Syllabus Design*, Candlin, C. N. e Widdowson, H. G. (eds.), O. U. P., Oxford, 1988.
- NUTALL, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, Oxford, 1992.
- PHILLIPS, S., *Young Learners*, O. U. P., Oxford, 1993.
- PINCAS, A., *Teaching English Writing*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.
- PRODROMOU, L., *Mixed Ability Classes*, MEP Monographs, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1992.
- PROJECTO DIANOIA, *O Currículo Redefinido*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1991.
- REA-DICKINS, P., e GARMAINE, K., *Evaluation*, Candlin, C. N., e Widdowson, H. G. (eds.), O. U. P., Oxford, 1992.
- RICHARDS, J. C., *The Language Teaching Matrix*, C. U. P., Cambridge, 1990.
- ROST, M., *Listening in Action*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs, 1991.
- *Listening in Language Learning*, Longman, Harlow, 1990.

- RUTHERFORD, W. E., *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Candlin, C. N. (ed.), Longman, Harlow, 1989.
- SELINKER, L., *Rediscovering Interlanguage*, Candlin, C. N. (ed.), Longman, Harlow, 1992.
- SHEERIN, S., *Self-Access*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1989.
- STERN, H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, O. U. P., Oxford, 1983.
- STEVICK, E. W., *Humanism in Language Teaching*, Maley, A. (ed.), O. U. P., Oxford, 1990.
- TARONE, E., e YULE, G., *Focus on the Language Learner*, O. U. P., Oxford, 1989.
- TAYLOR, L., *Teaching and Learning Vocabulary*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1990.
- TOMALIN, B., e STEMPLESKI, S., *Cultural Awareness*, O. U. P., Oxford, 1993.
- UNDERWOOD, M., *Effective Class Management*, Longman, Harlow, 1987.
- VAN EK, e TRIM, J., *Threshold Level 1990*, Council of Europe, Estrasburgo, 1991.
- *Waystage 1990*, Council of Europe, Estrasburgo, 1991.
- WALLACE, C., *Reading*, Candlin, C. N., e Widdowson, H. G. (eds.), O. U. P., Oxford, 1992.
- WENDEN, A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Candlin, C. N. (ed.), Prentice Hall International, Englewood Cliffs, 1991.
- WENDEN, A., e RUBIN, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs, 1987.
- WHITE, R., *Teaching Written English*, George Allen & Unwin, Londres, 1980.
- WHITE, R., e ANDT, V., *Process Writing*, Longman, Harlow, 1991.
- WIDDOWSON, H. G., *Aspects of Language Teaching*, O. U. P., Oxford, 1990.

7.3. Materiais suplementares

7.3.1. Manuais e outros livros

ABBS, B., e FREEBAIRN, I., *Blueprint*, Longman, Harlow, 1990.

Students' Books — One, Two, Intermediate.
Teachers' Books — One, Two, Intermediate.

—— *Discoveries*, Longman, Harlow, 1986.

Activity Books — 1, 2, 3.
Grammar Practice — 1, 2, 3.
Students' Books — 1, 2, 3.
Teachers' Books — 1, 2, 3.
Test Books — 1, 2, 3.

ACEVEDO, A., GOWER, M., e HARMER, J., *Frontrunner*, Longman, Harlow, 1993.

Student's Book — Levels 1, 2, 3.
Teacher's Book — Levels 1, 2, 3.
Workbook — Levels 1, 2, 3.

BARTRAM, M., e PARRY, A., *Penguin Elementary Reading Skills*, Penguin ELT, Londres, 1989.

BODE, C., *Highlights of American Literature*, E. L. P. D., U. S. I. A., Washington, D. C., 1986.

BOWLER, B., CUNNINGHAM, S., e PARMINTER, S., *Headway Pronunciation*, O. U. P., Oxford, 1990.

Pronunciation — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

- BROUKAL, M., e MURPHY, P., *All About the USA — A Cultural Reader*, Longman, Harlow, 1993.
- CASE, D., *English Puzzles 1*, Heinemann, Oxford, 1990.
- CURRY, D., *Idiomatic Expressions in Context*, E. L. P. D., U. S. I. A., Washington, D. C., 1985.
- *Illustrated American Idioms*, E. L. P. D., U. S. I. A., Washington, D. C., 1986.
- *People Today*, E. T. D., U. S. I. A., Washington, D. C., 1987.
- ECKSTUT, S., e LUBELSKA, D., *Beneath the Surface*, Longman, Harlow, 1989.
- ELLIS, G., e SINCLAIR, B., *Learning to Learn English*, C. U. P., Cambridge, 1989.
- Learner's Book.
- Teacher's Book.
- FIEDLER, E., JANSEN, R., e NORMAN-RISCH, M., *America in Close Up*, Longman, Harlow, 1990.
- GARTON-SPRENGER, J., e GREENALL, S., *Flying Colours*, Heinemann, Oxford, 1990.
- Student's Book — Levels 1, 2, 3.
- Workbook — Levels 1, 2, 3.
- Teacher's Book — Levels 1, 2, 3.
- GARWOOD, C., GARDANI, G., e PERIS, E., *Aspects of Britain and the USA*, O. U. P., Oxford, 1993.
- GRANGER, C., *Play Games with English*, Heinemann, Oxford, 1990.
- Book 1.
- Book 2.
- GRANGER, C., e BEAUMONT, D., *American Generation*, Heinemann, Oxford, 1992.
- Student's Book — 1, 2, 3.
- Teacher's Book — 1, 2, 3.
- Workbook — 1, 2, 3.
- GRAY, J., *Penguin Elementary Listening Skills*, Penguin Books, Harmondsworth, 1991.
- Student's Book.
- Teacher's Book.
- HAMP-LYONS, L., e HEASLEY, B., *Study Writing*, C. U. P., Cambridge, 1987.
- HARMER, J., *Touchdown*, Longman, Harlow, 1990.
- Student's Book — 1, 2, 3.
- Teacher's Manual — 1, 2, 3.
- Workbook — 1, 2, 3.
- HARRIS, M., e MOWER, D., *World Class*, Longman, Harlow, 1993.
- Activity Book — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
- Students' Books — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
- Teacher's Books — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
- HARVEY, P., e JONES, R., *Britain Explored*, Longman, Harlow, 1992.
- HEATON, J. B., *Longman Tests in Context 1, 2, 3*, Longman, Harlow, 1989.
- HOWARD-WILLIAMS, D., e HERD, C., *Word Games with English, 1, 2, 3, 4, Plus*, Heinemann, Oxford, 1986.
- HUTCHINSON, T., *Hotline*, O. U. P., Oxford, 1991.
- Student's Books — Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
- Teacher's Books — Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
- Workbooks — Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

— *Project English*, O. U. P., Oxford, 1985.

Student's Books — 1, 2, 3.

Teacher's Books — 1, 2, 3.

Workbooks — 1, 2, 3.

Grammar and Practice Books — 1, 2.

Grammar and Practice Book Keys — 1, 2.

— *Introduction to Project Work*, O. U. P., Oxford, 1992.

KAGAN, L., e WESTERFIELD, K., *Meet the US*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

KEARNY, E. N. e M. A., e CRANDALL, J., *The American Way — an Introduction to American Culture*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

KIRBY, S., e KEY, P., *Penguin Elementary Speaking Skills*, Penguin Books, Harmondsworth, 1989.

Student's Book.

Teacher's Book.

KLIPPEL, F., *Keep Talking — Communicative Fluency Activities for Language Teaching*, C. U. P., Cambridge, 1984.

KRONE, C., *Background to New York*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1989.

LAVERY, C., *Focus on Britain Today*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1993.

Student's Book.

Teacher's Book (a editar).

LIVE, A. H., *Yesterday and Today in the U. S. — Intermediate ESL Reader*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.

LLANAS, A., e WILLIAM, L., *Adventures*, Macmillan, Basingstoke, s. d.

Student's Book — 1, 2, 3.

Teacher's Book — 1, 2, 3.

Workbook — 1, 2, 3.

LONERGAN, J., GORDON, K., e WARD, A., *New Dimensions*, Macmillan Pub., Basingstoke, s. d.

Level 1 — Student's Book/Workbook/Teacher's Book/Test Book.

Level 2 — Student's Book/Workbook/Teacher's Book/Test Book.

Level 3 — Student's Book/Workbook/Teacher's Book.

McDOWALL, D., *Britain in Close-Up*, Longman, Harlow, 1993.

MAPLE, R., *New Wave 1; New Wave 2*, Longman, Nova Iorque, 1988.

Student's Book.

Activity Book.

Teacher's Resource Book.

MAPLE, R., e ONG, M. F., *New Wave 3*, Longman, Nova Iorque, 1989.

Student's Book.

Activity Book.

Teacher's Resource Book.

MUSMAN, R., *Background to the USA*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1989.

NOLASCO, R., *WOW!*, O. U. P., Oxford, 1993.

Student's Books — 1, 2, 3.

Teacher's Books — 1, 2, 3.

Workbook — 1, 2, 3.

Grammar and Practice Books — 1, 2.

Grammar and Practice Book Keys — 1, 2.

—— *American WOW!*, O. U. P., Oxford, 1993.

Student's Book 1.
Teacher's Book 1.
Workbook 1.

NOLASCO, R., e MEDGYES, P., *When in Britain*, O. U. P., Oxford, 1993.

PARRY, A., HARTLE, S., e BARTRAM, M., *Penguin Elementary Writing Skills*, Penguin English, Harmondsworth, 1989.

PINCAS, A., *et al.*, *Writing in English*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1982.

Books — 1, 2, 3.

PROWSE, P. (ed.), *Integrated Skills*, Heinemann, Oxford, 1990.

Skills Book — Elementary, Intermediate.
Workbook — Elementary, Intermediate.

RABLEY, S., *Future Life*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

—— *International English*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

—— *Pacific World*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

—— *Rock and Pop*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

—— *The Cinema*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

—— *The Green World*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1989.

—— *The New Europe*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1993.

—— *The Media*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

—— *The Olympic Games*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

—— *The Royal Family*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1989.

—— *Youth Culture*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

RAMSEY, G., REES-PARNALL, H., *Well Spoken*, Longman, Harlow, 1989.

SHEERIN, S., SEATH, J., e WHITE, G., *Spotlight on Britain*, O. U. P., Oxford, 1992.

SOARS, J. e L., *Headway*, O. U. P., Oxford.

Student's Books — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
Teacher's Books — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.
Workbooks — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

SPRATT, M., e BARROSO, E., *Words, Words, Words*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1993.

UNIVERSITY OF YORK, *My English Songbook*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

WATCYN-JONES, P., *It's Crossword Time 1*, Penguin, Londres, 1992.

—— *Start Testing Your Vocabulary*, Penguin, Londres, 1982.

—— *Test Your Vocabulary 1, 2, 3, 4, 5*, Penguin, Londres, 1988.

ZINKIN, T., *Write Right*, Pergamon Press, Oxford, 1980.

7.3.2. Cassettes áudio (e apoios)

ABBS, B., e FREEBAIRN, I., *Blueprint One*, Longman, Londres, 1990.

Cassettes 1 e 2.

— *Blueprint Two*, Longman, Londres, 1990.

Cassettes 1 e 2.

— *Blueprint Intermediate*, Longman, Harlow, 1990.

Cassettes 1 e 2.

ABBS, B., FREEBAIRN, I., e ELSWORTH, *Discoveries*, Longman, Harlow, 1986.

Stage 1: Cassettes 1 e 2.

Stage 2: Cassettes 1 e 2.

Stage 3: Cassettes 1 e 2.

ACEVEDO, A., GOWER, M., e HARMER, J., *Frontrunner*, Longman, Harlow, 1993.

Cassette Set 1 — (Dialogues) — Levels 1, 2, 3.

Cassette Set 2 — (Oral Practice) — Levels 1, 2, 3.

BOWLER, B., e CUNNINGHAM, S., *Headway Intermediate Pronunciation*, O. U. P., Oxford, 1990.

Cassettes.

BOWLER, B., CUNNINGHAM, S., e PARMINTER, S., *Headway Pre-Intermediate Pronunciation*, O. U. P., Oxford, 1990.

Cassette.

ELLIS, G., e SINCLAIR, B., *Learning to Learn English*, C. U. P., Cambridge, 1989.

Cassette.

GARTON-SPRENGER, J., e GREENALL, S., *Flying Colours*, Heinemann, Oxford, 1990.

Class Cassettes (2) — Levels 1, 2, 3.

Student's Cassette — Levels 1, 2, 3.

Practice Exercises Cassettes (2) — Levels 1, 2, 3.

GRAHAM, C., *Jazz Chants Fairy Tales*, O. U. P., Oxford, 1978.

Cassettes (2).

Teacher's edition.

— *Jazz Chants*, O. U. P., Oxford, 1978.

— *Jazz Chants for Children*, O. U. P., Nova Iorque, 1979.

Cassette.

Teacher's edition.

— *The Chocolate Cake — Songs and Poems for Children*, Prentice Hall International, Englewood Cliffs, 1993.

Cassette.

GRANGER, C., e BEAUMONT, D., *American Generation*, Heinemann, Oxford, 1992.

Cassettes — 1, 2, 3.

GRAY, J., *Penguin Elementary Listening Skills*, Penguin, Harmondsworth, 1991.

Cassette.

GRENOUCH, M., *Sing it!*, McGraw Hill, Nova Iorque, 1976.

Cassettes (2).

Teacher's edition.

HARMER, J., *Touchdown*, Longman, Harlow, 1990.

Cassette — 1, 2, 3.

HARRIS, M., e MOWER, D., *World Class*, Longman, Harlow, 1991.

Activity Book Cassette — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

Class Cassettes — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

HUTCHINSON, T., *Hotline*, O. U. P., Oxford, 1991.

Cassettes — Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

— *Project English*, O. U. P., Oxford, 1985.

Cassettes (2) — 1, 2, 3.

KIRBY, S., e KEY, P., *Penguin Elementary Speaking Skills*, Penguin Books, Harmondsworth, 1989.

Cassette.

LAVERY, C., *Focus on Britain Today*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1993.

Cassettes (a editar).

LLANAS, A., e WILLIAM, L., *Adventures*, Macmillan Publishers, Basingstoke, s. d.

Cassettes — 1, 2, 3.

LONERGAN, J., e GORDON, K., *New Dimensions*, Macmillan Publishers, Basingstoke, s. d.

Level 1 — Class Cassette/Workbook Cassette/Test Cassette.

LONERGAN, J., e WARD, A., *New Dimensions*, Macmillan Publishers, Basingstoke, s. d.

Level 2 — Class Cassette/Workbook Cassette/Test Cassette.

Level 3 — Class Cassette/Workbook Cassette.

MAPLE, R., *New Wave 1, New Wave 2*, Longman, Nova Iorque, 1990.

Cassettes (2).

Take Home Cassette.

MAPLE, R., e ONG, M. F., *New Wave 3*, Longman, Nova Iorque, 1989.

Cassettes (2).

Take Home Cassette.

NOLASCO, R., *WOW!*, O. U. P., Oxford, 1993.

Cassettes (2) — 1, 2, 3.

— *American WOW!*, O. U. P., Oxford, 1993.

Cassette 1.

PROWSE, P. (ed.), *Integrated Skills*, Heinemann, Oxford, 1990.

Cassettes — Elementary, Intermediate.

RABLEY, S., *International English*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

Cassette.

— *Rock and Pop*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

Cassette.

— *The Green World*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1989.

Cassette.

— *The Media*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1991.

Cassette.

— *Youth Culture*, Macmillan Dossiers, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

Cassette.

SOARS, J. e L., *Headway*, O. U. P., Oxford, 1993.

Cassettes (2) — Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate.

UNIVERSITY OF YORK, *My English Songbook*, Macmillan Publishers, Basingstoke, 1990.

7.3.3. Cassettes video (e apoios)

ABBS, B., e FREEBAIRN, I., *Face the Music*, Longman ELT Video, Harlow, 1985 (script by Anita Bronson).

Student's Workbook (Hillary Rees-Parnall).

Teacher's Manual (Hillary Rees-Parnall).

— *Family Affair*, Longman ELT Video, Harlow, 1985 (script by Paula Milne).

Study Guide.

Teacher's Manual.

— *Out of the Blue*, Longman ELT Video, Harlow, 1993 (script by John Tully).

Student's Workbook.

— *The Winning Team*, Longman ELT Video, Harlow, 1993 (script by John Tully).

Student's Workbook.

Teacher's Book.

— *Two Days in Summer*, Longman ELT Video, Harlow, 1990 (script by Jim Hill).

Student's Workbook.

Teacher's Manual.

ANDERSEN, H. C. *et al.*, *Favourite Fairy Tales*, Longman, Harlow, s. d.

Video Cassette 1 (*Puss in Boots, The Four Musicians, The Princess and the Pea*).

Video Cassette 2 (*The Ugly Duckling, The Emperor's New Cloths, Rapunzel*).

Video Cassette 3 (*Sleeping Beauty, Little Red Riding Hood, Goldilocks and the Three Bears, Rumpelstiltskin*).
Storybooks.

CASE, D., *The Visitor*, Longman ELT Video, Harlow, 1993.

Student's Book.

Teacher's Book.

Workbook.

Audio Cassette (2).

COBB, D., e DALLEY, J., *The Case of the Sitting Target*, Students' Book, Longman, Harlow, 1984.

GEDDES, M., *About Britain*, Macmillan Publishers, BTA, 1988.

Student's Book.

GIGGINS, P., *Ireland*, Longman ELT Video, Longman, Harlow, 1992.

Workbook.

GIGGINS, P., e HALLAWELL, F., *Introducing Great Britain*, Longman ELT Video, Longman, Harlow, 1990.

Workbook.

Teacher's Notes.

Answer Key.

HALLAWELL, F., *London*, Longman ELT Video, Harlow, 1991.

Workbook.

HUTCHINSON, T., *Project Video*, Oxford English Video, O. U. P., Oxford, 1989.

Activity Books — 1, 2, 3.

Video Guides — 1, 2, 3.

2 Video Cassettes — 1, 2, 3.

WEBSTER, D., e WORRAL, A., *Cuckoo!*, Longman ELT Video, Harlow, s. d.

Teacher's Guide.

Activity Books 1, 2.

REVELL, J., *Impact*, Macmillan Publishers, Londres, 1987.

Book.

7.4. História e cultura

7.4.1. Geral

GRISWOLD, W., *Cultures and Societies in a Changing World*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, 1994.

7.4.2. Estados Unidos

BAYM, N., et al., *The Norton Anthology of American Literature*, vols. 1 e 2 (3.^a ed.), Norton & Company, Nova Iorque, 1989.

COX, T., *Wild America*, Longman, Harlow, 1990.

EAGLE, S., *American Music*, Longman, Harlow, 1991.

FREEBAIRN, I., *New York! New York!*, Longman, Harlow, 1986.

INGE, T., *A Nineteenth-Century American Reader*, U. S. I. A., Washington, D. C., 1988.

LAIRD, E., *Americans on the Move*, Longman, Harlow, 1991.

— *American Homes*, Longman, Harlow, 1989.

— *Welcome to Great Britain & the U. S. A.*, Longman, Harlow, 1992.

LEMAY, J. A. (ed.), *An Early American Reader*, U. S. I. A., Washington, D. C., 1989.

MINNESOTA HUMANITIES C., *Braided Lives, an Anthology of Multicultural Writing*, St. Paul, 1991.

MOSS, A., e WILLIAMS, J., *Americans at School*, Longman, Harlow, 1990.

O'CALAGHAN, B., *An Illustrated History of the U. S. A.*, Longman, Harlow, 1991.

TOMSCHA, T., *American Customs and Traditions*, Longman, Harlow, 1992.

U. S. I. A., *American Folk Song Heritage*, Washington, D. C., 1986.

7.4.3. Grã-Bretanha

ABRAMS, N. H. (ed.), *The Norton Anthology of English Literature*, vols. 1 e 2 (5.^a ed.), Norton & Company, Nova Iorque, 1986.

ADRIAN-VALLANCE, D., *Oxford*, Longman, Harlow, s. d.

ASHWORTH, J., e CLARK, J., *Festivals*, Harper Collins Pub., Londres, 1992.

CARTER, R., *Cambridge*, London, Harlow, s. d.

DUNKLING, L., *London*, Longman, Londres, 1990.

— *The Mystery of Loch Ness Monster*, Longman, Harlow, 1990.

GEDDES, M., *About Britain*, Macmillan Publishers, BTA, 1988.

HILL, D., *Scotland*, Longman, Harlow, 1987.

LAIRD, E., *Welcome to Great Britain & the U. S. A.*, Longman, Harlow, 1992.

McDOWALL, D., *An Illustrated History of Britain*, Longman, Harlow, 1989.

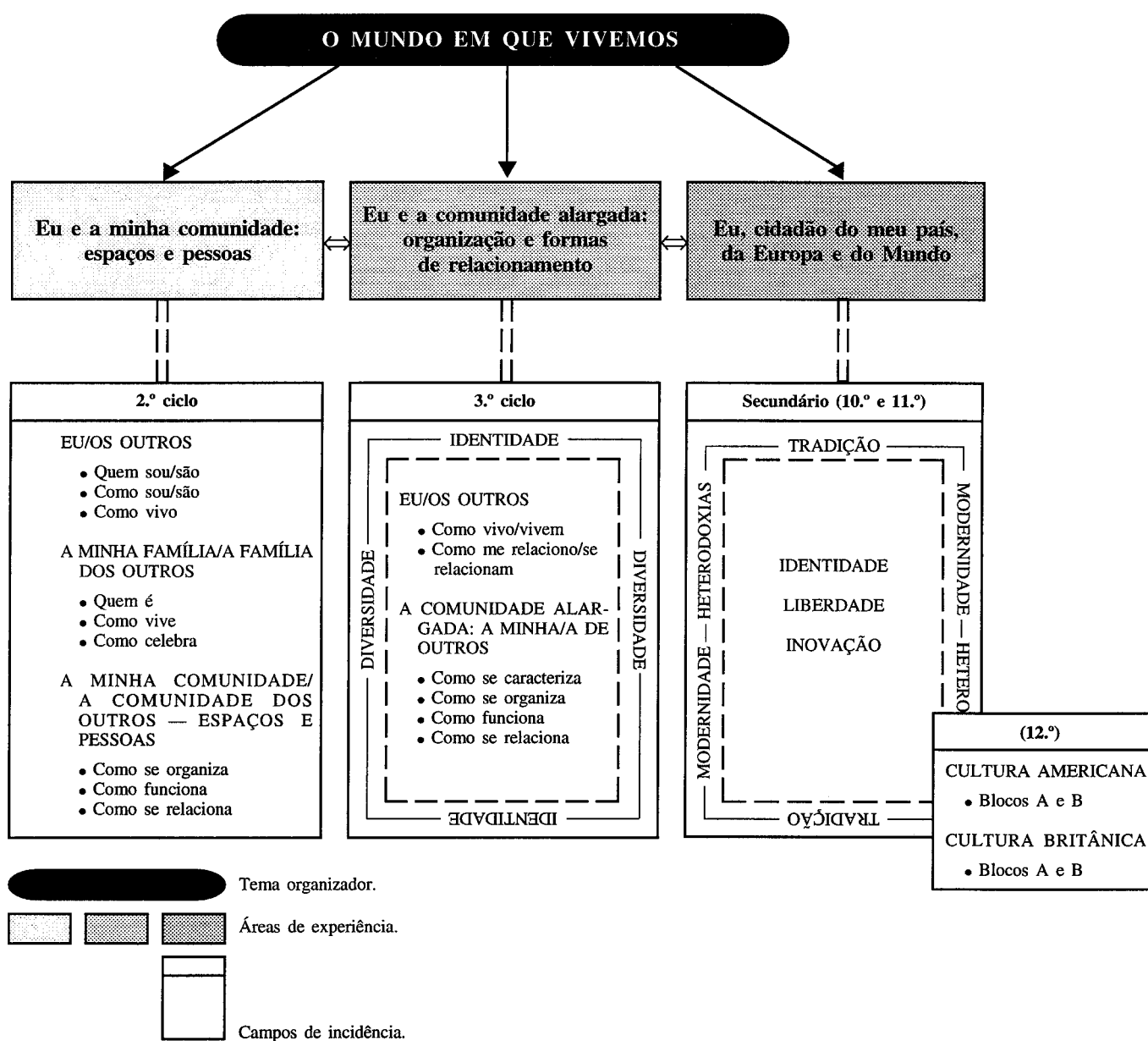
PHILIP, N. (ed.), *The Penguin Book of English Folk Tales*, Penguin Books, Harmondsworth, 1992.

RABLEY, S., *Customs and Traditions in Britain*, Longman, Harlow, 1992.

ROOM, A., *An A to Z of British Life*, O. U. P., Oxford, 1992.

TOLFREE, P., *Ireland*, Longman, Harlow, s. d.

8. ESQUEMA REFERENCIAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



Composto e impresso
nas Oficinas Gráficas
da IMPRENSA NACIONAL-CASA DA MOEDA, E. P.

Maio de 1996

Depósito Legal n.º 100 197/96

