

PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS¹

Reinildes DIAS² (FALE – UFMG)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar as diretrizes básicas da Proposta Curricular de Língua Estrangeira da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Tais diretrizes têm como suporte teorias recentes sobre o ensino e aprendizagem de L2. Pretende também relacioná-las às ações pedagógicas direcionadas ao ensino e aprendizagem do idioma estrangeiro no contexto brasileiro. O Currículo Básico Comum de Conteúdos (CBC) – obrigatório nas escolas públicas estaduais – também será apresentado. A meta mais importante é o desenvolvimento das habilidades do aluno para usar a língua estrangeira em situações reais de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Curricular, Currículo Básico Comum, língua estrangeira, contexto brasileiro.

ABSTRACT: This article aims at presenting the major guidelines that underlie the Foreign Language Curriculum Proposal for the Public State System of Education of Minas Gerais. These guidelines are based on recent theories about teaching and learning a foreign language. A further objective is to relate these guidelines to the pedagogical actions for teaching and learning a foreign language. The Basic Curriculum Content– mandatory for the state schools in Minas Gerais – will also be presented. The ultimate aim is the development of students' abilities to use the foreign language in real situations of communication.

KEYWORDS: Curriculum proposal, Basic Curriculum Content, foreign language, Brazilian context.

1. Introdução

A *Proposta Curricular de Língua Estrangeira (LE)*, apresentada e discutida neste artigo, é a referência básica para o Ensino Fundamental e Médio em Minas Gerais (<http://www.educacao.mg.gov.br/site/>). Fundamenta-se na legislação brasileira vigente, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, LDB (1996), e segue os Parâmetros Curriculares Nacionais — Língua Estrangeira - 5a. - 8a. séries (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006). De acordo com a LDB, a inclusão de uma língua estrangeira no currículo é obrigatória, a partir da quinta série, sendo que uma segunda língua estrangeira pode ser incluída como opcional. No Ensino Médio, a língua estrangeira deve ser obrigatoriamente incluída na parte diversificada do currículo. Cabe a cada comunidade escolar escolher que língua estrangeira priorizar como obrigatória e que língua selecionar como optativa, tendo também por base fatores históricos, fatores relativos às próprias comunidades e fatores relativos à tradição.

Dois aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de LE são levados em consideração nesta proposta curricular: primeiro, o contexto de aplicação e o público alvo;

¹ A proposta curricular e sua matriz de conteúdos encontra-se disponibilizada para *download* no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Um artigo sobre a proposta curricular que discute suas diretrizes e orientações pedagógicas foi publicado nos Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras, realizado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em 2005.

² reinildes@educativa.org.br

segundo, os pressupostos teórico-práticos que servem de apoio a esse processo. Adota-se uma abordagem comunicativa com ênfase no uso da LE em situações reais de comunicação. Subjacente está a noção de linguagem como prática social que envolve por parte de quem fala ou escreve escolhas de diferentes tipos e gêneros textuais, de acordo com as condições de produção (CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, 2000; GRABE; KAPLAN, 1996; GRABE; STOLLER, 2002; MARCUSCHI, 2002; NUNAN, 1999; WALLACE, 2005).

Essencial ainda é a noção de aprendizagem como um processo dinâmico através do qual o aluno participa ativamente, fazendo uso de seu conhecimento anterior, desenvolvendo estratégias e assumindo um maior controle e uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido. O potencial das tecnologias da informação e da comunicação é também levado em consideração para a contextualização de interações reais no idioma estrangeiro.

2. Diretrizes básicas

O aspecto chave numa abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua nas práticas sociais do cotidiano. Concentram-se os procedimentos pedagógicos na integração destes quatro componentes de competência comunicativa: *competência lingüística* (conhecimento léxico-sistêmico e fonético-fonológico), *competência textual* (conhecimento sobre textualidade, continuidade temática, gêneros textuais, tipos de texto etc.), *competência sociolingüística* (adequação da linguagem às situações de interação) e *competência estratégica* (uso consciente de estratégias para lidar com situações e contextos pouco conhecidos nas várias interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira, tanto na modalidade oral quanto na escrita) (CANALE & SWAIN, 1980; SCARCELLA & OXFORD, 1992). Integram-se *adequação* (usos comunicativos adequados), *acuidade* (usos corretos de estruturas e do léxico) e *contextos reais de comunicação*. As formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais.

De práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, há, pois, um avanço para práticas que focalizam os processos mentais da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas, indo em direção a uma ênfase sóciocognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a integração de forma e funções sociais da linguagem, as necessidades e interesses do aluno e o seu envolvimento cognitivo e afetivo em sua negociação de significados. O aluno passa a ser sujeito e interlocutor no processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem são também incorporados aos procedimentos didáticos direcionados à construção de sua competência comunicativa no idioma estrangeiro. O professor ganha também uma outra dimensão: de controlador das ações de ensino passa a assumir o papel de facilitador e mediador das situações de aprendizagem. As atividades de aprendizagem, por sua vez, ganham autenticidade e passam a refletir usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais.

Essencial também na Proposta Curricular de LE é a ênfase colocada nos três tipos de conhecimento envolvidos no processo de aprendizagem: o de mundo; o léxico-sistêmico e o textual (BRASIL, 1998). Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer etc.). Pesquisas tanto na área da psicolingüística quanto na área da sociolingüística revelam que fazemos uso desse conhecimento para interpretar o mundo ao nosso redor, sendo ele a base para a construção de inferências no processo de compreender textos orais ou escritos.

A teoria de esquemas (*schema theory*) (LEAHEY E HARRIS, 1989) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, ou seja, o sentido não está no texto, mas é construído na *interação* entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento

prévio ou enciclopédico) do leitor/ouvinte. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada *memória de longo prazo*. São unidades de representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas. A ativação de conhecimento anterior é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias, buscando referentes em sua memória de longo prazo para preencher os vazios deixados pelo texto, de modo a formar um todo coerente no processo de (re)construção de sentidos.

O conhecimento léxico-sistêmico, por outro lado, refere-se ao conhecimento da organização lingüística nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e no fonético-fonológico. Trata-se, por exemplo, da capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual nos processos de recepção e produção de textos, levando também em consideração os contextos sociais da comunicação. Incluídas nessa capacidade estão as habilidades de construir a coesão e a coerência de um texto por meio de operações lingüístico-cognitivas dirigidas ao material textual. Cabe enfatizar que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor/ouvinte no processo de negociação de sentidos.

Enquanto a coesão é construída tendo por base as marcas lingüísticas (gramaticais e/ou lexicais) que sinalizam relações entre os vários componentes da superfície textual, a coerência é essencialmente produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor/ouvinte entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados) armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo. Cinco são os mecanismos de coesão que o aluno vai fazer uso no processo de construir os elos coesivos de um texto: (1) *referência*: pessoal, demonstrativa, comparativa; (2) *substituição*: nominal, verbal, frasal; (3) *elipse*: nominal, verbal, frasal; (4) *conjunção*: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa; (5) *coesão lexical*: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação. A coerência, por outro lado, é primordialmente construída com base nos conhecimentos lingüísticos, cognitivos, socioculturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, os subentendidos que subjazem a superfície do texto.

A competência textual está relacionada a diferentes tipos de conhecimentos (Quadro 1): conhecimento sobre os vários *domínios discursivos* existentes, conhecimento sobre os diferentes *gêneros textuais* que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia, conhecimento sobre os diversos *tipos de textos* que compõem os gêneros textuais e ainda conhecimento sobre as várias *articulações textuais* (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução etc.) que podem ser utilizados para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, entre outras) (MARCUSCHI, 2002).

A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber verificar se, em um determinado texto, predominam seqüências lingüísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo. Claro está que o aluno será mais (ou menos) capaz de estabelecer essas distinções e de reconhecer os diferentes padrões de organização textual, dependendo do seu nível de escolaridade e de suas oportunidades de contato com textos orais ou escritos no meio em que vive.

É interessante salientar também que recursos não-verbais ou não-lingüísticos compõem a superfície textual, sendo que eles podem ser também sinalizadores de sentido (tanto para o produtor ao construir o seu texto quanto para o leitor ao recriar significados). Entre os recursos não-verbais, estes podem ser citados: a diagramação da página impressa; os recursos visuais tais como ilustrações, *boxes*, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas. Tais recursos devem também ser explorados nas práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos nas situações de ensino de LE.

Quadro 1: Conhecimento sobre textos

Domínios discursivos	Práticas discursivas nas quais se pode identificar diferentes gêneros textuais (Marcuschi, 2002). Exemplos de domínios discursivos: Domínio ou discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso jurídico, discurso literário, discurso epistolar etc.
Gêneros textuais	Realizações lingüísticas que cumprem certas funções em determinadas situações sócio-comunicativas. Podem conter um ou mais tipos de textos (Marcuschi, 2002). Exemplos de gêneros textuais: Tese, dissertação, artigo científico, resenha, artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, novena, sermão, conto, poema, carta, e-mail, receita, conversa telefônica, bula de remédio, guias turísticos, manual de instrução etc.
Tipos de textos	Seqüências lingüísticas que ocorrem no interior dos gêneros. Exemplos de tipos de textos: Narração (predomínio de seqüências temporais), descrição (predomínio de seqüências de localização), exposição (predomínio de seqüências analíticas), argumentação (predomínio de seqüências contrastivas explícitas), injunção (predomínio de seqüências imperativas) (Marcuschi, 2002:29).
Articulações Textuais	Articulações textuais na forma de comparação-contraste, ou na forma de enumeração, ou num processo de causa e consequência etc.

3. A matriz curricular e os temas de conteúdo

O programa curricular da disciplina – que visa à competência comunicativa do aluno de língua estrangeira – centra-se nas quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar) e inclui, no desenvolvimento de cada uma delas, as reflexões e sistematizações relativas ao conhecimento sistêmico nos vários níveis: léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico, num trabalho integrado entre formas lingüísticas e funções comunicativas da linguagem. Ler, escrever, falar, ouvir e o conhecimento sistêmico formam os cinco temas de conteúdo, cujos tópicos e habilidades são desenvolvidos, ao longo dos bimestres/trimestres letivos, tendo em vista o eixo temático “recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira” (FIG. 1).

Cabe enfatizar que a matriz curricular, apresentada em anexo, compõe-se do Currículo Básico Comum (CBC) – conjunto de conteúdos mínimos obrigatórios nas escolas públicas estaduais – e do Currículo Complementar que deve ser desenvolvido levando em conta as condições de contexto onde está sendo implementado. O anexo mostra a matriz curricular do Ensino Médio – há uma outra matriz para o Ensino Fundamental. Os gêneros textuais, os tópicos e as habilidades que fazem parte do Currículo Básico Comum (CBC) encontram-se listados em **negrito**. Os que estão em *itálico* identificam os complementares. Foram usados numerais cardinais para a identificação dos tópicos do Currículo Básico Comum (CBC) e algarismos romanos para a identificação dos tópicos complementares.

Tendo em vista o eixo temático “recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira”, o texto torna-se o elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas. Os textos escolhidos, tanto para as práticas escritas quanto para as orais, devem ser de gêneros diferentes, retirados de suportes variados (jornais, revistas, Internet, TV, rádio, vídeos), de modo a possibilitar que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sócio comunicativas reais (tais como elas serão vivenciadas fora dos limites da sala de aula). Prioriza-se a utilização de textos autênticos, da forma como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos

para a situação de aprendizagem visando prioritariamente ao estudo de aspectos léxico-gramaticais.

Eixo Temático

Produção e recepção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em Língua Estrangeira.

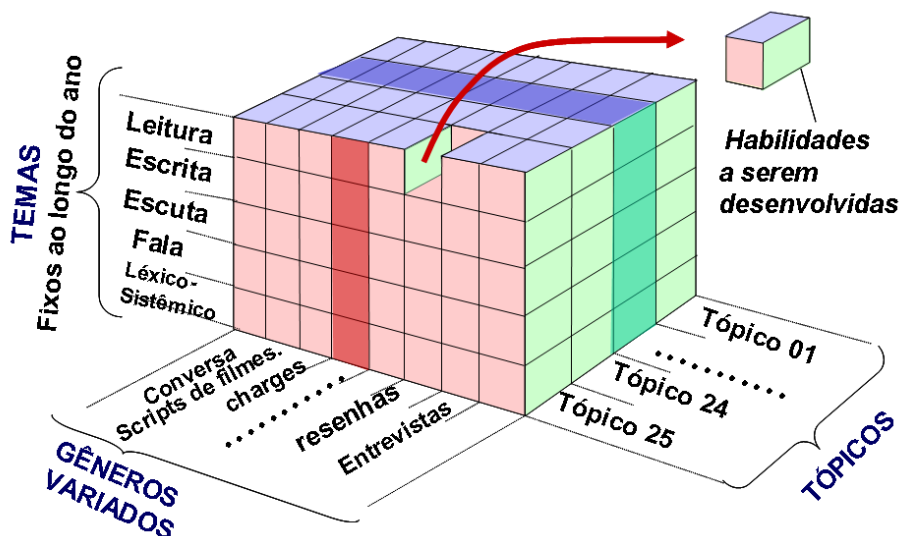


FIGURA 1: Conteúdo disciplinar

4. Os módulos de ensino e as orientações pedagógicas

Centrais no processo de organização dos conteúdos são as ações metodológicas mobilizadas para o desenvolvimento das habilidades do aluno para lidar com situações reais de comunicação, tendo por base os três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico, incluindo também o desenvolvimento da competência estratégica. Subjacente está a noção de linguagem como prática social que envolve, por parte de quem fala ou escreve, escolhas de diferentes gêneros textuais, de acordo com as condições de produção: o que falar ou escrever, sobre quem e para quem falar ou escrever, quando e onde, implicando também a construção de sentidos no processo de recepção de textos escritos ou orais dadas as condições de produção textual e o contexto sociocultural das interações por meio da língua.

Sugere-se que os módulos de ensino para implementação do Currículo Básico Comum combinem os cinco temas de conteúdo e respectivos tópicos com gêneros textuais diversificados sobre assuntos de interesse do aluno e de relevância na sociedade contemporânea, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades necessárias para ler, escrever, falar e ouvir a língua estrangeira. Os assuntos tratados nos textos escolhidos devem se relacionar a questões da atualidade – meio ambiente, entretenimento, pluralidade cultural, ética e valores – de forma que a sala de aula de língua estrangeira seja o espaço para discussões sobre aspectos de importância social, política e econômica no mundo atual. Isso também atende a uma perspectiva interdisciplinar no tratamento dos conteúdos. Cabe enfatizar que os cinco temas se repetem ao longo dos bimestres/trimestres letivos – variam os tópicos, os gêneros e as habilidades enfatizadas nos vários módulos de ensino produzidos para a situação de aprendizagem (FIG. 1).

A figura abaixo dá uma idéia de como os temas de conteúdo articulam-se em torno de um assunto da atualidade. No exemplo, o assunto “meio ambiente” é explorado nos vários temas (ler, escrever, ouvir, falar e conhecimento léxico-sistêmico), tendo em vista o desenvolvimento

de habilidades relacionadas aos usos dos gêneros escritos e orais escolhidos para a situação de aprendizagem.

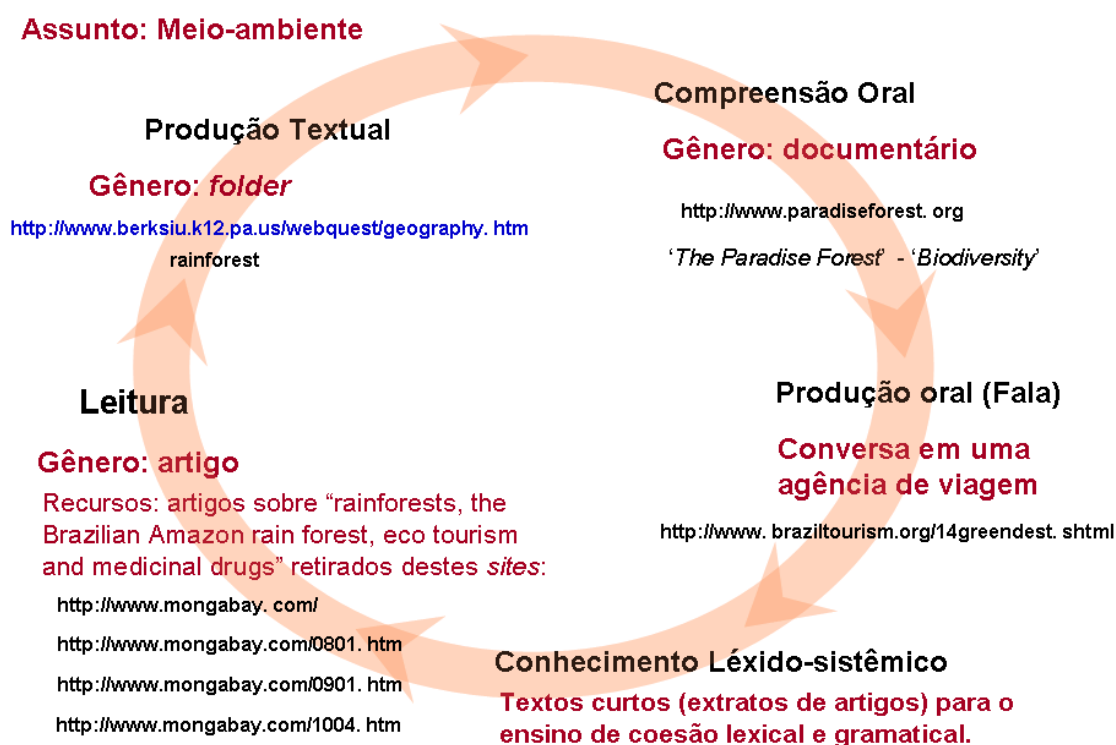


Figura 2: Temas de conteúdo organizados em torno de um assunto

O objetivo primordial das ações pedagógicas propostas é, pois, o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa lidar com as situações práticas do uso da língua estrangeira, tendo em vista sua competência comunicativa, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

4.1. O ensino de leitura.

Em se tratando da compreensão escrita em LE, alguns aspectos se colocam como essenciais. Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se também uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, horóscopos etc.) retirados de suportes diversos como jornais, revistas, livros, Internet etc., tendo por base o princípio de preparar o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula.

As estratégias de leitura, que fazem parte da competência estratégica, devem ser ensinadas e vivenciadas durante o processo de compreensão escrita, de modo que o aluno se conscientize sobre a eficácia do seu uso e passe a fazer uso delas para ler melhor em língua estrangeira, tendo em vista os seus objetivos de leitura.

Recomenda-se que a aula de leitura se componha das seguintes fases: (1) Pré-leitura: Ativação do conhecimento anterior sobre o tema do texto, (2) Compreensão geral, (3) Compreensão de pontos principais, (4) Compreensão detalhada e (5) Pós-leitura.

4.2. O ensino de compreensão oral.

No processo de compreender o texto da modalidade oral, o conhecimento sistêmico no nível fonético-fonológico assume importância capital, uma vez que o aluno precisa ser capaz de entender a cadeia de sons que está ouvindo, percebendo as unidades de sentido no fluxo da fala, de modo a construir significados com base no que ouve.

São, então, fundamentais as ações pedagógicas que visem desenvolver habilidades do aluno para o uso consciente de estratégias de compreensão oral, incluindo aquelas direcionadas à percepção e à compreensão dos traços segmentais e supra-segmentais da língua estrangeira. O aluno-ouvinte, longe de se manter como um receptor passivo, participa ativamente da construção do sentido do texto oral em todas as fases do seu processamento, tendo por base os três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o lingüístico (principalmente no nível fonético-fonológico). Uma dimensão importante a ser incorporada ao desenvolvimento da capacidade de ouvir (e falar) a língua estrangeira relaciona-se à estrutura sonora da língua que está sendo falada. O aluno deve aprender a reconhecer e a utilizar os traços segmentais (diferenças entre fonemas) e os supra-segmentais (entonação, ritmo, variações da tonicidade), de modo a construir sentido com base nessas marcas sonoras.

Recomenda-se que a aula de compreensão oral se componha das seguintes fases: (1) Pré-compreensão oral: Ativação do conhecimento anterior sobre o tópico do texto, (2) Compreensão geral, (3) Compreensão de pontos principais e (4) Pós-compreensão oral.

4.3. O ensino de produção escrita.

As orientações pedagógicas para a produção textual apóiam-se na visão da escrita como processo com atenção especial ao seu caráter recursivo (não linear) e à importância da colaboração entre pares (*feedback*), ao longo do processo de produção do texto. É essencial que o aluno incorpore a noção de que escrever é interagir — por meio do texto — com um interlocutor ausente que constrói sentido com base em seus objetivos e conhecimento anterior, fazendo uso das pistas verbais e não-verbais sinalizadas por quem escreve.

É essencial ainda que o aluno seja incentivado a escrever textos que atendam a funções comunicativas variadas em gêneros diferentes, de modo a perceber a produção textual como uma prática social de interlocução comum do dia-a-dia, distanciando-se da noção de produzir textos simplesmente para cumprir uma tarefa escolar. Devem ser priorizados os gêneros que já fazem parte do cotidiano do aluno pelas práticas de leitura e produção de textos em língua materna e aqueles que é chamado a realizar pela escrita por meio da língua estrangeira.

Recomenda-se que a tarefa de escrita corresponda a situações reais de interlocução e que contenha especificações relativas às condições de produção: a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sob o qual se vai escrever, onde e quando o texto será publicado. O professor de língua estrangeira poderá submeter as propostas de tarefas de escrita que elabora para o seu contexto de ensino a estas perguntas: *Quem escreve? Sobre o quê? Para quem? Para quê? Quando? De que forma? Onde?*, de modo a verificar se especificou com clareza as condições de produção sob as quais o aluno vai produzir seus textos.

Sugere-se que uma aula de escrita se componha das seguintes etapas:

Etapla 1: Pré-escrita (*Brainstorming* para geração de idéias e Planejamento textual).

Etapla 2: O processo de escrita: Primeiro rascunho — Revisão — Segundo rascunho — Revisão etc.

Edição final e “publicação” (FIG. 3).

Nesta etapa, é fundamental a colaboração entre pares ou trios de alunos no processo de revisão textual. São vários os rascunhos e as revisões a serem feitos, intercalados pelo feedback de colegas e o constante suporte do professor para apoiar o processo de produção textual. Recomenda-se que o professor e a turma estabeleçam os critérios para as revisões — é essencial que tais critérios se centrem não só nas características textuais: organização, coerência, coesão, clareza, usos adequados dos articuladores de idéias, seleção adequada do léxico e dos recursos gráficos, como também nos aspectos de correção gramatical, em função das condições de produção estabelecidas para a tarefa de escrita. É importante que o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até a versão final.



Figura 3: Processo de produção textual

Outro aspecto importante a ser mencionado é a “publicação” dos textos produzidos pelos alunos, tendo em vista os seus respectivos suportes. Um “folder” sobre os pontos turísticos da cidade onde moram os alunos, por exemplo, pode ser distribuído entre os moradores dessa cidade. Uma *newsletter* pode ser afixada (“publicada”) nos quadros de aviso da escola ou nas paredes da sala de aula. Pôsteres produzidos para uma campanha relacionada a hábitos alimentares saudáveis podem ser “publicados” nos corredores da escola ou num varal, especialmente armado em algum espaço para esse fim. O importante é que o aluno-produtor de texto perceba que o seu texto atendeu às suas funções comunicativas básicas ao ser lido por um leitor que o fez funcionar lingüística e tematicamente no processo de construção de sentidos.

Etapa 3: Pós-escrita

Esta etapa é dedicada às reflexões e sistematizações não só sobre as características próprias de cada um dos gêneros textuais produzidos em sala, como também aos aspectos gramaticais relacionados a tais textos, visando, principalmente, ao desenvolvimento do conhecimento textual e do léxico-sistêmico (os mecanismos de coesão, os articuladores de idéias, os modalizadores estão, por exemplo, entre os aspectos que precisam ser sistematizados numa abordagem de ensino que vê a escrita como processo).

4.4 O ensino de produção oral.

As atividades para o desenvolvimento das habilidades do aluno para falar a língua estrangeira devem, sempre que possível, ser integradas às do processo de compreensão oral para facilitar a operacionalização das ações pedagógicas dirigidas a ambos os processos. Por exemplo, muitas das reflexões sobre as características do discurso oral e muitas das sistematizações de aprendizagem sobre aspectos fonético-fonológicos podem servir de suporte tanto à compreensão quanto à produção oral.

Recomenda-se que os atos de fala materializados em pedidos, desculpas, agradecimentos, reclamações, opiniões, elogios, convites e recusas educadas, assim como os encaminhamentos em sala de aula, como breves instruções sobre tarefas, sejam aproveitados como oportunidades de uso real da linguagem para as interações face a face em língua estrangeira.

Sugere-se também que as atividades visando ao desenvolvimento da fala reflitam situações reais de uso nas práticas sociais de interações orais semelhantes àquelas que o aluno vivenciaria fora do ambiente escolar. Apesar do inevitável artificialismo das condições escolares, as atividades de “faz de conta” (*role play*) podem se tornar apropriadas para esse fim no contexto da Educação Básica. Exemplificando: um dos cantos da sala de aula pode se transformar, de acordo com os temas de cada módulo, em uma loja de departamentos, em um banco, em um parque de diversões ou em um estúdio de TV para as atividades do “faz de conta” (compras, aberturas de contas, entrevistas etc.). O intervalo do recreio pode ser o espaço para as brincadeiras e para as atividades culturais típicas dos países onde a língua estrangeira é falada. Os jogos, as atividades de resolução de problemas e os *chats* (com voz) na Internet são também exemplos de tarefas que podem ser usadas para o desenvolvimento da fala.

5. Novas tecnologias e o ensino de língua estrangeira

A ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da Internet, abrem espaços de interação, colaboração e pesquisas *on-line*, de modo a criar novas oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira. Assim, conceitos-chave como *autenticidade*, *propósitos reais para a aprendizagem de uma língua estrangeira*, *autonomia do aluno*, *aprendizado como um processo sócio-cognitivo*, *colaboração*, *interação* — que formam o cerne da abordagem comunicativa — podem ser associados à “assistência” que o computador e os ambientes da *Web* podem oferecer ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fala no idioma estrangeiro.

Por exemplo, *sites* relacionados aos temas de módulos de ensino (identidade, cidadania, educação, pluralidade cultural, tecnologia, entretenimento, cronologia, meio ambiente, relações familiares, alimentação etc.) podem ser utilizados para complementação e ampliação dos assuntos discutidos em sala de aula. Os *sites* próprios de envio de cartões postais podem ser particularmente úteis no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os dedicados a jogos e a *quizzes* de assuntos diversos, os *sites* relacionados ao fornecimento de letras de música e de previsões do tempo, entre vários outros, podem ser integrados aos módulos de ensino, de modo a oferecer material autêntico para as interações em língua estrangeira. É necessário, porém, que o professor seja criterioso ao fazer suas escolhas, tendo em vista o contexto educacional em que atua, pois vários são os propósitos e as possibilidades de integração de *sites* e recursos da Internet ao processo de aprendizagem.

Além disso, com a ajuda de ferramentas de buscas (www.google.com; www.altavista.com, www.yahoo.com), é possível encontrar *sites* relacionados aos assuntos estudados e discutidos em sala de aula. Um outro ponto é que o aluno deve tornar-se também capaz de pesquisar no meio virtual, fazendo uso da língua estrangeira, de modo que possa ter ampliadas as suas oportunidades de interações reais em contextos autênticos de comunicação. Além disso, sua competência tecnológica está sendo desenvolvida.

Outro ambiente de aprendizagem disponível na Internet que incorpora muitos dos princípios da abordagem comunicativa são as *WebQuests* (<http://webquest.sdsu.edu>). Embora elas não tenham como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades de uso da língua estrangeira, elas podem ser utilizadas para oferecer ao aluno oportunidades de interação em ambientes reais de comunicação autêntica, num trabalho em colaboração com colegas e amigos. Idealizados por Bernie Dodge e Tom March do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Estadual de San Diego (SDSU) nos Estados Unidos, esses ambientes — que centram na aprendizagem por descoberta e no enfoque de resolução de problemas — atraem a atenção de professores e pesquisadores do mundo inteiro por serem capazes de oferecer as condições essenciais para uma aprendizagem interativa no meio virtual.

Além dos *sites* da Internet que podem ser selecionados para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno no idioma estrangeiro em interações reais de comunicação, outros recursos como o *e-mail* (*electronic mail*), os *e-groups* (as listas de discussão), os *blogs* (diários on-line); os *chats* (bate-papos on-line), os *newsgroups* (grupos de notícias) estão entre os que também podem ser usados para o mesmo fim. Todos esses recursos — que podem ser utilizados gratuitamente a partir de um servidor *web* que disponibilize tais serviços — podem se constituir em redes colaborativas de construção de conhecimento, visando principalmente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Tais recursos podem ainda fortalecer as experiências de aprendizagem, ampliando e estendendo o tempo e o espaço das atividades presenciais.

A tecnologia pode ainda ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira como ferramenta de trabalho pelo uso de programas básicos do computador como os editores de textos (*Microsoft Word*), os de apresentação (*Microsoft PowerPoint*), e os de planilha (*Microsoft Excel*) para facilitar e respaldar o trabalho de edição de textos, principalmente durante o processo de produção textual. Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *on-line* são outros recursos da tecnologia que podem ser usados para a mesma finalidade.

6. Considerações Finais

A primeira versão desta proposta foi divulgada em 2004, quando foi avaliada por professores participantes do Projeto Escolas-Referência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ao longo de um programa de capacitação de professores que durou todo o ano. Este artigo baseia-se na versão de 2006 que incorpora os ajustes sugeridos pelos professores de inglês da Rede Estadual. Com base nessa versão, módulos de ensino (orientações pedagógicas) foram produzidos por uma equipe de especialistas da área de ensino e aprendizagem de inglês de modo a contribuir para a implementação da Proposta Curricular. Tais orientações pedagógicas — que visam ao desenvolvimento dos conteúdos do Currículo Básico Comum — encontram-se disponibilizadas para *download* no Centro de Referência Virtual (CRV), no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais. A versão de 2006 da Proposta Curricular e sua matriz de conteúdos encontra-se também disponibilizada para *download* no Centro de Referência Virtual (CRV) da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Espera-se que as ações político-pedagógicas que vêm sendo implementadas possam contribuir para um ensino de qualidade em nossas escolas públicas estaduais.

7. Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira* — 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1980, p. 1-47.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge, 2000.

DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais*. SEE-MG: Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/site>>. Acessado em novembro de 2006.

GRABE, W. & KAPLAN, R. Towards a theory of writing. Theory and practice of writing. Harlow, Essex: Addison-Wesley, 1996.

GRABE, W.; STOLLER, F.L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

LEAHEY, T.; HARRIS, R. *Human Learning*. 2nd. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

SCARCELLA, R.C.; Oxford, R.L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

Sites consultados:

<www.educacao.mg.gov.br/site/>

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM>

<<http://webquest.sdsu.edu>>

ANEXO

MATRIZ CURRICULAR – CURRÍCULO BÁSICO COMUM (CBC) e CURRÍCULO COMPLEMENTAR (CC)

TEMA 1 – Leitura

SUBTEMAS – Artigo. Reportagem. Resenha. Anúncio publicitário. Letra de Música.

Notícia. Propaganda institucional. Carta. Receita culinária. Classificados. Provérbio. Horóscopo. Biografia. Cartaz. Folder. Instruções. Convite. Entrevista. Verbete. Rótulo. Relatório. História em quadrinhos. Charge. Conto. Fábula. Poema. Crônica. Mapa e diagrama. Gráfico e esquema.

TÓPICOS	HABILIDADES
1 – Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar (fazendo uso de <i>skimming</i>) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação). <i>1.2. Estabelecer relações entre gênero (finalidade do texto, público-alvo etc.) e os recursos lingüísticos e não-lingüísticos (saliências gráficas) utilizados pelo autor.</i>
2 – Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes.	2.1. Localizar informação específica (<i>scanning</i>), de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais. <i>2.2. Identificar e/ou localizar as características básicas de cada gênero textual.</i> <i>2.3. Identificar a organização textual dos vários gêneros textuais.</i> <i>2.4. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de alguns dos tipos textuais (argumentações, exposições, injunções, descrições, narrações).</i> <i>2.5. Identificar e/ou localizar características lexicais e sintáticas de algumas das articulações textuais (causa-efeito, comparação-contraste, fato-opinião, enumeração, seqüência).</i> <i>2.6. Identificar e/ou estabelecer relações de semelhanças, diferenças, oposições, contradições e redundância.</i>
3 – Coerência e coesão no processamento do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	3.1. Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) nos vários gêneros textuais.
4 – Coerência e construção de inferências no processamento do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	4.1. Inferir os efeitos de sentido a partir das escolhas de itens lexicais e de linguagem figurada feitas pelo autor. <i>4.2. Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais e de aspectos lexicais.</i> <i>4.3. Inferir sentido no processo de interação leitor-texto, tendo por base os três tipos de conhecimento (o prévio ou enciclopédico, o textual e o léxico-sistêmico) nos vários gêneros textuais.</i>
5 – Estabelecimento de relações entre dois ou mais textos escritos de gêneros textuais diferentes.	5.1. Comparar opiniões ou pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema.

TEMA 2 – Produção Escrita**SUBTEMAS – Artigo. Resenha. Biografia. Folder. Pôster (cartaz). Anúncio. Convite. Instruções.**

Notícia. Reportagem. Manchete. Guia turístico. Carta. Calendário. Lembrete. Bilhete. E-mail. Cartão postal. Recado. Fichamentos. Memorandos. Curriculum Vitae. Cardápio. Perfis pessoais. Diários pessoais. Relato de acontecimentos. Receitas. Resumo.

TÓPICOS	HABILIDADES
6 – Produção textual, contexto e circulação do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	6.1. Produzir textos coesos e coerentes, ao longo do processo cíclico de planejar, revisar, produzir e editar, tendo em vista as condições de produção sob as quais se está escrevendo.
7 – Produção de elos coesivos lexicais e gramaticais em gêneros textuais diferentes.	7.1. Fazer uso, nos textos produzidos, de recursos coesivos gramaticais e lexicais, como, por exemplo, os pronomes, as conjunções, os hiperônimos, os sinônimos e os antônimos.
8 – Produção de textos com seqüências linguísticas narrativas em gêneros textuais diferentes.	8.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências narrativas, considerando as condições de produção e circulação.
9 – Produção de textos com seqüências linguísticas injuntivas em gêneros textuais diferentes.	9.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências injuntivas (seqüência de eventos), considerando as condições de produção e circulação. 9.2. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências injuntivas (enumeração de passos), considerando as condições de produção e circulação.
10 – Produção de textos com seqüências linguísticas descritivas em gêneros textuais diferentes.	10.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências descritivas, considerando as condições de produção e circulação.
11 – Produção de textos com seqüências linguísticas analíticas (exposição).	11.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências analíticas (exposição), considerando as condições de produção e circulação. <i>11.2. Fazer uso das seguintes etapas: constatação de um fato ou fenômeno, problematização, resolução ou explicação e conclusão e avaliação.</i>
12 – Produção de textos com seqüências contrastivas explícitas e/ou implícitas (argumentação).	12.1. Avaliar e/ou redigir textos com seqüências contrastivas explícitas (argumentação), considerando as condições de produção e circulação.

TÓPICOS COMPLEMENTARES

<i>I – Produção de textos com articulações textuais na forma de tese-argumento.</i>	<i>I.I. Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de tese-argumento: apresentação de uma tese, argumentos de sustentação, conclusão.</i>
<i>II – Produção de textos com articulações textuais na forma de fato-opinião.</i>	<i>II.I. Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de fato-opinião.</i>
<i>III – Produção de textos com articulações textuais na forma de comparação-contraste.</i>	<i>III.I. Identificar e/ou produzir articulações textuais na forma de comparação-contraste.</i>
<i>IV – Uso de notações para produção de efeitos de sentido diferentes no texto escrito.</i>	<i>IV.I. Produzir efeitos de sentido pretendidos pelo uso de notações como travessão, aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, dois pontos e reticências.</i>
<i>V – Ordenação de parágrafos em gêneros textuais diferentes.</i>	<i>V.I. Ordenar parágrafos de modo a reconstruir a seqüência dos textos originais.</i>

TEMA 3 – Compreensão Oral (escuta)**SUBTEMAS – Diálogos para expressar funções sociais diferentes. Conversa informal. Conversa telefônica.****Scripts. Documentário.**

Instruções. Letra de música. Mensagem eletrônica. Anúncios. Anúncio publicitário de rádio ou TV. Propagandas (no rádio ou na TV). Programas (de rádio ou de TV). Entrevistas (no rádio ou na TV).

TÓPICOS	HABILIDADES
13 – Compreensão das condições de produção do texto oral de vários gêneros textuais.	13.1. Identificar a função sócio-comunicativa e o gênero textual, o local onde se passa o evento comunicativo e os falantes envolvidos. <i>13.2. Identificar informações específicas e estabelecer relações contextuais para distinguir pontos de vista diferentes e para anotar pontos principais.</i>
14 – Compreensão das marcas do discurso oral no processo de recepção de textos de vários gêneros.	14.1. Perceber as marcas do discurso oral (hesitações, indicadores de interrupção e de mudança de turnos, coloquialismo, contrações de itens lexicais e gramaticais etc.).
15 – Construção de inferências no processo de recepção de textos de vários gêneros.	15.1. Construir as intenções explícitas e inferir as implícitas, de acordo com as intenções comunicativas dos envolvidos na interlocução. 15.2. Inferir significados com base em marcas sonoras sinalizadoras de sentido (ritmo, tonicidade, entonação etc.). 15.3. Inferir o efeito de sentido pretendido pelo uso de expressões de ironia, raiva, humor, sarcasmo.
16 – Percepção dos sons de consoantes, vogais e ditongos.	16.1. Perceber diferenças nos sons emitidos (contrastes entre pares mínimos, assim como nos diferentes sons para vogais, ditongos e consoantes).

TÓPICOS COMPLEMENTARES

<i>VI – Formalidade e informalidade no discurso oral no processo de recepção de textos de vários gêneros.</i>	<i>VI.I. Identificar traços de formalidade e informalidade em textos orais de gêneros diferentes.</i>
<i>VII – Polidez no discurso oral no processo de recepção de textos de vários gêneros.</i>	<i>VII.I. Identificar e/ou produzir formas adequadas com relação à polidez para interações orais do cotidiano.</i>

TEMA 4 – Produção Oral

SUBTEMAS – Conversa informal. Conversa telefônica. Diálogos para expressar diversas funções sociais. Entrevista. Survey. Apresentação com suporte escrito.

Recados. Mensagens eletrônicas. Lembretes. Entrevistas (no rádio ou na TV). Programas (de rádio ou de TV).

Propagandas (no rádio ou na TV). Documentários. Instruções de uso. Instruções de sequência de passos ou estágios. Relatos de acontecimentos.

TÓPICOS	HABILIDADES
17 – Uso das funções sócio-comunicativas em vários gêneros textuais do discurso oral.	17.1. Interagir por meio da língua estrangeira para cumprimentar; despedir-se; elogiar; convidar; recusar e aceitar convites; reclamar; dar opiniões; assim como para a comunicação oral na sala de aula (pedidos de esclarecimentos, pedidos de licença para entrar e sair da sala, empréstimos de materiais). <i>17.2. Interagir por meio da língua estrangeira para pedir desculpas; atender à porta; implorar por alguma coisa; recusar uma oferta ou um convite; oferecer ajuda; consolar alguém; agradecer alguém; avisar, advertir, notificar; fazer uma apresentação; responder a uma apresentação.</i> <i>17.3. Interagir por meio da língua estrangeira para pedir informações de direções; expressar condolências; atender ao telefone; expressar satisfação e/ou insatisfação; dar os parabéns; expressar dor; expressar medo.</i> <i>17.4. Interagir por meio da língua estrangeira para conseguir a atenção de alguém; expressar ignorância; estimular ou encorajar; acusar; dar boas-vindas; indagar sobre saúde; pedir permissão para falar; repreender; expressar desapontamento.</i>
18 – Produção de textos de diferentes de gêneros textuais do discurso oral.	18.1. Usar a língua estrangeira nas interações propostas para as situações de aprendizagem nas atividades de “faz de conta” (role play), fazendo uso de gêneros do discurso oral.
19 – Produção de sons diferentes para o “-ed”.	19.1. Identificar e/ou produzir as diferentes pronúncias para o “-ed” em verbos e adjetivos.
20 – Produção de sons diferentes para o “-s”.	20.1. Identificar e/ou produzir as diferentes pronúncias para o “-s” em verbos na terceira pessoa do singular, no plural dos substantivos e no caso possessivo.
TÓPICOS COMPLEMENTARES	
<i>VIII – Produção das marcas do discurso oral em textos de gêneros textuais diferentes.</i>	<i>VIII.I. Identificar e/ou fazer uso de palavras e expressões próprias da linguagem oral (hesitações, sinais de interrupção, coloquialismos, contrações, sinais de início e fim da fala etc.) e de marcas de colaboração do ouvinte (fillers) no processo da interação oral.</i>
<i>IX – Formalidade e informalidade no discurso oral no processo de produção de textos de vários gêneros.</i>	<i>IX.I. Fazer uso de traços de formalidade e informalidade em textos orais de gêneros diferentes.</i>
<i>X – Polidez no discurso oral no processo de produção de textos de vários gêneros.</i>	<i>X.I. Fazer uso das regras de polidez nas interrupções e nas trocas de turno.</i>

TEMA 5 – Conhecimento léxico-sistêmico**SUBTEMAS**

Artigo. Reportagem. Resenha. Anúncio publicitário. Letra de música. Biografia.

Folder. Pôster (cartaz). Convite. Relato de acontecimentos. Instruções.

Diálogos para expressar funções sociais diferentes. Conversa informal. Conversa telefônica. Scripts.

Documentário. Anúncio publicitário de rádio ou TV. Entrevista. Survey. Apresentação com suporte escrito.

TÓPICOS	HABILIDADES
21 – Funções sócio-comunicativas do imperativo.	21.1. Reconhecer e/ou produzir as funções sócio -comunicativas do imperativo, assim como os efeitos de sentido que ajudam a construir nos vários gêneros textuais, principalmente nas seqüências injuntivas.
22 – Funções sócio-comunicativas dos marcadores do discurso.	22.1. Identificar e/ou fazer uso adequado dos marcadores do discurso (palavras de ligação) e das relações semânticas que ajudam a estabelecer nos vários gêneros textuais.
23 – Funções sócio-comunicativas dos pronomes.	23.1. Identificar e/ou fazer uso adequado dos pronomes e das relações de coesão gramatical que ajudam a estabelecer nos vários gêneros textuais.
24 – Funções sócio-comunicativas do discurso direto e indireto.	24.1. Fazer uso adequado do discurso direto e indireto no processo de recepção/produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.
25 – Funções sócio-comunicativas de numerais e valores.	25.1. Reconhecer e/ou produzir a forma escrita de valores, numerais cardinais e ordinais, datas e números de telefone.

TÓPICOS COMPLEMENTARES

<i>XI – Funções sócio-comunicativas dos vários tipos de presente (simples, contínuo, perfeito).</i>	<i>XI.I. Fazer uso adequado dos diversos tipos do tempo presente no processo de recepção /produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.</i>
<i>XII – Funções sócio-comunicativas dos vários tipos de passado (simples, contínuo, perfeito).</i>	<i>XII.I. Fazer uso adequado dos diversos tipos do tempo passado no processo de recepção /produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.</i>
<i>XIII – Funções sócio-comunicativas dos vários tipos de futuro (simples, contínuo, perfeito).</i>	<i>XIII.I. Fazer uso adequado dos diversos tipos do tempo futuro no processo de recepção /produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.</i>
<i>XIV – Funções sócio-comunicativas dos modais.</i>	<i>XIV.I. Fazer uso adequado dos modais no processo de recepção /produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.</i>
<i>XV – Funções sócio-comunicativas do gerúndio e do infinitivo.</i>	<i>XV.I. Fazer uso adequado do gerúndio e infinitivo no processo de recepção/produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.</i>
<i>XVI – Ordem de palavras.</i>	<i>XVI.I. Fazer uso adequado da ordem de palavras no processo de recepção/produção do texto oral e escrito de vários gêneros textuais.</i>
<i>XVII – Formação de palavras.</i>	<i>XVII.I. Formar novas palavras pelo acréscimo de prefixos e sufixos.</i>
<i>XVIII – Agrupamento de palavras.</i>	<i>XVIII.I. Formar pares de sinônimos, de antônimos e de palavras relacionadas.</i> <i>XVIII.II. Formar conjuntos lexicais com itens do mesmo campo semântico.</i>