

ATIVIDADES MULTISSENSÓRIAS: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO EM LEITURA

Ivana Quintão de Andrade

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz dos Santos Feres

Doutoranda

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a multissensorialização do texto verbal escrito – mais especificamente, do texto literário – como estratégia preparatória de mediação leitora voltada para os alunos do Ensino Fundamental II. Nossa hipótese é a de que, por meio de estímulos olfativos, gustativos, auditivos, táteis e visuais, seja possível levá-los a acessar memórias, principalmente, as sensoriais e afetivas, que venham fertilizar sua imaginação e levá-los a fazer previsões antes da leitura do texto propriamente dito. Acreditamos que, com esse procedimento, o professor-mediador poderá ajudar seus alunos a aumentar seus graus de compreensão e interpretação dos textos. Para tal, procuramos nos orientar pelos pressupostos teóricos da Semiologia, no que tange ao contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2005; 2014), verificando a participação dos sujeitos envolvidos nas práticas de leitura *fora da* escola e nas práticas de leitura *na* escola. Além disso, vamos nos basear, também, nos níveis de leitura – sensorial, emocional e racional – de Martins (2006). Para a atividade anterior à leitura, utilizaremos a etapa denominada *introdução*, proposta por Cosson (2006) para a leitura de textos literários. O *corpus* será formado por um texto literário, a partir do qual esperamos proporcionar aos alunos um envolvimento multissensorial único com um mundo feito de palavras.

PALAVRAS-CHAVE: mediação em leitura, multissensorialização, texto verbal escrito, contrato de leitura *na* escola.

Introdução

“Os alunos não sabem ler”; “os alunos não prestam atenção no texto”; “os alunos não compreendem o que leem”; “os alunos não sabem interpretar o texto”; “os alunos não se lembram do que leram”. Essas são algumas frases produzidas, principalmente, por

professores de português – e, portanto, professores de leitura. Esses *pedidos de socorro docente*, que ressoam com frequência dentro e fora do espaço escolar, nos fizeram presumir que eles talvez possam ser resumidos em apenas um: “os alunos não se envolvem com o texto”.

Sabemos que a metodologia educacional, no Brasil, privilegia o conhecimento conceitual, mais do que os saberes sensoriais e emocionais; a potencialidade da visão sobre os demais sentidos do corpo humano; e a voz do livro didático, mais do que a voz do aluno. Então, como fazer para inserir no cenário escolar os saberes racionais, os saberes sensoriais e afetivos, e a voz do aluno?

Nossa hipótese é a de que, por meio de estímulos auditivos, olfativos, gustativos, táteis e visuais, os alunos possam ser levados a acessar memórias sensoriais e afetivas que fertilizem sua imaginação, e os motivem a se envolver com o texto – isto é, a ler o texto; prestar atenção no texto; compreender o texto; interpretar o texto; lembrar-se do que foi lido no texto.

Para isso, vamos nos guiar pelos pressupostos teóricos da Semiolinguística, no que eles tangem ao contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2005; 2014), verificando a participação dos sujeitos envolvidos nas práticas de leitura *fora da* escola e nas práticas de leitura *na* escola. Além disso, vamos nos basear nos níveis de leitura – sensorial, emocional e racional – de Martins (2006). Para a atividade anterior à leitura, utilizaremos a etapa denominada *introdução*, proposta por Cosson (2006) para a leitura de textos literários. O *corpus* será formado pelo texto literário *Os cinco sentidos* (2009), de Bartolomeu Campos de Queirós, a partir do qual esperamos proporcionar aos alunos um envolvimento multissensorial único com um mundo feito de palavras.

Charaudeau (2005, p. 67) explica que “a situação de comunicação é como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais”. Portanto, comunicar-se é levar em conta as restrições pertinentes à situação de comunicação, as quais regulam a troca linguageira. É nesse cenário regulador que se constitui o contrato de comunicação, um ritual sociolinguageiro do qual depende o implícito codificado (CHARAUDEAU, 2014, p. 60), isto é, o discurso. O contrato de comunicação possui as seguintes instâncias: *comunicacional* (os parceiros estão presentes?; eles se veem?; são únicos ou múltiplos?); *psicossocial* (qual a idade?; o sexo?; a categoria sócio-profissional?); e *intencional* (o que está em questão?; com qual finalidade?; qual a estratégia?). Podemos afirmar que o contrato de comunicação é

bilateral, pois, de um lado, está o polo produtor; de outro, o polo receptor. Charaudeau (2014) mostra que os sujeitos da troca são: Eu comunicante, tu interpretante, eu enunciador e tu destinatário.

Sendo a leitura uma prática sociolinguageira, é possível dizer que o ato de ler também está respaldado por um contrato – um contrato de leitura – cujas restrições comunicativas também podem ser representadas pelas instâncias comunicacional, psicossocial e intencional, acima mencionadas. A questão é que o ato de ler pode ocorrer em duas situações de comunicação distintas: pode-se ler **fora da** escola e **na** escola. Por isso, perguntamos: teria o contrato de leitura a mesma configuração nessas duas práticas sociais?

Considerando a leitura de textos escritos praticada em situações, como cerimônias religiosas, audiências judiciais, consultas médicas, e comunicações *on line*, entre tantas outras nas quais se espera que o leitor tenha capacidade de compreender e interpretar textos de modo autônomo; na circunstância de sala de aula, espaço propício para fecundar a imaginação dos alunos acerca do texto, o contrato de leitura pode contar com a atuação de mais um sujeito: **o professor-mediador**.

Desse modo, falar de contrato de leitura *na* escola seria o mesmo que falar da inserção de um sujeito que, por conhecer de antemão tanto o autor do texto (e as circunstâncias de produção da obra), quanto os alunos (e o seu grau de competência leitora), tem condição de intervir na relação texto-leitor com fins de favorecer a interação. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que o ato de leitura na escola está respaldado por um **contrato trilateral**: de um lado, o Sujeito comunicante e o sujeito enunciador; do outro, o sujeito interpretante e o sujeito destinatário; e mediando a relação, o **Cossujeito comunicante** e o **Cossujeito interpretante**. Então, se os contratos de leitura *fora da* escola se configuram pela atuação de quatro sujeitos da comunicação, no contrato de leitura *na* escola, esse número passaria para seis.

Para explicitar melhor essa relação trilateral do contrato de leitura no ambiente escolar, vamos lembrar que os contratos do mundo real estão, de um modo geral, no centro de transações comerciais envolvendo, por exemplo, prestação de serviço, compra e venda de imóveis, etc. De acordo com o jurista De Plácido e Silva (1982, I, p. 430), por ser um negócio jurídico bilateral, um contrato representa um acordo de duas vontades, cujos interesses se contrapõem, já que uma das partes contratantes quer a prestação e a outra, a contraprestação. Essas partes podem designar um terceiro para ser o árbitro que

irá dirimir os possíveis litígios do contrato firmado entre eles – mediante cláusula específica de arbitragem. O contrato pode, portanto, ser mediado por um advogado – “advogar” significa “falar em nome de outro”. Ainda segundo De Plácido e Silva (*op. cit.*), todo contrato dispõe de uma fase pré-contratual, também chamada de “tratativas”, quando as partes constroem, em abstrato, a vontade de contratar e as condições.

No contrato de leitura escolar, o papel do professor-mediador é muito importante, pois sua atuação afeta tanto a fase pré-contratual (as previsões acerca do texto) quanto a fase contratual (a leitura do texto). Isso significa que, embora a mediação esteja prevista para acontecer do início ao fim do processo, ela é mais significativa antes da leitura e durante a leitura.

Desse modo, não há como ignorar que ao professor-mediador é conferida a responsabilidade de garantir uma maior conexão entre o texto e o aluno, o que reforça sua função de tangenciador do processo de reconhecimento entre o Eu e o Tu - em relação aos papéis, à finalidade, ao propósito e às circunstâncias materiais. Comprova-se, assim, o caráter trilátero do contrato.

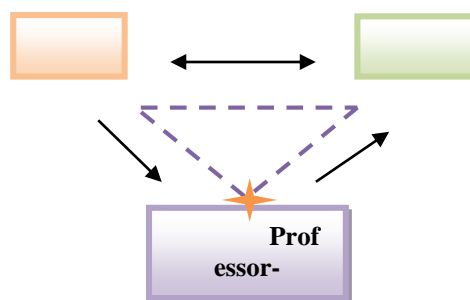


Figura 1: *O texto e o aluno: uma relação balizada pelo professor-mediador no contrato de leitura na escola.*

Desse modo, em situação de aula de leitura, a qual pressupõe a mediação do professor, a legitimidade do Eu comunicante (responsável pela organização do texto) tem mais chance de ser reconhecida pelo Tu interpretante (responsável pela interpretação). Como a cláusula de arbitragem instituiu para o professor de língua materna (posição psicossocial) a função de mediador em leitura (posição coenunciativa), é possível considerar, na leitura escolar, a presença de um *cossujeito* que conhece, previamente, as duas partes do acordo e, por isso, tem mais condição de “falar em nome” tanto do autor (como um cossujeito comunicante) quanto do leitor (como um cossujeito interpretante),

arrefecendo as possíveis situações de “litígio” – seja nas atividades prévias de leitura (“tratativas”), seja durante a leitura de leitura.

Assim, existiriam um sujeito e seus conhecimentos prévios com fins de transmitir uma mensagem; um sujeito e seus conhecimentos prévios para compreendê-la e interpretá-la; e um cossujeito e seus conhecimentos prévios sobre o Eu e o Tu, para garantir a validação do contrato. Por isso, sob a perspectiva trilateral do contrato de leitura, é possível dizer que o ato de ler na escola tem mais chances de se tornar uma situação potencialmente comunicativa (GHIGLIONE, 1984 *apud* EMEDIATO, 2007) se os interesses comuns na relação texto-aluno forem mediados pelo professor.

Com todas essas ideias em mente, objetivou-se analisar a multissensorialização do texto escrito – mais especificamente, o texto literário – como estratégia de mediação leitora voltada para o Ensino Fundamental II.

Preparando o aluno para a leitura

Ao buscarmos a etimologia do verbo *ler*, vimos que, como tantas outras palavras derivadas do Latim, ele construiu sua semântica com base nas práticas agrícolas romanas: *legere* quer dizer “colher”, “escolher”, numa referência à colheita dos melhores frutos¹. Essa prática agrícola está diretamente subordinada à capacidade produtiva do solo, fonte da vida no reino vegetal. Portanto, para gerar bons frutos, o solo depende, em grande parte, do processo de fertilização utilizado pelo agricultor antes de semeá-lo. E se o solo precisa ser bem adubado para receber a semente, então, é possível afirmar, de forma análoga, que para desenvolver a competência leitora do aluno, é preciso prepará-lo para receber o texto. Desse modo, assim como a probabilidade de a semente germinar numa terra previamente preparada é maior, também maior deve ser a probabilidade de os alunos se envolverem com o texto e, assim, produzir níveis diferenciados de sentidos *durante* a leitura se eles forem preparados *antes* da leitura.

Existem variadas estratégias de leitura, mas, em todas elas, notamos algo em comum: a noção de que a leitura não começa quando se tem o texto nas mãos, mas quando o aluno começa a gerar expectativas sobre o texto a ser lido. Essas previsões, segundo

¹ A palavra “ler” também deu origem a *leitor*, *legível*, *eleição*, *legião*, *coleccionar*, *elegância*, *predileto*, entre outras cuja base semântica está firmada no ato de “selecionar”. Disponível: <<http://origemdapalavra.com.br/site/artigo/vamos-ler>> Acesso: 13 jun. 2015.

Kleiman (2004, p. 20), têm um papel considerável na compreensão. E a quem mais caberia essa tarefa de preparação se não ao professor de leitura; aquele que, por intervir na relação texto-leitor, é também chamado de professor-mediador? De acordo com Bortoni-Ricardo *et alii.* (2012, p. 68), mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, ajudando-o a mobilizar conhecimentos prévios para desenvolver habilidades específicas para o momento da leitura.

São inúmeras as formas de se realizar esse tipo de exercício. Para elaborar uma proposta de atividade preparatória para a leitura, levaremos em conta que o escritor, quando produz seu texto, o faz pensando num leitor por ele idealizado. No entanto, seguindo a linha de Picard (1989, *apud* JOUVE, 2002, p. 49), é preciso considerar também que “o verdadeiro leitor é o indivíduo feito de carne e osso que segura o livro nas mãos, portanto, possui um corpo, lê com ele”. (SILVA, 2009, p. 17) explica que “a dimensão corporal é a mais arcaica, concreta e primária do homem, e por isso é básica para fornecer material conceitual, vivências e experiências para a nossa mente”. Dessa forma, se toda essa gama de conhecimento chega até nós através dos olhos, ouvidos, nariz, boca e mãos, então, há de se concluir que os órgãos dos sentidos são os canais de interação do corpo com o mundo e do mundo com o corpo, ou seja, são as aberturas por onde o mundo passa para dentro de nós, e por onde nos projetamos para esse mesmo mundo. Por isso, concordamos que o texto não pode abrir mão da contribuição do leitor (JOUVE, 2002, p. 62), pois, para nós, este deve ser tratado de forma holística.

Foi com base nessa concepção holística de leitor que Martins (2006), considerando todos os tipos de texto, ou seja, os verbais e os não verbais, que ela identificou três níveis de leitura. Esses níveis, segundo a autora, atuam de forma conjugada. A *leitura sensorial* apreende as sensações do mundo por meio da experiência direta com o mundo; a *leitura emocional* pertence ao nível das emoções, e permite ao leitor participar afetivamente da realidade alheia; e a *leitura racional* faz parte do nível da compreensão dos sentidos das formas de expressão, um nível mais reflexivo.

Infelizmente, nós, professores, ainda não nos demos conta de que temos diariamente à nossa disposição, na sala de aula, incríveis máquinas humanas capazes de processar, pelos sentidos do corpo e pela memória, inúmeros dados de experiência os quais podem servir de *fonte* para a leitura e *foz* para a produção de sentidos. Como, então, colocar essa potencialidade a serviço da leitura de textos escritos? Acreditamos que, se na fase anterior à leitura do texto escrito, as atividades de mediação forem capazes de

ativar, por meio de estímulos olfativos, gustativos, auditivos, táteis e visuais, sentimentos e memórias afetivas que fertilizem a imaginação do aluno – levando-o a fazer várias previsões antes da leitura –, será possível levá-lo a envolver-se com o texto, favorecendo, assim, a produção de sentidos durante a leitura. Desse modo, como um bom agricultor, o professor-mediador poderá fertilizar o aluno (o solo) antes de lhe entregar o texto (jogar a semente), de tal modo que o aluno (o solo), ao interagir com o texto (ao reter a semente), possa gerar sentidos (frutos) para a leitura.

Sabemos que a interação texto-leitor nem sempre ocorre de forma imediata. Por isso Cosson (2006, p. 54) orienta: “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação (...)”. E continua: “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (*op. cit.*, p. 55). Os *laços estreitos* a que esse autor se refere dialogam com os pressupostos de Solé (1998, p. 92) sobre motivação: “a motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita” - o que, por sua vez, é confirmado por Jouve (2002, p. 19): “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. Por isso, entendemos que, se certos aromas, sabores, sons, texturas e imagens conseguirem incitar, pelos sentidos do corpo e pela memória, a fantasia e as emoções do aluno, provavelmente haverá mais chance de ele interagir – *estreitar os laços* - com o texto.

Em entrevista para o site Plataforma do Letramento², o escritor Bartolomeu Campos de Queirós diz: “o leitor gosta de uma obra não pelo que está escrito, mas pelo lugar que ela o levou a pensar”. Sob essa perspectiva, acreditamos que os vínculos afetivos possam ser estimulados em atividades elaboradas pelo viés do sensorial e da memória, antes mesmo de o aluno ler o texto. Sendo assim, é provável que o grau de motivação proporcionado na fase anterior à leitura venha a potencializar a eficácia emocional das palavras na leitura efetiva – e afetiva – do texto.

Por esse motivo, as atividades multissensoriais da fase de pré-leitura pretendem ser mais um, dentre tantos outros recursos a serem utilizados pelo professor-mediador a fim de ajudar a fertilizar o aluno, levá-lo a envolver-se com o texto e a produzir significações para o texto.

² Disponível: <http://www.plataformadoletramento.org.br/> Acesso: 17/11/2017

A evocação da memória sensorial e afetiva

Um aspecto importante que contribui para o cumprimento dos contratos de comunicação, mais especificamente, os de leitura, reside no compartilhamento de saberes comuns entre os protagonistas, o que, de acordo com Charaudeau & Maingueneau (2016, p. 103), permitirá que se estabeleça uma intercompreensão. No entanto, é necessário esclarecer que esses saberes não correspondem apenas ao conhecimento mútuo do sentido linguístico do enunciado; eles vão além dessa camada superficial do dizer. Todo texto traz em si, em maior ou menor grau, camadas submersas de sentidos que, embora implícitas, também o constituem. Nessas camadas submersas habitam as memórias de experiências sensoriais múltiplas que ajudam o locutor a elaborar sua fala. Por isso, conforme Charaudeau (2014, p. 37), “é normal que o aspecto perceptivo-sensorial das experiências se encontre integrado ao saber sobre as representações linguísticas das práticas sociais”. Parafraseando Cosson (2006, p. 64), diríamos que tanto a produção do texto (pelo autor) quanto a interpretação do texto (pelo leitor) são feitas com o que o autor e o leitor são no momento da leitura, ou seja, com o que eles viram, cheiraram, saborearam, ouviram e tocaram em suas inúmeras e respectivas experiências com o mundo físico.

Nesse caso, vale dizer que tanto as experiências perceptivo-sensoriais apreendidas pelo locutor (por ele materializadas em material sígnico verbal), quanto as experiências perceptivo-sensoriais apreendidas pelo interlocutor (que lhe servem de fonte para a interpretação), também podem ser mediadas pelo professor-mediador, afinal, como esclarece Araújo (2013), “os sentidos [do corpo] não apenas percebem ou enviam sinais aleatórios [à mente], mas produzem significações no contexto linguístico e, nesse universo, criam, modificam, revelam o mundo semiótico que somos”. Segundo Martins (2006, p. 19), “a psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente”. Dessa forma, ajudar o aluno a ativar conhecimentos que o ajudarão a lembrar seletivamente daquela informação que será importante para a leitura do texto deve ser um dos objetivos do professor-mediador.

Nossa intenção é proporcionar ao aluno um momento de degustação, no qual ele poderá experimentar estímulos olfativos, gustativos, auditivos, táteis e visuais³ antes de ser apresentado ao texto escrito - o prato principal. Esses estímulos ajudariam a evocar tudo quanto seja suscetível de ser associado, na memória, antes da leitura propriamente dita. Quem sabe, assim, no momento da leitura do texto, os inúmeros saberes despertados através dos sentidos do corpo e da memória venham a complementar a leitura.

O método

Uma vez que a mediação na leitura acontece na dinâmica da interação texto-aluno, será preciso contar com a estratégia *introdução*, de Cosson (2006, p. 51-61), na qual o professor, antes de oferecer o texto literário ao aluno, apresenta as informações básicas sobre o autor (se possível, ligadas ao texto) e a obra (justificando a escolha do texto).

A organização dada às atividades, que passaremos a apresentar, foi inspirada na afirmação de Cosson (2006), a de que a leitura do texto literário “envolve saber e prazer”; e, também, no fato de que as palavras *sabor* e *saber* têm, praticamente, a mesma origem etimológica – respectivamente, “sapore” e “sapere” (CUNHA, 1982, p. 695). Foi pensando nesse parentesco etimológico, que aponta para a necessidade de se saborear o prazer, a experiência, para depois encontrar o saber, que utilizamos uma metáfora vinculada ao sentido do paladar, mais especificamente, a um esquema tradicional ligado à ordem de apresentação dos pratos numa refeição. Tais etapas são: *degustação*, *entrada*, *prato principal* e *sobremesa*.

Na **degustação**, são oferecidas atividades multissensoriais a partir do título do texto; na **entrada**, as informações sobre o autor e a obra; na etapa do **prato principal**, oferece-se o texto escrito para leitura e, por último, a **sobremesa**, momento da interpretação do texto e da extrapolação do leitor.

Atividades multissensoriais: um exemplo

A seguir, apresentaremos um exemplo das etapas da proposta de mediação antecipada em leitura por meio de atividades multissensoriais.

³ Os estímulos visuais, usados na fase anterior à leitura, não incluem as ilustrações presentes no livro paradidático.

Degustação:

O professor-mediador coloca uma venda de tecido sobre a carteira de cada aluno. Depois, escreve na lousa o título do texto: *Os cinco sentidos*. Em seguida, faz as seguintes provocações orais:

a) Quais são os cinco sentidos do corpo?;

b) [o professor-mediador entrega pedacinhos de doce de leite para os alunos poderem tocá-los, cheirá-los e saboreá-los, a fim de responderem à seguinte pergunta:] Além da visão, que outro sentido do corpo consegue identificar este alimento?;

c) Invente um possível início de história para o título *Os cinco sentidos*.

Realizada essa primeira etapa da degustação, cujo foco é o título, o professor-mediador dará início a atividades que correspondam ao texto como um todo. Logo após as provocações referentes ao órgão da visão, o professor-mediador deve pedir que os alunos coloquem, sobre os olhos, a venda que lhes foi entregue no início da aula.

VISÃO

1. Você sabia que olhar é forma de acordar alegrias? O que é que, quando você vê, faz seu corpo se alegrar?
2. O que é que, quando você vê, faz seu corpo se arrepiar?
3. Imaginar é uma forma de ver?

AUDIÇÃO

1. Sabendo-se que ouvir é uma forma de acordar lembranças, que lembranças sua audição acorda quando você ouve: a) [alunos ouvem áudio com som de canto de pássaro]; b) [alunos ouvem áudio com som de choro]
2. O que é que, quando você ouve, faz sua boca bocejar?
3. Imaginar é uma forma de ouvir?

OLFATO

1. Sabendo-se que cheirar é uma forma de acordar lembranças, do que você se lembra quando sente o cheiro de: a) [alunos cheiram café em pó]; b) [alunos

cheiram uma fatia de pão francês]; c) [alunos cheiram a casca de uma manga madura]

2. O que é que, quando você cheira, faz sua pele se arrepiar?
3. Imaginar é uma forma de cheirar?

PALADAR

1. Sabendo-se que saborear é uma forma de acordar lembranças, que lembranças você acorda quando saboreia: a) [alunos saboreiam uma fatia de limão]; [alunos saboreiam folhas de hortelã]; c) [alunos saboreiam uma fatia de limão]
2. O que é que, quando você bebe, faz sua pele se arrepiar?
3. Imaginar é uma forma de saborear?

TATO

1. Sabendo-se que tocar é uma forma de acordar lembranças, que lembranças você acorda quando toca: a) [alunos colocam as mãos num punhado de terra]; b) [alunos tocam em cubos de gelo]
2. O que é que, quando você toca, faz sua pele queimar?
3. Imaginar é uma forma de tocar?

Entrada:

O texto Os cinco sentidos foi escrito por Bartolomeu Campos de Queirós, nascido no interior de Minas Gerais, onde passou a maior parte de sua infância. Seu interesse pela literatura levou-o a viajar por várias cidades brasileiras, sempre prestando atenção às pessoas e aos lugares que conhecia. O escritor mineiro gostava de observar o mundo e transformá-lo em palavras de sons, aromas, sabores, texturas, imagens e emoções. Seu estilo de escrita é a prosa poética, por isso ele utiliza a linguagem conotativa.

Os cinco sentidos é um texto que leva o leitor a refletir sobre a função fisiológica e poética dos cinco sentidos do corpo humano. Por meio dos órgãos sensoriais, o homem interage com o mundo e as pessoas à sua volta. Por meio deles, o homem pode interagir, de forma criativa, com a linguagem. Escolhi esse texto porque ele vai nos mostrar duas coisas: a linguagem verbal e não verbal estão presentes em todas as atividades humanas;

e os cinco sentidos não atuam de forma isolada no nosso corpo; na verdade, eles percorrem o corpo inteiro.

O prato principal: OS CINCO SENTIDOS – Bartolomeu Campos de Queirós

Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo.

VISÃO: Com os olhos nós olhamos a vida. Olhamos as águas rolando entre pedras, peixes, algas. Olhamos as terras generosas onde vivem animais, frutos e sementes. Olhamos o firmamento decorado com Sol, Lua e infinitas estrelas. Olhamos o mundo e sentimos sede, fome, sonho. Com os olhos olhamos nossos irmãos e eles nos olham. Tem olhares que nos acariciam. Tem olhares que nos machucam. Olhar dói. (Se vemos alguém chupando limão, sentimos dores no canto da boca) Mas enquanto vemos nós sonhamos com nascimentos. Olhando, imaginamos mistérios. Olhar é fantasiar sobre aquilo que está escondido atrás das coisas. Quando olhamos nós acordamos alegrias, tristezas, saudades, amores, lembranças, que dormem em nossos corações. Os olhos têm raízes pelo corpo inteiro.

AUDIÇÃO: Com os ouvidos nós escutamos o silêncio do mundo. E dentro do silêncio moram todos os sons: canto, choro, riso, lamento. No silêncio vivem barulhos de vento e chuva, de asa e mergulho. É preciso silêncio para poder escutar. E quando uma voz invade nossos ouvidos, adivinhamos a felicidade de quem fala. Nossos ouvidos leem o tom das vozes. E o ruído do vôo das abelhas adoça nosso dia. Se escutamos música, nosso corpo descansa com a melodia das notas. Se ficamos em repouso e prestamos sentido aos ruídos, nosso pensamento viaja. Visita montanha e planície, primavera e verão. Escutar também é um jeito de ver. Quando nós escutamos, imaginamos distâncias, construímos histórias, desvendamos novas paisagens. Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.

OLFATO: Com o nariz sentimos os cheiros do mundo. Cheiros que passeiam pelos ares. Se a chuva cai, o cheiro da terra molhada nos leva a pensar na alegria das raízes. O perfume das flores da mangueira nos traz o futuro. Então pensamos no sabor das mangas já maduras. O cheiro do café, percorrendo os corredores da casa, nos indica a hora de partir para a escola. Pelo olfato damos sentido ao mundo. O aroma do pão nos emociona ao pensarmos no milagre da terra, no segredo do trigo, no trabalho do padeiro. O cheiro nos leva a sonhar com o mais longe. O nariz tem raízes pelo corpo inteiro.

PALADAR: Com a boca sentimos o sabor das coisas: o doce, o amargo, o azedo, o suave, o forte. Mas o sabor acorda nossa memória. O gosto do doce de leite traz a lembrança da mãe na beira do fogão e escutamos ainda o ruído da colher raspando o fundo do tacho. O sabor encurta o tempo. Descobrimos que cada gosto guarda uma história. O doce de leite nos revela o retrato da cozinha da infância. Seus cheiros e cores e mais fumaça ardendo em nossos olhos. O gosto do doce nos traz o barulho do fogo queimando os gravetos. Traz a música das águas escorrendo pelo ralo da pia. O doce nos faz imaginar o amargo. E não deixa morrer o gosto da nossa saudade. A boca tem raízes pelo corpo inteiro.

TATO: Pela pele experimentamos as sensações de calor, frio, dor, prazer. Pisando a terra, nossos pés sentem a sua aspereza ou suavidade. O inverno nos envolve com o frio e desejamos estar na cama. Ao ficarmos muito tempo ao sol seu calor nos queima. Mas se olhamos para a neblina cobrindo as águas, nas manhãs de maio, nosso corpo gela. Quando alguém especial nos olha nós nos sentimos tocados. Se pegamos na mão da pessoa amada, nosso coração dispara e nosso corpo entra em festa. Há sons que fazem arrepiar o nosso corpo. Há medos que nos fazem tremer. A pele é raiz cobrindo o corpo inteiro.

Em cada sentido moram outros sentidos.

Sobremesa:

Existem muitas maneiras de se complementar a experiência leitora na escola. Segue abaixo uma sugestão:

Explique aos alunos-leitores que, assim como o autor de *Os cinco sentidos* descreveu algumas de suas experiências sensoriais, eles devem fazer um texto no qual eles descrevam suas próprias experiências sensoriais, aquelas que eles têm ou já tiveram na sua vida e que foram mais marcantes. Peça-lhes que sigam a estrutura do texto lido, ou seja, assim como o autor, eles deverão dividir seu texto nos seguintes tópicos: **Visão, Audição, Olfato, Paladar e Tato**. Assim também como o autor, peça-lhes que iniciem cada tópico com as seguintes frases, respectivamente: Com os olhos nós olhamos...; Com os ouvidos nós ouvimos...; Com o nariz nós sentimos o cheiro...; Com a boca nós saboreamos...; Com a pele nós...

Algumas considerações

As atividades multissensoriais, como proposta de antecipação em leitura nos chama a atenção para o movimento cíclico e intermitente do ato de ler: a leitura de mundo e a leitura da palavra alimentam-se reciprocamente. O homem lê o mundo e o materializa em código escrito. Outro homem lê esse mundo codificado em palavras e, para compreendê-lo, “encarna” (FREIRE, 2011) as palavras no sabor do doce de leite que revela o retrato da cozinha da infância; no som do canto, do choro e do riso; no toque que faz o corpo arrepiar; no cheiro do café percorrendo os corredores da casa; na beleza da Lua e das infinitas estrelas; ao mesmo tempo em que encarna as palavras também nas memórias cheias de sensações e sentimentos.

Sabemos que o sentido dos textos, principalmente os literários, não é dado apenas pelas palavras escritas, pois o processo de produção de sentidos envolve vários fatores que fogem à esfera do código verbal. Por isso, as atividades multissensoriais, elaboradas pelo professor-mediador a partir dos referentes textuais deve poder instigar, nos alunos, diferentes respostas físicas e afetivas ao que os cerca, ou seja, deve poder provocar seus sentidos e sensações, despertar-lhes emoções, produzir fantasias e, então, envolvê-lo nas camadas mais submersas das palavras do texto.

No entanto, embora a maioria das escolas ainda não valorize, nas práticas de leitura do texto escrito, os saberes advindos de experiências sensoriais e afetivas dos alunos, entendemos que esses saberes devam ser integrados ao rol de competências previsto para a leitura na escola. Por isso, procuramos mostrar que o texto escrito não deve ser lido somente com os olhos, mas, também, com tudo o que a boca, os ouvidos, o nariz e as mãos são capazes de captar das experiências do corpo no mundo.

Há de se ressaltar que as atividades multissensoriais não induzem de modo excessivo a leitura do aluno para um único aspecto da obra. Ela até pode exercer alguma influência sobre as expectativas do leitor, pois traz em si, explícita ou implicitamente, um pouco da interpretação do professor, mas não tem o poder de determinar a leitura.

Outra consideração importante é a de que as atividades multissensoriais, por demandarem um longo período de planejamento, não têm que acontecer em todas as aulas de leitura, porque isso seria de difícil execução. No entanto, à medida que o professor-mediador acostumar-se a ler o texto e elaborar tarefas multissensoriais, sua criatividade se desenvolverá de tal modo que essa prática provavelmente passará a ser realizada com mais rapidez. Quanto ao aluno, tendo ele participado de tarefas multissensoriais ao menos

uma vez, por exemplo, no início de um bimestre ou semestre letivo, poderá utilizar os saberes sensoriais ativados para ler futuros textos na escola, mesmo que estes não sejam multissensorializados.

Se existe, ainda não foi divulgado um estudo extenso e profundo sobre estratégias multissensoriais de mediação em leitura. Por isso, este artigo pretendeu estimular a abertura de mais uma dimensão nas atividades de mediação: a multissensorialização do texto escrito, como uma forma de preparar o aluno para receber o texto literário – forma esta que envolve a participação ativa de todos os sentidos do corpo humano e da memória sensorial e afetiva.

Por isso, acreditamos que as atividades multissensoriais podem levar o aluno a experienciar o mundo do texto por meio de estímulos sensoriais e afetivos, antes mesmo de ele experienciá-lo por meio das palavras; podem despertar a atenção do aluno, ajudando-o a se concentrar no momento da leitura e a reter o conteúdo estudado; podem contribuir para aumentar os graus de compreensão do texto a interpretar e podem ajudar, também, a estabelecer, nas aulas de leitura, um relacionamento inédito do corpo com o texto escrito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. da C. Caleidoscópio dos sentidos: uma leitura de Bartolomeu Campos de Queirós. *Zunái–Revista de poesia e debates*. Ano IX – Ed. XXVI – Março/2013. Disponível: http://www.revistazunai.com/ensaios/rodrigo_da_costa_araujo_caleidoscopio.htm
Acesso: 17/11/17

BORTONI-RICARDO, S.M. *et al. Leitura e mediação pedagógica*. SP: Parábola, 2012.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*: modos de organização. Trad. Ângela Correa e Ida L. Machado. 2ª. ed. SP: Contexto, 2014.

_____. *Discurso das mídias*. SP: Contexto, 2005.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. SP: Contexto, 2016.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. SP: Contexto, 2006.

CUNHA, A.G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1982.

D'PLÁCIDO E SILVA, O. J. *Vocabulário jurídico*. 7ª. ed. Vol. I. RJ: Forense, 1982.

EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: MARI, H. et ali (ORGS.) *Ensaio sobre leitura 2*. BH: Editora Puc-Minas, 2007.

FREIRE, P. A *importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 51.ed. SP: Cortez, 2011.

JOUVE, V. A *leitura*. Trad. Brigitte Hervor. SP: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*: teoria e prática. SP: Pontes, 2004.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. SP: Brasiliense, 2006

SILVA, M. da. *Crônicas cognitivas*. Niterói/RJ: Intertexto, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª.ed. porto Alegre: Artmed, 1998.

QUEIRÓS, B. C. de. *Os cinco sentidos*. SP: Global, 2009.

Crédito da Figura 1: **Ivana Quintão de Andrade.**