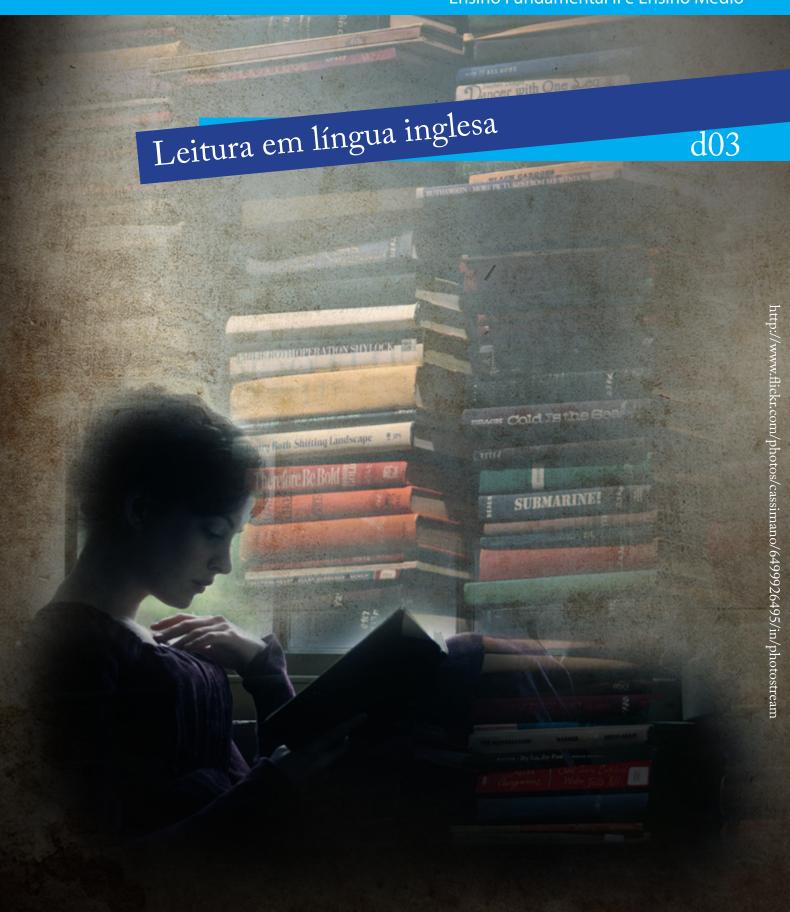
Rede São Paulo de Tormação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio



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

Ξ	ŝ
)
G.)
Ч	,
_	`
7	Ĺ
a)
7)
G)
O	
\sim	′
	۰
•	•
-	
_ ≥	
C)
2)
<u> </u>	-
С)
-	
-	
	,
t	
P	
S	
_	
Ч	5
-	
_	ŧ
7	
\sim	
J	

S	ur	\mathbf{n}	a	r	1	O

1. Aspectos teóricos e conscientização em leitura	1
2. Estratégias específicas de vocabulário em LE3	7
3. A Gramática na leitura em LE49	8
4. Organização Textual69	9
Bibliografia	
Bibliografia Tema 183	3
Bibliografia Tema 28'	7
Bibliografia Tema 388	8
Bibliografia Tema 489	9
Ficha da Disciplina:92	2







1. Aspectos teóricos e conscientização

sumário

em leitura



1. Entendendo o que é LER

1.1. O que conta como leitura?

Heap (1991) questiona as tentativas de várias teorias objetivistas, que tratam o significado como situado nos textos em si e têm formulado modelos morais de como o significado que "está no texto" deve ser apreendido. O que nenhuma dessas teorias considera é como a leitura acontece em situações específicas em que os textos são encontrados.

Para o autor, o que chamamos de leitura é um fenômeno cultural que abrange uma variedade de habilidades, processos e ações que as pessoas empregam em diferentes contextos. A





seguir, Heap (1991) aponta em que aspecto essa visão de leitura como uma atividade situada num contexto cultural difere das visões objetivistas.

> A mudança da visão de leitura em termos objetivistas para o que pode ser considerado leitura numa perspectiva situacional, é uma mudança do interesse pelas propriedades universais definidoras de um objeto-em-si para o interesse pelas propriedades específicas, constitutivas de um objeto-em-contexto (HEAP, 1991, p. 126).

Heap (1991) entende que aprender a ler do ponto de vista procedimental é aprender COMO ler. Aprender o que pode ser considerado leitura implica entender em que circunstâncias podese dizer que ocorreu leitura.

Consistente com Vygotsky (1978), Heap (1991) acredita que entender o que é ler e como se deve ler ocorre em contextos de interação. Observando os procedimentos de outras pessoas realizando leitura ou participando de eventos de leitura supervisionados, aprende-se o que pode ser considerado leitura.

Grande parte da aprendizagem de leitura ocorre em interações face a face, a maioria delas em sala de aula. Em contextos de interação direcionados para um texto-base, tudo que o professor (que detém a autoridade nessa situação) deixar passar por procedimento adequado de leitura, sem interrupções ou questionamentos, contará como adequado, até segunda ordem. O comportamento do professor é determinante do que pode ser considerado leitura.

O autor esclarece que, apesar de a aprendizagem de leitura ocorrer em interações, nós não sabemos como essas mediações definem leitura para o leitor; nós não sabemos, do ponto de vista procedimental, o que estamos ensinando sobre o valor da leitura e como ela deve ser feita.

Ele termina sugerindo que um novo paradigma se faz necessário para relacionar a teoria à prática. A supervisão em leitura exige que observemos o que pode ser considerado leitura, com base na organização social das atividades. Nós temos que descobrir a lógica local e a dimensão moral dessas organizações sociais.

Heap (1991) nos aponta a necessidade de investigarmos a leitura em contextos de interação para começarmos a construção de um modelo de leitura que considere como ela acontece nos eventos autênticos que envolvem compreensão de texto.





situado em eventos de sala de aula e socialmente construído.

sumário

1991, p. 141).

O que conta como leitura em qualquer sala de aula ou evento de sala de aula não pode ser definido a priori mas é definido ao longo das interações de professor e alunos com textos ou a respeito de textos. Em outras palavras, a leitura é definida pela situação e é produzida socialmente em eventos de sala de aula (GREEN; MEYER,

Na mesma linha de Heap (1991), Green e Meyer definem leitura não como processos cog-

nitivos, mas em termos das necessidades sociais e acadêmicas de participação em interações

de professores e alunos com textos ou a respeito de textos. A leitura é vista como um processo

Para as autoras, a investigação de leitura em contextos de sala de aula começa geralmente com o pressuposto de que eventos de leitura são aqueles que focalizam ou envolvem um texto escrito. Elas acreditam que, embora a maioria dos eventos de leitura fundamentem-se num texto escrito, nem sempre esse pressuposto é pertinente. A investigação dos padrões da vida em sala de aula (o que ocorre, com quem, em que condições, com que objetivo, de que maneira, onde e que resultados obtém) levou as autoras à compreensão de que a leitura, nesse contexto, frequentemente envolve eventos que, aparentemente, não parecem ser leitura da maneira como tradicionalmente a compreendemos.

Para construir uma definição de leitura, em contexto de sala de aula, segundo elas, é necessário recorrer aos conceitos de interações em contexto, ciclos ou sequências de atividades e intertextualidade. O cenário cultural fornece informações para a compreensão do que está ocorrendo entre os alunos, para a percepção da extensão dos limites da sala de aula e para interpretar o que está envolvido em certos eventos de leitura.

As autoras relatam um evento que não parece de leitura à primeira observação, por não envolver um texto-base. Após terem lido textos de autobiografias em aulas anteriores, os alunos da atividade relatada tinham sido solicitados a realizarem apresentações individuais em que cada um apresentaria ao restante da classe objetos que faziam parte de suas vidas e que servissem para caracterizá-los. Da interação participavam duas professoras que tinham como objetivo ajudar os alunos a transformarem seus objetos pessoais em textos orais, que pudessem ser compreendidos / "lidos" pelos colegas e por si próprios, constituindo-se tal atividade em





4

um tipo de ativação de conhecimento prévio como preparação para uma posterior atividade de redação de autobiografias.

A atividade observada é considerada como leitura por envolver textos orais produzidos pelo grupo em interação, por sua vez relacionados a textos anteriores (referências aos textos escritos de caráter autobiográfico já lidos em sala de aula) e aos futuros textos das autobiografias a serem construídos pelos alunos. Para considerar tal evento leitura, as autoras, fundamentando-se na noção bakthiniana de intertextualidade, justificam que em qualquer interação que envolva linguagem (uma conversa, a leitura de um livro, a escrita de um diário...), as pessoas estão envolvidas em intertextualidade, uma vez que vários textos conversacionais e textos escritos estão sendo justapostos.

No evento discutido pelas autoras, as autobiografias publicadas já lidas pelos alunos, os textos orais por eles produzidos na interação, e os futuros textos autobiográficos a serem por eles produzidos constituíram um texto abrangente com uma temática coerente. Foi esse texto abrangente que todos os participantes da interação tentaram ler (interpretar) juntos. Nesse evento, a leitura envolveu a sócio-construção de uma rede intertextual dentro e através dos textos orais e escritos que foram construídos e reconstruídos na interação.

Somado a isso, os professores construíram um modelo de leitura que demonstrou como uma pessoa pode aprender sobre si mesma, aprendendo sobre as outras, através de textos e através de discussões. Professores e alunos construíram socialmente um sistema de atribuição de significado aos textos por eles lidos, um modelo e ideologia de interpretação de texto.

> Apresentamos abaixo algumas questões levantadas pelas autoras sobre o que é ler e gostaríamos que vocês, cursistas, refletissem sobre elas também.

- ★ Ocorre leitura quando um texto não está presente, mas apenas sendo discutido?
- ★ O que se transforma em texto numa sala de aula?
- ★ Ocorre leitura se uma conversa futura for relacionada ao texto?
- Que modelo de leitura se constrói através das interações de professores e alunos com um texto ou sobre ele? (GREEN; MEYER, 1991, p. 157).

Apresentaremos a seguir, diferentes visões de leitura, desde as cognitivistas que tentam descrever ato de ler como processamento linear do insumo lingüístico e as que a concebem como





tamento estratégico em leitura individual e em leitura em grupo (1.6).

interação entre diferentes fontes de conhecimento (1.2); passando pela visão de leitura como

interação pragmática leitor-autor, via texto, e pela visão de leitor como co-enunciador (1.3).

Abordaremos ainda a questão da atividade de leitura socialmente mediada, na qual o aprendiz

é apoiado pelo indivíduo mais experiente (1.4) e discutiremos a abordagem de leitura como

evento/prática social, como co-construção do significado e sua relação com o amplo contexto

sócio-histórico e cultural, num processo de construção de intertextualidade que pode implicar

construção de identidades sociais (1.5). Acrescentaremos ainda uma discussão sobre compor-

sumário

3

4

1.2. De processamento linear à interação de múltiplas fontes de conhecimento

Nos modelos de processamento linear, nos moldes de Gough (1972), na compreensão só ocorrem processos ascendentes: o significado do todo corresponde à soma dos significados das partes (o significado de uma sentença depende dos significados das palavras que a compõem; o significado de um texto depende da soma dos significados das sentenças que o compõem). Já Goodman (1967) apresenta sua visão de leitura como "um jogo psicolingüístico de adivinhação", em que o leitor seleciona "pistas" presentes no insumo para a partir delas, predizer, criar expectativas, formular hipóteses de significado, características de processamento descendente. Por outro lado, Rumelhart (1977) prevê que, na leitura, ocorre interação simultânea entre diferentes fontes de conhecimento (ortográfico, fonológico, semântico...) em diferentes direções. Para ele, a informação armazenada num determinado nível lingüístico pode influenciar o processamento que se dá num outro nível, como, por exemplo, o conhecimento de ortografia e de itens lexicais pode influenciar a percepção de letras.

Rumelhart (1977) apresentam sua teoria dos esquemas para explicar como o conhecimento do qual o leitor faz uso durante a leitura de um texto, é armazenado na mente. Eles apresentam a sua noção de esquemas que acreditam reger todo o processo de compreensão. Esquemas seriam estruturas de dados ("pacotes") que representam os conceitos genéricos armazenados na memória. Existem esquemas representando nossa conceituação de objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. Os esquemas fornecem o protótipo de uma situação, a partir da qual as diferentes instanciações da mesma situação podem ser compreendidas. Um esquema possui, então, variáveis previsíveis. Quando acreditamos que um evento seja





que estamos observando corresponde a uma instanciação do esquema selecionado.

sumário

Quanto à aplicação da teoria dos esquemas à leitura, os autores acreditam que, ao ler, um leitor constantemente avalia hipóteses sobre a mais plausível interpretação para o texto. Considera-se que um leitor compreendeu um texto quando ele é capaz de encontrar uma configuração de hipóteses ("schemata") que forneça uma coerente explicação para os diferentes

aspectos do texto. Quando o leitor não consegue encontrar tal configuração, o texto parecerá

uma instanciação de um esquema, nós associamos a ele pessoas, objetos, subeventos que compõem

o esquema em questão. Uma vez feitas as associações, podemos determinar até que ponto o evento

incoerente, ilegível.

Para Cavalcanti (1989), os modelos de compreensão de texto fundamentados apenas no conhecimento prévio não prevêem o aspecto social da leitura, enquanto interação leitor - autor, através do texto. É dessa interação que passaremos a falar na próxima seção.

1.3. De interação pragmática entre leitor e autor à co-enunciação

Na visão de Cavalcanti (1989), a leitura é um ato de comunicação que envolve diferentes tipos de restrições: as restrições do leitor (seu conhecimento prévio, seu sistema de valores), as restrições do texto ou do autor (os pontos de vista que ele salienta e o que ele deixa implícito) e as restrições do contexto de leitura (interesse, objetivo da leitura, foco de atenção, estado psicológico corrente...). Colocando o leitor no centro do processo de compreensão, a autora deixa implícito o aspecto pragmático da interação leitor - texto em que o leitor utiliza processos de negociação do sentido para encontrar coerência no texto.

Segundo Mainguenau (1996), o objeto de interesse da Pragmática não são os enunciados fora de contexto, mas as suas ocorrências, os atos de enunciação. Para o autor, quando nos interessamos não por enunciados isolados mas por textos, podemos distingüir macroatos de linguagem, cuja força ilocutória é estabelecida num nível global, o que nos leva à questão dos gêneros de discurso: se o destinatário compreende a que gênero pertence um conjunto de enunciados, pode ter deles uma interpretação adequada. A partir do momento em que o leitor identifica a que gênero pertence um texto, ele é capaz de interpretá-lo e comportar-se de modo adequado a seu respeito.





Partindo da visão da produção e compreensão de um texto como atos de comunicação, regidos por princípios de cooperação entre autor e leitor, Cavalcanti (1989) pressupõe neles a centralidade do Princípio da Relevância e estabelece uma distinção importante entre saliência textual e relevância-leitor. A primeira, segundo a autora, relaciona-se às idéias que o autor salienta no texto (as que são importantes para ele); a segunda, às idéias com as quais o leitor escolhe interagir durante a leitura. Nem sempre o que o autor salienta no texto é o que o leitor considera importante. A autora conclui que a relevância não se restringe ao texto, mas emerge da relação entre os aspectos salientes do texto e o conhecimento prévio do leitor.

A visão de Cavalcanti nos parece compatível com a de Maingueneau (1996) que destaca o papel do leitor como co-enunciador. Segundo essa visão, os autores, ao elaborarem seus textos devem ter em mente um certo tipo de público com o qual partilham certo conhecimento. Porém, por mais que um texto se apresente como representação de uma situação (de um esquema), a situação que conta é a que surge na compreensão do texto por um leitor. E ele, o leitor, que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto. A leitura, compreendida como co-enunciação, faz surgir todo o universo do leitor e assim constrói caminhos inéditos. A coerência não é tanto uma propriedade vinculada ao texto quanto uma consequência das estratégias, dos procedimentos que os leitores empregam para construí-la a partir de indicações do texto.

Essa questão da co-enunciação é bem resumida na previsão de Maingueneau (1996, p. 33) que a "coerência não está no texto, é legível através dele, supõe a atividade de um leitor".

Da visão de leitura como interação leitor-autor, via texto, passaremos, a seguir, a abordar a questão da leitura mediada por um indivíduo mais experiente que o leitor.

Você poderá ler mais sobre este assunto em

CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.





1.4. Leitura e mediação social

sumário

Nesta seção, discorreremos sobre as origens das idéias de Vygotsky e sua relação com a aprendizagem, mais especificamente com contextos instrucionais de leitura com ênfase no papel do professor na interação devido à sua relevância para um curso de especialização de professores de língua.

A Psicologia Infantil tradicional piagetiana, tendo como base o modelo do desenvolvimento embrionário e a noção de maturação, considerava os processos de desenvolvimento do indivíduo como um fluir sem incidentes em que o desenvolvimento das altas funções mentais se caracterizaria por um simples processo de incrementos quantitativos no conhecimento do indivíduo. Tal visão não previa a influência da interação social.

Por outro lado, Vygotsky (1978; 1981) enfatiza as origens sociais da cognição, o fenômeno da internalização e o papel dos sistemas de signos, esclarecendo que, para desenvolver os processos psicológicos envolvidos em seus esforços de interação com o outro (processos de controle do outro e de si próprio), os seres humanos fazem uso de sistemas de signos, como recursos mediacionais, dentre os quais a linguagem é o mais importante, por permitir, ao mesmo tempo, a organização e expressão do pensamento e ainda a comunicação interpessoal.

A psicologia vygotskyana examina a fala como um tipo de atividade psicológica e social, determinante do desenvolvimento de muitas das altas funções psicológicas tais como a atenção, a memória e o pensamento. Em interações sociais com adultos, a criança internaliza os processos da fala social desenvolvendo a fala interna, um recurso mediacional intrapsicológico.

Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento origina-se das interações sociais, ou seja, o funcionamento social ou "intermental" dá origem ao funcionamento individual ou "intramental" (WERTSCH, 1991), como explicita Vygotsky (1981) em sua "lei genética geral do desenvolvimento cultural":

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica (VYGOTSKY, 1981, p.163).





do processo de desenvolvimento.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Em Vygotsky, a ênfase recai sobre o papel da linguagem na atividade humana partilhada socialmente, preocupando-se em entender como os indivíduos passam a dominar e a usar os sistemas de signos para organizar suas ações. Daí, chama a atenção para o papel das atividades em contextos escolares no desenvolvimento dos indivíduos, no desenvolvimento de um modo sofisticado de pensar a realidade: o pensamento conceitual, que torna possível ao ser humano transformar-se, desenvolver novas formas de atuar no mundo.

Assim como Vygotsky, também Piaget apontou esse papel da linguagem como base do

pensamento e da construção do conhecimento. Porém, diferentemente de Vygotsky, Piaget

deteve-se apenas na observação do papel das interações do indivíduo com o mundo físico, não

abordando o papel das interações interpessoais, o papel do outro como facilitador e agilizador

Com sua noção de zona do desenvolvimento proximal (ZDP), oferece um elemento importante para a compreensão de como se dá a integração ensino-aprendizagem/desenvolvimento: as situações que criam contexto para a aprendizagem, para o desenvolvimento, são as que envolvem interações assimétricas entre um aprendiz e um indivíduo mais experiente. Nessas situações, a aprendizagem acontece na "zona do desenvolvimento proximal" (ZDP), denominação de Vygotsky para o espaço entre o nível de desenvolvimento real do aprendiz, verificável em situações de realização de tarefas/resolução de problemas de maneira independente e o nível potencial de desenvolvimento, atingível em situações de realização de tarefas/resolução de problemas colaborativamente, com a supervisão de indivíduos mais experientes.

Esse "elevar-se" do aprendiz em direção a níveis mais altos de desenvolvimento é denominado mudança cognitiva por Newman, Griffin e Cole (1989). Essa mudança, segundo os autores, é observável no sistema funcional do aprendiz, nos seus modos de participação em atividades colaborativas, que deverão mudar, movendo-se em direção ao sistema funcional (aos modos de participação) do indivíduo mais experiente.

Em contextos institucionais de instrução, Bruner (1985) acredita que os professores, como indivíduos mais experientes, possam ajudar aprendizes a desenvolverem altas funções mentais. Ele denomina "escora" ou "andaime" a ação do indivíduo mais experiente. A noção de "andaime" originou-se de contextos em que pais, de maneira não intencional, ajudam suas crianças a se expressarem verbalmente.





Mais especificamente em contextos de instrução em leitura, Palincsar (1986) aplica a noção de construção de "andaimes", como ação intencional do professor para desenvolver no aluno atividade estratégica de alto nível, por meio de um conjunto de mecanismos usados pelo professor para instigar o desenvolvimento do aluno: instigação, modelagem, criação de oportunidade para a aquisição (apropriação) de estratégias adequadas e trabalho de conscientização sobre estratégias. Só "andaimes", no entanto, não bastam para garantir a aprendizagem. A ZDP não é só isso. Para que a aprendizagem realmente ocorra, é necessário, segundo Newman, Griffin e Cole (1989), que o aprendiz seja envolvido em uma atividade partilhada que lhe interesse particularmente, em que seja possível uma mente apropriar-se dos pensamentos de outra(s) e desenvolver novos significados.

Em contextos de leitura supervisionada, o diálogo funciona como instigador de procedimentos estratégicos no momento da interação. Para garantir competência em ações futuras, é necessário instigar a reflexão do aprendiz sobre sua ação, solicitar a ele que relate o que foi aprendido no processo de interação, para que esse conhecimento seja aplicado intencionalmente em futuras situações.

Você poderá ler mais sobre este assunto em:

REGO, M. T. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

1.5. Leitura como evento social e cultural

A abordagem de leitura como evento social e cultural, apresentada por Bloome (1983), fundamenta-se no sócio interacionismo de Vygotsky e nas noções bakhtinianas de dialogia e intertextualidade. Para podermos, assim como Bloome, entender a leitura como uma reunião de vários indivíduos reagindo uns aos outros e ao mesmo tempo a um texto-base, consideramos necessário, primeiramente, apresentar a visão de cultura e de leitura de Spradley (1980).

Spradley insere a leitura na categoria de comportamento cultural por acreditar que, para ler e fazer uso apropriado dos artefatos relacionados à leitura, as pessoas usam grande quantidade de conhecimento adquirido e partilhado, ou seja conhecimento cultural. Muito desse conhe-





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

A partir da visão de leitura como processo social (interativo) e cultural (que repete, reflete ou se relaciona com o contexto sócio-cultural no qual ocorre), até mesmo quando aparentemente envolve um único participante, Bloome (1983) sugere que a leitura pode incluir vários indivíduos interagindo entre si e com um texto ao mesmo tempo.

cimento cultural permanece tácito, fora da consciência. Para ler, as pessoas precisam fazer uso,

por exemplo, do conhecimento de regras gramaticais de pelo menos uma língua, do conheci-

mento dos sinais sobre o papel, de que uma sentença na base de uma página continua no topo

da página seguinte, do significado dos espaços e linhas, de regras culturais como a direção a

ser seguida pelos olhos do leitor (da esquerda para a direita, do topo da página para a base).

Bloome (1991) expressa muito bem o potencial da leitura como evento social para criar contexto de aprendizagem de habilidades de leitura, esclarecendo que se trata de

> ...evento cultural no qual as maneiras de gerar significado (...) são explícita e implicitamente ensinadas, aprendidas (não necessariamente aprendidas exatamente como ensinadas), desafiadas e transformadas (BLOOME, 1991, p. 5).

Nesse ponto, há compatibilidade entre Vygotsky e Bloome; ambos consideram a interação social como contexto favorável à aprendizagem de habilidades de leitura. A seguir, apresentamos duas visões de leitura que muito se aproximam da proposta por Bloome: a de Maybin e Moss (1993) e a de Zanotto (1995; 1997; 1998.

Maybin e Moss (1993), fundamentadas nas idéias de Vygotsky sobre a importância do diálogo social para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, apresentam uma visão a respeito de conversas sobre textos bastante compatível com a de Bloome. As autoras argumentam que a conversa sobre textos pode mostrar fatos novos a respeito do processo de leitura como um todo. Para as autoras, toda leitura é provisória e pode ser reconstruída, contestada e negociada através da conversa; os textos são reformulados quando lembrados por um grupo.

Considerando que a aprendizagem move-se do social para o individual, as autoras prevêem que a conversa sobre textos pode contribuir para o crescente desenvolvimento dos aprendizes. Para elas, esse tipo de interação cria um contexto em que o desenvolvimento, a aprendizagem, acontece na zona do desenvolvimento proximal (ZDP), naquele espaço entre o nível de desenvolvimento real do aprendiz e o nível de desenvolvimento potencial que ele pode atingir





em interações com indivíduos mais experientes. Qualquer compreensão e interpretação colaborativa de textos (negociada em conversas) pode estar num nível mais alto que o de suas interpretações individuais e os ajudar a "crescer".

Já Zanotto chegou a uma abordagem extremamente semelhante à de Bloome e à de Maybin e Moss por um caminho diferente. Em suas pesquisas sobre processo de compreensão de metáforas, fazendo uso da técnica de coleta de dados introspectivos denominada protocolo verbal em grupo¹, passou a considerá-lo um evento social de leitura ("no qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras") e a propô-lo como prática pedagógica, cujo uso em sala de aula deve ser incentivado. O que

1. O Protocolo em grupo é uma variação do protocolo verbal individual proposto por Ericsson e Simon (1987) e , nas pesquisas em leitura, consiste em reunir um grupo pequeno de leitores (5 a 6 em média) e solicitar a eles que leiam um texto em silêncio e em seguida comecem a "pensar alto", verbalizando suas interpretações individuais, tentando exteriorizar os processos mentais utilizados para gerar as interpretações.

ela propõe é a leitura em grupo como uma nova prática dialógica cujo uso intencional em sala de aula deve ser incentivado, pelo seu potencial pedagógico e de constituição de uma direção inovadora para o ensino e a pesquisa de leitura.

Zanotto estabelece paralelo sobre o que é leitura como evento social para Bloome (1983) e para ela e embora reconheça a visão de Bloome (1983) de que todo ato de leitura, mesmo o individual, é um processo social, o que o seu trabalho enfatiza é a prática social de leitura em grupo, com o objetivo de socializar os significados individuais. Embora o trabalho de Maybin e Moss (1993) e os de Bloome (1989, 1993) focalizem também leitura em grupo, esses autores observam eventos de interação professor-alunos que trazem à tona discussões sobre textos que ocorrem naturalmente em salas de aulas tradicionais, sendo teórica sua inovação, não pedagógica, como Zanotto propõe.

Ela chama a atenção para o caráter particular de cada evento de leitura e para o seu aspecto da imprevisibilidade tanto em relação aos significados produzidos como à qualidade da interação, uma vez que tal evento deve abrir espaço para a complexidade das subjetividades. Ela coloca que, se no paradigma objetivista, essa complexidade era evitada, por significar, para alguns, o estabelecimento do caos no mundo pretensamente seguro e inequívoco da sala de aula, agora ela é o próprio objeto de pesquisa.

A autora aponta ainda a mudança de postura do professor/pesquisador de leitura que essa





alunos e dividir com eles sua autoridade.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

13

O Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) da PUC-S.Paulo tem investigado esse potencial pedagógico da prática de leitura como evento social em pesquisas em contextos institucionais de instrução. Nardi (1999) investigando essa prática no desenvolvimento da compreensão de metáforas em textos acadêmicos em inglês como língua estrangeira, por universitários de Biblioteconomia, observou desenvolvimento também em termos de construção de identidade profissional. Em língua materna, muitas pesquisas foram desenvolvidas: com universitários, Vilas Boas (2010) observou a construção colaborativa de múltiplas leituras para um texto literário com professores de língua em formação e Lemos (2005) focalizou leitura de textos publicitários com estudantes de Publicidade. Já, em contexto do ensino fundamental e médio, Queiroz (2007) tentou dar um novo enfoque a um texto poético inserido no livro didático, investigando a ação intencional do professor como co-participante na orquestração dos eventos de leitura. Santa Bárbara (2007), em salas de aula do Ensino Fundamental de Escola Pública Estadual de Guarulhos, S.P., investigou leitura de texto poético, chegando a resultados interessantes que apontaram mudança de concepção de leitura por parte dos alunos e conscientização da professora sobre seu papel (de mediadora) e sobre o papel do aluno (de agente) no processo de construção dos múltiplos significados para o poema.

prática prediz. Diferentemente do professor tradicional, detentor da autoridade interpretativa,

que trabalhava com o previsível (sua própria interpretação do texto ou a do autor do livro

didático), no evento social de leitura, o professor deve dispor-se a ouvir as diferentes vozes dos

Vemos na prática de leitura como evento social, um futuro promissor para as práticas de leitura em sala de aula no contexto das escolas públicas brasileiras que busca metodologias de ensino de língua inovadoras, compatíveis com uma visão de linguagem como comunicação e de leitura como sócio construção do significado. Como sugestão, apenas um exemplo de atividade de leitura fundamentada nessa abordagem, que pode ser viável para uma sala de aula de língua materna ou estrangeira numerosa: dividir o grande grupo de alunos em pequenos grupos para a leitura colaborativa de um texto-base (uma foto, um poema, um texto informativo, uma propaganda, etc) e solicitar que compartilhem as interpretações construídas, expondo-as para o grupo todo.





1.6. Leitura como evento social, cognição social e procedimentos estratégicos

A tradicional abordagem cognitivista da pesquisa na área de leitura, com seu interesse em desvendar o que ocorre na mente do leitor no ato de ler, gerou a noção de estratégias de leitura para designar, de modo geral, esses procedimentos. Surgiram, então diferentes definições de estratégias de leitura.

Alguns as concebem como diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler (GOODMAN, 1967) outros, como qualquer controle deliberado e planejado de atividades que levem à compreensão (BROWN, 1980).

O grau de consciência que o leitor tem dos mecanismos mentais que usa para ler tem dividido a opinião de autores sobre o que sejam estratégias de leitura. Alguns se referem a estratégias como ações intencionalmente selecionadas (BROWN, 1980), outros como Faerch e Kasper (1980, 1987) referem-se a ações potencialmente conscientes.

Seguidores de Brown (1980; 1984), como Palincsar, tendem a distingüir estratégia de habilidade automática ("skill"). Na mesma linha, para Nardi (1993) "Skill" seria uma estratégia adquirida em algum momento da aprendizagem e que teria se tornado automática (raramente "trazida à consciência" pelo leitor proficiente), e estratégia seria o uso consciente e intencional de um recurso, de uma técnica, para tentar resolver um problema, na realização de uma tarefa, como por exemplo, na leitura, reler um parágrafo para tentar esclarecer algum ponto que tenha ficado mal compreendido.

Para Baker e Brown (1984, p. 353), a noção de estratégia está estreitamente ligada à de metacognição, que seria "o conhecimento e controle do indivíduo sobre seu pensamento e sua aprendizagem", o que aplicado à leitura, seria o conhecimento e controle do leitor sobre seu pensamento e sua compreensão. Para as autoras, a *metacognição* em leitura concorre para o desenvolvimento de mecanismos auto-reguladores tais como: a explicitação dos objetivos da leitura; identificação de aspectos importantes da mensagem; alocamento de atenção a trechos importantes do texto; monitoração da compreeensão; engajamento em revisão (volta a trechos anteriores para esclarecer dúvidas) e auto-indagação; tomadas de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão e recobramento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.





A partir de Pearson, Kato (1987) prefere considerar que, ao ler, o indivíduo faz uso de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são procedimentos inconscientes que possibilitam grande fluência; são processos que se desenvolvem naturalmente em função do insumo e fundamentam-se em princípios gerais que regem o comportamento de um leitor diante de um texto, como o Princípio da Canonicidade e o Princípio da Coerência. As estratégias metacognitivas (BAKER; BROWN, 1984) emergeriam em momentos em que há uma situação de ruptura na fluência, uma situação que foge aos padrões normais esperados.

Quanto à ensinabilidade de estratégias de leitura, assim como Oxford (1989), Palincsar e Brown (1984) e Beed, Hawkins e Roller (1991), acreditamos que cabe ao professor criar oportunidades para que seus alunos vivenciem o uso de estratégias metacognitivas em atividades de leitura em aula.

A Linguística Aplicada tem inúmeras pesquisas que observam estratégias de leitura em língua materna e língua estrangeira com o objetivo de sugerir aplicabilidades à sala de aula. Pesquisadores do GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) da PUC-S.P. tem obtido evidências de que os atos mentais/ estratégias não prontamente "visíveis", podem tornar-se acessíveis para observação do analista, se esse fizer uso de técnicas apropriadas de coleta de dados mentalísticos, como a técnica introspectiva do protocolo verbal ou "pensar alto" individual (ERICSSON; SIMON, 1987) ou em grupo (BROWN; LITLE,1988; ZANOT-TO, 1995).

Maingueneau (1996) acredita que, para ler um texto, o leitor necessita mobilizar um conjunto de várias competências para encontrar coerência numa superfície discursiva. Na linha de Van Dijk (1987), o autor reconhece a natureza estratégica da leitura, por requerer do leitor a utilização de informações de vários níveis discursivos e do contexto de comunicação, e por ser controlada por crenças que variam de indivíduo para indivíduo. O autor compreende que, ao ler, o leitor utiliza mais conhecimentos não lingüísticos (sobre o contexto de enunciação, os gêneros literários...) do que propriamente lingüísticos. Para abordar um texto, o leitor parte do conhecimento, por menor que seja, do contexto enunciativo, da época, interpretação.

Maingueneau discorre sobre a estratégia da ativação de esquemas e/ou "scripts" do leitor no ato de ler como processo metonímico que pode ser desencadeado pelo léxico. Nesse processo, Maingueneau esclarece que há implicações que dependem de uma determinada cultura. O





simples emprego de uma palavra pode suscitar no leitor todo o universo ao qual está ligada, os contextos sociais nos quais é empregada. Esse poder do léxico de ativar "scripts" ou esquemas do leitor, permite a predição de elementos não explicitados pelo autor, a leitura das entrelinhas.

Todas essas considerações a respeito de estratégias de leitura parecem, à primeira vista, adequadas apenas para nos referirmos a processos de leitura individuais, não para nos referirmos a processos desenvolvidos colaborativamente por um grupo de leitores. No entanto, nesse ponto, considero importante a reflexão de Wertsch (1991) sobre a possibilidade de altas funções mentais envolvidas na realização de uma tarefa (como a atenção voluntária, a memória, o raciocínio lógico) poderem designar apropriadamente não só processos desenvolvidos em atividades individuais, como os desenvolvidos em formas de atividades sociais. Essa cognição social prevista por Wertsch foi discutida por Condor e Antaki (1997), que a denominam "cognição socialmente construída", opondo-a à "cognição social mental".

No tema 2, na próxima semana, abordaremos os processos psicolingüísticos envolvidos na leitura, com ênfase em estratégias eficazes de leitura em língua estrangeira passíveis de serem vivenciadas por alunos em práticas de sala de aula. Nessas práticas de leitura envolvendo diferentes gêneros discursivos escritos, o professor deve sentir o momento em que a instrução sobre o uso de uma determinada estratégia se faz necessária para a compreensão de um texto.

Você poderá ler mais sobre estratégias de leitura em:

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: BREW-ER, W.; BRUCE, B.; SPIRO, R. (Ed.). Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.

KATO, M. A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.





Você poderá ler mais sobre cognição social em:

CONDOR, S.; ANTAKI, C. Social cognition and discourse. In: VAN DIJK, T. A (Ed.). Discourse as structure and process. London: Sage, 1997.

1.7 Leitura crítica e o trabalho com Gêneros Textuais

Muito já se falou de gêneros textuais nas disciplinas anteriores. Mas, vamos retomar a discussão sobre gêneros, neste ponto, para relacioná-la com a questão da leitura.

Muitas definiçõs foram vistas na disciplina anterior, mas tomemos a visão de Bakhtin apontada por Marinello, Boff e Koche (2008) sobre gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana" (MARINELLO; BOFF; KOCHE, 2008, p. 63, grifo do autor). Segundo as autoras, para Baktin "os gêneros definem-se por três características: plano composicional, o estilo verbal e o conteúdo temático".

Nos embates discursivos nos quais nos envolvemos em nossas atividades sociais em diferentes contextos, nos expressamos por meio da língua de maneiras distintas dependendo dos propósitos de cada interação comunicativa, produzindo uma gama de gêneros textuais também distintos. Isso justifica cada gênero ter suas próprias especificidades quanto às três características apresentadas por Bskhtin.

Um conjunto de textos com características semelhantes, com o mesmo esquema lingüístico-textual e organizacional relativamente estável, que circula em um determinado contexto da atividade humana, pode ser considerado representativo de um gênero.

Quanto à questão dos gêneros serem relativamente estáveis, Marcuschi considera que eles são passíveis de transformação conforme as necessidades de cada momento sócio- histórico da vida humana. As novas tecnologias, por exemplo, continuamente modificam os contornos (a fisionomia, a construção composicional) dos gêneros textuais. Já para Marinello, Boff e Koche (2008), não só o momento sócio-histórico pode transformar os gêneros, mas o "produtor pode valer-se dos gêneros que circulam socialmente e modificá-los conforme a situação comunica-





tiva em que serão utilizados ou até mesmo criar um novo gênero a partir do já existente". As autoras citam o caso do e-mail que é uma nova versão dos gêneros carta pessoal, carta comercial e do bilhete. Citam ainda vários gêneros textuais escritos e orais desde os primários (com características da oralidade) até os secundários (mais elaborados, de contextos culturais mais desenvolvidos) que circulam em diferentes contextos sociais: telefonema, sermão, carta comercial, lista de compras, receita culinária, bula de remédios, cardápios de restaurantes, horóscopos, notícias jornalísticas, e-mail, blog, chats, edital de concurso, conto, romance, resumo, resenha....

A questão interessante que se apresenta no texto de Marinello, Boff e Koche sobre gêneros textuais é a percepção das autoras sobre a sua adequação ao trabalho em sala de aula de língua portuguesa (e, neste ponto, acrescentamos nossa consideração de que o mesmo é válido para a sala de aula de língua estrangeira). Esclarecem as autoras que os gêneros, por serem resultantes de "enunciados produzidos em sociedade, são garantias de acesso ao letramento" (MARINELLO; BOFF; KOCHE, 2008, p.65). Acrescentam ainda que, enquanto "fenômenos lingüísticos que sofrem variações e multiplicam-se, os gêneros são os objetos presentes no tempo e na realidade para auxiliar as relações humanas e permitir o funcionamento da sociedade" (MARINELLO; BOFF; KOCHE, 2008, p.66).

A esse respeito, consideramos a escola responsável por criar situações favoráveis a vivências que simulem as práticas sociais comunicativas que possibilitem desenvolver o letramento em nível que garanta construção de cidadania. É importante que o professor compreenda que, adotando uma abordagem pedagógica que priorize o uso de gêneros, será possível envolver seus alunos nessas práticas ao mesmo tempo que propicia a aquisição da língua-alvo.

Faz-se necessário que o professor se prepare para utilizar gêneros em sua sala de aula de leitura. Antes de introduzir leitura de um determinado gênero, é importante coletar exemplos do mesmo, analisá-lo detalhadamente para entender sua área de circulação, sua construção composicional, sua organização textual, seus itens gramaticais mais característicos, seu léxico típico, definir sua função comunicativa e seu leitor-alvo. Só assim o professor sentir-se á seguro e desenvolverá aulas bem sucedidas.

A seleção das temáticas dos textos é algo muito sério com que o professor também deve se preocupar, pois a partir delas, as questões relacionadas à Leitura Crítica serão desenvolvidas e terão reflexos na construção de identidades dos alunos.





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Nas atividades de leitura crítica, o foco nos gêneros se mostra muito adequado, com suas

questões concernentes à área de circulação, à autoria, ao público-alvo, à função comunicativa,

- ★ Quem ganha e quem perde com a publicação deste texto?
- As informações importantes são apresentadas como fatos ou como opiniões do autor?
- Os fatos apresentados são comprováveis a partir do texto?
- O autor deixou de apresentar fatos que você conhece a respeito do tema?
- Com que intenção os teria omitido?
- Relacione o tema focalizado no texto com sua realidade.

Finalizando: Procure ler mais sobre os assuntos abordados neste tema ao longo do curso e ao terminá-lo. As pesquisas estão sempre se desenvolvendo e as teorias também e estar em dia com o que se propõe para a sala de aula nos ajuda a iluminar a nossa prática.

> Você poderá ler mais sobre gêneros textuais e práticas de leitura em sala de aula no ensino fundamental e médio em:

> MARINELLO, A. F; BOFF, O. M. B.; KOCHE, V. S. O texto instrucional como um gênero textual. The ESPecialist, São Paulo, v. 29, n. Especial, p. 61-77, 2008.

2. Procedimentos de Leitura em Língua Estrangeira

Neste tópico, focalizaremos diferentes procedimentos estratégicos que podem ser utilizados de maneira consciente pelo leitor na leitura em língua estrangeira para acilitar a compreensão. Considerando a contribuição que a abordagem do Inglês para fins Específicos (Programa de Inglês Instrumental no Brasil) deixou para a área de leitura em inglês como língua estrangeira, principalmente no que diz respeito a estratégias de leitura, decidimos iniciar este tópico discorrendo um pouco sobre essa contribuição.





2.1 A Contribuição do Programa de ESP (English for Specific Purposes-Inglês Instrumental) para o Ensino de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira (texto de Mariangela Braga Norte)

Segundo Norte (2009), as origens do ensino de línguas para fins específicos e consequentemente do Inglês para fins específicos (ESP), encontram-se nos tempos do Império Romano em que se aprendia grego e latim para fins acadêmicos. A autora cita manuais, no século XV, que tinham a finalidade de estabelecer comunicação entre povos conquistados e conquistadores. Aponta o final da Segunda Guerra Mundial e o grande desenvolvimento econômico, científico e tecnológico subsequente como o momento em que a Língua Inglesa se tornou oficial para as transações internacionais e meados dos anos sessenta, o momento em que o Ensino de Inglês para Fins Específicos se fortaleceu graças a mudanças significativas ocorridas em diferentes áreas do conhecimento, incluindo as áreas da Psicologia Educacional e da Linguística que influenciaram as metodologias de ensino de línguas.

Na década de 1970, a necessidade de aprender inglês tornou-se ainda maior e linguistas pensavam uma nova maneira de ensinar línguas estrangeiras (LE). A influência das pesquisas da Psicologia Cognitiva, com seu foco nos processos mentais dos indivíduos enquanto realizavam tarefas, deslocaram a atenção do produto para o processo de aprendizagem, trazendo o aluno para o centro da questão do ensino. Daí, a orientação dos linguistas aos professores para que não focalizassem apenas a FORMA (a estrutura da língua), mas sobretudo seu USO nos mais diferentes contextos. Da análise das diferentes características da língua em diferentes contextos, surgiram os primeiros cursos de línguas para clientelas específicas, segundo Celani (1989, apud Norte, 2009).

A autora esclarece que o ESP-English for Specific Purposes, também denominado Inglês Instrumental, desenvolveu-se naturalmente a partir do Language for Specific Purposes (LSP), que segue uma abordagem comunicativa e focaliza as necessidades e interesses do aprendiz de língua. Apresenta ainda duas citações de definições de ESP, extraídas de Vian (1999) que evidenciam este foco nas necessidades, interesses e objetivos do aluno como guias de todo o planejamento dos cursos:

> ESP has its basis in an investigation of the purposes of the learner and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs will then act as a





guide to the designs of course materials. The kind of English to be taught will be based on the interests and requirements of the learner. (Kennedy e Bolitho, 1984, p. 3, citado por Norte, 2009, pp. 27-28)

ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. (Hutchinson and Waters, 1987, p.19; citado por Norte, 2009, pp. 27-28)

Se observarmos essas definições, podemos verificar que o grande traço comum, o central, o definidor, é a fundamentação nas necessidades do aluno. O plano de curso, a escolha do material a ser utilizado, a definição dos objetivos, todas as decisões a respeito do Course Design devem se fundamentar nessas necessidades. Daí, a necessidade primordial de o professor realizar uma séria análise das necessidades e interesses de cada grupo de alunos para fundamentar cada plano de curso específico.

Norte (op.cit.) ressalta ainda que o Inglês Instrumental visa capacitar o aluno em diferentes habilidades: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita.

O Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras teve início no Brasil entre 1977-1980, dentro do Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas- LAEL / PUC / S. Paulo, que já à época, era considerado um centro de excelência em Lingüística Aplicada; já contava com um bem sucedido programa de ESP, com vários mestrandos professores de inglês de universidades brasileiras e com o apoio de professores visitantes do British Council, especialistas em ESP. Surgiu em resposta à grande solicitação de departamentos de inglês de várias universidades para oferecerem cursos de inglês específicos que pudessem atender às necessidades de alunos de departamentos das mais variadas ciências puras e aplicadas. O Projeto surgiu também para tentar resolver o problema da falta de preparo dos professores de inglês para atenderem a essa demanda.

Idealizado e coordenado pela Profa. Maria Antonieta Alba Celani, o Projeto foi desenvolvido com alunos das Escolas Técnicas Federais e, devido à grande, flagrante e prioritária necessidade que eles tinham de saber ler textos em inglês, o foco recaiu primeiramente nessa





estrangeira no LAEL/PUCSP.

Nos primeiros anos do Projeto, de 1981 a 1989, o programa de desenvolvimento de professores produziu muito material didático básico de apoio. Assim, nasceram os Working Papers, espécie de apostilas sobre diferentes temas relacionados ao ensino de leitura, algo muito diferente de um livro, pois, como esclarece Celani na pg.1 da apresentação dos working papers, "a posição do Projeto Brasileiro em relação à formação de professores era a de se privilegiar o processo e não ensinar a fazer uso de um produto". Priorizava-se o processo de criação de material didático pelo professor, específico para seus alunos, para sua própria sala de aula. Depois de mais de duas décadas de sua produção, os Working Papers e Resource Packages produzidos

habilidade, na elucidação de como se dá o processo de leitura e no ensino de estratégias de

compreensão. Isso explica a grande produção de pesquisas em leitura em inglês como língua

Se você quiser saber mais sobre Needs Analysis em cursos de inglês, poderá ler:

pelo Projeto continuam sendo fontes ricas e confiáveis para professores interessados em pro-

duzir material eficaz para sua sala de aula. Por essa razão, eles constam de nossa bibliografia.

GOMES, Luiz Fernando. Uso da língua inglesa nos hotéis de Sorocaba e região: um estudo das necessidades na situação-alvo. The Especialist, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 17-34, 01 jan. 2003. Disponível em: http:// www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/24_1_2003/ARTI-GO2.PDF>. Acesso em: 17 nov. 2010.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida. Análise das necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. The Especialist, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 1-29, 01 jan. 2004. Disponível em: http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/25_1_2004/ ARTIGO1.PDF>. Acesso em: 17 nov. 2010.





2.2. Como se dá o processo de leitura

★ O que entendemos sobre como lemos?

sumário

- **★** Ler em língua estrangeira é muito difícil?
- ★ O maior problema de leitura em língua estrangeira é o vocabulário?

Antes de respondermos de forma adequada às perguntas acima, observemos, a seguir, uma lista de idéias equivocadas a respeito de leitura coletadas por meio de questionários de *Needs Analysis* (Análise de Necessidades) aplicados em incontáveis cursos de Leitura em Inglês para fins específicos, no Brasil, com o objetivo de observar a consciência de universitários sobre a natureza do processo de leitura. Examinemos essas idéias com atenção:

Idéias equivocadas sobre o processo de leitura

- 1. A leitura é linear (Devemos partir da primeira palavra do canto esquerdo superior da página e seguir, linearmente, da esquerda para a direita, descendo os olhos até a última palavra do canto direito inferior da página. Lemos palavra por palavra)
- 2. A leitura é passiva (O significado está no texto, o qual vai depositando idéias e palavras do autor na cabeça do leitor)
- 3. Ler em língua estrangeira é uma tarefa muito difícil (É impossível compreender um texto numa língua da qual nunca ouvimos falar)
- 4. Vocabulário é o maior problema da leitura em língua estrangeira (Todas as palavras são importantes. É necessário traduzir. Devemos iniciar a leitura sublinhando palavras desconhecidas para procurá-las no dicionário. O uso do dicionário é imprescindível.)
- 5. Compreensão parcial é compreensão pobre (É necessário entender 100% do texto. Todas as palavras devem ser compreendidas

Voltaremos a análise dessas idéias ao final desse texto.





2.3. Conscientização sobre Níveis de Leitura e Maneiras de Ler

Segundo Kato (1987), a primeira atitude correta (estratégia consciente, metacognitiva) de um leitor frente a um texto, seja em língua materna ou estrangeira, é estabelecer objetivos para a leitura, pois diferentes objetivos de leitura exigem níveis de compreensão diferentes e maneiras ou técnicas de leitura diferentes. Veja algumas situações de leitura que apresentamos abaixo.

- Você, numa livraria de aeroporto, deseja selecionar um texto para ler durante uma viagem de avião que durará 9 horas. Tenta folhear rapidamente alguns livros para poder predizer algo sobre seus conteúdos e decidir o que escolher. Lê os títulos, as "orelhas" e algumas páginas iniciais. Essa maneira de ler é denominada "skimming" e, dependendo do tempo dedicado a olhar o texto e do conhecimento prévio (sobre o assunto, o autor, o gênero), tanto pode levar o leitor ao nível da Predição ou Pré--leitura (em que apenas se formulam hipóteses sobre o que encontrar no texto) como ao de compreensão geral (em que se apreende o gênero, a área, o tema, a autoria, o estilo, o enredo central)
- Você deseja buscar o significado de uma palavra no dicionário ou o número de um telefone na lista - Faz um "scanning" - busca de um item específico num local conhecido, pré determinado pela estrutura conhecida do texto.
- Você precisa ler um texto indicado por um professor, para elaborar um resumo em nível de compreensão geral e de pontos principais – apreender a organização típica do gênero em questão e usando a seletividade, ler a introdução, a conclusão, o início de cada parágrafo (exploração dos tópicos frasais) e/ou seção deverá ser suficiente.
- Você precisa ler um texto complexo, para tentar apreender um conceito novo sobre o qual você terá que apresentar seminário. Para isso, precisará atingir o nível de compreensão detalhada – Será necessário ler para apreensão de pontos principais e compreender detalhadamente trechos que discutam o conceito de maneira mais profunda (o que poderá exigir análise gramatical de alguns períodos)

Importante! É importante lembrar que, se tratando de texto em língua estrangeira, essas maneiras de ler são apoiadas no compreensível, em tudo que possa promover compreensão, como o conhecimento do gênero discursivo em questão e sua organização textual característica (seus elementos típicos, estruturas lingüísticas frequentes, vocabulário, etc...), conhecimento da área, do tema (do tópico, do foco específico,...), reconhecimento de cognatos, etc...







25

Predição

(apreensão dos pontos principais e de detalhes que os sustentam)

sumário



Esquema dos níveis de compreensão

Observemos que o esquema que adotamos aponta a leitura crítica como uma postura, uma atitude que o leitor deve assumir desde o primeiro momento em que aborda um texto a ser lido em qualquer nível, com qualquer objetivo. Trata-se de uma visão de leitura crítica diferente de algumas equivocadas que a consideram como um nível alto a ser atingido depois da leitura detalhada. Fazer uma leitura crítica em qualquer nível de compreensão, desde uma simples predição que se faz a partir de uma foto que ilustra uma propaganda até à leitura detalhada para a elaboração de uma resenha é uma questão mais de postura do leitor do que habilidades de decodificação de linguagem escrita.

Para começar a ser crítico, um leitor deve questionar-se sobre as *intenções do autor*; sobre quem ganha e quem perde com as informações publicadas o texto; sobre a qualidade das ilustrações; a qualidade da linguagem; as opiniões emitidas pelo autor; os fatos apresentados e os fatos omitidos pelo autor (quem se beneficia com as omissões?); etc...

2.4. Comportamentos / estratégias gerais do leitor diante de textos em L1 e LE





gênero e fazer algumas predições

gênero poderá nos causar.

sumário

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

"prediction": É ao mesmo tempo um nível de leitura e uma estratégia de pré-leitura e diz respeito à capacidade de predizer informações que muito provavelmente o texto apresentará. É a capacidade de predizer não só frases, períodos e até parágrafos inteiros, a partir de marcadores do discurso (expressões que sinalizam o que se deve esperar numa sequência lingüística, como "por outro lado"; por exemplo"; etc...); como também de predizer idéias, citações, conceitos que o texto trará, a partir do conhecimento que se tem da linha teórica de um autor (por exemplo, espera-se que em um texto em que se discuta sociointeracionismo, as idéias de Vygotsky e/ou de Bakhtin estejam presentes). Somos capazes de predizer até mesmo os tipos de emoções que um

"skimming": Consiste em uma "olhadela" geral, rápida por todo o texto para apreender o que for compreensível à primeira vista (estrutura formal do texto, a divisão em seções, título e subtítulo, destaques, ilustrações, ...), o que já permite reconhecer o

"scanning": Busca de informações específicas em locais do texto já previstos, como por exemplo, a busca da técnica de coleta utilizada numa pesquisa na seção de metodologia...ou a busca dos pontos principais na introdução, conclusão e primeiras e

seletividade: Relaciona-se à capacidade do leitor selecionar, num texto, palavras, parágrafos, seções, resumos em destaques, enfim, porções que considera importantes para compreender melhor sem ter que ler o texto todo e ignorar outras palavras, parágrafos seções e até capítulos (num texto longo, como uma tese, por exemplo) ou por considerá-los não importantes para o seu objetivo de leitura ou por perceber que são muito previsíveis.

A seletividade relaciona-se com a flexibilidade, uma característica de certos textos que apresentam estruturas que tornam possível ao leitor ser seletivo. São textos que apresentam muitas pistas que facilitam ao leitor predizer informações e decidir quais lhe interessam ler e quais ignorar.

. análise gramatical: A análise gramatical, incluindo análise da sintaxe, do arranjo das palavras nas frases e sentenças, pode e deve ser usada como estratégia de leitura, em casos em que todas as outras estratégias não derem conta de resolver um problema de compreensão. Raramente este nível de análise se torna necessário, mas se em alguma leitura, o leitor encontrar um problema de compreensão difícil de ser solucionado com o uso de outras estratégias, justamente em um trecho que lhe pareça importante para compreender algo que lhe interessa muito (por exemplo, um novo conceito relacionado a um assunto que esteja pesquisando), então, nesse caso, a análise gramatical pode ser realizada como mais um recurso.





Sabemos, então que a primeira estratégia metacognitiva (consciente) do leitor, de organização da tarefa de ler é estabelecer objetivo(s) para a leitura que vai realizar.

2.5. Relação entre Nível de Leitura e Procedimentos

Há diferentes objetivos para a leitura e diferentes maneiras de ler (comportamentos do leitor) e nem sempre compreensão parcial significa leitura pobre. Dependendo da tarefa de leitura que temos que realizar e do objetivo do leitor, uma compreensão parcial do texto pode ser plenamente satisfatória.

Para se obter compreensão geral do assunto, vale o uso da estratégia denominada 'skimming' (to skim) que, segundo Norte (2009, p. 41) "literalmente significa 'desnatar', 'tirar o que está por cima', "to skim through e/ou "to skim over" - ler por alto" que consiste em passar os olhos rapidamente pelo texto para verificar o que é compreensível à primeira vista. A autora cita como exemplo de utilização do "skimmimg" em nosso dia-a dia, o folhear de um jornal para obtenção de uma idéia geral sobre as principais reportagens.

Ao realizarmos "skimming", outras estratégias como a análise da organização das informações componentes de um gênero textual, o uso das informações não verbais muito conhecidas (como gráficos; ilustrações; símbolos; numerais; dicas tipográficas como negritos, itálicos, maiúsculas, pontuação, etc...) são simultaneamente exploradas para facilitar a compreensão e já permitem, logo no primeiro contato com o texto, alguma predição (alguma formulação de hipóteses sobre informações a serem encontradas).

Quanto à compreensão de pontos principais, Norte (op.cit.) acredita que para alcançála, o leitor deve se deter com maior atenção na busca das informações importantes do texto, tentando identificar a informação mais relevante de cada parágrafo. Ela prevê também que são os objetivos estabelecidos pelo próprio leitor (pelos interesses e necessidades de informação que o levaram à leitura do texto) que determinam o modo pelo qual ele realiza a leitura. Na busca de uma informação específica, a atenção deve ser alocada para locais já previsíveis do texto onde se encontram itens como datas, nomes, números, etc..., podendo o leitor ignorar outras partes do texto que não são de seu interesse. Essa busca de uma informação específica denomina-se "scanning" e não exige uma leitura detalhada do texto.

Um bom leitor, sempre regido pelo seu conhecimento prévio que lhe permite fazer infer-





jornal que já iniciam selecionando os cadernos que lhes interessam.

sumário

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

A maioria das nossas necessidades de leitura são plenamente supridas com a compreensão em nível de pontos principais dos textos que precisamos ler. Também, como já dissemos, acreditamos que a leitura crítica pode ocorrer em qualquer nível de compreensão, pelo menos em termos de reação crítica do leitor às informações que pode obter, mesmo num nível modesto de compreensão. Porém, é necessário reconhecermos que existe um tipo de leitura crítica que exige um nível de compreensão mais detalhada como, por exemplo, a leitura realizada por estudiosos de todas as áreas com o objetivo de fundamentar uma tese, a leitura que um acadêmico faz de um projeto sobre o qual necessita emitir parecer, a leitura que um juiz faz dos documentos de um processo, etc...

ências, à medida que lê, antecipa informações que o texto poderá apresentar, realiza seleção

de trechos (sentenças, parágrafos, seções, etc...) que prevê lhe interessarão e ignora outros que

prevê não serem para ele importantes, saltando-os e agilizando a leitura. A esse tipo de com-

portamento do leitor, dá-se o nome de estratégia da seletividade. Um exemplo flagrante de

seletividade consciente na leitura de um material de leitura é o comportamento de leitores de

Norte (2009) prevê que para tal tipo de leitura crítica, há necessidade de compreensão de particularidades para se entender com clareza as idéias do autor, e também suas intenções nas entrelinhas. A autora alerta para o fato de a leitura crítica exigir do leitor a avaliação e o questionamento dos argumentos do autor e implicar a capacidade de formar uma opinião sobre o conteúdo do texto e ser capaz de justificar e sustentar suas posições como leitor.

Para a autora, também há necessidade de lermos detalhadamente, com cuidado, quando lemos instruções operacionais de experiências, equipamentos, etc. cuja compreensão exige apreensão de detalhes importantes.

Norte (op. cit.) refere-se ainda ao uso de estratégias específicas de vocabulário como o reconhecimento de palavras conhecidas do leitor e dos cognatos (palavras de origem grega ou latina que são ortograficamente muito semelhantes às correspondentes em língua portuguesa); a identificação de palavras-chave, (que são geralmente destacadas no texto por meio da repetição por serem terem relação direta com o assunto, sendo portanto importantes para a compreensão); o reconhecimento de <u>afixos</u> (essencial na formação de palavras); a dedução/<u>inferência</u> das palavras desconhecidas por meio do contexto e, como último recurso, o uso do dicionário.

unesp



Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Resumindo, todo o tópico "Procedimentos de Leitura em Língua Estrangeira", apresento, a seguir, uma lista-resumo de estratégias metacognitivas adaptada de Kato (1987) que devem reger o comportamento de todo leitor proficiente em língua materna ou língua estrangeira:

Para o nível da compreensão detalhada de um texto complexo, as competências linguísticas

- conhecimentos de estruturas nominais (o substantivo e seus modificadores), de estrutura da

sentença, de itens que concorrem para a coesão e coerência textual tornam-se imprescindíveis.

1. Primeiro estabelecer objetivo para a leitura

tema 2 desta disciplina e os itens gramaticais no tema 3.

- 2. A partir do objetivo de leitura, estabelecer o nível de compreensão que se deseja atingir
- 3. Apoiar-se no compreensível e ignorar o que não for compreensível
- 4. Monitorar a compreensão o tempo todo para ver se a compreensão está ocorrendo de forma a cumprir os objetivos da leitura
- 5. Realizar voltas ou avanços conscientes no texto para confirmar hipóteses de compreensão ou para esclarecer algum problema de compreensão que esteja dificultando atingir o objetivo que se estabeleceu para a leitura
- 6. Fazer uso consciente das estratégias gerais de leitura ("skimming", "scanning", predições, seletividade, análise gramatical), de acordo com a exigência do nível de compreensão que se deseja atingir.
- 7. Fazer uso consciente das estratégias específicas de vocabulário quando encontrar palavras que necessitam ser compreendidas por dificultarem a compreensão de uma sequência importante para os objetivos do leitor.





Abaixo, ao compreender o trecho em destaque, você, professor, terá um exemplo de exercício fácil para conscientizar seu aluno de que não lemos palavra por palavra nem mesmo em língua materna.

> No útlimo mês de Abirl, em uma Uinrvesriddae ao nrote da Ignlatera, raelizuo-se um Cognsrenso Inatoernacial sobre Densevilomneto da Peqsiusa sobre Lgingauegm renuindo peqsuisdoares de 21 nacoianidlades.

Conscientizando: A leitura não é passiva, é ativa. Tanto não é passiva que fazendo uso do nosso conhecimento do que é esperado em um ponto de uma sentença, podemos reconhecer palavras mesmo com letras trocadas. Nesse reconhecimento, entra conhecimento do vocabulário, da ortografia, da classe gramatical da palavra, da sintaxe do português sem que isso esteja no nível da nossa consciência.

Neste ponto, faça uma pausa para realizar a Atividade 5 da nossa agenda que traz exercícios de leitura de textos em português, inglês e outras línguas para conscientização prática sobre processos de leitura e, ao final, volte para ler a seção "Finalizando" abaixo, pois ela só fará mais sentido depois que você realizar as atividades.

Finalizando...

A esta altura, devemos reler a lista de idéias equivocadas com as quais iniciamos esta unidade e agora, conscientes dos processos envolvidos na leitura em língua materna e em língua estrangeira, substituí-las pelas idéias adequadas listadas abaixo.

Idéias adequadas sobre processo de leitura em língua materna e estrangeira

- 1. A leitura não é linear; é seletiva. É adequado e desejável que o leitor, fazendo uso de seu conhecimento das características de gêneros discursivos escritos, da área, do assunto, etc....faça predições e possa "saltar" trechos previsíveis (considerados redundantes ou não relevantes para ele) e ler mais atentamente só os trechos relevantes ou que lhe tragam informação nova.
- 2. A leitura não é passiva; é ativa. O significado não está no texto; ele é "negociado" na in-





teração entre leitor e texto, no qual, ativamente, o leitor tenta integrar o conhecimento novo apresentado pelo autor ao conhecimento prévio que ele já tem sobre o assunto. É o que Rumelhart (1980) chama de aprendizagem por acréscimo, integração ou modificação de esquemas.

- 3. A leitura em língua estrangeira pode ser facilitada. A leitura em língua estrangeira , assim como em língua materna, dependendo de vários fatores (principalmente do conhecimento dos gêneros, da área, do assunto) pode ser difícil ou fácil. O leitor deve, em primeiro lugar, estabelecer objetivos claros para sua leitura de qualquer texto e assim poder definir o nível de compreensão que precisa ou deseja atingir. No ato de ler, deverá fazer uso de estratégias facilitadoras como: predições (formulações de hipóteses de significado), apoio no compreensível (reconhecimento de vocabulário conhecido e de palavras cognatas; exploração de pistas não verbais (ilustrações, dicas tipográficas); reconhecimento da / e apoio na organização da informação no texto; inferências pelo contexto...
- 4. Vocabulário pode não ser um problema na leitura em língua estrangeira se tivermos consciência dos recursos dos quais podemos lançar mão para facilitar sua compreensão, como: apoio em palavras compreensíveis (conhecidas e cognatas) / tentar ignorar palavras desconhecidas e verificar se elas não fazem falta / atenção às palavras desconhecidas que se repetem para decidir se são importantes para a compreensão (verificando se elas aparecem em partes importantes do texto como título, subtítulo, introdução, conclusão, início de sentença) / tentar inferir o significado das palavras importantes pelo contexto
- 5. Compreensão parcial não é compreensão pobre. Na maioria das tarefas de leitura que necessitamos realizar no nosso dia a dia, a compreensão parcial é a desejável e a satisfatória.





Referências

- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, P.D. (Ed). Handbook of reading research. New York: Longman, 1984. p. 353-394.
- BEED, L., HAWKINS, E. M.; ROLLER, C. M. Moving learners toward independence: The power of scaffolding instruction. The Reading Teacher, Newark (USA), v. 9, may 1991.
- BLOOME, D. Reading as a social process. Advances in Reading/Language Research, San Jose (USA), v. 2, p. 165-195, 1983.
- BLOOME, D. Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: microanalysis as a theoretical enterprise. In: INTERAMERICAN CONFERENCE ON CLASS-ROOM ETNOGRAPHY, Mexico City, Mexico. Proceedings... [S.n.]: Mexico City, 1991.
- BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. Journal of Research on Reading, Washington (USA), v. 16, n. 2, p. 98-111, 1993.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPI-RO, R. (Ed.). Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- BROWN, C. S.; LITLE, S. L. Merging assessmente and instruction: protocols in the classroom. In: GLASER, L. W.; SEARFOSS, L.; GENTILE, L. (Ed.). Reexamining reading diagnosis: new trends and procedures. Newark: Internacional Reading Association, 1988.
- BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.). Culture, communication and cognition: vygotskyan perspectives. Cambridge: Cambridge University, 1985.
- CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNI-CAMP, 1989.
- CELANI, M. A. A; et al. The Brazilian ESP Project: an evaluation. São Paulo. EDUC, 1989.
- CONDOR, S.; ANTAKI, C. Social cognition and discourse. In: VAN DIJK, T. A (Ed.). Discourse as structure and process. London: Sage, 1997.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER G. (Ed.). Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.





- FAERCH, C.; KASPER, G. Processes and strategies in foreign language and communication. Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht, v. 5, p. 47-118, 1980.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: FREDERICCH, V. G. (Ed.). Reading and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1967. (Process, Theory, Research, v. 1)
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, V. F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.). Language by ear and eye: the relationships between speech and reading. Massachusetts: MIT, 1972.
- GREEN, J. L.; MEYER, L. A. The embeddedness of reading in classroom life: reading as a situated process. In: BAKER, C. D.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- HEAP, J. L. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University, 1987.
- KATO, M. A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LEMOS, Vilma. O texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- MAINGUENEAU, D. Pragmática para o discurso literário. São Paulo. Martins Fontes, 1996.
- MARINELLO, A. F; BOFF, O. M. B.; KOCHE, V. S. O texto instrucional como um gênero textual. The ESPecialist, São Paulo, v. 29, n. Especial, p. 61-77, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIO-NISIO, A. P.; MACHADO, A. R. Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.
- MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. Journal of Research in Reading, Washington (USA), v. 16, n. 2, p. 138-47, 1993.
- NARDI, M. I. A. As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira.





Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

sumário

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

nomia do futuro. Tese (Doutorado em Lingüística)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999. • NEWMAN, D., GRIFFIN, P.; COLE, M. Social mediation goes into cognitive change, In:

NARDI, M. I. A. A metáfora e a leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteco-

- The construction zone. Cambridge: Cambridge University, 1989.
- 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
- OXFORD. Looking at language learning strategies. New York: Newbury House, 1989.
- PALINCSAR, A. S. The role of dialogue in providing scaffolding instruction. Educational Psychologist, Memphis (USA), v. 21, n. 1-2, p. 73-98, 1986.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension: fostering and comprehension - monitoring activities. Cognition and Instruction, Mahwah (USA), v. 2, p. 117-75, 1984.
- QUEIROZ, S. R. B. O papel do docente no desenvolvimento da leitura Critica. In: CONGRES-SO DE LEITURA DO BRASIL, 18., 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORMICI (Org.). Attention and performance: XI. Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum, 1977.
- RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPIRO, R. (Ed.). Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- SANTA BÁRBARA, L. A. O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras. 2007. 170 f. Dissertação (Doutorado)-Pontíficia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5936. Acesso em: 17 nov. 2010.
- SPRADLEY, J. Participant observation. New York: Holt Hinehart & Winston, 1980.
- VAN DIJK, T. The study of discourse. In: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process. London: Sage, 1987. p. 01-34.





- VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, p. 437-457, 1999. Número especial.
- VILAS BOAS, G. A. Metáforas conceituais de tempo, vida e morte na construção colaborativa das leituras de um texto literário. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). The concept of activity in Soviet psychology. Sharpe: Armonk, 1981.
- WERTSCH, J. V. Voices of the mind. Cambridge: Harvard University, 1991.
- ZANOTTO, M. S. T. Metáfora, cognição e ensino de leitura. D.E.L.T.A., São Paulo, v.11, n. 2, 1995.
- ZANOTTO, M. S. T. A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas. In: CONGRESSO MUNDIAL DA FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE PROFES-SORES DE LÍNGUAS VIVAS, 19., Recife, 1997. Anais... Recife: FIPLV, 1997.
- ZANOTTO, M. S. T. A Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). Metáforas do cotidiano. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- WATERS, A. Back to the future. The ESPecialist, São Paulo, v. 9, n. 1-2. 1988.

Bibliografia Consultada

- FREITAS, A. "Conscientização": um fator negligenciado no ensino de vocabulário. The ESPecialist, São Paulo, v. 13, n. 1, 1992.
- GRELLET, F. Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- HOLMES, J. The importance of prediction. In: WORKING PAPERS, 5., 1982, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1982.





WORKING PAPERS, 13., 1984, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1984.

sumário

Anais... São Paulo: PUC, 1982.

São Paulo: PUC, 1986.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

• HOLMES, J. The teacher as researcher. In: WORKING PAPERS, 17., 1986, São Paulo. Anais...

HOLMES, J. Stages, strategies and activities. In: WORKING PAPERS, 4., 1982, São Paulo.

HOLMES, J. What is a unit?: the structure of the course unit and its place in course design. In:

- NUTTAL, C. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heinemann, 1996.
- RICHARDS, J.; ROGERS, T. S. Method, approach, design, and procedures. In: _____. Methodology in TESOL: a book of readings. New York: Newbury House, 1987. p. 145-157.
- RUSSO, N. G. Leitura de textos em inglês. uma abordagem instrumental. Belo Horizonte: UFMG. 1992. (Projeto de Inglês Instrumental).
- SCOTT, M. Conscientização. In: WORKING PAPERS, 18., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.



2. Estratégias específicas de vocabulário em LE



Vamos iniciar nossas discussões observando, a seguir, declarações de universitários sobre leitura em língua estrangeira:

- * Vocabulário é o maior problema da leitura em língua estrangeira
- ★ Todas as palavras são importantes.
- * É necessário traduzir.
- ★ Devemos iniciar a leitura sublinhando palavras desconhecidas.
- * Compreensão parcial é compreensão pobre
- ★ É necessário entender 100% do texto.
- * Todas as palavras devem ser compreendidas
- * O uso do dicionário é imprescindível.





37

38

Reflexão

A esta altura do nosso curso, depois de termos abordado o tema "Conscientização", antes de prosseguirmos, reflita sobre as declarações acima.

1. O Papel do Vocabulário na Leitura em Língua Estrangeira

Um dos problemas cruciais da leitura em língua estrangeira, apontados pelas análises do conhecimento da natureza do processo de leitura por parte de alunos-leitores, realizadas no contexto do ensino de Inglês para fins específicos (ESP) no Brasil, consiste na limitação do repertório lexical do aluno-leitor que tenta superar a deficiência por meio de uso do dicionário, geralmente sem conhecer as maneiras adequadas de utilizá-lo. Essa atitude desestimula a leitura uma vez que a torna enfadonha e cansativa, exigindo muitas paradas para consulta ao dicionário, ocasionando uma compreensão fragmentada da mensagem original.

As declarações dos universitários citadas acima refletem a crença de que devemos ler linearmente palavra por palavra e que, decodificando o significado de cada uma delas, teremos o significado do texto garantido. Daí, a crença na necessidade de apoio exagerado no dicionário. Na verdade, não é assim que se dá o processo de leitura. Se assim fosse, todo texto em língua materna, que só apresentasse vocabulário conhecido de um determinado leitor, seria compreendido 100% por ele. Mas, já vimos, na fase de conscientização, que isso nem sempre ocorre, pois um leitor, ao ler um texto de área desconhecida, mesmo que em sua própria língua, mesmo que reconhecendo 100% do vocabulário, pode ter grande dificuldade de compreensão.

Por outro lado, o uso do dicionário só tem validade, só é eficaz, se o leitor souber utilizá-lo adequadamente, ponto ao qual retornaremos oportunamente nesta unidade.

Por essas razões, uma atitude bastante válida que liberta o leitor do uso do dicionário é o uso de estratégias de vocabulário. Moreira (1886), Ramos (1988), Souza (1990) e Freitas (1992) enfatizam o papel do conhecimento prévio e dos cognatos (de palavras da língua estrangeira que são parecidas com as correspondentes da língua materna do leitor por derivarem da mesma raiz) e a necessidade de ensino consciente de estratégias de inferência lexical (de uso do contexto para inferir o significado de uma palavra desconhecida).





2.1. Apoio em Palavras conhecidas e palavras cognatas

A primeira estratégia usada quase que automaticamente por qualquer leitor de um texto em língua estrangeira é o apoio em palavras já conhecidas e palavras cognatas. É alta a porcentagem de palavras reconhecidas como cognatas em textos em língua inglesa por leitores de língua portuguesa. Essas palavras muito parecidas com as da nossa língua facilitam muito a compreensão.

O reconhecimento de palavras cognatas e também de palavras não cognatas porém familiares ao leitor somam uma porcentagem significativa do vocabulário de um texto em língua estrangeira, exigindo esforço para compreender apenas poucos itens.

2.2. Ignorar palavras desconhecidas não importantes para a compreensão e fazer esforços para compreender as importantes.

Ignorar palavras desconhecidas que não fazem falta para a compreensão do texto, palavras que não são importantes é uma estratégia também usada de maneira automática por leitores proficientes de textos em língua estrangeira. Mas, a pergunta que surge é: como descobrir se uma palavra desconhecida é ou não importante para a compreensão do texto?

Há casos em que uma palavra desconhecida não bloqueia a nossa compreensão da mensagem, a nossa compreensão da idéia central de uma frase, sentença ou mesmo de um parágrafo. Nesses casos, podemos simplesmente, ignorar a palavra nova. Vejamos os exemplos abaixo em que o sinal XXX representa uma palavra desconhecida:

His article was XXX good. All the members of the Editorial committee appreciated it. Miss Taylor could not be XXX for the job of secretary. She is not proficient in any Foreign language.

Outras vezes, a palavra desconhecida pode ser facilmente compreendida pelo contexto:

Michael gave me a beautiful bunch of flowers: roses, orchids, chrisanthemus, XXX, dahlias, violets...





39

Girls don't like to be fat. To reduce XXX, they eliminate sugar and carbohydrates from their diet, they do a lot of exercise,...

Cavalcanti (1989) conscientiza sobre as características de itens lexicais chaves, palavras que são candidatas a serem importantes num texto. São palavras que aparecem muitas vezes no texto, repetidas literalmente ou por meio de outras palavras sinônimas ou quase sinônimas; são palavras que geralmente são salientadas nos textos, aparecendo em destaque, negrito, maiúsculas; tendem a aparecer em locais importantes do texto, como título, introdução, conclusão; o texto parece "falar" delas, desenvolver-se em torno delas. Abaixo, quadro-resumo das características de palavras chaves.

Características de itens lexicais chaves

sumário

Saliência: são palavras salientadas no texto (por meio da repetição e de destaques)

Localização: são palavras que geralmente aparecem em partes importantes do texto (no título; na introdução; na conclusão; no início de sentenças (como sujeito), em início de parágrafos)

Restrição: podem aparecer modificadas por itens restritivos, como adjetivos

Superordenação: são geralmente superordenados de outros itens lexicais a ele associados no texto (sinônimos ou quase sinônimos)

Portanto, se uma palavra tiver as características de item lexical chave, se for encontrada várias vezes num texto e se desconhecer o seu significado dificultar a compreensão, é necessário fazer esforços para compreendê-la. Vejamos, a seguir, um exemplo de texto com palavras desconhecidas importantes. Leia e tente inferir o significado das palavras do título.

"Micas, Sebas e Muchicos" (texto do material do Projeto de Inglês Instrumental / PUCSP)

Até há cerca de trezentos anos o natulo comia xuxocando os pacurros. Como utensílio doméstico, a mica começou por ser usada sobretudo na conjuração dos alimentos. No século XIV, à refeição, era comum cortar a carne e espetá - la com micas pontiagudas. No entanto, à medida que o uso da seba se foi difundindo, a ponta da mica tornar - se - ia gradualmente meticulada.

O natulo primitivo xuxocava conchas de moluscos como muchico, e os gregos antigos ser-





40

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Supõe - se que as sebas foram usadas pela primeira vez no séc. XI nas casas italianas para comer frutos, que de outro modo poderiam manchar os pacurros. Em finais da década de 1450, as sebas começaram a substituir as micas de ponta aguçada, com as quais se mofofava a carne dos pratos. No entanto, só por volta de 1620, as sebas chegaram à mesa da maioria dos europeus.

viam - se de muchicos de madeira para comer ovos. De resto, o muchico seria xuxocado

quase exclusivamente para mexer os alimentos durante a sua conjuração e depois para os

servir, até que, em meados do séc. XVII, se juntaria à mica e à seba à mesa das refeições.

As sebas primitivas tocutavam apenas dois dentes, até que no início do séc.XIX se tornaram moda as sebas de três dentes, que se seguiriam das de quatro dentes em 1880.

(Adaptado de: TESOUROS DA COZINHA TRADICIONAL PORTUGUESA. Seleções do Reader's Digest (Ed.). Porto: Portugal. 1984)

2.3. Tentar compreender palavras desconhecidas importantes por meio de:

Inferência Lexical (Adivinhação do significado contexto)

Verifique o **contexto imediato** (contexto lingüístico da sentença, que, muitas vezes, basta)

Verifique o **contexto amplo** (contexto linguístico do texto, tudo que já tiver sido compreendido do texto: denominado conhecimento acumulado por Cavalcanti, 1989)

Importante! Como explorar o contexto?

Na exploração do contexto para tentar inferir significado de uma palavra desconhecida, o leitor deve:

Verificar dicas tipográficas (travessão, parênteses, dois pontos) que podem trazer definições da palavra, explicações





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Utilizar o conhecimento acumulado para definir as relações entre sentenças, idéias, que possam ajudar a inferir a palavra desconhecida (relações de causa-efeito / contraste / finalidade / ênfase)

Verificar a classe gramatical das palavras vizinhas para poder perceber qual será a

Perceber relações de sentido entre a palavra desconhecida e outras palavras ou expressões do contexto (sinônimos ou quase sinônimos / antônimos / termo geral- termo-

Utilizar seu conhecimento de mundo

-específico / repetições)

classe gramatical da palavra desconhecida

Satisfazer-se com um significado aproximado (que seja coerente com o contexto)

Grabe e Stoller (1997) em pesquisa da aprendizagem de português como língua estrangeira, apontaram os substantivos e os verbos como as palavras mais importantes de um texto. Os adjetivos e advérbios ficaram em segundo plano. Muito conhecimento detalhado de gramática não foi necessário, mas o conhecimento básico da estrutura da sentença e a gramática foram importantes para distinguir a classe gramatical de uma palavra desconhecida.

2.3.2 Exame da palavra em si

A palavra não é cognata? Não é parecida com alguma palavra que você conheça em sua língua ou mesmo em outra língua que você conheça?

Verifique a forma da palavra. Ela não apresenta afixos (prefixos ou sufixos)? Pode ser que você compreenda o afixo ou a raiz que você identifica depois de identificar o afixo.

Observe, a seguir, quantas palavras derivadas da palavra "person" por meio da adição de prefixos e/ou sufixos:

- 1 SUFIXO: personal, personnel, personage, personify
- 2 SUFIXOS: personally, personalize, personality, personification.
- 1 PREFIXO E UM SUFIXO: interpersonal, intrapersonal





43

2.3.3 Uso do dicionário como último recurso

Recorrer ao dicionário deve ser sempre o último recurso, depois de se ter tentado outras estratégias. O leitor deverá ser capaz de manuseá-lo adequadamente, de conhecer a utilidade dos vários tipos de dicionários e de apenas recorrer a ele após ter tentado várias estratégias possíveis, como a exploração do contexto lingüístico vizinho da palavra desconhecida para tentar inferir seu significado e de já ter formulado uma hipótese de significado para ela. Só então, o leitor será capaz de escolher dentre todas as entradas que o dicionário traz, aquela que melhor se aplica ao contexto em que a palavra está sendo interpretada.

Observação Importante!

sumário

Na verdade, no processo individual de leitura, não existe uma sequência rígida no uso das estratégias. O uso do contexto amplo pode ser automático para o leitor atento que vem prestando atenção a tudo que permite predizer o que vai encontrar adiante num texto. O uso do contexto imediato poderá ocorrer simultaneamente com a verificação de um afixo na formação de uma palavra.

Portanto, não há ordem, há sim uma orientação para que, diante de uma palavra desconhecida, o leitor saiba como começar e como terminar: decida primeiro se ela é importante ou não, se precisa ser compreendida ou pode ser ignorada. E, como último recurso, recorra ao dicionário.

Lista- Resumo das Estratégias de Vocabulário

- 1. Apoiar-se em palavras conhecidas e em cognatos
- 2. Ignorar palavras não relevantes distinguindo-as das relevantes
- 3. Fazer esforços para inferir palavras relevantes
 - 3.1 verificando a morfologia (afixos)
 - 3.2 examinando o contexto lingüístico imediato (coerência local)
 - 3.3 examinando o contexto linguístico amplo (coerência global)
- 4. Uso do dicionário como último recurso





44

3. Considerações sobre o papel do Dicionário e da Leitura Complementar

Embora o uso do dicionário não seja incentivado, num curso que prioriza a adoção de estratégias que valorizam a consulta ao contexto lingüístico e conhecimento prévio do leitor, Grabe e Stoller relatam uma experiência de aprender a ler em português durante estadia no Brasil na qual o uso de um bom dicionário, na hora certa, de maneira adequada, ajudou a definir melhor os significados de algumas palavras com os quais o leitor não estava de todo satisfeito.

Os autores apontam também a grande importância da leitura complementar (leitura intensiva de extenso material de todo tipo) em língua estrangeira (no caso deles, em português) para desenvolver habilidade de compreensão e aquisição de vocabulário. O jornal é eficaz porque sendo o tempo presente e os personagens do mundo real, o conhecimento prévio facilita a compreensão. Já ficção apresenta personagens desconhecidos e um tempo não presente e exige mais estratégias.

Hunt e Beglar (2005) também ressaltam a importância da leitura de extenso material para aumentar o vocabulário e o papel do uso adequado do dicionário para definir o significado de certas palavras.

4. A inferência de vocabulário e o uso do dicionário na prática

Ao tentar compreender palavras desconhecidas em textos, você não deve recorrer ao dicionário. Se ficar satisfeito só com a inferência de um significado aproximado, ótimo. Caso não estiver satisfisfeito e sentir vontade de saber o significado exato de uma palavra (supondo que você esteja muito interessado pelo conceito que a palavra explica e não fique satisfeito com um significado aproximado), consulte 2 tipos de dicionário, pelo menos 1 dicionário bilíngüe e um monolingue (1-inglês-português e 1 inglês-inglês ou português-português.) para decidir sobre um significado mais exato.

Os dicionários Inglês-Português que apresentarem a palavra, trarão apenas a tradução e se você não conhece a palavra ou o conceito a que ela se refere também em português, esse tipo de dicionário nada acrescentará. E mesmo sendo cognata, dificilmente a palavra dirá algo a





alguém que não a conhecer em sua própria língua.

Para podermos entender o significado da palavra, temos que recorrer a dicionários monolíngües que geralmente trazem a definição do conceito expresso pela palavra e exemplos de contextos em que a ela é usada. Mas, nesses dicionários, temos ainda que lidar com a questão das múltiplas entradas para uma única palavra. Há entradas por diferentes classes gramaticais e dentro das classes gramaticais, há a apresentação de diferentes significados. Como selecionar dentre tantas entradas e significados aquele que é o compatível com o contexto do texto que está sendo lido?

Só podemos selecionar um significado adequado, se ANTES de recorrermos a um dicionário, já tivermos feito esforços para compreendermos a palavra pelo contexto da leitura e já tivermos formulado hipóteses de significados para ela. Só assim, seremos capazes de encontrar o significado correto no dicionário. Na verdade, não encontramos significados de palavras em dicionários, mas, apenas confirmamos hipóteses de significados já inferidos pelo contexto durante a leitura. Portanto, a meu ver, só existe na prática uso adequado de dicionário combinado com a estratégia de inferência lexical.

Ainda neste tema, nas atividades de conscientização sobre estratégias de vocabulário, vocês poderão observar análise de busca de significado de palavra no dicionário, na prática.

Se você desejar saber mais sobre habilidades de leitura, poderá ler:

- PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: ______. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte. UFMG. 2005. p. 129-147. Disponível em: http://veramenezes.com/leitura2.htm. Acesso em: 22 nov. 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D. P; MELLO, H. A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas. Belo Horizonte. UFMG. 2004. p. 129-147. Disponível em: http://veramenezes.com/vocabulario.htm. Acesso em: 22 nov. 2010.

Sobre o papel do dicionário, poderá ler:

CONCEIÇÃO, M. P. O dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE/Inglês. The ESPecialist, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 113-135, 2008. Disponível em:http://www.corpuslg.org/journals/the_especia-





list/issues/29_1_2008/ARTIGO5_CONCEICAO__29_1_2008.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2010.

Sobre o papel do conhecimento prévio na leitura de itens metafóricos, poderá ler:

• NARDI, M. I. A. O papel do conhecimento prévio na interpretação da metáfora na leitura em língua estrangeira. Cadernos da F.F.C, Marília., v. 2, p. 177-183, 1998. (Disponível no material de apoio).

Bibliografia

- CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNI-CAMP, 1989.
- FREITAS, A . C. Conscientização: um fator negligenciado no ensino de vocabulário. The ESPecialist, São Paulo, v. 13, n. 1, 1992.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In: COADIN, J.; HUCKIN, T. Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University, 1997.
- HUNT, A.; BEGLAR, D. A framework for developing EFL reading vocabulary. Reading in a Foreign Language, Honolulu, v. 17, n. 1, apr. 2005.
- MOREIRA, V. B. Vocabulary acquisition and reading strategies. São Paulo: PUC-SP, 1986. (Resource Package, n. 4).
- RAMOS, R. G. Estratégias usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.
- SOUZA, M. H. G. M. The role of previous knowledge in the inference of unknown vocabulary in the reading of general texts in English. The ESPecialist, São Paulo, v. 11, n. 1, 1990.
- Bibliografia Consultada
- GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University, 1981.





WORKING PAPERS, 13., 1984, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1984.

São Paulo: PUC, 1986.

sumário

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

- PINTO, A. P. Estratégias para a aquisição do vocabulário em uma língua estrangeira. The ESPecialist, São Paulo, n. 12, 1985.

HOLMES, J. What is a unit?: the structure of the course unit and its place in course design. In:

HOLMES, J. The teacher as researcher. In: WORKING PAPERS, 17., 1986, São Paulo. Anais...

- RUSSO, N. G. Leitura de textos em inglês. uma abordagem instrumental. Belo Horizonte: UFMG. 1992. (Projeto de Inglês Instrumental).
- SCOTT, M. Conscientização. In: WORKING PAPERS, 18., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.

Nota:

Todos os Resource Packages e Working Papers, do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental e o periódico The ESPecialist encontramse disponíveis no site do Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

3. A Gramática na leitura em LE



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

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

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 experimentado 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 ad-





a leitura para atuarem como cidadãos conscientes no mundo em que vivem.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

interrompida para o ensino de cada item gramatical novo.

Em que momento e como devemos ensinar gramática?

sumário

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.

quirido na leitura, com vistas a tornar os alunos letrados, no sentido de serem capazes de usar

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

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 resolvêlo 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





50

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

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





ou complemento

sumário

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

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]

Verbo Sujeito:grupo nominal 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

52





53

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





54

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

sumário

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





football, volleyball; basketball; windsurf

tennis club; piano bar; jockey club; city tour;

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

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

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

Sports: mountain bike; dream team; match point; walk machine; jet ski; handball;

Amusement: shopping center; show business; show man; night club; country club;

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

sumário

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..

<u>a forma verbo nominal- particípio passado</u> 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...

55





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

EUA: Estados Unidos da America

UFO: Unidentified flying object

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

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

sumário

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

sumário

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).

E 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

sumário

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, , destaques, 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; McMahon,





discussion.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

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,

1997; book club program, McMahon & 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 read-

ing 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

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

and new groups form around new reading choices (HSU, 2004, p. 2).

unesp



momento para oferecer mais explicações, mas no momento da atividade, ofereça apenas a informação que ajude os alunos a prosseguirem com a leitura.

e ocupar o restante da aula enchendo a lousa de regras. Você pode até voltar ao item em outro

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: . 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, `a 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 conhecimento 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 n a 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

sumário

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 <u>repetição</u> de um mesmo termo; por meio da <u>substituição</u> 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





da casa.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

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).

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

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.

Vejamos exemplo 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 Substituição (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.





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

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

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

substituição de substantivo por outro sinônimo ou quase sinônimo

Ex: They visited three public <u>libraries</u> and two special **ones**.

Ex: There are many federal <u>universities</u> 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.

sumário

substituição de um <u>substantivo</u> por um <u>pronome</u>

substituição de <u>oração</u> por um <u>advérbio</u>

Ex: <u>Is the library closed now?</u> 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 <u>conectivos</u>, dentre os quais distinguem-se as <u>conjunções</u> e os <u>marcadores</u> do discurso.





mente, promovendo coesão local.

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 sequência cronológica dos fatos e ao fenômeno da coerência textual global serão inseridos no Tema 4 intitulado: "Organização Textual".

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 semantica-

Finalizando

Por exemplo:

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 consultada

- 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.





Cambridge: Cambridge University, 1981.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

- 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.

GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises.

- 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 CON-FERENCE 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.





4. Organização Textual



1. Conexão em nível de macro organização textual (marcadores de sequência cronológica, de organização do discurso e de pontos de vista do autor)

Uma organização textual bem realizada pode sinalizar as intenções do autor e concorrer para uma compreensão adequada do texto. Ter em mente as noções de coesão e coerência, já abordadas no tema anterior é importante para se analisar e compreender a organização de um gênero textual.

Conforme já abordado no tema 3 desta disciplina, a coerência não é algo detectável no texto, ligado à linearidade; ela está ligada à possibilidade de o texto significar algo para um determinado leitor. Segundo Koch e Travaglia (1989,p.21), "coerência seria...como um princípio da interpretabilidade, ligada à legibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto". Isso explica a existência de sequências





tinção entre texto coeso e texto coerente), ou simplesmente não interpretáveis para um determinado leitor (por falta de conhecimento da área do texto, por exemplo, como o caso do texto de Semiótica usado no tema 1, em que abordamos conscientização sobre o processo de leitura).

linguísticas coesas e não coerentes por motivos pragmáticos (por não serem coerentes com o

conhecimento de mundo que se tem, caso do exemplo do tema 3, em que já discutimos a dis-

Por outro lado, como também já abordado no tema 3, a coesão é algo que se detecta no nível lingüístico, um fenômeno de relação de sentidos entre as idéias expostas em um texto, realizado por itens da língua como pronomes e advérbios.

No tema anterior, já abordamos a Coesão referencial, realizada por meio da Referência. Nesta, vamos abordar a conexão realizada por advérbios sentenciais (também chamados advérbios de texto) e outros conectivos (palavras, expressões) que estabelecem entre partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas. São os tradicionalmente conhecidos como marcadores do discurso que servem para marcar relações entre diferentes partes do texto (muitas não próximas), entre idéias apresentadas no texto, de uma maneira menos rígida que conjunções. Por exemplo, expressões como "por causa disso" ou "por outro lado" são importantes para salientar relações entre parágrafos, entre idéias localizadas em pontos distantes do texto. Vemos que a coesão realizada por esse tipo de conectivo concorre para a coerência global do texto enquanto as conjunções concorrem para a coerência local (de um determinada frase ou período).

Há três tipos de marcadores: - a) de sequência de eventos, - b) de organização da argumentação e - c) os que indicam o ponto de vista do autor sobre o que está escrevendo.

1.1 marcadores de següência cronológica de eventos

Estabelecem o tempo em que uma ação ou evento ocorreu; relações de tempo entre eventos (de simultaneidade de ocorrência; de anterioridade ou posterioridade de uma ação em relação a outra numa sequência), pelo uso de:

- tempo explícito: " on sunday", in "1988", "at three o'clock", in the 8th century ..:

Ex: The president arrived at three o'clock. The game started at four...

In 1500, Brazil was discovered.





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Ex: The game started; the president had arrived. (primeiro o presidente chegou)

Ex: The president arrived. Then, the game started. (primeiro o presidente chegou)

The president arrived <u>before</u> the game started. (primeiro o presidente chegou)

The Orchestra was playing and the chorus was singing the Anthen. (simultaneidade)

- orações subordinadas temporais

sumário

- palavras como: "then", "after", "before", "first",...

The game started [after the president had arrived.] (primeiro o presidente chegou)

- orações coordenadas

- tempos verbais

[The president arrived] and [the game started]. (primeiro o presidente chegou)

- seqüência de frases

The president arrived. The game started. (primeiro o presidente chegou)

1.2 marcadores de organização do discurso

Mostram a maneira como o autor organiza seu texto, chamando a atenção para a função das frases. Tornam possível ao leitor prever a ação do autor, o que o autor vai fazer naquele ponto do texto (vai resumir, vai concluir, exemplificar, iniciar uma enumeração de itens? ..)

indicar a ordem em que assuntos serão tratados: "firstly...", "secondly...", "let's begin with"..; "first of all..."; "next", "finally..."

redefinir: "that is to say..."; "putting it in another way.."; "in other words..."; "that is"...

referir-se a um autor: "as Freire puts it..."; "in Freire's view..."; "concerning this, Freire says..."; "following Freire's concept..."

referir-se a um outro ponto do texto ou a outros textos: "as I have mentioned in the introduc-





tioned somewhere before"...

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

resumir: "to sum up..."; "summing up..."; "summarizing..."; "in short..."

manter-se na mesma linha de pensamento: "on this same line..."..; "similarly...";

focalizar/ressaltar um ponto: "let's pay attention to..."; "let's consider this..."; "in this section, we will focus on..."; "let's turn the focus (our attention) to..."

tion..."; "as I have referred to in section 2..."; "as I have made clear before..."; as I have men-

```
exemplificar: "for example.."; "such as"...
enumerar itens: "the first..."; "the second..."; "the third..."; "the last..."
concluir: "to conclude..."; "in conclusion..." "finally..."; "last, but not least..."
```

1.3 marcadores que indicam o ponto de vista do autor sobre o que ele está escrevendo

Mostram a relação percebida pelo autor entre fatos e idéias (se ele as considera imprevistas, semelhantes, diferentes,...). Tais marcadores podem ser divididos em:

aditivos (introduzem fatos e idéias adicionais que reforçam outros já mencionados):

. "and"; "besides all of these"; besides all these factors"; "in addition to"; "it's worth mentioning" - introduzem adições evidentes

. "similarly", "the same as"; "following the same line of thought"; - comparam um ponto novo com um anterior

adversativos (introduzem uma informação contrária ao que já tiver sido dito)

"but"; "differently"; "instead of" - corrigem algo do esperado para o não esperado ou apresentam uma expectativa negada

"indeed"; "as a matter of fact" - admitem o não esperado

"at the same time"; "on the one hand"...." on the other hand" - apresentam contraste





condição).

O grupo pode ser subdividido em:

sumário

```
causa/razão: "for this reason"; "due to.."; "because of ..."
resultado: "as a result of..."; "then"; "consequently"; therefore"
finalidade: "having ... in mind"; "with the aim of..."
condição: "in this case"; "under these circunstances"; "if...;, "unless...", ...
```

causais (mostram relações de causa/ razão, de efeito/ resultado, de intenção/finalidade e de

Além disso, há outros tipos de marcadores que têm também a função de sinalizar a organização das informações no texto e que não são de natureza lingüística: os numerais, os pontos ou asteriscos, etc...que aparecem em enumerações / a divisão em seções com subtítulos / os destaques / os numerais referentes a ano / os algarismos romanos referentes a séculos / a ordem das orações coordenadas...)

2. Construção Composicional de um texto dissertativo

Qualquer texto bem organizado apresenta três partes distintas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Segundo Koch (1989), um texto bem redigido, especialmente os dissertativos, em que o autor defende alguma idéia, apresentando argumentos, geralmente organiza essas três partes seguindo padrões que tentamos esclarecer a seguir.

Introdução (apresenta a idéia central, o tema que será discutido; apresenta a situação e/ou problema)

Na introdução, da qual faz parte o título e subtítulos, o autor apresenta a idéia que será debatida, a tese a ser defendida, a pergunta a ser respondida.

Tipos de introdução:

Introdução Roteiro (esclarece sobre a organização do desenvolvimento, sobre a organização do texto).

Introdução Tese (declara uma idéia que deseja defender)

Introdução Questionamento (com uma pergunta, que pode estar no título, incita o leitor a pensar sobre uma questão relacionada ao tema)





Desenvolvimento (discute e reforça a idéia central, a situação ou o problema)

No desenvolvimento, o autor apresenta argumentos próprios; recorre a idéias de outros autores e/ou a exemplos para reforçar sua tese ou para apontar uma situação, um problema. Na argumentação, fará uso de recursos, destacando-se o papel importante dos conectivos para apresentar:

Introdução Exemplo (apresenta exemplo(s) da situação ou problema para atrair a aten-

Recursos de desenvolvimento

ção)

sumário

Comparação por similaridade ou dissimilaridade: há textos cujo desenvolvimento se fundamenta no recurso da comparação (de pontos semelhantes ou pontos contrastantes entre duas culturas, duas teorias, dois autores, dois estilos arquitetônicos, etc...)

Causa-consequência: há textos cujo desenvolvimento se estrutura em termos da apresentação de causas e consequências (como, por exemplo, apresentação de causas e consequências do uso de drogas por adolescentes). Há textos que apresentam até ilustração resumindo causas e consequências da adoção de uma certa atitude..

> Enumeração (de causas, de fatores, de resultados de uma pesquisa,...) *Tempo-espaço* (sinalizando localidade e época, comum em textos históricos) Exemplificação (apresentando exemplos, casos para ilustrar uma idéia)

Conclusão (confirma ou refuta a tese, responde à pergunta, apresenta solução, avalia a solução)

Na conclusão, o autor geralmente retoma o que propôs na introdução, seja confirmando ou refutando a tese, respondendo aos questionamentos ou apresentando uma proposta de solução para o problema. Dependendo de como se apresentou a introdução, a conclusão pode ser de vários tipos.

Tipos de conclusões:

Resumo (apresenta um resumo dos pontos principais apresentados)





75

Proposta(s) de solução e/ou Avaliação (apresenta sugestões para a solução do problema e/ou faz avaliação crítica de propostas apresentadas)

Surpresa (surge com algo inesperado para concluir o texto, algo cômico ou irônico)

Devemos observar que a introdução e a conclusão são as partes mais importantes a serem lidas em um texto quando desejamos o nível da compreensão de pontos principais, uma vez que, conhecendo como o texto é iniciado e como é concluído, podemos inferir muito sobre seu desenvolvimento.

Da mesma maneira em que o texto como um todo apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, assim também o parágrafo bem estruturado apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Por isso, nós enfatizamos tanto a importância de se ler a primeira e a última sentença de cada parágrafo para se obter uma compreensão muito boa dos pontos principais.

Frequentemente, é fácil classificarmos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um texto, uma vez que os autores, ao planejarem a organização de seus textos, ou seja, a maneira de apresentar suas informações, de distribuí-las em diferentes seções, por exemplo, tentam tornar o gênero saliente para o leitor, mas pode acontecer (e nós diríamos, até com certa frequência) de uma introdução ou uma conclusão se enquadrarem em mais de um tipo, serem mistas. O desenvolvimento também, mais frequentemente ainda pode ser misto. Por exemplo, um autor pode apresentar uma pergunta no título e, em seguida, logo no primeiro parágrafo ou no subtítulo (portanto ainda na introdução) enumerar os aspectos que abordará para tentar responder à questão. Nesse caso, a introdução também é do tipo questionamento e roteiro.

Esquema Organizacional de Textos Dissertativos

INTRODUÇÃO (apresenta a idéia central, o tema que será discutido; apresenta a situação e/ou problema)

Tipos: Roteiro (esclarece sobre a estrutura do desenvolvimento)

Tese (declara uma idéia que deseja defender)

Questionamento (incita o leitor a pensar sobre uma questão relacionada ao tema)

Exemplo (apresenta exemplo(s) da situação ou problema para atrair a atenção)

DESENVOLVIMENTO (discute e reforça a idéia central, a situação ou o problema)





Recursos: (papel importante dos conectivos)

Comparação (similaridade ou dissimilaridade)

Causa-consequência

Enumeração (de causas, de fatores)

Tempo-espaço (narração)

sumário

Exemplificação

CONCLUSÃO (confirma a tese, responde à pergunta, propõe solução para o problema)

Tipos: Resumo

Proposta de solução e/ou Avaliação

Surpresa

Importante atentar para a localização dessas partes e/ou marcadores que as sinalizam

3. Detalhamento da Estrutura Problema-Solução (HOEY, 1979)

Bem, queremos ressaltar que no tópico anterior em que resumimos os diferentes tipos de introdução, desenvolvimento e conclusão, está incluída a visão de que a grande maioria dos textos argumentativos apresenta uma organização semântica, ou seja, um arranjo das informações, dos significados, que configura o que é denominado estrutura problema-solução. Vários lingüistas fizeram menção a essa estrutura depois da década de 50 (BEARDSLEY, 1950; BECKER, 1965; RODGERS, 1966; BRADDOCK, 1974; STERN, 1977), mas ela só foi detalhada e desenvolvida como um aspecto central da Lingüística Textual, por Hoey (1979). A seguir, detalhamos a estrutura problema-solução de Hoey (1979).

Detalhamento da estrutura problema-solução de Hoey (1979)

(Os quatro aspectos da estrutura problema-solução que podem ser identificados por meio da busca de respostas a perguntas específicas)

Situação (Qual é o situação social em que o problema é observado?)

Problema (Qual é o problema focalizado?)

Solução (O autor propõe uma solução para o problema? Qual é a proposta?)





Avaliação (O autor avalia a viabilidade da proposta? Qual é a avaliação?)

Importante! Atentar para a seleção lexical (vocabulário) que sinaliza cada um dos aspectos

4. Construção composicional do Artigo Acadêmico Científico

O que a estrutura de Hoey sinaliza é que há textos que se organizam fortemente em torno da apresentação de um problema e da proposta de uma solução, principalmente o gênero acadêmico-científico. Esse gênero, embora não seja utilizado nas práticas de sala de aula no ensino fundamental e médio, será focalizado a seguir, por considerarmos importante que vocês, cursistas, se familiarizem com a sua organização, por necessitarem fazer leituras de artigos acadêmico científicos, indicados em nossas bibliografias, que poderão fundamentar seus trabalhos de conclusão deste curso. Além disso, a nossa análise da organização do gênero acadêmico científico, que passaremos a realizar, a seguir, poderá servir de exemplo para análise de outros gêneros.

4.1. Caracterização do gênero acadêmico científico

Quais são as características de um texto acadêmico científico? Quais são as funções comunicativas, ações principais que um autor pretende realizar quando escreve e publica um texto sobre um determinado assunto de uma área específica?

Para caracterizarmos bem o texto acadêmico-científico, podemos dizer que ele tem como funções comunicativas aumentar e distribuir conhecimento sobre o mundo real, tentando explorar, ampliar ou esclarecer o conhecimento de um domínio específico. E todas essas funções podem ser subcategorias da função de informar. Mas, segundo Holmes (1983), não há texto ingênuo, que seja escrito apenas para informar. Principalmente o texto acadêmico-científico, embora nem todo leitor se dê conta, tem como intenção convencer o leitor sobre a viabilidade de uma idéia.

Os textos publicados em "journals" (periódicos de área específica), que têm como leitor alvo o indivíduo que pertence a uma comunidade científica, pressupõem pesquisa anterior, investigação teórica com coleta de dados baseada na literatura ou investigação de campo com





coleta de dados em contextos da vida real. O relato de pesquisa, que pode ser um artigo, uma dissertação ou uma tese, é o texto científico por excelência, pois apresenta, de maneira quase sempre muito explícita, todas as etapas do processo de pesquisa científica.

Como bem coloca Swales (1981), o relato de pesquisa, é um gênero textual que se tornou um clássico do inglês como língua universal, uma vez que reconhecidamente, é essa a língua das comunicações científicas no mundo.

É, portanto, importante conhecermos a organização desse gênero, porque esse conhecimento torna possível prevermos informações que os seus textos representativos trarão, localizarmos informações mais facilmente e, seletivamente, decidirmos o que é importante lermos em detalhe e o que podemos ignorar, conforme nossos objetivos com a leitura. Por exemplo, se o nosso objetivo for apenas entendermos a metodologia utilizada por um autor, não nos deteremos na discussão teórica do tema de sua pesquisa que pode não nos interessar, mas alocaremos atenção para a seção de Metodologia; se, o objetivo for entender um conceito teórico, alocaremos atenção para a Introdução ou para a seção de pressupostos teóricos, partes em que é mais comum encontrar o esclarecimento desejado.

Vejamos, a seguir, a organização específica do relato de pesquisa.

4.2. Organização Específica do Texto de Relato de Pesquisa

A maioria dos relatos de pesquisa apresentam a seguinte organização que resulta nas seguintes partes e/ou seções ou uma variação delas: introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados, discussão e/ou conclusão, referências.

Swales prestou especial atenção à estrutura das introduções dos artigos de relatos de pesquisa. E ele apresenta justificativa pedagógica para a sua atenção às introduções: ele aconselha o leitor a tentar perceber a organização da introdução de um texto acadêmico porque, na maioria dos casos, ela antecipa a organização do texto como um todo.

A introdução normalmente apresenta componentes como a área, o(s) objetivo(s) geralmente relacionado(s) com um problema não resolvido da área, a revisão da literatura. A vezez, o autor começa declarando o objetivo da pesquisa e automaticamente fica implícita a área. O desenvolvimento apresenta a Metodologia e seus componentes e na conclusão é comum ser





apresentada uma proposta de solução ou sugestões para minimizar o problema. Em alguns textos há ainda uma avaliação da aplicabilidade da proposta de solução.

Vejamos, a seguir, de forma esquemática, a organização do gênero acadêmico científico.

Esquema Organizacional do texto acadêmico científico

(incluindo título)

Situação (contexto de realização da pesquisa em que se encontra o problema)

Problema (que motivou a realização da pesquisa)

Revisão da literatura (para esclarecer a natureza do problema ou apresentar maneiras já pensadas de abordagem do problema)

Objetivos da pesquisa (apresentar e/ou verificar uma hipótese de resolução e/ou explicação do problema)

INTRODUÇÃO

<u>Metodologia</u>

<u>Universo da Pesquisa</u>

Análise dos Dados (em que dados encontrados são apresentados (Resultados) e analisados isoladamente)

Discussão dos Resultados (em que se resumem os resultados mais significativos e se apresenta uma análise global)

CONCLUSÃO

(em que se propõe uma solução para o problema, respondendo às perguntas de pesquisa, cumprindo os objetivos, confirmando ou não a tese)

(em que o autor pode ainda apresentar uma <u>avaliação</u> da aplicabilidade da proposta de solução)

REFERÊNCIAS





79

Marcadores frequentes em relatos de pesquisa

Marcadores de apresentação da situação:

sumário

- numerais correspondentes a datas
- nomes próprios de localidades
- vocabulário avaliativo (adjetivos)

Marcadores de apresentação do objetivo:

- "The aim (objective/purpose) of this (the present) paper (study/work/research/investigation) is (was) to + verbo no infinitivo."
- "This (the present) paper (study/work/research/investigation) was conducted to + verbo no infinitivo."

Marcadores de apresentação do problema:

• o item lexical problem ou outros que sinalizam problema (war, conflict, poverty, hunger, violence, underdeveloped...)

Marcadores de apresentação da metodologia:

- seção especial com subtítulo e a palavra methodology
- outras palavras como: data collecting techniques/instruments...interviews, questionaires

Marcadores de apresentação dos resultados:

- seção especial com subtítulo e a palavra results
- expressões que sinalizam resultados encontrados como:
- the subjects (interviewees, informants, respondents) considered (said / thought)
- the results showed... / the findings showed (revealed)

Marcadores de conclusão:

- seção especial com subtítulo e a palavra conclusions
- expressões que sinalizam conclusão como in conclusion, concluding

Marcadores de sugestão, de proposta de solução:

- o verbo suggest, o verbo recommend, o modal should
- itens lexicais que sinalizam solução





80

Finalizando

sumário

Finalizando este tema em que abordamos a Organização Textual, focalizando os tipos de introdução, desenvolvimento e conclusão de um texto, incluindo um detalhamento da organização problema-solução tão comum em diferentes gêneros, não apenas no acadêmico científico, assim como os principais marcadores, esperamos que você tenha apreendido a idéia de que conhecer como um gênero é organizado pode ajudar o leitor na busca da informação que ele necessita, sem ter que ler o texto todo. Na leitura em língua estrangeira, a consciência dessa estratégia de apoio na organização textual se torna mais facilitadora ainda. Cabe a você, professor, chamar a atenção do seu aluno, apontando a ele os sinais que o texto traz, as "pistas" que o autor propositalmente deixa para facilitar a "viagem" do leitor sobre seu texto. Procure textos adequados que despertem a confiança de seu aluno na organização sinalizada pelo autor. Empenhe-se, a Internet está repleta de textos de todo tipo para você levar ao seu aluno. Boa Sorte!

Bibliografia consultada

- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. New York: Longman, 1981.
- GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- HOEY, M. Signalling in discourse: discourse analysis monograph n. 6. Birmingham (ENG): University of Birmingham, 1979.
- HOEY, M. Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern. In: COULTHARD, M. (Ed.). Advances in written text analysis. London: Routledge, 1994.
- HOLMES, J. Ensinando professores a ler: o problema da compreensão de textos acadêmicos. Cadernos PUC, São Paulo, n. 16. Cortez, 1983. (Linguística).
- SWALES, John. Aspects of article introductions. Birmingham (ENG): University of Aston, 1981. (Aston ESP Research reports, n.1).
- 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
- VAN DIJK, T. The study of discourse. In: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process. London: Sage, 1997. p. 01-34.

Leitura complementar altamente indicada

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. Calidoscópio, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. Disponível em: http:// www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art02_schlatter. pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.





83

Bibliografia Tema 1

- BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, P.D. (Ed). Handbook of reading research. New York: Longman, 1984. p. 353-394.
- BEED, L., HAWKINS, E. M.; ROLLER, C. M. Moving learners toward independence: The power of scaffolding instruction. The Reading Teacher, Newark (USA), v. 9, may 1991.
- BLOOME, D. Reading as a social process. Advances in Reading/Language Research, San Jose (USA), v. 2, p. 165-195, 1983.
- BLOOME, D. Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: microanalysis as a theoretical enterprise. In: INTERAMERICAN CONFERENCE ON CLASS-ROOM ETNOGRAPHY, Mexico City, Mexico. Proceedings... [S.n.]: Mexico City, 1991.
- BLOOME, D. Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. Journal of Research on Reading, Washington (USA), v. 16, n. 2, p. 98-111, 1993.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPI-RO, R. (Ed.). Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- BROWN, C. S.; LITLE, S. L. Merging assessmente and instruction: protocols in the classroom. In: GLASER, L. W.; SEARFOSS, L.; GENTILE, L. (Ed.). Reexamining reading diagnosis: new trends and procedures. Newark: Internacional Reading Association, 1988.
- BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (Ed.). Culture, communication and cognition: vygotskyan perspectives. Cambridge: Cambridge University, 1985.
- CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNI-CAMP, 1989.
- CELANI, M. A. A; et al. The Brazilian ESP Project: an evaluation. São Paulo. EDUC, 1989.
- CONDOR, S.; ANTAKI, C. Social cognition and discourse. In: VAN DIJK, T. A (Ed.). Discourse as structure and process. London: Sage, 1997.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER G.





(Ed.). Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

sumário

Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht, v. 5, p. 47-118, 1980.

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

• GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: FREDERICCH, V. G. (Ed.). Reading and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1967. (Process, Theory, Research, v. 1)

FAERCH, C.; KASPER, G. Processes and strategies in foreign language and communication.

- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, V. F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.). Language by ear and eye: the relationships between speech and reading. Massachusetts: MIT, 1972.
- GREEN, J. L.; MEYER, L. A. The embeddedness of reading in classroom life: reading as a situated process. In: BAKER, C. D.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- HEAP, J. L. A situated perspective on what counts as reading. In: BAKER, C.; LUKE, A. (Ed.). Towards a critical sociology of reading pedagogy. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. English for specific purposes: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University, 1987.
- KATO, M. A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LEMOS, Vilma. O texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- MAINGUENEAU, D. Pragmática para o discurso literário. São Paulo. Martins Fontes, 1996.
- MARINELLO, A. F; BOFF, O. M. B.; KOCHE, V. S. O texto instrucional como um gênero textual. The ESPecialist, São Paulo, v. 29, n. Especial, p. 61-77, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIO-NISIO, A. P.; MACHADO, A. R. Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.
- MAYBIN, J.; MOSS, G. Talk about texts: reading as a social event. Journal of Research in Reading, Washington (USA), v. 16, n. 2, p. 138-47, 1993.





84

Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

- NARDI, M. I. A. As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.
- NARDI, M. I. A. A metáfora e a leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro. Tese (Doutorado em Lingüística)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P.; COLE, M. Social mediation goes into cognitive change, In: The construction zone. Cambridge: Cambridge University, 1989.
- 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
- OXFORD. Looking at language learning strategies. New York: Newbury House, 1989.
- PALINCSAR, A. S. The role of dialogue in providing scaffolding instruction. Educational Psychologist, Memphis (USA), v. 21, n. 1-2, p. 73-98, 1986.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension: fostering and comprehension - monitoring activities. Cognition and Instruction, Mahwah (USA), v. 2, p. 117-75, 1984.
- QUEIROZ, S. R. B. O papel do docente no desenvolvimento da leitura Critica. In: CONGRES-SO DE LEITURA DO BRASIL, 18., 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2007.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORMICI (Org.). Attention and performance: XI. Mahwah (USA): Lawrence Erlbaum, 1977.
- RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: BREWER, W.; BRUCE, B.; SPIRO, R. (Ed.). Theoretical issues in reading comprehension. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.
- SANTA BÁRBARA, L. A. O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras. 2007. 170 f. Dissertação (Doutorado)-Pontíficia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5936>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- SPRADLEY, J. Participant observation. New York: Holt Hinehart & Winston, 1980.
- VAN DIJK, T. The study of discourse. In: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process. Lon-





85

don: Sage, 1987. p. 01-34.

sumário

- VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 15, p. 437-457,
 1999. Número especial.
- VILAS BOAS, G. A. Metáforas conceituais de tempo, vida e morte na construção colaborativa das leituras de um texto literário. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). The concept of activity in Soviet psychology. Sharpe: Armonk, 1981.
- WERTSCH, J. V. Voices of the mind. Cambridge: Harvard University, 1991.
- ZANOTTO, M. S. T. Metáfora, cognição e ensino de leitura. D.E.L.T.A., São Paulo, v.11, n. 2, 1995.
- ZANOTTO, M. S. T. A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas. In: CONGRESSO MUNDIAL DA FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS VIVAS, 19., Recife, 1997. Anais... Recife: FIPLV, 1997.
- ZANOTTO, M. S. T. A Construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). Metáforas do cotidiano. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- WATERS, A. Back to the future. The ESPecialist, São Paulo, v. 9, n. 1-2. 1988.

Bibliografia Consultada

- FREITAS, A. "Conscientização": um fator negligenciado no ensino de vocabulário. The ESPecialist, São Paulo, v. 13, n. 1, 1992.
- GRELLET, F. Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises.
 Cambridge: Cambridge University, 1981.
- HOLMES, J. The importance of prediction. In: WORKING PAPERS, 5., 1982, São Paulo. Anais...
 São Paulo: PUC, 1982.





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

- HOLMES, J. Stages, strategies and activities. In: WORKING PAPERS, 4., 1982, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1982.
- HOLMES, J. What is a unit?: the structure of the course unit and its place in course design. In: WORKING PAPERS, 13., 1984, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1984.
- HOLMES, J. The teacher as researcher. In: WORKING PAPERS, 17., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.
- NUTTAL, C. Teaching reading skills in a foreign language. Oxford: Heinemann, 1996.
- RICHARDS, J.; ROGERS, T. S. Method, approach, design, and procedures. In: _____. Methodology in TESOL: a book of readings. New York: Newbury House, 1987. p. 145-157.
- RUSSO, N. G. Leitura de textos em inglês. uma abordagem instrumental. Belo Horizonte: UFMG. 1992. (Projeto de Inglês Instrumental).
- SCOTT, M. Conscientização. In: WORKING PAPERS, 18., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.

Bibliografia Tema 2

- CAVALCANTI, M. C. Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática. Campinas: UNI-CAMP, 1989.
- FREITAS, A. C. Conscientização: um fator negligenciado no ensino de vocabulário. The ESPecialist, São Paulo, v. 13, n. 1, 1992.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In: COADIN, J.; HUCKIN, T. Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University, 1997.
- HUNT, A.; BEGLAR, D. A framework for developing EFL reading vocabulary. Reading in a Foreign Language, Honolulu, v. 17, n. 1, apr. 2005.
- MOREIRA, V. B. Vocabulary acquisition and reading strategies. São Paulo: PUC-SP, 1986. (Resource Package, n. 4).





87

- RAMOS, R. G. Estratégias usadas por falsos principiantes na leitura de textos acadêmicos em inglês. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.
- SOUZA, M. H. G. M. The role of previous knowledge in the inference of unknown vocabulary in the reading of general texts in English. The ESPecialist, São Paulo, v. 11, n. 1, 1990.
- Bibliografia Consultada

sumário

- GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: Cambridge University, 1981.
- HOLMES, J. What is a unit?: the structure of the course unit and its place in course design. In: WORKING PAPERS, 13., 1984, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1984.
- HOLMES, J. The teacher as researcher. In: WORKING PAPERS, 17., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.
- PINTO, A. P. Estratégias para a aquisição do vocabulário em uma língua estrangeira. The ESPecialist, São Paulo, n. 12, 1985.
- RUSSO, N. G. Leitura de textos em inglês. uma abordagem instrumental. Belo Horizonte: UFMG. 1992. (Projeto de Inglês Instrumental).
- SCOTT, M. Conscientização. In: WORKING PAPERS, 18., 1986, São Paulo. Anais... São Paulo: PUC, 1986.

Bibliografia Tema 3

- 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 CON-FERENCE 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.

sumário

- 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.

Bibliografia Tema 4

- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. New York: Longman, 1981.
- GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises.





Cambridge: Cambridge University, 1981.

sumário

- HOEY, M. Signalling in discourse: discourse analysis monograph n. 6. Birmingham (ENG): University of Birmingham, 1979.
- HOEY, M. Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern. In: COULTHARD, M. (Ed.). Advances in written text analysis. London: Routledge, 1994.
- HOLMES, J. Ensinando professores a ler: o problema da compreensão de textos acadêmicos. Cadernos PUC, São Paulo, n. 16. Cortez, 1983. (Linguística).
- SWALES, John. Aspects of article introductions. Birmingham (ENG): University of Aston, 1981. (Aston ESP Research reports, n.1).
- 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
- VAN DIJK, T. The study of discourse. In: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process. London: Sage, 1997. p. 01-34.

Leitura complementar altamente indicada

• SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. Calidoscópio, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/Vol7n1/art02_schlatter.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.





Unesp/Redefor • Módulo II • Disciplina 03

Ficha da Disciplina:

Leitura em língua inglesa



Autoria:



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.





DISCIPLINA	TEMAS	TÓPICOS
LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	1. CONSCIENTI ZAÇÃO	1- Pressupostos Teóricos da Leitura
		2- Aspectos Psicolingüísticos do Processo de Leitura: a teoria na prática
		Bibliografia
	2. ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS DE VOCABULÁRIO	1-O papel do vocabulário na leitura em língua estrangeira
		2- Estratégias de vocabulário
		3- Considerações sobre o papel do dicionário e da leitura complementar
		Bibliografia
	3. ESTRUTURAS GRAMATICAIS	1 – Grupos Nominais e Estrutura da Sentença
		2 – Coesão e Coerência – Referência
		3.3 Sequência didática: um caminho para a prática
		Bibliografia
	4. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	1- Coesão e coerência-conexão
		2- Estrutura Textual
		3-Detalhamento da Estrutura Textual Problema - Solução de Hoey (1979)
		Bibliografia







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 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





GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria Julio Cezar Durigan

> Chefe de Gabinete Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração Ricardo Samih Georges Abi Rached

> Secretária Geral Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente Luiz Antonio Vane



Pró-Reitora de Pós-graduação Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen Coordenadora Pedagógica Ana Maria Martins da Costa Santos 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