

A ABORDAGEM GLOBAL: UM CAMINHO PARA O ENSINO DE LEITURA

Carmen Elena das CHAGAS

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)– Campus Arraial do Cabo

RESUMO

Partindo dos pressupostos teóricos da Abordagem Global, preconizados pelo grupo de autores franceses que se dedicam ao estudo dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de língua, sob a ótica da Linguística Aplicada em Língua Materna, este trabalho possui como objetivo migrar do “restritivamente linguístico” para o “globalmente comunicativo”, buscando trazer novas sugestões de atividades práticas para o ensino de Leitura em nossas escolas. Essas atividades estão baseadas nas cinco capacidades da Competência Comunicativa- conceito preconizado pelos autores acima mencionados- e nas dez estratégias de leitor maduro ou de sucesso da autora inglesa Hosenfeld. Assim, o trabalho busca conjugar texto literário e texto não literário. Uma forma encontrada para a viabilização desse processo de conjugação foi a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos capazes de funcionar como interpretação das experiências vividas.

ABSTRACT

Based on the theoretical framework of the Global Approach, recommended by the group of French authors who are dedicated to the study of textual order problems and the operationalization of theoretical constructs for language teaching, from the perspective of Applied Linguistics in mother tongue, this work has as goal migrate “restrictively language” to the “global communication”, seeking to bring new suggestions for practical activities for teaching reading in our schools. These activities are based on the five capabilities Communicative- Competence concept advocated by the above mentioned- authors and the ten

mature reader strategies or success of the English author Hosenfeld. Thus, the work seeks to combine literary and non literary text. One way found to the viability of this conjugation process was the use of prior knowledge of students able to function as interpretation of experiences.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Global; Conhecimento prévio; Leitura.

KEY WORDS

Global Approach; Previous knowledge; Reading.

Considerações iniciais.

O ensino de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, mostra-se fundamental porque o aluno necessita ser preparado para se tornar o sujeito do ato de ler. Precisa constituir um leitor capaz de compreender não só o que está escrito, mas também outros textos apresentados por vários tipos de linguagens. Para isso, é importante que ler se torne uma capacidade de apreender as significações, já que os textos têm suas instâncias superficiais, pois contêm informações explícitas e muitas outras instâncias mais entrelineares que devem e podem ser alcançadas para que o processo de interpretação vá se construindo de maneira mais comunicativamente produtiva. Os PCN em suas orientações sobre o estudo da Língua Portuguesa na escola propõem essa visão leiturística.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e

reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (MEC, 2000, p. 11)

A partir desse pressuposto dos PCN, é função do professor a tarefa de despertar no aluno-leitor uma atitude diferenciada diante da realidade em que ele se encontra inserido, disponibilizando mecanismos para a sua “leitura de mundo”. Primeiro o seu mundo, mas, depois, aos poucos, outros mundos possíveis. Necessário se faz, que nas aulas de leitura, haja a conscientização por parte do aluno da existência de vários níveis de significação em cada texto apresentado. Cabe mostrar-lhe que existe toda uma gama de significações muito mais distintas e diretamente ligadas a possíveis intencionalidades de seus produtores.

Todo texto abre a possibilidade de uma multiplicidade de interpretação ou leitura, porque se as intenções do produtor podem ser das mais variadas formas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto apenas uma interpretação única e verdadeira.

Dessa forma, interpretar um texto consiste na apreensão de seus possíveis significados, que se apresentam nele por meio de marcas verbais e não verbais de acordo com a natureza do texto que se está sendo lido. Essas marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe o levantamento de hipóteses sobre o que os autores podem querer estar expressando. É preciso lembrar o aluno-leitor que essas pistas que lhe são direcionadas no texto tornam possível a reconstrução do texto a partir de um contexto que advém de sua visão de mundo. A consciência desse fato poderá, inclusive, servir-lhe de base para perceber a natureza polissêmica da leitura, porque faz com que seja a sua (do leitor) história um fator importante de experiências e de leituras responsável por essa reconstrução que ele mesmo faz do texto ao longo de sua vida.

Nota-se que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um objetivo não é propriamente leitura. Quando se lê porque alguém manda ler, como acontece normalmente na escola, pode-se notar, apenas, o exercício de atividades mecânicas que pouco condiz com significado e sentido. Essa leitura, de certa forma descontextualizada e desmotivada, não conduz à aprendizagem. Partindo dessa realidade, essas ações de contexto podem não comunicar ou podem ser interpretadas de forma diferente entre educadores e educandos.

Ao desenvolver a sua competência de leitura, o aluno-leitor deixará de ser um elemento passivo e passará a participar como sujeito ativo do ato de ler não só nas aulas de leitura como também fora delas. É importante ressaltar que, quando se deseja construir uma atitude ativa em leitura, o professor deve estar preparado para ocupar, por vezes, um papel cuja principal tarefa é a de escutar de forma atenta o que pode vir da parte desse sujeito-aluno que começa a escutar a sua própria voz e a expressá-la por meio de sua própria voz também. É claro que uma escuta atenta não significa uma escuta passiva que tudo aceita, nesse exercício é preciso haver reversibilidade, pois, em certas situações, professor e aluno ocuparão posições muito semelhantes. O trabalho do professor, assim, “centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.”(MEC, 2000. p.18)

É importante, assim, trabalhar a língua de uma forma mais dinâmica. As estratégias utilizadas pelo professor para que seus alunos leiam devem estar permeadas por muitas faces que envolvam a realidade complexa de uma aula de leitura. Antunes (2009) reafirma esse propósito.

Falo de uma leitura que, a partir de hipóteses, de predições inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De

uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. Falo de uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um “dizer” que é também um fazer, o que não deixa também de ser uma leitura atenta dos elementos formais de ser uma leitura atenta dos elementos formais desse dizer. (ANTUNES, 2009, p. 200)

Quando se lê, considera-se não apenas o que está escrito, mas também o que está implícito, isto é, aquilo que está dando sentido ao texto significativamente. O sentido do texto passa pela relação dele com outros textos. Esse fato nos mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que pode envolver muito mais do que habilidades que revelam no imediatismo da ação de ler. “O professor deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente.” (ORLANDI, 2000, p. 88)

Dessa forma, o que se está referindo, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir levando-se em conta as histórias da sua leitura na maneira de interação que o leitor estabelece em um determinado processo de leitura.

Ao se tratar sobre o estudo de leitura é importante mostrar a questão teórica que norteia o pensamento no ensino da Língua e que se revela historicamente como eixo basilar para a relação entre os envolvidos no processo linguístico.

Constatou-se que na década de 60, o rótulo genérico Linguística Textual passou a ser indiscriminadamente usado para se referir a quaisquer trabalhos que tinham o texto como objeto de estudo e pesquisa. Esse rótulo genérico se opunha àquele outro a que davam o nome de

linguística tradicional, outro rótulo genérico, diga-se de passagem. Assim, num primeiro momento, qualquer trabalho que tivesse no seu escopo a preocupação com o texto, era designado como um trabalho fundamentado na Linguística do Texto.

Koch (1988) em seu artigo, *Estado atual da linguística de texto e suas tarefas no Brasil*, revela em seus estudos vários conceitos sobre Linguística de Texto e faz uma divisão de acordo com os interesses dos pesquisadores em oito correntes preceituais:

- 1 - Breaugrande/Dressler – o texto é originário por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas em fatores de textualidade;
- 2 - Weinrich – preconiza a construção de uma macrossintaxe do discurso com base no tratamento textual das características gramaticais dos tempos verbais, do artigo, dos advérbios, etc.;
- 3 - Van Dijk – dedicou-se à construção de gramáticas textuais. Para ele é a macroestrutura (profunda) que explicita a coerência do texto e sua estrutura temático-semântica global. Já a microestrutura é a estrutura superficial dos textos, constituída por “n” frases subsequentes;
- 4 - Linha americana da Análise do Discurso – é o processamento cognitivo do texto;
- 5 - Grupo de linguistas franceses que se dedicam ao estudo dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos construtos teóricos para o ensino de línguas (Charolles, Combettes, Vigner, Adam, Portine, Coste, Moirand e outros);
- 6 - Análise da conversação – teoria das apresentações;
- 7 - Língua francesa da Análise do Discurso – relação entre história, linguagem, ideologia;
- 8 - Grupo de Petöfi – consiste em uma representação semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares dos textos.

Foi dessa classificação da autora que se extraiu o parâmetro para justificar o grupo de fundamentação teórica a que pertencem as propostas desse estudo / ensino de leitura na escola através da Linguística do texto aplicada em Língua Materna. O grupo de linguistas franceses, que se dedica ao estudo dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de línguas, – grupo 5 na divisão de Koch (ibid.) – representado por autores como Coste, Charolles, Moirand, Vigner e outros, aponta referenciais teórico-pedagógicos que podem alicerçar um trabalho cujo objetivo fundamental é o ensino. O grupo trata desse tema e traz reflexões pedagógicas que utilizam o conceito da Abordagem Global cujo postulado básico “é reinvestir nas aprendizagens de leitura e escrita a utilização de competências advindas dos conhecimentos prévios dos alunos” (COSTE, 1978). Foi na apresentação do livro “*O texto: leitura e escrita*”, organizado por Chalotte Galves, Eni Pulcinelli Orlandi e Paulo Otoni, publicado pela Editora Pontes, SP, 2002 que se viu pela primeira vez mencionada uma denominação para a metodologia desse grupo:

A metodologia, chamada muitas vezes de ‘abordagem global’, propõe respostas concretas a pergunta feita por muitos professores: como reinvestir na aprendizagem da leitura e da escrita competência de várias ordens já à disposição dos alunos? (GALVES, 2002. p. 7)

Historicizando de modo sumário a Abordagem Global, pode-se dizer que ela aparece no decorrer das décadas de 70 e 80 na Europa, particularmente na França. Os autores que defendem a Abordagem Global como caminho para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita tinham como finalidade o uso de estratégias oriundas da aplicabilidade de teorias específicas para a língua estrangeira, no entanto, muitos de seus

postulados são aplicáveis à língua materna. Essa teoria objetiva constituir um conjunto de pressupostos pertinentes ao estudo de língua materna para quem deseja trabalhar com uma reflexão mais interativa através de subsídios que levem um melhor desenvolvimento crítico aos alunos-leitores, já que a escola, hoje, divulga, por meio de seus professores, a problemática que envolve a realidade de não se encontrarem indivíduos ativos e conscientes em relação à leitura.

O que a teoria propõe é que o professor precisa aproveitar ao máximo a previsibilidade de um texto, isto é, o conjunto de observações que o aluno-leitor é capaz de fazer sobre o sentido oriundo do texto, lançando mão de seu conhecimento de mundo sobre o assunto e de sua percepção sobre os dados mais imediatos da significação no contexto em que está inserido.

A Abordagem Global objetiva a globalidade – o todo - por meio de um escopo de ações de como trabalhar o ensino de leitura. Essa globalidade parte do princípio de que os alunos não são “tábuas rasas” e que as atividades práticas precisam deixar de ser rotineiras e monológicas.

À medida que essa teoria nos chama a atenção para o fato de que o aluno-leitor já traz uma bagagem previamente construída em sua mente, a ideia de que há o aluno “zero” precisa ser abdicada para que haja uma mudança considerável na relação professor / aluno / objeto de estudo. Assim, é fundamental o deslocamento de uma prática autoritária, característica daqueles professores que julgam que o aluno não possui nenhum conhecimento, para uma visão mais dialógica que faz o aluno passar, também, a se constituir como o sujeito do ensino-aprendizagem.

A palavra global não é sinônima de completude e pode querer dizer conjugação / imbricação, isto é, é global porque conjuga, é global porque imbrica. Há, nesse contexto, uma conjunção de aspectos que trabalha estratégias mais práticas embasadas na visão de mundo dos alunos e em uma perspectiva mais criativa.

A partir dessa afirmativa, observa-se que, na realidade, pode existir globalidade na junção de alguns aspectos relevantes à eficácia da leitura. Observa-se, também, que essa globalidade parte da imbricação, como já se disse, de aspectos específicos, cujos elementos e atividades de leitura podem levar o aluno-leitor a construir uma nova perspectiva de “ler” que procura sair do meramente linguístico para o globalmente comunicativo.

1. Aspecto conjugacional da Abordagem Global – Texto literário e Texto não literário.

Apresentar-se-á, agora, um aspecto conjugacional da Abordagem Global para exemplificar a globalidade, partindo da imbricação / conjugação - teoria com a prática

A Abordagem Global propõe que se trabalhem na escola não só textos literários, mas que haja a conjugação de textos tanto dessa natureza como de textos não literários. Isso alça o ensino de leitura a uma perspectiva mais prática e cotidiana que muito poderá ajudar ao aluno-leitor a se preparar para a leitura de textos literários que têm características muito específicas até do ponto de vista da construção da mensagem no nível sógnico.

Quando se aplica um estudo que une textos literários e não literários, nas aulas de Língua Portuguesa, constata-se que essa prática proporciona uma visão mais variacionista da língua. Isso ocorre devido ao resultado que se deseja alcançar através da totalidade do ensino de leitura e, também, porque se pode proporcionar mais visibilidade e entendimento à norma linguística, muitas vezes, implícitas no leitor. À medida que há o uso mais frequente de textos não literários, há, também, uma maior presença de recursos imagéticos (títulos, gráficos, roteiros, tabelas, design e outros) que desencadeiam novos caminhos para a interpretação e a construção do sentido. Esses usos motivam a possibilidade de entender que o texto não é solto, porque ele possui “eiras e beiras” que permitem um

melhor aprendizado por meio de atividades que despertam a capacidade comunicativa do leitor.

Mas e quando o texto não possui “eiras e beiras”? Coste (1978), em seus estudos, pontua essa questão.

O que acontecerá com escritos sem eira nem beira, sem ângulos nem recortes? Aqueles nos quais não achamos uma entrada aparente, nem externa, nem interna, quando nos esforçamos para abordá-los globalmente? Aqueles que parecem ser de todo lugar e de nenhum lugar, como se estivessem deslocados de toda funcionalidade imediata e patente? (COSTE, 1978. In: GALVES, 2002, p. 27)

Nessa situação será importante a presença e a intermediação do professor, que notando a dificuldade e a deficiência do aluno-leitor, busque fazer um trabalho com desenvolvimento de competências fundamentais para a compreensão e a interpretação dos textos, preparando-o para a leitura *a priori* através de informações básicas que vão contribuir para uma prática mais compreensível e autoconfiante.

Por serem os textos não literários um veículo que foge ao paradigma de um ensino pautado em atividades de leituras advindas de conceitos cristalizados presentes na literatura formal, se bem utilizados, eles podem facilitar a descoberta de novos meios de observar e estudar os recursos diferentes, não mais inferiores aos preconizados pelos textos literários, mas os que podem mostrar a possibilidade de engendrar nos meandros de outros modelos textuais, como por exemplo, em uma receita culinária que possibilita o leitor usar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto para compreender o que está sendo apresentado.

Assim, é importante observar que a introdução de textos não literários nas aulas de leitura, além de intensificar o ato de ler a realidade do dia a dia, pode ser uma valiosa estratégia para o início do ensino

de textos literários, que, também, estão no escopo de preocupação da Abordagem Global. É enganoso imaginar que a literatura não se baseia no cotidiano, ao contrário, é a vida que fornece material para os autores construírem boa parte de sua literatura. Lógico que estamos conscientes de que uma das especificidades do texto literário é o trabalho artístico com o código linguístico, mas em termos de temática, ainda é a vida e as realidades que podem servir de base para a elaboração das reflexões literárias.

Muitos de nossos renomados escritores buscaram a matéria-prima para seus textos literários em acontecimentos diários, visando de maneira, muitas vezes, crítica e irônica inserir temas que fossem da vida do ser humano e, conscientemente, trataram de problemáticas reais para fazer com que os leitores pudessem perceber nuances e perspectivas dessas realidades a fim de iluminá-las.

Desta forma, se até os grandes escritores se valem de elementos da vida real para construir suas obras, é coerente o aproveitamento do conhecimento prévio do alunos na leitura. Será mais fácil um aluno conhecer com mais propriedade um texto de natureza não literária do que um de natureza literária.

Ao observar o exemplo da Receita de Pavê de bis branco e preto, poder-se-á tirar as conclusões cabíveis. Um leitor, que conhece alguns pré-requisitos de culinária, pode possuir as seguintes referências em seu cabedal de conhecimentos prévios:

- 1 - ingredientes;
- 2 - quantidade/medida;
- 3 - modo de preparo;
- 4 - rendimento.

Se ele se deparar com um texto como o que se segue, certamente, poderá se sentir à vontade em sua leitura:

Receita de Pavê de bis branco e preto

Ingredientes

- 2 latas de leite condensado
- 1 lata de creme de leite (gelado e sem soro)
- 1 lata de leite (mesma medida da de leite condensado)
- 2 colheres (sopa) de maisena
- 2 ovos
- 2 colheres cheias (sopa) de achocolatado
- 1 colher cheia (sopa) de margarina
- 6 colheres (sopa) de açúcar
- 1 caixa de bis preto
- 1 caixa de bis branco

Modo de preparo

1º. Creme: brigadeiro

Em uma panela coloque o leite condensado, a margarina e o achocolatado

Mexa até virar um creme (mingau) consistente

Deixe esfriar

2º. Creme

Em uma panela coloque o leite condensado, o leite, a maisena e as duas gemas

Mexa até virar creme (mingau) consistente

Deixe esfriar

Cobertura

Na batedeira em velocidade média, bata somente as claras até dar o ponto de suspiro

Aos poucos acrescente o açúcar e continue batendo

Em seguida adicionar o creme de leite sem soro e gelado, bater somente para misturar (não bater muito)

Montagem

Em um pirex de vidro coloque:

1ª. camada – creme brigadeiro (frio)

2ª. camada – bis branco (picadinho)

3ª. camada – creme branco (frio)

4ª. camada – bis preto (picadinho)

5ª. camada – cobertura

Levar à geladeira e gelar bem

Se preferir decore com raspas de chocolate ao leite ou meio amargo

Rendimento -10 porções.

Acredita-se que o leitor não sentirá dificuldade em identificar que os itens apresentados são características pertencentes a uma receita e muito mais fácil ainda será a sua compreensão do assunto, pois estará ativando em sua memória de longo prazo o *esquema* desse texto. Assim, podemos crer que a partir desse conhecimento de mundo, ele, também, não terá problema em reconhecer em um texto literário as mesmas características que remetem à construção da estrutura - receita - já conhecida por ele.

Dessa forma, no texto literário Receita de Felicidade, ele poderá apresentar muito mais condições de apreender o que está sendo lido.

Receita de Felicidade

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;

Misture com um pouquinho de amizade;

Junte com carinho uma pontinha de paixão

E uma pitadinha de saudade.

Pegue o dom divino maternal de uma mulher

E um sorriso limpo de criança;

Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer

Com o eterno brilho da esperança.
Peça emprestada a ternura de um casal
E a luz da estrada dos que amam pra valer;
Tenha sempre muito amor,
Que o amor nunca faz mal.
Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
E um sonho sempre pode acontecer. (TOQUINHO,
2003)

Diante desse texto Receita de Felicidade do compositor e cantor Toquinho, o leitor terá condições de reconhecer as “eiras e beiras” que o texto traz em seu conteúdo e em sua estrutura, já que esse leitor ao ativar seus conhecimentos prévios poderá ser capaz de identificar, dentre outros, os seguintes elementos:

- 1 - o título do texto se refere ao nome receita – Receita de Felicidade - que já encaminha a leitura para uma forma de texto que trabalha com o conteúdo figurado, pois não se trata de comida e sim de sentimentos;
- 2 - os verbos apresentados estão no imperativo, dando um comando ao que deve ser feito – para se conquistar a felicidade é necessário seguir os verbos sugeridos como “pegue”, “misture”, “junte”, “misture”, “peça”, “pinte” e “sonhe”;
- 3 - existem palavras-sentimento - que referenciam os ingredientes constituintes da receita tradicional – afeto, ilusão, amizade, paixão, saudade;
- 4 - a quantidade aparece marcada no texto por termos no diminutivo – “pedacinho”, “pontinha”, “pouquinho”, “pitadinha”;
- 5 - o modo de preparo fica evidenciado nas construções metafóricas de como preparar a receita para atingir o objetivo proposto – “Junte a ingenuidade de um primeiro

amor qualquer/ Com o eterno brilho da esperança”, “Peça emprestada a ternura de um casal /E a luz da estrada dos que amam pra valer”, “Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental /E um sonho sempre pode acontecer”.

A possibilidade do leitor já conhecer as características de uma receita, oportunizam-no a reconhecer que o texto Receita de Felicidade, mesmo sendo um texto literário, possui características gerais, já identificadas previamente por ele por meio de seus conhecimentos prévios do assunto.

A perspectiva de globalidade, oriunda do texto literário e do não literário no contexto apresentado nas duas receitas, propõe uma forma diferente de trabalhar a leitura desses elementos, pois visa aos fins comunicativos, já que atendem a necessidade de construir um leitor capaz de reconhecer os recursos linguísticos e estruturais de um texto a partir de seus conhecimentos partilhados e de sua visão de mundo. O que se quer é conjugar o conhecido e o possivelmente desconhecido. O que se deseja, então, é mostrar também que searas, aparentemente antagônicas, como, por exemplo, texto literário e não literário, podem buscar inspiração um no outro. Quando se constata essa possibilidade, o mundo fica menos partido, fica mais global, mais conexo e a leitura do mundo e dos textos passa a fazer mais sentido.

Considerações finais

Ao longo da vivência docente, pode-se constatar que várias afirmações são feitas, frequentemente, com referência ao baixo desempenho do estudante em relação à leitura de textos em língua materna na escola. Essas afirmações estão vinculadas, de certa forma, à observação do conteúdo final que o aluno produz, isto é, como o aluno compreende o texto, manifestando seu relato ou sua resposta por escrito sobre algum assunto lido cujo foco da análise está no resultado.

O ensino de leitura em língua materna deveria, assim, pressupor um redimensionamento do conceito de linguagem que poderia passar a ser um objeto constituído de várias camadas estratégicas diferentes, saindo das perspectivas do trabalho metodológico em ensino de leitura baseadas único e exclusivamente no linguístico.

Pode-se identificar que é na conjugação de outros aspectos (saberes, questões e disciplinas não puramente linguísticos) como parte integrante da linguagem que a Linguística Aplicada, em seus ideais interativos, atinge o objetivo da amplificação discursiva. A vantagem disso decorre da possibilidade de identificar e avaliar as estratégias utilizadas pelo aluno na leitura. Acredita-se ter sido a partir disso que Hosenfeld (1977) elaborou um protótipo de leitor maduro em que claramente se evidencia a conjugação de aspectos não meramente linguísticos utilizados na compreensão de textos. Através desse protótipo percebe-se que se rumam para uma visão mais globalizada na busca de caminhos descritivos, explicativos e críticos para o complexo fenômeno da linguagem e, conseqüentemente, da leitura eficaz.

Essa nova possibilidade de leitura promove um deslocamento sobre o processo de compreensão de texto que parte da competência linguística para a competência comunicativa. Esse deslocamento promove um nível de interação na leitura de textos que pode fazer com que o leitor se torne um sujeito mais ativo e possa intervir diretamente na produção de leitura dos discursos em geral.

Dessa mesma forma, o modelo interacionista dos linguistas, que aderem a Abordagem Global, propõe também uma mesma espécie de deslocamento e o faz, sugerindo que o leitor deve aproveitar ao máximo a previsibilidade que um texto pode oferecer, usando para isso o seu conhecimento prévio do assunto e sua percepção de dados mais imediatos de sua significação. Orlandi (2000) diz que “a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” Partindo

desse conceito, percebe-se que o leitor põe em ação seus processos mentais e busca em sua memória imediata, intermediária e até profunda, se houver momento propício para isso, tudo que possa contribuir para a compreensão do assunto do texto, da língua e das situações vividas no contexto.

Esse processo de amplificação da linguagem consiste, então, na aquisição progressiva da competência comunicativa que complementa necessariamente a competência linguística do aluno-leitor. O que se quis dizer é que, ao se ver a linguagem como um objeto amplificado, não se pode mais se ater aos resultados das pesquisas baseados em dados apenas quantitativos que valorizam a oração ou a frase como unidades de estudo. Agora, os estudos vêm procurando evidenciar uma maior preocupação com o texto enquanto um todo significativo e uma visão de leitura enquanto processo.

O que se desejou foi criar um conjunto de atitudes leitorísticas que levam o leitor a saber utilizar os variados modos de leitura de acordo com os textos apresentados ao longo desse trabalho. Esse leitor seria capaz, assim, de se ajustar ao tipo de leitura que deve adotar para atingir os níveis de compreensão do texto.

Enviado em 12/04/2016.

Aceito em 10/07/2016.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino:** outra escola possível. São Paulo: Ed. Parábola, 2009

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000

COSTE, Daniel. **Leitura e competência comunicativa**. 1978. In: GALVES, Charllote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

HOSENFELD, C. **A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessfull Second Language Learners**. 1977. In: SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza. *Estratégia de leitura de texto em língua materna: uma investigação preliminar*. In: FÁVERO, Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985.

KLEYMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Ed. Pontes, 1989
_____. **Leitura, ensino e pesquisa**, Campinas: Ed. Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Estado Estadual de Texto e suas tarefas no Brasil**. In: Encontro Nacional da Anpoll, 3, 1988, Rio de Janeiro, Anais, Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas/SP: Ed. Cortez, 2000.

Pavê de bis branco e preto. **Receita**. Disponível em: <http://www.receitasecia.com/receita/doces/5248/pavaa-de-bis-branco-e-preto.html>. Acessado em 02/07/2011, às 08 min.

SILVA, Maurício. **Abordagem Global e ensino de leitura na escola.** Niterói, 2011.

_____. **Repensando a leitura na Escola:** um outro mosaico. Niterói: EdUFF, 2010.

TOQUINHO. **Receita de Felicidade.** In: Álbum - Só tenho tempo para ser feliz. 2003. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/toquinho/receita-de-felicidade.html>. Acessado 08/11//2011, às 10.51 min.

VIGNER, Gerard. **Intertextualidade, norma e legibilidade.** 1979. In: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita.* Campinas: Ed. Pontes, 2002.