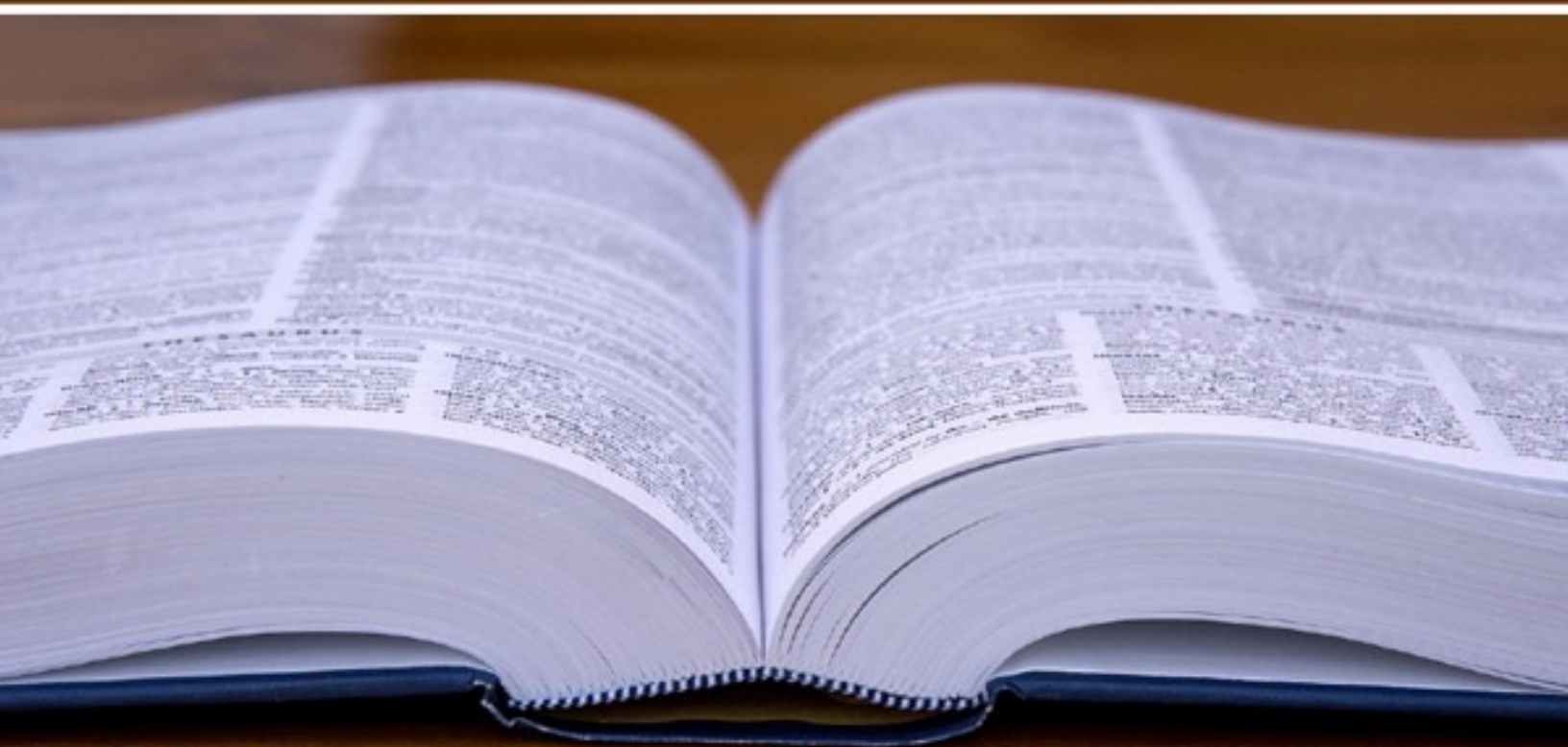


CECÍLIA TAVARES BORTOLI

Anáfora e leitura

O ENSINO DE ELEMENTOS DE ANÁFORA
COMO INSTRUMENTO PARA A OTIMIZAÇÃO
DO PROCESSO DE LEITURA



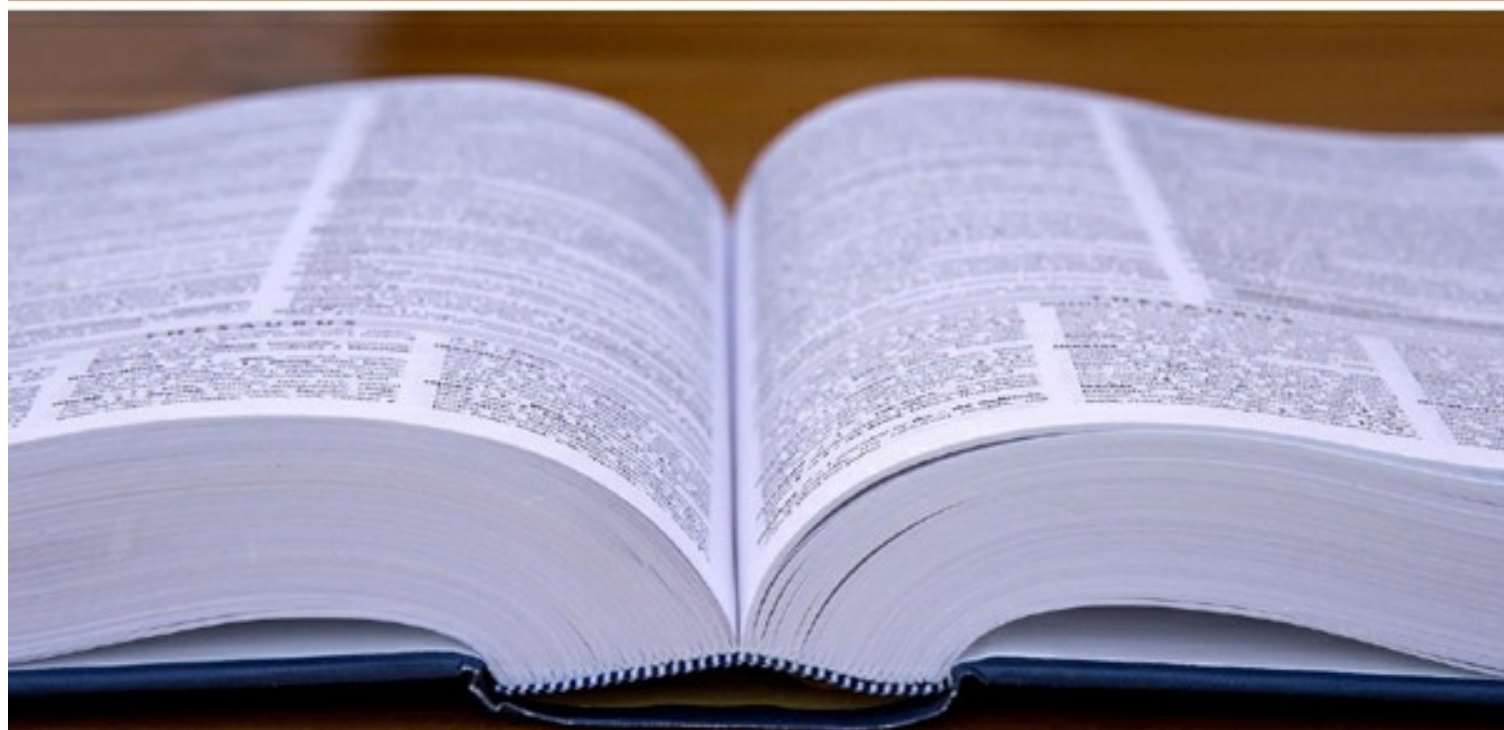
S

Independentes

CECÍLIA TAVARES BORTOLI

Anáfora e leitura

O ENSINO DE ELEMENTOS DE ANÁFORA
COMO INSTRUMENTO PARA A OTIMIZAÇÃO
DO PROCESSO DE LEITURA



S

Independentes

DADOS DE COPYRIGHT

Sobre a obra:

A presente obra é disponibilizada pela equipe [Le Livros](#) e seus diversos parceiros, com o objetivo de oferecer conteúdo para uso parcial em pesquisas e estudos acadêmicos, bem como o simples teste da qualidade da obra, com o fim exclusivo de compra futura.

É expressamente proibida e totalmente repudiável a venda, aluguel, ou quaisquer uso comercial do presente conteúdo

Sobre nós:

O [Le Livros](#) e seus parceiros, disponibilizam conteúdo de domínio público e propriedade intelectual de forma totalmente gratuita, por acreditar que o conhecimento e a educação devem ser acessíveis e livres a toda e qualquer pessoa. Você pode encontrar mais obras em nosso site: [LeLivros.Info](#) ou em qualquer um dos sites parceiros apresentados [neste link](#).

Quando o mundo estiver unido na busca do conhecimento, e não mais lutando por dinheiro e poder, então nossa sociedade poderá enfim evoluir a um novo nível.



Cecilia Tavares Bortoli

Anáfora e leitura

O ENSINO DE ELEMENTOS DE ANÁFORA
COMO INSTRUMENTO PARA A OTIMIZAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

Cascavel 1999

Resumo

A autora procura demonstrar como o ensino dos elementos anafóricos, presentes em textos utilizados em sala de aula, fazem com que o aluno tenha uma melhor compreensão da idéia do texto escrito, fazendo com que o processo de leitura e interpretação ocorra com maior facilidade. Para se alcançar tal objetivo a autora retoma alguns conceitos de leitura e sua importância e faz um breve estudo sobre a coesão que subdivide-se em vários elementos, dentre eles a anáfora, e comprova a hipótese inicial por meio de uma experiência em sala de aula.

Introdução

A compreensão de textos na segunda língua sempre foi um desafio para seus aprendizes e para os professores, quando trabalham textos em língua estrangeira em sala de aula.

Segundo KLEIMAN (1989), a aprendizagem da segunda língua está fundamentada na leitura. Para ela, a maior e mais significativa consequência do processo de aprendizagem, especificamente da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização da linguagem, que permite a interação à distância com um interlocutor não presente, ou seja, com o autor do texto. Ainda segundo KLEIMAN (1989), este tipo de interação é vedado a grande parte dos aprendizes da segunda língua, pois raros são os professores que trabalham com os alunos os aspectos da lingüística textual em língua inglesa.

Sendo uma questão fundamental ajudar o aluno a melhor compreender o texto escrito, o papel do professor neste contexto, é criar oportunidades que permitam o aluno a desenvolver o processo cognitivo. Para isto acredita-se que, trabalhar os elementos e fatores da lingüística textual ajuda o aluno a melhor compreender o texto, além de ajudá-lo a desenvolver seu processo cognitivo.

Assim, nosso objetivo é estudar a anáfora, uma subdivisão da coesão que faz parte dos fatores de textualidade, e verificar até que ponto o conhecimento dos pronomes anafóricos contribui para que o aluno tenha sucesso na interpretação de um texto em língua inglesa, nas atividades de leitura em sala de aula.

Para tanto, procurar-se-á fazer uma retomada de conceitos sobre a leitura na segunda língua e definir coerência e coesão, verificando suas distinções e fazendo um estudo mais aprofundado sobre a anáfora.

Para verificar o sucesso da interpretação de textos tendo o conhecimento dos pronomes anafóricos foi feito um experimento com alunos da 8.º série do ensino fundamental do Colégio Estadual Vinícius de Moraes do Município de Tupãssi-Pr., para os quais foi apresentado um texto em língua inglesa e questionário para verificar a interpretação deste. Também foi apresentado texto e questionário idêntico a uma outra turma, também da 8.º série do ensino fundamental, com a qual não foi trabalhado a questão da anáfora. Assim foi possível verificar o melhor desempenho e conseqüentemente a que nível os elementos anafóricos contribuíram para os resultados na interpretação de textos.

A importância da leitura

De acordo com WILLIAMS (1992), uma definição simples de leitura é que esta é o processo pelo qual alguém olha e entende o que está escrito.

Para ECKEL (1996), a leitura é vista como um processo cognitivo altamente complexo, flexível e sofisticado de comunicação na qual a mente do leitor interage com um texto em uma determinada situação ou contexto. Durante o processo de leitura, o leitor constrói uma representação significativa do texto através da interação dos seus conceitos e sugestões do conhecimento lingüístico que existem no texto.

A leitura tem papel fundamental na formação do aluno. Com base em LAKATOS citado por ECKEL (1996), é necessário ler constantemente, porque a maioria do conhecimento é obtido através da leitura. Para ela, ler significa saber, interpretar, adivinhar e distinguir as idéias principais das idéias secundárias, escolhendo o mais sugestivo, pelo processo de investigação, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração de conhecimento. A autora afirma que a leitura é um fator decisivo do estudo, porque torna possível a amplificação do conhecimento, a obtenção de informações básicas e específicas, a abertura de novos horizontes, a sistematização do pensamento, o enriquecimento do vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo de livros.

WILLIAMS (1992) diz que o leitor na segunda língua não precisa entender todas as palavras do texto, pois, para ele, o entendimento do texto não é um processo de “tudo ou nada”, ou seja, o leitor não precisa conhecer o significado de todas as palavras para entender a idéia principal do texto.

Ainda segundo WILLIAMS (1992), a leitura pode ser uma “luta” para se alcançar o entendimento, e, parte do trabalho do professor é ajudar o aluno a desenvolver estratégias que o auxiliem nesta “luta”.

Neste sentido, muitas estratégias de leitura foram desenvolvidas para ajudar os professores a trabalhar com textos em língua inglesa e para ajudar os alunos na compreensão destes, além disso, muitas tarefas foram designadas ao professor para ajudar os aprendizes da segunda língua, dentre estas tarefas está a escolha de textos adequados e convenientes que venham motivar o aluno a ler. Porém, tais textos, além de adequados e convenientes ao grau de conhecimento já adquirido pelo aluno, devem ser coerentes e concisos uma vez que, geralmente, os alunos não gostam de ler na segunda língua e diante de um texto que esteja

longe da compreensão por parte do aluno, este se desmotivará.

Assim, é importante o professor trabalhar com o aluno os elementos da coerência e coesão, pois fará com que este tenha uma melhor preparação para a compreensão do texto.

Fatores de Textualidade

Com base em FÁVERO (1991) e FULGÊNCIO (1992) a lingüística textual como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos possui fatores de textualidade, que se trabalhados com os aprendizes da segunda língua proveriam melhor compreensão dos textos, tais fatores são: contextualização, coesão coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade. A contextualização são os elementos que ajudam a decodificar a mensagem que se deseja transmitir com o texto. Já a intencionalidade é o modo pelo qual os emissores usam os textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. A informatividade designa em que medida a informação contida no texto é esperada / não esperada, previsível / imprevisível. A aceitabilidade refere-se à atitude dos receptores, ou seja, dos leitores, de aceitarem a manifestação lingüística como um texto. A situacionalidade, por sua vez, refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstituída e a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes.

Ainda dentre tais fatores estão a coerência e a coesão, que definiremos a seguir, sendo que dar-se-á ênfase à coesão textual, a qual se divide em duas principais categorias: coesão seqüencial e coesão referencial.

Coerência x coesão

Segundo MARUSCHI citado por FÁVERO (1991), os termos coerência e coesão estão longe de uma definição clara, porém pesquisando alguns autores e analisando as definições apresentadas por estes escolhemos conceitos que, a nosso ver, melhor definem tais termos:

Coerência é a relação entre os atos ilocucionais que as proposições realizam e está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é que faz com que o texto tenha sentido para o leitor, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto. A coerência está relacionada com a boa formação em termos de interlocução comunicativa, que determina não só a possibilidade de estabelecer o sentido do texto, mas também qual sentido se estabelece.

Coesão é o modo pelo qual as frases ou partes dela se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional, ou seja, é o modo como as palavras estão ligadas entre si dentro de uma seqüência, criando uma relação semântica entre um elemento no texto e um outro elemento que é crucial para sua interpretação.

Para FÁVERO (1991), a coesão não é necessária para que haja a coerência, pois pode haver textos destituídos de coesão, cuja textualidade se dá a nível de coerência. Apesar disto, devemos convir com KOCH e TRAVAGLIA (1993) que existe uma relação entre coesão e coerência porque a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície lingüística é que servem de pista, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência, ou seja, a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos.

Ainda segundo KOCH e TRAVAGLIA (1993), ao contrário da coerência que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto. Dentre os elementos da coesão que nos revelam estas marcas lingüísticas está a anáfora que é a utilização de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos e alguns advérbios para retomar uma idéia que já foi mencionada anteriormente no texto.

Sendo nosso objetivo analisar a anáfora faremos um estudo sobre a coesão, pois a anáfora é

uma subdivisão desta.

Coesão

De acordo com FÁVERO (1991), existem inúmeras propostas de classificação das relações coesivas que podem estabelecer-se formalmente em um texto. Dentre tais propostas apresentaremos a que compreendemos ser a de mais fácil compreensão.

Segundo KOCH e TRAVAGLIA (1989), há duas grande modalidades de coesão : a coesão referencial (ou referenciação) e a coesão seqüencial.

A coesão referencial tem a função de estabelecer referência entre dois ou mais elementos componentes da superfície textual. Ela é obtida através de dois mecanismos: a *substituição* e a *reiteração*.

A *substituição* se dá quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma pro-forma (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há também a substituição por zero Ø - que é a elipse – de entidades já introduzidas no texto.

A *reiteração* é a repetição de expressões no texto onde estes elementos repetidos tem a mesma referência. A reiteração se dá por repetição do mesmo item lexical, sinônimos, hiperônimos e hipônimos, expressões nominais definidas e nomes genéricos.

Já a coesão seqüencial segundo KOCH e TRAVAGLIA (1993), tem a função de “fazer progredir o texto” e se faz através de dois procedimentos a *recorrência* e a *progressão*.

A sequenciação por *recorrência* é obtida pelos seguintes mecanismos: recorrência de termos, de estruturas (o chamado paralelismo) de conteúdos semânticos, recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração, eco, etc.) de aspectos e tempos verbais.

A coesão seqüencial por progressão é feita por mecanismos que possibilitam a manutenção temática e os encadeamentos que podem se dar por justaposição ou conexidade.

Em língua inglesa a coesão é definida, segundo WILLIAMS (1992) como o meio em que o texto é unido através de meios lingüísticos particulares. Ele explica que a coesão nesta língua é dividida em *conectivos*, *referência* e *vocabulário*.

Conectivos são palavras ou frases que servem como vínculo, e indicam a relação entre o que eles estão unindo. Os elementos conectivos podem se referir a causa, resultado, contraste, adição e seqüência.

Exemplos:

(causa) *As* James was tired, he went home at once.

(resultado) He ate nothing all day, *consequently* he was hungry by nightfall.

(contraste) *Although* he has few friends, he won the election.

(adição) Richard can speak Welsh *and* write it.

(seqüência) First he took off his cap, *then* he came in.

WILLIAMS (1992) afirma que os conectivos são importantes porque eles ajudam o leitor a antecipar e encontrar o significado do texto.

Com relação à *referência* WILLIAMS (1992) diz que existem referência direta e indireta, é aqui onde subtende-se a anáfora, pois o autor explica que as palavras de referência são usadas no lugar de, ou, ao invés de, outras palavras, com o intuito de não repetir elementos já citados no texto.

Exemplo: “Then, *they* asked *him* to go *there* and he *did*”

Há ainda o *vocabulário* que, de acordo com WILLIAMS (1992), ajuda a dar coesão ao texto quando o escritor faz referência e ao invés de usar um pronome usa uma frase substantiva, e quando o escritor escolhe palavras para dar consistência para a impressão ou ponto de vista que se pretende expressar.

Exemplo: “I saw a man leaning against the bar, smoking. I went up to *the chap* and asked him for a light.”

Neste exemplo para evitar a repetição, ao invés de *him* usou-se o *the chap* Para melhor analisarmos os elementos anafóricos estudaremos a anáfora.

Anáfora

A anáfora é a retomada de um componente de referência já expresso no texto. Segundo FÁVERO (1993,) existem três tipos de referência: pessoal (pronomes pessoais e possessivos) demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e comparativa (por via indireta através de identidades e similares)

Ainda segundo FÁVERO (1993) somente os pronomes pessoais da terceira pessoas podem ser considerados pronomes anafóricos.

Exemplos de anáfora:

1) Tenho um automóvel. *Ele* é verde.

Ele = anáfora

2) Há a hipótese de terem sido os asiáticos os primeiros habitantes da América. *Essa* hipótese é bastante plausível.

Essa = anáfora

3) Mariana e João são irmãos. *Ambos* estudam inglês e francês.

Ambos = anáfora

Assim como na língua portuguesa os principais elementos anafóricos são os pronomes pessoais da terceira pessoa, os pronomes possessivos e demonstrativos, os advérbios, e o artigo definido *the*.

A experiência em sala de aula

Para verificar se o ensino dos pronomes anafóricos melhoram a compreensão de textos nas salas de leitura em língua inglesa foram escolhidas duas turmas da 8.º série do ensino fundamental do Colégio Estadual Vinícius de Moraes, composta por 30 e 32 alunos respectivamente, as quais denominaremos de turma A e turma B. A estas turmas foram aplicados textos com pronomes anafóricos seguidos de exercícios de interpretação do texto sendo que para a turma A foi feita uma explicação sobre os pronomes anafóricos e aplicado exercícios envolvendo estes. Em seguida foram entregues aos alunos, texto e exercício de interpretação deste, onde os alunos, agrupados em duplas, fizeram uma leitura silenciosa do texto e, após, responderam os exercícios de interpretação. Já para a turma B, apenas foram entregues o texto e seus exercícios de interpretação, sem que qualquer explicação sobre os pronomes anafóricos fosse feita.

O texto trabalhado tratou da biografia de uma artista e a interpretação do texto foi formada por 13 perguntas, sendo as três primeiras relacionadas com a compreensão geral do texto, as sete seguintes aos pronomes anafóricos e as restantes à compreensão específica de determinados parágrafos do texto.

Na correção das repostas e na avaliação dos resultados observou-se que, quanto às perguntas envolvendo a compreensão geral do texto tanto os alunos da turma A, quanto da turma B, tiveram excelente nível de entendimento, o que corresponde a 98% das perguntas respondidas corretamente pela turma A e 95% pela turma B.

Quanto às perguntas relativas aos pronomes anafóricos os resultados foram os esperados. A turma A acertou 93% das questões enquanto a turma B ficou com 58% dos acertos, o que significa que a turma A conseguiu melhor interpretar o texto, relacionando corretamente os pronomes às suas respectivas pessoas, vindo confirmar o que FÁVERO (1991) e FULGÊNCIO (1992) colocam quando dizem que trabalhar os fatores de textualidade com os alunos melhoram a compreensão de textos.

Observou-se durante a experiência que os alunos da turma A levaram menos tempo para responderem as questões do que a turma B e que esta questionou o professor sobre as questões relativas aos pronomes anafóricos em 62% a mais que a turma A, o que demonstra claramente que os alunos da turma B encontraram mais dificuldades para interpretar o texto.

Observou-se ainda que, a turma B, de posse de dicionários, após pesquisá-lo estudar a

questões e sua referência, conseguiu responder corretamente as questões, o que nos mostra que, se esta turma tivesse recebido o conhecimento sobre anáforas, teria levado menos tempo para responder as perguntas, além de não ter que buscar suporte nos dicionários, como ocorreu com a turma A.

Já com relação às perguntas específicas a turma A conseguiu entender melhor alguns fatos relatados no texto, o que corresponde a 85% das respostas corretas pela turma A e 68% pela turma B.

Pode-se constatar também que, a turma A ao responder as questões sobre os pronomes anafóricos faziam-nas como se a questão fosse uma lógica, ou seja, ao ler o texto e responder as questões os alunos logo ligavam o pronome à sua respectiva pessoa, enquanto para a turma B estas eram um enigma, ou seja, os alunos não sabiam a quem e a o quê relacionar o pronome.

Com relação ao aproveitamento das aulas, estas foram consideradas satisfatórias, uma vez que, com a turma B, após o exercício de leitura e compreensão do texto, foram explicados aos alunos os elementos coesivos, a anáfora e seus elementos e solicitado aos alunos que grifassem os pronomes anafóricos encontrados no texto recém lido por eles, com esta tarefa constatou-se que os alunos compreenderam o que é anáfora, pois 92% dos pronomes anafóricos relacionados no texto foram encontrados pelos alunos.

Considerações Finais

A experiência realizada veio confirmar as expectativas esperadas, revelando a importância de se trabalhar com os alunos os elementos de textualidade, e em especial os elementos coesivos, pois estes é que faz com que o texto tenha ligação e sentido. Observa-se que freqüentemente os elementos anafóricos não vem sendo trabalhados em sala de aula, às vezes nem mesmo nas aulas de leitura em língua portuguesa, e, tal conhecimento é de suma importância porque ajuda o aluno a orientar seu processo cognitivo e, em conseqüência, a interpretação de textos. Isto foi revelado quando na turma B, após feita a interpretação do texto correspondente ao experimento, foi explicado os pronomes anafóricos, onde, na oportunidade, os alunos disseram que se soubessem o que era anáfora e seus pronomes teriam tido maior sucesso na interpretação do texto, o que foi comprovado quando eles foram solicitados a grifar os pronomes anafóricos relacionados no texto, passando a fazer este exercício como um questão de lógica e não mais como um enigma.

Bibliografia

- Bamberger, Richard. Como Incentivar a Leitura. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- Bastos, Lúcia Kopschitz. Coesão e Coerência em Narrativas Escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- Brown, G. and G. Yule. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Carrel, P. (1989). "Interactive text Processing: implications for RSL/Second Language Reading Classrooms". In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey. (eds), Interactive Approaches to Second Language Reading. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckel, Antonio. The Teaching/Learning Process of Reading in a Foreign Language. ÁGORA – revista de Divulgação Científica da Universidade de Contestado – UnC – ISSN001047507 – V.3 N.1 JAN/JUN/1996.
- Fávero, Leonor Lopes. Coesão e Coerência Textuais. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- Ferreiro, Emilia, Palacio, Margarita Gomes. Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- Fulgêncio, Lúcia, Liberato Yara. Como Facilitar a Leitura. São Paulo: Contexto, 1992.
- Kato, Mary. O Aprendizado da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, 2.º Edição, 1987.
- Kleiman, Angela. Texto e Leitor: Aspecto Cognitivos da Leitura. Campinas - SP, Pontes Editores, 1989.
- Klein, Wolfgang. Second Language Aquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Koch, Ilgedore Grunfeld Villaça, Travaglia, Luiz Carlos. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

Koch, Ilgedore Grunfeld Villaça, Travaglia, Luiz Carlos. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1993.

Samuels. S.J. and M.L. Kamil. Models of the language reading process. In. P. Carrel, P. Devine & D. Eskey. (eds), Interactive Approaches to Second Language Reading. 2ⁿd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, F. (1981). Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, Eddie. Reading in the Language Classroom. Modern English Publication. Macmillan Publishers LTD. London, 1983.

Sobre a autora

Cecília Aparecida Tavares Bortoli, é graduada em Secretariado Executivo Bilíngüe pela Universidade Estadual do oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialista em Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa pela UNIOESTE.

Créditos

Todos os direitos reservados

© Copyright - Cecilia Aparecida Tavares Bortoli

Publicação independente do autor. É proibida a reprodução ou cópia deste arquivo sem prévia autorização do mesmo

Capa e diagramação: *Simplíssimo Livros*

ISBN 978-85-636-5474-8

Arquivo digital produzido pela Simplíssimo Livros - www.simplissimo.com.br - outubro 2010