

**LEITURA NA ESCOLA:
CONJUGANDO LINGUAGENS
COM OS SENTIDOS DO CORPO HUMANO**

Ivana Quintão de Andrade (UFF)
ivanaquintao@yahoo.com.br

RESUMO

Uma das imagens que a escola construiu para a leitura é aquela como prática realizada quase exclusivamente com textos verbais escritos, o que acaba priorizando o uso da visão em detrimento dos demais sentidos do corpo humano. Este artigo pretende mostrar, com atividades feitas numa escola pública, que não se deve reduzir a leitura à interação visual. Como referenciais teóricos, elegemos a semiótica, no que ela tangue à (re)construção do sentido de textos em que se conjugam diversas linguagens; e a abordagem global – uma das vertentes da linguística textual – pois ela procura valorizar o conhecimento prévio dos alunos no ensino de leitura. Os resultados mostraram que é possível atingir, a partir do cruzamento de signos de naturezas distintas, conjugados com os sentidos do corpo, um nível de compreensão do objeto lido que extrapolou os limites do verbal e do visual.

Palavras-chave: Leitura escolar. Linguagem verbal.
Linguagem não verbal. Sentidos do corpo.

1. Introdução

É possível pensar a leitura na escola como uma prática de soletração, decodificação⁷ do código escrito, e até como

⁷ Decodificação, aqui, corresponde ao sentido referindo-se à língua: “ele disse isso” é inteligível para quem sabe português. (ORLANDI, 2005, p. 26)

fruição. Mas esses pontos de vista, contudo, não correspondem àquele que norteia a atividade que propomos, neste artigo, para essa importante atividade escolar.

Sabemos que, na escola, somos muito mais estimulados a ler textos verbais escritos em detrimento de textos não verbais. Muitas vezes, as fotografias, os gráficos, as charges, etc., que acompanham os textos verbais, passam despercebidos durante a leitura. Isso nos é revelador, uma vez que esse tipo de texto, o não verbal, parece não ser reconhecido, nem pelo professor, muito menos pelo aluno, como componente importante para a produção de sentidos do texto.

Essa observação nos leva a inferir que, ao privilegiar a leitura de textos verbais escritos, a escola estaria privilegiando, também, o uso quase exclusivo de apenas um dos sentidos do corpo humano: a visão.

No entanto, todos os dias, o tempo inteiro, vários órgãos do nosso corpo têm que ler uma infinidade de informações. São frases orais e escritas, além de mensagens sob a forma de fotografia, pintura, aroma, melodia, textura, gesto, paladar etc., que, ao se cruzarem, produzem inúmeras significações.

Desse modo, assim como é necessário usar a visão para ler textos escritos verbais, entendemos que é igualmente necessário usar os demais sentidos do corpo para ler os demais tipos de texto – que dão acesso a outros campos do conhecimento que circula dentro e fora da escola.

Assim, compreender o que os textos verbais e não verbais dizem, onde dizem, por que dizem, para quem dizem, e o que pretendem quando dizem – e, a partir desse entendimento, saber (inter)agir com o mundo, nos parece ser uma das mais importantes habilidades humanas – que a escola pode ajudar a desenvolver no aluno.

É nessa possibilidade que ancoramos nosso objetivo, o de elaborar aulas de leitura que tenham, como preconiza Eni

Puccineli Orlandi (1996, p. 24), “função de trabalho intelectual, valorizando todos os tipos de linguagem, e não apenas a verbal, como faz a escola”.

Para isso, mais do que sermos capazes de decodificar o conjunto das linguagens verbais e/ou não verbais, entendemos que é preciso, principalmente, compreender a relação semiótica-semiótica existente entre elas.

A palavra “semiótica”, aqui, será tomada com base em Eni Puccineli Orlandi (2013, p. 10), segundo a qual “os signos, em geral, tanto os das linguagens não verbais quanto os da linguagem verbal, são objetos de uma ciência geral dos signos: a semiótica”.

Cientes disso, procuraremos demonstrar a eficácia e aplicabilidade da teoria semiótica para a (re)construção do sentido de textos em que se conjugam diversas linguagens. A escolha dessa teoria se justifica, pois ela se propõe a ser uma teoria geral da significação, abrangendo, em seus estudos, outras linguagens além da verbal.

Partindo dessa perspectiva, e com base nos pressupostos da linguística textual – que tem, entre suas metodologias, a abordagem global –, a leitura será tomada, neste artigo, como disciplina escolar que considera o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho com textos de diferentes linguagens.

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? (COSTE, p. 7)

Abordagem global, que procura evitar certos reducionismos, típicos das práticas tradicionais, é a denominação dada para o referencial teórico desenvolvido por um grupo de linguistas franceses (Charolles, Combettes, Vigner, Adam, Portine, Daniel Coste, Moirand e outros) que se dedica ao estudo

dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de línguas. (KOCH, 1988)

Por isso, neste artigo, o texto não será visto como um conjunto de xerocópias que precisa ser lido de uma aula para outra para o cumprimento do tarefairo escolar, mas, ao contrário, texto entendido conforme Daniel Coste (2002, p. 27), isto é, como “tempo a *se desenrolar, assim como espaço a explorar; processo, assim como arcabouço*”.

Se observarmos atentamente, podemos constatar que a visão processual de texto fornecida por Daniel Coste joga num diálogo de concordância com a visão de leitura preconizada por Eni Puccineli Orlandi, ou seja, leitura como trabalho intelectual, que valoriza vários tipos de linguagem, e não apenas a verbal. Dessa forma, tratar a leitura na escola e o texto escolar sob esses ângulos pode nos ajudar a estabelecer objetivos bem claros para cada trabalho de leitura que se deseje fazer.

Embora a expressão “leitura de mundo” (FREIRE, 1984) suscite somente aquilo que nos entra pelos olhos, queremos, aqui, nos referir à leitura que fazemos com o recurso de todos os sentidos humanos, que não apenas a visão. Afinal, para existir no mundo, é preciso compreender os signos linguísticos e não linguísticos presentes nos contextos sociais. E acreditamos que o trabalho com os sentidos poderá nos levar a uma percepção diferenciada e singular do texto-mundo.

Sob esse ponto de vista, e considerando que é na escola que os indivíduos aprendem a ler, este artigo pretende problematizar a questão do reduativismo linguístico bem como do reducionismo do recurso da visão nas aulas de leitura escolar. Isso significa dar espaço para a conjugação de outras linguagens que, por sua vez, suscitarão a participação dos outros sentidos do corpo. Afinal, há um universo de signos – que não apenas os verbais – que precisa ser apreendido também pelo olfato, pelo paladar, pela audição e pelo tato. A importante atuação

desses sentidos do corpo, embora colabore para a produção dos significados do texto, tem sido menosprezada pela escola.

Dessa forma, ensinar o aluno a usar o próprio corpo para dar sentido ao texto e a se (re)significar diante dele é, ao nosso ver, uma das formas de torná-lo um leitor proficiente: aquele que, além de mobilizar muitos saberes quando lê, aplica esses saberes na (re)construção de sua identidade social. Esses saberes são o resultado da aprendizagem de conteúdos advindos de casa, da escola, e de experiências interpessoais múltiplas.

Portanto, entendemos que, para ler – um *texto-escritura*, um *texto-pintura*, um *texto-melodia*, um *texto-artesanato*, um *texto-olhar*, um *texto-aroma*, um *texto-dança*, um *texto-chegada*, um *texto-partida* etc. –, é preciso dar aos signos um papel no mundo. Em outras palavras, nossa proposta está em expandir a noção que se construiu para a leitura na escola, interferindo na atuação tanto do professor quanto do aluno. Num primeiro momento, ao primeiro, caberia apresentar o material sígnico retirado do mundo. Ao segundo, caberia colocar o seu próprio corpo como ferramenta para atender a uma necessidade humana: acessar, compreender e interagir com o mundo.

Assim, entendemos que esse tipo de prática de leitura escolar pode contribuir para: a) deixar o aluno mais ligado ao mundo semiótico; b) conscientizá-lo sobre as possibilidades de participação de seu corpo⁸; c) desenvolver no aluno vários dos recursos que estão à sua disposição para ler o mundo; d) enriquecer seus níveis de compreensão pela expansão do aspecto

⁸ Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura dos textos: “Posturas de Leitura”, de Ezequiel Theodoro da Silva, que defende a ideia de que a leitura se faz concreta através de atos e gestos dos leitores, disponível em: <<http://www.lercritica.com>> (acesso em: 02-06-2015) e “Levanta SENTA, ou melhor, senta LEVANTA”, de Maurício da Silva, no qual o autor reflete sobre a posição inibidora da subjetividade. Disponível em: <http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/Para_refletir_sobre_o_SE_DENTARISMO.pdf>. Acesso em: 29-05-2015)

quantitativo-qualitativo do seu repertório, bem como dos seus sentidos.

Portanto, diante da constatação de que o único signo trabalhado na leitura escolar é o linguístico; diante da constatação de que só a visão é capaz de decodificar e compreender os signos verbais, fez-se necessário realizar uma primeira atividade para chamar a atenção da escola para os outros sentidos do corpo humano.

2. Método

O ensino assistemático que se faz hoje é, predominantemente, o da decodificação de textos verbais escritos, em que a leitura desses textos, muitas vezes, é feita pelo aluno, primeiramente em casa e, depois, na sala de aula. Ou então, é feita pelo professor, que lê o texto em voz alta na aula e é acompanhado (ou não) pelos alunos. Em ambos os casos, não se pode garantir que os alunos estejam compreendendo o que estão lendo, nem que estejam “acertando” as respostas das perguntas de compreensão e interpretação que se seguem ao texto lido. A leitura assume, assim, o *status* de mera tarefa escolar. E é dentro desse contexto de possível não leitura de textos não verbais em sala de aula que aparece o primeiro estágio do trabalho que realizamos e que agora passamos a descrever.

Portanto, o primeiro diferencial da proposta foi não passar a leitura como tarefa de casa, e, sim, ler em sala de aula com os alunos. Em seguida, fizemos um exercício de previsão sobre os conhecimentos prévios desses alunos que evocassem várias linguagens e que explorassem todos os sentidos do corpo humano. A esse exercício, os teóricos da abordagem global chamam de pré-semantização.

No entanto, embora a abordagem global preconize que é o conhecimento prévio que ajuda ao aluno a atribuir sentidos aos textos, sabemos que nem sempre esse aluno tem o conhe-

cimento prévio necessário para instaurar sentidos. Por isso tivemos que investir na construção de um repertório de conhecimentos variados para que esses conhecimentos pudessem estar disponíveis nos momentos necessários.

Foi assim que o trabalho com as variadas linguagens e a exploração dos cinco sentidos visou se situar nessa demanda: a do aproveitamento e construção de conhecimentos prévios. A novidade desse trabalho é que ele vai além do que os olhos podem captar: buscamos ampliar a percepção sensitiva dos alunos mostrando que os cinco sentidos trazem percepções diferenciadas que, se desenvolvidas, podem ajudar na compreensão multifacetada do mundo.

Os sujeitos envolvidos na atividade foram treze alunos da turma GII, do 7º ano do ensino fundamental II da *Escola Municipal Prefeito Nicanor Ferreira Nunes*, situada no bairro de Jardim Catarina, São Gonçalo (RJ)⁹. Essa turma é formada por alunos com idade entre 15-18 anos. Por essa característica da idade e do seu contexto de vida, houve uma maior flexibilidade de trabalho em relação aos conteúdos em geral. Foi essa flexibilidade que nos levou a trabalhar uma maior variedade de textos, enriquecendo, assim, a experiência semiótica.

O material de leitura usado se constituiu de embalagens contendo vários tipos de tempero culinário: erva doce, cravo da Índia em grãos, canela em casca, alecrim, pimenta do reino em pó, orégano, pimenta calabresa, manjericão, louro em folhas, *curry*, coentro moído, salsa desidratada. Para a atividade de colagem dos temperos foram usados papel A4, cola e durex. Para a atividade de identificação dos temperos, pelo olfato, usou-se uma venda de tecido na cor preta.

⁹ Jardim Catarina é a maior favela plana da América Latina. Essa informação pode ser encontrada em Pinho (2006).

Os alunos foram informados de que eles iriam participar de uma experiência cujo objetivo era levá-los a compreender que para ler textos verbais e não verbais é necessário o uso de todos os sentidos do corpo humano. Os alunos foram livres para participar ou não. A eles foi assegurado que seu desempenho não iria influenciar suas notas bimestrais, já que o projeto não teria caráter avaliativo. Praticamente todos concordaram em participar.

Essa atividade foi realizada em seis horas/aulas, uma por semana. Na primeira aula, os alunos foram levados a refletir sobre a relação entre leitura e linguagens, por meio das seguintes perguntas orais: a) quando e onde você leu pela primeira vez? b) qual linguagem você mais usa quando lê: verbal ou não verbal? c) que parte do corpo você mais usa quando lê: olhos, mãos, ouvido, boca ou nariz? As respostas foram, respectivamente: a) na escola; b) verbal c) olhos.

Na segunda aula, sentados em suas respectivas carteiras, os alunos receberam um pacotinho contendo um tipo de tempero culinário. Depois disso, eles foram orientados a fazer aquilo que a abordagem global chama de leitura onomasiológica, isto é, uma varredura das adjacências do texto, feita com base nos seus conhecimentos prévios – linguísticos e não linguísticos –, a fim de instaurar alguns graus de compreensão acerca do objeto a ser lido – uma primeira visão global do texto.

Eles, então, foram solicitados a executar algumas tarefas, identificando quais sentidos do corpo lhes ajudavam, de forma mais latente, a realizá-las. Eis as tarefas: a) – manusear o pacotinho, e ler todas as informações contidas nas embalagens ainda lacradas – nome do tempero, tamanho da fonte usada, cores, ilustrações, informações nutricionais, etc. –; b) levantar hipóteses sobre a textura, a forma e a cor do tempero; c) constatar se era possível sentir o cheiro do tempero, mesmo que ainda dentro da embalagem lacrada. Após informarem o

nome dos sentidos que precisaram acessar para ler as embalagens, os alunos as trocavam entre si, até que todas tivessem sido lidas.

Na terceira aula, objetivando-se ampliar o repertório dos alunos sobre temperos culinários, foram-lhes transmitidas pequenas narrativas orais que explicavam a origem dos seus aromas e sabores, e os pratos brasileiros em que alguns temperos são mais usados¹⁰. Em seguida, os alunos copiaram, da lousa para seus cadernos, uma receita de como substituir o sal de cozinha, usando apenas temperos culinários.

A quarta aula serviu para levar os alunos a compreender melhor a conjugação de signos verbais (o texto escrito presente nas embalagens) com os signos não verbais (a cor, a textura, o sabor, o odor, a forma dos temperos¹¹). Assim, cada embalagem foi aberta e, cada uma, colocada em cima de uma carteira escolar – carteiras organizadas em semicírculo. Em seguida, foi pedido que os alunos se movimentassem pela sala, escolhessem uma embalagem e colocassem um pouco do tempero nas mãos. Cada aluno deveria demorar-se o tempo suficiente para identificar o tempero, com base nos seus conhecimentos prévios sobre temperos que trazia da vida, e naqueles que adquiriu durante as atividades realizadas em sala. Mais uma vez, eles teriam que notar como seus corpos liam o sabor, o odor, a textura e a cor de cada tempero. Ao final dessa etapa, cada aluno se dirigia até outra carteira e repetia o processo de leitura/compreensão do objeto de leitura.

Essa atividade de conjugação teve continuidade na aula seguinte, na qual os alunos foram levados a apresentar o objeto da leitura sob outra forma de texto. Para isso, cada aluno recebeu uma folha branca sem pauta, tamanho A4, cola e/ou durex.

¹⁰Informações retiradas do site “Cesta de temperos”. Disponível em: <http://www.cesfadetemperos.com.br/historia_dos_temperos.html>. Acesso em: 02-06-2015.

¹¹ Um dos alunos comentou que o cravo o fez lembrar-se do arroz doce de sua mãe.

A seguir, com as próprias mãos, eles tiveram que capturar o objeto lido, colando-o, em pequenas porções, na folha.

Na última aula, foi solicitado que os alunos organizassem as carteiras em semicírculo e, depois, ficassem de pé em frente à sua respectiva carteira. Em seguida, foi colocada uma venda escura sobre os olhos de cada aluno. Nesse momento, o objetivo era o de obstruir a visão e potencializar os outros sentidos, a fim possibilitar a identificação do objeto de leitura. Sendo assim, pelo tato, pelo olfato e/ou pelo paladar¹², cada tempero ia sendo lido, e identificado. Ao final dessa etapa, cada aluno repetia o processo com um novo pacotinho de tempero. Para não confundir o aroma dos temperos, os alunos cheiraram café em pó.

Vale ressaltar que, ao término de cada uma das aulas de leitura semiótica, os alunos eram incentivados a “ler” os temperos culinários encontrados na cozinha de suas casas.

3. Resultados e discussão

Conforme Regina Souza Gomes (2004), a questão da leitura e de seu ensino continua a ser um desafio e, apesar das contribuições que vêm sendo feitas, ainda há espaço para novas abordagens para esse velho problema, especialmente no tocante à leitura de textos não-verbais.

Os resultados extraídos da experiência em leitura semiótica evidenciaram a possibilidade de se atingir, a partir do cruzamento de signos de naturezas distintas, e conjugados com a participação de todos os sentidos do corpo, um nível de compreensão do objeto lido que extrapolou os limites do verbal e do visual.

¹² Nem todos os alunos optaram por fazer a identificação do tempero usando esse sentido.

Ter explorado todos os sentidos humanos na leitura das embalagens e dos temperos – realizada não apenas com a visão – significou não correr o risco de a leitura se liquifazer, já que, muitas vezes, o signo linguístico escrito não faz sentido para o aluno. Dito de outra forma: sabemos que a escola vem, há décadas, privilegiando o aluno-enciclopédia – muitas vezes, ele é uma biblioteca sólida com leitura líquida, porque embora responda corretamente às perguntas sobre o texto, às vezes, no seu dia a dia não sabe o que fazer com o que leu.

A experiência que fizemos com a turma GII procurou descobrir o que aconteceria se o aluno tivesse que conjugar textos e sentidos do corpo para ler na sala de aula. E o que vimos foram alunos muito interessados em ler e apreender aquele inusitado objeto de leitura: o *texto-tempero*.

As atividades que realizamos nos permitiram perceber também que alunos e móveis (carteira e cadeira) podem se mover dentro da sala durante uma prática de leitura. Contrariando a posição sedentária em que sempre foram colocados nas salas de aula, os alunos passaram para uma posição mais dinâmica. Quanto às carteiras, elas foram organizadas de forma a dar, ao espaço físico da sala, uma configuração diferente da habitual – ajudando a aguçar, assim, o sentido da visão.

Desse modo, o movimento produzido – o de alunos e móveis – em nada se assemelhou ao caos de uma sala com alunos andando sem direção e com carteiras fora do lugar. Ao contrário, notamos que os alunos se deslocavam tranquilamente e, ainda, colaboravam no deslocamento e organização das carteiras. Assim, as aulas de leitura – aulas com cheiro de vida cotidiana – fizeram com que uma série de aspectos, inclusive físicos, mudasse.

Outra mudança significativa se refere à concepção que os alunos passaram a ter do ato de ler, diferente daquele com o qual estavam acostumados. Antes da experiência em leitura

semiótica, entendiam que a leitura pressupunha ler apenas textos verbais escritos. Depois, alguns depoimentos comprovaram que os alunos começaram a compreender a importância de saber ler os variados signos – linguísticos ou não.

É preciso registrar, ainda, o fato de que os alunos começaram a ver o próprio corpo como ferramenta de leitura do texto-mundo. Durante as atividades, alguns ficaram surpresos como mãos, bocas e narizes conseguiram produzir mais significados do que seus olhos. Afinal, a textura, o sabor e o cheiro dos temperos não apenas os ajudaram a identificar e conhecer melhor o texto-tempero, como também os levaram a significações que extrapolaram a mera identificação: eles foram levados à cozinha de suas avós, ao sabor do prato preferido do pai, ao almoço de domingo e também ao cheiro do alimento que não gostam de comer. Foi assim que níveis diferentes de saberes foram apreendidos pelos alunos: o saber pelo olhar, o saber pelo sabor, o saber pelo odor, o saber pelo toque.

Faz-se importante, aqui, mencionar um dos mandamentos da leitura na escola, de Maurício da Silva (2010, p. 41):

Não acreditar que as linguagens não verbais com que o aluno tem contato fora da escola não têm importância, por serem em si menos claras que a verbal. A articulação da linguagem verbal e das não verbais é o que compõe o universo simbólico do aluno e isso é fundamental para a compreensão.

Se expandirmos esse mandamento, poderíamos dizer que a conjugação da linguagem verbal com a não verbal é fundamental, também, para a sobrevivência do indivíduo.

A visão, de fato, é muito importante, mas não é suficiente. A visão implica foco, implica estar no lugar para testemunhar, e isso é limitante. Já os ouvidos podem ouvir sem ter que estar no lugar; eles podem transpor paredes. O mesmo ocorre com o olfato: o cheirinho do assado do vizinho do outro lado da parede, por exemplo. As mãos, por sua vez, noticiam,

procuram, acham. Enfim, é o conjunto dos sentidos e sua (inter)ação que dão sentidos aos sentidos.

Por isso, acreditamos ser necessário romper com a leitura-descoberta, como se o aluno não tivesse nada a oferecer; é preciso ensinar o aluno a acessar seu repertório, mostrando-lhe que ele tem capacidades que podem ser reinvestidas no ato de ler.

A experiência em leitura semiótica dos temperos nos fez refletir sobre outros signos não verbais que precisam ser lidos como textos. Foi assim que percebemos como alunos e professores, sujeitos, enfim, desconhecemos os códigos semióticos. Por exemplo, muitas vezes, conhecemos o código verbal, mas não sabemos ler os códigos inscritos na etiqueta anexa à roupa que usamos diariamente; ou então não sabemos ler as fases da Lua quando olhamos para o céu. Esses são dois dos muitos saberes que, acreditamos, possam ser conjugados com os saberes linguísticos. Por isso, acreditamos que a escola deveria passar a considerar, de forma sistemática, a leitura de signos não linguísticos paralelamente à leitura de signos linguísticos, a fim de que do homem alfabetizado, e do homem letrado surgisse o homem semiotizado.

Ainda falando sobre esse homem semiotizado, que seria aquele que ultrapassaria a letra, uma espécie de homem-além-letra, Maurício da Silva (2010, p. 75) nos faz lembrar que ainda há muitos professores de leitura que “pulam” as ilustrações [dos textos dos livros didáticos] por acharem que elas só estão ali para enfeitar o texto. É provável que essa atitude seja um dos reflexos do desinteresse das universidades que, preocupadas com a pesquisa pura, muitas vezes relega a pesquisa aplicada ao ensino a segundo plano. Talvez seja por isso que falte, ao currículo dos cursos de letras, uma disciplina que ensine o futuro professor a ensinar seu futuro aluno a ler.

Uma das consequências dessa lacuna na grade curricular talvez esteja no fato de que, por não ter sido ensinado a ensinar a ler, o futuro professor ensina da forma como aprendeu, na época em que ainda estava na escola; ou então, ensina da forma como acha que deve ensinar, sem o respaldo de teorias e métodos. E assim caminha o ensino de leitura nas escolas: de forma assistemática e, na maioria das vezes, sem considerar os fatores que, segundo a abordagem global, são os componentes que permitem a comunicação em sentido global¹³: linguístico, textual, referencial, relacional e situacional.

Se existe, ainda não foi divulgado um estudo extenso e profundo sobre o ensino de leitura semiótica nas escolas. Isso significa que, provavelmente, não existe uma tradição semiótica de leitura escolar no Brasil. Para a escola, a forma mais contundente de se mostrar que se está lendo é ter um texto escrito na mão. Ledo engano: é possível que o aluno esteja olhando para um livro e, ao mesmo, tempo, esteja sentindo o perfume, desejando o toque, ouvindo a voz de quem lhe interessa. Ler com os olhos é só mais uma possibilidade. Ouvidos, narizes, mãos e bocas podem fazer leituras inimagináveis. Por isso, semiotizar o ensino de leitura é não reduzir o ato de ler ao texto escrito nem ao sentido da visão. É, também, trabalhar o texto-sabor, o texto-odor, o texto-tato, o texto-paladar.

Por fim, pensando na soberania do texto verbal escrito nas aulas de leitura na escola, fomos buscar a etimologia da palavra “leitura”¹⁴. Como tantas palavras derivadas do latim, seu significado provém da agricultura. Assim, *legere* quer dizer “colher”, “escolher”, “recolher”, numa referência à colheita dos melhores frutos, dos melhores cachos.

¹³ A ideia de globalidade, aqui, se refere à conjugação, não à universalidade.

¹⁴ Além disso, a palavra *leitura* também pode se referir à colheita de utilidades e prazeres que acompanham a vida afora. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/artigo/vamos-ler>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

Com o tempo, formou-se o sintagma verbal *legere oculis*, que significa “obter informações através da percepção das letras e palavras; e que também equivale a “colher com os olhos”. Conclui-se, então, que a palavra *leitura*, na sua gênese, aponta para uma ação que depende dos órgãos da visão.

Talvez seja por isso que a escola sempre tenha dado tanta importância à leitura de textos verbais escritos, reafirmando, ao longo de tantos séculos, a hegemonia da palavra escrita como principal veículo de conhecimento. Isso contribuiu para a consolidação da ideia de que ler é, necessariamente, ler textos verbais. E, para ser considerado leitor, o sujeito tem que ler unicamente textos verbais escritos. É a leitura através do olhar, apenas.

Também nós sempre achamos que escola é lugar de texto escrito. Mas depois da primeira experiência de leitura semiótica, feita com nossos alunos, foi possível chegar-se a duas conclusões iniciais: a) não se lê apenas com os olhos e b) vale a pena ensinar a ler com foco na otimização dos demais sentidos em nome de uma compreensão mais holística dos textos-mundo.

De acordo com Maurício da Silva¹⁵, o conceito de leitura precisa ser alargado para abarcar outros gestos humanos que produzem sentido em determinadas situações sociais. Aliás, tendo em mente a tese de Lev Semenovich Vygostky (1989, p. 44), a de que somos seres sociais e, por isso, precisamos interagir com outros seres, a leitura pode ser tomada como um modo de comunicação bidirecional entre o leitor e o texto (escrito, imagético, sonoro, escultural, gestual etc.), visando à produção de sentidos.

¹⁵ Reflexão sobre o conceito de leitura. Disponível em: <www.leituracritica.com.br/aula>. Acesso em: 22-03-2015.

É provável que o trabalho com textos de natureza verbal e não verbal, conjugados com os sentidos do corpo, tenha oferecido ao nosso aluno uma experiência mais flexível em leitura escolar. Um dos aspectos que explicam essa flexibilidade é que esses dois tipos de texto possuem ângulos de entrada que favorecem a interpretação. O ângulo de entrada interpretativo que, segundo Maurício da Silva (2010, p. 53), é sempre polisêmico em qualquer texto, seja ele verbal ou não verbal. Por isso, pode-se entrar no texto com maior independência, principalmente se se considerar que o conhecimento prévio do aluno é ingrediente importante para a construção de sentidos.

Nosso papel, como professores de língua portuguesa deve ser o de – sem negligenciar o mundo linguístico – apresentar nosso aluno ao mundo não linguístico, mostrando que, para se chegar aos sentidos do texto é preciso, primeiramente, passar pelos sentidos do corpo. Por isso, é preciso levar o mundo para dentro da escola e ajudar o aluno a lidar com os inúmeros cruzamentos sógnicos que o desafiam diariamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

GOMES, Regina Souza. O ensino de leitura: uma abordagem semiótica. *Revista Linguagem em (Re)vista*, 2004. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/1/09.pdf>>.

KOCH, Ingedore Gunfeld Villaça. Estado atual da linguística de texto e suas tarefas no Brasil. *Anais do III ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL*, Recife, PE, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

_____. *O que é linguística*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PINHO, Osmundo. O mundo dos gêneros no Jardim Catarina: raça, gênero e sexualidade entre jovens da periferia. *30º Encontro Anual da ANPOCS*, 24 a 28 de outubro de 2006 Caxambu, MG. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3430&Itemid=232>. Acesso em: 24-05-2015.

SILVA, Murício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. 4. ed. Niterói: Eduff, 2010.

_____. *Prof. Dr. Maurício da Silva*. Página pessoal, com textos e vídeos sobre gramática, leitura, redação, linguística cognitiva e pedagogia, além de fotos de trabalhos discentes. Disponível em: <<http://www.profmauriciodasilva.pro.br>>. Acesso em: 29-05-2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Página pessoal, com textos que refletem sobre o ensino de leitura. Disponível em: <<http://www.leituracritica.com>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>.