



Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SE-
ESP

Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo

2011



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



A Gramática

na Leitura

em LE

Sumário

A Gramática na Leitura em LE	3
1. Grupos Nominais e Estrutura da Sentença.....	6
1.1. Conceituação do nome (“noun”- substantivo) e de grupo nominal	6
1.2. Conscientização sobre a estrutura do grupo nominal.....	7
1.2.1 Conscientização sobre modificadores em português	8
1.2.2 Conscientização sobre modificadores em inglês	9
1.2.3. Conscientização sobre a posição do modificador em cada língua..	11
1.2.4. Conscientização sobre o número de modificadores.....	12
1.2.5. Conscientização sobre a estrutura da sentença nas duas línguas ...	14
1.3. Ilustrando com exemplos	15
2. Coesão e Coerência– Referência e Conexão	17
2.1 Noções de Coesão e Coerência: dois fenômenos complementares.	17
2.2 Distinção entre coesão gramatical e coesão lexical.....	18
2.2.1 Coesão Gramatical	18
2.2.2 Coesão Lexical.....	18
2.3 Tipos de relações coesivas com exemplos em inglês	20
2.3.1 Referência	21
2.3.2 Conexão : conjunções	22
Bibliografia.....	23

A Gramática na Leitura em LE

Qual é a importância do conhecimento de estruturas gramaticais para as práticas discursivas que envolvem compreensão de textos escritos em língua estrangeira?

Para iniciarmos, vamos refletir um pouco sobre a seguinte questão:

A esta altura do nosso curso, sabemos que a leitura é uma atividade naturalmente envolvida nas práticas discursivas nas quais nos envolvemos na nossa vida cotidiana. Lemos e nos interessamos por leitura com objetivos em mente não relacionados à aprendizagem de língua, mas à realização de tarefas que necessitamos ou desejamos cumprir para obtermos informações que trarão esclarecimentos ou benefícios a algum aspecto da nossa vida, seja profissional ou pessoal. Como, então, podemos imaginar que nossos alunos se interessem por leitura quando tradicionalmente o que a escola tem apresentado como leitura são atividades com textos como pretextos para ensinar estruturas da língua?

Na visão dialógica de ensino-aprendizagem já bastante discutida neste curso, que tem uma visão de língua e de sujeito como produtos de práticas sociais, por elas constituídos, devemos pensar em desenvolver, em nossas salas de aula, atividades de compreensão de textos em inglês representativos de gêneros discursivos que sejam do interesse dos nossos alunos. O interesse pode ser devido ao reconhecimento de uma necessidade presente ou futura (relacionada a estudos ou atividades profissionais) ou de um desejo de se envolverem em práticas sociais que incluem tais gêneros.

O interessante seria que a cada início de ano, o professor perguntasse formalmente, por meio de questionário, que gêneros e temas os alunos encontram nas práticas sociais de uso de língua inglesa das quais participam ou gostariam de participar no presente e que gêneros e temas eles acreditam que terão necessidade de dominar no futuro (por exigência de futuros estudos ou atividade profissional). Se questionados informalmente, eles dirão que não sabem, não sentem necessidade alguma, coisas desse tipo..., mas se tiverem que responder na forma escrita, terão que refletir e fornecerão informações interessantes.

O professor deve analisar os resultados e apresentá-los aos alunos e com eles negociar o material de leitura com o qual será possível trabalhar, sem descartar material que já tenha ex-

perimentado ou ao qual tenha fácil acesso como o enviado pelo governo (desde que compatível com as necessidades e gostos dos alunos).

Selecionados os gêneros, temas e textos, o professor pode elaborar sequências didáticas fundamentadas em dois ou mais textos do mesmo gênero sobre temas compatíveis ou 2 ou mais textos de gêneros diferentes sobre o mesmo tema. Nada impede que o professor, ao encontrar um texto que se abra a muitas atividades, organize sequência didática fundamentada em um único texto: atividades de compreensão, de busca de respostas a perguntas sobre o texto, de discussão crítica sobre o assunto, de resumo em português e/ou em inglês, de produção de texto do gênero em português e/ou inglês, etc.

Resolvida a questão do material de leitura, definidas as atividades, os objetivos principais das aulas de leitura devem ser sempre relacionados à compreensão do texto, à avaliação crítica das informações obtidas, às reflexões sobre o tema, à aplicabilidade do conhecimento adquirido na leitura, com vistas a tornar os alunos letrados, no sentido de serem capazes de usar a leitura para atuarem como cidadãos conscientes no mundo em que vivem.

Diante do exposto, percebe-se que uma atividade de leitura de um texto em inglês que esteja envolvendo os alunos, individualmente ou em grupos, não pode ser a todo momento interrompida para o ensino de cada item gramatical novo.

Em que momento e como devemos ensinar gramática?

Acreditamos que um professor de Língua Inglesa deva estar preparado para analisar os gêneros discursivos com os quais trabalhará em sala de aula. Nessa análise, ele deverá ser capaz de definir, como recomenda Bakhtin, seus componentes, seu conteúdo temático, seu léxico característico, seu estilo de linguagem e sua gramática.

Concernente à gramática, nosso tema em foco, definidas as estruturas lingüísticas comumente encontradas no gênero a ser trabalhado, o professor poderá optar por oferecer alguma instrução inicial simplificada sobre ele antes da realização da atividade com o gênero. Essa instrução simplificada seria uma explicação do item sem grandes detalhes, que fosse suficiente

para o aluno poder compreender as estruturas novas que encontrará (daí, a necessidade de o professor fazer uma análise criteriosa do texto).

Depois de iniciada a atividade de leitura, o foco deve ser a compreensão. A cada surgimento de um problema de compreensão, o professor deverá orientar os alunos a tentarem resolvê-lo por meio do uso de alguma estratégia de leitura (o professor pode ajudar oferecendo uma pista). A instrução sobre um item gramatical só deverá ser introduzida, durante uma prática de leitura, em momentos em que os alunos estiverem encontrando uma grande dificuldade de compreensão devido à falta de domínio do tal item (e que essa dificuldade estiver bloqueando a continuidade da atividade).

Embora seja raro encontrarmos uma situação de problema de leitura causado por falta de conhecimento gramatical que chegue a dificultar o desenvolvimento de uma prática de leitura, o professor deve estar preparado para fornecer instrução breve e eficaz para que a atividade de compreensão possa ser logo retomada.

Apesar de todas essas considerações, reconhecemos que a instrução explícita de gramática pode se tornar necessária como apoio à leitura de gêneros secundários em que a linguagem é mais elaborada. Tais textos podem ser encontrados em exames de seleção e concursos para os quais alunos egressos do ensino médio deverão estar preparados. O tema “A gramática na leitura em LE” tem sua importância para a leitura ao focalizarmos tópicos gramaticais cujo domínio por parte do leitor pode ajudá-lo a resolver alguns problemas de compreensão de texto. São itens gramaticais que concorrem para a coesão e a coerência do texto e que, reconhecidos pelo leitor, facilitam a busca pelo significado relevante.

Daí, a necessidade de o professor chamar a atenção dos alunos para o apoio no conhecimento dos grupos **nominais** (formados por um substantivo núcleo e seus modificadores) que, em inglês, assim como em português, exercem as funções de sujeitos e complementos das sentenças; no conhecimento da estrutura da sentença em inglês igual à **estrutura de sentença** em português; nos mecanismos de **referência** (papel dos pronomes e da seleção do léxico), e na **conexão** (papel dos conectivos), estes dois últimos, elementos de coesão, que concorrem para a coerência textual.

Focalizaremos neste tema dois tópicos, a saber: 1-Grupos Nominais e 2.-Estrutura da Sentença. Os itens relacionados às noções de Coesão e Coerência serão abordados no Tópico 2.

1. Grupos Nominais e Estrutura da Sentença

- 1.1. Conceituação do nome (“noun”- substantivo) e de grupo nominal
- 1.2. Conscientização sobre a estrutura do grupo nominal
 - 1.2.1. Conscientização sobre modificadores em português
 - 1.2.2. Conscientização sobre modificadores em inglês
 - 1.2.3. Conscientização sobre a posição mais comum do modificador em cada língua
 - 1.2.4. Conscientização sobre a quantidade de modificadores de um substantivo
 - 1.2.5. Conscientização sobre a estrutura da sentença nas duas línguas
- 1.3. Ilustrando com exemplos

1.1. Conceituação do nome (“noun”- substantivo) e de grupo nominal

Em todas as línguas, há palavras que denominam as coisas, os seres, lhes conferindo um nome. São os **SUBSTANTIVOS** ou sintagmas nominais (em inglês, “noun”- nome). E há outras palavras que modificam o substantivo, que são comumente chamadas adjetivos. Como além do adjetivo, há outras classes de palavras que podem modificar um substantivo, tanto em português como em inglês, denominam-se genericamente **MODIFICADORES DO NOME** (do sintagma nominal) palavras que modificam um substantivo.

Um substantivo e um ou mais modificadores compõem um grupo nominal (do qual o substantivo é o núcleo). Esses grupos nominais dentro de uma sentença, tanto em inglês como em português, funcionam como sujeito ou complemento. Tudo que não é verbo, que não faz parte do grupo verbal, é grupo nominal, ou seja, é um substantivo com seus modificadores. A ordem mais frequente da sentença em inglês e português é: **SVO** : Sujeito + Verbo + Objeto ou complemento

Vejamos um exemplo em português e em inglês:

[A **professora** de inglês] [visitou] [o **laboratório** de línguas]

Sujeito: grupo nominal Verbo Objeto: grupo nominal

[The English **teacher**] [visited] [the language **laboratory**]

Sujeito: grupo nominal Verbo Objeto: grupo nominal

Conscientizando:

- É importante sermos capazes de detectar o núcleo de cada grupo nominal, pois serão os núcleos do sujeito e do complemento da oração, palavras-chaves para a compreensão.
- Observemos que a estrutura da sentença é a mesma nas duas línguas; a ordem dos elementos da oração é a mesma. A inversão que existe no exemplo acima é apenas relacionada à posição do modificador do substantivo dentro do grupo nominal. Em português, geralmente o modificador aparece depois do núcleo e em inglês, antes.

1.2. Conscientização sobre a estrutura do grupo nominal

- Que classes de palavras podem ser modificadores do substantivo em português? E em inglês?
- Qual é a posição do modificador em relação ao núcleo em português? E em inglês?
- Quantos modificadores um substantivo pode ter?

Para responder a estas perguntas, observemos **grupos nominais em português em que os núcleos estão em negrito**

1.2.1 Conscientização sobre modificadores em português

Grupo nominal	Modificador	Posição
Língua estrangeira	adjetivo	depois
Carteira escolar	adjetivo	depois
Figura retangular	adjetivo	depois
Metodologia de ensino	preposição + substantivo	depois
Relato de pesquisa	preposição + substantivo	depois
Ensino para deficientes	preposição + substantivo	depois
Excelentes interpretações	adjetivo	antes
Notáveis pesquisadores	adjetivo	antes
Novas tecnologias	adjetivo	antes
Belas propostas	adjetivo	antes
Principais teorias	adjetivo	antes

Analisando o exposto acima, o modificador mais frequente de um substantivo em português é um adjetivo e o mais comum é aparecer depois, como pós modificador, embora haja casos em que pode aparecer antes também. Há alguns casos em que o adjetivo não pode aparecer antes. O que importa para a comparação com a língua inglesa é que temos modificadores antes do substantivo também.

Um outro modificador do substantivo em português pode ser um substantivo acompanhado de uma preposição. Nesse caso, sua posição é sempre depois do núcleo

1.2.2 Conscientização sobre modificadores em inglês

A seguir, observemos **grupos nominais em inglês**:

Grupo nominal	Modificador	Posição
Oral communication	adjetivo	antes
Excelent interpretations	adjetivo	antes
Effective writing	adjetivo	antes
Word recognition	substantivo	antes
Vocabulary acquisition	substantivo	antes
Tomorrow's Education	substantivo 's	antes
America's educators	substantivo 's	antes
Reading fluency	forma -ing	antes
Listening skills	forma -ing	antes
Interesting Collection	forma -ing	antes
Structured interview	particípio passado	antes
Results of Education	prep. + substantivo	depois
Implications for research	prep. + substantivo	depois

Classes gramaticais dos modificadores em inglês

As classes gramaticais dos modificadores de um substantivo em inglês podem ser adjetivos, substantivos e formas verbo nominais, como a forma -ING com valor de substantivo ou de adjetivo e o particípio passado com valor de adjetivo (-ED para verbos regulares). O mais comum no grupo nominal em inglês é o modificador se posicionar antes do substantivo núcleo.

- **Modificador substantivo**: no caso específico de modificador substantivo, ele pode aparecer depois do núcleo, acompanhado de preposição como em português, mas também pode aparecer antes do substantivo núcleo sem preposição, apenas ao lado do núcleo,

na forma NOUN+NOUN, que não existe em português. Não temos, por exemplo a forma book store (em que o substantivo store é pré modificado pelo substantivo book). Dizemos professor de matemática que, em inglês, tanto pode ser Mathematics teacher ou the teacher of Mathematics.

No entanto, devemos chamar a atenção para o fato de alunos brasileiros estarem familiarizados com a forma NOUN+NOUN, devido ao número de expressões da língua inglesa de várias áreas que, apresentando tal estrutura, estão presentes no nosso vocabulário cotidiano em revistas, jornais, radio, televisão, rótulos, pacotes, etc... São empréstimos como os listados abaixo, coletados por Dantas (1993).

Cosmetics: body shampoo; body lotion; hair spray

Music: country music; dance music; hit parade, songbook

Food/Drink: coffee break; diet coke; milk shake; self service; snack bar

TV/Video: video game; camera man; talk show; home theater

Fashion/Clothing: cotton lycra; top model; silk screen; surfwear; fashion week

Sports: mountain bike; dream team; match point; walk machine; jet ski; handball; football, volleyball; basketball; windsurf

Amusement: shopping center; show business; show man; night club; country club; tennis club; piano bar; jockey club; city tour;

Miscellaneous: office boy; skin heads; king size; head phone; showroom; water proof

Também há grande presença de produções lingüísticas híbridas em que um dos elementos da estrutura SUBSTANTIVO + SUBSTANTIVO apresenta-se em português.

Sugestões para a sala de aula:

Os alunos poderão preparar *posters* com expressões desse tipo coletadas em outdoors, bares, restaurantes, lojas. Depois, analisá-las em sala de aula.

- **Modificadores verbo nominais**

- **a forma verbo nominal –ING** que corresponde ao infinitivo ou ao particípio presente do português pode ter valor de substantivo, como é o caso das palavras em negrito no exemplo *The EFL students should have opportunities to be engaged in activities which require the use of the four language skills: **listening, speaking, reading and writing*** que correspondem aos nossos substantivos verbais ouvir/compreensão oral, falar/fala, ler/leitura e escrever/escrita. Esse caráter nominal do infinitivo em português fica claro em exemplos como: Escrever é uma arte, no sentido de A escrita é uma arte. Em outros casos, a forma –ING tem valor de modificador do substantivo, como o caso do adjetivo **rewarding**, derivado do verbo reward (gratificar), na expressão **rewarding experience**, que corresponde ao particípio presente do verbo gratificar: *gratificante*, que gratifica. Outros exemplos: falante, fervente, gritante, etc..
- **a forma verbo nominal** particípio passado dos verbos em inglês (–ED para os verbos regulares), pode ter valor de modificador do substantivo, como em **frozen** food, **fried** potato, **broken** door. Não é estranha para nós, pois temos o mesmo fenômeno em português. Temos inúmeras formas de particípio passado usadas como adjetivos: batata frita, comida congelada, aluno interessado, trabalho forçado, toureiro destemido, exibido, etc...

1.2.3. Conscientização sobre a posição do modificador em cada língua

De modo geral, em inglês o modificador aparece antes do núcleo e em português depois. Essa tendência fica explícita em siglas conhecidas em inglês e português:

UNO: United Nations **Organization**

X

ONU: **Organização** das Nações Unidas

.....

NATO: North Atlantic Treat **Organization**

X

OTAN: **Organização** do Tratado do Atlântico Norte

USA: United **States** of America

X

EUA: **Estados** Unidos da America

.....

UFO: Unidentified flying object

X

OVNI: **Objeto** voador não identificado

.....

UNESCO: United Nations Education, Science and Culture Organization

(): Organização para a Cultura, Ciência e Educação das Nações Unidas

NOTA: É necessário que se perceba o grupo nominal como uma unidade, palavras em torno de um núcleo. É por isso, por ser uma unidade, que há muitas siglas para resumir grupos nominais longos. É mais fácil nos referirmos simplesmente à UNESCO do que à United Nations Education, Science and Culture Organization

1.2.4. Conscientização sobre o número de modificadores

Quanto ao número de modificadores possíveis, tanto em português como em inglês, ele é potencialmente infinito e as combinações podem ser as mais variadas possíveis. Numerais, artigos, pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, definidos...) também são considerados modificadores e sempre precedem o núcleo. Observemos o seguinte grupo nominal longo em português em que o núcleo está em negrito e há vários modificadores (inclusive outros grupos nominais menores como modificadores):

*Novos **referenciais** teóricos da Área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*

adj. adj. pr.+ subst. pr.+ subst. adj. pr.+ subst. pr.+ subst.

Análise da estrutura do grupo: temos um substantivo núcleo referenciais, com 1 pré modifi-

gador adjetivo, 1 pós modificador adjetivo e 4 pós modificadores substantivos preposicionados, encadeados, sendo que 1 deles também é pós modificado por um adjetivo. Há outros grupos nominais menores compondo o grande grupo que modifica o substantivo núcleo. São eles: Área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas / Área de Lingüística Aplicada / Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas / Linguística Aplicada / Ensino de Línguas.

A seguir, outros grupos nominais longos em português e em inglês, alguns extraídos de títulos de artigos (núcleos em negrito)

Português

- Algumas **características** etnográficas de um evento de leitura da metáfora em língua estrangeira.
- A **interação** de processos metafóricos e metonímicos na compreensão de um poema em língua estrangeira

Inglês

- The Security **problem** of Nigerian technological university libraries.
- **Autonomy** in second language acquisition research.
- Internet Assisted Language **Learning and Teaching**.

Tendo em mente a importância de compreensão dos títulos de textos para ativar conhecimento prévio sobre a área, o tema, o foco e a constatação de que a grande maioria dos títulos de textos se apresentam na forma de grupos nominais longos (um núcleo e vários modificadores; um grupo nominal modificando outro), há que se prestar atenção a títulos longos, como os selecionados abaixo, que poderiam causar problemas para o leitor, por ser difícil definir qual é o núcleo, já que há mais de um substantivo em todos eles. Uma boa estratégia de tradução dos títulos é inverter a ordem das palavras, começando pela última, uma vez que geralmente o núcleo é a última palavra. Porém se houver preposição no meio do grupo, como é o caso do terceiro título dos exemplos abaixo, o núcleo será a palavra antes da preposição.

Writing Classes Electronic Feedback

Feedback eletrônico em aulas de escrita.

Strategy Based Reading Comprehension Instruction

Instrução sobre compreensão leitora baseada em estratégia

Current Studies on Foreign Language Reading

Estudos atuais sobre Leitura em Língua estrangeira.

Nota: Observem que no grupo nominal Foreign Language Reading que funciona como pós modificador de Studies, o núcleo é a última palavra reading, mas o núcleo do grande grupo é Studies, pré modificado por Current e pós modificado pelo outro grupo nominal Foreign Language Reading” introduzido por uma preposição.

1.2.5. Conscientização sobre a estrutura da sentença nas duas línguas

Abaixo, apresentamos uma sentença completa em português e em inglês para refletirmos sobre a ordem dos elementos da sentença e a ordem das palavras dentro dos grupos nominais que formam seu sujeito e complementos.).

Português

EX: Os pesquisadores americanos encontraram referências bibliográficas no Centro de Suprimento de Documentos da Biblioteca Britânica

[Os **pesquisadores** americanos] encontraram [**referências** bibliográficas] no

Sujeito: grupo nominal Verbo Objeto direto: grupo nominal

[**Centro** de Suprimento de Documentos da Biblioteca Britânica]

Complemento (Adjunto adverbial de lugar): grupo nominal

Inglês

EX: The American researchers found bibliographical references in the British Library Document Supply Center

[The American **researchers**] found [bibliographical **references**] in

Sujeito: grupo nominal Verbo Objeto: grupo nominal

[the British Library Document Supply **Center**]

Complemento (Adjunto adverbial)

Conscientizando:

A ordem dos elementos da oração em inglês e português é a mesma: S+V+O+C (Sujeito +Verbo+Objeto+Complementos).

Observem que, nas duas línguas, tudo que não é verbo, ou não faz parte do grupo verbal da oração, ou seja o sujeito, os objetos direto e indireto, os complementos, tem que ser grupo nominal formado por um substantivo núcleo e seus modificadores (destacados em negrito).

É muito importante percebermos os núcleos dos grupos porque num resumo para pontos principais, na maioria das vezes, quando detalhes são inferíveis pelo contexto (como por exemplo, uma foto da Biblioteca Britânica com legenda, etc...), resumir as sentenças usando apenas os núcleos é suficiente.

No caso do exemplo acima, o resumo da sentença seria: The **researchers** found the **references** in the **Center**. **A ordem dos elementos da sentença é a mesma nas duas línguas.**

1.3. Ilustrando com exemplos

Gênero textual 1: discurso acadêmico

O texto *Reading Together: Student Teacher Meet in Literature Circles*, disponível na íntegra na base de dados ERIC (Education Resources Information Center) traz uma interessante e atual abordagem de leitura a ser aplicada em sala de aula.

Se você precisasse ler esse texto de 8 páginas para fundamentar um trabalho seu e o que mais lhe interessasse nele fosse compreender os componentes dos Círculos de Literatura em Sala de Aula, você poderia, num primeiro momento, ler o texto rapidamente para ter uma compreensão geral, fazendo uso de todo tipo de estratégia possível (conhecimento do assunto, conhecimento de teorias compatíveis com as do autor do texto, conhecimento de vocabulário, da estrutura dos grupos nominais, de dicas tipográficas como pontuação, enumeração, , des-

taques, itálico, etc...) e, num segundo momento, sendo seletivo, você deveria apenas deter-se mais demoradamente na seção *The Basic Ingredients of Literary Circles* e tentar entendê-la em detalhe, para encontrar a informação necessária. Nessa leitura detalhada, o item gramatical ser mais explorado seria a estrutura do grupo nominal. Veja a seção que interessa, na citação a seguir:

The Basic Ingredients of Literature Circles

Pioneers in literacy theories have used several terms to capture the small group, student-centered literary discussion idea (e.g., literature study groups, Gilles, 1989; literary peer-group discussions, Leal, 1993; book club, Brock, 1997; McMahan, 1997; book club program, McMahan & Raphael, 1997), Daniels' (1994) definition of literature circles is perhaps the most frequently quoted. To him, literature circles refer to small, temporary discussion groups who have chosen to read the same book. When reading, the members calculate and decide the reading assignment, bring notes on their reading, and discuss the text according to assigned roles. The circles meet on a regular basis. Each time, the group members participate in the circles by rotating their discussion roles. When finishing a book, the groups share their reading in various ways with the other classmates. They then select a new text, trade, and reassemble with other finishing groups, and move to a new cycle of reading and discussion.

It is a method that incorporates “collaborative learning” and “independent reading,” both of which are the most important concepts in education today. In his book, Daniels clearly specifies that literature circles actually consist of 12 key ingredients: 1) students choose their own reading materials; 2) small, temporary groups are formed, based on the chosen books; 3) groups read different books and; 4) groups meet on a regular, predictable schedule to discuss reading; 5) written/drawn notes are used to guide students' reading and discussion; 6) students self-generate discussion topics; 7) group meetings are open, natural, and unthreatened conversations about books, so personal comments are welcome; 8) Discussion roles are rotated; 9) the teacher is a facilitator, not a group member or an instructor; 10) evaluation is conducted by teacher observation and student self-evaluation; 11) a spirit of playfulness and fun is maintained in the classroom; 12) upon finishing books, readers share with others, and new groups form around new reading choices (HSU, 2004, p. 2).

Finalizando: Outros itens gramaticais como os itens de referência e de conexão serão abordados na próxima semana. O importante a ser lembrado é que a gramática tem o seu momento na aula de leitura, mas sempre combinada com as demais estratégias e sem a preocupação de ensinar regras, mas apenas de oferecer instrução suficiente (não mais do que suficiente) para tornar possível a compreensão do texto, que é afinal o objetivo da aula. Jamais, ao perceber um problema de compreensão causado por um item gramatical, interromper a atividade de leitura e ocupar o restante da aula enchendo a lousa de regras. Você pode até voltar ao item em outro momento para oferecer mais explicações, mas no momento da atividade, ofereça apenas a informação que ajude os alunos a prosseguirem com a leitura.

Se desejar encontrar sugestões sobre como abordar certos itens gramaticais em sala de aula com foco em outras habilidades

(falar, escrever), você poderá ler:

.....
 PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: _____. (Org). Prática de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia. Belo horizonte: UFMG, 2005. p.173-1888. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/gramatica.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

2. Coesão e Coerência– Referência e Conexão

2.1 Noções de Coesão e Coerência: dois fenômenos complementares.

A coesão e a coerência são conceitos semânticos, ou seja, são fenômenos relacionados à manutenção da temática em um texto, à continuidade de significados relacionados ao tema, ao assunto principal.

A coesão, especificamente, diz respeito às relações de significado entre itens da língua (itens gramaticais como pronomes, advérbios e conectivos ou itens lexicais, palavras do vocabulário) que constituem a superfície textual.

A coerência, especificamente, não é algo detectável no material lingüístico do texto, é subjacente, não linear. A coerência diz respeito à possibilidade de se atribuir significado ao texto, à possibilidade de o texto “fazer sentido” para um determinado leitor, o que depende do conhe-

cimento prévio que o leitor tem (de mundo, da área e do assunto específico do texto, do gênero textual: da familiaridade com o tipo de estrutura apresentada pelo texto).

Koch e Travaglia (1990) apresentam uma interessante relação entre coesão e coerência:

Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 40)

2.2 Distinção entre coesão gramatical e coesão lexical.

A coesão pode ser realizada pela gramática, pelo uso de itens gramaticais (pronomes, advérbios e conectivos e pelo léxico, pelos itens de vocabulário selecionados pelo autor. Num texto bem escrito, fica difícil estabelecer se a coesão é gramatical ou lexical, pois os dois aspectos se fundem. Mas, vamos tentar distinguir uma da outra para fins pedagógicos.

2.2.1 Coesão Gramatical

Diz respeito ao papel dos pronomes, advérbios e conjunções de estabelecer relações de sentido com outros itens ou partes do texto, por ex:

- relação de sentido entre um pronome e uma palavra que o antecede ou o segue (ela / it para referir-se a uma instituição) ;
- entre um advérbio e um substantivo que denomina um local (lá / there para referir-se a um local);
- entre uma conjunção e uma oração que a antecede ou a segue (mas / but para indicar que a oração que segue trará uma idéia contrária à da anterior);

2.2.2 Coesão Lexical

Diz respeito ao papel do léxico (vocabulário usado pelo autor) de estabelecer relações de sentido entre palavras presentes no texto, por meio de repetição de um mesmo termo; por

meio da substituição de um termo específico por um termo genérico (instituição substituindo biblioteca), ou de uma palavra por palavras sinônimas ou quase sinônimas no contexto em questão.

Exs:

- Num texto sobre Carnaval várias palavras poderão sinalizar o universo de uma escola de samba: bateria, alegoria, passistas, alas, comissão de frente, mestre salas e porta bandeiras, samba-enredo, etc, concorrendo para formar um todo coeso.
- Um texto sobre uma Universidade, poderá apresentar outras palavras para se referir a ela, evitando assim repetição. Palavras como o pronome ela, a instituição, a casa (em expressões como docentes com mais de 10 anos de casa). Vejam que, num caso como o da palavra casa para substituir universidade, o simples conhecimento do significado das palavras isoladas não garante a compreensão. Para compreendermos o significado da palavra casa nesse contexto, temos que analisar a sua relação de sentido com a palavra universidade e recorrer ao conhecimento da expressão já convencional docentes da casa.

Todo texto bem elaborado, do ponto de vista do uso de elementos de coesão gramatical e lexical, torna-se mais facilmente coerente. A coesão gramatical concorre muito para a coerência, mas não é suficiente para a garantir, pois ela é um fenômeno que depende muito mais de fatores extra lingüísticos. “Para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990).

A falta de conhecimento prévio do leitor pode tornar não coerente um texto bem elaborado, totalmente coeso do ponto de vista gramatical e lexical. (ex: um texto da área de Física para especialistas em Literatura ou um texto de Semiótica para mecânicos).

Por outro lado, a coesão lexical (o uso de itens do vocabulário de significados relacionados) somada ao conhecimento prévio do leitor pode tornar coerente um texto que não apresenta muitos itens gramaticais de coesão. A coesão gramatical, então, não é suficiente para garantir coerência.

Vejam os exemplos de texto com muitos elementos coesivos, mas não coerente e de texto pobre de elementos coesivos, mas coerente.

Exemplo de texto gramaticalmente coeso, mas não coerente

*A Biblioteca Central do Serviço Cultural da cidade de Manchester tem o prazer de apresentar um serviço **que** ainda não está disponível em **sua** unidade. **Apesar de** não ter computadores ligados à Internet, os clientes poderão acessar bases de dados disponíveis **nessa rede** internacional de comunicação.*

Conscientizando: O nosso conhecimento de mundo nos diz que o texto não faz sentido, pois sem computadores ligados à Internet, é impossível acessar as bases de dados nela disponibilizadas.

Exemplo de texto pobre de elementos de coesão gramatical, mas coerente

Manhã quente, ônibus lotado, trânsito congestionado, obras, policiamento, estudantes apressados. O portão de entrada, os carros de pais enfileirados, o encontro com os colegas, cumprimentos, a sala dos professores. A sineta, o burburinho nos corredores, a sala de aula, a mesa, a caderneta, a chamada. Correção de exercícios, entrega de cópias do texto aos alunos, atividade de leitura colaborativa, controvérsias, argumentações, queixas, negociações, planejamento de futuras atividades, formação de novos grupos, distribuição de tarefas, estabelecimento de cronograma. Intervalo, café, conversas. Aula suspensa após o intervalo. Reunião administrativo pedagógica...

Conscientizando: embora pobre em elementos gramaticais, o texto é perfeitamente coerente, compreensível para um professor de língua ou literatura, ou seja, a coerência textual depende muito do conhecimento prévio do leitor, de suas vivências.

2.3 Tipos de relações coesivas com exemplos em inglês

Seja pelo uso de itens gramaticais de ligação, seja pela seleção do vocabulário, há três tipos de relações coesivas, a saber: a referência, a substituição e a conexão. Há alguns autores que preferem considerar só dois tipos, a referência (incluindo a substituição) e a conexão. Consideremos 3 tipos de relações de ligação, de coesão: a **Referência** (propriamente dita), a **Substi-**

tuição (um tipo de referência) e a **Conexão**.

2.3.1 Referência

A referência diz respeito à relação de um item presente no texto com outro item também presente que é necessário para sua interpretação. É geralmente realizada por pronomes relacionados a substantivos simples ou acompanhados de modificadores. Veja o exemplo:

Ex: The first national library in Brazil has **its** origins in the volumes which João VI brought to Rio de Janeiro, **where it** was installed.

Referência por Substituição

Usa-se o recurso de substituir um item por outro para evitar repetição.

- *substituição de um substantivo por um pronome*

Ex: They visited three public libraries and two special **ones**.

The doctors had a meeting last night and **they** came up with a decision.

- *substituição de um substantivo específico pelo geral (superordenado)*

Ex: A public library serves readers of all ages- children, adolescents and adults; **the clients** can visit it from Monday to Saturday.

- *substituição de substantivo por outro sinônimo ou quase sinônimo*

Ex: There are many federal universities in Brazil. **The institutions** are among the best in the world

- *substituição de verbo principal pelo auxiliar*

Ex: She read the book and I **did** too.

- *substituição de oração por um advérbio*

Ex: Is the library closed now? I hope **not**.

Repetição Intencional

Em alguns casos, o autor opta pela repetição de um mesmo item lexical ou de uma mesma frase com a intenção de causar um efeito estético ou de enfatizar um ponto que considera importante reiterando seus argumentos.

2.3.2 Conexão : conjunções

A conexão é responsável pelo encadeamento das idéias dentro de um texto. Ela é realizada por **conectivos**, dentre os quais distinguem-se as **conjunções e os marcadores do discurso**.

As **conjunções** estabelecem relações de significado entre duas orações entre si, ou, dentro de uma mesma oração, entre dois termos independentes, ligando-os gramatical e semanticamente, promovendo coesão local.

Por exemplo:

- ligando duas orações: [She studied hard] **but** [she never got accepted for college]
- ligando dois termos: I will buy [a novel] **or** [a book of poems]

Os marcadores do discurso por serem diretamente relacionados à organização textual, à seqüência cronológica dos fatos e ao fenômeno da coerência textual global serão inseridos no Tema 4 intitulado: “Organização Textual”.

Finalizando

Ao terminarmos de abordar a questão da Coesão realizada pela referência lexical e/ou gramatical, chamamos sua atenção novamente, para a consciência que se deve ter do momento em que estratégias de análise gramatical se tornam necessárias numa leitura em língua estrangeira. Devemos sempre nos lembrar que, dependendo do nosso objetivo com a leitura de um texto, a compreensão de pontos principais é mais do que suficiente e não haverá necessidade de análise gramatical. Devemos tentar sempre compreender um texto recorrendo a estratégias mais descendentes, como o apoio no que é compreensível à primeira vista, na estrutura sinalizada pelo lay-out, nos destaques, títulos e subtítulos, inferências pelo conhecimento prévio,

etc...mas, sempre conscientes de que, em um ou outro trecho de um texto que contenha informação muito importante para atingirmos o nosso objetivo de leitura, poderemos ser obrigados a ler mais detalhadamente e a fazer uso do nosso conhecimento de gramática: de grupos nominais, de estrutura da sentença, de referência...

Bibliografia

- COLLINS COBUILD ENGLISH GRAMMAR. Collins Birmingham University International Language Database. London: Collins, 1990.
- DANTAS, R. A. The overuse of English “noun+noun” constructions in portuguese and its relevance to ESP reading courses. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 14, n. 2, 1993.
- GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- GRELLET, F. The teaching of language items in ESP. [S.n.]: [s.l.], 1982.
- HOLMES, J. The teaching of language items in ESP. In: *WORKING PAPERS*, 8., 1983, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1983.
- HORSELLA; SINDERMANN. Processing nominal compounds in scientific texts in english. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 9, n. 1, 1988.
- HSU, J. T. Reading Together: Student Teacher Meet in Literature Circles. In: *NATIONAL CONFERENCE ON ENGLISH TEACHING AND LEARNING*, 2004, Taiwan. Papers... Taiwan, 2004. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED493021.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2011.
- KOCH, I. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
- NORTE, Mariangela Braga. Experiência Docente: Leitura Instrumental em Língua Inglesa e Termos Técnicos da Ciência da Informação. Tese de Livre Docência- Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília. 2009 NUTTAL, C. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heinemman. 1996.

- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Grammar and Reading comprehension. Resource Package for Teachers of English for Academic Purposes. Section Four. p. 18-30. (Projeto de Inglês Instrumental)
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Reading Strategies and the teaching of Grammar – ESP. Resource Package for Teachers of English for Academic Purposes. Section Three. p (Projeto de Inglês Instrumental)
- SCOTT, M. Conscientização. In: WORKING PAPERS, 18., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.

Ficha da Disciplina:

Dra. Maria Isabel Asperti Nardi



Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (1999) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas (1993) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especializada em Estrutura e funcionamento da Língua Inglesa (1975) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, S.P (Instituto isolado da USP). Graduada em Letras Vernáculas e Inglês pela F.F.C.L. de Marília, S.P. em (1974). Experiência de 20 anos no ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual de S. Paulo. De 1993 a 2003, atuou como docente no Departamento de Ciência da Informação da UNESP- Marília, responsável pela Disciplina Inglês Instrumental na graduação. Também ministrou aulas das disciplinas Metodologia da Pesquisa Científica, Leitura Crítica e Processo de Leitura para Análise Documentária na graduação e Pós. Participa do Grupo de Pesquisa “Análise Documentária” na UNESP e do GEIM-Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora- na PUC-S.P. Tem significativa experiência em pesquisa na área de Lingüística Aplicada, focalizando a compreensão da metáfora em língua materna e em língua estrangeira, em diferentes tipos de textos, quer seja um texto acadêmico, um texto informativo de revista de variedades, um poema de Drummond ou um conto de Joyce. Tem experiência de orientação em pesquisas que focalizam a observação do processo de leitura para diferentes fins. Suas pesquisas adotam metodologia introspectiva, com foco para a técnica de coleta de dados denominada Protocolo Verbal individual e em grupo. É defensora da abordagem de Leitura como evento social em sala de aula, uma modalidade de leitura colaborativa, que se insere no arcabouço teórico do sócio interacionismo da linha de Vygotsky e Bakhtin, que tem um grande potencial pedagógico.

Nota: O planejamento e organização da estrutura desta disciplina, no que concerne à decisões sobre os itens que deveriam ser nela abordados, foram desenvolvidos em conjunto com a Profa. Dra. Mariangela Braga Norte. Colaboradora da Disciplina e Coordenadora da Área de Língua Inglesa.

Ementa:

Conscientização a respeito dos aspectos psicolinguísticos e sociocognitivos envolvidos no processo de leitura em língua materna e estrangeira: conhecimento de língua, de mundo e de gêneros textuais; metacognição; sociointeração. Vivência do uso de estratégias eficazes na compreensão de diferentes gêneros textuais em inglês. Instrução sobre itens da língua inglesa relevantes para a leitura. Familiarização com a organização textual do gênero acadêmico científico.

Estrutura da Disciplina

DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS
Leitura em língua inglesa	1. CONSCIENTIZAÇÃO	1.1 Pressupostos Teóricos da Leitura
		1.2 Aspectos Psicolinguísticos do Processo de Leitura: a teoria na prática
		Bibliografia
	2. ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS DE VOCABULÁRIO	2.1 O papel do vocabulário na leitura em língua estrangeira
		2.2 Estratégias de vocabulário
		2.3 Considerações sobre o papel do dicionário e da leitura complementar
		2.4. A inferência de vocabulário e o uso do dicionário na prática
		Bibliografia
	3. ESTRUTURAS GRAMATICAIS	3.1 Grupos Nominais e Estrutura da Sentença
		3.2 Coesão e Coerência – Referência
		Bibliografia
	4. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	4.1 Coesão e coerência-conexão
		4.2 Estrutura Textual
		4.3 Detalhamento da Estrutura Textual Problema - Solução de Hoey (1979)
		Bibliografia

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Coordenadora Pedagógica

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Liliam Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva