

Introdução

O principal objectivo deste trabalho consiste numa abordagem multidisciplinar dos mecanismos mais ‘elevados’ da leitura, a chamada compreensão textual e/ ou interpretação, e não a decifração ou reconhecimento de palavras, aplicada ao estudo do texto de teatro em contexto escolar. O conceito convergente no âmbito da abordagem multidisciplinar adoptada é o de expressão.

De facto, saberes de áreas diversas como a Neurolinguística, Filosofia da Linguagem, Psicologia Cognitiva, *Performance* e Prosódia são convocados em diferentes partes deste estudo, atestando o carácter geral do fenómeno da expressão. Particularmente, com respeito à Neurolinguística, gostaríamos de acrescentar que as incursões pontuais nessa área, recuperando, por exemplo, investigação realizada sobre o funcionamento complementar dos dois hemisférios (Long & Baynes, 2002; Cutica et al., 2006; Obleser et al., 2008), se justificam pela necessidade de, simultaneamente, alcançar uma perspectiva mais completa da capacidade imaginativa e contribuir para o estabelecimento do que julgamos ser uma importante distinção entre compreensão e interpretação, no âmbito da leitura.

A selecção do conceito de expressão para alicerçar a abordagem da leitura, em geral, e a do texto de teatro, em particular, deve-se, em primeira instância, ao facto de permitir relacionar a investigação literária e didáctica com as referidas áreas do saber, sendo que esta articulação de saberes assume a sua importância face à reconhecida transversalidade da competência da leitura e à necessidade de reclamar um escopo mais alargado para os Estudos Literários, através do inventário de estratégias convergentes na recepção dos textos, evitando as recaídas na interpretação pessoalíssima da mensagem do texto. Já no domínio da Didáctica, parece-nos útil difundir onexo de causalidade entre eficácia das opções metodológicas e resultados estabelecidos no campo da cognição, pois a insistência em sequências de ensino à revelia de dados científicos acerca de como processamos diferentes tipos de informação em diversas situações afigura-se, no mínimo, contraproducente. A escola deve manter-se a par da investigação mais recente acerca de como pensamos e aprendemos.

A par com a diversidade preconizada, importa reter, desde já, como aspectos centrais da argumentação a desenvolver, o seguinte: no âmbito da recepção, a expressão é entendida enquanto síntese de traços categoriais, que possibilita o reconhecimento do

que nos rodeia, estando na base da distinção entre categorias e entre elementos diferentes da mesma categoria; ao nível da produção, trata-se de produzir expressão inédita, que, para além do inevitável denominador comum, se demarque da expressão anterior que lhe deu origem, fazendo do sentido uma questão de diferencial.

Esta acepção de expressão parece-nos especialmente promissora no treino da interpretação textual, vertente que deve ser repensada à luz da formação de leitores na e pela escola. A formação de leitores que temos em mente baseia-se no conceito de literacia, que remete para níveis de eficácia e desenvoltura perante as exigências de diferentes matérias escritas (Benavente et al., 1996; Delgado-Martins et al., 2000).

Para se compreender e/ ou interpretar um texto é necessário identificar o que o faz pertencer à categoria ‘textos’ e, simultaneamente, o que o diferencia, no âmbito dessa categoria. Acedemos ao que o aproxima de outros textos através da expressão, por via do reconhecimento. Em contrapartida, isolamos o que o distingue construindo, a partir da sua leitura, via interpretação, uma representação única, para armazenar na memória, que é, por assim dizer, o que nos fica de um texto, após as derradeiras linhas. Desta maneira, damos conta da existência de dois níveis de aplicação do conceito de expressão: um primeiro nível que radica no processo de reconhecimento e na delimitação de um ‘fundo’ comum para diferentes membros de uma mesma categoria; um segundo que surge associado à construção de uma representação única de um objecto igualmente único, e que mobiliza o nosso conhecimento do mundo, convocando informação extra-textual.

A abordagem da leitura enquanto reconhecimento/ produção de expressão vai concretizar-se no estudo do texto de teatro, com vista à sua leitura em sala de aula. Nesse domínio, teremos oportunidade de debater, sobretudo, aquilo que consagra a sua expressão própria, ao nível da recepção pelo leitor, da qual importa, desde já, destacar três aspectos: a inexistência de narrador, a necessidade de reconstituir um contexto situacional que enquadre os enunciados que o compõem e a de conceber um espaço, largamente induzido pelas indicações cénicas, no qual se desenrola a acção e se ancora o contexto.

A singularidade da situação de elocução do texto de teatro impele o leitor, mais do que o narrativo, a tomar decisões sobre locutores e respectivas intenções, o espaço de acção e o contexto que a enquadra. A coincidência entre tempo da acção e tempo da leitura aproxima o acto de ler da recepção de um espectáculo. Face a um texto de teatro, tende-se a imaginar o mundo sugerido para lhe conferir uma expressão própria. As imagens

conseguidas permitem a conversão do verbal em não verbal, com diversas representações de cena a emergirem. O facto de a acção ocorrer em simultâneo com a realização da leitura, através do discurso directo e também devido à vigência do Presente do Indicativo e do Gerúndio ao nível das indicações cénicas, espoleta a formação de imagens no leitor, que deve atribuir identidades a enunciados e actualizar recorrentemente a situação de enunciação.

A experiência de alteridade a que estão sujeitos os leitores do texto de teatro deriva do empréstimo de uma voz às palavras que devem de ser pronunciadas para dar início à acção, e a par com ela, à reconstrução de um contexto comunicativo que depende de um espaço, que deve, igualmente, ser recriado. Porque o tipo de texto em causa demanda concretização, mesmo na leitura, ainda que silenciosa, o corpo assume esse desígnio através de uma voz, que procura consistência de fala para fala. O corpo está, assim, inscrito no texto de teatro, por intermédio da voz em situação de elocução, de uma maneira que não é comum à restante tipologia textual. Na verdade, as falas são matéria verbal que não pode ser confinada à leitura, requerendo, da parte do leitor, um dizer que constitui um primeiro plano de consecução. Estas considerações iniciais dão a entender o modelo de texto de teatro a que nos vamos ater: um modelo dito canónico, herdeiro do aristotélico, com personagens, falas e indicações cénicas, e do qual está ausente a entidade narrador.

A presença de um estudo de Prosódia na última parte deste trabalho decorre do interesse de mostrar estratégias de produção de expressão com realidade física, e, por isso, passíveis de ser avaliadas e quantificadas, na procura de uma relação entre expressividade e representação do texto construída pelo leitor. Assim, colocamos hipóteses acerca de como estão ligadas a representação, a interpretação e a produção de expressão, defendendo que a expressão que nos é dada a ouvir numa certa leitura em voz alta resulta também da convocação de estratégias prosódicas que se adequem à interpretação construída, que, por sua vez, assenta na representação do texto, que integra conteúdo proposicional e modelo situacional (Long & Baynes, 2002). Na verdade, a modalidade de leitura em causa surge cada vez mais associada ao treino e desenvolvimento da fluência, a qual está em relação com a capacidade de compreensão textual (Podlozny, 2000; Fuchs et al., 2001; Rasinski, 2006; Klauda & Guthrie, 2008). Com efeito, o pressuposto de que a leitura em voz alta de um texto pode ser o culminar de um processo de construção de sentido esteve na base da nossa intervenção em contexto escolar, com duas turmas, uma de 3º e outra de 7ºano.

A partir da escolha de um *subcorpus* de leituras para análise, procurámos avançar na caracterização da fluência e da expressividade, e respectiva relação, enquanto parâmetros fundamentais na apreciação da leitura em voz alta (Perera, 1989; Cowie et al., 2002; Trujillo, 2005). Neste âmbito, através da recolha de valores respeitantes aos parâmetros acústicos de uma leitura prosodicamente conseguida, encontramos evidências da vertente idiossincrática do conceito de expressão, já que por mais expressivas que duas leituras se apresentem, elas nunca são iguais, antes inconfundíveis. Deste modo, a Prosódia recebe neste estudo um destaque particular enquanto modo privilegiado de produção de expressão, à qual subjaz a fluência (Cowie et al., 2002), a ser descrito, quantificado e analisado, por meio de uma metodologia experimental.

Estruturalmente, este trabalho é constituído por quatro partes principais, referentes às etapas que envolveram o cumprimento do projecto *Leituras Dramatizadas*, na aula de Língua Portuguesa, em benefício da competência da leitura. A forma como os capítulos estão articulados reflecte o antes, o durante e o depois de um projecto de investigação, de âmbito específico, com uma vertente experimental.

Assim, numa primeira parte, começamos por apresentar uma breve resenha teórica dos principais contributos no âmbito da investigação sobre leitura e por perspectivar essa competência no horizonte do conceito de expressão, defendendo que a competência da leitura é uma questão de expressão.

Na segunda parte, procuramos estabelecer teoricamente o que caracteriza a expressão própria do texto de teatro, demarcando-o de outros modos de escrita, nomeadamente do narrativo, e descrevendo aspectos centrais da interacção do leitor com o texto.

Numa terceira parte, apresentamos uma revisão de estudos anteriores, relativos ao estudo do texto de teatro na escola e à prática da leitura em voz alta. Depois, apresentamos o “Plano da intervenção”, no âmbito do qual se destacam os objectivos gerais do projecto, uma sinopse dos textos seleccionados, a discussão em torno das orientações metodológicas seguidas e os conteúdos visados. A seguir, passamos ao “Faseamento da intervenção”, dando conta das sequências de actividades e das fases de leitura em que se integram. Também a apresentação final do 7ºano e os espectáculos (3º e 7ºano) são alvo de uma análise que destaca a aplicação de aprendizagens em torno da leitura do texto de teatro por parte dos alunos, com vista à obtenção de determinados efeitos teatrais.

Na última parte, respeitante à análise da leitura em voz alta do texto de teatro, começamos por realçar o carácter performativo da leitura em voz alta desse tipo de

texto. De seguida, faz-se novamente uma resenha teórica de trabalhos anteriores relevantes no âmbito da relação entre fluência e expressividade e entre expressividade e compreensão textual. Depois, entramos propriamente na descrição das etapas, e metodologia correspondente, e dos resultados relativos à situação experimental, no âmbito da qual procedemos a uma aferição de medidas temporais e de precisão, e fraseamento, enquanto indicadores de fluência, e de F0, com a apresentação dos valores mínimos e máximos, de gama de variação e média de F0, por unidade entoacional, como indicadores de expressividade.

A conclusão assume-se como síntese de um itinerário de leitura, ou seja de recepção e produção de expressão, que pretende sublinhar a importância da interacção entre leitor, texto e contexto: a relação entre leitor e texto é um confronto de identidades; a forma como o contexto situa esse confronto deve ser tida em conta. Para além disso, no âmbito das implicações desta dissertação, problematizamos o vínculo entre texto de teatro, interpretação e expressividade, à luz dos resultados apresentados no capítulo anterior, considerando a sua actualidade e importância em diferentes domínios.

1. A expressão da Leitura

Em 1910, em carta a João de Deus Ramos, Coelho de Carvalho dá conta do perigo que constitui ler. Em sua opinião, a formação de um conceito mental através da leitura vai contra o natural funcionamento do cérebro, porque implica uma inversão das funções de dois órgãos naturais. Ao ler, procura-se através da vista o acesso ao som que exprime a ideia. Contudo, o som não é natural à vista, mas sim ao ouvido. Uma vez que o pensamento advém da combinação de imagens, ao ouvir um som, ou uma série de sons, o cérebro inevitavelmente visualiza. Ao invés, ao apreendermos o que quer que seja pela vista, o nosso cérebro não “soará”, i.e., não produzirá uma vibração sónica.

É com base nesta suposta perturbação dos sentidos que o autor assume como desvantagem da leitura a instabilidade da actividade cerebral, que será tanto maior quanto menor o grau de desenvolvimento das células cerebrais. Aqui reside o cerne daquilo que o autor denomina «o erro pedagogico de ensinar a ler as crianças». Segundo ele, já no estádio adulto é que se deverá tomar conhecimento dos sinais gráficos que representam os sons da língua falada, dado que, por essa altura, essas «figurações», por acção de «um misterioso movimento de reflexão invertida», provocarão no cérebro «o efeito imaginário», que o estímulo auditivo teria gerado de modo muito mais directo e saudável.

Em suma, o autor argumenta que ler põe em causa as leis naturais do cérebro, sistematizando coerentemente:

(...) aprender a ler pode não ser mau; mas não aprender seria muito melhor; e, para a maior parte da gente, essa ignorancia seria uma segurança de sanidade mental (1910: 4).

Em 1935, Bernardino de Almeida Ferro, num trabalho apresentado às conferências de professores, tece considerações gerais sobre a prática da leitura na escola primária, remetendo para o segundo ano de escolaridade a aprendizagem daquilo a que chama leitura expressiva. Assim, afastando-se do registo alarmista de Coelho de Carvalho, defende que o professor desempenhará a função de modelo a imitar, procurando ler com a turma «com toda a correcção e força expressiva de que seja capaz, fazendo da leitura verdadeira arte» (p. 4). Acerca dos resultados que uma tal prática de imitação pode ter, distingue leitura sentida de função mecânica de dizer palavras. Advoga-se a leitura preparada em colaboração com o professor, rejeitando-se, conseqüentemente, a

preparação individual feita em casa. A leitura surge ainda directamente associada à interpretação, a qual se prevê participada, envolvendo toda a turma, destacando-se a seguinte conclusão: «A leitura na escola será variada, mas sempre interpretada» (p. 12). Actualmente, as vantagens cognitivas da aprendizagem formal da leitura e da escrita surgem atestadas e reforçadas. A título de exemplo, Reis & Castro-Caldas (1997) desenharam uma situação experimental para testar a importância da aquisição da dimensão gráfica da linguagem no seu processamento oral. Os resultados mostraram que informantes analfabetos apresentavam uma organização conceptual fundada em associações léxico-semânticas e não nos atributos léxico-fonológicos das palavras, o que contrasta com a rentabilização de recursos protagonizada pelos letrados, que recorrem, em paralelo, ao processamento fonológico, lexical e semântico no tratamento de informação.

O contraste atrás descrito evoca o conceito de literacia, que remete para uma desejável proficiência no processamento de matéria escrita. Assim, em Benavente et al. (1996), de acordo com resultados do Estudo Nacional de Literacia, centrado na avaliação de capacidades de leitura, escrita e cálculo, da população portuguesa entre os 15 e os 64 anos, a mais escolaridade correspondem melhores perfis de literacia; no entanto, um dado curioso, ainda que algo preocupante, é o nível modal de literacia não se alterar do 2º para o 3º ciclo, com respectivamente 60% e 43% dos inquiridos a situarem-se no nível 2. A caracterização deste nível é a seguinte:

As tarefas deste nível requerem, em geral, um processamento de informação um pouco mais elaborado. Implicam a associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou, então, o encadeamento de duas operações aritméticas simples. As inferências necessárias são de grau pouco elevado (1996: 118).

Estes dados significam que no término do ensino obrigatório se está longe de um nível de desempenho desejável no âmbito do processamento de matéria escrita. Verifica-se, igualmente, que níveis mais elevados de literacia surgem associados a maiores taxas de leitura. Ainda no âmbito desta investigação, embora se considere a escola como promotora de uma melhoria nos níveis de literacia, são-lhe apontadas carências materiais, pedagógicas e relacionais.

Em Delgado-Martins et al. (2000) faz-se referência à aquisição da capacidade de leitura, que, defende-se, tem como suporte diferentes tipos de texto. Além disso, e no seguimento dos resultados obtidos no estudo acima referido, reporta-se que, no âmbito

da literacia, as tarefas de integração e geração são, como seria de esperar, as que maiores dificuldades colocam, em contraste com as de localização. Constatou-se que, enquanto a percentagem de respostas correctas numa «tarefa de identificação literal do texto» varia entre 80% e 97%, os valores associados a «perguntas de reconhecimento literal mas que exigem na resposta inferência baixa» descem para 66% e 69%; no caso de inferências de maior grau de complexidade, as percentagens são ainda mais baixas, com cerca de 20% a 25% de respostas correctas.

Em nosso entender, o conceito de literacia e respectivos estudos são úteis para repensar objectivos de aprendizagem na escola. Se pensarmos na leitura, na escrita e no cálculo como competências gerais a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, será necessário conceber currículos funcionais a esse nível. A aferição de níveis de literacia é importante para a escola ter reflexo da sua eficácia. Deste modo, os resultados acima expostos devem ser alvo de análise e ponderação por parte dessa instituição, nomeadamente no que concerne a abordagem de textos. Na verdade, o destaque, quase exclusivo, que ao longo da escolaridade se concede a tarefas de localização, promove o fraco desempenho na integração de informação nova e na realização de inferências. Uma das razões para este estado de coisas parece ser a maior facilidade com que se controla a dicotomia resposta correcta/ resposta incorrecta nas tarefas de localização. Pensa-se que as inferências e o relacionar informação pressupõem maior subjectividade, enviesando a devida avaliação. No entanto, mais importante ainda do que a diversificação da tipologia textual para análise, é a opção por parte da escola de promover variadas abordagens dos textos. Neste sentido, as tarefas de localização não deixarão de ter o seu lugar mas importa, igualmente, assumir a preponderância de interpretar, que embora abarque muitas respostas como correctas também rejeita muitas outras como inadequadas.

No seguimento destas considerações, gostaríamos de defender que, mais do que remeter para uma oposição entre ficção e não ficção, o acto de interpretar tem a ver com diferentes abordagens dos textos. Ao relacionarmos informação, ao realizarmos inferências, ao mobilizarmos o nosso conhecimento prévio para discorrermos sobre um texto, estamos a interpretar, independentemente de se tratar de uma notícia ou de um poema.

A leitura assenta num sistema especializado para representar e processar informação verbal ou simbólica; quanto maior for o índice de exposição ao impresso, maior é a

familiaridade com o sistema relevante. Por essa razão, o grau de exposição ao impresso e a aptidão para compreender e interpretar influenciam-se mutuamente.

Adjacente ao conceito de interpretar, em nosso entender, está a imaginação, que permite estabelecer todo o tipo de conexões. Em última instância, níveis mais elevados de literacia dependem de uma maior prontidão para interpretar. A interpretação de textos, se entendida no sentido esboçado, é uma vertente fundamental da competência da leitura.

Têm sido propostos diferentes modelos de leitura para explicar o que a distingue cognitivamente enquanto processo de aquisição de informação. Os modelos apresentados agrupam-se, em moldes gerais, em três categorias: ascendentes, descendentes e interactivos. Sintetizando, os primeiros defendem que o processamento de informação ocorre a partir da unidade mínima de significado e culmina numa representação do sentido global do texto; os segundos preconizam o oposto, ou seja, o reconhecimento de unidades mínimas de significação só se dá numa última fase e deriva do processamento de unidades maiores de sentido, i.e., a leitura deriva da aplicação do conhecimento prévio do leitor ao tipo de texto e ao contexto sintáctico-semântico; por último, os modelos interactivos pressupõem que no processo da leitura intervêm paralelamente o reconhecimento de unidades mínimas de significado e o processamento sintáctico-semântico. De acordo com esta perspectiva, ler obedece a um princípio de eficácia para a obtenção de significado, que passa necessariamente por uma rentabilização das estratégias disponíveis. Assim, se o sentido de um determinado vocábulo não for acessível por via meramente visual, prevê-se que a via fonológica, através da correspondência grafema/ fonema possa ser activada.

Embora seja amplamente reconhecida a importância da descodificação na leitura, vão surgindo, em paralelo e em número crescente, estudos sobre a compreensão e respectivos mecanismos, facto que deriva de uma abordagem cognitiva da leitura, que rejeita de modo liminar a sua assimilação à actividade perceptiva. Por outro lado, as evidências de que a descodificação é condição necessária mas não suficiente para a compreensão e interpretação da matéria escrita acumulam-se (Yuill & Oakhill, 1991; Verhoeven & Perfetti, 2008).

Numa primeira fase, a aprendizagem formal da leitura incide, principalmente, sobre o reconhecimento de palavras e a correspondência grafema/ fonema, o tipo de processos privilegiados pelos modelos ascendentes, através de uma explicitação do princípio alfabético. Só em fases posteriores, se além ao processamento sintáctico-semântico e ao

desenvolvimento de estratégias de compreensão e interpretação. Daí que não seja surpreendente a pouca influência do contexto em que as palavras surgem inseridas no âmbito da aprendizagem da leitura. Em contraste, o seu papel afigura-se primordial no domínio de processos de nível mais elevado, como a compreensão textual (Stanovich, 2000)

Desta maneira, Perfetti (1985) sintetiza o perfil do leitor hábil, elegendo como critérios a velocidade de leitura e o índice de compreensão. Ao abordar o desenvolvimento da capacidade de leitura, o autor destaca o papel dos “processos verbais simples”, nomeadamente a correspondência entre grafema e fonema, o acesso lexical e o semântico.

Embora em alguns estudos, nomeadamente no recente *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*, publicado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, os vocábulos “compreensão” e “interpretação” sejam empregues indistintamente, o conceito de interpretação emerge, cada vez mais, como diferenciado no âmbito do acto de ler, susceptível de constituir parâmetro de avaliação, o que se verifica, a título de exemplo, no *NAEP Reading Assessement* de 2007. Assim, interpretar e compreender não devem ser considerados sinónimos. Em *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (Phillips et al., 2007: 2) pode ler-se:

Whereas comprehension is about grasping the meaning of the text, interpretation is about exploring meanings presupposed, implied, and reasonably justified by the text. In comprehension, the reader aims to grasp the meaning that resides in something, as it were. Interpretation goes beyond this level of understanding in a subtle yet importantly different sense, not to find the meaning in something but to construe what it could mean. Interpretation is thus broader than comprehension, since it includes comprehension. Since interpretation is more inclusive than comprehension, we use interpretation and not comprehension to name the goal of reading.

The distinction between comprehension and interpretation is fundamental. If readers are taught that the goal of reading is comprehension, then that goal significantly circumscribes their reading compared to being taught that the goal of reading is interpretation. Thus although comprehension is usually stated as the goal of reading (see Kirby, 2007, this section), we suggest that this be seen as part of the broader goal of interpretation (as in Kirby’s inclusion of the thematic level and deeper processing in comprehension).

Também em Duarte (2005), a compreensão e a interpretação textuais, apesar de caracterizadas ambas enquanto processos de nível macro (aqueles que dependem do conhecimento prévio do leitor e pressupõem inferências), são distinguidas. O leitor deve construir «um modelo de compreensão do texto», que funciona como um «resumo interno», e «um modelo situacional de interpretação», cuja base é o modelo de

compreensão construído em interacção com informações exteriores ao próprio texto, como sejam os objectivos de leitura, gostos, sentimentos e valores, etc. De acordo com o tipo de texto, assim o leitor privilegia um ou outro modelo:

É também este processo que está em causa quando, em função do tipo de texto, o leitor fluente ora privilegia o modelo de compreensão do texto (i. e., o que o texto efectivamente diz), ao ler, por exemplo, um artigo científico ou um livro técnico, ora o modelo situacional de interpretação (i. e., o que o texto quer dizer para ele), o que acontece tipicamente quando lê poemas (2005: 163).

Perfetti (1985) refere igualmente que a tipologia textual é factor relevante na leitura. Acrescenta que, por exemplo, uma narrativa se caracteriza por regularidades estruturais que advêm da combinação de “cenários” com episódios.

Em Lencastre (2003) é estabelecida uma relação entre objectivos do leitor e o tipo de processamento adoptado. Assim, no caso de o leitor querer compreender o conteúdo do texto, a sua atenção centrar-se-á nas principais ideias veiculadas, a chamada leitura informativa; se, em contrapartida, opta por um objectivo estético, então a atenção focar-se-á nas sensações, imagens e sentimentos, suscitados no curso da leitura.

Em Yuill & Oakhill (1991) a compreensão é descrita enquanto construção de um modelo mental da situação enunciada no texto – uma representação do mundo real ou imaginário a que o texto se reporta. Apesar de as autoras não introduzirem qualquer distinção entre compreender e interpretar, a abordagem em causa revela-se pertinente para esse efeito, pois, embora o conceito de representação seja comum, a sua concretização difere consoante se trate de um texto que incide sobre o real ou o imaginário.

Em nossa opinião, no que toca à ficção, resta-nos, sobretudo, interpretar. De acordo com esta perspectiva, o que distingue fundamentalmente os dois processos em análise, numa versão abreviada, é que interpretar, ao contrário de compreender, implica uma correlação, que obedece a critérios e suscita a consideração de detalhes, entre informação nova e o nosso conhecimento do mundo. Em Yuill & Oakhill (1991) também se salienta, a importância do conhecimento do mundo para a compreensão, atribuindo-se-lhe preponderância na construção de sentido, afirmando que «... good readers need to have access to a rich fund of world knowledge to aid their story understanding» (p. 20).

Daqui decorre que “compreender” surge associado a tarefas pontuais, de âmbito limitado, ou seja, “comprendemos” a falta de cerejas no mercado, devido a certas

condições meteorológicas, a relação entre o preço do petróleo e o do combustível, etc.; em contrapartida, interpretamos histórias, versos e outros discursos, cujo denominador comum é a mobilização de experiências de vida. Trata-se de integrar o conhecimento que nos advém da ficção no conhecimento geral do mundo. Para isso, há que estabelecer relações entre estados de coisas ficcionais e não ficcionais. A validade dos estados de coisas ficcionais é apurada através de um cotejo com as experiências de vida do leitor até ao momento. O que distingue estados de coisas ficcionais e não ficcionais é a impossibilidade de verificação material dos primeiros, em relação aos quais o único procedimento possível é decidir da sua validade, através da memória do leitor. No que à não ficção diz respeito, interpretar consiste em encontrar formas inéditas de relacionar informação. Está pressuposto que ao propormos formas de relacionar informação mobilizamos o nosso conhecimento prévio do mundo, o que confere à nossa leitura um traço único e autoral. Os processos de integração característicos de interpretar só podem ter lugar através da imaginação, responsável pela articulação de diferentes tipos de experiências.

Então, o que distingue compreender e interpretar, podemos colocar como hipótese, é uma certa função da imaginação. Em termos de funcionamento do cérebro, a imaginação é um conjunto de funções resultantes da activação interactiva de diferentes zonas, envolvendo uma articulação entre hemisférios no caso do processamento verbal. Na leitura e análise de textos, e estamos a reportar-nos a um contexto escolar, esta função da imaginação poderá dar origem à seguinte questão: “Em que é que o mundo do texto difere do Real?” ou “Em que é que o mundo do texto difere do meu mundo?”, no caso da ficção. Embora numa leitura bem sucedida o mundo do texto seja também parte do mundo do leitor, não existe uma coincidência total entre eles, o que valida a questão. Por outras palavras, o contraste entre compreensão e interpretação remonta à associação de diferentes categorias de registos internos. A primeira está “sedeada” num conjunto de conhecimentos gerais sobre o mundo, muitos deles verificáveis, que utilizamos numa base diária, no nosso quotidiano: o preço das coisas, o valor do dinheiro, as hierarquias, as profissões, etc. Já a segunda implica elaboração de conhecimento e assenta, sobretudo, em experiências de vida, ou seja, aquilo a que podemos chamar as nossas memórias afectivas e estéticas. Quando nos referimos a elaboração de conhecimento, estamos a pensar concretamente nas relações a estabelecer entre informação nova e informação já armazenada, o que acarreta uma reorganização da própria memória e respectivas categorias.

A expressão determina a competência da leitura, já que nela assenta o estabelecimento de correspondências entre sistemas de representação diferentes. Por outras palavras, estamos a assumir que as relações entre grafemas e fonemas, palavras a processar e palavras armazenadas na memória e sentidos a processar e sentidos armazenados na memória dependem da capacidade para reivindicarmos ligações entre sistemas de representação, através da expressão, que “transporta” a síntese do que é comum. Todos os sistemas de representação têm uma origem comum: a expressão. Qualquer sistema de representação é regido por coordenadas de tempo, espaço e movimento, que, no entanto, variam de sistema para sistema. Assim, reside na expressão a possibilidade de os integrarmos numa interpretação do nosso mundo.

Um traço fundamental da expressão, enquanto parâmetro conducente a um mundo interpretável, é, de facto, o movimento, enquanto dinâmica assente em alternâncias e alterações. O movimento está na origem da expressão, que, por sua vez, está na base da legibilidade. Uma vez que tudo o que existe se nos depara como actualizando a possibilidade de ocupar o espaço de maneira diferente, movimento e expressão não podem deixar de surgir associados. O facto de através de um texto se poder inferir uma acção, uma história, ou uma sequência de atitudes/ sentimentos, e de tudo isso poder reverter em experiência, resulta da acção do movimento, que «orquestra» tempo e espaço.

O conceito de representação encerra em si mesmo movimento. É um processo dinâmico, que pode ser analisado do ponto de vista da produção e da recepção. Em relação à primeira vertente, a representação implica um *medium* e um objecto a que se pretende aludir; procura-se transformar a experiência parcelar do objecto em alusão ao todo que o define. O que possibilita o reconhecimento do objecto representado é a expressão, que funciona como síntese dos seus traços específicos. Em qualquer representação, há requisitos de expressão que têm de achar correspondência na representação proposta.

Assim a expressão pode ser entendida como conjunto de traços subjacente à categorização e reconhecimento, viabilizando, a título de exemplo, a distinção entre uma ovelha e um elefante, ou seja, entre classes de seres, e possibilitando, em acumulação, identificar e reconhecer persistentemente como ovelha representações muito distintas entre si, mas não o suficiente para serem outra coisa. A respeito desta acepção “estável” da expressão, uma dada passagem de Goodman (1978; 1985), a propósito da noção de estilo, assume-se especialmente reveladora:

Styles are normally accessible only to the knowing eye or ear, the tuned sensibility, the informed and inquisitive mind. This is not surprising, or even peculiar to styles. No feature of anything is so central or so potentially prominent as not to be overlooked even under close and repeated scrutiny (1978; 1985: 39).

Ora, o que estamos a defender é que os traços de expressão, tão centrais e proeminentes, porque asseguram a etiquetagem e o reconhecimento do mundo tal qual nos rodeia, nunca são ignorados, a não ser em contexto de patologia. Esta diferença entre contrastes, por um lado, e traços de expressão, por outro, é essencial para a caracterização do fenómeno da expressão, no âmbito da abordagem aqui apresentada.

Um dado que não contradiz esta versão abrangente do conceito de expressão, assinalado em Castro-Caldas (2000), é a existência de mecanismos comuns ao nível da codificação, independentemente da experiência prévia de cada indivíduo, que passam pela activação de regiões do cérebro associadas a informação análoga à recebida. Na verdade, a codificação diferencia-se da evocação por, entre outros aspectos, evidenciar uma menor variação topográfica nos padrões de activação. Para além dos referidos processos comuns, destaca-se ainda a existência de traços semânticos universais, que remetem, por exemplo, para o contraste entre objectos animados e inanimados, envolvendo um determinado conjunto de operadores cerebrais. A categorização, enquanto processo próprio da codificação, consiste em “rotular” a informação servindo-nos de categorias mais gerais e abstractas. Em nosso entender, uma expressão equivalente para categorização é “converter em expressão”.

Aplicando a alegada importância da expressão à leitura, não podemos deixar de sublinhar a utilidade de isolar as categorias fundamentais do texto, pois cada texto apresenta uma combinação diferente das mesmas categorias fundamentais. Não são, portanto, as categorias (movimento, espaço, tempo e identidades) que variam mas antes a forma como são instadas e combinadas. Ao reconhecermos o que é comum à categoria texto estamos a aceder a parte da sua expressão. A expressão é ponto de partida e chegada em termos de actividade interpretativa. Na leitura indagamos a expressão de um texto (a versão mais sintética da sua representação) para, a partir dela, produzirmos outra expressão, a contida na interpretação.

No entanto, para construir um modelo do texto, chegando a uma representação do sentido, o leitor processa proposições, com base no seu conhecimento do mundo, na capacidade para inferir e no reconhecimento de diferentes modos de escrita. O que o leitor sabe vai interagir com o explicitado no texto; daí resultam inferências que vão

permitir formar sequencialmente um modelo do texto. Em Perfetti (1985) o processo de construção de um modelo do texto é assim sistematizado:

The reader constructs a text model by applying schematic knowledge and inference processes to the results of local processing. These schemata include a wide range of conceptual structures that depend on everyday knowledge, word meanings, and discourse types. The reader's text model is continuously updated by the local processes and the reader's knowledge and expectations (1985: 50).

Uma intervenção possível para melhorar a capacidade de interpretação consiste em actuar nas três áreas que parecem distinguir os leitores hábeis dos menos hábeis: eficácia ao nível da memória de trabalho, aptidão para inferir informação e monitorização do próprio processo da leitura:

The main differences we have identified between good and poor comprehenders fall into three categories: working-memory efficiency, inferential ability and comprehension monitoring (Yuill & Oakhill, 1991: 178).

O código da leitura assenta em exemplares inéditos. Em escalas diferentes, a leitura de um texto, ao apresentar informação por categorizar, provoca uma recategorização de informação já armazenada. No entanto, à semelhança de Bennett (1998), entendemos que nenhum texto se qualifica como 'novo' em absoluto, pois se assim fosse não poderia ser reconhecido como exemplar de uma categoria. Com efeito, todos os exemplares da categoria 'texto' partilham características, expressão comum necessária à sua identificação. Mas, paralelamente, qualquer texto traz algo de novo, que permite a destrição em relação aos restantes exemplares.

O grau de interpretabilidade de um texto é directamente proporcional ao que convoca da nossa experiência de vida, ou seja, informação já armazenada. Um texto que permite, ou mesmo demanda, uma larga intervenção da memória é também largamente interpretável. O elemento estável que equilibra textos, leitores, intenções e interpretações é o carácter convencional da escrita e dos símbolos que a caracterizam. Assim, para lá do reconhecimento de palavras e da necessária correspondência grafema/ fonema, a construção de sentido que a leitura requer está ligada a um número infinito de inferências.

Ao nível da primeira vertente, descobertas recentes sobre o desenvolvimento da leitura, relatadas em Schlaggar e McCandliss (2007), através de técnicas neuro-anatómicas (nomeadamente, fMRI) possibilitaram a localização de uma área do cérebro

especializada, mas não a título exclusivo, no reconhecimento de palavras, a VWFA (“visual word form area”) e a existência de um circuito neuronal consagrado à correspondência grafema/ fonema. Este último parece estar especialmente sujeito a alterações consoante o nível de aptidão alcançado na competência da leitura em geral. Quanto à interpretação, a metáfora, entendida enquanto modo de pensamento, parece desempenhar papel fundamental. É ela que subjaz às tentativas de produzir algo de novo, a que nos reportámos mais acima. Com efeito, ao pôr em relação diferentes domínios semânticos, origina novos sentidos, como assinalado em Modell (2006: 227):

I define *metaphor*, as does cognitive linguistics, as *a mapping or transfer of meaning between dissimilar domains (from a source domain to a target domain)*.

Todavia, o acesso à metáfora depende da expressão do que é comum. Para acedermos à ficção de um texto, esta tem de partilhar com o mundo em que pensamos viver algumas características, em sentido análogo ao apresentado por Merleau-Ponty (1964; 1971), em *Le Visible et l’Invisible*, no âmbito da relação entre aquele que olha e a respectiva visão. De acordo com o autor, é necessário que o estímulo possa ser inscrito na maneira de pensar do sujeito para que ele o consiga ver e interpretar:

Donc, sans même entrer dans les implications propres du voyant et du visible, nous savons que, puisque la vision est palpation par le regard, il faut qu’elle aussi s’inscrive dans l’ordre d’être qu’elle nous dévoile, il faut que celui qui regarde ne soit pas lui-même étranger au monde qu’il regarde (1964; 1971: 177).

A imaginação precede a metáfora, posto que a segunda é uma realização particular da primeira. Na verdade, se a intencionalidade depende da imaginação (e também da percepção e da memória), esta orienta a conduta humana, no modo de agir e, acrescentamos nós, de pensar. A metáfora, enquanto modo de pensamento, é uma possibilidade da imaginação. Na verdade, autores tão distantes no tempo como Aristóteles e Modell (2006) estão de acordo quanto ao facto de não poder existir pensamento sem imaginação. A relação entre imaginação e metáfora está bem patente, em Arnheim (1969; 1997) na descrição que o psicólogo Edward B. Titchener faz de imagens mentais suas:

My mind, in its ordinary operations, is a fairly complete picture gallery, - not of finished paintings, but of impressionist notes. Whenever I read or hear that somebody has done something modestly, or gravely, or proudly, or humbly, or courteously, I see a visual hint of the modesty or gravity or pride or humility or courtesy. The stately heroine gives me a flash of a tall figure, the only clear part of which is a hand holding up a steely grey skirt; the humble suitor gives me a flash of a bent figure, the only clear part of which is the bowed back, though at times there are hands held deprecatingly before the absent face... (1969; 1997: 107).

Em síntese, a expressão da leitura assenta no reconhecimento e é modificada pela construção de sentido. A primeira vertente pressupõe a categorização, ou seja, a identificação das características que fazem de um texto membro legítimo de uma categoria; a segunda assenta no confronto entre o representado pelo texto e o conhecimento do mundo, que faz do leitor um segundo autor, num dado contexto. Associados a esta segunda vertente surgem os conceitos de interpretação e imaginação.

1.1 Mais cognição: dados hemisféricos

A segunda metade do século XX trouxe novidades acerca do processamento da linguagem, nomeadamente o contributo do hemisfério direito, face à hegemonia do hemisfério esquerdo neste domínio. A actividade dos dois lados do cérebro desenvolve-se em paralelo, e o que se sabe actualmente sobre o funcionamento específico do hemisfério direito remete para algumas áreas específicas, como a Pragmática, a Prosódia e a leitura, todas elas preponderantes no âmbito da comunicação.

Estudos recentes mostram que à medida que a complexidade da tarefa aumenta, assim se regista maior índice de activação em ambos os hemisférios. Neste contexto, o hemisfério direito parece desempenhar um papel no processamento do sentido e estrutura discursivos, da realização e revisão de inferências e na interpretação de linguagem figurativa. Deste modo, importa distinguir o papel de cada um dos hemisférios para perceber com progressiva precisão as estratégias e os processos envolvidos na compreensão discursiva. Talvez o aprofundamento desta questão permita contrariar, a médio prazo, a ausência constatada no documento *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura* (2007) de instrumentos nacionais para a avaliação da compreensão: «A avaliação padronizada da compreensão de textos não tem sido objecto dos interesses investigativos nacionais» (p. 58).

Em concreto, relativamente à Pragmática, de acordo com Cutica et al. (2006), o processamento de frases pôs em evidência assimetrias quanto ao tratamento dado à informação contextual: enquanto o hemisfério esquerdo processa esse tipo de informação por antecipação, com previsões acerca do contexto mais provável, o direito promove, *a posteriori*, a integração dessa informação.

No âmbito da leitura, sabe-se que os leitores constroem duas representações interrelacionadas: uma representação proposicional que integra as ideias veiculadas nas frases e outra que constitui um modelo discursivo, ou seja, uma representação do contexto ou situação a que o texto se reporta. Em termos da sua distribuição pelos hemisférios, Long & Baynes (2002) fazem corresponder a primeira ao hemisfério esquerdo e a segunda a ambos os hemisférios.

Relativamente à Prosódia, Obleser et al. (2008), através da manipulação do sinal de fala, com cinco níveis de degradação, põem em evidência o contributo específico do hemisfério direito no âmbito da compreensão de fala. Em complementaridade com o hemisfério esquerdo, cujos maiores índices de activação se devem a alterações de medidas temporais, o direito mostra maior sensibilidade a variações de frequência fundamental.

Para além da informação atrás veiculada, outros estudos relacionam o hemisfério direito com o processamento de metáforas e a formação de imagens mentais. Com efeito, de acordo com Beeman (1998), o hemisfério esquerdo ocupa-se do processamento da linguagem literal. Perante o estímulo de uma palavra, activa a parte do conteúdo semântico que está associada ao sentido mais frequente da mesma. Essa activação de conteúdo relevante faz com que esse sentido fique disponível para subseqüentes etapas de compreensão. Em contraste, o hemisfério direito gera uma activação difusa relacionada com o conteúdo semântico da palavra, incluindo mesmo componentes conotativas remotamente associadas.

A investigação neuropsicológica no domínio da conotação e da metáfora tem demonstrado que, no âmbito da descrição tradicional da afasia, danos nas áreas da linguagem do hemisfério esquerdo fazem com que os sujeitos tratem o sentido de uma palavra não ligando tanto ao conteúdo literal e denotativo como ao sentido conotativo. Danos no hemisfério direito conduzem ao contrário, ou seja, à relevância dos elementos denotativos.

Em Bottini et al. (1994) confirma-se o papel do hemisfério direito no processamento de metáforas, com a activação de várias áreas, quando se trata, por exemplo, de processar o

sentido metafórico de uma frase. A compreensão de metáforas pode diferir da compreensão literal na medida em que a primeira pode requerer a “recuperação” de experiências, guardadas em forma de imagens, na memória episódica.

Mesmo ao nível das expressões metafóricas há a considerar um contraste entre familiar e inédito, ou melhor, entre diferentes graus de familiar. Na verdade, o hemisfério direito só evidencia particular activação no caso de metáforas não convencionais, i.e., que pressupõem a activação de sentidos remotamente associados, ao que parece uma propriedade específica do hemisfério direito. À medida que uma expressão metafórica cai no domínio da convenção, e que o respectivo modo de processamento passa a assentar na categorização, é ao hemisfério esquerdo que corresponde um maior índice de activação. Com efeito, em Faust e Mashal (2007) dá-se conta da superior activação do hemisfério direito no processamento de novas metáforas, destacando, conseqüentemente, a aparente capacidade desse hemisfério para articular e integrar múltiplos sentidos diferentes. Estudos como este permitem pressupor a intervenção do hemisfério direito em tarefas que assentam no estabelecimento de relações entre conceitos remotamente associados.

St. George et al. (1999) levaram a cabo uma experiência, no âmbito da qual os informantes procederam à leitura de parágrafos, com título e sem título. Observou-se, através da técnica fMRI, maior activação nas áreas do hemisfério direito (nomeadamente, regiões temporais inferiores e sulco temporal médio) em relação ao segundo tipo de parágrafos. Os autores estabelecem uma relação entre um maior índice de dificuldade na construção de um modelo do texto e a referida activação, considerando para o efeito resultados de estudos anteriores que envolveram indivíduos com lesões no hemisfério direito e indicaram o papel dessa região do cérebro na integração semântica de discurso. Segundo os autores, durante o processamento de discurso, a actividade no hemisfério direito caracteriza-se pelo facto de um extenso número de conceitos gerar activação, ainda que fraca e por tempo limitado. É esta circunstância que permite o seu envolvimento em processos de integração semântica e, em concreto, na interpretação de metáforas, na realização de inferências e na captação de sentidos implícitos.

Já em 1979, mediante um estudo que compreendia duas tarefas de leitura diferentes – leitura de fragmentos de textos técnicos e leitura de excertos de histórias – Ornstein et al. apresentavam resultados que davam conta de maior activação da área central do hemisfério direito no âmbito da segunda tarefa, em contraste com a primeira. Em 2007, Pitchford et al. reportam pela primeira vez a hiperactivação do hemisfério direito num

paciente de dislexia profunda de desenvolvimento. Esse fenómeno surge associado à leitura de palavras de conteúdo imagético, verificando-se a sua ausência na leitura de palavras funcionais e na evocação de palavras de conteúdo imagético em resposta à representação pictórica de objectos. Os resultados apontam, mais uma vez, para uma intervenção selectiva e estratégica do hemisfério direito em tarefas de leitura.

Quanto às imagens, importa assinalar, desde logo, uma diferença entre percepção e geração de imagens, que remete para o automatismo dos processos em causa. Enquanto a percepção é automática, por exemplo, no sentido em que não é possível ver um objecto familiar sem o reconhecer, a geração de imagens não o é, pois, na verdade, podemos pensar em objectos familiares sem convocar imagens. Assim, parece que a activação de determinadas áreas visuais do córtex requer um processo que envolve atenção, diferentemente da percepção visual e do reconhecimento de objectos.

É possível que em textos muito exigentes do ponto de vista interpretativo tenhamos de construir uma sequência de representações, em formato cada vez mais adequado (o mesmo é dizer cada vez mais proposicional) para originar a subsequente descrição, fruto da complementaridade entre hemisférios esquerdo e direito no processamento da linguagem.

São as representações que conseguimos construir a partir de um texto que, em parte, determinam e, em parte, reflectem o impacto da sua recepção. As descrições que deles fazemos têm-nas por base. Se, aparentemente, as imagens visuais para serem transformadas em linguagem têm de ser reconfiguradas, obtendo, assim, um formato proposicional, o mesmo pode acontecer ao que é verbal, adquirindo, mais do que pontualmente, um formato visual, para poder ser descrito. Estes arranjos e transferências de informação reflectem o funcionamento integrado e complementar dos dois hemisférios, ao qual já fizemos referência, associando-lhe o labor imaginativo do leitor. As descrições de movimento, de superfícies descontínuas e, em particular, de cores activam a imaginação visual. Sabe-se, igualmente, que a leitura de palavras associadas a cores estimula regiões do córtex temporal contíguas às envolvidas na percepção da cor e, analogamente, a leitura de palavras ligadas a formas de acção activa áreas no córtex temporal adjacentes às implicadas na percepção de movimento. Assim, face a uma indicação cénica como *(Atrás do biombo, e a custo sustido pelo Empregado, o Desconhecido tem dado mostras de indignação. Neste momento, precipita-se para fora*

do biombo, logo seguido pelo outro, que ainda o procura deter)¹ é legítimo conjecturar que o leitor recorra a imagens dos movimentos em causa, por meio de actividade imaginativa. Com efeito, devem ser consideradas duas classes fundamentais de relações espaciais: as relações coordenadas, que envolvem descrições pormenorizadas, necessárias em caso de movimentos precisos; e as categoriais, aplicáveis ao reconhecimento de objectos, independentemente da perspectiva, e à codificação de modelos de localizações espaciais, que se baseiam em esquemas abstractos e invariáveis. Os resultados de um estudo recente, Bullens & Postma (2008), envolvendo crianças, jovens e adultos, mostraram que o processamento deste tipo de relações se torna mais eficaz com a idade, para o que contribui uma especialização do hemisfério direito.

Em síntese, podemos assumir que quanto mais complexa é a matéria de leitura maior é o envolvimento de ambos os hemisférios na tarefa. Surge igualmente estabelecida a influência do hemisfério direito no processamento de informação contextual, concretizada na elaboração de um modelo discursivo. Também o processamento de linguagem figurativa, nomeadamente as metáforas, envolve o seu contributo, ao qual se faz igualmente corresponder a formação de imagens mentais. A ligação deste a parâmetros prosódicos, entre os quais se destacam as variações de F0, é corroborada pela existência de uma patologia como a Aprosódia, no âmbito da qual, se torna difícil reconhecer marcas de emoção ou afectividade no discurso de outrem ou produzir fala com entoação.

O interesse sobre a especialização dos hemisférios advém da possibilidade de saber mais sobre estratégias de nível mais alto no processamento da linguagem. Este conhecimento mais aprofundado poder-nos-á ajudar a distinguir, de modo fundamentado, entre compreender e interpretar. É possível que interpretar envolva maior intervenção complementar de ambos os hemisférios, com a articulação e integração de diferentes tipos de informação. Um dos resultados dessa acção conjunta é aquilo que, ao longo deste trabalho, designamos por imaginação ou capacidade imaginativa. Por outras palavras, estamos a colocar a hipótese, passível de ser testada experimentalmente, de os dois processos em causa se distinguirem pelo índice de activação do hemisfério direito gerado, que no âmbito da interpretação será sempre significativo em contraste com o que acontece no decurso da mera compreensão.

¹ José Régio, “O Meu Caso” in *Três Peças em Um Acto*, Porto, Brasília Editora, 1980.

A informação necessariamente sintética respeitante ao funcionamento dos hemisférios no domínio específico do processamento da linguagem será utilizada neste trabalho para validar as especificidades do texto de teatro e a sua importância na escola. Para tal, atre-nos-emos, sobretudo, ao papel do hemisfério direito no processamento de informação contextual, à sua intervenção na elaboração de um modelo discursivo e à sua ligação à Prosódia. Acresce dizer que um aspecto relevante da hipótese, aqui apresentada, de que a leitura do texto de teatro depende da acção conjunta dos dois hemisférios é o facto de poder ser testada experimentalmente, por meio de diferentes técnicas. Assim, uma maneira de formular e desenvolver o conceito de interpretar é reconhecer que, atendendo aos limites da compreensão literal, se apresenta revestida de um bom grau de probabilidade a hipótese de que perante um grande número de textos quer o hemisfério esquerdo, ligado à compreensão literal, quer o hemisfério direito, associado ao processamento da linguagem figurativa, estão activos, complementando a sua acção, através da assim gerada imaginação, numa leitura eficaz dos múltiplos sentidos aí envolvidos.

Outra perspectiva, na senda da distinção entre compreender e interpretar, é considerar que compreender corresponde a um nível de processamento ligado à construção de um modelo textual, a propósito do seu conteúdo proposicional, enquanto interpretar está relacionado com a formulação de um modelo situacional, que permite identificar a sua temática, através de inferências que ligam o conhecimento do mundo do leitor à realidade textual em causa. De acordo com Verhoeven & Perfetti (2008), as possibilidades de conhecimento que derivam da construção de um modelo situacional são muitas:

A situation model may help the student to identify and define problems, to specify reasons for problem solution, to generate strategies for solving identified problems and to observe results of attempted solutions (2008: 296).

Podemos, então, supor que a recuperação do conteúdo proposicional de certos textos envolve, sobretudo, o hemisfério esquerdo, mas o estabelecimento de um modelo situacional, que articula conhecimento do mundo e conhecimento textual, deriva da acção complementar dos dois hemisférios.

Porque um texto de teatro é matéria de interpretação única, importa perceber o que o caracteriza para acedermos aos limites da imaginação no âmbito da sua leitura. Esta linha de reflexão justifica-se pela aplicação a um contexto escolar, no âmbito do qual é

preciso delinear um percurso de aprendizagem metodologicamente eficaz, com momentos de avaliação coerente. As relações estabelecidas entre leitura do texto de teatro e actividade do hemisfério direito devem ser ponderadas em termos de implicações educativas, já que a interface entre hemisférios pode ser treinada e desenvolvida através da aprendizagem formal, como defendido em Castro-Caldas (2000):

Peçam a qualquer falante para fazer um comentário sobre um curto discurso de ocasião, e esse falante poderá referir-se à altura do som, à clareza da articulação, à fluência do discurso, ao ritmo e à entoação, ao interesse do conteúdo e à maior ou menor inteligibilidade das ideias, etc., mas esse falante que domina, naturalmente, a linguagem tal como a pessoa que fez o discurso, terá grande dificuldade em fazer um comentário sobre a execução de uma peça de música por uma orquestra, se não for para isso educado previamente. Significa isto que o êxito da execução da orquestra depende de sistemas cuja forma de declaração não é naturalmente a linguagem, mas sim a própria forma de execução. Quem não estiver treinado para fazer a interface entre os dois sistemas tem grande dificuldade em fazer um juízo apropriado. Muito provavelmente aprender a falar de música é trazer a informação do hemisfério direito para o esquerdo para aí ser codificada em linguagem. O mesmo se pode dizer para as pinturas e a arte visual em geral e para as emoções que vêm a sua explicitação na forma de poesia (2000: 234).

Uma vez que o estudo sobre os hemisférios permanece actual e progressivamente promissor quanto ao entendimento das estratégias e mecanismos envolvidos no processamento da linguagem, o mesmo não pode deixar de interessar a todos quantos perseguem um conhecimento mais aprofundado do que é ler enquanto complexo processo de integração semântica.

2. A expressão do texto de teatro

Uma vez que o discurso teórico sobre o texto de teatro é uma tentativa de acedermos à sua expressão própria, nesta secção, pretendemos distingui-lo de outros modos de escrita, para melhor identificar as implicações expressivas da sua leitura, propósito que, embora prime pela consistência que desejavelmente o envolverá, não é propriamente original, como abaixo se confirma:

Muitas vezes se diz que o prazer que se obtém de um livro é individual e que cada pessoa faz a sua própria história. Nada mais verdadeiro. Mas, e a leitura de textos de teatro? Como classificar essa experiência? A escrita para teatro é o parente pobre da literatura. Quase ninguém lê textos para teatro. Contudo, quando se fala do melhor escritor de todos os tempos, é certo que grande percentagem das pessoas dizem: William Shakespeare. Ora, as grandes obras deste escritor foram escritas para o teatro e nem por isso deixou de ser grande, reconhecido e estranhamente actual. O propósito aqui não é analisar a obra de Shakespeare mas sim chamar a atenção para um género literário que caiu em desgraça pelo simples facto de as pessoas já não lerem teatro. Por que razão? Talvez porque um texto dramático é uma espécie de receita culinária e está para a prática teatral como uma receita está para a cozinha ou uma partitura está para a música e as pessoas se sentem excluídas pelo carácter técnico – as instruções cénicas são muitas vezes dissuasivas e as pessoas não se conseguem envolver na acção. Mas devemos perceber que a cor das palavras, o ritmo delas, a sua emoção, só serão totalmente apreendidos quando forem lidas em voz alta – tal como na poesia. A literatura dramática é por isso uma espécie diferente de literatura. E um livro de teatro é um livro que só poderá ser completamente “lido” quando for lido e ouvido².

Efectivamente, em termos gerais, o texto de teatro distingue-se pelo itinerário de leitura proposto, pressupondo intervenção na ‘montagem’ de uma situação enunciativa. Com efeito, o que é dado a ler é o texto na sua maneira de se converter em cena, ou seja, lê-se a intriga e as possibilidades de realização cénica que esta comporta. Entre outros aspectos, o facto de muitas indicações cénicas remeterem para a realidade visual de cenários, adereços, figurinos e de as falas precisarem, para se cumprirem como actos elocutórios, de corpos e respectivas vozes implica de modo mais directo o leitor, que reconstrói a intriga à medida que a interpreta.

As convenções teatrais sobre as quais assenta este tipo de texto influenciam a experiência de leitura. É um texto que deixa entrever os requisitos de uma prática específica e que, por isso, deve ser lido à luz dessa prática. Uma vez assim lido, o texto impele o leitor à sua realização, cabendo-lhe delimitar um espaço, figurar intervenientes, recuperar intenções e apropriar-se de enunciados para os poder dizer de

²Retirado do blogue “Fora de Cena”, «Leitura de Textos de Teatro», 15 de Maio de 2007.

acordo com o contexto situacional que conseguiu reconstruir, através da imaginação. O texto em causa propõe-se encontrar um mediador para se converter em acção, que pode ser o leitor, que com ele enceta contacto directo, tal como o actor, o encenador, o cenógrafo, etc.

Larthomas (1972; 2005) formula a especificidade do género teatral, destacando o uso idiossincrático da linguagem, num registo entre fala e escrita, e caracteriza linguagem dramática, pondo a palavra em relação (de acordo ou desacordo) com o gesto, o cenário, a acção e evocando uma certa forma de viver e fazer viver o tempo. Os argumentos do autor assentam no pressuposto de que existe uma linguagem especificamente dramática, com características próprias, que se propõe inventariar. Apesar de ser uma perspectiva tentadora para a nossa linha de investigação, que, como referido, consiste na procura da expressão própria do texto de teatro, as virtualidades a que o teatro se tem prestado põem em causa a existência dessa linguagem. Se pensarmos, em *Perdoar Helena*, de José Tolentino Mendonça, *O Meu Caso*, de José Régio, e *Navio dos Negros*, de Jorge Silva Melo, apenas três exemplos, é difícil conceber que a linguagem utilizada nos três textos se enquadre numa mesma caracterização, nomeadamente, na de «especificamente dramática». Na verdade, há espectáculos de teatro cujo texto remonta a poemas, a narrativas, a receitas de culinária, etc. Assim, embora estejamos a tentar esmiuçar a expressão de um determinado tipo de texto de teatro, consideramos que a legitimidade de uma linguagem dramática se decide em palco. À partida, não é por um texto ser um poema que é menos susceptível de ser convertido em prática cénica. Exactamente porque o teatro é uma prática, este tem a capacidade de transformar os textos, logrando submetê-los a convenções que lhes conferem outro sentido. Deste modo, teatro é, no contexto desta argumentação, o que se faz em cena com um texto ou, por outras palavras, a cena que se consegue erigir a partir de um texto, ou mesmo sem recorrer a qualquer texto, pois, no contexto da ficção teatral em cartaz, o texto pode não ser sequer material de trabalho. Este olhar permite-nos encarar com naturalidade, a título de exemplo, a proximidade entre narrativa e teatro defendida em *Brilhante* (2002), quando, paralelamente, uma parte deste trabalho é consagrada à distinção entre texto de teatro e texto narrativo. De acordo com a autora, a narrativa ganha outra dimensão em cena, através de novas possibilidades teatrais:

No teatro, a dimensão performativa da narrativa manifesta-se não apenas na força ilocutória do discurso proferido, mas igualmente através da exposição do próprio acto de narrar, como vimos acontecer em *O Marinheiro* e em *O Navio dos Negros*.

O desejo de narrativa, o texto de teatro como literatura, a *mise en bouche* constituem talvez novas formulações para uma velha questão que a sociedade do espectáculo procurou esconder: no teatro a narrativa é acção, a sequência de acontecimentos inscrita no discurso passa pela voz e pelo corpo do actor, é praticada como acção (narrada ou recriada) no presente (2002: 72).

A relação entre narrativa e teatro surge igualmente atestada pela prática do chamado “romance-em-cena”, utilizada na cena brasileira, nomeadamente, por Aderbal Freire-filho, que assenta na recusa da adaptação do texto narrativo. O texto é, assim, dito na íntegra pelos actores, como refere Gabriel Garcia:

Há narração, mas não existe a figura do narrador: as narrações são ditas como falas pelos atores. O romance-em-cena não se trata de transformar a narração em diálogo ou rubricas, o ator que faz Hércules dirá em cena exatamente "- Fala imbecil! - gritou Hércules." - sim, ele mesmo, gritando, nos diz que grita. Desta forma, os personagens fazem em cena o que vai sendo dito deles - ou melhor, o que eles mesmos dizem deles³.

Paralelamente à citada proximidade entre narrativa e teatro, gostaríamos de chamar a atenção para um contraste, em nosso entender pertinente, entre texto de teatro “canónico”, se assim lhe podemos chamar, e texto narrativo. Atentemos, então, nos seguintes exemplos, que partem de um mesmo acontecimento:

Naquele instante bateram à porta.

– Entre – disse o carpinteiro, sem ter forças para se pôr de novo em pé.

Então, entrou na oficina um velhote todo gaiteiro que se chamava Gepeto; mas os rapazes das vizinhanças, quando queriam fazê-lo enfurecer, tratavam-no pela alcunha de Papinhas-de-Milho, por causa da sua peruca amarela que se assemelhava muito às papas de farinha de milho.

Gepeto era muito irritadiço. Ai de quem lhe chamasse Papinhas-de-Milho! Ficava logo furioso, e não havia maneira de o acalmar.

– Bom dia, mestre António – disse Gepeto. – O que faz você aí no chão?

– Estou a ensinar as formigas a contar.

– Bom proveito lhe faça.

– Quem o trouxe até à minha oficina, compadre Gepeto?

– As pernas!... Saiba, mestre António, que vim até cá para lhe pedir um favor.

– Aqui me tem pronto a servi-lo – respondeu o carpinteiro, pondo-se de joelhos para se levantar.

– Esta manhã veio-me uma ideia à cabeça.

– Vamos lá a ouvi-la.

³Retirado do blogue “Ensaio Crítico”, «Palavra, Imagem, Narração: A Questão do Teatro Contemporâneo», 2 de Julho de 2008.

- Pensei em construir um belo boneco de madeira; mas um boneco maravilhoso, que saiba dançar, fazer esgrima e dar saltos mortais. Quero correr mundo com esse boneco para granjear um naco de pão e um copo de vinho. O que lhe parece?
- Bravo, Papinhas-de-Milho! – gritou a vizinha do costume, que não se percebia de onde saía.

Quando ouviu que lhe chamavam Papinhas-de-Milho, o compadre Gepeto, com a raiva, fez-se vermelho como um pimentão e, voltando-se para o carpinteiro, disse-lhe, furioso:

- Porque é que me ofende?
- Quem é que o ofendeu?
- Chamou-me Papinhas-de-Milho.
- Não fui eu.
- Querem ver que fui eu? Estou-lhe a dizer que foi você.
- Não!
- Sim!
- Não!
- Sim!

Cada vez mais excitados, passaram das palavras aos actos e, agarrando-se pelos cabelos, arranharam-se, morderam-se e amachucaram-se⁴.

Tocam à porta

ANÍBAL (*olhando para o relógio*): Quem será agora? Mais um atraso, caramba.

LAURA *abre, cautelosamente*

LAURA: Pai! Olha o pai!

PAI (*entrando*): Olá, filha.

EMA (*atirando-se aos braços do PAI*): Papazinho, papazinho, mas que surpresa!

Mas que surpresa...

PAI: Pois é, não tive paciência. Estava farto de hospital.

EMA Mas nós íamos para lá, papá.

LAURA: Estávamos já a sair...

PAI: Pois, mas vocês nunca mais chegavam e eu preferi vir andando. Era incapaz de estar ali mais um minuto, safá! Fugiu. Só me iam dar alta na segunda-feira. Não ia lá passar o fim-de-semana. Então, rapaz, como é que vai isso?

ANÍBAL: Rijo, pai...

EMA: Este papá, sempre imprevisível...

PAI: A mãe?

LAURA: A mãe ia lá ter. Desencontrámo-nos todos...

PAI: Pois, um desencontro...

Mas... como é que ela está?

⁴Carlo Collodi, *As Aventuras de Pinóquio: História de um Boneco*, Lisboa, Cavalo de Ferro editores, 2004.

LAURA: Estabilizada. «Compensada», como dizem os médicos. Desde que tome os remédios... e manifeste interesse por...

ANÍBAL: E desde que se entretenha lá com...

LAURA: Há ocasiões em que não se nota nada...

EMA: Papá, mas por que é que estás aí em pé? Vá, senta-te, descansa, dá cá a mala...

PAI: Imaginem que tinha dinheiro à justa para o táxi. Nem gorjeta dei. O homem deve ter ficado a rogar-me pragas. E eu ralado... Também perdi as chaves... Deve ser a mãe que as tem...

LAURA: Ó pai, mas custava alguma coisa esperar mais um bocadinho?

PAI: A ti não te custava nada...⁵

Uma maneira de compararmos os excertos relevantes é partir do que é comum para, posteriormente, identificar diferenças. Assim, a situação inicial coincide em ambos, com alguém a tocar à porta num e a bater no outro. Existe igualmente uma sequência de enunciados em discurso directo. Quanto a diferenças, no primeiro excerto o discurso directo surge intervalado por trechos narrativos em discurso indirecto, que informam sobre características das personagens, respectivo enquadramento social, contexto comunicativo e sucessão de acontecimentos. Neste âmbito, destacamos o último trecho narrativo para assinalar que neste tipo de texto as personagens “passam das palavras aos actos”, o que faz com que ao discurso directo se siga o discurso indirecto, num registo como «...e, agarrando-se pelos cabelos, arranharam-se, morderam-se e amachucaram-se». Comparativamente, no segundo excerto o discurso directo surge a par com indicações cénicas, que, neste caso, se referem, sobretudo, a acções paralelas à de falar, como a utilização do Gerúndio indica. Deste modo, poder-se-á dizer que no texto de teatro, ao contrário do que acontece no narrativo, as personagens não passam das palavras aos actos, já que a condição do discurso directo num e noutra não é igual. No tipo de texto de teatro que estamos a analisar, as palavras surgem como primeira forma de acção, a partir da qual se engendram outras. Já na narrativa quando as personagens se querem ‘arranhar’, ‘morder’, ‘amachucar’, por princípio, deixam de falar. O mesmo acontece quando ‘olham para o relógio’, ‘entram’ ou ‘se atiram para os braços de alguém’.

Na narrativa os cenários são descritos, no texto de teatro são anotados, ficando o leitor encarregue de lhes atribuir materialidade, através de um processo de composição. No que aos episódios diz respeito, enquanto na narrativa contactamos com uma versão

⁵Mário de Carvalho, “A Rapariga de Varsóvia” in *Água em Pena de Pato: Teatro do Quotidiano*, Lisboa, Editorial Caminho, 1992.

indirecta dos mesmos, no texto de teatro alguém nos interpela para que fiquemos a saber *directamente* o que aconteceu. Sintetizando, na narrativa há paisagens indistintas ou apenas sonhadas, e muitos acontecimentos passados, enquanto no texto de teatro todas as paisagens têm cores e dimensões a concretizar, e a interpelação ocorre em tempo real, o que, certamente, origina diferenças na construção de um modelo do texto pelo leitor. Face a um texto de teatro, as inferências a realizar prendem-se, em larga medida, com o conhecimento sobre actos de fala e conversação; e, uma vez que os cenários não são descritos, mas anotados, a disposição relativa de um número significativo de elementos deve ser inferida, de modo a lograrmos uma representação do cenário na sua inteireza.

Embora vigore ainda esse equívoco nas escolas, as indicações cénicas não devem ser assimiladas à figura do narrador. A este último cabe, sobretudo, relatar estados de coisas em diferido. Dado que ao longo do texto de teatro a acção está a decorrer, a figura do narrador não tem matéria verbal sobre a qual operar. Quando a acção já é Passado, aí começa a narrativa. A voz do narrador age sobre o discurso convertendo-o em narrativa, ou seja, acções indirectas, que nos são dadas a conhecer em segunda mão. O discurso é indirecto, porque pressupõe uma apropriação directa dos acontecimentos pelo narrador, que depois os transmite ao leitor. O narrador medeia entre os acontecimentos e o leitor. Os espaços e as acções que neles decorrem são da mesma matéria da sua voz. Em contrapartida, no texto de teatro nenhuma voz, ou entidade, se interpõe entre acontecimentos e leitor. Do facto de a acção se estar continuamente a desenrolar decorre a inviabilidade da presença do narrador, o que coloca novos desafios de interpretação. Há uma distância entre leitor e acontecimentos em presença da voz do narrador que é anulada na sua ausência. Esta é uma das vertentes da imediação da ficção teatral aplicável à leitura, que pressupõe a confluência, a determinados níveis, entre leitor e espectador.

Ainda a propósito da distinção, ao nível de experiência de leitura, entre texto de teatro e texto narrativo, torna-se necessário introduzir a questão do modo de apresentação do tempo. Na verdade, ao estudar textos de teatro para aferir quais os aspectos que a seu respeito não poderíamos descurar na intervenção escolar, colocámos a questão da pertinência da categoria tempo na sua caracterização. Neste âmbito, surgiu a ideia de que o tempo da ficção teatral coincide, pelo menos em parte, com o da leitura, uma vez que perante o texto o primeiro movimento performativo, aglutinador de tempo, espaço e acção, é o da própria leitura. Perante este pressuposto, importava averiguar, no contexto

da sua validação, se constituía, ou não, especificidade da tipologia textual relevante.

Uma passagem de Garner (1989) indicou-nos o caminho:

Not only does novelistic action extend into a past and future well beyond the main point of narrative focus, it is also characterized by a fluid arrangement of the central narrative events themselves: the temporal switches of *Portrait of a Lady*, for instance, and the complex fragmentation and scattering of events in *Ulysses*, *Absalom, Absalom!*, and *Malone Dies*. Such temporal and spatial range is formally unavailable to the dramatist, who is bound by the “real” time and space of theatrical performance. Lacking the novelist’s point of view, which can omnisciently include a wide range of events and which can hold together these fragments of time and space in complex patterns of nontemporal order, the dramatist must create a stage sequence of several hours’ length, its only narrators the characters/actors within it, its scope and duration constrained by the cognitive capacities of an audience that cannot turn back to an earlier page. Time is necessarily more concentrated in drama, past and future more insistently drawn toward the present (1989: 2).

Assim, uma diferença a considerar entre texto de teatro e texto narrativo prende-se, efectivamente, com o tratamento conferido ao tempo. No texto narrativo, o tempo é representado a par com o espaço. Expressões adverbiais integradas no texto dão-nos conta do evoluir da história, em termos temporais, pelo espaço. Já no texto de teatro, verificam-se, a este nível, contrastes significativos, acerca dos quais podemos começar por destacar o facto de as indicações cénicas conterem, entre outras, informação espacial, mas menos frequentemente informação temporal, sobretudo, revestida do grau de explicitação e pormenor com que a primeira é, muitas vezes, contemplada. Assim, enquanto o espaço surge referenciado quer nas falas das personagens quer nas indicações cénicas, o tempo é expresso, maioritariamente, nas falas das personagens. O código de execução a que correspondem as indicações cénicas dá-nos conta de um espaço que aguarda materialização:

Space seems fundamental to theatricality, for the passage from the literary to the theatrical is first and foremost completed through a spatial realization of the text (Féral, 2002: 96).

Entretanto o tempo submete-se ao ritmo de fala das personagens, confundindo-se, em parte, com ele, não obtendo o primeiro plano de um espaço que sugere a sua própria concretização. Por isso, o tempo no texto de teatro é o das falas e não o da história, como acontece no narrativo. Atentemos na indicação cénica de *O Meu Caso* que dá início ao texto:

(*Sobe o pano sobre uma sala bem mobilada. Há um biombo à esquerda frente, aberto de modo que o espectador – mas não quem esteja no palco – possa ver quem atrás dele se esconda. Grande porta ao fundo; outra, mais pequena, à direita. Logo, por esta porta mais pequena, entra um homem a correr, o qual será designado na farsa por O Desconhecido. Vem arquejante e desvairado. Dirige-se ao público num estado de grande excitação.*)

O texto começa com uma descrição do espaço da acção, ou seja, este é o espaço que enquadra os acontecimentos vindouros. Destaca-se a existência de uma sala com determinadas características e duas portas, implicando o leitor na sua reconstrução, ao explicitar que é ali que, pelo menos por ora, tudo se passa. Em relação ao tempo, ele também aí está representado, sendo veiculado pelo emprego do Presente do Indicativo em “entra”, “vem” e “dirige-se”. Contudo, esta forma de integrar o tempo no texto tem obviamente consequências expressivas, das quais salientamos a sobreposição do tempo da acção com o tempo da leitura. À semelhança do que sucede quando surge nas falas, também nas indicações cénicas o tempo não logra qualquer autonomia. Neste tempo, o leitor sente-se implicado na intriga, já que o Presente do Indicativo parece convocá-lo para corporizar ele próprio as formas de acção apresentadas. Uma vez que no tempo da leitura não está presente “O Desconhecido”, a única forma de realizar as respectivas acções é através da mobilização, ainda que meramente imaginativa, do leitor.

O Presente das indicações cénicas é um tempo de verosimilhança entre a acção e a leitura. De seguida, apresentamos uma sequência de falas de *O que é que aconteceu no reino dos Procópios*⁶, exemplar a este respeito:

Palhaço

Agora já sei quem tu és! És um príncipe...
E também conheço a casa dos Reis, teus pais.
Eu vi-os na floresta. Vinha mesmo de lá quando
me chamaste.

3ºRapaz

Viste-os?! Uma velhinha e um engraxador?

Palhaço

Vi. Mas olha que, quando de lá parti, estavam os
dois muito doentes. Se não vais depressa ter
com eles, talvez já não os encontres com vida.

3ºRapaz

Como é isso possível?! Vamos depressa.

Palhaço

Ouvi dizer que os teus irmãos estavam quase a

⁶Maria Alberta Menéres, *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, Porto, Edições ASA, 2002.

chegar ao palácio.

3º Rapaz

Mas eu... ainda não dei nenhuma prova de capacidade. Eu nem sei o que é uma prova de capacidade...

Palhaço

Eu também não sei...

3º Rapaz

Nem sei o que é a vida!

Palhaço

Deixa lá isso. Vamos mas é depressa.

As falas do Palhaço encaminham a intriga para o seu desfecho, e remetem para acontecimentos passados de que o leitor não tinha conhecimento. É através de uma fala do Palhaço que ficamos a saber que os Reis tinham adoecido, e através de outra ficamos ao corrente do regresso dos príncipes ao palácio. A última fala do Palhaço no fragmento leva-nos até ao final, já antecipado, do reencontro da família real dos Procópios. As formas verbais de Passado trazem até ao presente acontecimentos ligados ao desfecho da intriga. A importância do tempo cifrado nas falas reside no seu contributo para o desenvolvimento da acção, convocando, por exemplo, acontecimentos que tem lugar fora de cena. Cada fala é momento particular da acção, susceptível de trazer até ao momento presente da leitura outras referências temporais. O conjunto das falas é eixo temporal, a partir do qual se definem os acontecimentos passados, presentes e futuros. O tempo referenciado nas indicações cénicas é dependente em relação a este eixo, obtendo, quase sempre, leitura de acontecimento no Presente.

No texto narrativo nada de semelhante acontece, pois não é verdade que, analogamente, cada frase, ou sequer cada parágrafo, se assuma como momento distinto da acção, fazendo avançar acontecimentos, pois muitas frases estão associadas a uma mesma expressão temporal, não se traduzindo em qualquer avanço da história. Em acréscimo, também não existe um conjunto de referências temporais com valor fixo, como se verifica nas indicações cénicas.

Ao afirmar-se que, no âmbito do texto de teatro, as palavras são acção está-se, não só a aludir à sua dimensão performativa, mas igualmente ao tipo de relação aí existente entre palavra, i.e., fala, e desenrolar da acção, como resultado da representação que o tempo aí logra. Assim, é claro que na narrativa, em última instância, as palavras também são

acção, no sentido mais geral de que é através delas que se constrói um enredo. Contudo, a forma como as palavras configuram um eixo temporal e nele se articulam é outra. À luz destas considerações, constata-se que a adaptação de textos narrativos para o teatro pressupõe exactamente uma relação distinta entre a palavra e o tempo. Passamos, então, a apresentar dois excertos, que julgamos ilustrativos a este propósito e, por isso, dignos de análise:

Um dia, quase no fim das férias de Natal, fui brincar para a beira de água. Eu costumava (tudo isto se passou há tantos anos!) caminhar sozinho pela praia, vendo as ondas desfazerem-se aos meus pés, apagando, uma primeiro, outra depois, e outra, as pegadas que eu deixava na areia. Gostava de pensar que eu não existia senão durante um instante, durante aquele instante, e que eu, e tudo, como as ondas, acabava e recomeçava eternamente diante de mim. Ficava a olhar o caminho por onde tinha passado, lambido pelo mar, já sem sinais de mim, como se nem eu, nem ninguém, alguma vez ali tivesse andado e como se eu e tudo estivéssemos sozinhos no Mundo. A minha mãe ralhava-me porque eu chegava sempre a casa com as botas molhadas e cheias de areia...

Nesse dia, a certa altura, ao fundo dos rochedos da Penha, levantei os olhos e vi Ana e a senhora inglesa. A menina viu-me também e sorriu e, depois, veio ao meu encontro:

-Podes ajudar-me a levar uma coisa para a vila?

-Posso, respondi eu.

-É uma arca de madeira. Encontrámo-la no meio das rochas. Mas está fechada e pesa muito. Deve ser do «Denver». Ajudas-me a levá-la?

-Ajudo.

Pegámos na arca os dois, um de um lado e outro do outro, e subimos para a vila, parando de vez em quando para Ana descansar. A senhora vinha atrás de nós sem dizer nada, e Ana, quando pousávamos a arca, sorria para mim e dizia baixinho: «Já falta pouco!». Tentei levar a arca sozinho, mas era pesada e Ana protestou: «Eu posso! Eu posso!». A sua mão tocou a minha e fiquei com o coração em alvoroço, olhando para o chão com receio de que Ana descobrisse. Era tão branca e tão linda⁷!

Sótão.

Meio da tarde.

Dia de tempestade. A chuva bate furiosamente na janela, o vento agita as cortinas.

O ruído do mar embravecido ao fundo.

O gemido da ronca.

Quando abre o pano, Manuel e Ana estão, de pé, em silêncio, olhando pela janela. Água caindo pelas vidraças.

O «espaço do quarto» está invisível (negro).

ANA (De costas, diante da janela) – Que tempestade! Se algum barco sai hoje ao mar, afunda-se!

MANUEL (Também de costas) – Os barcos hoje não saem. O mar está muito bravo...

⁷Manuel António Pina, *Os Piratas*, Porto, Areal Editores, 1986.

ANA – O mar e a terra...

MANUEL – E o céu, e o céu também... Vem aí uma trovoada...

ANA – Uma trovoada? Deus nos livre! Não dê azar!

MANUEL (Volta-se para Ana, erguendo os braços ameaçadoramente) – Brrrrrrrummm!...

ANA (Recua, assustada) – Não sejas palerma! Assustaste-me⁸...

A escolha destes fragmentos, a novela *Os Piratas* e o texto de teatro com o mesmo título, ambos da autoria de Manuel António Pina, está associada ao facto de o segundo ter por base o primeiro, ao ser sua adaptação, realizada pelo próprio autor.

Assim, importa identificar, no âmbito da argumentação desenvolvida, como é apresentado o tempo num e noutro. Na novela, os diferentes momentos do texto, delimitados pela veiculação de situações, como sejam a brincadeira à beira da água, o encontro com Ana e a subida para a vila, estão referenciados ora através de expressões adverbiais com valor temporal, “Um dia, quase no fim das férias de Natal” e “Nesse dia, a certa altura”, ora através de uma sequência de formas verbais, à qual obviamente surgem ligados certos morfemas de tempo, e que, através do prosseguimento da acção, atesta um nexos temporal.

Ora no texto de teatro, e, mais especificamente, na indicação cénica inicial, o tempo é compósito, no sentido em que, por exemplo, a caracterizar um determinado momento surge, exactamente em plano de igualdade, “Meio da tarde”, “Dia de tempestade”, “A chuva bate furiosamente na janela, o vento agita as cortinas”, “O ruído do mar embravecido ao fundo” e “O gemido da ronca”, constituintes que se confundem com a referência de Presente associada ao momento da leitura. Assim, para nos referirmos a esse tempo, de forma completa, temos de explicitar que a ele corresponde toda a informação que acabámos de enumerar. Depois, enquanto na novela, a correspondência entre tempo e um certo estado de coisas é imediatamente assegurada, no texto de teatro não é assim, dado que ao lermos a primeira indicação cénica não encontramos qualquer estado de coisas que lhe esteja associado. Temos de esperar por “Quando abre o pano”, que não só traz consigo um estado de coisas, como situa a informação anterior no âmbito da ficção teatral.

⁸Manuel António Pina, *Os Piratas*, Porto, Edições Afrontamento, 1997.

Para além de indicações cénicas como as que iniciam o texto em análise, podemos assumir que o tempo a considerar no texto de teatro é antes de mais o da enunciação. Outras referências temporais que surjam estão-lhe adstritas, como em “E o céu, e o céu também...Vem aí uma trovoada...”. Porque a enunciação teatral tem lugar no presente, é a partir daí que se configura a ficção, no âmbito da qual é evidente o domínio de formas verbais no Presente e no Gerúndio.

Em contrapartida, na narrativa o tempo é o dos acontecimentos, na passagem de um estado de coisas para outro; é um tempo sequencial que pode começar em “Um dia, quase no fim das férias de Natal”, depois encontra sucessão em “Nesse dia, a certa altura” e confunde-se com o próprio acontecimento em “Pegámos na arca os dois...”.

Claro, que também a voz do narrador enuncia, mas não no mesmo sentido, uma vez que no texto o narrador, embora possa vir a fazê-lo em palco, não fala, narra, o que é substancialmente diferente. O narrador “fala” connosco ao contar-nos a história, uma versão preparada, que nada tem a ver com os constrangimentos e as possibilidades de um acto de fala em tempo útil. Logo, num caso é a enunciação, enquanto acto de fala, que delimita o tempo dos acontecimentos, no segundo vigora exactamente o contrário. Em conclusão, o modo de apresentação dos acontecimentos no tempo é substancialmente diferente de um texto narrativo para um texto de teatro. À luz desta diferença, podemos até considerar que no texto de teatro se atinge o efeito máximo de um espaço sem tempo, uma vez que ambos se justapõem no Presente da leitura, que é também o da ficção teatral, estando, todavia, do lado do espaço a materialidade, na qual o tempo é levado a imergir.

Contudo, o carácter particular da experiência de leitura induzida por certo tipo de texto de teatro, objecto central deste estudo, não invalida ou sequer põe em causa o lugar de muitos outros textos de tipologia diversa no panorama teatral. Na verdade, o texto de teatro “canónico” encontra-se a par, nem mais à frente ou mais atrás, de outros tipos de texto no que concerne à prática teatral, já que de uns e de outros se pode fazer (bom ou mau) espectáculo.

Outra questão que nos permite pôr em relação o texto de teatro “canónico” com a restante tipologia textual é o seu estatuto no panorama literário. Assim, Mateus (1977: 2002) problematiza a inclusão do teatro na literatura, a partir do destaque historicamente concedido ao género dramático como modelo de escrita, a par com o lírico e o épico. Na base do problema está o facto de, no entender do autor, o texto de teatro, ao contrário

dos outros géneros literários, não apresentar autonomia, assumindo-se incompleto, pois depende da prática teatral que desejavelmente engendrou ou engendrará.

Para uma abordagem do texto de teatro que não se resuma e resolva na inclusão em géneros literários, Osório Mateus propõe três linhas de análise:

- 1) Como é que o texto de teatro se integra no funcionamento do espectáculo?
- 2) Caracterização das palavras do texto, pondo-as em relação com outras palavras da mesma época;
- 3) Estudo das indicações cénicas enquanto «operadores de legibilidade».

O tipo de análise sugerido remete para a distinção entre discurso dramático e não dramático, com base no carácter operável (ou performativo) do primeiro.

Neste artigo o autor propõe ainda para o discurso ficcional, em geral, o estatuto de código de representação, ressaltando que no caso do texto de teatro «deparamos com um código de execução, que, uma vez cumprido, engendrará então um código de representação» (p. 115). Em nosso entender, o texto de teatro permanece um código de representação, que apresenta, no entanto, a particularidade de a sua decifração depender da reconstituição de um código de execução. A experiência de leitura, neste caso, consistirá em converter em performance, no plano da imaginação, a matéria escrita.

A leitura não deixa de ser em si uma forma de abordagem legítima, no sentido em que, apesar de nunca definitiva, resolvida ou acabada, é completa na reinscrição que faz do texto na história do sujeito que a realiza, com ou sem prazer. Acerca da ideia de Osório Mateus de que o texto dramático é um sistema, ainda que imperfeito, para a notação de uma prática, gostaríamos de ressaltar que esta nos parece a perspectiva singular de um leitor, porque aquilo que se entende por texto de teatro também varia (de leitor para leitor, de encenador para encenador, de actor para actor e de público para público). Esta evidência alicerça a sua autonomia.

O aspecto fundamental, parece-nos, reside na importância de não confundir texto e teatro. Qualquer texto de teatro, independentemente da sua qualidade, do número de representações de que já foi alvo, da tiragem da sua edição, etc., não é teatro. Não pode sê-lo, nem tal deve ser alegado. Texto e espectáculo são de natureza distinta, embora igualmente idóneos e autónomos. O teatro acontece no palco, pressupõe assistência voluntariosa e disposta. A leitura faz-se com o texto, requer atenção e vontade de pôr a imaginação a executar as indicações inscritas. É verdade que leitura e teatro se podem complementar mas nunca substituir. Com efeito, a leitura permite, eventualmente, uma interacção mais informada e enriquecida com o dito teatro e, no sentido inverso, a

familiaridade com as convenções do teatro auxilia a leitura, ao facilitar a conversão do código escrito em execução, antes de mais, mental, já para não falar na circunstância, quiçá demasiado óbvia, de a assistência a um certo espectáculo nos conduzir à leitura do respectivo texto e vice-versa.

As linhas de análise propostas por Osório Mateus conseguem a preservação da idiossincrasia do texto de teatro. São linhas de abordagem que sustentam um tratamento diferenciado desta tipologia textual, relativamente à restante ficção, esboçando uma prática de leitura adequada à natureza operatória do texto e, no seu conjunto, como projecto de leitura, qualificam o texto enquanto objecto de interesse autónomo.

A primeira decorre da relação próxima entre texto e espectáculo; a vertente espectacular, dominante no texto, deve nortear a leitura, indagando-se o efeito teatral cifrado na escrita; a segunda assenta na concepção de um projecto de oralidade que foi vertido em texto, e que se destina, mais directa ou indirectamente, a obter execução material, através de um espectáculo; por último, a terceira leva-nos a atentar nas indicações cénicas como «veio de transmissão» entre texto e espectáculo.

Também Issacharoff (1985) afirma o papel orientador das indicações cénicas na leitura do texto de teatro. As suas funções verbais são, segundo ele, as seguintes: nominativa, já que designam quem fala; destinatária, porque especificam a quem se dirige o acto de fala; melódica, uma vez que algumas especificam a entoação e a atitude próprias de uma fala; e locativa, posto que situam um ou mais actos de fala. Estas funções contrastam com os códigos visuais cifrados em muitas outras indicações cénicas, já que correspondem a quatro questões fundamentais (“quem fala”, “a quem se dirige” “como fala” e “onde fala”), subordinadas ao diálogo. Em contrapartida, o autor defende que os códigos visuais designados em algumas indicações cénicas, referentes ao gesto, ao movimento, aos figurinos, são mais autónomos, orientando em menor grau a leitura do texto de teatro. Além disso, é estabelecido um contraste significativo entre diálogo e indicações cénicas, que se diz assentar no carácter ficcional do primeiro e no não ficcional das segundas.

Atentemos no excerto seguinte, da obra *Noite*, de Manuel António Pina:

RAUL (*Fitando demoradamente o céu*) – O pai dizia que ela era o pastor das estrelas...

PEDRO – Isso é uma imagem, não é científico! Como dizer que a estrela da tarde é o inferno, por ser muito quente e cheia de enxofre e gases venenosos...

RAUL (*Sem tirar os olhos do céu*) – Sempre a chover ácido sulfúrico...

PEDRO (*Retomando os trabalhos de casa*) – Vês? Disso lembras-te tu, do inferno... Gostas de desgraças, devias ir para fadista⁹!...

Em nosso entender, embora as indicações cénicas acima presentes não estejam subordinadas ao texto, complementam-no, contribuindo para que acedamos ao desenrolar de uma acção, que dotada de expressão própria, se nos impõe como mundo a erigir. O que julgamos mais pertinente realçar é que as indicações cénicas em causa, como todas, modificam o diálogo, à maneira do papel do adjectivo e do advérbio na frase, atribuindo-lhe propriedades e possibilidades. As falas não são lidas da mesma maneira, independentemente da presença ou ausência da informação entre parêntesis, cujo carácter ficcional é inegável. É tão ficcional o acto de fala «Sempre a chover ácido sulfúrico...» como a indicação cénica que o antecede. Cada obra de ficção propõe uma versão do mundo, pela combinação de elementos e identidades até aí inédita. Num texto de teatro quer o diálogo quer as indicações cénicas participam dessa construção. Se o texto não tivesse indicações cénicas ou tivesse outras, o mundo proposto seria outro, em consonância com a evidência de uma obra de ficção diferente.

A coexistência no texto de falas e indicações cénicas faz com que ambas estejam sob influência mútua, porque o leitor as combina, construindo a intriga de modo a articulá-las. As segundas são como atributos das primeiras, modificando-as, conferindo-lhes um outro sentido. São estas que fazem perceber ao leitor que as falas surgem em situação, num dado contexto.

A necessidade de reconstituir as circunstâncias que determinam a sequência das falas orienta o leitor na compilação de informação relevante, parte da qual reside, efectivamente, nas indicações cénicas. A situação enunciativa das falas conduz ao indagar da situação comunicativa que as envolve. É neste sentido que lemos as palavras de Ubersfeld (1996):

On voit comment, d'un simple point de vue théorique, l'énoncé dans un texte de théâtre, s'il a bien un signifié, n'a pas encore de sens. Il prend un sens quand il devient discours, quand on voit comment il est produit, par et pour qui il est produit, en quel lieu et en quelles circonstances (1996: 16).

O estatuto das falas como forma de acção é corroborado explicitamente pelas indicações cénicas que lhe associam o gesto e o movimento. Quem fala assume uma perspectiva,

⁹Manuel António Pina, *A Noite*, Porto, Campo das Letras, Editores, S. A., 2001.

procurando uma adequação ao interlocutor e às circunstâncias. Neste sentido, falar implica uma tomada de posição. Cada personagem exerce a sua identidade na escolha de perspectivas e nas respectivas tomadas de posição. Assim, a intriga será sempre constituída por um determinado número de personagens, com um certo número de falas, em número igualmente determinado de cenas. O ritmo é aferido pelo tempo de cada fala e pelo tempo de mudança de fala. O fim do texto coincide com um silêncio que não encontra paralelo na narrativa, apenas talvez na poesia, no sentido em que é um conjunto de vozes dominantes em alternância que se extingue, mas, sobretudo, é a voz de quem lê que cessa de dar azo ao confronto, sossegando no seu desfecho.

No decurso da leitura do texto de teatro, um grande número de indicações cénicas, nas quais se destaca o emprego regular do Presente do Indicativo e/ou Gerúndio, induz a imaginação de gestos motores. A referida regularidade gramatical estabelece a simultaneidade entre gestos motores e leitura, conferindo-lhe um sentido imperativo que consegue implicar o leitor na realização dos gestos designados; é também o leitor que «*Amarrota o papel, pega no tubo, tira o apito, sopra e fala*»¹⁰. Apesar das indicações cénicas serem matéria escrita, portanto verbal, grande parte delas refere-se ao não verbal, nomeadamente ao gesto. A sua função é contribuir para a contextualização da fala, conjugando imagem e discurso proferido; devem ser entendidas como orientações para imaginarmos uma acção, intencionalmente ritmada, de imagens. Ao longo do texto, é estabelecida uma correspondência entre imagem de cena e momento de fala. A este respeito, destacamos o seguinte excerto:

Richard Então porquê essas perguntas todas?

Sarah Tu é que começaste. A perguntar tantas coisas sobre... o que se passa do meu lado. Normalmente não fazes isso.

Richard Curiosidade objectiva, só isso.

Ele toca-lhe nos ombros.

Não estás a sugerir que estou com ciúmes, de certeza?

Ela sorri, fazendo-lhe festas na mão.

Sarah Querido. Eu sei que nunca te rebaixarias a isso.

Richard Deus do céu, não.

Ele aperta-lhe o ombro.

E tu? Não tens ciúmes, pois não?

¹⁰Harold Pinter, “O Serviço” in *Harold Pinter: Teatro I*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2002.

Sarah Não. Por aquilo que me dizes dessa tua dama, passo melhor o meu tempo do que tu.

Richard É possível.

Abre completamente a janela e fica de pé a olhar por ela.

Tanta calma. Anda ver¹¹.

Neste fragmento, a acção passa não só pela elocução mas também pelas imagens que as indicações cénicas sugerem, e que permitem, em simultâneo, ir monitorizando o espaço cénico, pois *Ele aperta-lhe o ombro* pode ser lido mas deve, sobretudo, ser visto. Lemos uma fala como «E tu? Não tens ciúmes, pois não?» à luz dessa indicação que a antecede, cuja importância para a atribuição de uma certa intencionalidade não deve ser menosprezada.

Ainda a respeito da argumentação de Issacharof (1985), é necessário acrescentar que estamos igualmente em desacordo com a assunção de que os códigos visuais inscritos nas indicações cénicas influem menos na leitura, pois defendemos que os mesmos desempenham papel determinante na configuração de uma experiência de leitura idiossincrática como a que dizemos corresponder ao texto de teatro. Efectivamente, a abundância de pistas visuais e perceptivas no texto de teatro não teria, por si, especial significado, não fora o facto de todas elas terem de ser integradas na recuperação de um contexto situacional.

Perfetti (1985) destaca como distinção entre linguagem escrita e oral o grau de importância do contexto para o seu processamento:

Indeed, it is likely that reading places demands on syntactic abilities that are not placed by oral language processing. Oral language is so heavily dependent on context that it seldom places heavy demands on syntactic processes. Reading, much less contextualized, seems to require more syntactic processing (1985: 172-173).

À semelhança do que acontece com a linguagem oral, a interpretação do texto de teatro assenta numa sequência de contextos comunicativos a descodificar, colocando o leitor numa encruzilhada entre linguagem oral e escrita; é um texto escrito que se destina a ser dito, um registo que poderá ser “o melhor de dois mundos”. Por outras palavras, para atribuir sentido a cada fala é necessário identificar “emissor”, “receptor”, “onde” e “quando”.

¹¹Harold Pinter, “O Amante” in *Harold Pinter: Teatro I*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2002.

O facto de o texto de teatro estar estruturado em actos de fala tem consequências ao nível da interpretação, apresentando um registo que funde o escrito com o falado. A propriedade de poder ser dito e de se dever dizer torna o texto de teatro objecto de uma interpretação especialmente dinâmica. É mais fácil, ou directo, atribuir valores de verdade, que devem ser acomodados na construção de uma interpretação, a actos de fala que podemos fazer corresponder a um dado falante e a um determinado tempo de enunciação. O texto de teatro põe em jogo um conjunto de situações comunicativas em relação às quais são requeridos, de forma directa, mecanismos de interpretação explícitos que se prendem com intencionalidades e valores de verdade a atribuir às elocuições produzidas. A partir das situações de comunicação e dos correspondentes actos elocutórios, fica a cargo do leitor reconstituir o contexto, conjunto de imagens implicado na interpretação da matéria verbal.

É próprio do texto de teatro tornar previsível um sistema de representação fazível, e, por isso, visível e audível. A sua leitura nunca é só uma leitura no sentido mais comum, porque as convenções nele implícitas enformam a realidade, ou seja, a experiência de leitura. O texto de teatro é um misto de palavra e imagem. A questão daquilo que o texto nos dá a ver, ou permite visualizar, é importante para aferirmos o grau de interpretabilidade atingido. No texto de teatro, mais do que em outros géneros, há que ler e ver. São convocados corpos e vozes, fragmentos de discurso que se articulam entre o que se mostra e o que permanece invisível, pois o que é mostrado deriva do que permanece invisível, ou seja, um determinado conjunto de circunstâncias, que cabe, em parte, ao leitor reconstituir, através da imaginação.

O corpo está inscrito no texto de teatro, por intermédio da voz em situação de elocução, de uma maneira que não é comum à restante tipologia textual. A recorrência comunicativa de vozes às quais se deve atribuir uma identidade torna premente a presença de corpos que lhes correspondam, pois não há voz, sem, pelo menos, a sugestão de um corpo. A materialidade sugerida que perpassa o texto de teatro assume nesta inscrição do corpo vertente fundadora. A voz que comunica habita um corpo, que, por sua vez, requer um espaço, que consegue modificar de modo particular. Daí que a relação do corpo com o espaço e do corpo com outros corpos seja também o que define a realização cénica, ou seja, o plano teatral.

Com efeito, a cena institui-se a partir de um corpo, é na apresentação e presentificação de um ou mais corpos que a cena adquire a realidade física que lhe é própria. O corpo inaugura a cena, pois esta só começa a cumprir-se a partir do momento em que o corpo

intervém, dando visibilidade à acção. O conceito de cena, antes de estar relacionado com o espaço do palco, actualiza-se em presença dos corpos dos intérpretes e face à dinâmica entre eles estabelecida. À semelhança do que acontece noutras formas de arte, também no espectáculo de teatro, o corpo se converte em imagem, criando formas de ocupar o espaço, em relação com outros corpos. Com efeito, a cena, enquanto produtora de imagens, é inaugurada pela imagem de um corpo em presença. É a partir da ocupação do espaço protagonizada pelo corpo que a ficção teatral se estende e delimita. Um corpo que ocupa o espaço de determinada maneira, i.e., sob a influência da convenção teatral, torna-se ele próprio convenção. Com efeito, Zumthor (1987) chama a atenção para a importância da aparição do intérprete enquanto gesto inaugural, a partir do qual se definem as coordenadas do seu discurso:

L'apparition corporelle de l'interprète, du narrateur, constitue un geste inaugural fixant les coordonnées de son discours, selon lesquelles vont s'articuler participants, lieux et temps aussi bien de son récit, s'il en fait un, que de sa performance (1987: 256).

Do corpo, emanam as falas que se articulam e complementam numa experiência de alteridade. Ao lermos um texto de teatro, somos, pelo menos, levados a dizer o que as personagens dizem. Não são as nossas palavras, não são as nossas circunstâncias, contudo, somos nós, o nosso corpo, a nossa voz, o nosso momento. Desta maneira, aquele que lê torna-se parte do universo de referência com que toma contacto; foi por ele absorvido, ainda que parcialmente. Não é impunemente que se dizem palavras que não as nossas, assumindo circunstâncias alheias e, conseqüentemente, «envergando» identidades por tempo determinado. Isto deve-se, em parte, à ausência de uma voz como a do narrador, que se impõe como mediadora entre leitor e acontecimentos, e, em parte, ao facto de dizer ser forma de acção preponderante; dizer está adstrito a qualquer outra forma de acção. O que estamos a defender é que, a par com a existência de muitos e bons espectáculos de teatro dos quais a palavra está ausente, quando existe palavra, ou seja, quando se envereda por um texto, instala-se uma relação de força entre palavra e gesto, em nosso entender, favorável à palavra, que, na maioria dos casos, se torna forma de acção de referência, determinando, pelo menos em parte, a leitura das restantes formas de acção.

A referida experiência de alteridade assenta no pressuposto de que cada fala é, em última instância, uma descrição da personagem que fala. A intencionalidade atribuída aos falantes que a si chamam o protagonismo de dizer alguma coisa, tecendo cada um, à

sua maneira, o já e o agora, fundamenta a interpretação. O carácter recorrente da auto-referência permite ir reunindo elementos de caracterização de cada personagem, que deverão ser, posteriormente, articulados, de modo a obter uma versão, em jeito de perfil, de cada uma.

No entanto, cada personagem sabe sempre menos do que o leitor/ espectador, que, também a partir do conhecimento limitado que cada uma delas revela, esquematiza um universo de referência que o enquadre. O facto de o conhecimento revelado pela personagem acerca da situação em que se encontra ser meramente parcial é determinante para a construção da intriga pelo leitor/ espectador, uma vez que, ao pôr em relação os diferentes conhecimentos parciais, localizando-os num eixo temporal e espacial, obtém um universo de referência. Esta condicionante de ter de agir, dispondo, no entanto, de um conhecimento limitado para o fazer, contribui para que, no texto de teatro, o conceito de protagonista se dilua, quando comparado com a sua dimensão na narrativa. Se, geralmente, se concebe que se assume a perspectiva do protagonista para decidir que informação manter activa na memória, no âmbito do texto de teatro, o mesmo não se aplica, pelo menos sem algumas ressalvas. Com efeito, se o texto apresentar apenas uma personagem, será fácil prever qual a perspectiva adoptada pelo leitor. Se, pelo contrário, um texto integrar duas ou mais personagens, registar-se-á uma determinada distribuição de falas, através da qual se desenrolará a acção, num dado contexto, comprometendo o estatuto do protagonista tal como o concebemos na narrativa. Desta maneira, o modo como a intriga e respectiva concretização estão estruturadas suscita uma, ainda que parcial, “diluição” do protagonista na própria intriga. De facto, numa situação de interacção comunicativa, a perspectiva de um qualquer protagonista deve necessariamente alicerçar-se no confronto com as de outras personagens. A título de exemplo, no texto *O Meu Caso*, embora haja uma personagem (Desconhecido) que a todo o custo tenta, de forma explícita, assumir o papel do protagonista, a intriga avança, apesar dos seus esforços no sentido inverso, através do confronto entre diferentes “casos”, que orientam o conflito entre personagens. O Desconhecido assume, então, o relativo protagonismo de ser o detonador de uma situação, relativamente à qual cada personagem deverá tomar posição.

Em síntese, no texto de teatro há uma situação comunicativa de enunciação que se mantém estável e que se afirma como particularidade. Neste contexto, as coordenadas temporais e espaciais não podem deixar de estar omnipresentes. A duração, ou seja, o carácter [+ dur], do estado de coisas enunciado, implica que o Presente do Indicativo e o

Gerúndio das indicações cénicas sejam absolutamente previsíveis, assinalando uma acção em curso. Tudo está a acontecer no momento, com personagens em interacção, mostrando-se os efeitos, e não as causas, e permitindo que uma causalidade indirecta tome conta de cena.

Exerce-se uma função testemunhal por meio da recuperação de imagens, que contextualizam as falas, através de um exercício de imaginação. A imaginação, ao permitir estabelecer associações improváveis e não muito frequentes, põe em relação estímulos e elementos de diferente natureza, como «o escuro da noite» e a «expressão fechada de um rosto». A imaginação faz a ponte entre o conceptual e o físico. Sempre que do conceptual temos de perceber o físico, ou o inverso, a imaginação é chamada a intervir.

Como hipótese, podemos sugerir que o texto de teatro, por comparação com a restante tipologia textual, induz, de forma mais directa, o surgimento de imagens mentais. Esta hipótese associa-se à expressão própria do texto de teatro, à qual subjaz a sua estrutura “dialogante”, a ausência de narrador, o tipo de informação que aí está omissa e a metalinguagem das indicações cénicas. Estas propriedades são essenciais para acedermos ao potencial do texto em termos de efeitos teatrais, componente indispensável do sentido textual, como assinalado em Wells (1970; 2005):

(...) and when we read a play that we have seen, our reading will be coloured by our memories of the performance, and we shall be obliged to acknowledge that, however intangible, the potential theatrical effect of a play is part of its significance (1970; 2005: 24).

De facto, em termos de sentido, o que fica da leitura do texto é uma representação mental, conjunto articulado de imagens e palavras, que ocupa a memória em exercício. O leitor, induzido a dizer o texto, materializa a intriga, e através da sua imaginação, exercita-se na elaboração de uma situação comunicativa única. Assim, apesar dos esforços envidados para fundamentar, com base na sua expressão própria, o carácter único da experiência de leitura do texto de teatro, que difere, nomeadamente, da do texto narrativo em alguns aspectos, a questão da importância do papel do leitor na legitimidade de um universo teatral meramente impresso permanece em aberto.

2.1 A expressão da leitura do texto de teatro: o leitor em cena

Segue-se uma interpretação de *Ohio Impromptu*:

Um leitor e um ouvinte, de aspecto idêntico sentados a uma mesa. A história que partilham - a do ouvinte? - fala de um homem e da perda de alguém querido, da partida para uma ilha onde não estiveram. Os sons desconhecidos do lugar sublinham a ausência e o desespero. Voltar não é possível. E o sono à noite não vem. Uma noite, um outro homem aproxima-se, enviado pelo ser amado para conforto do que ficou. Sem mais palavras, tira um livro do bolso do casaco e lê. Uma história triste. Sem uma palavra, afasta-se em seguida. Noite após noite, o homem regressa e sem preâmbulo começa a leitura, fínida a qual se afasta, sem uma palavra. Até que uma noite diz que será a última. Já não é preciso o seu conforto, e mesmo que quisesse, não tem poder para voltar. E assim, os dois, tornados num só pelo ritual da leitura nocturna, permanecem sentados, em silêncio, como se tornados em pedra.

Uma peça que é aquilo de que fala. E um leitor como uma voz interior, um efeito da mente¹².

A interpretação acima apresentada é o resultado do processo de ler, i.e., de reivindicar sentido personalizado para a matéria escrita em causa. Dela retemos a exposição da intriga e respectivos intervenientes e a apresentação, em versão sintética, de duas ideias fundamentais sobre o texto. Com efeito, da interpretação de um leitor espera-se uma criação que deixe, no entanto, entrever o referente que lhe deu origem. E dizemos criação porque nenhuma interpretação de *Ohio Impromptu*, por melhor ou mais elaborada que se assuma, é *Ohio Impromptu*. Para o melhor e pior, nenhuma interpretação duplica o referente de origem.

Em *Ohio Impromptu*, de Samuel Beckett, a leitura converte-se em acção e o leitor está, de facto, em cena. Texto breve, que traz ao nosso conhecimento fragmentos de uma narrativa, que parece entrecortada pela memória da personagem que lê. Trata-se de uma leitura em voz alta com destinatário, personagem igualmente em cena. Assim, alguém, um enviado, lê em voz alta para entretecer a solidão de outro alguém, que ouve fragmentos da sua própria vida. Neste caso, a acção em cena confunde-se com o que se espera do leitor do texto, que deve ler em cena para alguém que necessita de companhia para sobreviver. Ao assumir esse «encargo», a transposição para cena é relativamente directa: ocupa-se o lugar daquele que lê para um destinatário concreto num palco, a que nem sequer falta realidade física, dado que a acção é tão intimista que o palco pode ser qualquer espaço convencionado para tal. Por outras palavras, quando se lê o texto, está-se a encenar uma leitura. Este texto mostra, por excesso, até que ponto leitura e acção teatral podem convergir, o que não significa que teatro e leitura sejam sinónimos, antes

¹²Excerto retirado do blogue “Lugar Comum”, 8 de Junho de 2007.

que no texto está um veio de espectáculo, um fogacho de cena, a que o leitor deve aceder, sob pena de se pôr em causa, à semelhança do que é referido em Wells (1970; 2005):

(...) it should be clear that the reader of a play-script needs to bring to his task expectations different from those he would bring to works of pure literature. He must himself supply that extra dimension that in the theatre the performers must add in order to bring the work to its full realization. And if his imagination does not work on a theatrical plane, he is in danger of serious misreading (1970; 2005: 85).

Com o objectivo de estabelecer relações entre espectáculo e texto, toma-se frequentemente como ponto de partida o primeiro termo. O percurso inverso é raramente percorrido, porque, em pólos opostos, ou se considera o texto de teatro como entidade absoluta ou se lhe faz face como se de um acidente se tratasse. A questão permanece: se é verdade que uma representação teatral remete, com frequência, mais directa ou indirectamente, para um texto, não é menos verdade que um texto alude de modo, mais ou menos explícito, a uma representação, efectivada ou por efectivar. De facto, o texto de teatro remete recorrentemente para a consecução cénica. As indicações cénicas, a organização em falas e cenas, a matéria falada que constitui a sua realidade discursiva são idiossincrasias de um texto que visa a representação.

O leitor é, assim, o produtor que leva o texto para além dele mesmo, para depois regressar a ele, em movimentos incessantes de representação e interpretação. Ele é compelido a “produzir” o texto, uma vez que o processo de interpretação o exige. A linguagem do texto de teatro implica referentes cénicos que simultaneamente impelem e conduzem a sua “produção” imaginária. Esta assunção encontra evidências no conhecimento actual sobre o processamento de sentido textual:

The basic premise is that text comprehension the mental simulation of the referential situation, and that these mental simulations are constrained by the linguistic and pictorial information in the text, the processing capacity of the human brain and the nature of human interaction with the world (Verhoeven & Perfetti, 2008: 296).

Se admitirmos que o acesso ao sentido textual depende da simulação mental da situação a que o mesmo se reporta, então, no caso do texto de teatro, o leitor dedicar-se-á a simulações mentais de acontecimentos cénicos, dependentes de concepções de espaço. Na verdade, o texto de teatro pressupõe a enunciação enquanto acção concreta, e, como sabemos, não há enunciação sem espaço. Assim, o leitor tem de construir uma

representação do espaço para validar as falas das personagens enquanto actos de enunciação. Porque as falas das personagens não são descrições de acções, são, sim, acção, e a acção manobra um espaço. É no texto de teatro que a concepção do espaço de cena surge como condição *sine qua non* para que a intriga avance. A acção pode ter lugar em casa, na Austrália, à beira de um rochedo, mas antes de mais desenrola-se em cena.

O espaço de cena é construído pelo leitor, através da imaginação que permite integrar e conjugar elementos dinâmicos fornecidos no texto (as indicações cénicas desempenham a este nível um papel primordial) para se obter uma representação de cena, que equivale a uma imagem, que se formou pela exclusão de outras possíveis.

Durante a leitura, através da imaginação, parte-se do espaço dramático para chegar ao espaço teatral, dotado de carácter imagético. Para atingir esse objectivo, o leitor tem de cumprir uma etapa intermédia que é a concepção de um espaço para a acção. De facto, a convenção do espaço tem de ser respeitada e desenvolvida, porque há elementos no texto de teatro que, para serem integrados, enquanto informação relevante, a requerem como elemento unificador. Este espaço que se presentifica através da leitura, enquadrando toda a acção, exige um processamento específico. Esta vertente da actividade cognitiva está implícita no seguinte exemplo:

A sala do trono: um tapete, cortinados pesados, algumas cadeiras, móvel carregado de “bibelots”, uma jarra enorme. O retrato do rei na parede, um espelho. No centro, o trono¹³.

A partir da enumeração de objectos, o leitor é solicitado a “compor” um cenário. No âmbito da leitura, integrar os diferentes elementos e respectivas localizações é formar uma imagem de uma sala do trono determinada, susceptível de ser descrita. Neste contexto, a questão da imagem não corresponde a um mecanismo opcional, é antes uma necessidade para o sucesso do processamento de informação, que pressupõe a consideração de convenções teatrais, como a do próprio cenário.

Pavel (1986) estabelece uma relação entre convenções e expectativas. As convenções são geradas e reguladas por expectativas em relação a acções exteriores (acções dos outros). As nossas expectativas são conformes às convenções com que lidamos mas, por outro lado, geram convenções. Para aceder a diferentes representações do mundo, temos de dominar diferentes sistemas de convenções.

¹³Ilse Losa, *O Príncipe Nabo*, Porto, Edições Afrontamento, 2000.

Um texto de teatro é uma simbiose entre convenções que sobrevivem da linguagem escrita, em geral, e outras que pertencem ao registo do espectáculo, eminentemente visual. Não conseguiríamos aceder à representação do mundo proposta pelo texto de teatro se não considerássemos que aí está implicada uma concepção de espectáculo – a isso nos induzem as falas em contexto, as indicações cénicas, as mudanças de cenário, etc. Na verdade, não são só as falas que surgem em situação, com o texto acontece o mesmo, uma vez que a circunstância de alguém se dispor a ler um texto que surge classificado como “de teatro” acarreta circunstâncias adicionais para a leitura, que se prendem com o conhecimento que esse alguém tem do código teatral. Desta maneira, as falas, as indicações cénicas, as mudanças de cenário vão ao encontro de uma disposição inicial, que se consubstancia numa prática de leitura em consonância com o que o leitor conhece do código teatral.

As convenções que caracterizam um texto de teatro compõem um modelo de produção de fala. Esse modelo distingue claramente um acto de fala e a prosódia com que será produzido. À partida, é esperável uma “ligação” entre o sentido do enunciado e a sua realização acústica, nem que seja de ruptura. Parecem existir regras acerca dos actos de fala e das expressões particulares que se lhes podem adequar. Se isso for verdade, a violação dessas expectativas é aquilo que origina a surpresa. Mas o facto de ser possível violar essas regras significa que existe uma distinção operacional importante entre o acto de fala e a maneira como se escolhe realizá-lo.

O papel das expectativas no processo de leitura resulta de estas se qualificarem como um derivado funcional do conhecimento do mundo do leitor. A relação com o mundo exterior é mediada por expectativas, que funcionam como índices orientadores no contacto com o desconhecido. Por isso, não podem ser perspectivadas como fim ou instrumento opcional, quando se prepara uma unidade de aprendizagem. As expectativas devem, sim, ser encaradas como um produto cognitivo que subjaz à interpretação. A ideia de que contactamos directamente com as coisas é uma das mais resistentes ilusões.

Assim, as expectativas do espectador são conformes à natureza compósita do espectáculo, no qual o verbal surge integrado no que se dá a ver, no visual. Nesse âmbito, o verbal divide a sua força representativa com o som, a luz, o cenário, o guarda-roupa, a encenação e a presença física de cada um dos actores.

Se, como defende Ortega y Gasset (1966), «o teatro é a metáfora visível», então num espectáculo a metáfora obtém realização, adquire visibilidade, nomeadamente, cor, espaço e movimento, em concreto. Um mundo meramente possível não logra cumprir-se. Assim, o faz de conta que se desenrola em cena é real, delimitado por convenções que asseguram uma separação muito reconfortante de mundos:

The theater and movies can also be thought of as a frame, analogous to play, that provides a context that separates experience within the frame from feelings customarily felt outside of the frame. (...) The psychoanalyst Donald Kaplan (1993) cited a study of the art of acting in which it was noted that we can more easily identify with actors because we are not threatened, as in life, by the otherness of other people. Therefore, we can respond to the uniqueness of their characters with a greater sense of autonomy than we may experience in real life. Actors cannot harm us, because they make no demands on us: we are not obligated to save Desdemona from Othello, because we can't (Modell, 2006: 141).

Na verdade, somos expeditos a reconhecer que o mundo de cena não é o nosso: as expressões faciais, os gestos, as vozes, as falas são outros, mas tão semelhantes que possibilitam a correspondência. É um mundo que, por efeito de convenções, é contíguo ao nosso, e nós agradecemos a vizinhança proposta a cada espectáculo. Por acção do espectáculo, somos confrontados com um mundo à nossa medida, uma instância de faz de conta. A provar que o faz de conta não é menos mundo do que aquele em que incorremos estão os imponderáveis, ou seja, acontecimentos que reflectem a impregnação do mundo de faz de conta pelo nosso mundo, até por força da vizinhança, da contiguidade a que já aludimos. A atestar, em simultâneo, a impregnação e a vizinhança estão «as brancas» dos actores, os dispositivos em cena que não funcionam, os lenços que deveriam ser retidos nas mãos e afinal caem, etc. Num mundo meramente possível não há imprevistos. Em síntese, um espectáculo é um mundo com consequência e, por isso, muito além da mera possibilidade. Ao propor uma dada realização para a ficção, torna-a, em simultâneo, menos ficção e mais mundo, pois é próprio da ficção não ser cumprida, não obter realização. Neste contexto, gostaríamos de aplicar o termo «perversão», já referenciado por Osório Mateus: a perversão do texto de teatro é propor, desde o primeiro momento de leitura, realização para a ficção, através de acções a concretizar e, em muitos casos, através de indicações pormenorizadas de como devem ser realizadas:

Cette dissociation entre le «dire» et le «faire» et la méfiance pour toute redondance, confirme que le «faire» est ressenti comme appartenant à la scène et qu'il importe de moins en moins que le texte envisage ou programme des actions à accomplir, surtout si celles-ci ne créent aucune fracture entre le texte et le jeu (Ryngaert, 2008: 12).

Em contrapartida, o texto, ao apresentar as condições de realização cénica, convoca as expectativas do leitor, que, em jogo, na defesa da legitimidade da ficção teatral, articula fala e discurso, completando omissões com experiências pessoais, memórias em formato de ser recuperadas. Contra o fundo regular da convenção, procuramos orientação para integrar diferentes dimensões do cénico (som, luz, adereços, etc.), em prol da unidade da ficção teatral, na senda da experiência estética.

À semelhança do que acontece num espectáculo, e a título de exemplo, aceitamos que a mudança de coordenadas espaciais e temporais ocorra sem nenhuma “ponte” ou explicação acerca de como é que passámos do ponto W, digamos a casa da Maria, para o ponto Y, ou seja, o circo instalado na praça; esperamos, como perante um palco, que a seguir a uma fala de uma personagem tenha lugar o silêncio (uma pausa) ou a fala de outra personagem. Estes são aspectos que relevam de convenções que não se confinam ao domínio da leitura, antes procedem da vertente mais especializada do teatral.

A provar que as expectativas na leitura de um texto de teatro não coincidem com as da restante tipologia textual, apesar de a cada género corresponder idiosincrasias, deparamos com questões como “Que espectáculo poderá corresponder a este texto?”. Esta dúvida pode conduzir o leitor a uma tomada de atitude consciente que se consolida na vontade de responder a perguntas como “Como é que se realiza este texto?”, “Como é que se diz esta fala?”; “Como é que se faz X (sendo que X equivale a uma acção concreta)? O conjunto de referências sensíveis recolhido ao longo da leitura resulta numa tal sugestão de materialidade que promove o desejo de consecução da matéria escrita.

Paralelamente, também o projecto de oralidade apresentado em cada texto de teatro impele à sua concretização, pela maneira como se apresenta, descrevendo-se, ao expor as respectivas condições de realização, como no excerto abaixo:

MARIA DA LUZ (*com a maior simplicidade*) – Quero estrear-me na sua peça *A Mulher Fatal...*
Li o entrecho e gostei muito...

MANUEL (*desconcertado*) – Mas a peça vai à cena na próxima semana... A distribuição está feita há muito tempo e eu não tenho razão de queixa dos meus intérpretes...

MARIA DA LUZ (*cabeçuda*) – Faça o que entender. Quero estrear-me na *Mulher Fatal*...

MANUEL (*irritado*) – E se eu não estiver disposto a satisfazer os caprichos de uma colegial desvairada...

MARIA DA LUZ (*terrível*) – Quebro-lhe este jarrão que deve ser uma recordação de família¹⁴...

Assim, as indicações que antecedem as falas estabelecem os registos que lhes devem corresponder. O leitor não pode deixar de se mostrar sensível a directrizes deste tipo, que lhe lembram a intencionalidade que subjaz a cada fala, e cujo cumprimento depende dele.

Neste domínio, é também preciso ter presente convenções como a de que à fala não pode deixar de ser associado o silêncio, sendo que, em acréscimo, cada fala de personagem é combinação de dito e não-dito, sugerindo a possibilidade de outras falas que nunca serão realizadas. Entre falas há, em simultâneo, a necessidade e a ameaça do silêncio, pois «le discours est condamné au silence» (Heuvel, 1985: 79). Na alternância entre silêncio e fala, percorrendo o plano de expectativas de quem fala e de quem ouve, se dispõe toda a expressividade própria do texto de teatro, que é, no fundo, um jogo de fala. Este jogo dinâmico, entre silêncio e actos de fala, ocorre num espaço, muitas vezes, subtilmente percorrido pelo tempo.

Atentemos nos seguintes excertos:

Goldberg Olhamos por si.

McCann Damos-lhe conselhos.

Goldberg Terá do bom e do melhor.

McCann Pode comer no clube quando quiser.

Goldberg Mesa reservada.

McCann Lembramos-lhe os dias de jejum.

Goldberg Fazemos-lhe bolos.

McCann Guardamos-lhe os dias de guarda.

Goldberg Damos-lhe um cartão de livre trânsito.

McCann Levamo-lo a passear.

Goldberg Trazemos-lhe as últimas notícias.

McCann Pomo-lo a saltar à corda¹⁵.

¹⁴António Ferro, “A Mulher Fatal” in *Teatro Português em Um Acto (1900-1945)*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.

¹⁵Harold Pinter, “Feliz Aniversário” in *Harold Pinter: Teatro I*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2002.

Max Porque é que ele não se importa?

Sarah Oh, cala-te.

Max Fiz-te uma pergunta.

Pausa.

Sarah Ele não se importa.

Max Não?

Ligeira pausa.

Eu cá começo a importar-me.

Pausa.

Sarah O que disseste?

Max Eu começo a importar-me.

Ligeira pausa.

Tem de acabar. Não pode continuar¹⁶.

No primeiro fragmento não é explicitada qualquer pausa, as falas das duas personagens sucedem-se. Já no seguinte, o diálogo é modelado pela explicitação de quatro pausas, duas delas “ligeiras”. Se noutra momento, escolhemos um excerto, também da autoria de Harold Pinter, para exemplificar o papel de certas indicações cénicas na monitorização do espaço cénico, neste caso reportamo-nos ao tempo da representação. Contrastes como o evidenciado acima são uma especificidade do texto de teatro, e remetem para o ritmo de conversação, que é, a um tempo, o ritmo entre falas e das falas. Deste modo, através da leitura acedemos a diferentes padrões rítmicos, que, em conjugação com o que se vai sabendo do espaço cénico, permitem ir inferindo uma situação, que é um simulacro de acção teatral. No cumprimento do seu papel, o leitor acede a um todo espaço-temporal, susceptível de ser vertido em matéria. Esta materialidade iminente liga texto e espectáculo, e daí resulta que durante a leitura as inúmeras materializações de que o texto, em teoria, poderia ser alvo sejam anuladas por uma materialização imaginada pelo leitor. É, de facto, no plano da imaginação que o leitor, confrontando-se com a restrição de um número finito de pistas interpretativas que o processamento de informação lhe impõe, resolve a discrepância entre as infinitas possibilidades, teoricamente, inscritas no texto e as delimitadas por um tempo e espaço determinados que a sua encenação consagrará. Assim, na procura de pistas interpretativas, o leitor selecciona um subconjunto de indicações cénicas e de falas,

¹⁶Harold Pinter, “O Amante” in *Harold Pinter: Teatro I*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2002.

como indispensáveis para a interpretação do texto, pois nem todas são importantes para o leitor, sendo que, nesta vertente, como em tantas outras, o seu conhecimento do mundo, exterior ao texto, desempenha papel fundamental.

Na verdade, é também ao nível da estrutura rítmica, e das suas implicações para a leitura, que o texto de teatro se distingue dos demais. O sentido do texto depende do ritmo de fala das personagens, com as respectivas pausas e hesitações. Gostaríamos de assumir que, partindo do pressuposto de que um espectáculo de teatro dá a ver e a ouvir várias estruturas de movimento, num texto de teatro elas são veiculadas através de: sequência de actos de fala diferentes; alternância entre fala e silêncio; indicações cénicas, com destaque para a insistência “muito expressiva” no Presente do Indicativo (este tempo verbal remete directamente para o momento da enunciação, já que «l’ énonciation est un acte an présent» (Heuvel, 1985: 99), fazendo coincidir discurso e intriga), a par com a utilização do Gerúndio.

Esta conjugação de formas e modos verbais dá-nos a impressão (melhor seria dizer “expressão”) de que a acção se desenrola porque persistimos em ler. Tudo está a acontecer, à medida que se avança na leitura. É-se testemunha, daí o possível paralelismo com o espectador, e, simultaneamente, construtor de uma acção *in loco*. O leitor apreende a acção à medida que com o seu gesto a convoca. Indicação cénica exemplar do que queremos dizer é a seguinte:

Hospital.

De manhã cedo.

Numa sala de espera. Alice está sentada. Tem um casaco preto. Junto de si está uma mochila. E também uma pasta de cabedal castanha.

Acende um fósforo, olha para ele a arder, sopra para o apagar.

Enrola uma peúga para baixo. Tem um golpe na perna. Sangrou bastante. Olha para o golpe. Retira alguns fios de lã da ferida.

Olha para a pasta. Pensa. Olha em volta. Abre-a. Vê o que tem lá dentro. Tira de lá umas sandes embrulhadas em papel de alumínio e uma maçã verde. Abre as sandes e vê o que têm dentro, sorri, volta a guardá-las. Esfrega a maçã. Dá-lhe uma dentada.

Quando começa a mastigar, entra Dan. Vem de fato e sobretudo. Pára, olha para ela a comer a maçã dele.

Traz dois copos de esferovite com bebidas quente¹⁷.

Num primeiro olhar, constatamos que, da predominância de verbos aí existentes, apenas um se apresenta no passado (“sangrou” no Pretérito Perfeito), todos os restantes surgem no Presente do Indicativo. O registo quase “telegráfico” permite-nos aceder ao contexto

¹⁷ Patrick Marber, *Quase*, Lisboa, Relógio D’ Água Editores, 2005.

espácio-temporal e, nele, a duas personagens em acção. A sequência de acções parece coincidir com a sequência da leitura. O que acontece insinua-se aos olhos do leitor, que deve ir mais além e construir a intriga que se quer consequente. Não encontramos descrições pormenorizadas do que quer que seja, antes parece que é apenas dito o indispensável para se formar sequências de imagens da situação. Desta forma, a necessidade de repensar as fronteiras entre texto e imagem provém da caracterização do teatro como arte que se alimenta da tensão entre essas duas categorias. Para estudar a leitura de um texto de teatro e a produção e recepção de um espectáculo teatral talvez seja útil ter como coordenadas a relação entre palavras e imagens, actualizada cada vez que a cena se “ilumina”.

O leitor é confrontado com coordenadas de acção no espaço, modelos de interacção entre personagens. Porque ao texto não cabe “mexer”, a imaginação é estimulada no sentido em que, a partir da presença física do texto, há que conceber modelos de acção e de intenção, em simultâneo com o tempo de leitura. Da capacidade de ver as personagens agir, o espaço a ser ocupado, as cores mutáveis das diferentes atmosferas resulta uma interpretação, ou seja, uma leitura que é uma construção cognitiva, obtida a partir de sinais gráficos impressos numa folha de papel.

Enquanto simulação de uma enunciação original, na leitura de um texto de teatro, passa-se para o lado da ficção, no sentido em que a tendência para “desempenhar” nos leva a assumir perspectivas diversas consoante a personagem que nos cabe interpretar. Com efeito, cada personagem representa uma dada perspectiva sobre a acção em curso – a acção é feita de fragmentos segundo o ponto de vista que cada uma das personagens apresenta e representa. Através da leitura, é-se porta-voz de uma perspectiva que se integra e à qual se empresta corpo e voz, actualizando, de modo peculiar, o binómio tempo/espaço. Na verdade, em primeira instância, o corpo requer espaço, enquanto a voz requer tempo. O corpo e a voz estão “entrelaçados” no texto de teatro. As indicações cénicas contêm directrizes que remetem para a materialidade da voz (contendo indicações relativas à prosódia) e induzem a demarcação de espaços nos quais as personagens se movem. De facto, as personagens gerem espaço e tempo, enquanto, a outro nível, ainda que igualmente relevante para o leitor, a própria disposição gráfica do texto, fala a fala, com espaço entre elas, corrobora uma diferente “ocupação” do tempo num espaço convencionado para tal.

Ao pôr em relação sujeitos falantes, a prática da leitura possibilita a implementação de um plano cénico. À semelhança do que acontece num espectáculo, tudo o que é dito, por

ser dito, se converte em real. As coisas que se dizem podem não ser reais mas dizê-las é-o com certeza. Deste modo, o carácter verificável da situação de enunciação é largamente responsável pela “suspensão” da descrença do leitor/ espectador.

Brazil et al. (1980), citado em Wichmann (2000), introduz uma distinção importante entre duas atitudes possíveis do leitor:

He (the reader) has two entirely different options: he can either enter into the text, interpret it and “perform” it as if he himself were speaking to the listener, saying as it were “this is what the text *means*”; or he can stand outside the text and simply act as the medium, saying “this is what the text *says*” (1980: 83).

Assim, este pode limitar-se a deixar transparecer o sentido do texto, cingindo-se ao que o texto diz, ou pode adoptar uma posição mais dinâmica, desempenhando o texto, ou seja, fazendo de conta, o que resulta na delimitação de um campo interpretativo, ao pôr em evidência o sentido que o texto assumiu para si. O envolvimento imputado ao leitor pelo tipo de texto em estudo – nomeadamente, preenchimento de “intervalos” entre actos de fala e cenas – é incompatível com o distanciamento preconizado pela primeira atitude. Deste modo, a tendência para enveredar pela segunda opção é manifesta, registando-se, *a priori*, uma inclinação para interpretar o texto de teatro no sentido performativo do termo, em função de uma dimensão “actancial”, dependente da conjugação entre verbal e não-verbal, ausente dos restantes modos e géneros. Por outras palavras, defendemos que face à materialidade iminente das vozes das personagens, às quais surge sistematicamente associado o discurso directo, no âmbito de uma acção no Presente, que pressupõe uma constante actualização do espaço, a qual contrasta com a materialidade muito limitada do texto, o leitor é impelido a atenuar essa discrepância, incorporando vozes e personagens e, dessa forma, a acção.

Ao leitor cabe, assim, ler, ou seja, ver e ouvir, e, por fim, escolher. Não está só a tomar conhecimento de uma história, de acontecimento em acontecimento para chegar ao acontecimento final nem a procurar reunir informação dispersa por versos. Perante ele, linha após linha, há gente que se agita e fala, esses são os acontecimentos. O que estará por detrás? Qual é o seu enquadramento? Essa é a pergunta.

Assim, o contexto da acção teatral é uma construção do leitor/ espectador. Enquanto num texto narrativo, na maioria das vezes, o contexto situacional é-nos dado, no texto de teatro as referências que lhe correspondem são sempre indirectas. O carácter imediato da acção teatral contrasta com a necessidade de reconstruir o seu contexto.

Confronta-se a acção com contextos possíveis e ensaiam-se sentidos para a acção. O sentido final será o resultado de uma combinação satisfatória entre acção e contexto. A própria identidade das personagens emerge das acções em situação. Contra o fundo comum das circunstâncias, cada personagem se faz representante de um ponto de vista único, textura da sua identidade.

Contudo, entre o espectáculo e o texto existe a materialidade dos corpos e dos objectos que se abate sobre a retina. Num espectáculo de teatro somos confrontados com um palco e uma cena que nos pré-existem. É a partir do que nos é dado que devemos encetar o processo de interpretação. Ao lermos, não somos confrontados com as características físicas de um palco e uma cena. As características físicas por nós consideradas são inferidas, constituindo representações mentais dessas características. Em última instância, palco e cena são erigidos na nossa mente à medida que a leitura avança. O processo de leitura vai criando espaço para que o cénico emerja. As restrições com que o leitor se debate provêm do confronto entre coordenadas textuais e o seu conhecimento do mundo. Entre o percurso da imaginação ao ver uma cadeira e ao ver a palavra cadeira há certamente diferenças. É, antes de mais, a este nível básico e fundamental que a leitura de um texto de teatro e o assistir a um espectáculo se diferenciam.

Na leitura, a relação com a cena não parte da sua materialidade. No entanto, a actualização de uma rede de conceitos permite integrar informativamente estados de coisas de um universo com características físicas. Por seu turno, face a um espectáculo, o espectador tem a seu cargo dar sentido ao que vê e ouve.

Defendemos, então, que, quando existe texto, pois pode não existir, o espectáculo começa nele. O texto é, neste sentido, entendido enquanto pauta, devidamente musicada em palco, com uma componente espectacular que remete para a consecução cénica: a sequência de enunciados de fala, acerca dos quais é preciso apurar circunstâncias; os diferentes tipos de indicações cénicas, que sabotam, pelo menos em parte, a sua dimensão narrativa; as personagens em busca de uma identidade que complemente e subjaza à materialidade da sua voz são os principais aspectos de um texto que tende para a concretização cénica. Assim sendo, se, por um lado, concordamos com Esrock (1994), quando destaca a importância de estratégias ao nível do estilo de escrita, nomeadamente certas escolhas lexicais, para o desencadeamento de imagens mentais, por outro, pensamos ter reunido evidências de que esse processo cognitivo pode ser associado ao texto de teatro. Todavia, a autora assume que a alternância entre

predomínio de imagem ou som que os textos, em geral, preconizam é independente do género a que pertencem:

The text itself is another critical element in determining when a reader is likely to generate visual images that heighten cognition or affect. Although texts might also be defined as a “contextual factor”, they are of sufficient impact to merit independent consideration. Texts differ in their dominant forces. Sometimes “image” is central; at other times, “sound”. And the difference is not a matter of genre (1994: 181).

Como contra-argumento, evocamos o texto de teatro, em relação ao qual a indução de imagens é espoletada por características estruturais, como as acima referidas, e não, em primeira instância, pela presença de verbos como ver, observar, olhar, etc. Adicionalmente, e recorrendo mais uma vez à obra citada, uma justificação possível para o carácter peculiar da leitura do tipo de texto em estudo, por comparação com outros exemplares textuais, prende-se com o facto de a formação de imagens mentais envolver mais tempo de contacto com o texto e um acréscimo de actividade imaginativa, e, também por isso, um maior aprofundamento de certos aspectos do mesmo:

The reader who visualizes, whether in the service of dispassionate, cognitive understanding or affectively charged interest, is generally spending more time with the literary text than the reader who is reading without forming such images. For purposes of sheer textual comprehension, this additional investment of time has been shown to be valuable. Similarly, when the reader is taking the time to visualize and is thus spending more time with the text, he or she is more likely to contemplate affectively intriguing and disturbing aspects of the text (1994: 193).

Na verdade, embora possamos estabelecer um paralelismo entre leitor e espectador, tendo como denominador comum a recepção da ficção teatral, importa, todavia, ter presente que ao primeiro é requerido um labor imaginativo, no âmbito da construção dessa mesma ficção, de modo a “montar” a cena da intriga, que, no caso do segundo, encontra correspondência com o que lhe é oferecido após a abertura do pano. Logo, nesta “cena do leitor”, tentámos, sobretudo, sistematizar algum desse labor imaginativo, i.e., o contributo do leitor face à demanda de uma ficção, que, embora meramente impressa, como tantas outras de outros géneros, reclama outro tipo de compromisso para se definir como tal, em função da relação privilegiada que estabelece com o código teatral.

2.2 A cena da leitura ou a leitura do espectador

Em alguns textos dá-se conta de um contraste entre leitor de teatro e espectador de teatro, presumindo-se, em síntese, que o necessário para satisfazer as expectativas de um e de outro é de ordem diferente. No prólogo de *Los condenados* (1894), Benito Pérez Galdós prevê uma recepção da intriga da obra pelo leitor oposta à demonstrada pelo público, aquando da sua estreia; o que o público repudiou, imagina o autor, poderá talvez ser entendido pelo leitor:

El drama *Los condenados* no produjo en el público, al menos en la ocasión de su estreno, el efecto a que aspira toda obra de teatro. Pero aunque en la representación resultara una tentativa infeliz, creo que no debe recaer sobre él inmediatamente el olvido, por lo cual, siguiendo el ejemplo de ilustres compañeros, y maestros del arte, determino imprimirlo. Seguramente, muchas personas que no asistieron al estreno gustarán de apreciar por sí mismas las causas de la caída. (...) Las razones de moral elevada que da para obrar de este modo, condenando a los amantes al purgatorio que resulta de la derivación de los errores humanos, podrían ser apreciados por un lector. Para un público son quizás tesis imprudente y peligrosa.

Em contrapartida, José Camões (1993), no âmbito de uma proposta de leitura para *Serra de Gil Vicente*, associa ao espectador uma leitura mais eficaz, com base na diferença entre o mostrado pela página e o revelado pela cena:

Retoma-se um modelo já ensaiado em *Pastoril Português* (1523): um passo de três pares. A reutilização de uma mesma máquina pode indicar sucesso, o que leva o autor a elaborar um enredo mais complexo e mais difícil de entender na letra impressa do que o seria no teatro, à vista dos corpos operadores. O espectador lê de outro modo, mais complexo e produtivo (1993: 7-8).

No âmbito de uma análise centrada na entidade plural ‘público de teatro’, também Susan Bennett (1998) compara, ao nível da recepção, espectador e leitor, defendendo que «In the theatre every reader is involved in the making of the play» (p. 21):

Like the individual reader, the audience inevitably proceeds through the construction of hypotheses about the fictional world which are subsequently substantiated, revised, or negated. The horizon of expectations constructed in the period leading up to the opening frame of the performance is also subject to similar substantiation, revision, or negation. Unlike the reader, however, the spectator of theatre experiences the ‘text’ within specific time constraints which deny the chance to repeat readings (1998: 140).

Como semelhança, destaca a formulação de hipóteses, e respectiva revisão, acerca do mundo ficcional exibido; uma diferença fundamental, em contrapartida, consiste no tipo de relação com o texto, pois o espectador, ao contrário do leitor, ao ser confrontado com os limites temporais de uma acção em curso, não pode repetir leituras.

A atestar a diferente condição do texto de teatro e do espectáculo, encontram-se fragmentos que se reportam aos ditames da prática teatral, descritos como pertencendo a uma natureza dissemelhante do texto. Assim, nas palavras de J. A Corrêa de Barros (1864), em dedicatória a Luiz da Costa Pereira (Director e Ensaíador do Teatro de D. Maria II), o palco é que chama a si o poder de decidir sobre o futuro do texto:

O que acontece a uma arvore, dá-se também com as producções dramaticas. Como aquella podem estas ter nascido, medrado, florido e fructificado no terreno primitivo, que é o espirito do author; mas como ella morrem de certo estas ao transplantar-se para o palco, seja qual fôr o vigor das suas raizes, o viço dos seus ramos, o aroma das suas flores, e o sasonado dos seus fructos, se a não cercam, e amparam, e aconchegam os cuidados e os disvellos de quem tem a seu cargo este outro campo, umas vezes jardim, aonde desabrocham tantas flores, outras vezes cemitério, aonde tantas esperanças jazem desfeitas em pó (1864: 7).

Já António Firmino da Silva Campos e Mello (1842) introduz as ambivalências cena/gabinete e interesse dramático/ lado literário:

Compuz este Drama para ser visto entre as gallas, e prestigios da Scena, e não lido reflectidamente no remanso do gabinete; e por isso, e porque entendo, que a primeira, senão a unica, excellencia do Drama está no interesse dramatico, curei pouco de o aprimorar pelo lado litterario. Vivo, na Scena, poderia por ventura agradar; morto, no papel, sem previamente gosar das honras Scenicas, nem ao menos terá o mérito das recordações. E com tudo não pude resistir á tentação de publicá-lo (1842: 6).

Hamilton (1910) defende o argumento de que bom teatro nem sempre corresponde a boa literatura, pois determinadas obras resultam em cena, apesar da sua mediocridade literária. A este respeito, o autor acrescenta que o público, em geral, é incapaz de distinguir entre falas bem escritas e mal escritas, sendo legítimo concluir que para um espectador, ainda que especializado, a avaliação do estilo literário é tarefa árdua, embora na leitura decorra naturalmente.

Paralelamente, é interessante constatar a vigência, ao longo dos séculos, de um discurso exigente em relação ao papel do leitor que, amiúde, surge acompanhado de requisitos imaginativos a que este deve dar resposta. Leia-se, a título de exemplo, o prólogo “Au Lecteur” em *L’Amour Médecin*, de Molière:

Il n'est pas nécessaire de vous avertir qu'il y a beaucoup de choses qui dépendent de l'action: on sait bien que les comédies ne sont faites que pour être jouées, et je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre (1965: 415).

Interessa-nos estabelecer um paralelismo entre leitor e espectador e não, por contraste, entre leitor e actor, porque consideramos que leitor e espectador convergem num mesmo objectivo que é a recepção de uma obra. Já o actor tem outro tipo de objectivos. O que se passa de especialmente interessante é que o leitor, ao contrário do espectador, tem de fazer uma aproximação ao labor do actor, porque a matéria textual, alegadamente, o induz a isso, de modo a conseguir atingir a recepção da obra. Ao leitor pede-se implicação, só assim conseguirá cumprir o seu papel.

Na leitura, o corpo deve adquirir a materialidade possível, através da imaginação do leitor, uma vez que corpo e acção coincidem. Já num espectáculo, acontece o inverso, dado que o corpo deve, nesse âmbito, adquirir a imaterialidade possível, na medida da conceptualização de que o espectador for capaz. Na primeira, é a evidência de que os corpos das personagens estão ausentes que atesta o invisível. No segundo, acontece o inverso, é a sua presença que atesta, em primeira mão, o visível, que é do domínio da percepção, no mesmo sentido em que o invisível o é da imaginação. Por isso, o acto fundador do leitor é imaginar e o do espectador ver. A aproximá-los está a circunstância de o leitor ter de chegar a ver e o espectador a conceptualizar.

Deste modo, o denominador comum entre leitor e espectador é a contingência de se verem compelidos a construir uma interpretação, a atestar o surgimento de novos mundos ficcionais, fundados em expressões irrepetíveis. Quer um quer outro chegarão a uma forma de sentido descritiva e sintética, da qual ressaltam determinados elementos informativos em relação, nos quais se baseiam a apreensão do espectáculo ou do texto como unidade.

A correspondência que o espectador indaga e estabelece entre visível e experiência armazenada ocorre na leitura através do poder reclamado pela imaginação de simular uma dimensão visível, uma vez que o visível na leitura encontra o seu correlato através de um exercício de imaginação. Em contrapartida, na recepção de um espectáculo, esse exercício dissolve-se e confunde-se com a actividade interpretativa. Com efeito, na leitura a imaginação dota a acção da visibilidade possível, mas o mesmo não se aplica à recepção de um espectáculo, pois o percurso imaginativo do espectador é de ordem diferente, uma vez que, ao olhar a acção que se desenrola em palco, ele está numa

situação que excede em muito o grau de visibilidade que o mais imaginativo dos leitores consegue conferir à acção.

Fundamentalmente, no espectáculo, por oposição ao que se passa com o texto, o contexto que tornou um conjunto de falas necessário é visível, mostra-se ao espectador, na senda de uma apreciação. Neste caso, o trabalho da imaginação é retrospectivo, uma vez que é preciso reconstituir as relações que secundam a unidade entre falas, corpos, espaço e tempo. Este labor é o que permite integrar cada cena como fulguração de um mesmo mundo. Partindo do visível, chegar-se-á, desejavelmente, a um sistema de ideias, que, de acordo com a interpretação do espectador, estará subjacente à composição mostrada. A concretização que o visível implica espoleta um trilho ao nível do invisível, na procura de conceitos, ideias e relações que secundem a existência de um mundo para além da mera proposta. Já o leitor, munido de pistas rumo ao visível, articula tudo o que é dito com as maneiras subscritas de o fazer, para através de um esboço mental de visível, atingir a edificação de um mundo ficcional, num sentido idêntico ao defendido, por exemplo, em Jorge (1993):

No pranto de Alma, em vez de se ouvir a voz lamentosa *da senhora*, assiste-se às suas *vivas dores*. As palavras fazem ver; percorrem pormenores e cenas, gestos e sentimentos (1993: 24).

Portanto, as expectativas de um leitor e de um espectador, traço inaugural da sua condição, são substancialmente distintas. Enquanto o espectador escrutina o visível - o volume dos corpos contra o plano do espaço - o leitor perscruta o invisível - o desenho de uma ideia, contra o número infindo de outras no limbo da mera possibilidade.

Embora leitor e espectador partam do visível em sentido estrito (respectivamente, o texto e a visão de cena), no momento seguinte o primeiro é enleado por símbolos e pelos estilhaços de matéria que eles evocam, contra uma cena que é autenticada, não pelo texto e respectivos símbolos, mas pelo acto testemunhal do espectador que reconhece o movimento de outros corpos pelo relativo repouso do seu. Com efeito, em relação ao espectador, o texto não medeia o contacto com o mundo em cena; este é apenas mais um elemento que contribui para a destrinça da nova construção.

Assim, a recepção de um texto de teatro e de um espectáculo aproximam-se através da interpelação que emerge da ficção (no caso do primeiro, por meio de palavras, e em relação ao segundo, destacadamente por imagens), uma vez que o fenómeno teatral constitui forma *sui generis* de propagação do outro na nossa vida:

More than a property with analyzable characteristics, theatricality seems to be a process that has to do with a "gaze" that postulates and creates a distinct, virtual space belonging to the other, from which fiction can emerge (Féral, 2002: 97).

Em relação ao texto de teatro, a dita propagação evidencia-se quando incorremos na sua dimensão espectacular: ao assumir um discurso na primeira pessoa, que não é, todavia, o nosso, é-se locutor *aquí e agora*. Desta maneira, não é apenas o texto que, enquanto *medium*, sofre transformação mas também a nossa condição face ao exterior, ao mundo em geral: somos e não somos. Quanto ao espectáculo, ela deriva, fundamentalmente, e apesar da distância entre palco e público, do facto de, enquanto testemunha, o espectador também habitar, ainda que indirectamente, a cena, na qual se desenrolam, amiúde, acções ao alcance de qualquer um, como “correr”, “virar costas”, “conversar”, etc., estabelecendo-se uma relação, regulada por convenções, entre corpos, que se legitimam uns aos outros na sua função complementar, unidos pelo fulgor da pretensa banalidade dos gestos de cena.

O espectáculo contextualiza o nosso mundo privado de modo mais imediato, através de uma nova coisa sensível. O texto solicita a reconstituição de um contexto que nunca se materializa, antes permanece no limbo do imaginário. O espectador é um corpo em relação com outros corpos; o leitor é um corpo que se pretende habitado mas que nunca o chega a ser completamente por lhe faltar a materialidade de um contexto, no qual se integraria ou como actor ou como espectador.

Aquilo com que é confrontado o espectador pertence ao mundo sensível, pautado pela visibilidade e pela continuidade, enquanto o leitor se debate com o universo do pensamento, por contraste, invisível e lacunar:

C'est selon le sens et la structure intrinsèques que le monde sensible est «plus vieux» que l'univers de la pensée, parce que le premier est visible et relativement continu, et que le second, invisible et lacunaire, ne constitue à première vue un tout et n'a sa vérité qu'à condition de s'appuyer sur les structures canoniques de l'autre (Merleau-Ponty, 1964; 1971: 28).

No caso do espectador, estabelece-se uma correlação entre o movimento exploratório do mundo de que é agente e as respostas sensoriais que o estímulo espectacular provoca. Quanto ao leitor, trata-se de operar sobre a matéria escrita usando a imaginação, reconstituindo acção e contexto, através de uma implicação directa na maneira de ler, que se converte em dizer.

O espectáculo, ou seja, o visível, é uma unidade sensível que emerge do fundo em que se insere, por ser ou estar um pouco mais além ou aquém em relação ao enquadramento; é uma “protuberância” do sensível que nos reafirma em contacto com o mundo, porque, por um lado, percebemos o que nos é exterior, ou seja, o mundo, e, por outro, a nossa forma de o perceber nos individualiza:

Ce qu'on appelle un visible, c'est, disions-nous, une qualité prégnante d'une texture, la surface d'une profondeur, une coupe sur un être massif, un grain ou corpuscule porté par une onde de l'Être (Merleau-Ponty, 1964; 1971: 180).

A evocação da dicotomia proposta por Merleau-Ponty deve-se a entendermos que, para além do desenvolvimento filosófico que o autor lhe consagrou, é ela que melhor atesta as diferentes circunstâncias de que partem leitor e espectador, para depois convergirem num percurso interpretativo com pontos comuns. Assim, a ideia fundamental de que visível e invisível se encontram inextricavelmente ligados cimenta a proximidade que procurámos introduzir entre leitor e espectador.

Em suma, em relação ao texto de teatro, é possível afirmar que é matéria de fala, e, portanto, de fazer, da qual o leitor decidirá a legitimidade, atribuindo valores de verdade aos enunciados, e configurando, paralelamente, um espaço e um corpo em situação que corroborem a admitida legitimidade; é combinação única de entidades e coisas, sujeitas a alterações no espaço e no tempo, ou seja, igualmente expressão nunca antes usada. Perante o carácter inédito do texto, importa não subestimar a originalidade do leitor, tentação a que Ubersfeld (1996), infelizmente, não consegue resistir:

Ce qu'on pourrait à plus juste titre qualifier d'illustration, c'est la représentation imaginaire que construit le lecteur: représentation discontinue, fragmentaire, en général pauvre, et n'utilisant que des fragments textuels. La représentation imaginaire privilégie ce qui est déjà inscrit dans la mémoire du lecteur: représentation antérieure, ou photographie de représentation, ou film. Telle élève de lycée imaginait l'Hermione d'Andromaque avec les traits et la silhouette de Brigitte Bardot (1996: 11).

A excursão teórica realizada em torno do texto de teatro será posta à prova na intervenção escolar, de que trataremos na secção seguinte, ao confrontar-se com a acção transformadora do leitor, acerca do qual nunca é demais referir que o limite a

estabelecer à sua actividade interpretativa prende-se apenas com o respeito pelo princípio de verosimilhança para com o texto.

3. Projecto Leituras Dramatizadas

3.1 Introdução

Neste capítulo descrevemos o projecto implementado numa escola da Zona de Lisboa, numa turma de 3º e numa de 7º ano, durante o segundo período do ano lectivo 2003/2004. A ideia para uma intervenção escolar consistia numa unidade didáctica à volta do texto de teatro, considerando que, nos Programas oficiais, ao nível do primeiro ciclo, se destacava uma única menção, em jeito de advertência, ao texto de teatro, no âmbito de *Organização Curricular e Programas*¹⁸ e que, no domínio da Língua Portuguesa, só lhe surgia associada uma modalidade de leitura exactamente no 7ºano. Esta situação era a que vigorava quando se concebeu e implementou as “Leituras Dramatizadas”, mas no ano lectivo de 2009/2010 entrarão em vigor novos Programas para o 1º, 2º e 3ºciclos, que já contemplam a leitura do texto de teatro, estabelecendo, nomeadamente, para o 3ºciclo o seguinte:

No estudo do texto dramático e tendo em conta os textos seleccionados para leitura no 7.º e no 8.º ano, importa identificar e complementar aspectos como: estrutura externa e estrutura interna; distinguir entre diálogo, monólogo, aparte e réplica; identificar os diferentes procedimentos do cómico; reconhecer a dupla enunciação e a dupla recepção. No 9.º ano, em função da peça de Gil Vicente que for seleccionada, serão considerados os elementos com maior relevância para o trabalho analítico a concretizar (*Programas de Português do Ensino Básico*, 2009: 144).

Paralelamente, a bibliografia internacional, nomeadamente Podlozny (2000), Hudson et al. (2005) e Rasinski (2003; 2006), vai dando conta do papel que este tipo de texto pode desempenhar, se associado a uma prática performativa, no desenvolvimento de competências verbais:

First, I do agree with Hudson et al. that repeated reading is one of the best ways to develop fluency. But then I ask myself, what would make me or anyone else want to engage in repeated reading? To improve my rate of reading? Not really. What would really inspire me to engage in repeated reading or rehearsal is performance. If I were to give an oral reading performance of a passage, I would most certainly have an incentive to practice, rehearse, or engage in repeated readings. All of us, at one time or another, have read orally for an audience. It is likely that we practiced in advance of that reading, and if we didn't it is likely that we wish we had. To continue with this line of reasoning, if performance is the incentive to practice, then we need to ask what kinds of texts lend themselves to expressive oral performance? Informational texts? Not likely. Despite other important qualities, they do not lend themselves easily to expressive interpretation. Narrative material? Perhaps. However, there are several other

¹⁸ «Será de evitar a memorização de textos desajustados ao seu nível etário, a excessiva repetição e ensaio em função de representações ou o desenvolvimento de gestos e posturas estereotipadas» (p. 77).

text genres that are specifically meant to be performed or that are easy to perform—rhythmical, rhetorical, or interactive texts such as poetry, song lyrics, chants, rhymes, plays (Readers Theatre), monologues, dialogues, and letters. Such texts work well for oral reading with expression and meaning, not just speed. To me these texts are the perfect fit for fluency instruction and repeated readings. (Rasinski, 2006: 704)

Neste âmbito, destaca-se a prática *Readers Theatre* (Walker, 1996), que consiste, em termos gerais, na leitura em voz alta de qualquer género literário, susceptível de dramatização. O texto não é memorizado, mas sim lido directamente para um público, dando os leitores a conhecer, através da voz e do corpo, as acções e atitudes das respectivas personagens:

Readers Theatre, then, is creative oral reading of any type of literature which can be orally interpreted in a dramatic way. Mel White suggests, “this means it has characters speaking in order to express their thoughts, viewpoints, and emotions. It has characters interacting with other characters, with situations, or even in conflict with their own inner thoughts. In Readers Theatre, two or more readers use their voices and bodies to reveal the actions and attitudes of the characters created by an author, be that author a playwright, novelist, short story writer, essayist, news columnist or poet. It calls for mental images of characters playing out a scene that exists primarily in the minds of the participants – and these participants are both the readers and the listeners”(Walker, 1996: 2).

Este tipo de prática permite conciliar o trabalho interpretativo sobre o texto, o uso da imaginação e a “composição” de uma personagem, dotando-a de certas características, nomeadamente, as relativas à voz, conferindo, paralelamente, uma dimensão visível à intriga (Ratliff, 2006). Assim, chamamos, desde já a atenção, para uma proximidade entre esta prática e o projecto “Leituras Dramatizadas”, a clarificar através da descrição que neste capítulo dele faremos, mas que pode, no entanto, ser introduzida nos seguintes moldes:

In reader’s theater, students stand in front of an audience, usually made up of their classmates, and read from scripts they hold in their hands or set on music stands. No costumes, props, or scenery are required unless the teacher and the students wish to include them. Very little, if any, movement is involved. In a sense, reader’s theater is a minimalist form of play performing.

Without movement, costumes, props, or scenery, the performers have only one attribute to make their performance meaningful and satisfying: their voices. And, in order to use their voices well, performers must practice the text beforehand (Rasinski, 2003: 104-105).

Os objectivos de aprendizagem visados pelo *Readers Theatre* são, nomeadamente, uma maior proficiência ao nível da oralidade, em geral, e da leitura em voz alta, em particular, como refere Hudson et al. (2005):

Rehearsing and performing the play for peers provides an authentic purpose for rereading the text multiple times. Readers Theatre can help students develop accuracy, rate, and prosody (Hudson et al., 2005: 711).

Outro argumento que pode ser invocado para uma introdução mais precoce do texto de teatro na escola, enquanto objecto de leitura e estudo, a par com os outros modos de escrita, prende-se com a dificuldade que decorre da transição do registo oral para o escrito, numa fase inicial de aprendizagem da leitura. Com efeito, Perfetti (1985) chama a atenção para problemas na aplicação de processos relativos à compreensão, numa primeira fase da aprendizagem da leitura, que derivam, no essencial, de as crianças até aí terem tido contacto com a linguagem oral, muito dependente do contexto da enunciação. Em contrapartida, o sentido da linguagem escrita não depende de uma situação comunicativa em concreto, não pressupõe um interlocutor, com o qual temos muito em comum ou nem tanto, nem se presta a ser tão imediatamente relevante como a oral. Esta passagem de um registo linguístico enformado por um contexto comunicativo para um registo independente, admite o autor, pode constituir um obstáculo à compreensão:

Nevertheless, it is also quite likely that there are some obstacles to applying comprehension processes to written text, at least for some children. Preschool language is different in some important ways from literate language. Most important, among the many differences, is that a child's preschool spoken language is heavily *contextualized*. That is, spoken language occurs always in a communication setting in which there are things to be referred to, a communication partner, and an intrinsically important message. The written texts that confront the student in school are quite different. Reference in the student's world is lacking, there is no communication partner with a shared social interest, and the message itself often has only extrinsic value to the student. Thus written language, in schools and elsewhere, is *decontextualized* (1985: 242).

Se aceitarmos estes argumentos, interrogamo-nos, com naturalidade, sobre a adequação do texto de teatro, como instrumento para a transição entre o registo linguístico familiar à criança e o novo, pronto a descodificar. Assim, à partida, a introdução do texto de teatro mesmo numa fase inicial de aprendizagem da leitura seria vantajosa, permitindo ao aluno, em paralelo, aplicar algumas estratégias quotidianas de compreensão e aprender outras.

A intervenção que nos propusemos realizar assumiu um cariz experimental, na medida em que se pretendia aferir até que ponto a leitura de um texto de teatro poderia traduzir-se no desenvolvimento da competência da leitura em dois níveis de escolaridade, suficientemente distantes entre si. Para tal, enquanto planificávamos as unidades

didáticas correspondentes, optámos por nos afastar do tipo de análise, análogo ao da narrativa, proposto no programa de Língua Portuguesa,. Segundo o nosso ponto de vista, a origem de uma leitura orientada do texto dramático assente em categorias da narrativa (com excepção do narrador) remete para o propósito dominante de ensinar literatura. Por contraste, e não procurando, de maneira alguma, depreciar o ensino da literatura, atendendo à especificidade desta tipologia textual, interessava-nos, sobretudo, o carácter performativo do texto, de modo a proporcionar aos alunos uma experiência discursiva, baseada numa leitura “dramatizada” ou performativa, aqui entendidas como sinónimas. Assim, privilegiámos a relação entre texto e espectáculo, estabelecendo que nenhuma modalidade de leitura do texto de teatro a deve ignorar, pois a sua caracterização enquanto modo de escrita dela depende. Talvez seja saudável assumir na escola, a propósito da leitura do texto de teatro, certa promiscuidade entre literatura e teatro.

Antes de passarmos à apresentação do projecto implementado, fazemos o ponto de situação relativamente à literatura produzida acerca do aproveitamento didáctico do texto de teatro e da modalidade da leitura em voz alta.

3.2 Abordagens didáticas do texto de teatro

Barata (1979) enuncia, desde o Prólogo, o problema da falta de instrumentos de trabalho para a abordagem do texto de teatro, sentido pelos professores. Dado que a questão se reveste ainda de particular actualidade, importa aferir de que modo a obra em análise lhe dá resposta.

Embora na Conclusão, o autor destaque a forma como procurou acentuar a abordagem do texto dramático, de maneira a suscitar no aluno o interesse nele latente pelo fenómeno teatral (pp. 130-131), não se vislumbra ao longo da obra qualquer abordagem do texto dramático, a não ser na secção *Da Teoria à Prática*, quando são propostas linhas de leitura para *Inês Pereira*. Sendo assim, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca das sugestões apresentadas para a leitura de *Inês Pereira* (pp. 117-128). Neste âmbito, são indicados tópicos, acompanhados de fragmentos de textos teóricos para sua exploração, no sentido de elaborar um dossier da obra: principais momentos da acção; caracterização das várias personagens; quem foi Gil Vicente; a análise da obra através do tópico do *mundo às avessas*, etc. Na secção consagrada ao

espectáculo, são formuladas questões como «Inês será o pólo agregador de toda a acção, de molde a que tudo gira em torno da sua figura?», «Pero Marques será o bobo da festa?», «Que elementos aproveitar da figura do *Escudeiro*?», «Como resolver o problema do espaço cénico?» e «Como vestir os personagens?». Contudo, em nosso entender, estas propostas de índole mais prática não surgem integradas na leitura da obra. De facto, a abordagem do texto de teatro em função do espectáculo, sempre sugerida, não logra ser consumada.

Em síntese, as reflexões do autor parecem-nos demasiado gerais e pouco sistemáticas para que possam constituir, em relação à abordagem do texto de teatro, para além de um apelo, um desafio.

Maria Firmina Antunes (1987) actualiza o tópico, quase dez anos depois, elegendo, no âmbito dos programas escolares de Língua Portuguesa, a especificidade do texto dramático como questão central, enquanto «resultado de uma prática textual orientada, ab initio, para uma outra prática: a representação teatral» (p. 10). A autora sistematiza desta forma o mau uso de que pode ser alvo este texto em contexto escolar: «Com frequência este texto é “maltratado” ou, pelo menos, mal compreendido, porque apenas estudado como pretexto para a análise das categorias da narrativa e daí, incompreendido no que tem de mais original, porque não perspectivado nem orientado para o espectáculo» (p. 7). Contudo, os objectivos propostos para encabeçar este estudo da teatralidade desmentem, pelo menos, em parte, a pertinência das observações anteriores:

- 1 – Despertar o interesse dos jovens pelo texto literário.
- 2 – Estudar uma forma específica de texto literário – o texto dramático.
- 3 – Criar condições que permitam à criança ou ao jovem apropriar-se de instrumentos com os quais possa assumir e desenvolver a sua autonomia e responder de uma forma criativa às situações com que no quotidiano se confronta (1987: 7).

Desta forma, constatamos a ausência de qualquer referência explícita à especificidade do texto dramático, na sua ligação privilegiada com o espectáculo.

Para atingir os objectivos, para além de descrever sinteticamente vários jogos dramáticos, a autora sugere a dramatização de textos não dramáticos e a adaptação de textos narrativos a textos dramáticos, elegendo, como exemplos, fragmentos da *Crónica de D. João I* e d' *Os Lusíadas*. Faz-se depender a dita adaptação das coordenadas espaço-temporais, da acção e de algumas personagens (pp. 24-26). Susceptíveis de dramatização são também, segundo a autora, a Pastorela e a Banda Desenhada.

Em nosso entender, a conceptualização do texto dramático levada a cabo nesta obra e as actividades de aula que a secundam ficam muito aquém dos bons pressupostos esporadicamente enunciados. Se, por um lado, «São, de facto, múltiplas as possibilidades que o texto de teatro nos oferece no âmbito da disciplina de Português; basta, para isso, interrogá-lo» (p. 16), por outro, não conseguimos entrever como é que essa interrogação se concretiza na adaptação de excertos da *Crónica de D. João I*, na leitura da Pastorela como texto narrativo-dramático e na sequência de aprendizagem concebida para a Banda Desenhada. Fica igualmente por esclarecer o sentido atribuído a «dramatização» e a «teatralidade», termos supostamente gerais e fundadores, que não são contemplados com uma especificação, embora empregues ao longo de toda a obra.

Vasconcelos e Bastos (1997), com base na especificidade do discurso dramático, defendem a importância do texto dramático na aula de Português, chamando a atenção para a função que este pode desempenhar ao secundar vertentes de aprendizagem essenciais como a cognitiva, a afectiva e a semiótica. De acordo com as autoras, no tipo de texto em causa, a narração é assegurada não por um narrador mas pelas diferentes personagens, que, nas respectivas falas, ao apresentarem o seu ponto de vista, ou seja, a sua concepção da realidade, aludem a acontecimentos passados «fora dos limites temporais e/ou espaciais do texto». Concretamente, em relação a propostas de abordagem, salienta-se: leitura das falas de uma personagem em particular, para se inferir a sua caracterização, leitura das didascálias, de modo a antever aspectos da intriga, e integração na análise textual de informações relativas a cenário, movimento e luminotecnia. Propõe-se, igualmente, uma leitura orientada tripartida, considerando o tema, «De que fala o texto?», a fábula, «O que conta o texto?», e o discurso, «O que diz o texto?», o estudo das personagens, a autorizar comparações entre elas, e uma metodologia que assenta na identificação de formas fundamentais no texto, a partir das quais se estruturam as falas, procedendo, posteriormente, a um levantamento dos contextos de ocorrência dessas formas, que vai permitir pôr em evidência os diferentes sentidos que lhes surgem associados. Em suma, estabelece-se umnexo causal entre o carácter dialógico do texto e uma certa atitude interpretativa:

Uma última observação. Tratando-se, como já afirmámos, de um texto essencialmente dialógico, estando ausentes as longas descrições que tantas vezes desagradam aos adolescentes, o texto dramático possibilita mais facilmente uma atitude interpretativa fundamental que consiste em permanecer o mais possível perto do texto (1997: 192-193).

Parece-nos difícil argumentar que a ausência de descrições resulte directamente no surgimento de «uma atitude interpretativa fundamental», que, se por um lado, consiste em permanecer fiel ao texto, por outro, pressupõe a mobilização de experiências pessoais do leitor. Há ainda outro tipo de questões que nos merece algumas ressalvas como, a título de exemplo, a pertinência da distinção, alegadamente em função da sua natureza dialógica, entre «O que conta o texto?» e «O que diz o texto?».

Cardoso (2001) propõe-se realizar uma reflexão fundamentada sobre o trabalho desenvolvido a partir do texto de teatro nas aulas de Português. Entre equívocos como o de fazer equivaler o texto a «teatro ainda por representar» (p. 2) ou a assunção de uma relação de dependência entre texto e representação (p. 26), é, neste contexto, que desenvolve tópicos relativos ao alcance educativo da prática teatral, defendendo com insistência a primazia da ida ao teatro como o natural complemento do estudo do texto. Metodologicamente, opta por integrar a participação de professores e alunos do ensino secundário, aos quais distribuiu um questionário sobre a sua relação com o texto de teatro em contexto escolar. Ao nível dos alunos, do 10º e 11º anos de escolaridade, num total de 302, apurou que a escola é o local em que os alunos têm, sobretudo, contacto com Gil Vicente, e onde a actividade teatral é cada vez menor. Em relação aos professores, num total de 51, destaca a ausência, sentida por uma maioria, de formação adequada para desenvolver um trabalho mais consentâneo com a especificidade do texto dramático. Em relação a propostas concretas de abordagem da tipologia relevante, destacamos o seguinte excerto como significativo:

Os alunos, do 9º ao 12º anos de escolaridade, estão aptos a investigar sobre a época do autor e da publicação da peça, para melhor se inteirarem da realidade em que ela surge. A divulgação aos outros elementos é fundamental para uma troca de opiniões e para chegarem a conclusões quanto à sociedade em questão.

Os alunos poderão reconstituir a época com recortes, histórias de outros autores e excertos historiográficos de autoridades.

A prática da leitura é aqui pertinente não apenas como forma de “ler bem” mas de saber ler com entoação correcta, com gesto expressivo. A leitura deve ser acompanhada do gesto, exagerando até para acentuar o diálogo.

O estudo da língua estrangeira ensina muito para o ensino da língua materna. Assim, o *Jeu de Rôle*, prática corrente no estudo da língua francesa, pode ser uma forma de despertar para a teatralidade. Iniciando um pequeno diálogo, o aluno chega à cena, ao acto e, por fim, consegue memorizar uma peça inteira (2001: 99).

Apesar da pertinência da reflexão, sempre actual, em torno desta temática e do interesse metodológico de ter em consideração professores e alunos, fica por cumprir um conjunto de propostas que visem, efectivamente, a necessária potenciação do texto de

teatro, nas aulas de língua materna, em prol das competências comunicativas dos alunos.

Passando para o domínio das obras didácticas que não versam especificamente sobre o texto de teatro, abrangendo os outros modos de escrita contemplados nos Programas de Língua Portuguesa, em Vilela et al. (2005), os autores de teatro escolhidos são vários, cada um representado com um texto, numa ficha, constituída pelos seguintes itens: “apresentação da obra”, “recepção da obra”, “crítica literária”, “excerto”, “actividades/ materiais que podem integrar o *portfolio*” e, por último, “bibliografia/ sítios da Internet”. Detivemo-nos, sobretudo, na secção “actividades/ materiais que podem integrar o *portfolio*”. A quase totalidade das actividades propostas ignora a especificidade do texto teatral, podendo ser aplicadas à leitura de qualquer texto. Destacamos apenas parte do rol:

- Ficha de leitura que inclua: análise das estruturas externa e interna da peça; indicação do enquadramento espaço-temporal da acção; significados possíveis da designação das personagens, tal como surgem na peça; impressões pessoais de leitura (2005: 31);
- Faça uma pesquisa sobre alguns dados biobibliográficos de José Régio. Refira a sua ligação ao grupo da Presença e a sua relação com os mundos do cinema e da pintura (op. cit.: 32);
- Faça um comentário interpretativo do título da peça, “Curva do Céu”. Sugerimos-lhe que inclua, no seu comentário, uma articulação do título com os versos de Fernando Pessoa: “A morte é a curva da estrada, / morrer é só não ser visto (op. cit.: 40);
- Elaboração de resumos parciais à medida que a acção avança (op. cit.: 45).

Um dos textos propostos para a consecução de um projecto individual de leitura é *O Meu Caso*, de José Régio, texto adoptado para a turma de 7ºano envolvida no nosso projecto. As actividades propostas não reflectem, mais uma vez, a relação próxima existente entre texto e cena. Nomeadamente, de que modo é que uma actividade como “Leia alguns poemas de José Régio e integre-os no seu *portfolio*” nos pode orientar na leitura do texto de teatro em causa?

Em Silva et al. (2005) consagra-se a ficha 41 à relação do leitor com o texto (pp. 118-120). Em termos teóricos e metodológicos suscita dúvidas que numa colectânea de fichas «para as meninas e meninos que querem desenvolver a sua competência de compreensão da leitura» haja uma ficha deste tipo, que converte a relação entre leitor e texto num tópico específico, quando ela é transversal a qualquer prática de leitura. A rubrica introdutória da ficha dá seguimento ao equívoco ao distinguir entre «compreenderes melhor os textos que lê» e «outros aspectos do texto, nomeadamente o que pensas e sentes sobre o que lê». Porque este tipo de confusão parece subsistir,

importa olhar o processo de aprendizagem à luz do saber experimental da Neurolinguística, da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, que desmentem a “separação” entre compreender, por um lado, e pensar e sentir, por outro (ver, por exemplo, os trabalhos mais recentes de António Damásio).

O texto dramático, concretamente um excerto da versão dramática do Capuchinho Vermelho, de Maria Alberta Menéres, é o objecto de estudo eleito para a ficha 53 (pp. 156-160). A rubrica introdutória e explicativa procura sistematizar as «características muito próprias» do texto de teatro. O primeiro ponto remete para a divisão em actos e cenas, o segundo para a organização do texto e o terceiro para o aspecto gráfico.

Em relação ao segundo ponto, introduz-se a distinção entre texto principal, ou réplicas, e texto secundário, ou indicações cénicas. Qual é a pertinência deste tipo de distinção e, mais, será ela correcta? Tratando-se de um texto cujo fim é ser representado, será que podemos alguma vez classificar as indicações cénicas como texto secundário? Face ao objectivo da colectânea, as nossas dúvidas agudizam-se, porque não conseguimos vislumbrar uma correspondência entre compreender melhor o que se lê e este tipo de informação.

Relativamente ao terceiro ponto, o do aspecto gráfico, as autoras dão-nos conta do seguinte (p. 156):

- a fala das personagens é antecedida pelo seu próprio nome;
- as palavras do narrador são substituídas pelas **indicações cénicas** (indicações dadas pelo autor ao encenador e aos actores);
- a localização da acção é dada pelos **cenários**;
- a caracterização das personagens é feita com a ajuda dos **adereços** (retrato físico) e constrói-se ao longo da sua actuação (retrato psicológico);
- predominância do **discurso directo** (diálogo).

Várias questões se nos colocam: 1) Em que medida é que a caracterização das personagens está incluída no aspecto gráfico do texto? 2) Ao afirmar-se que as falas do narrador são substituídas por indicações cénicas está-se a indiciar um paralelismo enganoso entre texto de teatro e texto narrativo. Não é verdade que as indicações cénicas sejam um produto da conversão das palavras do narrador. Se partirmos de um texto narrativo e substituirmos todas as palavras do narrador por indicações cénicas, não obtemos um texto de teatro. Inclusive a utilidade do conceito de narrador para falar deste tipo de texto é em si mesma discutível, como já tivemos oportunidade de defender; 3) Quanto à localização da acção, embora os cenários lhe surjam directamente

associados, no texto surge, sobretudo, inscrita nas indicações cénicas, constituindo uma das suas funções.

Uma última observação deriva do facto de na capa figurar a indicação de que o conteúdo da obra se destina a alunos do 2 e 3º Ciclos. A única ficha relativa ao texto de teatro é aquela a que nos reportámos e que, como referido, se baseia numa versão dramática do Capuchinho Vermelho. À partida, se as autoras quiserem recuperar, mais uma vez, a pergunta «O que é que aprendeste com este texto?», face a alunos de 14 e 15 anos, que resposta é que esperam obter?

Em suma, destes materiais didácticos, todos eles subordinados à leitura e respectiva proficiência, nenhum parece reflectir uma reflexão aturada sobre o texto de teatro, uma vez que não conseguem abordar de modo satisfatório a relação entre texto e espectáculo. Também em Sim-Sim (2007), publicação do Ministério da Educação na área da leitura, são apresentadas propostas tendo em vista a leitura e compreensão de textos de teatro. Neste âmbito, indicam-se estratégias específicas a contemplar aquando da leitura do tipo de texto relevante, entre as quais se destacam:

- exploração da compreensão do texto e da prática cénica
- do vocabulário, do papel (idade, influência e função) de cada personagem;
- das interacções entre personagens;
- do uso do discurso directo e das indicações cénicas;
- das relações entre a história e o espaço cénico;
- leitura oralizada pela classe;
- treino de falas, de escuta de deixas, de entradas atempadas;
- treino de voz, de expressão e de gestos, de acordo com a personagem (2007: 48).

Seguem-se os exemplos de actividades para o desenvolvimento de competências específicas de compreensão relativas ao texto de teatro e que passam por «Despertar o interesse no mundo do teatro», «Leitura e questionamento sistemático sobre o texto», «Registo da identificação e da importância de cada personagem», «Construção de uma história com suporte visual». Nota-se, todavia, uma discrepância entre estratégias e actividades, que advém da omissão, quase total, ao nível das últimas de referências relativas ao «treino de voz, de expressão e de gestos», à «recitação» e «leitura em coro», estas duas também preconizadas enquanto estratégias a aplicar. Neste âmbito, surge uma única actividade que consiste em «O professor pede a um aluno que leia em voz alta e com mímica os sete versos que mostram a tirania da personagem» (p. 50). Aparentemente, não é preconizada qualquer preparação para a actividade, que, no

contexto teatral, contém uma imprecisão, pois, historicamente, a mímica é prática específica, que não se concilia com a palavra.

Cumulativamente, no questionamento sistemático sobre o texto é de notar a falta, com uma excepção, de questões/ actividades relacionadas com a consecução cénica do texto, que permitiriam um desenvolvimento adequado de tópicos como «das interacções entre as personagens», «do uso do discurso directo e das indicações cénicas», «das relações entre a história e o espaço cénico», etc. A excepção é «o professor solicita aos alunos que copiem a didascália inicial e que acrescentem a forma como cada personagem vem vestida» (p. 49). No entanto, esta actividade surge quando os alunos ainda se encontram no início da leitura, ou seja, o conhecimento do texto é muito limitado, sendo que a informação disponível para realizar com critério a actividade é manifestamente insuficiente. Assinala-se, todavia, a tentativa, não totalmente conseguida, de ler o texto de teatro à luz da sua dimensão cénica.

Com efeito, a dimensão cénica deste tipo de texto é característica essencial e, por isso, deve ser trabalhada e desenvolvida ao nível da sua leitura. Gilberte Tsai (1990) opina nesse sentido:

Dans le jeu dramatique avec les enfants et au théâtre en général, ce qui me paraît très fort, c'est le moment où, à travers le jeu, l'improvisation, le travail sur un texte, d'un seul coup la chose dont on parle se met à exister (1990: 40).

No seguimento de considerações tecidas por Osório Mateus (1977; 2002), o que tentámos pôr em prática na escola foi a leitura do texto de teatro enquanto análise de um código de representação, susceptível de dar origem e orientar a prática de um código de execução.

3.3 Valor educativo da leitura em voz alta

Em 1977, Tavares & Lino chamam a atenção para a existência de um desfasamento entre modelos de escrita e modelos de leitura. As autoras sintetizam a questão da seguinte maneira:

Porém, se para a maior parte das pessoas a existência destes modelos de escrita é hoje notória, o mesmo se não pode dizer em relação à leitura que os actualiza. Temos constatado que a leitura é encarada como se fosse uma prática regida *ad aeternum* pelas mesmas normas, como se ela pudesse funcionar independentemente do texto que a põe (1977: 90).

Consequentemente, Tavares & Lino classificam de abusiva e redutora a leitura que acentua a correspondência directa entre letra e sentido. Em contrapartida, «é necessário encarar a leitura como um modo de reenviar o texto a si próprio com o objectivo de o actualizar dentro do espaço em que ele se situa» (p. 96). Reportando-se especificamente à leitura expressiva dos textos poéticos, lamenta-se a eleição de «um sentido» veiculada por este tipo de leitura:

Esta sobrevalorização de um «sentido» que esta leitura realiza, impõe-no como único e a decifração e descrição dele é o próprio objectivo da «interpretação» tal como ela é praticada em grande número de casos nas aulas de língua portuguesa (1977: 96).

Todavia, também nesta obra se introduz o conceito de leitura expressiva sem nunca se apresentar a respectiva caracterização. Bem elucidativo a este respeito é, já em jeito de conclusão, o seguinte fragmento:

Ao contrário do que parece não pretendemos com este trabalho propor uma prática de leitura onde seja banida toda e qualquer expressividade, prática essa que poderia conduzir ao que Jakobson chama o «isolacionismo fonético». O que recusamos é a expressividade (que temos vindo a descrever) do que é entendido como conteúdo. Dito de outro modo, trata-se de retirar da noção de expressividade aquilo que nela é sobrecarga, intenção, mordada da polivalência textual.

O que propomos é uma leitura em que o próprio texto se diga, se exprima, dando lugar à palavra, ao volume da palavra, na sua materialidade, através da voz que o lê (1977: 98).

“Deixar que o próprio texto se diga”, “dar lugar ao volume da palavra” ou “dar a entoação apropriada e imprimir o ritmo adequado” são fórmulas vagas e imprecisas, que não permitem sequer descrever o desempenho de uma leitura em voz alta quanto mais avaliá-lo.

Do trabalho de Tavares & Lino gostaríamos de destacar a actualidade daquilo que é dito acerca da declamação para o aplicar à leitura em voz alta que tentámos realizar na nossa experiência pedagógica:

A arte de bem dizer poesia, ou seja a declamação, é entendida como uma representação que, recorrendo à voz, à mímica, faz do sentido do texto um espectáculo... (1977: 95).

Jean (1999) destaca as “lectures «dramatiques»” como uma das vertentes da leitura em voz alta. Contudo, acerca destas apenas acrescenta que dispensam a memorização do

texto, assimilando-as à prática da leitura à italiana, que uma dada fase de preparação do espectáculo pressupõe.

Mais à frente, o autor argumenta a favor da leitura em voz alta como instrumento (de valor relativo) para avaliar a compreensão textual alcançada na leitura silenciosa. De acordo com o autor, esta modalidade de leitura revela a natureza e o grau de compreensão dos textos: «En fait, une bonne explication de texte est la justification d'une lecture à haute voix» (p. 108).

Acerca da leitura em voz alta do texto de teatro, o autor tem oportunidade de sintetizar a sua opinião: «Et depuis quelques années, on a souvent compris de l'école élémentaire au lycée que le théâtre ne se lit que pour se jouer» (p. 133); opinião, quiçá, demasiado breve numa obra cujo principal objectivo é demonstrar o valor educativo da leitura em voz alta.

Em Belo & Sá (2005), após uma resenha teórica e histórica, intenta-se «comprovar a importância da leitura em voz alta e sensibilizar os professores para prepararem os seus alunos para fazerem boas leituras em voz alta» (p. 19).

São apresentadas as propostas didácticas de Michaux (1992) e de Barrios (1991), que compreendem ambas desde exercícios de aquecimento vocal até à leitura expressiva do texto. Na secção da avaliação do desempenho em leitura, confrontam-se opiniões: segundo Bajard (1994), a prática da leitura em voz alta supõe a compreensão do texto e, segundo Charmeux (1985), esta prática nunca permitiu avaliar a compreensão. As autoras seguem a posição do primeiro, advertindo que «o desconhecimento do vocabulário e as dificuldades de compreensão do texto» podem obstar a uma boa leitura em voz alta. Introduce-se igualmente o conceito de leitura dramatizada, cuja caracterização se deve inferir: «bastando que os alunos leiam um texto com uma boa expressividade, auxiliados pela linguagem gestual, como se estivessem a representar» (p. 34). A importância da expressividade nesta modalidade de leitura merece um parágrafo, que advoga, como estratégia para a consciencialização dos alunos a este respeito, um exercício de contraste, procurando reproduzir a leitura monocórdica dos monges de outrora.

Relativamente à avaliação da leitura em voz alta, é apresentada, em Anexo, uma grelha, subdividida em três domínios: cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor. No âmbito do primeiro, destacam-se os seguintes critérios: «pronuncia correctamente palavras e frases»; «faz as devidas pausas»; «dá a entoação apropriada e imprime o ritmo adequado». Excluindo o primeiro, todos colocam problemas de análise. Antes de aplicar

o instrumento de avaliação, é necessário distinguir entre pausas devidas e indevidas, caracterizar a entoação apropriada e inventariar ritmos adequados. Ao nível do domínio sócio-afectivo, discrimina-se o seguinte: «revela segurança, demonstra descontração e domina o volume de voz». Se os dois primeiros itens podem ser perspectivados como parte da atitude do aluno, o último está ao nível da entoação apropriada e do ritmo adequado, porque se relaciona com a produção de um sinal de fala com determinadas características, em prol de certos fins comunicativos. Quanto ao domínio psicomotor, é desdobrado em: «articula com facilidade»; «adopta uma postura corporal correcta»; e «manifesta a expressividade facial apropriada». Os dois últimos critérios são igualmente susceptíveis de gerar alguma confusão, já que, *a priori*, não existe uma única postura corporal correcta e uma expressividade facial apropriada para nos guiar na avaliação. A um nível geral, a delimitação dos três domínios afigura-se artificiosa, porque inexacta, e pouco funcional, em vários aspectos.

Ao reportarem as dificuldades dos alunos na leitura em voz alta, as autoras fazem uma observação importante, ao introduzirem uma assimetria na relação entre compreensão e leitura em voz alta:

Além disso, o professor deve estar consciente de que, se uma boa leitura em voz alta é, em princípio, sinónimo de uma boa compreensão do texto, uma má leitura em voz alta não é, obrigatoriamente, sinónimo do contrário, uma vez que muitos outros factores podem estar na origem dessa leitura deficiente (2005: 39).

Mais à frente, no capítulo 3, dá-se conta dos resultados relativos a um questionário distribuído a professores estagiários e respectivos supervisores sobre leitura em voz alta. Neste contexto, é referido que alguns professores estagiários associaram a modalidade de leitura em causa ao objectivo de avaliar a compreensão textual, apurando-se, igualmente, que as actividades ligadas à leitura em voz alta na aula eram, no geral, «pouco variadas e pouco criativas» (p. 45) Paralelamente, as respostas convergem na detecção de dificuldades consideráveis sentidas pelos alunos. Estas reflectem-se no emprego de um ritmo inadequado, na leitura inexpressiva, no desrespeito pela pontuação e no ler sem desviar os olhos do papel (p. 46).

Para concluir, as autoras destacam a urgência de alterações na formação de professores de Língua Portuguesa, tendo em conta as lacunas detectadas ao nível da leitura em voz alta, sob pena de se perpetuar a sua generalizada má qualidade, quer nos docentes quer nos discentes.

3.4 Apresentação do projecto

Através da intervenção, a partir da leitura do texto de teatro, pretendíamos avaliar o impacto do estudo deste tipo de texto, ao nível da competência da leitura, em dois níveis de escolaridade diferentes. Escolhemos, para o efeito, o 3º e o 7º ano, uma vez que nos pareceu indicado que esta situação experimental incidisse sobre níveis intermédios de aquisição de competências, de modo a que, a verificar-se uma progressão dos alunos ao nível da leitura, esta não fosse atribuída, ainda que parcialmente, ao cumprimento de um ciclo escolar. Acresce dizer que desejávamos trabalhar com alunos que já tivessem sido iniciados na leitura, “manuseando”, pelo menos, os rudimentos dessa aprendizagem e, cumulativamente, não queríamos desenvolver esta experiência com alunos que já se encontrassem, por assim dizer, na recta final da escolaridade obrigatória, a fim de que a margem de progressão fosse, hipoteticamente, maior.

Durante o primeiro período, tivemos várias reuniões com os professores titulares das turmas com que íamos trabalhar, de modo a aferir materiais didácticos e algumas estratégias, mantendo-nos, simultaneamente, ao corrente da evolução das turmas. Perto do final do primeiro período, fomos assistir a uma aula de cada uma das turmas, onde nos apresentámos e falámos brevemente do trabalho que iríamos desenvolver em conjunto ao longo do segundo período, isto com vista a um primeiro contacto, no sentido de minorar a estranheza face à chegada de alguém totalmente desconhecido.

Em relação às turmas de controlo, interessavam-nos, à partida, turmas que fossem estáveis relativamente a um conjunto de variáveis, como o estágio de aprendizagem, a idade e a situação sócio-económica. Assim, na própria escola encontrámos uma turma de controlo para o sétimo ano. Ao nível do terceiro ano, já não foi possível encontrar uma turma de controlo na escola, por restarem apenas seis alunos desse nível de escolaridade integrados numa turma mista. No entanto, foi-nos atribuída uma turma numa escola da mesma zona, que apresentava semelhanças com a de teste, permitindo, deste modo, a estabilidade das referidas variáveis.

3.4.1 Caracterização das turmas

Importa fazer uma caracterização, ainda que sumária, das turmas envolvidas. Ao nível do 7ºano, quer a turma de teste quer a de controlo são constituídas por alunos com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, com o Português Europeu (PE) como língua materna. Em relação à primeira, cumpre dizer que tem vinte e quatro alunos (a turma de controlo tem 20 alunos), 14 rapazes e 10 raparigas, amplamente familiarizados com as novas tecnologias, sendo a pesquisa na Internet um recurso muito difundido. Quanto ao terceiro ano, as turmas relevantes são ambas compostas por 20 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, tendo igualmente como língua materna o PE.

A turma de teste do 3ºano, composta por 13 raparigas e 7 rapazes, apresentava-se homogénea em determinados aspectos, como, por exemplo, a situação sócio-económica, característica que partilhava com as restantes envolvidas no projecto.

Nas turmas com que trabalhei diariamente, não encontrei hábitos de leitura. A leitura surge revestida de um carácter meramente funcional, ao qual está associada, por exemplo, a distinção entre rótulos de embalagens e tarefas afins. A biblioteca da escola não é muito utilizada por estes alunos, que, no seu tempo livre, ainda que permanecendo na escola, escolhem formas de interacção, como jogos diversos (cartas, bola, etc.), para se ocuparem. A este respeito, é necessário acrescentar que a escola disponibiliza uma série de actividades extracurriculares como o clube de vela, o teatro, a música. A turma de terceiro ano, ao longo de todo o ano lectivo, frequentou sempre uma oficina de expressão dramática, cujo culminar foi a apresentação de um espectáculo, cujas personagens principais eram os míticos Peter Pan e Capitão Gancho.

No 7ºano não havia nenhum aluno integrado no regime de necessidades educativas especiais e no 3ºano apenas um, a A.

3.4.2 Realização das gravações

Para melhor poder avaliar o impacto do texto de teatro no desenvolvimento da competência da leitura, decidimos gravar os alunos, de teste e de controlo, a lerem em voz alta diferentes tipos de texto. Assim, as gravações, que decorreram em tempo

lectivo, tiveram duas fases, uma em Janeiro, antes da implementação do projecto, e outra em Abril, após a intervenção. Para o efeito, os alunos, quer do 3º quer do 7º ano, deslocavam-se a salas disponibilizadas pela escola, onde ficávamos sozinhos (com excepção de A do 3ºano). A ordem pela qual compareciam obedeceu, no 3ºano, à necessidade de preservar a participação dos alunos nas actividades da aula e, na respectiva turma de controlo, à listagem dos alunos por ordem alfabética, critério que também prevaleceu nas turmas de 7º ano.

Para realizar as gravações, utilizámos um mini-gravador Sony M-530V e uma câmara de filmar Panasonic NV-DS60. Esta opção deveu-se quer à pertinência da gravação vídeo na clarificação de alguma dúvida suscitada pelos enunciados produzidos quer ao facto de a leitura em voz alta, nomeadamente a do texto de teatro, não se alicerçar apenas na voz mas também na expressão e no próprio gesto, o que pode ser atestado através do registo vídeo, o qual permite, cumulativamente, a visualização de estratégias de leitura utilizadas pelos alunos como, por exemplo, o recurso ao indicador no acompanhamento da linha de texto.

Posteriormente, os registos vídeo foram organizados em DVD, de modo a que, para cada aluno, temos acesso sequencial à primeira e segunda leitura, estando assim o cruzamento de dados facilitado. No entanto, pode aceder-se directamente à segunda leitura de um determinado aluno, se assim se desejar. Estão também disponíveis no mesmo formato os espectáculos e alguns momentos dos ensaios, cujo interesse é meramente complementar e didáctico.

Os textos escolhidos para leitura foram, pela ordem em que são referidos, os seguintes:

3ºano: um pequeno texto informativo sobre o solo, retirado de um manual (texto informativo); um excerto do livro *Os Meus Amores*, de Trindade Coelho (texto narrativo); um excerto do livro *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa (texto de teatro), e, por último, um poema, *Santo e Senha*, de Miguel Torga (texto poético), retirado da antologia poética *Primeiro Livro de Poesia*, com selecção de Sophia de Mello Breyner Andresen. Para além disso, havia uma imagem sobre a qual tinham de discorrer, uma reprodução do quadro *El Rei V – El rei olhando um quadro*, de Jorge Pinheiro.

7ºano: um texto sobre a hibernação, retirado da *Nova Enciclopédia Verbo Juvenil* (texto informativo); um excerto do conto, de Teolinda Gersão, *A Velha* (texto narrativo); um excerto do texto *Os Piratas*, de Manuel António Pina (texto de teatro), e um poema, *FALA!*, de Alexandre O'Neill (texto poético). A imagem seleccionada foi a reprodução do quadro *O Sonho de José*, de Paula Rego.

Os excertos, retirados do início dos textos, e as imagens eram apresentados sem qualquer indicação bibliográfica, sendo de referir o cuidado tido no sentido de, embora em fotocópia, o material de leitura apresentar boas condições de legibilidade, já que se pretendia que quer o tamanho de letra quer a disposição do texto na folha, com interferência mínima de marcas de tinta próprias da fotocópia (por exemplo, pequenos borrões), predispuessem à leitura, como mostra o excerto do texto de teatro dado a ler aos alunos (Anexo 1). Quanto à tipologia vária de que são demonstrativos, o objectivo era dotar a situação experimental de uma dimensão o mais completa possível, contemplando as muitas virtualidades de uma prova de leitura. A escolha das imagens remonta à procura de elementos que suscitassem a narração, ou seja, que fossem facilmente convertidos em enredo. A inclusão da componente imagética neste *corpus* encontra justificação no interesse de que se reveste, em nossa opinião, a hipótese, entre outras, de detecção de estratégias comuns entre a leitura de um texto e a leitura de uma imagem.

Era pedido aos alunos, a título de instrução única, que lessem uma única vez os textos, dispostos em cima da mesa, virados para baixo, pela ordem acima referida. Os alunos viravam cada um dos textos, imediatamente antes de o começarem a ler. Não usufruíam, portanto, de qualquer contacto visual com os mesmos antes do momento que antecedia a respectiva leitura. Perguntávamos, antes do início da gravação, se havia alguma dúvida.

Aquando da primeira fase de gravações, em Janeiro, solicitávamos-lhes que se apresentassem brevemente, dizendo o nome, a idade e a escola que frequentavam, deixando em aberto a possibilidade de acrescentarem a informação que entendessem. Essa apresentação tinha, sobretudo, a função de deixar um pouco mais à vontade os alunos com a circunstância de estarem a ser gravados, de modo a diminuir a influência de eventuais constrangimentos no seu desempenho.

Quando os alunos se deparavam com a imagem, o que correspondia à última etapa da tarefa, regra geral surgiam questões como *O que é que é para fazer?*, ao que respondíamos *Diz-me o que vês na imagem, o que é que ela te dá a ver*. Em relação aos alunos de sétimo ano, as interrogações mantinham-se, mas alguns avançavam a hipótese *É para descrever a imagem?*, ao que retorquíamos afirmativamente.

As gravações processaram-se com normalidade, sendo, no entanto, de ressaltar os seguintes aspectos:

- o *corpus* da turma de teste de 7ºano é apenas composto por 22 alunos, uma vez que um aluno se mostrou indisponível para participar na segunda fase das gravações e uma dada aluna esteve doente também nessa altura;
- embora tivéssemos conseguido autorização para gravar doze alunos da turma de controlo do 7ºano, só gravámos onze, porque uma das alunas estava doente, aquando da primeira fase das gravações;
- devido à localização das salas em que nos encontrávamos, certas gravações são acompanhadas de ruídos de fundo;
- no caso da A, aluna do 3ºano, as gravações tiveram de ser realizadas na presença de uma auxiliar educativa, na primeira vez, e da sua professora de apoio, na segunda.

3.4.3 Plano da intervenção

A apresentação do projecto que denominámos “Leituras dramatizadas” compreende, em primeira instância, um plano descritivo da intervenção, especificando o sentido atribuído a ‘leitura dramatizada’, as razões de um projecto centrado na leitura do texto de teatro, os destinatários, objectivos gerais e textos escolhidos.

O que é uma leitura dramatizada?

A leitura dramatizada consiste numa leitura em voz alta suficientemente expressiva e coerente para prefigurar uma ou mais personagens no espaço e no tempo, demarcando um plano ficcional, desejavelmente perante uma assistência, à qual se destina o sentido enunciado. Este tipo de leitura remete para o sentido etimológico de drama (“pôr em acção”), pois implica que, num dado contexto espaço-temporal, nós vejamos e ouçamos uma história a desenrolar-se, através de personagens que agem e interagem.

Para quê um projecto centrado na leitura do texto de teatro?

Em fases mais iniciais de contacto com a matéria escrita e de aprendizagem formal da leitura, o texto de teatro pode oferecer a vantagem para os alunos de uma transição mais suave do domínio do código do oral para o domínio de um código, até aí desconhecido,

o da escrita, pois o modo de escrita que o caracteriza aproxima-se da oralidade, através do acto de dizer que nunca deixa de evocar.

Em fases mais avançadas, coloca-se a questão de fazer os alunos enveredar pela leitura, promovendo percursos de aprendizagem que assentem numa relação pessoal e individualizada com a matéria escrita. A alteridade que o texto de teatro convoca, fazendo incidir as luzes sobre o leitor, exigindo dele um corpo e uma voz capazes de pôr as palavras em acção, através de um dizer singular, encurta distâncias entre aquele que lê e a matéria escrita.

Na verdade, embora, ao lermos um texto de teatro, possamos atentar exclusivamente em categorias interpretativas como tempo, espaço, acção e personagens, é-nos igualmente oferecida a possibilidade de seguirmos por um caminho de transformação da matéria verbal, através da conversão do receptor em emissor. Neste sentido, eu, leitor de uma ou várias personagens, surjo como sujeito de enunciação, agente de uma intriga que de mim depende para existir no tempo e no espaço, ou seja, em síntese, de elemento externo ao texto passo a parte integrante do mesmo.

O termo intriga é aplicado, no âmbito do projecto, com o seguinte sentido, explicitado em Pavis (1980):

2. – L'intrigue est plus près du terme anglais *plot* que de celui de *story*. Comme le *plot*, l'*intrigue* met l'accent sur la causalité des événements, tandis que la *story* (l'histoire) considère ces événements selon leur suite temporelle.

L'intrigue, par opposition à l'*action** (au sens 2), est la suite détaillée des rebondissements de la *fable**, l'entrelacement et la série des *conflit** et des *obstacles** et des moyens mis en oeuvre par les personnages pour les surmonter. Elle décrit l'aspect extérieur, visible de la progression dramatique et non les mouvements de fond de l'action intérieure (1980: 221).

A possibilidade, quase imediata, de um leitor reverter em personagem (nomeadamente, através da modalidade da leitura em voz alta), independentemente de variáveis como o grau de sucesso e de adequação dessa transmutação, apela para que concedamos ao leitor deste tipo de texto uma inequívoca alteridade.

Em qualquer momento da aprendizagem/ desenvolvimento da competência da leitura, o texto de teatro permite um treino considerável e eficaz ao nível de diferentes registos do oral, ao apelar, entre outros, para conceitos fundamentais como intencionalidade, ritmo e entoação.

Depois, há sempre o factor interacção a ter em conta, pois para além de poder ser uma experiência de leitura acentuadamente individualizada, o texto de teatro também se presta a promover uma interacção qualitativamente superior entre os alunos. De modo

imediate, a leitura do texto de teatro pode depender da acção conjunta de corpos diferentes, que devem interagir respeitando determinadas convenções mas exercendo, ao mesmo tempo, a capacidade de se apropriar de espaço e tempo de forma única. É no âmbito do reconhecimento da natureza plural do texto de teatro, que se ramifica em perspectivas e identidades, que, ao dizerem num tempo e ao agirem num espaço, demarcando-se no conflito e na confrontação, os alunos podem ser conduzidos a integrar um maior número de referências, questões, pontos de contacto com os outros.

A quem se destinava este projecto?

Este projecto destinava-se a duas turmas de dois níveis de escolaridade diferentes, uma de terceiro ano e outra de sétimo ano. Esta escolha foi justificada pelo contributo diferenciado que, à partida, julgámos ser possível dar no âmbito da competência da leitura a estas turmas. Assim, em relação à turma do terceiro ano, o trabalho preconizado incidiu sobre a aquisição de estratégias de leitura (cf. Solé, 1992; 2001), enquanto no sétimo ano tratou-se, sobretudo, de um desenvolvimento e aperfeiçoamento das mesmas.

Objectivos gerais do projecto:

- melhorar o desempenho dos alunos ao nível da competência da leitura, através da leitura do texto de teatro, considerando as especificidades desta tipologia textual;
- legitimar percursos de leitura individuais, com base numa abordagem interpretativa do texto de teatro;
- permitir aos alunos uma experiência crítica e interactiva entre oralidade e escrita.

Obras escolhidas

O perfil das obras contempladas, quer para o terceiro quer para o sétimo anos, prendeu-se com peças de teatro nas quais a intriga fosse facilmente acessível mas, ao mesmo tempo, estimulante ao nível do que poderia dar a ver e a ouvir. O interesse dos textos a levar até aos alunos não poderia consistir, em larga medida, na dimensão poética da linguagem utilizada ou na aplicação de técnicas, por vezes, algo complexas, de manipulação de tempo e espaço.

3º ano - *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*

A intriga transporta-nos até à floresta, onde habitam os Procópios. A cena abre com um Palhaço esbaforido, em busca do seu amigo Procópio, interpelando a audiência. Posteriormente, tem lugar o primeiro contacto do Palhaço com habitantes da floresta, o Velho e a Velha, ficando por esclarecer algumas das afirmações das personagens, nomeadamente a asserção, de Velho e Velha, de que viviam numa preocupação constante, e a da Velha acerca das lembranças que o nome Procópio lhe trazia. De seguida, ocorre a discreta entrada do Pastor, que, coadjuvado pela Rapariga, sua filha, conta, não só ao Palhaço mas também a convidados da assistência, a história dos três irmãos, filhos dos reis da floresta (Velho e Velha), que foram correr mundo, com o objectivo de dar uma «prova de capacidade», para saber o que era a vida.

Depois de um interlúdio em que Todos questionam, «meio sussurrando, meio cantando, em crescendo», o que é uma prova de capacidade, escurece a cena e somos transportados para outra dimensão espaço-temporal, acompanhando o percurso dos três irmãos.

O 1º Rapaz, o irmão mais velho, com uma cadeira às costas calcorreia meio mundo, «ora dolorosamente, ora alegremente», chegando a um reino onde não se conhecia o objecto cadeira. A descoberta da cadeira torna-se uma inevitabilidade, a que todos os habitantes sucumbem, experimentando «uma nítida sensação de alívio». Perante a eminência de ataque pelo rei inimigo, surgem dificuldades - «Todos, sentados, ficam aflitíssimos» - dado que o deleite de permanecer sentado, «muito refastelado», não se conciliava facilmente com a necessidade de combater. Todavia, o 1º Rapaz tem uma ideia que partilha com o Rei: é preciso que o inimigo também descubra a cadeira. Assim, ele irá levar a cadeira até lá, para que o gosto de permanecer sentado também se lhe comunique. Como despedida, o Rei exclama «Esta vida são dois dias!». É desta maneira que se cumpre a missão do primeiro irmão, que, a um tempo, já deu uma prova da sua capacidade e já descobriu o que é a vida.

Após o escurecimento da cena, surge uma fraca iluminação que nos permite vislumbrar, «como se atravessasse nuvens e ares» o vageio do segundo irmão, o do meio, que se faz acompanhar de um copo. No planeta desconhecido, o 2º Rapaz conhece a Marciana, e a sua resma de pretendentes, pois «Ao fundo do cenário ilumina-se uma carripana». Só ele almeja atraí-la com o seu copo, pois ali um copo é ainda um objecto desconhecido e misterioso. No entanto, não se consegue fazer entender quanto à sua

beleza e utilidade, pois a Marciana, e respectivos pretendentes, confundem-no com uma qualquer substância bebível. Já no final da cena, ao afastar-se, o Dragão, um dos pretendentes, profere a afirmação «Esta vida é uma luta!». O 2º Rapaz conclui que ficou a saber o que era a vida e que, ao dar o seu copo à Rapariguinha, «inclinada numa fonte», lamentando-se - «Não sei como hei-de beber. A água está lá tão funda» - provava a sua capacidade, pois tinha sabido reconhecer a única pessoa que poderia apreciar o seu objecto de eleição.

Por fim, depois de mais um *fade out*, encontramos o 3º Rapaz, o irmão mais novo, após ter percorrido Ceca e Meca com um saco de estopa ao ombro, que, em «ambiente festivo ou outro», se reencontra com o seu amigo, o Palhaço, que a cena havia deixado na floresta, mais exactamente, no reino dos Procópios. É este que impede o seu afastamento, ao informá-lo do estado de saúde dos seus pais, dando-lhe a perceber a urgência do seu regresso a casa.

Na cena final, «muito escura», envolta em «Vultos e vozes», os três irmãos regressam a casa, e os pais restabelecem-se com tamanha alegria. Antes do pano cair, «Luz intensa» e novo interlúdio com a participação de Todos, questionando, mais uma vez «em crescendo», o sentido a atribuir a uma prova de capacidade.

7º ano - O Meu Caso

A intriga decorre num teatro. Vê-se, mais concretamente, «uma sala bem mobilada». Em palco entra «um homem a correr». Esse homem é um Desconhecido. Fala directamente com o público, esclarecendo que não é da peça e chamando, inclusive, fancaria aos adereços. Afirma ter «atropelado o empregado» para ali chegar, dispondo-se, «sempre agitado», a expor o seu caso. É interrompido pelo Empregado que entra «também esbaforido» por outra porta. Este pretende tirá-lo de cena, deixando o palco livre para o espectáculo que está quase a principiar. Tem lugar um confronto não só verbal mas também físico entre as duas personagens, cujos objectivos colidem. O Desconhecido reconhece a existência de uma tramóia que o quer silenciar e o Empregado vê o seu posto de trabalho em risco por ter permitido tão incauta entrada em cena. A dado momento, também o Empregado se dirige directamente à assistência, desculpando-se e explicando a situação delicada em que a presença do Desconhecido o coloca. Assim, enquanto o Desconhecido não encontra disponibilidade para expor o seu caso, o Empregado vai explicitando o seu: «O senhor tem filhos? tem mulher? Pois

tenho eu! e a mulher paralítica; o filho mais velho desempregado; os outros dois ainda não ganham...».

A personagem seguinte a entrar em cena é a Actriz, «que entra pela direita, muito elegante, em grande toilette, abanando-se languidamente com um rico leque de plumas». No meio do palco, em jeito de monólogo, como que recita o seu papel, exibindo a envergadura dramática de um dilema amoroso entre um Edmundo e um Frederico. É interrompida pelo Desconhecido, que o Empregado tinha tentado sustentar a todo o custo atrás de um biombo. O Desconhecido dá conta da indignação sentida perante o caso da Actriz. A Actriz, grandemente «paralisada pela surpresa», revela-se, num primeiro momento, estupefacta. Progressivamente, a estupefacção cede lugar à indignação, o que a faz perder «completamente a compostura», chegando mesmo a insultar o Empregado pela sua inépcia face aos acontecimentos. Entre um Desconhecido que põe em causa o seu desempenho e um Empregado impotente para restabelecer «a ordem natural das coisas», a Actriz ainda encontra um momento cénico, «Virando-se para o público», para declarar o seu verdadeiro caso: «Os senhores bem hão-de compreender, os senhores assistiram a tudo. Imaginem que era o meu primeiro trabalho de fôlego... o primeiro bom papel que abichava! Desculpem-me o termo, que eu estou com a cabeça perdida! Há semanas que trabalho, dia e noite, ensaiando as minhas atitudes, preparando as expressões, os olhares, a voz... tudo! todas as miudezas. Não tenho pensado em mais nada! Aqui para nós, a peça não é grande coisa. Mas tem um papel que se presta, o meu. Ia ser um grande sucesso, aí não! Há que anos sonho com uma oportunidade destas! Vir a ser uma estrela! chegar a transpor fronteiras... E agora aparece aqui este mentecapto saído do inferno, fugido de qualquer manicómio, sei lá!, só para me estragar tudo... Tenho a certeza que já não posso recomeçar!».

Atraído pelo volume sonoro que a alteração entre as personagens atinge, mormente pelo descontrolo da Actriz, que chega mesmo a bater com os pés no chão e a gritar por socorro, o Autor faz a sua entrada. Estabelece-se o diálogo entre Autor e Desconhecido, recuperando-se o conflito de desígnios. O Autor quer que a sua comédia seja representada e o Desconhecido desvaloriza a comédia, contrapondo-lhe a pertinência do seu caso, ainda por apresentar. O primeiro invoca a circunstância do local para assegurar ao segundo que a assistência espera pela comédia e não por um mero caso de um Desconhecido. O segundo reivindica a validade dos meios para atingir os seus fins. Se for necessário, está resolvido «a assaltar os teatros, os cinemas, as salas de conferências...». No meio desta agitação, também o Autor logra apresentar o seu caso:

«Pois olhe, meu amigo: esta noite era a da minha estreia. Há cinco anos... entende? há cinco anos que tenho esta peça escrita! há cinco anos que ando a remetê-la a empresários gananciosos, a jornalistas idiotas, a críticos zabolhos, a companhias de imbecis... Tudo uma corja, entende?, uns arrivistas pretensiosos, uns arranjistas ou cabotinos! E eu a lamber-lhes as botas, eu a dar-lhes palmadinhas nas costas, eu a chamar-lhes mestres e críticos..., tudo por causa da minha peça.». A este compasso no ritmo da representação, sucede-se novo crescendo que ganha forma no conflito generalizado entre todas as personagens em cena. É a esta barafunda cénica que a figura do Espectador, que «fala também ao público, gesticulando apoplético», vem dar o devido encerramento, concluindo a sua fala com um grito de ordem: «Mandem baixar o pano, que já é tempo! baixem o pano!». Esta fala é especialmente significativa, porque relata o caso que se pretende comum a todos os Espectadores: «Vem a gente ao teatro, espera distrair-se um bocado; esquecer por umas horas as chatices..., caramba! Nós também temos casos, co'os diabos! Mas digam lá os senhores! falem! digam se não é verdade: Está um homem ralado; consumido com a porca da vida; farto de estafar o corpinho todo o dia; chega à noite com ele em papas, a cabeça em almôndegas: É o patrão, são os colegas, são os fregueses, é a mulher, são os filhos, são os vizinhos... Caramba! precisa de se divertir umas horas! de aliviar! de arejar, que senão rebenta! Faz um sacrifício... compra um bilhetezinho melhor, quer ficar bem instalado. Nem diz nada à mulher, coitada, que a massa não chega! Ou se a traz, são dois bilhetes: pior! Gasta o seu rico dinheirinho, que lhe é preciso para tantas coisas. E cá está! Vem assistir a maluqueiras destas! a discussões que não têm nada com a peça, a mexeriquices e palhacices que não divertem ninguém».

O fim coincide com a descida abrupta do pano, que corta, desta feita a título definitivo, a palavra ao Desconhecido que, apesar de tudo, ainda não tinha desistido de expor o seu caso, também ele para sempre desconhecido.

3.4.4 Orientações metodológicas

Num primeiro momento, apresentamos as orientações teóricas que estiveram subjacentes às actividades propostas durante a intervenção, e que resultam da argumentação desenvolvida no capítulo anterior em torno da recepção do texto de teatro pelo leitor. De seguida, passamos a explicitar as orientações de índole prática, que

enformaram, transversalmente, o percurso interpretativo adoptado, e atestam uma relação privilegiada entre leitura em voz alta e construção de sentido.

3.4.4.1 Orientações teóricas

A metodologia adoptada assenta numa abordagem cénica que consiste em questionar o texto quanto às múltiplas dimensões do código dramático (plástica, linguística, sonora, física, etc.). Este tipo de abordagem permite, em nosso entender, a descoberta individual de sentidos e oferece, igualmente, a possibilidade de cada um dos alunos se aperceber de que a interpretação é um processo retroactivo de descodificação e invenção.

Porque a intervenção em causa se centra na competência da leitura, adoptámos, então, os seguintes princípios a ela relativos:

- Uma codificação eficaz do texto é essencial para se lhe conseguir atribuir sentido (Castro-Caldas, 2000);
- A eficácia ao nível da codificação baseia-se na “arrumação” explícita da informação textual pelas principais categorias da expressão;
- A representação mental do texto é composta por um modelo textual, que diz respeito ao seu conteúdo proposicional, e um modelo situacional, que remete para a sua temática, obtido através de inferências, que relacionam informação textual relevante com conhecimento do mundo do leitor (Verhoeven & Perfetti, 2008);
- A relação entre informação textual relevante e conhecimento do mundo do leitor introduz uma distinção entre compreender e interpretar (Duarte, 2005) e é assegurada pela acção complementar dos hemisférios esquerdo e direito;
- O treino prosódico de aspectos relativos à expressividade, por contraste com o que acontece com a precisão e velocidade de elocução, no domínio da fluência, também pressupõe a acção conjunta dos dois hemisférios (Obleser et al., 2008).

Cumulativamente, dado que o objecto de estudo aqui privilegiado é o texto de teatro, sobre o qual discurremos anteriormente, destacamos como pontos fundamentais na sua abordagem os seguintes:

- A ausência de narrador, o discurso directo da fala das personagens e o Presente e/ ou o Gerúndio utilizados nas indicações cénicas fazem com que a sequência de acções coincida com a sequência da leitura;
- O leitor é implicado na concretização da acção pela realização elocutória que as falas das personagens lhe impõem e pela própria intriga que assenta na articulação entre verbal e não-verbal, com o gesto e o movimento a assumirem papel determinante;
- As falas invocam um contexto situacional, que o leitor deve recuperar, para as conseguir articular enquanto actos comunicativos;
- Cada personagem representa uma perspectiva sobre a intriga, a partir da qual se constrói uma identidade;
- O espaço tem preponderância sobre o tempo, assinalando um contraste com o texto narrativo, pois assume-se como convenção teatral, sendo referenciado quer nas falas quer nas indicações cénicas.

Os pontos acima discriminados devem ser vistos como transposição didáctica dos principais argumentos apresentados no Capítulo 2, no âmbito da discussão teórica sobre a expressão própria do texto de teatro.

3.4.4.2 Orientações práticas

De seguida, apresentamos, com a respectiva fundamentação, as principais linhas de abordagem, em torno da prática da leitura em voz alta, subjacentes à implementação do projecto.

3.4.4.2.1 A importância de interpretar

Como referido, uma vertente da intervenção centrava-se na construção de uma interpretação, como via para conseguir atribuir sentido ao texto, logrando uma representação mental do mesmo.

No que à interpretação diz especificamente respeito, gostaríamos de começar por evocar o mito do confronto de Perseu com a Medusa, posto que o consideramos ilustrativo do que é ler e interpretar. Assim, Perseu nunca olhou a Medusa de frente, com as suas múltiplas cabeças, todas elas horríficas. A mediar o confronto estava a imagem indirecta

do monstro, reflectida no espelho. Também a linguagem nos conduz a essa representação (a fixação de objectos em situação), equivalente à imagem espelhada. É a representação obtida, e não o que lhe deu origem, que está sujeita a ditames de leitura. Só a representação é interpretável.

Implementar numa escola um projecto de leitura pressupõe uma constante interacção dos alunos com material simbólico. Os textos a serem lidos representam um mundo que desejavelmente deve ser transformado e recriado pela interpretação. Os estados de coisas aí “descritos” não têm de estabelecer uma correspondência, pelo menos directa, com o Real, apesar de qualquer obra de ficção requerer pontos de contacto com o que o leitor conhece.

Entre uma notícia de jornal e uma novela talvez possamos indicar como grande distinção o seguinte: uma ficção propõe/ implica um novo conjunto de estados de coisas e uma nova relação entre eles; a notícia, por seu lado, não constitui um universo de referência autónomo, pois deve ser lida à luz da “ordem das coisas” no Real. Uma obra ficcional constitui, pois, um novo ponto referencial, a partir do qual se podem pensar novas relações entre domínios já conhecidos, ou mesmo novos domínios de conhecimento.

Para interpretar é preciso imaginar, ou seja, confrontar as características do mundo retratado com o que sabemos sobre o mundo em geral, apoiando-nos em expectativas e delegando nas inferências a possibilidade de sentido textual, à luz do referido conhecimento do mundo que temos na memória. Enquanto acto de imaginação, a interpretação incide sobre fragmentos e detalhes que submete à necessidade de construir uma representação do lido. O processo de conversão prende-se com a dimensão de experiência individual de que surgem revestidos os fragmentos interpretados. As maneiras que encontramos para pôr em relação informação já armazenada e novos estímulos são a senda da experiência e do conhecimento.

O fragmento interpretado evidencia o carácter, simultaneamente, explicativo e performativo do acto interpretativo. Neste ponto, assumimos uma posição divergente de Iser (2000), que defende a natureza exclusivamente performativa do acto interpretativo:

Furthermore, if interpretation has to cope with the liminal space resulting from something being transposed into something else, then interpretation is primarily a performative act rather than an explanatory one, although more often than not performance is mistaken for explanation. Whenever this happens, the mistake is one of category: for an explanation to be valid, one must presuppose a frame of reference, whereas performance has to bring about its own criteria (2000: 7).

Se, por um lado, o modo pelo qual se tornou experiência deve remeter para o universo de referência ao qual o fragmento originalmente pertence, por outro, os parâmetros daí derivados são critérios instaurados pelo acto em si. Por outras palavras, qualquer interpretação “está com os pés em dois mundos”: aquele a que pertence o fragmento encontrado e um novo no qual surge, *a posteriori*, integrado. A ponte entre mundos é feita pela imaginação, sempre performativa, que a partir do reconhecimento (de expressão) necessário ao encontro cria um novo contexto (de expressão) para a esperada integração.

Quando conseguimos estabelecer uma relação (de correspondência) entre o representado e um fragmento do nosso mundo, sem que haja sobreposição, descobrimos (aqui sinónimo de criar) um mundo novo. A descoberta altera o registo de experiências anteriores. Vamos conhecendo à medida que pomos à prova e reformulamos as nossas experiências, através da imaginação e da interpretação. Na verdade, o conhecimento do mundo decorre das nossas tentativas de o representar, e ao representá-lo estamos a construí-lo e a fragmentá-lo. A este propósito, não resistimos a citar um aluno do 3ºano acerca do jogo da adivinha: «O jogo da adivinha dá-nos uma visão diferente das coisas, porque nos permite representar o mundo».

Neste contexto, é útil levar em linha de conta o facto de cada apresentação interpretativa de um aluno, por mais relevante ou irrelevante que à primeira vista se nos assemelhe, integrar a história da recepção de um dado texto. Esta evidência não deve apenas ser útil para os professores, mas deve estender-se aos alunos no âmbito do complexo papel que lhes cabe perante um texto. Para conseguir tornar nítida a ideia de que a leitura é um acto criativo e fundador, achámos que nada seria mais conclusivo do que o estabelecimento de uma correspondência entre a leitura e a criação de novos mundos (Goodman, 1978; 1985). Neste âmbito, destacamos o conflito existente entre a interpretação de um texto e o desvendar dos intuitos do autor, já que nenhum texto é interpretável enquanto soma das intenções do autor. Embora em *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura* (2007), obra integrada nos desígnios do Plano Nacional de Leitura, «explicar o objectivo explícito do autor» surja enquadrado nas «Competências específicas na compreensão de textos» (p. 60), os textos não coincidem com as intenções dos seus autores e muito menos com as interpretações que legitimamente lhe surgem associadas, como bem assinalam Goodman & Elgin (1986):

The question need not bother us if there is only one right interpretation of any text; for then the work can be identified indifferently with the text or with the right interpretation - there is just the one text, the one right interpretation, the one work. That a text has a single right interpretation that is determined by and entirely in accord with the author's intentions has been, and perhaps still is, like absolute realism, the most popular view. But like absolute realism, it is untenable. Even where an author's intentions are to some extent discoverable, they do not determine correctness of interpretation; for the significance of a work often diverges from, and may transcend or fall short of, what the author had in mind. Where information about the author's intentions is available, it may suggest interpretations of his work. But the importance of that information varies from one work to the next. For works do not always realize their author's intentions. And even when they do, the realization of those intentions is not always central to the effectiveness or even the identity of a literary work. Understanding a work may be quite different from understanding what the author intended by it (1986: 568).

A relação entre a apresentação de uma versão de um texto, ou seja, de uma interpretação e a construção de um mundo encontra fundamento na assunção de que, à semelhança do texto que lhe deu origem, também uma interpretação se classifica como obra. Neste contexto, subscrevemos as palavras de Merleau-Ponty (1944; 1976), aplicando-as directamente à relação entre texto e respectivas interpretações:

L'intention significative nouvelle ne se connaît elle-même qu'en se recouvrant de significations déjà disponibles, résultant d'actes d'expression antérieurs. Les significations disponibles s'entrelacent soudain selon une loi inconnue, et une fois pour toutes un nouvel être culturel a commencé d'exister (1944; 1976: 223).

À luz do surgimento de «un nouvel être culturel», o paralelismo estabelecido por Iser (2000) entre interpretação e uma certa aceção de tradução parece-nos pertinente, pois consigna, de forma clara e decisiva, ao acto interpretativo a dimensão autoral, que em nosso entender, além de nunca lhe poder ser alienada, o constitui e define:

Each interpretation transposes something into something else. We should therefore shift our focus away from underlying presuppositions to the space that is opened up when something is translated into a different register. "Translation, then", Willis Barnstone writes, "as all transcription and reading of texts, creates a difference", as evinced by the division between the subject matter to be interpreted and the register brought to bear (2000: 5).

Na escola, há que ter presente, porque devidamente fundamentada, como acima se constata, a volubilidade da interpretação única e correcta. Porque das intenções e objectivos do autor, mais ou menos explícitos, não é possível uma transposição directa para a matéria escrita por si urdida, resta-nos a intenção interpretativa do leitor, procurando fazer seu o sentido do que lê. Assim, ao leitor, independentemente do nível de ensino em que se encontra, cabe a autoridade de interpretar, ou seja, criar obra e,

dessa forma, inscrever-se legitimamente na história da recepção de outra. A formação de leitores, tão justamente almejada, depende de os sabermos, antes de mais, reconhecer.

3.4.4.2.2 A interpretação em situação: “pôr as palavras na boca”

Em nosso entender, o labor interpretativo do leitor reflectir-se-ia na leitura em voz alta de uma personagem em situação. Assim, era importante formular contextos de aplicação da interpretação conseguida, advogando o carácter interpretativo da leitura em voz alta, e, de acordo com esta perspectiva, cimentando a relação entre interpretação do texto e escolha de determinados padrões prosódicos.

O percurso de leitura adoptado, para os dois níveis de ensino, partia da leitura silenciosa e tinha como ponto de chegada a leitura em voz alta, a qual resultaria progressivamente enriquecida pelos avanços na interpretação do texto. Ou seja, se cada aluno construísse *a sua interpretação*, assumimos, como hipótese, que a leitura em voz alta por si realizada não seria imune a essa construção de sentido.

Considerámos, no entanto, que, até porque a tipologia textual o favorecia, a oralidade, também como preparação para a leitura em voz alta, deveria ser transversal às unidades didácticas relevantes. Foi, no contexto do treino da oralidade, que muitas actividades foram concebidas, não descurando o carácter experimental que o dizer para aprender deve encerrar. A título de exemplo, um tipo de exercício que resolvemos adoptar foi o seguinte:

Un des exercices courant dans l'apprentissage du métier de comédien est de faire lire un texte neutre, dépourvu de tout caractère dramatique ou émotif: circulaire de sécurité sociale, mode d'emploi, énumération de mot sans liens, jargon divers, langue inventée, etc. Mais on donne à l'étudiant des consignes concernant essentiellement la nature de l'intonation et l'effet qu'elle doit produire sur un auditoire: la colère, la haine, la timidité, l'hésitation, la curiosité, la bêtise, etc. (Jean, 1999: 82).

Por outras palavras, pensamos que há vantagens em ir assegurando de forma sistemática um nexos entre o estudo de aspectos textuais e maneiras de dizer o texto. De facto, o texto de teatro predispõe a essa articulação, pois a acção decorre da combinação de actos de fala. Neste contexto, para o interpretar devemos experimentar dizê-lo, dado que assim cada fala se cumpre na intenção comunicativa que lhe subjaz.

Se a teoria dos modelos mentais (Lencastre, 2003) sublinha o papel do contexto na compreensão/ interpretação dos textos, realçando o papel da representação de situações e acontecimentos em detrimento das palavras e frases que o compõem, o mais importante a reter parece ser a necessidade de conceber o contexto como algo de tão abrangente que englobe o próprio contexto de leitura. No planeamento de unidades didácticas, há que “esboçar” contextos de leitura relacionados com o modelo situacional inferido do texto.

Tentar-se-á, de facto, uma adequação entre o contexto de leitura e o contexto situacional a inferir do texto. Entre os dois procurar-se-á uma convergência de protocolos. Por outras palavras, estamos a defender que o contexto de leitura do texto de teatro deve maximizar, explicitar a tomada de posição, de mim para o outro, implícita no texto, o que remete para a sua execução, nomeadamente através da leitura em voz alta.

A intervenção será, pois, marcada pela combinação do apuramento de dados textuais com exercícios de dizer o texto, com o duplo objectivo de construir uma interpretação que, a um tempo, não sucumba à materialidade sonora do texto e seja a base de uma leitura em voz alta, síntese de sentido. Desta maneira, preconizamos que este tipo de texto oferece resistência a uma análise puramente literária, convocando, ao invés, o corpo e a voz do leitor de modo a tornar-se «operável», o mesmo é dizer interpretável. Em síntese, a assunção de que só se consegue aceder a uma interpretação do texto de teatro através da sua, ainda que “minimalista”, execução parece-nos válida.

Na escola, esta assunção serve bem vários dos bons propósitos do programa de Língua Portuguesa, dando azo a uma particular interacção entre leitura, escrita e oralidade. Deste modo, a execução do texto de teatro em contexto escolar reveste-se de carácter experimental. Promove-se a interacção com o texto, através do treino da entoação. O cariz experimental da leitura em voz alta do texto de teatro, formulado em Ryngaert (2008), é, pois, adoptado ao longo das aulas:

Ces jeux et exercices de mise en bouche partent soit de consignes mécaniques, soit de l'envie d'expérimenter des particularités évidentes du texte.

Parmi les consignes mécaniques, on s'essaie à toutes les oppositions de rythme, d'articulation, de niveau sonore: on lit très vite ou très lentement, on braille, on susurre ou on psalmodie; on s'en débarrasse le plus vite possible ou on en goûte au contraire toutes les rondeurs et les aspérités; on s'essaie à des accents et à des accentuations; on lit seul ou à plusieurs en se renvoyant le texte, on varie les lecteurs et les énonciateurs, avec le moins d'*a priori* possible. On parodie même peut-être en allant jusqu'à l'excès (2008: 42-43).

A um tempo, busca-se a sonoridade do texto, ensaia-se atribuições de sentido, de modo a dar a entender, pelo dito, o escrito. Com efeito, ao regular a prática da leitura em voz alta em aula, está-se a exercer um grau de exigência que procura convencer os alunos de que não basta saber reconhecer o que está escrito. Ao invés, ao ler em voz alta, é necessário associar uma intenção comunicativa ao acto de fala que se protagoniza. As atribuições de sentido que referimos acima prendem-se exactamente com esta escolha de intenções. Cumulativamente, a ideia da leitura de um texto avançar paralelamente ao processo da sua interpretação afigura-se consoladora, dado que um dos consensos mais divulgados acerca da competência da leitura é o de que esta deve pressupor extracção de sentido.

3.4.4.2.3 O factor interacção

A cognição tem uma dimensão social, patente através das diferentes formas de comunicação e interacção praticadas. Assim, a abordagem da linguagem como competência individual começa a ser contestada por quem defende, nomeadamente Benthem (2007), que o que importa ensinar é maneiras de comunicar eficazmente:

We look at language in terms of individual competence, even though there are usually Speaker and Hearer interacting, and even though the real language skill to be taught is successful communication, not writing grammatically correct sentences in your private diary (2007: 36).

A leitura a média voz do texto de teatro mas, sobretudo, a leitura em voz alta permite um tipo específico de interacção entre alunos, que assenta na simulação de situações comunicativas de conversação. O facto de os alunos se ouvirem, no sentido em que é a partir do que um diz, de determinada maneira, que outro diz, de outra maneira, origina uma progressiva adequação do papel comunicativo de cada um e dos actos enunciativos que o constituem. À semelhança do que acontece num contexto de conversação espontânea, também neste caso se espera que os intervenientes atinjam a partilha de conhecimento. A leitura em voz alta do texto de teatro remete para um uso particular da linguagem, no âmbito do qual o desempenho do outro não é apenas alvo de expectativas como se afigura fundamental para a regulação do próprio desempenho; neste sentido, os alunos são impelidos a aprenderem uns com os outros, sublinhando a dimensão social da cognição. Por outras palavras, o modo como se lê uma fala não é, por um lado,

imune ao desempenho da fala que a precedeu e, por outro, irá certamente influenciar a realização da fala seguinte. Esta dinâmica é própria da leitura em voz alta de textos de teatro e guiões. Dado que nos Programas de Língua Portuguesa “comunicar eficazmente”, enquanto objectivo de aprendizagem, já é contemplado, resta criar e aproveitar oportunidades para o actualizar.

Através da presença num espaço, os leitores criam um contexto ultimado pela voz e pelo que é dito. O valor do contexto é assimilável ao valor da interacção, porque a segunda viabiliza o primeiro. A interacção só acontece em contexto, e à medida que a leitura em voz alta se desenrola endossa-se um contexto, que é, simultaneamente, causa e efeito do lido. Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a matéria escrita do texto de teatro, de natureza elocutória, partilha com a fala espontânea a dependência relativamente a um contexto, cuja reconstrução será determinante para o interpretar, ultimando uma experiência de leitura, pois, como assumido em Gombrich (1982; 2002), «The context completely transforms the experience» (p. 33).

Considerando a dimensão social do acto enunciativo, e meramente a título de exemplo, gostaríamos de destacar um exercício, levado a cabo na turma de 7ºano, antes dos ensaios no auditório, cujos objectivos fundamentais eram promover a audição do outro e adquirir a noção de diferentes tempos (de fala e silêncio, de entrada e de retracção). Assinalava-se um grupo à vez, e conseqüentemente um elemento desse grupo tinha de começar a ler uma fala. Ao ser, de seguida, designado outro grupo, aquele que falava devia silenciar-se para que uma nova voz ocupasse o seu lugar. Uma regra básica era a não repetição de elementos e falas lidas.

3.4.4.2.4 Ler+Ler =ver ou o lugar das imagens

O uso dado à imagem em contexto escolar é uma questão actual. Diferentes tipos de imagens remetem para um mesmo código. Associado a este código, surge o conceito de “visual literacy”. É, neste âmbito, que Arnheim (1969; 1997) defende a necessidade de um treino sistemático, que vá efectivamente assegurando a acuidade visual e as formas de pensamento que lhe são próprias:

What is needed, it seems to me, is the systematic training of visual sensitivity as an indispensable part of any educator's preparation for his profession. The difference between a picture that makes its point and one that does not can be discerned by anybody whose natural responses to perceptual form have been cultivated rather than stifled. (...)

Visual thinking calls, more broadly, for the ability to see visual shapes as images of the patterns of forces that underlie our existence – the functioning of minds, of bodies or machines, the structure of societies or ideas (1969; 1997: 315).

A literacia visual assenta, à semelhança do que acontece com a verbal, na capacidade de extrair sentido de imagens. A par com o que acontece com os textos, também a interpretação de imagens requer treino, que pode e deve ser assegurado em contexto escolar. No âmbito do requerido treino, um pressuposto geral a considerar é o de que qualquer realidade visual está associada a um conteúdo proposicional:

Artists and art teachers put these talents to good use when they act on the implicit assumption that every art work is a statement about something. Every visual pattern – be it that of a painting, a building, an ornament, a char – can be considered a proposition which, more or less successfully, makes a declaration about the nature of human existence. By no means need such a declaration be conscious (Arnheim, 1969; 1997: 296).

Há a considerar três tipos de imagens fundamentais: um primeiro parece corresponder ao usado por Mellet et al. (1996) e remete para a representação mental de relações espaciais e não de formas, texturas ou cores; um segundo corresponde à imagem figurativa, associada ao córtex, ocorrendo quando uma imagem com pouca resolução é gerada a partir da activação de representações armazenadas de formas e outras propriedades de objectos (Fletcher et al., 1995); por fim, o terceiro diz respeito às chamadas “depictive imagery”, que permitem reorganizar, reinterpretar e comparar formas, cuja percepção, segundo Arnheim (1969; 1997), deve ser assimilada à discriminação de características estruturais, de índole genérica.

A partir da dicotomia texto/ imagem é preciso intentar abordagens paralelas, desejavelmente convergentes. Ao predispor para a interpretação do texto de teatro, estávamos a convocar imagens, “ao correr da leitura”. Quando a imagem era utilizada para “ilustrar” o texto, pretendia-se que esta, efectivamente, coadjuvasse o processo interpretativo, como no caso da sequência fotográfica de Nils-Udo em relação aos espaços da acção de *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*.

Em geral, quanto à utilização didáctica das ilustrações, tivemos em consideração os pressupostos defendidos, mais uma vez, em Arnheim (1969; 1997): na prática educativa, a aprendizagem através da abstracção perceptiva deve ser orientada por ilustrações adequadas, que devem mostrar-se em consonância com o grau de abstracção

que caracteriza o estágio mental do aluno e o seu grau de conhecimento sobre um determinado tópico.

Em nosso entender, o estabelecimento de relações entre o verbal e o pictórico traz vantagens para a interpretação de ambos. O contacto com o verbal sai enriquecido na medida em que o seu escopo se estende a linhas, pontos, direcções, etc.; em contraste, a interacção com o pictórico torna-se mais consequente, na medida em que somos capazes de a descrever, ou simplesmente falar dela. Para este efeito, os contextos em que se recorre à imagem em contexto escolar devem ser criteriosamente pensados, sendo que o mesmo se aplica à escolha de imagens a apresentar, como defende Torres (2003), ao propor uma intervenção conjunta em prol de uma relação selectiva da criança com a imagem:

A criança de hoje é uma grande consumidora de imagens. Cabe aos editores, aos escritores, aos ilustradores e aos profissionais da educação estabelecer uma relação dialógica conducente à construção de uma retórica da imagem na criança, evitando, deste modo, que esta seja vítima de uma invasão indiscriminada de imagens, risco a que está sobremaneira exposta pela sua natural vulnerabilidade, decorrente de uma personalidade ainda em formação (2003: 172).

Assim, tendo em vista uma utilização selectiva e criteriosa da imagem, propôs-se aos alunos de 3ºano que, a partir de um conjunto de ilustrações, identificassem os principais momentos da história, recontando-os posteriormente. Para além disso, colocámos a questão, integrada no guião de leitura, de a leitura do texto suscitar ou não determinadas imagens, tópico que também vigorou no 7ºano, sob a forma de “O que é que o texto te fez visualizar?”. Com efeito, neste ano a primeira aula, que pode ser designada “de motivação”, teve como ponto de partida uma sequência fotográfica de Cindy Sherman, na qual a autora assume diferentes personagens. Neste âmbito, também se solicitou aos alunos a recolha de uma imagem que se adequasse a um qualquer aspecto textual de *O Meu Caso*. As escolhas podiam ter origens diversas: Banda Desenhada, reproduções de obras plásticas, fotografias, etc.

Através destes exemplos, torna-se evidente a proposta de um percurso paralelo pelo código textual e o imagético, procurando o enriquecimento das estratégias do aluno face a ambos, através de recorrentes actividades de transferência e correspondência de sentido.

3.4.4.2.5 Recusa do lúdico como princípio metodológico

Como orientação metodológica de carácter geral, procurou-se que, quer no 3º quer no 7ºano, a par com o labor interpretativo de formulação e resposta a questionários, os alunos desenvolvessem um percurso mais prático, de aplicação das informações que iam reunindo acerca do texto. Assim, para o 3ºano foram preparadas sequências de actividades, que alternavam o questionário com práticas de dramatização, de construção de objectos, de observação de imagens, etc. Em contrapartida, no 7ºano a vertente prática foi constituída por exercícios de oralidade, insistindo nos contrastes de velocidade, entoação e qualidade da voz. A este respeito, sentimos necessidade de esclarecer, e demarcarmo-nos dessa perspectiva, que a adopção desta via metodológica não pressupõe, de modo algum, a aceitação do lúdico enquanto metodologia de ensino (cf. Pessanha, 2001). Em nosso entender, o lúdico é uma consequência do processo de aprendizagem e não um meio ou um fim didáctico. Divertir os alunos, independentemente da sua idade, não deve, em nossa opinião, ser perspectivado nem como método nem como objectivo de aprendizagem. O nosso objectivo, ao invés de divertir os alunos, foi proporcionar experiências variadas com fins comuns, i.e., promover diferentes vias de acesso à aprendizagem, pois, à partida, a articulação entre informação nova e experiências concretas que a convoquem revela-se eficaz na sua apreensão e aplicação.

3.4.5 Conteúdos

A selecção de conteúdos abaixo apresentada remete, de forma directa, para um dos princípios teóricos adoptados, visando, em concreto, a “arrumação” explícita da informação textual pelas principais categorias da expressão. Por outras palavras, considerámos que a leitura de *O Meu Caso* e *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?* envolvia, como categorias de expressão fundamentais, as Indicações Cénicas, o Espaço, a Personagem e a Prosódia. Tínhamos, pois, como pressuposto que, através do desenvolvimento destes conteúdos, os alunos conseguiriam aceder às expressões próprias dos respectivos textos, em benefício da interpretação. Existe, efectivamente, um trabalho de ‘depuração’ na análise dos textos para se chegar à inferência de categorias que definam a sua expressão, fazendo com que, no universo da

leitura, eles se distingam dos demais, e contribuindo para que o seu sentido se torne mais facilmente acessível. Assim, estes conteúdos importam na medida em que clarificam, para o aluno, a expressão do texto relevante, orientando-o, desta maneira, no seu exercício interpretativo.

3.4.5.1 Indicações cénicas

Julgámos importante ao nível das indicações cénicas, considerando os níveis de escolaridade visados e o objectivo máximo de conseguir progressos na competência da leitura dos alunos, levá-las “à letra”. Ao longo das aulas, a leitura das indicações cénicas deve ser sistemática, porque se pretende consequente. A funcionalidade da leitura das indicações cénicas está associada à condição de texto que não é fala, mas que nos orienta no contacto com o que é.

Os textos seleccionados apresentam uma acção¹⁹ mediada por indicações cénicas de diferentes tipos, que compreendem desde a localização espaço-temporal até indicações de movimento e informação relativa a modos de dizer. Os alunos são sensibilizados para a sua funcionalidade e instados, não só a pensá-la, como também a executá-la. Com efeito, no caso de textos com indicações cénicas, em nosso entender, e, sobretudo, na escola, deve perspectivar-se o papel destas como “modificadoras” das falas, já que as “adjectivam” e “adverbializam”.

No seu conjunto, adquirem ainda outra importância, pois é através delas que logramos contextualizar as interacções entre personagens. A reconstituição de um contexto comunicativo não pode ser feita à sua revelia, pois estas permitem-nos aceder às circunstâncias várias, onde, quando, como e com quem, das ditas interacções.

Na escola as indicações cénicas devem ser “cumpridas à risca”, pois, desta maneira, asseguramo-nos de que os alunos reconhecem a funcionalidade de um código enunciativo que é particularidade de um modo de escrita.

Comum ao 3º e 7ºanos, foi o estudo sistemático do contributo das indicações cénicas ao nível da construção de sentido a partir do texto. A questão primária em torno da sua funcionalidade foi retomada em diferentes momentos, integrada no guião de leitura, a propósito da identificação do emissor e receptor das várias falas, no âmbito do exercício

¹⁹ No âmbito da nossa intervenção, o sentido adoptado para “acção” foi: «Suite d'événements scéniques essentiellement produits en fonction du comportement des personnages, l'action est à la fois, concrètement, l'ensemble des processus de transformations visibles sur *scène*, et, au niveau des *personnages*, ce qui caractérise leurs modifications psychologiques ou morales» in Patrice Pavis, *Dictionnaire du Théâtre: Termes et concepts de l'analyse théâtrale*, Paris, Éditions sociales, 1980, 26.

prosódico, etc. Contudo, só no 3ºano estas foram alvo de uma leitura *per se*, ou seja, logrando leitura e correspondente realização, à parte do restante texto. Para ler e cumprir todas as indicações cénicas, sendo que corpo, gesto e movimento tiveram aí papel preponderante, foi necessário adaptar o espaço de sala de aula.

3.4.5.2 Espaço

Como o texto de teatro nos confronta com o resultado da convergência de espaço, tempo, movimento e intenção, ou seja, as trocas verbais entre personagens, para interpretarmos o que é dito temos de recuperar pistas disseminadas.

As pistas de ordem espacial são especialmente reveladoras, já que o espaço em que uma personagem esteve, está e estará, age directamente sobre o seu corpo e a sua voz. É também a partir do espaço, pela materialidade que sistematicamente insinua, ao alojar o acto enunciativo, que o tempo se apresenta, adquirindo referência específica.

O espaço é, então, somente o mundo em que aquelas personagens existem. Logo, no texto de teatro, ele é, simultaneamente, fragmento e justificação da intriga. A caracterização do mundo das personagens faz-nos saber mais sobre elas, e, portanto, ler o que elas dizem de uma outra maneira. Além disso, o carácter concreto de que se reveste a situação de personagens em interacção evoca imagens que se entrecruzam com a leitura. Nesse plano imagético, o espaço surge destacado, enquadrando e caracterizando a acção. Concretizando, o espaço do teatro de *O Meu Caso* é fundamental para interpretar o tipo de confronto, inclusive físico, entre personagens; em relação a *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, trata-se de perspectivar o universo, a partir do reino dos Procópios, espaço em que se inicia a acção.

O espaço pressupõe, de facto, uma materialidade que suscita a cena na leitura. Tentámos que este efeito se reflectisse na leitura em voz alta dos alunos. Na verdade, a própria leitura não pode deixar de ser subsidiária de um espaço que a condiciona. De facto, já na fase da leitura em voz alta do texto, promoveu-se a gestão de diferentes espaços e do mesmo espaço de diferentes maneiras, para que os alunos percebessem que a maneira como se profere um texto não é imune ao espaço que o leitor ocupa e reivindica. Através da adaptação do espaço de aula, procurou-se alterar convenções, fundadoras de um espaço imaginário e imaginado, na esteira do que é defendido em Barata (1979):

Seria importante pois, *representar na aula*. Poder dispor do material escolar, mesas, cadeiras, quadro e demais *objectos tradicionais* da sala de aula convencional, de molde a que o aluno lhes possa atribuir outros significados, associar-lhes novos signos, em função da sua realidade quotidiana. Trata-se pois de, a partir da sala vetusta e barulhenta, *provocar o imaginário* (1979: 30).

A reorganização do espaço de aula, acima referida, a propósito da leitura das indicações cénicas, insere-se na recomendada “provocação do imaginário”. Contudo, no decurso da sequência de aprendizagem foram integradas outras abordagens do espaço, à medida da intriga dos textos em estudo. Deste modo, ao nível do 3ºano procedeu-se ao levantamento dos espaços intervenientes na história. Posteriormente, e mediante apresentação, em sequência, de uma série de fotografias, que reproduziam obras no domínio da *Land Art*, da autoria de Nils-Udo, pediu-se aos alunos que descrevessem, por escrito, o que estavam a observar, relacionando-o com os espaços do texto, anteriormente enumerados. Mais à frente, produziu-se um cenário com a participação de todos os alunos da turma. Foi estendido pelo palco o papel de cenário, à volta do qual os alunos se dispuseram para desenhar, colorir motivos e figuras alusivos à intriga de *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*. Já no 7ºano, as actividades encetadas visavam a reconstrução do espaço cénico, pois, como se tratava de um texto de “teatro no teatro”, o conflito entre personagens tinha um cunho espacial, que passava, principalmente, pela caracterização do Desconhecido enquanto invasor de “território” alheio. A este respeito, os ensaios no auditório marcaram uma nova etapa na abordagem do espaço, uma vez que o estabelecimento de correspondências com o espaço do teatro, referenciado no texto, resultava facilitado, em comparação com o que se passava na sala de aula. Na verdade, dado que o confronto entre personagens em *O Meu Caso* evolui no espaço, culminando com o Desconhecido a reclamar a cena só para si, no auditório existiam mais condições para representar essa evolução. Aliás, já na fase de ensaios tivemos um problema de espaço, que originou um novo modelo de apresentação do trabalho final dos alunos. Com efeito, na passagem do texto à cena, começámos por ter em palco quatro mesas: a mesa central era ocupada pelos Desconhecidos, a mesa à esquerda pelos Empregados e as duas à direita pelas Actrizes e pelos Autores, respectivamente. Toda a turma estava em cena e o texto ia sendo dito à vez. Verificou-se que esta estratégia não resultava, porque o espaço era insuficiente para acolher, em simultâneo, mais de vinte alunos. Além disso, não se divisava qualquer hipótese de contracena com os alunos a distraírem-se frequentemente, encetando conversas

paralelas, enquanto outro colega dizia o texto. Voltou-se, então, à organização por grupos, tendo-se procedido à seguinte divisão e atribuição do texto: três grupos apresentariam um excerto do início até mais ou menos a meio (pp. 79-104) e os restantes três estariam envolvidos noutra excerto compreendido entre o meio e o final (pp. 99-119). A apresentação dos respectivos excertos seria intervalada, de modo a obter uma noção da intriga de *O Meu Caso* como todo e a despistar, pelo menos em parte, o carácter repetitivo da apresentação final.

3.4.5.3 Personagem

As personagens existem antes de mais no Real, já que no mundo ficcional são necessariamente silenciosas. Só através da recepção de um leitor é que a sua existência é actualizada, através dos usos de linguagem que lhes são consagrados no dito Real. Neste ponto em particular, as personagens assemelham-se a tantos outros acontecimentos e entidades que nunca vimos, ou melhor, que nunca percepcionámos, e cuja existência para nós se confina a um conjunto de usos linguísticos.

Convém, todavia, desde já, clarificar que a abordagem do texto não foi feita a partir da personagem. Foi-lhe, ainda assim, atribuída uma funcionalidade específica relacionada com uma passagem consistente da leitura na sala de aula para a leitura no palco: quando os alunos começaram a ocupar o palco, já tinham como “mentor” a respectiva personagem.

Começámos por fazer os alunos contactar com características gerais do texto, cuja identificação tinha como propósito demarcá-lo dos restantes, nomeadamente, um certo modo de apresentação das personagens, através de uma indicação cénica ou mediante as palavras que proferem, ou que sobre si são proferidas. A seguir, procurou-se uma assimilação da intriga, com o objectivo adicional de enquadrar cada personagem num esquema de acção.

Esta forma de conceber um percurso de leitura para os textos de teatro em causa foi, em parte, determinada pelo destaque, de cariz experimental, que concedemos à leitura em voz alta. Com efeito, considerámos que uma certa perspectiva sobre a personagem, com alunos destes níveis de ensino, poderia ser facilitadora ao nível de uma leitura em voz alta mais “expressiva”. Aliás, o início de ambas as unidades didácticas remonta a versões de “o outro” e ao “ser vário”, porque, como afirma Sena (1988), «Com efeito, a

necessidade de personificação foi sempre a necessidade humana de alguém supor-se *outro*» (p. 24).

É importante ter presente que representar uma personagem é parte do faz-de-conta (Costa, 2003). Aos olhos do público, é-se actor na personagem, «povoa-se», «ocupa-se» uma corporalidade e um registo discursivo; do ponto de vista do actor, representa-se, faz-se de conta, cria--se uma miragem suficientemente duradoura. A personagem não existe para lá do texto, não é dotada de qualquer autonomia. Ela emerge do discurso que profere e do que acerca de si é proferido. A personagem é matéria escrita, que ocupa lugar numa dada matéria textual, compondo-a e completando-a. Assim, o seu estudo, neste projecto, nunca envereda pela concessão de um papel central à caracterização psicológica e física. Ao invés, os alunos foram orientados numa atenção especial à maneira como ela existia no texto. A título de exemplo, considerando o *Pastor de O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, interessou-nos muito mais o levantamento de certa informação como “tem uma filha”, “é habitante do reino dos Procópios”, “conhece bem a história dos três irmãos”, etc., do que “é simpático, palrador, porventura, entusiasta”.

Deste modo, o estudo da respectiva personagem foi inaugurado no 3ºano com a questão “Quem és tu?”, à qual cada personagem deveria responder da forma mais completa possível e em consonância com o texto. Além disso, era necessário atentar em que parte(s) da história intervinha a respectiva personagem e na sua cor favorita, que deveria ser justificada com base em informação textual. Foi a partir deste pequeno guião que os alunos fizeram a apresentação das suas personagens à turma, utilizando voz e corpo. Depois, foi sugerido aos alunos que pensassem num objecto de que as personagens necessitassem. Com cartolina, diferentes tipos de papel e plasticina, o Palhaço obteve uma flauta, a Velha um avental, a Marciana uma janela, O Tal com Ares de Doutor uma máscara de cirurgião, etc. Posteriormente, pediu-se aos alunos que associassem os objectos construídos à leitura de uma fala em particular, isto para percebermos em que medida é que o objecto alterava a forma de ler, ao mediar entre leitor e personagem.

No 7ºano, já em palco, ou seja, no auditório, cada aluno seleccionou para caracterizar a sua personagem quatro adjectivos do texto *Homem*, de Alexandre O’Neill. Seguidamente, cabia-lhe “representar” cada um deles, sem recorrer ao discurso verbal, apenas ao gesto e ao movimento, procurando a contracena com as outras personagens, igualmente envolvidas na respectiva caracterização. Deste trabalho resultou, sobretudo,

um exercício de interacção entre personagens, que reclamavam para si um espaço, que era comum, na sua afirmação de identidade.

3.4.5.4 Prosódia

Com o 3ºano, no domínio da entoação, introduziu-se a distinção entre entoação afirmativa, interrogativa e exclamativa. Chamámos, igualmente, a atenção para contrastes de velocidade de elocução, a propósito, por exemplo, da extensão das falas. No âmbito da qualidade de voz, treinou-se a projecção de voz e, paralelamente, o reconhecimento de alturas de voz distintas. Assim, tentou-se estabelecer uma relação entre personagem e uma voz com determinadas características e distinguiram-se falas com base na entoação, conferindo destaque à fala inaugural de cada personagem.

Com o 7ºano, para lá da matéria acima referida, desenvolveram-se conceitos como o papel comunicativo da variação entoacional, a importância de, em certas situações, procurarmos alternativas ao registo oral mais quotidiano, a mais valia discursiva de saber utilizar diferentes estratégias prosódicas, etc. Também se adoptou uma abordagem mais aprofundada da funcionalidade das pausas, explicitando uma tipologia (pausas breves, longas, silenciosas, preenchidas, pausas para respirar, pausas com outro significado), e apresentou-se a ênfase enquanto estratégia comunicativa, que visa captar, a título imediato, a atenção de quem ouve. Este trabalho era articulado com a prática de leitura do texto, a média voz e em voz alta.

Assim, no decurso da intervenção com o 3ºano, insistiu-se no aperfeiçoamento de maneiras de dizer, sendo os alunos solicitados a ler em voz alta o significado de uma palavra no dicionário, de acordo com instruções relativas à altura da voz e velocidade de leitura, a repetir a leitura de pequenos fragmentos, conferindo destaque a variações de velocidade de elocução e, através de alterações na pontuação, alternando entoações. Era-lhes, igualmente, pedido que seleccionassem uma fala para prepararem a sua leitura, com recurso ao gesto, e respeitando cada uma das palavras que a compunham e a respectiva pontuação. Desta maneira, procurou-se familiarizá-los com diferentes padrões entoacionais, mostrando-lhes que os contrastes em causa são significativos.

No âmbito do 7ºano, logo após a leitura silenciosa do texto, a propósito da apresentação de tópicos como palavras-chave, palavras consultadas no dicionário, paráfrases, excertos curiosos, foi proposto que a cada um deles fosse associado gestos e/ou

expressões faciais, uma dada entoação (afirmativa) e certa velocidade de leitura (acentuadamente lenta ou rápida).

Por forma, a explicitar o papel que a dimensão performativa da leitura em voz alta tem na construção de sentido, propôs-se aos alunos a organização dos versos dispersos do poema *Central das Frases*, de Alexandre O' Neill. Através deste trabalho, realizado em grupo e apresentado oralmente, a turma teve oportunidade de verificar, através dos diferentes desempenhos dos grupos, os contrastes de sentido originados pelo uso de distintos padrões entoacionais. Com efeito, o desempenho da leitura em voz alta consolida uma nova atribuição de sentido a um texto, porque ao configurar um contexto implica alterações semânticas que provém exactamente do dizer do texto evocando certa situação comunicativa.

O trabalho em torno da entoação foi desenvolvido, sobretudo, com excepção de exercícios pontuais, que visavam o treino prosódico, e dos quais destacamos a leitura de textos de culinária com a entoação característica das narrativas, na leitura em voz alta do texto em estudo. Um exemplo concreto desta opção metodológica, foi o trabalho realizado a partir de uma passagem do Desconhecido, no âmbito do qual se deveriam enfatizar determinadas palavras na leitura (“peça”, “comédia” e “teatro”), acrescentando igualmente um gesto e respeitando a indicação cénica correspondente (“Dirige-se ao público num estado de grande excitação”). Assim, intentou-se que, à medida que se debatia tópicos de interpretação como o conflito gerado pelos diferentes casos das personagens, por exemplo, se ensaiassem maneiras de ler em voz alta, que tinham em consideração o sentido do que as personagens diziam, a quem se dirigiam, a maneira como o escolhiam fazer e o objectivo que as norteava. Esta tentativa de uma correspondência, relativamente directa e explícita, entre a interpretação do lido e o desempenho na leitura em voz alta foi explorada com maior insistência no 7º ano.

3.4.6 Faseamento da intervenção

Nesta secção, listamos as actividades, repartidas pelas diferentes fases de leitura, que remetem para uma progressiva apropriação do sentido do texto. O *continuum* em causa tem início na leitura silenciosa, no âmbito da qual ocorre uma apreensão do sentido geral do texto, e culmina na leitura em voz alta, associada à construção de uma interpretação.

3ºano

1ª fase – antes da leitura em voz alta

Objectivos:

- identificar aspectos característicos da tipologia textual;
- identificar os principais momentos da acção;
- integrar voz, gesto, movimento e ritmo na leitura;
- construir uma representação geral do texto.

Actividades:

- 1) **Jogo do faz-de-conta** (ser outras pessoas ou animais, num tempo e espaço diferentes) para abordagem do respectivo conceito.
- 2) **Leitura silenciosa do texto**, com registo de: palavras-chave (aquelas associadas a ideias muito importantes acerca do texto), palavras descobertas (aquelas de que descobrissem o significado) e palavras engraçadas (aquelas que, por alguma razão, achassem curiosas).
- 3) **Divisão do texto em momentos**, com base em questões como “O que é que um palhaço faz sempre?” e “Como é que viviam o Velho e a Velha?”.
- 4) **Consulta do dicionário**, a propósito de algumas das palavras registadas pelos alunos ao longo da leitura, através de um jogo: tinha de ser encontrada no dicionário uma dada palavra, para a qual, no entanto, já havia sido proposto, por antecipação, um significado. A seguir, cada par (os alunos estavam assim organizados, pois havia um dicionário por mesa) tentava ser o primeiro a achar a palavra no dicionário, confrontando o sentido atribuído *a priori* com o descoberto. Era ao par mais rápido que cabia a leitura em voz alta da entrada de dicionário, mediante instruções quanto à altura da voz e velocidade de leitura.
- 5) **Reconto da intriga** (“Vamos contar uma história?”), em grupo, a partir de uma sequência de ilustrações retiradas da obra (Anexo 2), que os alunos deveriam primeiramente ordenar (Anexo 3). Esta actividade permitiu a explicitação do conceito de acção de uma história, a que se seguiu a sua divisão em três

momentos fundamentais: correspondendo ao seu início (1ª parte: do início até ao fim da cena do Palhaço com o Pastor), meio (2ª parte: da história do 1º Rapaz até ao fim da história do 2º Rapaz) e fim (3ª parte: do reencontro do Palhaço com o 3º Rapaz até ao final do texto).

- 6) **Dramatização alusiva a uma das partes da história**, sem recorrer à palavra e com adaptação do espaço de sala de aula: os recursos a utilizar nesta actividade eram o gesto, o movimento, o som e o ritmo. No final da dramatização, cada grupo (mantiveram-se os grupos da actividade anterior), através de um porta-voz, lia o fragmento correspondente redigido no âmbito da actividade “Vamos contar uma história?”.
- 7) **Discussão em torno da questão “O que é um texto?”**, concretizada, posteriormente, numa ficha de trabalho, que incluía as suas principais características (Anexo 4). A resposta colectiva à questão foi: «As sílabas formam as palavras, as palavras formam as frases, as frases formam a história e a história forma o texto». Esta quase lengalenga foi, posteriormente, “dissecada” em termos de velocidade de elocução, com os alunos a dizê-la mais depressa ou mais devagar. Depois, substituiu-se o ponto final por um ponto de exclamação e pediu-se aos alunos que a lessem. Assim, da entoação de uma frase afirmativa passou-se para a entoação de uma frase exclamativa.
- 8) **Discussão da seguinte questão “O que é que aconteceu na terra dos Procópios? é um texto? Porquê?”**. Resposta afirmativa, porque «a) as personagens comunicavam entre si; b) as sílabas formavam palavras que formavam frases que formavam uma história; c) tinha princípio, meio e fim; e d) continha informação nova».
- 9) **Trabalho sobre o vocabulário**, através da actividade “Nação de Palavras”, que consistia na identificação de diferentes tipos de palavras, a serem conservadas na dita “nação de palavras”, ou seja, uma caixa adaptada para o efeito: «palavras antipáticas, palavras simpáticas, palavras suaves, palavras duras, palavras parvas, palavras chocantes, palavras engraçadas, palavras-chave, palavras *sexy*», etc. A caixa de cartão foi decorada com desenhos alusivos à história lida.
- 10) **Realização de exercícios de ortografia**, devido ao número considerável de erros, detectado aquando da correcção da ficha de verificação de leitura: os alunos foram confrontados com a reprodução de uma obra de Max Ernst, *Coquille Fleurs*, tendo sido solicitado a cada aluno que escrevesse uma frase

sobre esta imagem. De seguida, algumas dessas frases foram escritas no quadro, onde se corrigiram os erros ortográficos:

“São rochas no mar, são pedras brancas do foguetão. São búzios gigantes! São rochas do mar? São alforrecas... Este desenho é uma lua cor-de-rosa, alforrecas do mar e um barco a observar as alforrecas. Uma girafa no mar verde, e sabem o que está a acontecer? É que as alforrecas estão a matar a girafa.”

Paralelamente, tentou-se introduzir alguma variedade ao nível da pontuação, de modo a que, no momento da leitura em voz alta, pudéssemos obter maior riqueza de entoações. Também se destacaram algumas palavras para serem lidas com ênfase. As frases foram lidas com variações de ritmo, marcadas pelas mãos dos alunos sobre os tampos das mesas. Na aula seguinte, teve lugar um ditado, a partir das frases que tinham sido escritas no dia anterior sobre o quadro de Max Ernst. Queríamos aferir até que ponto o trabalho do dia anterior, nomeadamente o que dizia respeito à oralidade, se fazia sentir na consolidação da ortografia. Na generalidade, registou-se uma quase ausência de erros ortográficos.

2ª fase – leitura em voz alta

Objectivos:

- reunir informação textual sobre a respectiva personagem;
- situar a personagem na acção da história;
- reconhecer a funcionalidade das indicações cénicas;
- pôr em prática as indicações cénicas relativas à voz, ao ritmo e ao movimento.

Actividades:

- 1) **Leitura em voz alta do texto**, tendo-se procedido previamente à distribuição de personagens.
- 2) **Leitura preparada de uma fala**, respeitando a pontuação, recorrendo a gestos, etc.
- 3) **Resposta a um guião de leitura** (Anexo 5), que apresentava a história como intersecção dos cinco sentidos (“O que é que se vê nesta história?”; “O que é que se cheira?”; “O que é que se ouve?”; “O que é que se toca?”; “O que é que se saboreia?”). Paralelamente, foram distribuídos uma folha branca A4 e um

bocado de cartolina colorida. Os alunos deviam escrever as respostas ao guião numa folha de linhas. A folha de máquina e o bocado de cartolina eram por assim dizer material “livre”, consagrado a outras possibilidades, como jogos diversos (sopas de letras, puzzles, “o preço certo na terra dos Procópios”), adivinhas, ilustração, etc.

- 4) **Caracterização da personagem:** cada personagem deveria responder à pergunta “Quem és tu?”.
- 5) **Estudo da personagem:** num primeiro momento, foi solicitado que cada aluno destacasse em que parte(s) da história intervinha a respectiva personagem e a cor favorita da mesma, justificando a razão dessa preferência com base em informação textual; a actividade seguinte consistiu em identificar, para cada fala da personagem, o “onde”, localização espacial, onde estava a personagem quando disse aquilo; o “quando”, localização temporal, quando é que a personagem o disse, em que momento da história; e, por fim, quem era o receptor da fala, a quem é que a personagem se dirigia.
- 6) **Elaboração de objectos para as personagens:** foi proposto que se pensasse num objecto de que cada personagem necessitasse (uma flauta para o Palhaço, um avental para a Velha, uma janela para a Marciana, um bigode para o Velho, uma máscara de cirurgião para O Tal com Ares de Doutor, etc.).
- 7) **Jogo da adivinha:** aliando o vocabulário ao estudo da personagem, consistia, como o próprio nome indica, em adivinhar a palavra-chave que o colega havia seleccionado de uma ou mais falas da sua personagem e representava através do gesto e de sons vários. As palavras adivinhadas passaram a integrar a Nação de Palavras. A propósito desta actividade, apresentaram-se três classes de palavras, verbos, nomes e adjectivos. Para falar dos nomes e suas características, recorreu-se aos objectos realizados em diversos materiais pelos alunos.
- 8) **Leitura em voz alta das indicações cénicas:** leitura coadjuvada pelo movimento e pelo gesto, acompanhada da correspondente avaliação prática dos efeitos a produzir e das implicações a esperar.
- 9) **Sistematização dos principais tipos de informação associados às indicações cénicas:** informação sobre a acção, espaço, personagem, tom de voz e velocidade de elocução.
- 10) **Levantamento dos espaços da história:** a floresta, onde se situava o reino dos Procópios; o reino onde não se conheciam cadeiras; o planeta desconhecido, no

qual habitava a Marciana; os diversos locais relacionados com as viagens dos três irmãos.

- 11) **Transposição dos espaços da história para os representados nas fotografias de Nils-Udo:** os alunos relacionaram os espaços transformados das fotografias (Anexo 6) com os diferentes espaços da acção, remetendo, essencialmente, para a floresta dos Procópios e para os locais visitados pelos três irmãos, ao longo do seu périplo. Num segundo momento, reportando-nos a cada uma das fotografias apresentadas, e começando por uma ponta da sala, cada aluno leu com voz clara e audível, levantando-se, aquilo que escreveu; passou-se de uma imagem para a outra sem qualquer aviso, paragem, ou interrupção, de modo a que este momento de leitura consistisse num “cordão” de vozes com um dado ritmo.

3ª fase – em palco

Objectivos:

- construir uma representação final (embora nunca definitiva) do texto;
- veicular uma interpretação do texto;
- concretizar, através da leitura em voz alta, a alteridade sugerida pela personagem.

Actividades:

- 1) **Breve apresentação em palco:** nome, idade e pouco mais.
- 2) **Ensaio da entrada da respectiva personagem,** com leitura da fala correspondente e agradecimento final. A par com este trabalho, foram dadas algumas indicações, como “vir à boca de cena” e “necessidade de contracena”.
- 3) **Ensaio com o texto a ser dito em sequência:** enfoque na entoação certa, no ritmo adequado, sem pausas demasiado longas entre falas, e a importância do momento de entrada da personagem e respectiva fala.
- 4) **Ensaio do texto:** atenção à entoação, que, por vezes, é afirmativa, outras interrogativa; à abolição de pausas prolongadas; ao ritmo que as cenas devem ter, com entradas e saídas devidamente asseguradas.
- 5) **Realização de um cenário,** recorrendo a papel de cenário, estendido pelo palco, em volta do qual os alunos se dispuseram, para desenhar, colorir motivos e figuras alusivos à intriga de *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?* (o

planeta desconhecido, nuvens e ares, seres estranhos, os países por onde andou o 3º Rapaz, a floresta, e nela a habitação dos Procópios, etc.).

- 6) **Ensaio do texto:** insistência nas marcações, entradas e saídas.
- 7) **Ensaio com luzes e música:** as primeiras assinalam mudanças de cena; quanto à segunda, selecção de algumas faixas para determinados momentos da acção (abertura do espectáculo com o tema “Chiclet”, dos Táxi; chegada do 1º Rapaz ao reino onde não se conheciam cadeiras com um tema dos ABBA, “I do, I do, I do, I do, I do”).
- 8) **Ensaio para apuros a vários níveis:** as luzes, os lugares certos para os adereços de cena, mais escolhas musicais, e instruções muitas (“no palco não se anda às arrecuas”, “abrir a cena”, “sempre que alguém entra em palco, abrir a cena”); cumulativamente, preocupação técnica específica com a leitura, porque é fundamental ler o que está no texto.
- 9) **Ensaio geral.**
- 10) **Elaboração de um folheto para divulgação do espectáculo à comunidade escolar** (Anexo 7): para tal, recuperou-se a questão essencial do texto, *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, e esvaziou-se a caixa da “Nação de Palavras”, pois a resposta deveria integrar todas as palavras que dela constavam.

7ºano

1ª fase – leitura silenciosa

Objectivos:

- identificar as características fundamentais de um texto;
- reconhecer particularidades da tipologia textual em estudo;
- construir uma representação geral do texto.

Actividades:

- 1) **Discussão em torno do conceito de metamorfose**, através do confronto com uma sequência fotográfica de Cindy Sherman (Anexo 8) e alguns objectos específicos: a primeira consistia numa figura desmultiplicada em cinco imagens diferentes, remetendo para o “ser vários”, e os segundos (um boné e uma mala) evocavam presenças exteriores à sala de aula, convocando “o outro”.

- 2) **Leitura silenciosa do texto *O Meu Caso***, antecedida por uma apresentação da obra (ano da primeira edição, tipo de volume em que surge inserida e referência ao autor). Foi, posteriormente, solicitado aos alunos que seleccionassem e apresentassem oralmente quatro elementos fundamentais da biografia de José Régio.
- 3) **Recolha de impressões gerais sobre o texto**: a) o texto tem como assunto os diferentes casos apresentados; b) o texto remete para uma situação de “teatro no teatro”; c) o texto parece “repetitivo”, haverá um propósito? d) o texto parece, à partida, “antigo”, com expressões já em desuso.
- 4) **Resposta, por escrito, à seguinte questão: “A partir do texto *O Meu Caso*, qual é o meu caso?”**, para inaugurar uma dimensão mais individualizada e pessoal no domínio interpretativo, com a transposição de um aspecto da intriga do texto para um discurso na primeira pessoa.
- 5) **A partir da leitura silenciosa do texto, discriminação de palavras-chave, palavras consultadas no dicionário, paráfrases e excertos curiosos**: ao dizer uma dada palavra-chave, o aluno tinha de lhe associar um gesto ou/e uma expressão facial; em relação às palavras consultadas no dicionário, deveria empregar a entoação própria de exposição oral, quando lesse o sentido explicitado; quanto às paráfrases, era importante o tom de voz, mesmo baixo ou mesmo alto, por forma a evitar o registo mais quotidiano; por último, no âmbito da escolha de excertos curiosos, o que estava em causa era a velocidade de leitura, que também deveria ser acentuadamente lenta ou rápida.
- 6) **Resposta, por escrito, à questão “O que é que o texto te fez visualizar?”**: a resposta, com base em imagens mentais resultantes da leitura do texto, deveria ter uma componente acentuadamente visual.
- 7) **Escolha de uma imagem adequada a um qualquer aspecto do texto**: a origem da imagem poderia ser desde Banda Desenhada, reproduções de obras plásticas, até fotografias.
- 8) **Discussão em torno do estatuto textual de *O Meu Caso***: foi estabelecido que se tratava de um texto, porque: a) continha frases ligadas entre si que formavam um todo de significado; e b) continha informação nova que nos satisfazia a curiosidade de leitores.
- 9) **Ordenação dos versos do poema *Central das Frases*, de Alexandre O’Neill, sob a égide de “Como produzir um texto?”**, a partir da enumeração de

propriedades de um texto (Anexo 9): este trabalho foi realizado a pares e apresentado oralmente. No âmbito da apresentação oral, pediu-se aos alunos que considerassem a velocidade de elocução, as pausas e a entoação.

- 10) **Justificação do estatuto textual de *Relatório de Leitura sobre Dom Quixote***, (de Umberto Eco), a partir da comparação com um diálogo com o colega de carteira, que tinham transcrito no caderno para dar conta das primeiras impressões sobre *O Meu Caso*.
- 11) **Comparação do texto de Umberto Eco com um diálogo, ocorrido entre colegas de carteira e transcrito no caderno**: como semelhanças, foi assinalado que ambos eram textos, que tinham como assunto outros textos; as diferenças detectadas foram: presença *versus* ausência do discurso directo, oposição entre discurso directo e indirecto; um dos textos apresentava um maior grau de desenvolvimento, outro menor; num figurava uma opinião, no outro duas. Paralelamente, chamou-se a atenção para a diferente origem dos textos: o texto de Umberto Eco tinha uma origem escrita; o diálogo transcrito no caderno uma origem oral, o que implica contrastes ao nível do vocabulário, construção de frases, emprego da pontuação, etc.
- 12) **Caracterização geral do texto de teatro, a partir da dicotomia oralidade/escrita**: embora de origem escrita, o texto de teatro pressupõe a oralidade, o que constitui uma idiosincrasia.

2ª fase – leitura a média voz

Objectivos:

- Interpretar o texto, combinando informação complementar e interpelação;
- utilizar a leitura a média voz para validar sentidos propostos.

Actividades:

- 1) **Elaboração de um questionário sobre o texto**: cada grupo de quatro alunos elaborou um questionário, com, no mínimo, seis perguntas. No final desta fase de leitura a média voz, efectuou-se a troca de questionários entre grupos.
- 2) **Resposta a um guião de leitura, subdividido em categorias como “A Intriga”, “O Discurso”, “As Personagens”, “Os Acontecimentos” e “Espaço**

e Tempo” (Anexo 10): a par com a resposta por escrito aos tópicos do guião de leitura, para articular sujeito de enunciação, enunciação e situações comunicativas representadas, os grupos tinham momentos consagrados apenas à leitura a média voz do texto, de acordo com a distribuição prévia de personagens.

- 3) **Leitura preparada de um fragmento²⁰ da fala inaugural do Desconhecido:** cada grupo, ao ler, deveria acrescentar um gesto, enfatizar os vocábulos “peça”, “comédia” e “teatro”, e respeitar a indicação cénica “Dirige-se ao público num estado de grande excitação”.
- 4) **Redacção de uma sinopse do espectáculo** a apresentar à escola (dia 1 de Abril, pela manhã): de modo a existir um modelo para a sinopse, que concretizasse a correspondente explicação oral, foi entregue uma fotocópia de uma sinopse de um filme em cartaz.

3ª fase – leitura em voz alta

Objectivos:

- Construir uma representação do texto;
- assimilar o trabalho realizado nos ensaios ao contexto de leitura do texto;
- interpretar uma personagem, protagonizando intenções comunicativas.

Actividades:

- 1) **Primeiro momento em palco:** cada aluno passou individualmente pelo palco. Se queriam dizer alguma coisa, diziam-na; caso contrário, limitavam-se a passar em silêncio.
- 2) **Leitura de textos de culinária como se de outro tipo de texto se tratasse,** recorrendo à entoação (a demonstração mais bem conseguida assentou na leitura da receita de um bolo como relato de futebol).

²⁰«Meus senhores! Vossas Excelências vão estranhar esta minha entrada! E com razão! com toda a razão, que eu não sou da peça. Mas já explico; em poucas palavras, que não há mais tempo. Soube que a cena tinha de estar deserta uns momentos... lá consegui entrar. Nem sei como, nem sei! Atropelando o empregado; escondendo-me por trás desses papéis pintados, dessa bonecada... Ora Vossas Excelências vêem?!: bigodes postiços... cabeleiras falsas... pinturas e repinturas! Tintas nas caras como se fossem quadros. É isto, Vossas Excelências vêem?! Tudo comédia! Tudo teatro! Andam no fingimento como o peixe n'água. Ora estão moribundos ora dançam foxes» in *O Meu Caso*, 79-80.

- 3) **Caracterização da respectiva personagem:** cada aluno seleccionou do texto *Homem*, de Alexandre O'Neill, quatro adjectivos para caracterizar a sua personagem. Posteriormente, era necessário representar cada um desses adjectivos, sem recorrer à palavra, apenas ao gesto e ao movimento. Os adjectivos escolhidos, cujo significado era verificado no dicionário, só eram revelados no fim, após a respectiva representação.
- 4) **Sequência de ensaios com o texto**, respeitando as indicações cénicas e convertendo-as em acção. Marcaram-se entradas, experimentaram-se posições e disposições em palco, nomeadamente a melhor para as mesas de leitura em cena (mesa dos Desconhecidos, dos Empregados, dos Autores e das Actrizes), sendo que a sua distribuição no espaço deveria assinalar territórios, relativos às diferentes personagens. Assentaram-se convenções: sempre que cada personagem se dirige ao público deve levantar-se; a boca de cena é um espaço privilegiado e reservado a determinados momentos da acção cénica. Procurou-se igualmente corrigir entoações.
- 5) **Elaboração e exposição, por cada um dos grupos, de um plano geral da leitura em voz alta**, integrando e combinando ideias particulares quanto à luz, som, figurinos, adereços, etc., com vista à apresentação final.

3.5 Espectáculos: imagens de casos e outras fantasias

3ºano

No espectáculo de 31 de Março, realizado no auditório da escola, o texto foi apresentado na íntegra, com todos os alunos da turma a participarem na leitura, coadjuvados pela figuração de alunos de terceiro ano provenientes de outra turma. De modo a tornar viável a participação da totalidade da turma, optou-se por ter dois alunos a representarem uma só personagem, como se verificou no caso da Marciana e do 3ºRapaz. No segundo caso, essa escolha foi, adicionalmente, justificada pela extensão de certa tirada da personagem.

A actividade com o papel de cenário, realizada já na fase de ensaios, resultou em painéis, alusivos à história, que desempenharam a função de cenário. Alguns dos adereços fizeram parte do lote de objectos elaborado pelos alunos (a máscara do doutor,

fogo do dragão, etc.), ainda em fase de leitura. Quanto à indumentária, algumas personagens evidenciaram uma composição a esse nível, como é o caso do Palhaço, da Velha, do Velho, do Pastor e da Rapariga.

A divisão em cenas foi assegurada através de *fade out*, sendo que o jogo de luzes esteve também muito ligado à passagem do tempo; um exemplo disso é a cena em que no reino onde não se conheciam cadeiras, uma vez sentados, todos assim permanecem, indolentes na penumbra, por muito tempo... A luz, mais do que a música, dividiu a representação em momentos.

Em relação à música, os temas musicais (exactamente três: “Chiclet”, dos Táxi, “I do, I do, I do, I do”, dos ABBA, e música electrónica) foram da inteira responsabilidade dos alunos, mas para cenas previamente acordadas connosco. Achámos a selecção musical suficientemente heterogénea para ser interessante, e, por acréscimo, ritmadamente estimulante. O tema “Chiclet” abriu o espectáculo, preparando a entrada da primeira personagem, o Palhaço, que vem ao encontro de um grupo de crianças, interrompendo brincadeiras e interpelando “Vocês viram por aí o meu amigo Procópio?”. Um segundo momento fundamental da acção traz à cena o 1º Rapaz e o seu objecto, uma cadeira. A personagem deambula pelo palco, com uma cadeira às costas, e, simultaneamente, o texto na mão, ao som do tema dos ABBA, até chegar ao reino onde não se conheciam cadeiras. Pouco depois, aquando da entrada de “pessoas”, “com ar de “missão secreta””, surge a música electrónica, ao som da qual protagonizam uma pequena coreografia, da qual faz parte o dispor (temporário) dos textos no chão, ou seja, as condicionantes relativas ao facto de estarem a ler um texto são integradas na movimentação em cena e no efeito visual do espectáculo.

No geral, destaca-se a boa movimentação em cena, o empenho e entrega de todos os que estiveram em xeque, ou seja, em palco, a evidente preocupação com o ritmo do espectáculo, tentando obviar paragens, e a entreaajuda que daí resultou. No entanto, não poderia igualmente deixar de ser notada a insuficiente projecção de voz, no caso de algumas personagens, a par com uma articulação longe da clareza e do cuidado ambicionados.

Concretamente, em relação à movimentação, importa acrescentar que ao longo de todo o espectáculo ninguém “tapou” ninguém, registando-se, pelo contrário, um bom posicionamento das personagens, a abrirem a cena sempre que alguém fazia a sua entrada. Paralelamente, a par com a leitura, as personagens conseguiam eleger determinados gestos e movimentos para se afirmarem no espaço. É o caso do Palhaço

que numa das falas de abertura, “Um palhaço é uma pessoa que balança... balança, e... (dá um grande trambolhão) e às vezes também cai!!!”, em simultâneo com a leitura, faz uma pirueta e cai.

Na verdade, todas as personagens entraram em cena no tempo certo, sublinhando-se que o carácter colectivo do labor teatral resultou aqui numa certa ocupação do espaço, que na procura da relação com o outro, favorecia, de sobremaneira, a contracena. Isto é particularmente notório em momentos com muitos intervenientes, como acontece no reino em que não se conheciam cadeiras, em que chegam a estar nove elementos em palco. Para além disso, é de salientar soluções encontradas para um melhor aproveitamento do espaço, como a de fazer um círculo de ouvintes, com todos os elementos em palco, uma audiência atenta, portanto, para o Pastor contar a história da atribulação do Velho e da Velha.

Também ao nível da projecção de voz tentou-se encontrar estratégias para minorar dificuldades, o que passou, por exemplo, na longa tirada do 3º Rapaz, quase no final do espectáculo, por dizer várias passagens em coro, com elementos que estavam fora de cena a apoiar, através da voz, o trabalho de cena.

Outro aspecto que ressalta do espectáculo foi o de todos os intérpretes parecerem saber o que tinham a fazer, qual o seu papel no espectáculo, o que compreendia, entre outras coisas, saberem o quando e onde da sua entrada, as falas que deviam ler, a quem se dirigiam essas falas, como se deviam posicionar em palco, o quando e o onde da sua saída. Estas exigências foram vividas em frenesim, com a alegria de quem está a elaborar o seu próprio divertimento. Consequentemente, o final foi, ao seu estilo, também ele musical, com um coro, muitas vezes, em uníssono, e, como não podia deixar de ser, a projectar a vontade de fazer em crescendo. Um *grand finale*, sem dúvida.

No geral, a perspectiva que nos fica é a de que os alunos, embora, pontualmente, se conseguisse levar a efeito a integração do acto de ler no efeito visual do espectáculo, representaram o texto, apesar da leitura. Em teoria, uma das ideias a poder ser, eventualmente, associada a esta opção de ler o texto em vez de o decorar remeteria para um espectáculo com um menor número de efeitos visuais, ainda que laboriosos do ponto de vista da concepção e execução, pressupondo um conjunto de critérios bem definidos a ligar leitura e espectáculo. Nada disto se verificou, com os alunos, ao invés, a movimentarem-se em cena recriando a intriga à medida da sua entrega, com adereços, saltos, correrias, pequenas coreografias, etc. De facto, a intriga não foi divulgada através

da leitura, pois a segunda foi só mais uma circunstância de um espectáculo em que todos queriam participar, para fazer de conta.

7ºano

Apresentação final

Na véspera do espectáculo, a turma do 7ºano fez uma apresentação final, a ser entendida como culminar de um percurso de leitura, que se iniciara com a leitura silenciosa do texto, e à qual assistiram apenas os alunos da turma, a professora titular e a investigadora.

Como referimos oportunamente (cf. 3.3.3.2), o texto foi representado na íntegra três vezes, por seis grupos de trabalho, sendo que a cada grupo correspondia um fragmento de texto, do início mais ou menos até meio (pp. 79-104) ou do meio até ao final (pp. 99-119).

Em termos de cenário, procurou-se respeitar a indicação cénica inicial, que remete para uma sala bem mobilada com biombo. A luz manteve-se constante, sem qualquer alteração ou cambiante, e houve música de fundo numa apresentação, que não contribuiu em nada para enriquecer os acontecimentos em palco, revertendo, afinal, em barulho de fundo. Os adereços foram poucos, com destaque, ainda assim, para o lenço do Desconhecido, o pano e a vassoura do Empregado e a flor da Actriz. Ao nível da indumentária é necessário dar conta da regularidade entre grupos a respeito da roupa aperaltada da Actriz e da camisa e gravata do Autor.

Alguns alunos conseguiram uma boa projecção de voz e mudanças de tom na sua leitura, destacando-se, a este nível, o desempenho do primeiro Desconhecido, que consegue ser assertivo, revoltado, etc. Inclusive, houve alunos que conseguiram uma mudança de registo, em função da personagem, o que se verifica, nomeadamente, em relação à fala inaugural da Actriz.

Quando se depende muito da voz, como nesta apresentação final, se a voz falha, ou seja, se não consegue cumprir os ensejos comunicativos esperados, deixa de existir plano de ficção, intriga e, conseqüentemente, espectáculo. Ao contrário do 3ºano, neste caso não se apostou na criação de efeitos visuais, fazendo residir na voz a responsabilidade de dar concretização a um plano de ficção.

O primeiro grupo termina a sua apresentação à boca de cena, com cada intérprete a nomear a respectiva personagem e a deixar cair o texto no chão, o que, em nosso entender, sublinha o fim da leitura e do espectáculo. De facto, pontualmente, assiste-se à função coadjuvante do gesto e/ ou movimento em relação à fala, como em “Não descanso enquanto o não vir no olho da rua...”, com o dedo da Actriz a apontar na direcção da rua.

Mesmo em relação aos intérpretes mais fracos, quando as falas se dirigem ao público, há, pelo menos, a preocupação de avançar para a boca de cena; e enquanto lêem, participam na contracena, contribuindo para a instauração de um plano de acontecimentos paralelo ao Real. O que se verifica é que, muito frequentemente, enquanto uns lêem e, melhor ou pior, contracenam, os restantes elementos em cena estão estáticos, em muitos casos com a cabeça baixa, olhando para o texto, pretensamente acompanhando a leitura. Neste âmbito, destaca-se a opção clara de um grupo de circunscrever a concretização do plano de ficção ao plano da leitura, adoptando a estratégia de fazer sentar os elementos que não estão a ler. Desta maneira, é intencional e declarada a relação única entre leitura e intriga. O problema não reside, portanto, na intenção de marcar a dependência total da segunda relativamente à primeira, antes na indefinição de uma relação entre elas, com intérpretes que fazem de determinada maneira com muito pouca convicção, caso do Empregado que limpa o pó à sala, e com outros a não fazerem nada que não seja olhar para baixo, para o texto, não existindo a noção de que, embora fora do plano da leitura, pois não estavam a ler, não deixavam de estar em cena, contribuindo, ou não, para o desenrolar da intriga. A este respeito os exemplos são muitos: a Actriz num determinado grupo, a seguir a ler, senta-se numa cadeira e põe-se a olhar para o texto, com a cabeleira a cobrir-lhe totalmente a cara, e assim permanece até ser devolvida à intriga com o retomar da leitura; o Desconhecido, no mesmo grupo, assume uma posição de desafio, com uma perna sobre uma cadeira, mas depois, sem qualquer justificação, de um momento para o outro, desiste da atitude e respectiva posição, e põe-se a andar comedidamente pelo palco, etc. Contudo, é de registar momentos pontuais em que a contracena tem lugar para além do acto de ler, como, em certo grupo, entre a Actriz e o Empregado, com a primeira a fazer gestos de desagrado e ameaça ao segundo, que reage da mesma maneira, enquanto Desconhecido e Autor esgrimem argumentos. Por outro lado, corre-se o risco, que se chega a confirmar, de, quando a voz não se consegue impor, se ver muito mais a contracena, ainda que algo desajeitada, por comparação com o que se ouve da leitura.

Assim, a dado momento, vemos muito mais a contracena da Actriz e do Empregado do que ouvimos a tirada explicativa do Autor.

Nem sempre o posicionamento e movimentação dos intérpretes foi o mais interessante, com vaivém excessivo e/ ou imobilidade quase total, e uma ocupação do espaço muito aleatória, quando, de facto, a intriga requeria uma luta pelo espaço, remetendo para um conflito que residia no desejo de domínio do espaço de palco, nomeadamente com o Desconhecido a querer tomar conta de cena. Contudo, em alguns momentos, a ocupação do espaço pelas personagens foi significativa, sendo de destacar a posição assumida pelo Desconhecido, num dado grupo, ao centro da cena, entre o Empregado e a Actriz. Quando o Empregado avança, o Desconhecido lê “Cale-se” e ele recua imediatamente; e, no mesmo grupo, o Desconhecido abre a cena para a Actriz ir confrontar o Empregado.

Tiveram lugar poucas paragens significativas, ocorrendo uma delas, porventura a mais notória, a seguir a “Baixem o pano”, no segundo grupo, com o Desconhecido a tardar muito a retomar a leitura, naquela que era a sua derradeira fala.

Ao nível do cumprimento das indicações cénicas, atente-se, entre grupos, no Desconhecido a limpar o suor (*Tira o lenço do bolso, limpa a testa e a face...*), o Empregado a empurrar o Desconhecido para trás do biombo (*Atira-se contra o Desconhecido, e, com um empurrão, esconde-o e esconde-se com ele atrás do biombo*) e a Actriz a desfolhar uma flor (*desfolhando a flor*) e a bater com os pés no chão (*batendo com os pés no chão...*). Outras não lograram obter realização em nenhum dos grupos, como, a título de exemplo, *volta-se também um pouco, e, levando a mão ao bolso de trás*, associada a uma fala do Desconhecido.

Espectáculo

No primeiro dia de Abril, o texto foi representado na íntegra, com a participação de cerca de metade da turma. Assim, houve dois intérpretes por personagem. A este respeito cumpre, desde já, dizer que a troca de intérpretes decorreu com naturalidade, sendo possível estabelecer um paralelismo imediato entre intérpretes da mesma personagem pela indumentária e respectivos adereços: os Desconhecidos vestiam de preto, os Empregados tinham na mão pano e vassoura, as Actrizes traziam maquilhagem e roupas coquetes e os Autores envergavam camisa e gravata.

Não houve música e a luz foi constante ao longo do espectáculo. O cenário e os adereços foram os mesmos da apresentação final, destacando-se, novamente, o propósito de respeitar a indicação cénica inicial, que remete para uma sala bem mobilada com um biombo.

Alguns intérpretes evidenciaram problemas de projecção de voz, agravados pelo ruído na sala, com público constantemente a entrar e a sair. A movimentação em palco foi repetitiva e limitada, com poucos espaços abertos, ou seja, insuficiente exploração do espaço da cena, inclusive com intérpretes a serem “tapados” por outros (caso da Actriz pelo Autor na “segunda leva” de intérpretes). Um exemplo de como o movimento conseguiu enfraquecer o efeito da voz é o desempenho do primeiro Desconhecido, que, ao nível da leitura das falas conseguiu registo interessante, embora, parcialmente, desmentido pelo seu movimento incessante de um lado para o outro do palco. Também o Desconhecido, na segunda ronda de intérpretes, a dado momento, sai do palco e vai até ao meio do público, não indiciando, todavia, qualquer intenção comunicativa, uma vez que nem sequer olha o público. Também o Espectador, diferentemente do que se verificou na apresentação final, deambula por entre o público, acabando no palco, a olhar mais para as folhas de papel do que propriamente a fazer parte de uma intriga.

A contracena resultou igualmente empobrecida, com o segundo Empregado, sempre que não estava a ler, a varrer, olhando, também ele, invariavelmente para o chão, a primeira Actriz a sair de cena antes da entrada do Autor, o que está em desacordo com o previsto no texto, segundo o qual a personagem permanece em cena, o segundo Desconhecido e o Autor imóveis à boca de cena, a olharem para o texto, enquanto Empregado e Actriz esgrimiam novos argumentos, etc. A ausência de eficácia ao nível da contracena é especialmente notória, atendendo a que o ritmo dos acontecimentos dependia de uma determinada cadência de contracena, explicitamente conflituosa, com discursos que se contrapunham e tentavam anular.

A ideia que fica é que, para os alunos, eles só estão em cena quando estão a ler, e daí resulta, em geral, uma enorme falta de intencionalidade enquanto aguardam por voltar a ler. Não se entreolham, não olham o público, limitam-se a aguardar, e isto é verdade mesmo quando varrem como o Empregado, pois trata-se apenas de arranjar maneira mais activa, mas igualmente compulsiva, de passar o tempo, enquanto não chega a altura de ler novamente.

Depois, no espectáculo, à semelhança do que já acontecera, na apresentação final cumprem-se determinadas indicações cénicas, mas outras não, e arranjam-se,

paralelamente, maneiras de fazer que não estão aí inscritas. Um caso que podemos salientar é o da Actriz que antes de uma dada fala se abana com o leque em busca de paliativo para a sua revolta, maneira de fazer que não está inscrita no texto, mas, em contrapartida, quando começa a ler, não cumpre a indicação cénica associada à respectiva fala, que é *perdendo completamente a compostura, e arregaçando um pouco o vestido comprido que lhe tolhe os movimentos, fala e mexe-se como uma regateira, em perfeito contraste com os seus primeiros ademanes.*

A opção de fazer entrar o Desconhecido pelo átrio da escola, confundindo-se com o público tinha como objectivo, sem dúvida malogrado, envolver desde logo esse mesmo público na acção do espectáculo, e permitir cumprir a instrução...*entra um homem a correr...* No entanto, as restantes entradas não foram bem assinaladas pela voz nem pelo movimento, com as personagens a entrarem com voz apagada, excepção seja feita ao segundo Empregado, e com uma movimentação repetitiva, que põe em causa a concretização da intriga.

Para a história, ficam também o empenho da maioria dos intérpretes na leitura do respectivo texto, o esforço consequente do primeiro Desconhecido em transmitir um enredo, a projecção de voz de um segundo Empregado que parecia mesmo saber o que dizia e, por parte do elenco, a coragem de permanecer em palco sob condições manifestamente adversas.

O final do espectáculo, com o Desconhecido a falar para o público, com um tom de voz baixo, e sem o olhar, foi bem demonstrativo da falta de consistência do caso que foi esta representação. Nem todas as experiências têm final feliz.

4. Análise da leitura em voz alta do texto de teatro

4.1 Introdução

A propósito do “Plano da intervenção”, apresentámos uma definição de “leitura dramatizada”, que assentava na etimologia de “dramatizar” (cf. 3.3.1). Aqui importa caracterizar a sua natureza performativa, servindo-nos para tal da prática de que esta foi alvo pelos alunos das turmas com que trabalhamos.

Em Rasinski (2003) encontramos uma aceção de leitura performativa, que atesta a relação entre treino de leitura e desempenho na sua apresentação pública:

Performance reading is a powerful instructional tool because it requires students to use repeated reading in preparation for their performances, and to read for meaning and understanding before and during their performances. It requires plenty of planning and practice time. But the end result – students who read with expression, fluency, and meaning – will show that this is time well spent (2003: 102).

De modo análogo, também os alunos das turmas de teste prepararam a sua apresentação pública, através de um contacto repetido e recorrente com o texto, procurando fazer sentido, maioritariamente através da voz.

Assim, nos espectáculos já mencionados, apesar de lerem o texto, os alunos desempenharem papéis, assumindo a respectiva personagem. Ao lerem em voz alta para um público, projectaram, pela voz, um discurso na primeira pessoa, ao qual emprestaram corpo, sujeitando-se às circunstâncias da acção teatral. Inevitavelmente, disseram falas e procuraram ocupar o espaço, de modo a criarem, com o seu desempenho, uma presença, a da personagem. A título de exemplo, no 3º ano rastejou-se “em missão secreta”, à volta com os papéis, procurando uma dinâmica que integrasse o próprio acto de ler no efeito visual do espectáculo; já no 7ºano, com as limitações atrás referidas, os diferentes casos repercutiram-se numa ocupação do espaço, a um tempo, inquieta e instável, pois o conflito de casos era também uma luta pelo espaço,

uma vez que para as personagens, com excepção do Desconhecido, era forçoso desimpedir o palco, só assim o espectáculo poderia começar.

Assim, em ambas as turmas, optou-se por uma leitura que integrasse as circunstâncias da acção teatral, através de um envolvimento do gesto e do movimento. À semelhança do que acontece na prática performativa, entendida em sentido lato, transformou-se espaço e tempo pelo “enxerto” de um plano de acção, paralelo ao Real. Desta maneira, a leitura em voz alta é performativa no sentido em que torna explícita a relação entre acção e página impressa, como assinala W. B. Worthen (2005: 135), ao referir-se a Guillermo Gómez-Peña:

(...) in the fact that Guillermo Gómez-Peña often *reads* from the text during his performances, enacting the performance’s dependence on writing (Gómez-Peña is in fact a superb reader of his poems; what is striking is that he is not “off book” in many of his most celebrated performances).

As leituras de um fragmento de um texto de teatro, a analisar neste capítulo, integram essa vertente performativa a que o texto de teatro tão bem se presta, apesar da relação com o espaço ser mais restrita e de não existir interacção com outros corpos em igualdade de circunstâncias, uma vez que a assunção da acção na primeira pessoa impediu uma leitura do texto meramente informativa. Mais do que ler sem erros e com adequada velocidade de elocução, trata-se sempre de expor e defender o “caso” de outrem, que impõe ao leitor a demanda de ser legitimamente reconhecido. Logo, pela voz do leitor, perpassa o universo em que se movem as diferentes personagens, e que, assim, consegue, por algum tempo, sobrepor-se ao Real. É neste ensejo de dizer o texto, tomando, pela voz, as causas das personagens nas mãos, instaurando uma lógica de acontecimentos própria, que ele almeja ser desempenhado, além de lido.

A relevância de clarificar o carácter performativo das leituras a analisar prende-se com dois objectivos de estudo, a saber:

- desenvolver o tópico da relação entre interpretação e competência leitora;
- determinar a validade da fluência e da expressividade, como dimensões fundamentais, na caracterização da referida competência.

Em relação ao primeiro, no decurso da intervenção escolar, implementou-se um percurso gradativo de desenvolvimento do acto interpretativo. Através das gravações das leituras, esperamos recolher dados que remetam para a assimilação do percurso realizado, que, desejavelmente, se reflectirá no grau de desempenho conseguido. Quanto

ao segundo, aplicar parâmetros de fluência e expressividade na análise da leitura de um texto que mais do que lido é desempenhado constitui um desafio, em termos da sua validação.

Com efeito, a análise a realizar do desempenho dos informantes, conteúdo essencial deste capítulo, será realizada considerando a prática interpretativa de que o texto de teatro foi alvo no âmbito do projecto “Leituras Dramatizadas”, à luz da fluência e da expressividade como definidoras da competência leitora, embora nem sempre atestadas como parâmetros distintos, em diferentes estudos internacionais, como, por exemplo, em Klauda & Guthrie (2008: 310):

Although speed and accuracy in reading have long been considered hallmark components of fluency (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001), appropriate expression is now considered an additional defining component (Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000).

4.2 Fluência e Expressividade: estudos anteriores

Em Fillmore (1979), a fluência logra obter algumas definições que, de forma ainda vaga, a situam na facilidade de expressão, dependente da ausência de rupturas no fluxo discursivo. A aplicação deste conceito estende-se, inclusive, à linguagem gestual, em relação à qual se logrou estabelecer um conjunto de critérios relevantes na percepção da fluência, que abarca a ausência de movimento de lábios, o contacto visual, a postura, a expressão facial, etc. (Lupton, 1998). Lennon (2000) distingue dois tipos de fluência: um mais geral, de nível superior, que equivale a proficiência no discurso oral, relacionado com uma eficaz transposição do pensamento para a linguagem, e outro mais restrito, de nível inferior, relacionado com a velocidade e continuidade desse mesmo discurso. No âmbito desta segunda acepção de fluência, são utilizadas medidas como a velocidade de elocução, as pausas, os alongamentos, repetições, etc.

Já a abordagem de Goldman-Eisler (1961) fazia notar que a fluência pode não implicar um contínuo sonoro absoluto, antes remeter para uma relativa continuidade, que, embora integrando eventuais interrupções, não deixa de respeitar os limites do discurso bem articulado e estruturado. Com efeito, a referência à articulação e estruturação do discurso parece convocar, ainda que de forma implícita, restrições de ordem sintáctica, às quais um discurso fluente se deve submeter.

Em contrapartida, a expressividade é alvo de caracterizações tão sumárias quanto difusas, como, por exemplo, em Rasinski (2003) e McBride (2005), que apresentam a expressividade como parâmetro da fluência, legitimando o pressuposto de que um leitor fluente, por princípio, não deixará de ser expressivo.

O mesmo acontece em Dowhower (1991), estudo em que a expressão é perspectivada enquanto componente da fluência, a par com a velocidade de elocução e o reconhecimento automático de palavras. Nesta obra, são ainda distinguidos seis critérios para a leitura expressiva, entendida enquanto atribuição de traços melódicos à matéria escrita: presença versus ausência de pausas disfluentes; duração dos constituintes entre pausas; adequação versus inadequação do fraseamento; duração das palavras finais dos constituintes sintácticos; mudança de *pitch* face a um ponto final; e a presença de ênfase. A autora também aborda a relação entre compreensão e prosódia, afirmando que estão ligadas, não acrescentando, no entanto, qualquer dado relativamente à natureza da sua relação.

Já em Kuhn & Stahl (2000), a relação entre fluência e expressividade surge enquadrada no domínio mais lato das estratégias de remediação ao nível da leitura, defendendo-se que, em contexto escolar, práticas de leitura eficazes, do ponto de vista da fluência, devem necessariamente incluir o ritmo e a expressividade, enquanto “prosodic features of language”.

Em Tatham & Morton (2004), no âmbito da apresentação e discussão de um modelo, com efeitos expressivos, para a Síntese de Fala, o conceito de uma teoria da expressão está sempre subjacente, sendo aí entendida enquanto traço universal da fala. A tentativa de construir um modelo de produção de fala baseado em padrões prosódicos encontra, pois, fundamento na asserção de que não existe “fala neutral”. O termo “fala expressiva” é utilizado para designar o modo de fala que veicula, para além da mensagem *per se*, informação acerca do falante e que provoca uma resposta no ouvinte. Neste contexto, é formulada a hipótese de o fenómeno da expressão estar associado a variações sistemáticas na estrutura prosódica.

O interesse crescente na fluência e na expressividade para caracterizar e avaliar diferentes registos orais tem resultado em estudos que incidem sobre a sua aquisição e desenvolvimento. Assim, o trabalho de Perera (1989) enquadra-se no estudo da aquisição e desenvolvimento de traços prosódicos na leitura oral de crianças, enquanto competência fundamental para atingir a compreensão na leitura silenciosa. É no âmbito da avaliação da leitura em voz alta dos seus informantes, que teve como parâmetros

fundamentais a fluência e a expressividade, que a autora coloca a hipótese de a segunda possuir carácter múltiplo, pressupondo a interação de *pitch*, parâmetros de tempo, ênfase e qualidade da voz. Quanto à primeira, é aduzido que surge associada a factores como a velocidade de leitura, a extensão das unidades entoacionais e o uso da ênfase. Refere-se ainda, igualmente no campo das hipóteses, a precedência da compreensão textual sobre a fluência.

A amostra é constituída por seis informantes, três rapazes e três raparigas, acompanhados por si durante três anos, que no início do estudo tinham idades compreendidas entre cinco anos e três meses e seis anos e dois meses. As crianças eram gravadas individualmente de três em três meses, tendo-se realizado doze sessões de recolha de dados para cada uma. O material de leitura durante dez sessões foi o livro que estavam a ler na escola. Nas últimas duas sessões, de modo a poder avaliar a variação prosódica existente na leitura dos diferentes informantes, todos leram os mesmos textos, ou seja, duas narrativas escritas pela autora.

Ao nível dos resultados, verificou-se que na leitura das narrativas das últimas duas sessões as fronteiras entoacionais aproximavam-se da norma dos leitores adultos. Quanto à variação entre tons descendentes e ascendentes, o uso feito pelas crianças evidencia o reconhecimento do sentido e função comunicativa de diferentes tipos de frase. Destaca-se, igualmente, o aumento da velocidade de leitura, de 27 palavras por minuto aos cinco anos e meio para 137 aos 8 anos e meio. Também a extensão média das unidades entoacionais regista um aumento no período de três anos da experiência, de 1.78 palavras na primeira transcrição para 3.72 na décima primeira.

A partir dos seis anos e meio, os informantes mostram uma considerável consciência das fronteiras finais de frase, marcando-as consistentemente. Por volta dos oito anos e meio, torna-se evidente que as crianças procuram ajustar a divisão em unidades entoacionais à estrutura do texto. Certas unidades sintácticas, como os grupos nominais com um constituinte coordenado ou apositivo, são tipicamente divididas pelos informantes em duas ou mais unidades, o que se assemelha ao desempenho de adultos.

No seguimento da investigação realizada, a autora tece considerações acerca da relação entre prosódia e materiais de leitura, chamando, nomeadamente, a atenção para uma correspondência entre características estruturais dos textos e padrões prosódicos utilizados na leitura, o que remete para a importância da tipologia textual no âmbito da leitura em voz alta.

Também Young & Bowers (1995) problematizam a correlação entre fluência e compreensão do escrito, que envolve, segundo as autoras, processos de diferentes níveis, incluindo o de palavra, de constituinte e de frase, sugerindo que fluência e expressividade reflectem a sua integração, possibilitando um conhecimento mais aprofundado dos mesmos.

Partindo da hipótese de que a aptidão de uma criança para reconhecer as fronteiras de constituintes num texto desempenha um papel independente na obtenção de uma leitura fluente, a leitura em voz alta de 95 informantes, de três histórias com um grau de dificuldade crescente, foi aferida por dois avaliadores experientes com base na escala de fluência apresentada por Allington (1983).

Foram, igualmente, tidas em conta três medidas dependentes relativas à leitura em voz alta: velocidade de elocução (número de palavras por minuto), fluência (níveis gerais de fluência e expressividade) e correcção de elocução (percentagem de palavras lidas correctamente). Foi ainda considerada uma quarta medida, associada à identificação de fronteiras de constituintes durante a leitura silenciosa.

Quanto a resultados, estes confirmam a importância do conhecimento acerca dos constituintes, e respectivas fronteiras, para a expressividade da leitura, no caso de leitores com uma razoável compreensão do escrito. O contraste existente a este nível entre leitores menos hábeis e médios reforça a ideia de que esta é uma aptidão que os distingue. Assim, em relação aos primeiros, verificou-se que a sua velocidade de elocução, a correcção de elocução e a fluência diminuía à medida que aumentava o grau de dificuldade do texto. Quanto aos segundos, apesar de o aumento de dificuldade reverter em pequenos declínios na velocidade e correcção de elocução, a fluência manteve-se estável, atendendo, segundo as autoras, à adequada segmentação do texto em constituintes.

Em síntese, as diferenças no âmbito da fluência e expressividade entre leitores médios e menos hábeis não são redutíveis a discrepâncias no reconhecimento de palavras, dado que também reflectem o grau de aplicação do conhecimento sobre constituintes à leitura do texto. No entanto, permanece, todavia, por clarificar o que distingue fluência de expressividade, já que só a primeira logra obter definição, à semelhança do que fizemos notar em relação a outros estudos, nomeadamente Dowhower (1991), Rasinski (2003) e McBride (2005).

Na verdade, a relação entre fluência e expressividade não gera consenso entre autores, uma vez que, por exemplo, em Cowie et al. (2002), a fluência e a expressividade são

consideradas parâmetros distintos na avaliação da leitura. Acrescenta-se, no entanto, que, embora não pareçam constituir fenómeno único, se encontram interligadas.

Numa primeira fase deste estudo, em que se pretende caracterizar fluência, expressividade e respectiva relação, a amostra - o desempenho de 67 crianças de uma mesma área geográfica, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, a lerem um pequeno texto narrativo - foi submetida a um processo de avaliação, em termos de fluência e expressividade, que originou três grupos diferentes: o dos muito fluentes ou expressivos, medianamente fluentes ou expressivos e o dos pouco fluentes ou expressivos.

Num segundo momento, apenas 24 informantes foram considerados. A análise efectuada adoptou duas vertentes: uma envolvendo medidas standard, nomeadamente tempo de leitura por sílaba, duração das pausas interfrásicas, variação de *pitch* no âmbito de uma frase; outra baseada em medidas derivadas do sistema ASSESS, configurado para dar conta de variáveis menos globais e de eventuais interacções entre elas.

Ao nível dos resultados, destaca-se:

- Os leitores expressivos mostram maior variação ao nível do *pitch*, modificando o seu limite máximo. Este efeito ocorre ao longo de todo o texto; uma frase lida por um leitor expressivo apresenta uma maior variação de *pitch* e movimentos de *pitch* mais longos;
- Os leitores fluentes levam menos tempo a ler uma frase e usam pausas mais curtas entre frases; também exibem menos descontinuidades, sob a forma de pausas ou mudanças na direcção do movimento de *pitch* (subida/ descida);
- A expressividade envolve sensibilidade ao contexto, sendo possível que a variação de *pitch*, protagonizada por leitores expressivos, esteja relacionada com unidades maiores de sentido;
- A fluência releva de medidas de organização temporal e da própria estrutura do texto;
- A ausência de fluência tem impacto na variação de *pitch* e a duração dos movimentos de *pitch* é diagnóstico quer de fluência quer de expressividade.

Em síntese, as medidas temporais associadas à fluência delimitam fronteiras caracterizadas pela variação do *pitch* (ênfase, finalidade, diferenciação). Os padrões de relação entre constituintes no âmbito de um enunciado são um efeito da sensibilidade ao contexto associada ao fenómeno da expressão.

Este estudo assume particular importância no âmbito da nossa investigação, constituindo referência fundamental, pela abordagem da relação entre fluência e expressividade na leitura em voz alta de leitores mais jovens, através de uma metodologia com a qual a nossa apresenta alguns pontos em comum.

Em Schwanenflugel et al. (2004), também se procura determinar os traços prosódicos relevantes para uma boa leitura em voz alta. Participaram no estudo 120 crianças do segundo e terceiro anos de escolaridade, com idades entre 7 anos e 4 meses e 10 anos e 4 meses, que foram gravadas a ler uma passagem, composta por 7 frases, das quais 5 eram declarativas. Foram também gravados 34 adultos, da mesma área geográfica das crianças, para servir de matriz com a qual a leitura das crianças pudesse ser confrontada. Os parâmetros de análise foram os seguintes: a) média da duração das pausas interfrásicas; b) variações de duração das pausas interfrásicas; c) média da duração das pausas intrafrásicas; d) correspondência do contorno geral de F0 com o dos adultos; e e) contorno entoacional descendente em final de frase.

Dos resultados salienta-se que:

- Crianças com melhor desempenho no reconhecimento de palavras realizam pausas interfrásicas e intrafrásicas mais curtas;
- A variação ao nível das pausas interfrásicas é maior por parte das crianças com pior desempenho no reconhecimento de palavras;
- Os leitores mais fracos produzem contornos descendentes menos acentuados do que os mais aptos e apresentam menor correspondência com o perfil prosódico dos adultos.

Em síntese, as crianças com bom, ou mesmo excelente, desempenho no reconhecimento de palavras lêem com menos pausas e mais breves, realizam demarcações claras ao nível das fronteiras de frase, as quais são preferencialmente sinalizadas por contorno descendente, em detrimento da pausa; e reproduzem o contorno geral dos adultos. Por contraste, as crianças com desempenhos medianos, ou mesmo fracos, ao nível do reconhecimento de palavras lêem lentamente, com muitas pausas longas, evidenciando numerosas hesitações e um contorno prosódico “neutro”.

Em Trujillo (2005) registou-se a avaliação da leitura oral de 66 alunos do terceiro ano do primeiro ciclo, por um grupo de avaliadores, do qual a autora não fez parte, subdividido em especializados (cuja área profissional tinha relação directa com a linguagem, como professores universitários, filólogos, jornalistas, tradutores, etc.) e não especializados, quanto aos parâmetros da fluência e da expressividade. A relação entre

fluência e expressividade é aí sintetizada através da apresentação da primeira como condição necessária mas não suficiente para a emergência da segunda.

A escala usada era composta por quatro níveis (nível 1 – baixa; nível 2 – média baixa; nível 3 – média alta; nível 4 – alta). Os alunos leram um excerto de um texto narrativo, cuja duração média era 2:30. As directrizes fornecidas para orientar a avaliação da fluência centraram-se na adequação da duração das pausas à velocidade de leitura (i.e., pausas mais curtas numa leitura mais rápida e vice-versa) e na sua correcta localização, constituindo as pausas no interior de palavra ou constituinte factor de desvalorização e a constância das que assinalam fronteiras de frase, pelo contrário, factor de valorização. Quanto à expressividade, as orientações prenderam-se com o respeito pelas curvas melódicas de declarativas, interrogativas (com e sem pronome interrogativo) e exclamativas, diferenciação tonal do diálogo e valorização da variação tonal da leitura. Os resultados não evidenciaram diferenças significativas, ao nível da fluência, entre grupos analisados, o da morfossintaxe (alunos com formação específica nesse domínio, destacando-se, nesse contexto, a aprendizagem de prefixos, raízes e sufixos), o da prosódia (alunos com formação específica nessa vertente, nomeadamente, ao nível da relação entre entoação e sinais de pontuação) e o de controlo (alunos sem contacto com material impresso). Em contrapartida, estas registaram-se no âmbito da expressividade, comparando as avaliações atribuídas ao grupo da prosódia e da morfossintaxe, com o desempenho do primeiro a sobrepor-se ao do segundo. No entanto, nenhum dos dois apresentou contraste significativo em relação ao grupo de controlo.

Miller & Schwanenflugel (2008) propõem-se avaliar a evolução da leitura prosódica do primeiro para o segundo ano de escolaridade, de modo a isolar os parâmetros correlacionados com o nível de compreensão textual atingido no terceiro. A evolução mais significativa prende-se com a diminuição no número de pausas inadequadas e a aproximação à curva entoacional característica de leitores adultos. Quanto a correlações, o estudo destaca a existente entre o primeiro parâmetro e a compreensão textual e o segundo e a fluência, no âmbito do desempenho no terceiro ano. A relação entre prosódia e fluência permanece confusa, no sentido em que custa a perceber qual é dos dois o termo com aceção mais geral. A metodologia levanta algumas dúvidas, com, por exemplo, os dois parâmetros considerados mais relevantes, no âmbito do estudo, a serem medidos apenas na leitura das três primeiras frases do texto, quando este era composto por sete. Acresce ainda dizer que uma das instruções dadas às crianças foi

“ler o texto com rapidez”, o que em nosso entender revela um entendimento muito restrito do termo fluência, como esperamos conseguir demonstrar mais à frente.

Em nosso entender, a expressividade, é mais idiossincrática do que a fluência, que decorre de uma adequação entre unidades da fala e fronteiras sintáticas relevantes. A relação entre fluência e expressividade pode ser formulada da seguinte maneira: a primeira deve ser vista como base temporal que sustenta as pistas de sentido “performativas” que podem subsumir a segunda.

Na verdade, a fluência é mais padronizável do que a expressividade (cf. Fuchs et al., (2001; Cowie et al., 2002), pois é possível, a título de exemplo, afirmar que um leitor fluente nunca introduziria uma pausa num dado sítio, mas é, proporcionalmente, mais difícil antecipar que constituintes ou palavras é que um leitor nunca poderá considerar merecedores de destaque. Com efeito, enquanto a primeira, embora comporte variação, deriva, em larga medida, da estrutura sintática do texto, sendo por isso mais previsível, a segunda centra-se na maneira como o leitor deu sentido à matéria verbal, estando sujeita a consideráveis variações individuais. Em síntese, embora ambas sejam determinadas pela estrutura prosódica do texto, a fluência tem, sobretudo, como protagonista as pistas sintáticas mais relevantes, enquanto a expressividade elege, de sobremaneira, o leitor e as estratégias por ele escolhidas para se apropriar do texto, constituindo um exercício de individualidade. Por isso, as diferenças entre um leitor fluente e um leitor fluente e expressivo serão, previsivelmente, subtis, porque correspondem a sinais da apropriação do sentido do texto pelo leitor. Por outro lado, é muito difícil, existindo condições para tal, i.e., um grau de fluência no mínimo satisfatório, que a leitura em voz alta não evidencie sinais, ainda que meramente pontuais, de labor interpretativo. Assim, o contraste será entre poucos sinais e uma amostra mais significativa dos mesmos. Em princípio, o desempenho dos informantes, neste estudo, será comparável nestes termos. Como dizia o poeta²¹, *Entre nós e as palavras há metal fundente*; o fenómeno da expressividade remete exactamente para essa circunstância da leitura, ou seja, aquela em que texto e leitor se encontram e, de alguma maneira, se fundem e justificam.

Relativamente a um dado conjunto de textos, como notícias, entradas de enciclopédia, etc., uma boa leitura assentará muito mais no grau de fluência alcançado do que em efeitos de expressividade, já que a liberdade interpretativa que lhes surge associada é

²¹Mário Cesariny de Vasconcelos, “You are welcome to Elsinore” in *Pena Capital*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2004.

muito limitada. Este facto remete para diferenças na tipologia textual, a que já aludimos anteriormente. Por outro lado, quando a leitura de uma certa tipologia textual, como poemas, textos de teatro, etc., é caracterizada pela fluência sem que lhe surja associada uma expressividade com valores significativos, podemos aventar como hipótese uma falha interpretativa, ou seja, uma falha de imaginação.

Posteriormente, teremos oportunidade de situar a leitura do texto de teatro relativamente a esta questão, já que o facto de este tipo de texto consistir num compromisso entre escrita e oralidade pode resultar num registo de leitura mais próximo da fala espontânea. Contudo, os requisitos de fluência não são os mesmos para uma e para outra, ou seja, falar de forma fluente não equivale a ler com fluência. Em qualquer dos casos, a fluência denuncia uma mestria na gestão de padrões temporais, em relação aos quais a sintaxe é domínio de aplicação privilegiado (Klauda & Guthrie, 2008). Ancorada nessa base temporal, a expressão, tanto na fala espontânea como na leitura, revela intenções comunicativas.

Sumariando, do conjunto de textos atrás citados importa discriminar o seguinte:

- Fluência e expressividade são fenómenos de natureza prosódica;
- A primeira compreende uma base temporal sobre a qual assenta a segunda;
- A primeira parece decorrer de uma relação privilegiada entre prosódia e sintaxe, enquanto a segunda reflecte as «ambições semânticas» da prosódia;
- Fluência e expressividade não são fenómenos independentes, já que, à partida, a primeira precede a segunda, assumindo-se como sua condição necessária mas não suficiente.

Na abordagem aqui adoptada, procura-se estabelecer umnexo entre leitura e actividade cognitiva, defendendo-se o pressuposto de que quem compreende/ interpreta a matéria escrita, a lê melhor em voz alta, em consonância com dados de outros estudos, como Fuchs et al. (2001) e Klauda & Guthrie (2008), que estabelecem uma relação entre fluência e compreensão, com a primeira a reflectir a segunda e, especificamente no segundo estudo, também a influenciarem-se mutuamente.

Assim, considerando a necessidade de validar a nossa intervenção, sobretudo, a escolha do texto de teatro como objecto central de leitura, em termos do desenvolvimento da competência leitora, entendemos proceder à comparação, através da análise do respectivo sinal de fala, do desempenho dos alunos na leitura em voz alta antes e depois

da intervenção, recorrendo, para tal, às gravações realizadas, e já anteriormente apresentadas (cf. 3.4.2). Neste âmbito, as hipóteses a verificar são:

- O estudo do texto de teatro tem implicações positivas ao nível do desenvolvimento de estratégias de interpretação textual, o que se repercute num melhor desempenho na leitura em voz alta;
- Os contrastes de desempenho, da primeira para a segunda leitura das informantes, remetem para o parâmetro da expressividade, susceptível de variação, segundo o sujeito, a tarefa a realizar e o contexto da sua realização.

Quanto a parâmetros de análise adoptados, estes correspondem a medidas standard, amplamente utilizadas em estudos anteriores, como os atrás referenciados (nomeadamente, Perera, 1989; Cowie et al., 2002; Schwanenflugel et al., 2004; Miller & Schwanenflugel, 2008), e das quais destacamos: número de palavras lido correctamente, número de palavras lido correctamente por minuto, número de sílabas lido por segundo, duração média de sílaba, palavra, unidade entoacional e pausa interfrásica, relativas à fluência; Mínimo, Máximo, Média e Gama de Variação de F0 (valor da diferença entre Máximo e Mínimo de F0), por unidade entoacional, indicadores de expressividade. Este último conjunto de medidas diz respeito à Frequência Fundamental, definida em Cahn (1999), nos seguintes termos:

The fundamental frequency is determined by the rate of vibration of the vocal cords. It is the lowest harmonic in the speech signal. (...) The fundamental frequency is referred to in the speech literature as F0 (“F-zero” or “F-nought”) to distinguish it from F1, F2, etc., which are the formants – high energy regions in the speech spectrum – that characterize a phoneme. F0 is a function of vocal cord vibration, while a formant is a function of a vocal tract configuration, which boosts some frequencies and dampens others (Cahn, 1999: 28).

Concretamente, em relação à coexistência de medidas referentes a palavras e a sílabas, devemos acrescentar que essa circunstância deriva do facto de quer o tempo de leitura de palavras como o de sílabas ser utilizado para aferir a velocidade de elocução, uma das vertentes da fluência, sendo que Perera (1989) faz uso do primeiro, enquanto, por exemplo, Cowie et al. (2002) aplica o segundo.

No geral, a relevância destas medidas em termos de fluência e expressividade encontra-se atestada na investigação realizada para outras línguas, no âmbito da qual destacamos o seguinte excerto pela clareza dos resultados apresentados:

Several variables were related primarily to either fluency or expressiveness. Variation in pitch (as measured by the standard deviation of F0 or the difference between upper and lower pitch bounds) was primarily associated with expressiveness; and basic temporal organization (reflected in reading time per syllable, duration of intersentence pausing and frequency of discontinuities) was primarily associated with fluency (Cowie et al., 2002: 73).

A apresentação do estudo encontra-se dividida em dois momentos fundamentais: num primeiro, descrevem-se as etapas ligadas à avaliação das leituras da turma de teste e de controlo, que conduziu à selecção de informantes para posterior análise; num segundo, analisam-se as duas leituras de cada informante, antes e após intervenção, com base nos parâmetros acima indicados.

4.3 Avaliação das leituras da turma de teste e de controlo do 7ºano

Num primeiro momento procedeu-se à audição das leituras gravadas do 3º e 7ºano para avaliação. Ouvimos, de forma intercalada, alunos da turma de teste e da turma de controlo. Foi este primeiro momento de audição que levou à exclusão das leituras do 3ºano para análise, por se considerar que um número significativo de gravações não estava nas condições ideais para uma análise rigorosa e que um número igualmente representativo de alunos lia com dificuldades ao nível do reconhecimento de palavras. Esta circunstância afigurava-se decisiva, pois se o que pretendíamos aferir era o papel desempenhado pela nossa intervenção, centrada no texto de teatro, no âmbito do desenvolvimento da competência da leitura, deveríamos excluir leituras que reflectissem dificuldades ao nível mais básico da aprendizagem da leitura.

Então, apenas com as gravações do 7ºano, ouvimos e avaliámos a primeira leitura, depois a segunda, apenas do texto de teatro. A opção de considerarmos, em exclusivo, as gravações relativas ao texto de teatro reflecte a procura, enquanto objectivo central desta investigação, de um nexos privilegiado entre interpretação e prosódia na leitura em voz alta dessa tipologia textual, em específico.

Os critérios considerados foram a fluência e a expressividade, pelas razões já apresentadas. A escala adoptada, com quatro níveis (Má, Fraca, Média e Boa), pareceu-nos, simultaneamente, intuitiva e adequada à amostra, evidenciando uma relação mais directa, por comparação com uma escala numérica, com a dimensão performativa da leitura em voz alta, dado que, quando avaliamos um espectáculo, uma apresentação oral, etc., tendemos antes de mais para juízos como bom, mau, e não, por contraste, para 1, 2, ou 3.

A nossa avaliação das leituras para a turma de teste foi a seguinte:

QUADRO 1-AVALIAÇÃO DA TURMA DE TESTE (7ºANO)

INFORMANTES	1ª LEITURA		2ª LEITURA	
	FLUÊNCIA	EXPRESSIVIDADE	FLUÊNCIA	EXPRESSIVIDADE
G	Má	Má	Má	Má
H	Média	Média	Média	Média
I	Fraca	Fraca	Média	Fraca
JM	Fraca	Fraca	Fraca	Fraca
JN	Fraca	Fraca	Média	Média
R	Média	Fraca	Média	Média
MA	Média	Média	Média	Média
AC	Fraca	Fraca	Média	Média
AE	Má	Má	Fraca	Má
B	Má	Má	Fraca	Fraca
CP	Média	Média	Boa	Boa
CL	Fraca	Fraca	Média	Fraca
D	Fraca	Fraca	Média	Média
F	Fraca	Fraca	Fraca	Fraca
M	Média	Média	Média	Média
P	Fraca	Fraca	Média	Média
RO	Média	Fraca	Média	Fraca
RU	Média	Fraca	Média	Fraca
S	Média	Média	Média	Média
TO	Fraca	Fraca	Média	Média
TG	Fraca	Fraca	Média	Média
V	Fraca	Fraca	Média	Média

Em relação à turma de controlo, a avaliação foi a abaixo apresentada:

QUADRO 2-AVALIAÇÃO DA TURMA DE CONTROLO (7ºANO)

INFORMANTES	1ª LEITURA		2ª LEITURA	
	FLUÊNCIA	EXPRESSIVIDADE	FLUÊNCIA	EXPRESSIVIDADE
AF	Fraca	Fraca	Fraca	Fraca
CA	Fraca	Fraca	Média	Fraca
CE	Má	Má	Fraca	Fraca
FM	Fraca	Fraca	Fraca	Fraca
ID	Fraca	Fraca	Fraca	Fraca
IM	Média	Média	Média	Média
IA	Média	Média	Média	Média
JM	Média	Média	Média	Média
JMo	Fraca	Fraca	Média	Fraca
MM	Boa	Boa	Boa	Boa
PT	Média	Média	Média	Média

Na turma de teste, de 22 alunos, no âmbito da primeira leitura, há a considerar 3 leituras más (13,6%), 11 fracas (50%), 8 com a atribuição do nível médio pelo menos a um dos parâmetros (36,3%) e 5 com a atribuição do nível médio em ambos os parâmetros (22,7%). Da primeira para a segunda leitura, verifica-se que 13 alunos melhoraram o seu desempenho (59%), enquanto os restantes 9 o mantiveram (40,9%). Dos que apresentaram evolução, 4 fizeram-no apenas num parâmetro (18,1%), 3 tiveram melhoria na fluência (13,6%) e 1 na expressividade (4,5%), e 9 apresentaram-na em ambos (40,9%); 2 passaram de uma leitura má para fraca (9%), 10 de fraca para média (45,4%), e, finalmente, apenas 1 aluno de média para boa (4,5%). Assim, no contexto da segunda leitura, destacam-se 2 leituras classificadas como más, pelo menos num parâmetro (9%), 8 avaliadas como fracas, pelo menos num parâmetro (36,3%), e 16 classificadas como médias, pelo menos num parâmetro (72,7%). Assim, o número de

leituras más é de 1 (4,5%), leituras fracas 3 (13,6%), leituras médias 12 (54,5%) e leituras boas 1 (4,5%). O quadro abaixo sintetiza a informação a este respeito:

QUADRO 3-SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DA TURMA DE TESTE (7ºANO)

	1ªLEITURA		2ªLEITURA	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
LEITURA MÁ OU COM ATRIBUIÇÃO DE “MÁ” A UM PARÂMETRO	3	13,6	2	9
LEITURA FRACA OU COM ATRIBUIÇÃO DE “FRACA” A UM PARÂMETRO	11	50	8	36,3
LEITURA MÉDIA OU COM ATRIBUIÇÃO DE “MÉDIA” A UM PARÂMETRO	8	36,3	16	72,7
LEITURA BOA	0	0	1	4,5

Na turma de controlo, na primeira leitura, regista-se 1 leitura má (9%), 5 fracas (45,4%), 4 médias (36,3%) e 1 boa (9%). De 11 alunos, 3 melhoraram o seu desempenho na segunda leitura (27,2%), 2 apenas num parâmetro (18,1%), o da fluência, e 1 em ambos (9%). Os que evidenciaram evolução ao nível da fluência passaram de uma leitura fraca para uma média. O único aluno que apresentou melhoria de desempenho nos dois parâmetros relevantes passou de uma leitura má para uma fraca. Deste modo, no âmbito da segunda leitura, há a considerar 6 leituras com a atribuição de fraco pelo menos num parâmetro (54,5%), outras 6 com o nível médio associado pelo menos a um parâmetro (54,5%) e uma leitura boa (9%). As leituras fracas são 4 (36,3%), as médias também 4 (36,3%) e boa apenas uma (9%). Atente-se no quadro seguinte que, à semelhança do anterior, destaca a informação fundamental relacionada com a avaliação, mas, neste caso, da turma de controlo:

QUADRO 4-SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DA TURMA DE CONTROLO

	1ªLEITURA		2ªLEITURA	
	Nº DE ALUNOS	%	Nº DE ALUNOS	%
LEITURA MÁ OU COM ATRIBUIÇÃO DE “MÁ” A UM PARÂMETRO	1	9	0	0
LEITURA FRACA OU COM ATRIBUIÇÃO DE “FRACA” A UM PARÂMETRO	5	45,4	6	54,5
LEITURA MÉDIA OU COM ATRIBUIÇÃO DE “MÉDIA” A UM PARÂMETRO	4	36,3	6	54,5
LEITURA BOA	1	9	1	9

Os valores apresentados pela turma de teste, entre os quais se destaca a diminuição das leituras fracas ou com atribuição de “fraca” a um parâmetro, da primeira para a segunda leitura e, paralelamente, o aumento ainda mais significativo de leituras médias ou com atribuição de “média” a um parâmetro, em comparação com os da turma de controlo, permite uma confirmação, ainda que parcial, da nossa primeira hipótese de que o texto de teatro tem impacto positivo no desenvolvimento da competência da leitura. As ressalvas que surgem associadas a essa confirmação resultam do facto de esta só poder ser completamente atingida, após a análise de um subconjunto de leituras, cujos dados mostrar-se-ão, ou não, em conformidade com estes.

4.4 Teste: avaliação de um *subcorpus*

Com o objectivo de validar os nossos juízos avaliativos em relação às duas turmas, elaborámos um teste de avaliação de um subconjunto de leituras, criteriosamente escolhido no sentido de se assumir como significativo em relação à amostra total.

Quanto ao modelo de teste adoptado, começámos por elaborar escalas de fluência e de expressividade, com descritores associados a cada nível, como, por exemplo, em Pinnell

et al. (1995), que propõe uma escala com quatro níveis e respectivos descritores para aferir a fluência na leitura em voz alta. À partida, uma vantagem deste tipo de escalas é a redução de heterogeneidade de juízos entre diversos avaliadores. No entanto, como só contávamos com quatro avaliadoras, e o teste não se destinava a uma avaliação institucional, os descritores pareceram-nos, a determinado momento, demasiado limitativos, no sentido em que não deixavam lugar para outros factores intervenientes na audição das leituras, ou seja, não orientavam a audição, prescreviam-na. Em acréscimo, a redacção dos descritores resultava repetitiva, e, por isso, também confusa, pois traduzia, sobretudo, uma gradação da ocorrência de certos fenómenos.

Optámos posteriormente por um formato “misto”, que, à semelhança das escalas, não dispensa a atribuição de um nível e, adicionalmente, como uma lista de verificação, fornece uma listagem de critérios/ parâmetros para orientar a audição, de modo a especificar os domínios de avaliação em causa, na senda de uma escala multidimensional, como a apresentada em Zutell e Rasinski (1991), em que se distinguem quatro aspectos relativos à fluência (“Expression and Volume”, “Phrasing”, “Smoothness” e “Pace”), aos quais surgem associados descritores para orientar a atribuição de um nível. Contemplou-se, igualmente, a possibilidade de as avaliadoras comentarem o processo, deixando, no final, espaço para o registo de impressões e sugestões, como se constata, pelos exemplos, abaixo:

Considerando os critérios apresentados, atribua à leitura ouvida um nível de fluência.

1ª leitura

Critérios de Fluência

- **continuidade do fluxo discursivo**

SIM NÃO

- **existência de soletrações, hesitações, repetições, pausas e emendas**

SIM NÃO

- **adequação do ritmo às unidades sintático-semânticas do texto**

SIM NÃO

- **reprodução de uma situação comunicativa de diálogo**

SIM NÃO

Atribua um nível global de fluência à leitura, assinalando o quadrado correspondente:

Má

Fraca

Média

Boa

Comentário:

Considerando os critérios apresentados, atribua à leitura ouvida um nível de expressividade.

Critérios de Expressividade

- **variação melódica**

SIM NÃO

- **recurso à ênfase**

SIM NÃO

- **reprodução de uma situação comunicativa de diálogo**

SIM NÃO

- **proposta de uma interpretação**

SIM NÃO

Atribua um nível global de expressividade à leitura, assinalando o quadrado correspondente:

Má

Fraca

Média

Boa

Comentário:

Quanto aos descritores seleccionados, estes pretendem ser representativos dos fenómenos prosódicos em causa. Assim, em relação à fluência, adoptámos a ideia de que esta releva da aplicação de medidas de organização temporal à estrutura do texto (Lennon, 2000; Perera, 1989; Cowie et al., 2002), a qual se encontra subjacente à totalidade dos descritores, sendo, no entanto, de acrescentar que o segundo visa directamente o fenómeno das disfluências. Quanto à expressividade, adoptámos a

premissa de que leitores mais expressivos apresentam maior variação de F0 (Perera, 1989; Cowie et al., 2002), também ela transversal aos quatro descritores, sendo que o último remete, em concreto, para a hipótese de uma relação próxima entre texto de teatro, interpretação e expressividade. Fluência e expressividade apresentam um descritor em comum, pois consideramos que, atendendo à função central do diálogo no texto de teatro, quer a fluência quer a expressividade concorrem para a “reprodução de uma situação comunicativa de diálogo”.

Contudo, antes da redacção definitiva dos descritores, efectuámos outra audição das leituras. Foi, assim, que isolámos as soletrações, hesitações, repetições, pausas e emendas como detendo função importante na caracterização de níveis de proficiência. Esta audição foi etapa fundamental, pois os descritores apresentados resultam, de modo mais directo ou indirecto, do que conseguimos ouvir, do mais ao menos eficaz, nas diferentes leituras. Foi também essa audição que nos permitiu seleccionar um conjunto de cinco alunos, percebidos, por nós, como representativos quer da amostra total de leituras, ao contemplar alunos da turma de teste e de controlo e ao considerar a variável género em proporção aproximada (três raparigas para dois rapazes), quer dos níveis de desempenho em causa. Para nos certificarmos da nossa escolha, transcrevemos ortograficamente o conjunto de leituras seleccionado e, adicionalmente, a primeira leitura de CP e MM (Anexo 11), por serem aquelas com melhor desempenho, de acordo com a nossa avaliação.

O teste é composto por cinco leituras de um mesmo fragmento do texto de teatro *Os Piratas*, de Manuel António Pina. A duração das leituras varia entre 1:21, para a leitura mais rápida, e 2:24, no caso da mais longa. Esta amostra integra três alunos da turma de teste e dois da de controlo, como se constata abaixo:

Quadro 5

Seleccção de Leituras a Integrar no Teste	
Turma de Teste	Turma de Controlo
G (turma de teste, 1 ^a leitura, “Má”)	IM (turma de controlo, 1 ^a leitura, “Média”)
Di (turma de teste, 1 ^a leitura, “Fraca”)	MM (turma de controlo, 2 ^a leitura, “Boa”)
CP (turma de teste, 2 ^a leitura, “Boa”)	

As leituras foram ouvidas pela seguinte ordem:

- **IM** (1:50)
- **G** (2:24)
- **Di** (2:20)
- **CP** (1:37)
- **MM** (1:21)

Esta ordem não é aleatória, já que resultou da conveniência de alternar níveis de desempenho, começando pelo que se entendia ser um desempenho de nível médio (IM), o qual poderia servir de referência para determinar o nível (superior ou inferior) das restantes leituras.

4.4.1 Avaliadores

No teste participaram quatro docentes da área da Didáctica do Português, com ampla experiência na formação de professores de Português; duas delas com formação em linguística (A e B) e as outras com formação em literatura (C e D). Entre a primeira realização do teste e a última decorreram 2 meses e meio (de 28-12-07 e 13-03-08).

4.4.2 Tarefa solicitada

Antes do início do teste, apresentámos, a cada uma das avaliadoras, de forma sucinta o projecto desenvolvido na escola, de modo a informá-las do contexto de gravação das leituras, e dos procedimentos que lhes deveriam surgir associados no âmbito do teste.

Num primeiro momento, as avaliadoras leram silenciosamente o excerto sobre o qual incidiam as leituras. No decurso do teste, este esteve sempre disponível para consulta. Depois, começaram a ouvir, com auscultadores, as gravações pela ordem pré-definida (IM, G, Di, CP e MM). Após a audição de cada uma das leituras, foi entregue, para preenchimento, a folha correspondente à avaliação da fluência, seguida da da avaliação da expressividade. Numa página, ponderava-se resposta afirmativa ou negativa aos critérios inventariados, atribuía-se um nível, numa escala que compreendia quatro níveis (“má”, “fraca”, “média” e “boa”); por fim, havia a possibilidade de deixar um comentário. Cada uma das leituras pôde ser ouvida mais do que uma vez, mas não era permitido voltar atrás, ou seja, uma vez concluída a avaliação de uma leitura não era possível voltar a ouvi-la ou alterar o que quer que fosse.

4.4.3 Resultados do teste

As avaliações obtidas, no âmbito do teste, pelas cinco leituras seleccionadas, encontram-se sistematizadas abaixo:

Quadro 6-Resultados do Teste

	LEITURAS									
	IM		G		Di		CP		MM	
AVALIADORAS	FLU.	EXP.	FLU.	EXP.	FLU.	EXP.	FLU.	EXP.	FLU.	EXP.
A	Má	Fraca	Má	Má	Média	Média	Boa	Boa	Boa	Boa
B	Média	Média	Má	Má	Média	Média	Boa	Boa	Boa	Boa
C	Boa	Boa	Má	Má	Média	Boa	Boa	Boa	Boa	Boa
D	Média	Fraca	Má	Má	Média	Média	Boa	Boa	Boa	Boa

Entre a nossa avaliação e a das avaliadoras apurou-se 67,5% de concordância, o que permite, não sem algumas ressalvas, validar os nossos juízos avaliativos.

Facilmente se constata, através das respostas das avaliadoras, que os alunos alvo de maiores diferenças são IM, da turma de controlo, e Di, da turma de teste. Em relação à primeira, só a avaliação de B, nível médio, foi coincidente com a nossa, pois D atribuiu avaliação coincidente no parâmetro da fluência, mas não no da expressividade (nível fraco). Digno de nota é também o comentário de C, que diz ter hesitado entre o nível médio e bom. Devemos ainda acrescentar que A, apesar de considerar má a leitura ao nível da fluência, assinala que a mesma é caracterizada pela continuidade do fluxo discursivo, diferentemente do que refere para a leitura de G, classificada com o mesmo nível, mas acerca da qual destaca a não continuidade do fluxo discursivo. Com efeito, se atendermos ao preenchimento dos critérios apresentados, observamos que, no âmbito da avaliação atribuída pela avaliadora, o que distingue a má leitura de IM no domínio da fluência da média de Di é a “adequação do ritmo às unidades sintáctico-semânticas do texto”, que no primeiro caso logra especificação negativa e no segundo positiva.

Se a avaliação atribuída a IM apresenta, todavia, algumas semelhanças e pontos de contacto com a nossa, em relação à de Di já não se pode afirmar o mesmo, dado que, por um lado, a avaliação atribuída pelas avaliadoras foi consensual, e positiva, nível médio, havendo apenas a registar o nível atribuído por C, no âmbito da expressividade, nível bom. Em termos gerais, as avaliadoras associaram à leitura deste aluno um desempenho melhor, comparando com a nossa avaliação, que redundou na atribuição do nível fraco.

Os restantes três alunos, G, CP e MM receberam por parte das avaliadoras nível igual ao por nós atribuído, respectivamente nível mau e nível bom. Verifica-se que no caso de desempenhos situados nos extremos da escala há coincidência de juízos. Assim, à leitura de G foi sistematicamente atribuído o nível mais baixo da escala, enquanto, por contraste CP e MM foram avaliadas com o nível máximo. Deste modo, parece existir menos dúvidas e ambiguidades quanto ao que se considera mau e bom, por comparação com níveis intermédios, como fraco e médio. No entanto, estamos conscientes de que o que acabámos de afirmar se aplica apenas ao confronto da nossa avaliação com a das avaliadoras, já que relativamente ao desempenho de Di não se pode pôr em causa a consistência do nível médio atribuído.

Integrando a especificação dos critérios de fluência e expressividade tal como apresentada pelas avaliadoras numa leitura geral dos resultados, relativamente à fluência destaca-se que: a) uma má leitura surge associada à não continuidade do fluxo discursivo (a única discordância provém da avaliação da leitura IM por A); b) em contrapartida, numa boa leitura podem existir soletrações, hesitações, repetições, pausas e emendas (só D faz corresponder a inexistência desse tipo de fenómenos à apreciação da leitura de MM), analogamente ao que Moniz (2006) reporta para a fala espontânea e preparada no Português Europeu, ao associar o conceito de “escala de aceitabilidade” ao fenómeno da disfluência, chamando a atenção para a maior aceitabilidade de certas categorias em detrimento de outras, com os alongamentos, numa ponta da escala, como melhor tolerados, e as disfluências complexas noutra, sistematicamente depreciadas pelo ouvinte. Com efeito, a assunção de que a relação entre fluência e certo tipo de fenómenos, unidos sob a designação de disfluências, é de natureza complexa surge bem sintetizada em Lennon (2000):

In terms of perceived fluency, some errors may pass unnoticed in the flow of discourse if production is rapid, smooth, lucid, and generally efficient in expressing thought in an interesting manner that focuses listener attention on message (2000: 40).

Quanto à expressividade, há a salientar o seguinte: a) um mau desempenho radica na ausência ou intermitência de variação melódica (cf. avaliação de G por B) e na inexistência de recurso à ênfase; b) já um bom desempenho envolve a especificação positiva dos quatro critérios discriminados (“variação melódica”, “recurso à ênfase”, “reprodução de uma situação comunicativa de diálogo” e “proposta de uma interpretação”).

Ao tentar encontrar justificação para os resultados, começamos por destacar o facto de o desempenho de IM poder ter sido penalizado por ser a primeira audição. Com efeito, poder-se-á considerar que na primeira audição de um teste deste tipo os avaliadores estabelecem provisoriamente critérios que, depois, numa segunda audição, confirmam, infirmam, reformulam. Daí que reconheçamos a falta de uma audição antes de IM para que a familiaridade com a tarefa e com os critérios nela envolvidos não se tivesse processado com eventuais custos para o desempenho do aluno. Um dado que podemos explicar à luz desta hipótese é a variação de níveis atribuídos a IM compreender toda a escala. Se no caso de Di se destaca o consenso na avaliação atribuída, acerca de IM ressalta a heterogeneidade de juízos. Hipoteticamente, esta heterogeneidade terá resultado de as avaliadoras se encontrarem num primeiro momento de definição e aplicação de critérios. Com efeito, uma das avaliadoras ouviu duas vezes as duas primeiras leituras, segundo ela, para aferir critérios próprios.

Quanto a Di, a situação de divergência, entre a nossa avaliação e a das avaliadoras, só poderá ser explicada à luz da convergência de factores de ordem diversa. Em primeiro lugar, destacamos o mais óbvio, que consiste na circunstância de termos disposto de uma segunda leitura do aluno para comparar, ao contrário das avaliadoras. O desempenho dado a ouvir corresponde a uma primeira leitura gravada em Janeiro de 2004; a segunda leitura, essa, sim, classificada por nós como “média”, é gravada após o término do projecto, em Abril do mesmo ano. Cumulativamente, é possível que, por contraste com IM, o desempenho de Di tenha sido sobrevalorizado por se seguir a uma leitura que foi consistentemente classificada como “má”, a de G. A isto, acresce o facto de a leitura de Di se destacar pela “vivacidade”, como nota C, o que pode ter escamoteado parte dos erros de leitura (soletrações, erros de pronúncia, repetições, supressões, inserções, emendas), devidamente anotados e registados na respectiva

transcrição ortográfica. Além disso, este contraste entre a nossa avaliação e a das avaliadoras pode resultar de diferenças ao nível do que é perceptivamente mais relevante, que compreende desde os fenómenos de disfluência até à vivacidade da leitura. A constância da avaliação de Di pelas avaliadoras é ainda mais curiosa se relembrarmos que a sua leitura se aproxima, em termos de duração da de G (2:20 para 2:24), demarcando-se da assinalável menor duração das restantes.

Quanto a G, considerando os comentários, a má leitura parece remontar a uma insuficiente variação melódica e a não conseguir demonstrar que percebe o que está a ler. Já os desempenhos de CP e MM distinguem-se dos restantes três, sendo considerados os mais conseguidos. No entanto, a maior nota de interesse prende-se com o contraste entre elas notado por duas das avaliadoras, A e B, ambas com formação em Linguística. Segundo estas, a leitura de CP é superior, atendendo, porventura, a diferenças na variação melódica e no emprego da ênfase, como assinalado por A. É, pois, ao nível da expressividade que reside para esta avaliadora a superioridade da leitura de CP. Em contrapartida, B refere-a a propósito da avaliação do parâmetro da fluência, sem outras especificações. A este respeito, destaca-se o contraste, ao nível da fluência estabelecido por três das avaliadoras entre a leitura sem soletrações, hesitações, repetições, pausas e emendas de CP e a de MM, à qual, apesar de boa, se associa a ocorrência desse tipo de fenómeno.

4.5 Análise das leituras de dois alunos

Nesta secção, fundamentamos a escolha de um subconjunto de leituras para análise, especificando a metodologia adoptada. A apresentação dos resultados é feita em três momentos, atendendo às medidas e critérios escolhidos (medidas temporais e de precisão, medidas de F0 e fraseamento). De seguida, discutem-se os resultados à luz das hipóteses formuladas.

4.5.1 Selecção de informantes

Com base na nossa avaliação e das avaliadoras, CP, aluna da turma de teste, e MM, aluna da turma de controlo, fizeram uma boa segunda leitura, sendo por nós destacadas como os melhores desempenhos no âmbito das respectivas turmas, o mesmo

acontecendo com as avaliadoras, no âmbito do teste. No entanto, se MM mantém o seu desempenho da primeira para a segunda leitura, o mesmo não acontece com CP, que se assume como o único aluno da turma de teste a melhorar o nível da sua leitura de média para boa, quer em termos de fluência quer de expressividade, sendo igualmente de salientar, no paralelismo entre informantes, os contrastes destacados pelas avaliadoras em relação à sua segunda leitura, já acima mencionados. Uma vez que estes dados se mostram promissores em termos das hipóteses formuladas, recorde-se, por comodidade de exposição, directamente relacionadas com a importância da leitura do texto de teatro no desenvolvimento da competência da leitura e com a distinção entre fluência e expressividade na caracterização de uma leitura proficiente, a selecção das leituras de CP e MM para análise surge como consequente, as quais serão, sempre que se achar conveniente, designadas por CP1, CP2, MM1, e MM2, correspondendo, respectivamente, à primeira e segunda leitura de CP e à primeira e segunda leitura de MM.

4.5.2 Metodologia

As gravações das quatro leituras foram integralmente digitalizadas a uma frequência de amostragem de 16KHz. Posteriormente, utilizámos o programa Wavesurfer (versão 1.8.5) para alinhar o sinal de fala com a informação ortográfica, marcando, paralelamente, as pausas. Depois, procedemos à extracção manual, por unidade entoacional, de valores mínimos e máximos, aos quais juntámos a média de F0, gerada automaticamente.

Em relação às medidas de ordem temporal, elaborámos uma Base de Dados em Excel, a partir das transcrições ortográficas. A partir da duração das pausas e das unidades, calculámos as restantes medidas.

4.5.3 Resultados das medidas temporais e de precisão

Nesta secção apresentamos os resultados relativamente às medidas aplicadas, que são, como atrás destacámos (cf. 4.2), as seguintes: número de palavras lido correctamente, número de palavras lido correctamente por minuto, número de sílabas lido por segundo, duração média de sílaba, palavra, unidade entoacional e pausa interfrásica (pausa a

assinalar uma fronteira de frase, associada, graficamente, a um ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação ou reticências). Consideramos, igualmente, o fraseamento adoptado pelas duas alunas, como indicador de fluência (Schreiber, 1991; Rasinski, 2003; Ellery, 2005, entre outros), no sentido em que este implica uma divisão apropriada do texto em unidades, respeitando, nomeadamente, as fronteiras de constituintes.

Começamos, então, por nos referir a medidas de índole temporal, que remetem para a velocidade de elocução e o grau de precisão, determinável através da percentagem de palavras lidas correctamente e do número de palavras lido correctamente por minuto (Rasinski, 2004; Osborn & Lehr, 2003, entre outros).

Antes, é necessário explicitar que o texto lido era composto por 19 indicações cénicas (146 palavras), 16 indicações de personagem (16 palavras) e 16 falas (133 palavras), num total de 295 palavras. Chamamos, igualmente, a atenção para a existência de certos fenómenos nas leituras, como sejam as disfluências, as substituições, os acrescentos e as omissões, a fazer variar o número de palavras lidas, que não coincide com o total de palavras escritas.

O quadro abaixo sintetiza os resultados para o primeiro grupo de medidas:

Quadro 7-Medidas Temporais e de Precisão

	CP (turma de teste)		MM (turma de controlo)	
	1ªleitura	2ªleitura	1ªleitura	2ªleitura
Número total de palavras lido	299	233	240	238
Número de palavras lido correctamente	284 (94,9%)	220 (94,4%)	234 (97,5%)	229 (96,2%)
Número de palavras lido correctamente por minuto	145	170	192	196
Valor médio de duração de palavra (S)	0,335	0,306	0,274	0,277
Número de sílabas lido por segundo	5	5	6	6
Valor médio de duração de sílaba (S)	0,178	0,171	0,153	0,152
Valor médio de duração de unidade entoacional (S)	1,078	1,064	1,079	1,047
Valor médio de duração da pausa interfrásica (S)	0,407	0,62	0,476	0,394

Como se constata, alguns valores, como a percentagem de palavras lidas correctamente e o número de sílabas lido por segundo, revelam uma considerável aproximação entre o desempenho de CP e MM, tanto na primeira como na segunda leitura. Na verdade, a diferença mais significativa prende-se com o número total de palavras lido na primeira leitura de CP, por comparação com os restantes, o que resulta do facto de a aluna ter optado por ler a totalidade das indicações de personagem e cénicas, o que não se verifica no segundo momento de leitura, em que abandona a leitura das primeiras e restringe a das segundas ao subconjunto das que surgiam destacadas das falas.

Assim, embora se registre uma diferença, na segunda leitura, entre 94,4% de precisão de CP e 96,2% de MM, esta não se revela significativa pois, no âmbito do teste realizado, as avaliadoras consideram ambos os desempenhos fluentes. Com base numa escala de precisão (Rasinski, 2004), destinada à aferição de níveis de fluência em diferentes níveis de escolaridade e composta por três níveis de desempenho, como a abaixo apresentada, observa-se que a segunda leitura de ambas se situa no nível intermédio, o de instrução, que se traduz na capacidade de ler um texto com apoio de um adulto:

Quadro 8-Níveis de Desempenho no Reconhecimento de Palavras

Nível de independência:	97-100%
Nível de instrução:	90-96%
Nível de frustração:	<90%

Adaptado de Rasinski (2004)

Parece, então, que esta medida de precisão faz corresponder determinados intervalos de valores a níveis de desempenho, sendo que CP e MM, ao situarem-se num mesmo intervalo de valores, logram ambas desempenho fluente.

Em relação ao número de palavras lidas correctamente por minuto, ao considerarmos uma escala como a que se segue (Rasinski, 2003: 170), à semelhança da anterior, igualmente consagrada à aferição da fluência, estabelecendo também uma norma a que, adicionalmente, se faz corresponder um determinado nível de escolaridade, constata-se que a diferença entre 170 e 196, respectivamente da segunda leitura de CP e MM, é significativa, uma vez que a primeira se situa no nível previsto para o seu ano de escolaridade (7º), dado que só a partir de um desvio de cerca de 20% é que o aluno é avaliado como abaixo ou acima da norma, enquanto a segunda se aproxima do limite máximo do desvio permitido:

Quadro 9

Normas de Fluência a partir do Número de Palavras Lido Correctamente por Minuto			
Nível de Escolaridade	Outono	Inverno	Primavera
1	_____	_____	60 plcpm
2	53	78	94
3	79	93	114
4	99	112	118
5	105	118	128
6	115	132	145
7	147	158	167
8	156	167	171

Adaptado de Rasinski (2003)

Este resultado, que não pode ser interpretado isoladamente, pois também se relaciona com outras medidas temporais, como a duração da sílaba, palavra, unidade entoacional e pausa interfrásica, constitui um contraste de velocidade de elocução entre as duas alunas. No entanto, a avaliação de ambas, quer por nós quer pelas avaliadoras, relativamente ao parâmetro da fluência, foi de nível bom. Assim, uma vez que, nomeadamente, Cowie et al. (2002) e Klauda & Guthrie (2008) dão conta de um domínio de influência recíproco entre fluência e expressividade, colocamos a hipótese de esta diferença se reflectir nos resultados obtidos para as medidas de F0, não sendo, propriamente, significativa, *per se*, em termos de juízos de fluência. Freitas (1990) adopta a ideia da existência de um nexos entre expressividade e velocidade de elocução, assumindo que a expressividade é inversamente proporcional à velocidade de elocução, o que leva a autora, inclusive, a afirmar para o seu *corpus* o seguinte:

A leitura é, assim, o registo estudado com grau de expressividade mais reduzido pois é aí que encontramos os valores mais altos de VE (1990: 182).

Mais à frente, no âmbito da discussão dos resultados, teremos oportunidade de recuperar esta afirmação, confrontando-a com os resultados das medidas de F0.

Constata-se, também, que em relação a CP, à semelhança de resultados apresentados em Freitas (op. cit.), da primeira para a segunda leitura, a uma diminuição da duração média de unidade entoacional corresponde um aumento da duração média da pausa interfrásica, sendo que o mesmo não se aplica a MM, uma vez que do primeiro para o segundo momento de leitura ambas as medidas decrescem.

Em suma, apesar de MM apresentar maior percentagem de palavras lidas correctamente, um número mais elevado de palavras lido correctamente por minuto e um menor valor médio ao nível da duração de sílaba, de unidade entoacional e da pausa interfrásica na segunda leitura, as diferenças entre valores não se afiguram significativas para a distinguir como mais fluente do que CP.

A complementar os resultados acima expostos, apresentamos, de seguida, um quadro, no qual não são contempladas as indicações de personagem da primeira leitura de CP, dividido por indicações cénicas e falas, modos de discurso próprios da tipologia textual em análise, que confirmam a relativa proximidade de valores acima enunciada:

Quadro 10-Medidas Temporais e de Precisão por Indicações Cénicas e Falas

	CP (turma de teste)				MM (turma de controlo)			
	1ªleitura		2ªleitura		1ªleitura		2ªleitura	
	Indicações cénicas	Falas	Indicações cénicas	Falas	Indicações cénicas	Falas	Indicações cénicas	Falas
Número total de palavras lido	144	139	98	135	107	133	104	134
Número de palavras lido correctamente	139 (96,5%)	129 (92,8%)	92 (93,8%)	128 (94,8%)	102 (95,3%)	132 (99,2%)	101 (97,1%)	128 (95,5%)
Valor médio de duração de palavra (S)	0,310	0,332	0,312	0,301	0,274	0,274	0,287	0,269
Número de sílabas lido por segundo	6	4	6	5	7	5	7	6
Valor médio de duração de sílaba (S)	0,145	0,210	0,152	0,188	0,136	0,171	0,138	0,166
Valor médio de duração de unidade entoacional (S)	1,309	0,871	1,019	1,100	1,172	1,015	1,066	1,032
Valor médio de duração de pausa interfrásica (S)	0,428	0,399	0,634	0,612	0,474	0,475	0,422	0,374

Os resultados acima apresentados estão em consonância com os anteriores, confirmando que quer no âmbito das indicações cénicas como no das falas, os desempenhos de CP e MM mantêm as semelhanças e diferenças. Como anteriormente, a maior aproximação provém do número total de palavras lido, com excepção das indicações cénicas na primeira leitura de CP, do número de palavras lido correctamente e do número de sílabas por segundo, sendo que os contrastes mais acentuados surgem associados à duração de sílaba, de unidade entoacional e de pausa interfrásica. No entanto, é interessante verificar que o assinalável aumento da diferença na duração média de unidade entoacional entre CP (1,064seg.) e MM (1,047seg.),

ocorrido na segunda leitura (cf. quadro “Medidas Temporais e de Precisão”), pois na primeira os valores eram muito aproximados (1,078seg. e 1,079seg.), resulta não da leitura das indicações cénicas, como acima se pode comprovar, mas da leitura das falas. Deste modo, a relação inversamente proporcional entre a duração das pausas e a das unidades entoacionais, em causa da primeira para a segunda leitura de CP, já atrás mencionada, deve-se à descida significativa na média de duração de unidade entoacional ao nível das indicações cénicas, à qual não será alheio o facto de a aluna na segunda leitura optar por ler apenas um subconjunto delas, como referido anteriormente. A título meramente complementar, acrescentamos que também o aumento significativo de tempo de pausa ao nível das falas, da primeira para a segunda leitura de CP (de 10,51seg. para 16,14seg.) desempenha aí o seu papel. Assim, ao diminuir a duração média de unidade entoacional nas indicações cénicas e ao aumentar o tempo de pausa nas falas, o desempenho de CP2 fica ligado a uma relação inversamente proporcional entre umas e outras.

Os resultados divididos especificamente por indicações cénicas e falas põem em evidência a maior proximidade de valores entre as duas leituras de MM, embora já indiciada no primeiro quadro, quando em comparação com as de CP. A este respeito, confirmam-se, nomeadamente, o número total de palavras lido, o número de palavras lido correctamente e a duração média de sílaba.

4.5.4 Fraseamento

O fraseamento, recorde-se, é comumente associado à fluência em estudos anteriores (Schreiber, 1991; Rasinski, 2003; Ellery, 2005, entre outros), pois a adequada segmentação do texto surge associada à continuidade do fluxo discursivo e à velocidade de elocução e, em termos mais gerais, contribui para um bom desempenho na leitura (Dowhower, 1991).

Existem várias semelhanças entre o fraseamento em CP2, MM1 e MM2, já que CP1, pela opção de ler na íntegra as indicações cénicas e de personagem, apresenta maior número de unidades entoacionais e, conseqüentemente, variações importantes (cf. Anexo 11, relativo às transcrições ortográficas das leituras e, paralelamente, cf. Anexo 1, respeitante à versão impressa do excerto lido). Na verdade, enquanto CP1 é constituída por 92 unidades, CP2 é composta por 61, MM1 por 60 e MM2 por 60 (cf. Anexo 11, relativo às transcrições ortográficas das leituras).

Se nos ativermos à indicação cénica inaugural, verificamos que em CP1 contabiliza 16 unidades, em CP2 15, em MM1 também 15 e em MM2 17. No âmbito dessa indicação

cênica, a delimitação de unidades como “sótão”, “meio da tarde”, “dia de tempestade”, “o vento agita as cortinas” “o gemido da ronca”, “quando abre o pano”, “água caindo pelas vidraças” e “o espaço do quarto está invisível” é uma constante nas quatro leituras consideradas. Em contrapartida, “a chuva bate furiosamente na janela”, “o ruído do mar embravecido ao fundo” e “Manuel e Ana estão de pé, em silêncio, olhando pela janela” apresentam variação. Constatase, pelas variações atestadas, que a divisão do texto em unidades não deve ser perspectivada com rigidez, pois tanto nos parece adequada a escolha de “a chuva bate furiosamente na janela”, presente em CP1, CP2 e MM1 como a de “a chuva bate/furiosamente na janela”, em MM2, e que, em nosso entender, tem como objectivo contribuir para enfatizar o valor semântico do advérbio. Outro exemplo interessante, ainda proveniente da mesma indicação cênica, prende-se com a unidade “o ruído do mar embravecido ao fundo”, à qual surgem associadas as seguintes divisões: “o ruído do mar/embravecido/ao fundo”, em CP1 e MM1, “o ruído do mar/embravecido ao fundo”, em CP2, e “o ruído do mar embravecido/ao fundo”, em MM2, mas com uma disfluência em “embravecido”. Com efeito, todas elas se nos deparam como possíveis e adequadas, traduzindo, no entanto, diferenças ao nível da relação entre constituintes e dos contrastes de sentido que introduzem. A partir do início das falas, CP1 divide o texto em 76 unidades, CP2 em 46, MM1 em 45 e MM2 igualmente em 45. Destas, a unidade mais sujeita a variação é “se algum barco sai hoje ao mar afunda-se” (“se algum barco sai/hoje/ao mar/afunda-se” em CP1; “se algum barco sai hoje do mar/afunda-se” em CP2, com a substituição de “ao mar” por “do mar”, que inviabiliza o sentido original; em MM1 ocorre a mesma divisão de CP2, mas sem erro de leitura; “se algum barco sai hoje ao mar afunda-se”, em MM2), ocorrendo, paralelamente, outras variações como “pronto Ana/desculpa”, em CP1, CP2 e MM2, e “pronto Ana desculpa”, em MM1, “Ana e Manuel estacam/assustados”, em CP1, CP2 e MM2, e “Ana e Manuel estacam assustados”, em MM1, etc. Na última parte do texto, ou seja, a partir de “lembras-te do naufrágio” até ao final, muito pouco varia, destacando-se apenas o contraste entre “não me digas/que tu também brincavas com bonecas”, em CP1, e “não me digas que tu também brincavas com bonecas”, em CP2, MM1 e MM2, nesta última com uma disfluência em “brincavas”. Mais uma vez, nos parece que a opção de CP1, apesar de diferente das restantes, é igualmente adequada, já que permite destacar o constituinte “que tu também brincavas com bonecas” e o sentido pejorativo que lhe surge associado. Na verdade, a adequação ao nível do fraseamento, à semelhança de muitas outras vertentes, comporta um

vasto campo de possibilidades, apesar de conhecer limites, que provêm directamente de uma anulação de sentido pela segmentação adoptada. Para exemplificar, atentemos no seguinte caso, retirado das leituras em causa: “Manuel muda/da cadeira”, em CP1. Acresce referir que nas restantes leituras deparamos com “Manuel muda de cadeira”. Este contraste é significativo, porque, em nosso entender, impõe um limite na liberdade de fraseamento, uma vez que a divisão proposta em CP1 anula o sentido da unidade. Apresenta-se, de seguida, um quadro que sistematiza as principais diferenças ao nível do fraseamento entre CP1, CP2, MM1 e MM2:

Quadro 11-Diferenças no Fraseamento entre Leituras

CPI	CP2	MM1	MM2
a chuva bate furiosamente na janela	a chuva bate furiosamente na janela	a chuva bate furiosamente na janela	a chuva bate/furiosamente na janela
o ruído do mar/embravecido/ao fundo	o ruído do mar/embravecido ao fundo	o ruído do mar/embravecido/ao fundo	o ruído do mar embravecido/ao fundo
quando abre o pano/Manuel e Ana estão/de pé em silêncio/olhando pela janela	quando abre o pano/Manuel e Ana estão de pé/em silêncio/olhando pela janela	quando abre o pano/Manuel e Ana estão de pé em silêncio olhando/pela janela	quando abre o pano/Manuel/e Ana estão de pé em silêncio/olhando pela janela
se algum barco sai/hoje/ao mar/afunda-se	se algum barco sai hoje do mar/afunda-se	se algum barco sai hoje ao mar/afunda-se	se algum barco sai hoje ao mar afunda-se
e tu não tens/palermá	e tu não tens palermá	e tu não tens/palermá	e tu não tens/palermá
pronto Ana/desculpa	pronto Ana/desculpa	pronto Ana desculpa	pronto Ana/desculpa
Ana e Manuel estacam/assustados	Ana e Manuel estacam/assustados	Ana e Manuel estacam assustados	Ana e Manuel estacam/assustados
ora/um raio	ora/um raio	ora/um raio	ora um raio
os raios a cair no mar/e tu a cair no chão	os raios a cair no mar/e tu a cair no chão	os raios a cair no mar/e tu a cair no chão	os raios a cair no mar e tu a cair no chão
Manuel muda/da cadeira/e vem sentar-se ao lado de Ana	Manuel muda de cadeira/e vem sentar-se ao lado da Ana	Manuel muda de cadeira/e vem sentar-se ao lado da Ana	Manuel muda de cadeira e vem sentar-se ao lado da Ana
não me digas/que tu também brincavas com bonecas	não me digas que tu também brincavas com bonecas	não me digas que tu também brincavas com bonecas	não me digas que tu também brincavas com bonecas

Sumariando, a partir de uma escala de fluência, com base no tipo de fraseamento, e destinada à aferição da fluência na leitura em voz alta de alunos do quarto ano, como a apresentada em

Pinnell et al. (1995), em que o nível 1 corresponde a uma leitura de palavra em palavra, o nível 2 à leitura de duas palavras de cada vez, o nível 3 de três ou quatro e o nível 4 a grupos de palavras mais vastos, dotados de significado, podemos afirmar que CP e MM se situam no mesmo nível máximo, que nem sempre encontra correspondência directa na noção de “grupos de palavras mais vastos”, até pelo facto de o excerto ser constituído por frases curtas, tanto nas indicações cénicas como nas falas, apesar de, em contrapartida, a sua leitura estar, sem dúvida, segmentada por unidades de significado. No entanto, ainda comparando CP e MM, devemos chamar a atenção para um conjunto de unidades, que em MM2, ao contrário do que acontece nas restantes leituras, não é alvo de qualquer segmentação (“se algum barco sai hoje ao mar afunda-se”; “os raios a cair no mar e tu a cair no chão”; e “Manuel muda de cadeira e vem sentar-se ao lado de Ana”). Esta circunstância está relacionada com a velocidade de elocução, nomeadamente, com o número de palavras lido correctamente por minuto, e sublinha, a este nível, o contraste já assinalado entre CP e MM (cf. 4.5.3).

Os resultados permitem pensar que, dentro de certos limites, i.e., uma leitura de palavra a palavra, ou de duas em duas palavras, nunca poderá, efectivamente, ser considerada fluente, mais do que a extensão das unidades, que, inclusive, está sujeita a variação de acordo com a tipologia textual, o que mais conta é o sentido que lhes deve surgir necessariamente associado, a par com a preservação da sintaxe do texto e respectivas fronteiras de constituintes. Na verdade, a par com a extensão das unidades, a escala acima citada também prevê “Preservation of the author’s syntax” como requisito para uma leitura fluente.

Como já referimos acima, o texto é constituído maioritariamente por frases curtas, abundando, ao nível das falas, sinais de pontuação como as reticências, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Tal como reportado em Chafe (1988: 408), também CP e MM transpõem, como tendência geral, estes sinais de pontuação para a sua leitura em voz alta, enquanto fronteiras entre constituintes entoacionais. Na verdade, e indo um pouco mais longe, podemos afirmar que CP e MM coincidem frequentemente na apropriação de pistas sintácticas e de pontuação, existentes no texto, para o estabelecimento de fronteiras prosódicas. A tipologia textual, em princípio, reclama para si alguma responsabilidade a este respeito, de acordo com o assinalado em Chafe (1988):

People who read aloud nearly always produce intonation units whose length lies within the normal range for ordinary spoken language. The degree to which their segmentation match the punctuation units of a piece of writing provides an index of the degree to which that writing is prosaically spokenlike (1988: 424).

4.5.5 Síntese dos resultados das medidas de fluência e problematização

Gostaríamos de começar por destacar a maior diferença de valores entre CP1 e CP2, por comparação com MM1 e MM2, ao nível das medidas temporais e de precisão, o que remete, à partida, para a circunstância da primeira ter sido alvo de uma intervenção escolar, que contemplava especificamente o texto de teatro, como anteriormente descrito.

Com base nas medidas temporais e de precisão evocadas, sendo que as principais diferenças entre CP e MM remetem para a velocidade de elocução, tanto na primeira como na segunda leitura, com vantagem para MM, e na duração média da pausa interfrásica, especificamente na segunda leitura, com MM, novamente, associada a pausas mais breves, assume-se o desempenho fluente de ambas, uma vez que, apesar da diferença de valores associada à duração de sílaba, palavra e unidade entoacional, parecem situar-se num mesmo nível de desempenho, se atendermos à escala de precisão acima apresentada e se, paralelamente, considerarmos, que apesar do menor número de palavras lido correctamente por minuto, CP se encontra no patamar de desempenho esperado (cf. escala relativa à velocidade de elocução por nível de escolaridade), o que é igualmente corroborado pela nossa avaliação das respectivas leituras, em consonância com a das avaliadoras. Também o fraseamento nos dá indicações de que, no âmbito da fluência, CP e MM se aproximam pela adequada segmentação do texto, respeitando fronteiras de constituintes maiores, através da devida apropriação de pistas sintácticas e de pontuação presentes no texto, sendo que as diferenças pontuais surgem ligadas a unidades mais extensas, em que figuram, nomeadamente, adjuntos de natureza adverbial ou adjectival, como em “a chuva bate furiosamente na janela”, “o ruído do mar embravecido ao fundo” e “Manuel e Ana estão de pé, em silêncio, olhando pela janela”.

Pelos resultados apresentados, e pelas relações que estabelecem entre si, não podendo ser dado como adquirido que a duração das pausas seja inversa à das sequências de fala (Freitas, 1990), uma vez que, no domínio das falas, da primeira para a segunda leitura de CP, ambas registam um aumento, percebe-se que a fluência não pode ser reduzida à velocidade de elocução e que a tipologia textual é um dado importante a considerar na análise de tarefas de leitura. Na verdade, a ideia de que a fluência envolve a articulação de múltiplas competências e capacidades é cada vez mais actual:

(...) oral reading fluency represents a complicated, multifaceted performance that entails, for example, a reader's perceptual skill at automatically translating letters into coherent sound representations, unitizing those sound components into recognizable wholes and automatically accessing lexical representations, processing meaningful connections within and between sentences, relating text meaning to prior information, and making inferences to supply missing information (Fuchs et al., 2001: 241-242).

Perante uma caracterização como a acima destacada, facilmente se entende a assimilação do conceito de fluência ao de boa leitura, ou seja, tal como nos é apresentada no fragmento escolhido, ela distingue níveis de desempenho. Além disso, o excerto também põe em evidência a relação entre fluência e compreensão textual. Neste âmbito, considera-se, por ora, que se influenciam mutuamente, com a fluência a permitir maior disponibilidade cognitiva para as tarefas de compreensão, que, por seu turno, induz a fluência, através de um processamento de nível superior da matéria verbal (Klauda & Guthrie, 2008).

Outra questão actual é a inclusão da expressividade no parâmetro da fluência, a qual continua a suscitar diferentes reacções, pelas dificuldades acrescidas no rigor da sua indexação e pela menor correlação evidenciada com níveis gerais de desempenho na competência leitora, em comparação, por exemplo, com a velocidade de elocução:

In a related way, work needs to be conducted on issues surrounding the assessment of prosodic features of fluency. Reading with expression, although a well-acknowledge dimension of oral reading fluency, can be difficult to index in reliable and efficient ways (Dowhower, 1991). Reliability problems may explain low correlations between prosody and criterion measures of reading competence. (...)

Research examining the relation of prosodic features with criterion reading measures as well as with more actuarial accounts of fluency should be extended. Such extensions, which might incorporate technological advances for quantifying prosodic features of oral expression, would help practitioners and researchers alike determine whether the logistical challenges inherent in prosody measurement are needed to complement rates of words read correctly. In addition, studies should explore the extent to which prosody gains robustly reflect increases in overall reading competence or correspond to increases in competence on a more specific set of reading skills (Fuchs et al., 2001: 255).

Em nosso entender, o fundamental é, em primeira instância, caracterizar fluência e expressividade, para, num segundo momento, abordar a sua relação. Adicionalmente, é muito provável que a expressividade traduza, de facto, uma evolução a um nível específico da competência da leitura, como o excerto anterior assinala, o que não implica que seja considerada menos relevante para a sua abordagem. É, então, no âmbito desta problemática que na secção seguinte apresentamos os resultados relativos às medidas de F0, na perspectiva de que complementem a aferição do desempenho de CP e MM.

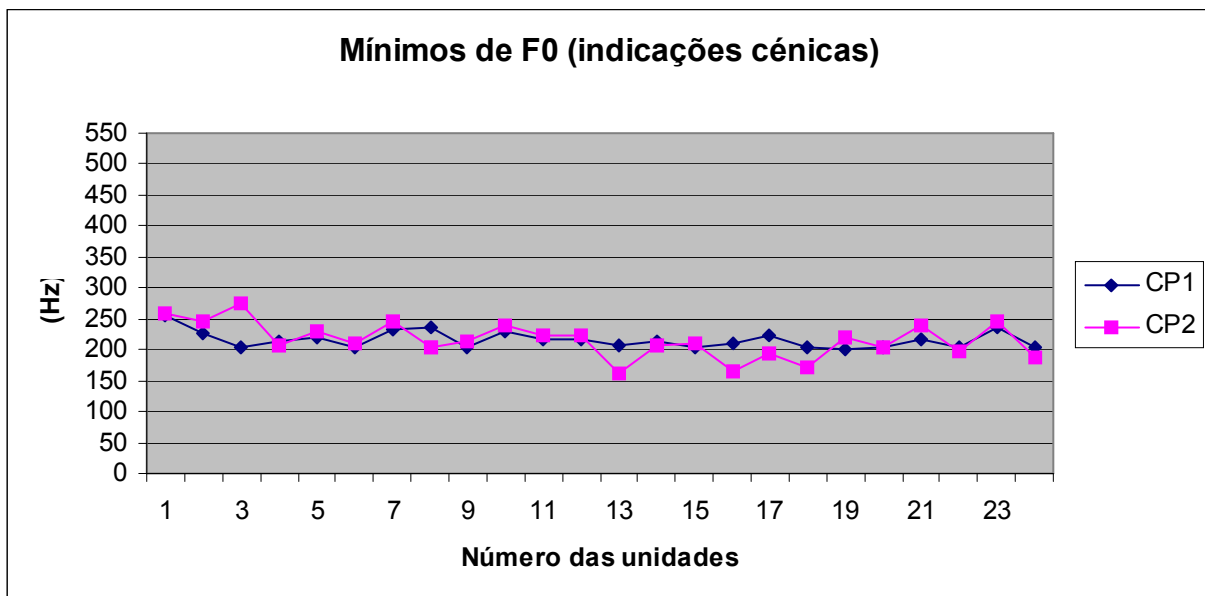
4.5.6 Resultados das medidas de F0

As medidas seleccionadas são, como oportunamente referimos atrás, as seguintes: mínimo de F0, máximo de F0, gama de variação de F0 (valor da diferença entre Máximo e Mínimo de F0) e média de F0, por unidade entoacional. As três primeiras são consideradas à luz da distinção entre indicações cénicas e falas, de modo a atendermos, mais uma vez, à especificidade discursiva do texto em causa. Este conjunto de medidas pretende ser representativo da variação prosódica existente nas leituras em análise, consistindo num número restrito de medidas standard, relevantes em termos da caracterização do fenómeno da expressividade na leitura, como o demonstraram, entre outros, Cowie et al. (2002).

4.5.6.1 Mínimos de F0

Em relação ao desempenho de CP, da turma de teste, o gráfico abaixo apresenta os mínimos de F0, nas indicações cénicas, na primeira e na segunda leitura, por unidade:

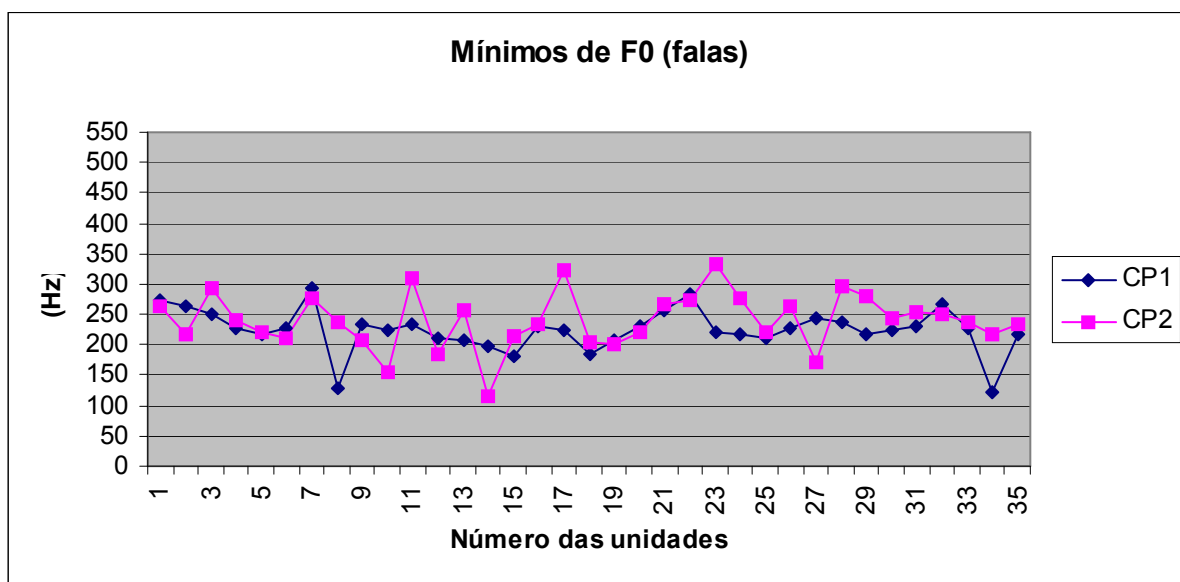
Gráfico 1



O gráfico mostra que, ao nível das indicações cénicas, da primeira para a segunda leitura, os valores mínimos de F0 de CP não sofrem grandes alterações. Registam-se algumas subidas, embora não muito acentuadas, no âmbito das quais podemos destacar a unidade 3, “dia de tempestade”, de 202,8Hz para 273,3Hz, e a unidade 21, “a cadeira tem uma perna partida, de 218Hz para 240,3Hz, como as mais significativas. Por outro lado, muitos valores sofrem pequenas alterações, num sentido de subida ou descida, como, por exemplo, na unidade 6, “o vento agita as cortinas”, de 204,7Hz para 209,1Hz, e na unidade 20, “Manuel vai sentar-se numa cadeira”, de 204Hz para 202,7Hz, que não são significativas, e que devem ser integradas na tendência para a estabilidade de valores. Concretamente, em relação às descidas, elas são em menor número do que as subidas, e, mais uma vez, não muito acentuadas, como na unidade 13, “olhando pela janela”, de 205,5Hz para 162,3Hz, e na unidade 16, “um trovão lá fora”, de 209,3Hz para 166,6Hz. Em geral, o que sobressai ao nível de resultados é, de facto, uma considerável manutenção de valores mínimos de F0 de CP1 para CP2 no domínio das indicações cénicas.

Atente-se no gráfico que se segue, referente aos valores mínimos nas falas, na primeira e segunda leitura de CP:

Gráfico 2



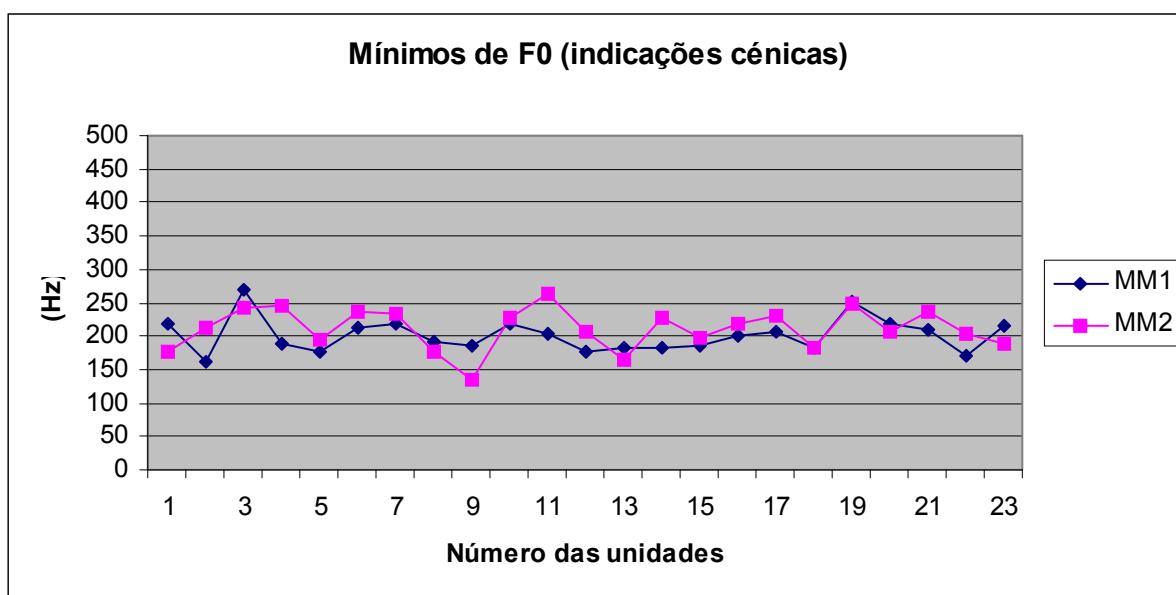
Como se constata, os resultados do segundo gráfico, referentes às falas, já exibem outro índice de variação, embora a manutenção de valores, como tendência geral, prevaleça. Na verdade, constata-se que um número representativo de unidades apresenta valores estáveis da

primeira para a segunda leitura, como a unidade 5, “o mar está muito bravo”, de 216,1Hz para 222,2Hz, e a unidade 16, “não me digas que tens medo de trovoadas”, de 230,7Hz para 232,2Hz. Paralelamente, de CP1 para CP2, também se regista uma subida de valores em relação a algumas unidades, como por exemplo: unidade 8, “e o céu também”, de 130Hz para 237,4Hz, unidade 17, “e tu não tens?”, de 224,9Hz para 323,8Hz, e unidade 23, “pode cair algum raio”, de 221,8Hz para 333,9Hz. Constata-se, igualmente, que um subconjunto ainda mais pequeno de unidades apresenta uma descida de valores, como na unidade 14, “não sejas palerma”, de 197,2Hz para 115,7Hz, e na unidade 27, “ah, ah”, de 242,3Hz para 170,1Hz, sendo que a todas elas corresponde, paralelamente, um aumento dos valores máximos de F0, como se mostrará mais adiante.

Em síntese, em relação aos mínimos de F0, quer nas indicações cénicas quer nas falas, de CP1 para CP2, regista-se uma tendência geral para a manutenção de valores, uma vez que as subidas são, comparativamente, em menor número e as descidas ainda em número muito menor, encontrando-se, no entanto, ligadas à subida de máximos.

Quanto a MM, da turma de controlo, os valores mínimos de F0, relativos às indicações cénicas, são apresentados no gráfico seguinte:

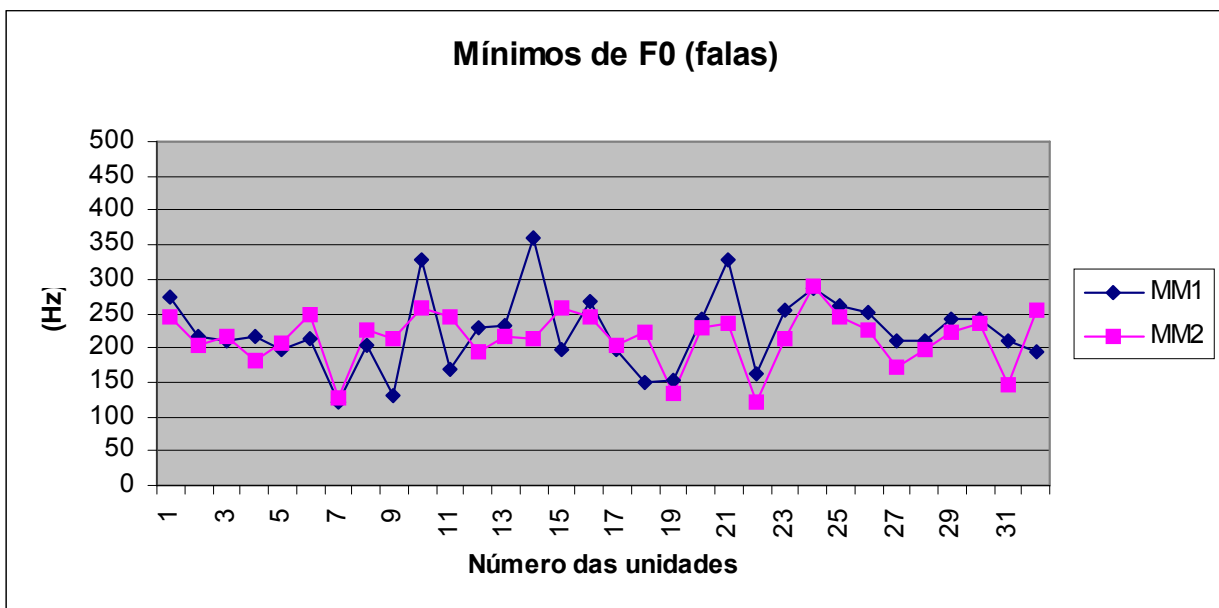
Gráfico 3



Embora os valores da primeira para a segunda leitura, ao nível das indicações cénicas, não sejam muito discrepantes, é de registar, como tendência geral, uma subida de valores, ainda que não muito acentuada, no âmbito da qual se destacam os seguintes casos: unidade 2, “meio da tarde”, de 162,6Hz para 211,8Hz, e unidade 4, “a chuva bate furiosamente na janela”, de 187,9Hz para 244,8Hz. Paralelamente, existe um número de unidades que se encontra associado a uma manutenção de valores e outro, em idêntica proporção, a que corresponde uma descida. Em relação ao primeiro grupo, podemos dar como exemplo a unidade 18, “Ana puxa Manuel para o centro da cena”, de 181,5Hz para 183,1Hz, e a unidade 19, “Ana senta-se num banco”, de 252,4Hz para 247,2Hz. No que às descidas diz respeito, gostaríamos de salientar a unidade 1, “sótão”, de 218,4Hz para 176,9Hz, e a unidade 9, “o gemido da ronca”, de 184,6Hz para 135,2Hz.

Em relação aos valores mínimos de F0, nas falas, da primeira para a segunda leitura de MM, observe-se o gráfico abaixo:

Gráfico 4



Este gráfico, que relaciona valores mínimos de F0, por unidade, e falas, mostra que MM, da primeira para a segunda leitura, apresenta, fundamentalmente, uma descida de valores, em alguns casos acentuada, como na unidade 14, “assustaste-me”, de 360,7Hz para 212,3Hz, e na unidade 21, “sai da janela”, de 328,9Hz para 237,1Hz. Um grupo mais pequeno de unidades revela uma aproximação de valores entre MM1 e MM2, como é o caso da unidade 3, “os

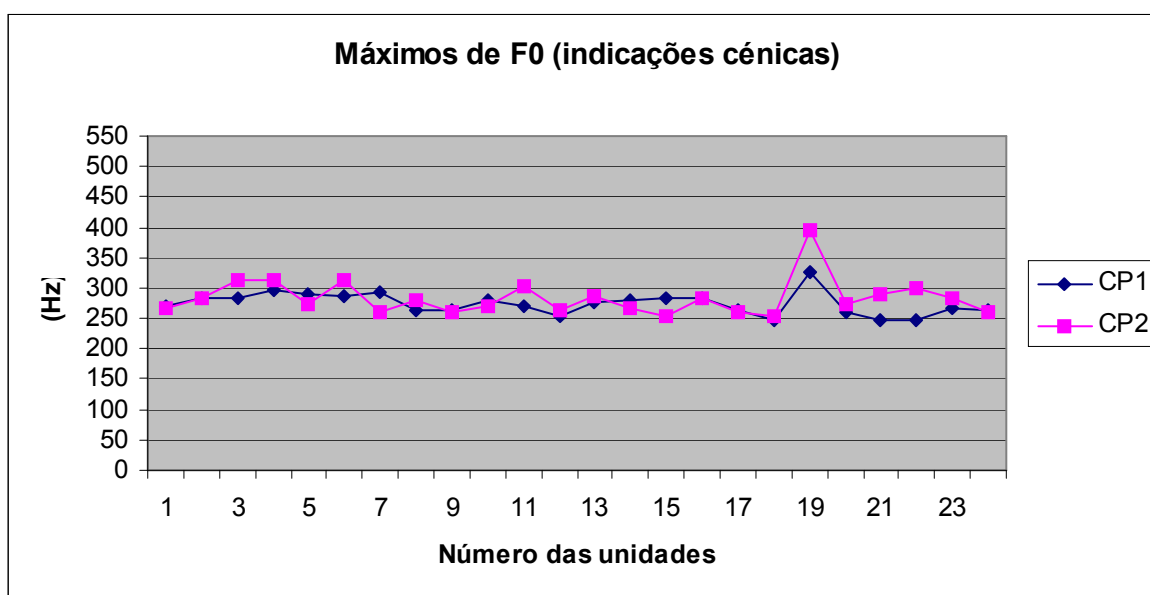
barcos hoje não saem”, com 211,6Hz, no primeiro momento de leitura, e 215,1Hz, no segundo. Um subconjunto ainda menor de unidades encontra-se ligado a uma subida de valores, que atinge o seu limite máximo na unidade 9, “uma trovoada?”, com 130,1Hz, na primeira leitura, e 214,5Hz, na segunda. À semelhança do que acontece na unidade 7, “e o céu também”, com uma variação entre 119,4Hz e 128,8Hz, as subidas em causa não são, no geral, significativas.

Sumariando, diferentemente de CP, MM tende para a subida, ainda que não acentuada, de valores mínimos de F0, da primeira para a segunda leitura, no âmbito das indicações cénicas, sendo que, paralelamente, esta não se confirma em relação às falas, nas quais a tendência geral é a inversa, ou seja, de descida, o que, mais uma vez, constitui contraponto relativamente a CP, considerando a subida de alguns valores mínimos (cf., nomeadamente, unidades 8, 17 e 23) a que se encontra ligado o seu desempenho nesse domínio discursivo na segunda leitura.

4.5.6.2 Máximos de F0

Relativamente a CP, o gráfico a ter em conta na apreciação dos valores máximos de F0, por unidade, ao nível das indicações cénicas, é:

Gráfico 5

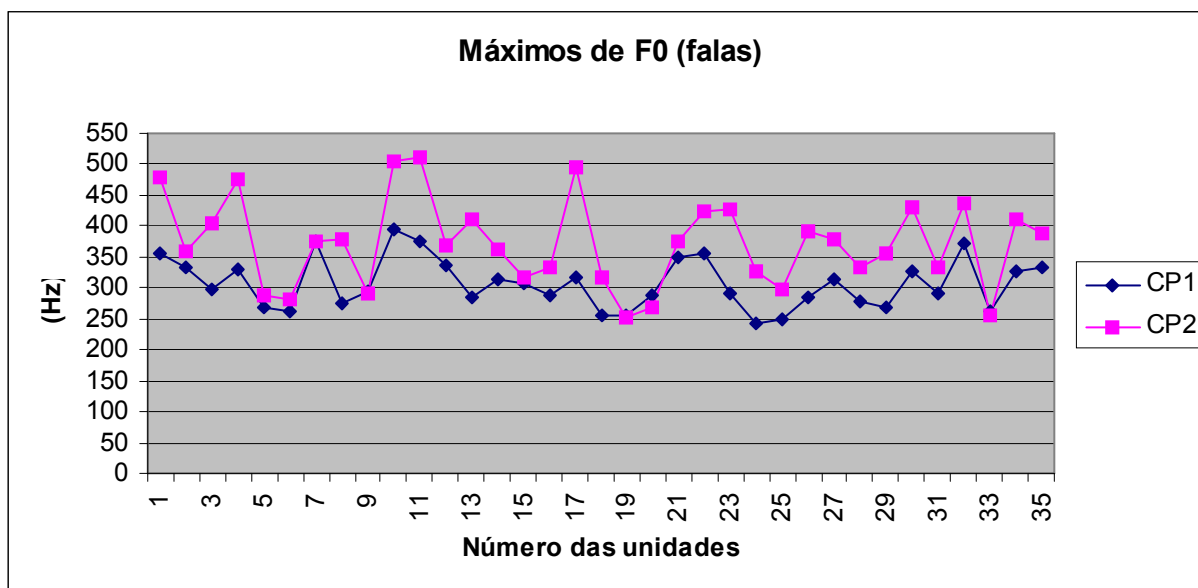


Através do gráfico, observamos que, nas indicações cénicas, a tendência geral de CP1 para CP2 é a manutenção de valores, ou seja, os valores sofrem alterações que não são significativas. Exemplos desta tendência geral são: unidade 2, “meio da tarde”, de 281,9Hz para 283Hz, e unidade 9, “o gemido da ronca”, de 262Hz para 259,2Hz. Em acréscimo, e considerando para tal um subconjunto muito pequeno de unidades, salientamos, como mais significativas, a subida na unidade 19, “Ana senta-se num banco”, de 325Hz para 394,6Hz, e a descida na unidade 15, “o espaço do quarto está invisível”, de 284,5Hz para 254,9Hz.

Torna-se, assim, claro que, em relação a máximos, de CP1 para CP2, ao nível das indicações cénicas, o que se verifica, sobretudo, é a manutenção de um intervalo de valores.

De seguida, apresentamos o gráfico referente aos valores máximos de F0, nas falas, na primeira e segunda leitura de CP:

Gráfico 6

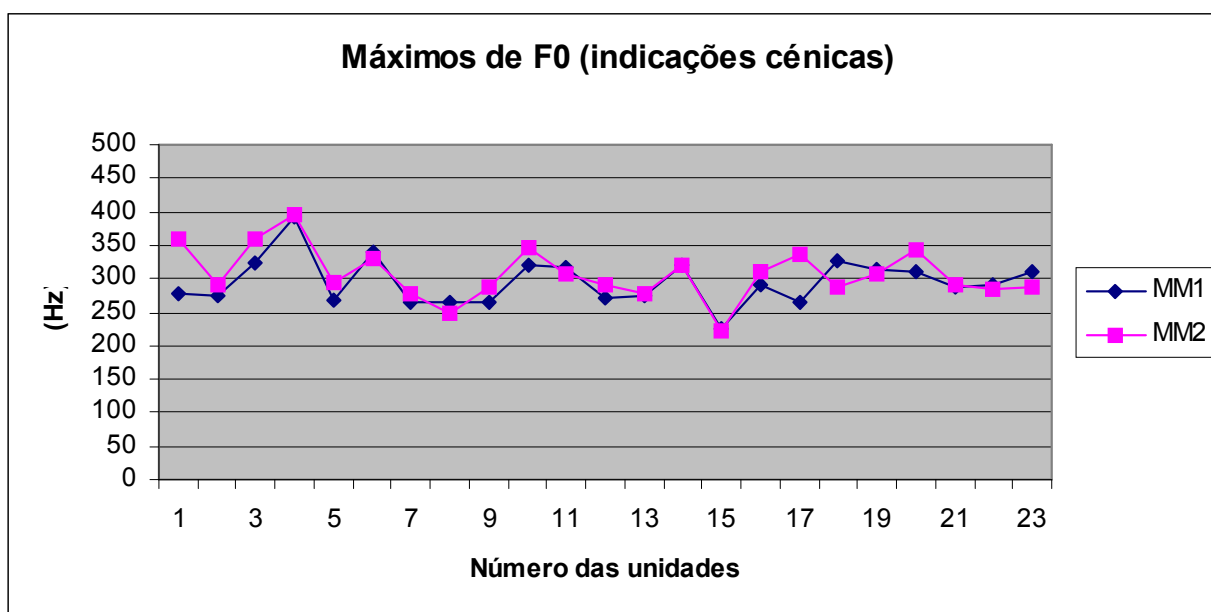


Assim, nas falas, constata-se uma subida generalizada de valores, havendo, apenas, a registar, exactamente, quatro descidas de valores, sendo que a que comporta maior variação é a da unidade 20, “eu não trovejo mais”, de 288,7Hz para 268,1Hz, que não pode ser considerada significativa. Quanto às subidas, destacamos como mais significativas as seguintes: unidade 1, “que tempestade”, de 355,4Hz para 477,9Hz; unidade 10, “uma trovoada?”, de 394,9Hz para 505,7Hz; e unidade 11, “Deus nos livre”, de 374,5Hz para 510,8Hz.

Resumindo, observa-se, à semelhança do que já acontecera nos mínimos de F0, um claro contraste de valores entre indicações cénicas e falas no desempenho de CP, da primeira para a segunda leitura. Enquanto nas indicações cénicas, quer ao nível dos mínimos quer dos máximos, o desempenho de CP, do primeiro para o segundo momento de leitura, no domínio das indicações cénicas, se encontra ligado a uma estabilidade de valores, nas falas merece particular destaque a subida quase absoluta de valores máximos de F0 em CP2.

Abaixo, figura o gráfico relativo a valores máximos de F0, nas indicações cénicas, da primeira para a segunda leitura de MM:

Gráfico 7

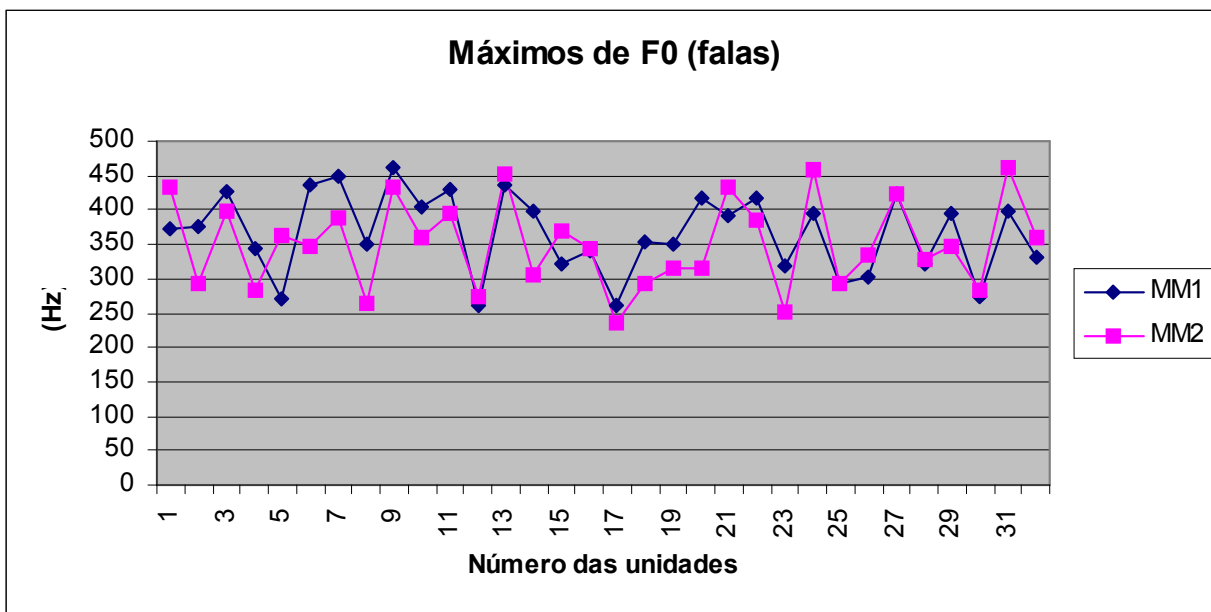


A partir do gráfico, observa-se que, diferentemente, do que aconteceu com os valores mínimos, nas indicações cénicas, em relação aos quais ocorreu uma subida, MM, da primeira para a segunda leitura, tende para a manutenção de valores máximos de F0. Como exemplos, destacamos as seguintes unidades, que atestam a proximidade de valores: unidade 4, “a chuva bate furiosamente na janela”, de 393Hz para 394,4Hz, na segunda leitura, e unidade 15, “negro”, de 224,7Hz para 222,8Hz. Paralelamente, atendendo ao número diminuto de subidas e ainda menos representativo de descidas, não surpreende que os casos mais significativos relativamente a umas e a outras apresentem, ainda assim, valores com pouca variação: na

unidade 1, “sótão”, ocorre a maior subida de máximos, de 276,1Hz para 358,1Hz; na unidade 8, “ao fundo”, dá-se a descida mais acentuada, de 264,4Hz para 249,6Hz.

O gráfico que se segue dá conta dos valores máximos de F0, nas falas, nas duas leituras de MM:

Gráfico 8



Quanto às falas, verifica-se que de MM1 para MM2 tem lugar uma descida de valores em algumas unidades e uma subida noutras, sendo que a primeira tendência é a mais significativa, pelo número maior de casos que a atestam: na unidade 20, “eu não te dizia”, ocorre a descida mais significativa, de 418,7Hz para 316,1Hz, enquanto na unidade 31, “as coisas que a tua mãe aqui guarda”, tem lugar a subida mais acentuada, de 396,7Hz para 462,6Hz. Em relação a um subconjunto mais pequeno de unidades, é de referir a manutenção de valores, como na unidade 25, “ah, ah”, de 291,7Hz, em MM1, para 292,8Hz, em MM2.

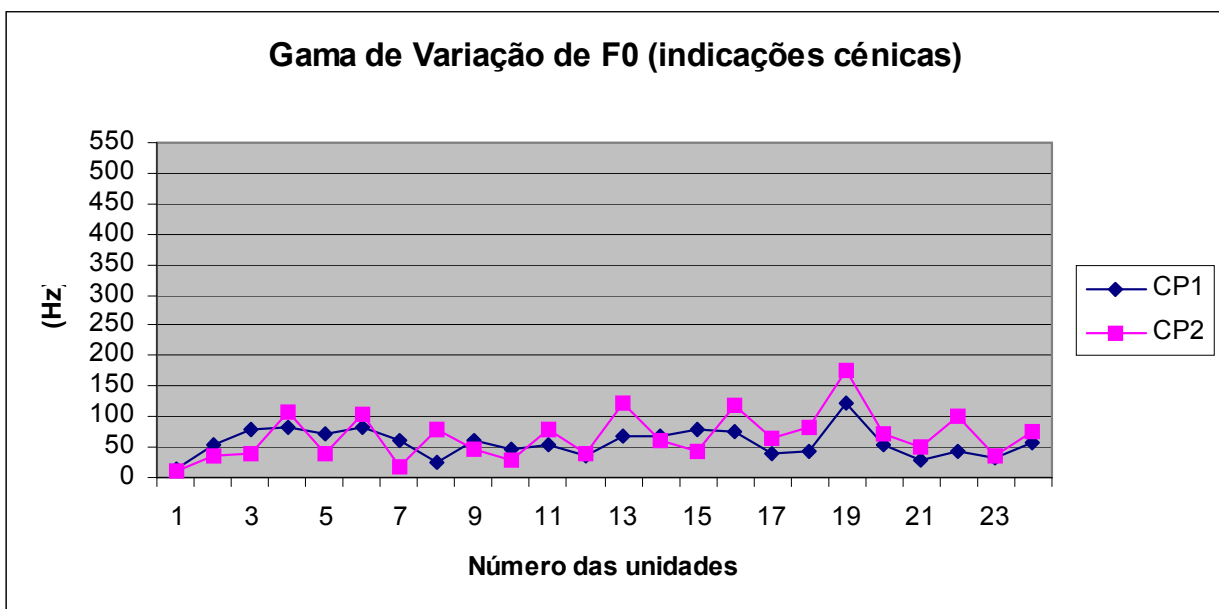
Sintetizando, se por um lado, ao nível das indicações cénicas, os valores máximos de MM, da primeira para a segunda leitura, se mantêm, à semelhança de CP, nas falas o desempenho de MM apresenta resultados contraditórios, a partir dos quais se torna difícil sequer identificar uma tendência geral, com algumas unidades a registarem subidas de máximos significativas e

outras a registarem descidas da mesma ordem. Assim, o contraste entre o desempenho de MM2 e CP2 atinge, também ele, um máximo, atendendo ao que os gráficos de máximos de F0 evidenciam em relação à leitura de ambas nas falas.

4.5.6.3 Gama de Variação de F0

Atente-se no gráfico abaixo que apresenta a evolução da gama de variação de F0, da primeira para a segunda leitura de CP:

Gráfico 9



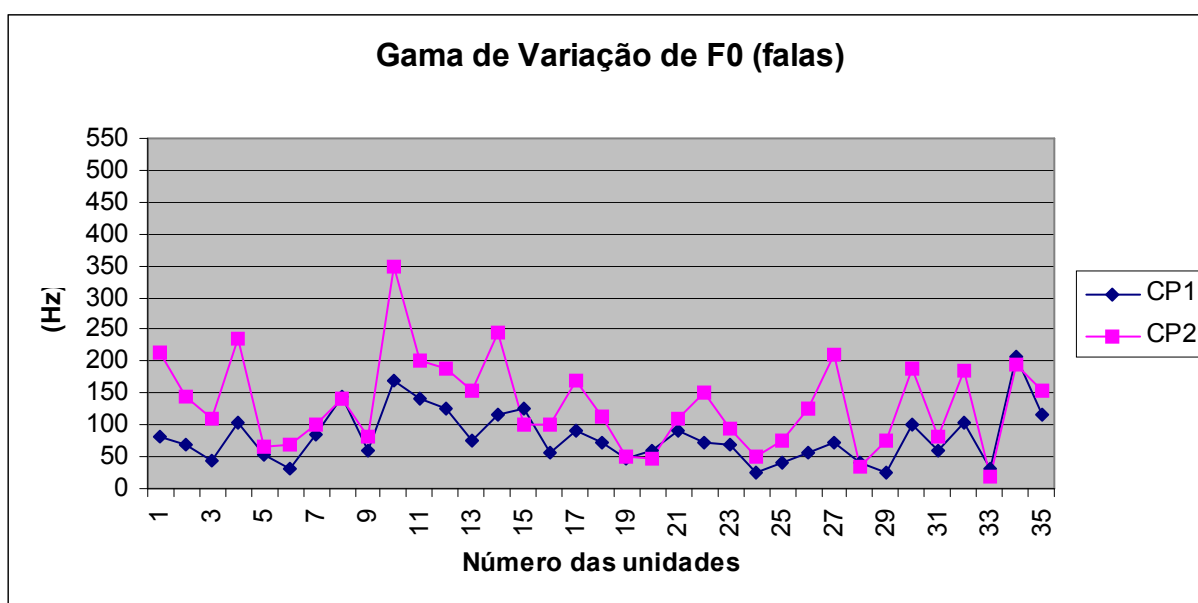
Os resultados relativos à gama de variação de F0, nas indicações cénicas, comportam, de CP1 para CP2, uma variação a que correspondem diferenças de valores que, no caso das mais significativas, se situam, para a subida, entre 43,5Hz e 100,8Hz, na unidade 22, “e Manuel quase se desequilibra”e, para a descida, entre 61,1Hz e 17,2Hz, na unidade 7, “o ruído do mar”. Deste modo, a manutenção de valores que destacámos atrás, no âmbito das indicações cénicas, da primeira para a segunda leitura de CP, encontra correspondência em variações que na sua maioria não são significativas, como, por exemplo, na unidade 12, “de pé, em silêncio”, entre 37Hz e 40,8Hz.

No entanto, certas unidades apresentaram uma subida, ainda que não acentuada, de valores mínimos, na segunda leitura, como atrás referido, facto que igualmente se traduz nestes

resultados, ao fazer diminuir a diferença entre máximo e mínimo de F0, no âmbito dessas unidades, como, por exemplo, se constata em relação à unidade 3, “dia de tempestade”, na qual a diferença de valores mínimos, entre 202,8Hz e 273,3Hz, da primeira para a segunda leitura, não encontra correspondência, em idêntica proporção, na variação de valores máximos, de 282,4Hz para 311,8Hz, o que acarreta uma descida da gama de variação de F0 nessa unidade, em CP2.

Seguidamente, dá-se conta da evolução da gama de variação de F0 nas falas, da primeira para a segunda leitura de CP:

Gráfico 10

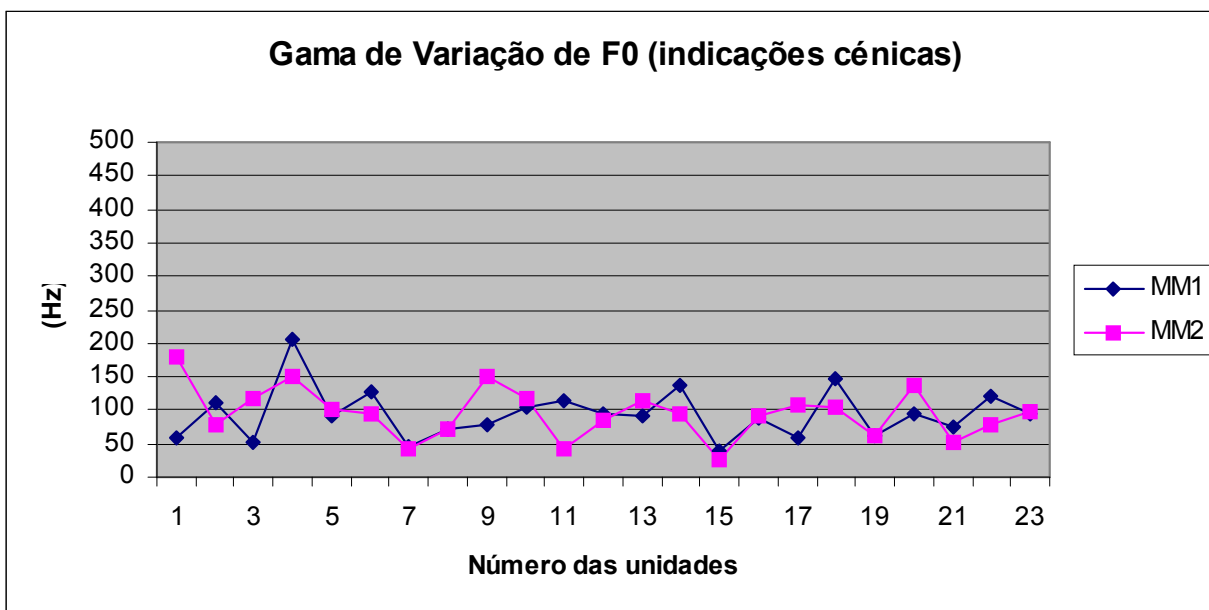


Ao nível das falas, os resultados são inequívocos, pois traduzem a tendência geral apontada para os máximos, que consiste numa subida acentuada. Daí decorre a igual subida da gama de variação de F0, o que constitui uma clara evidência de que CP, da primeira para a segunda leitura, distingue indicações cénicas e falas. Na verdade, através do gráfico imediatamente acima, percebemos que as subidas são em muito maior número do que as descidas, na proporção de 29 casos para 7. Paralelamente, enquanto há subidas muito significativas como na unidade 10, “uma trovoada?”, de 170,9Hz para 349,6Hz, e na unidade 27, “ah, ah”, de 72,3Hz para 210Hz, a descida mais acentuada ocorre na unidade 15, “assustaste-me”, e varia entre 124,5Hz, na primeira leitura, e 101,1Hz, na segunda. Deste modo, a subida de valores

ocorrida nos máximos, no âmbito das falas, de CP1 para CP2, reflecte-se numa gama de variação de F0 que é, também ela, francamente, superior do primeiro para o segundo momento de leitura.

No caso de MM, o gráfico para apreciação da gama de variação de F0 nas indicações cénicas, no primeiro e segundo momento de leitura, é o seguinte:

Gráfico 11

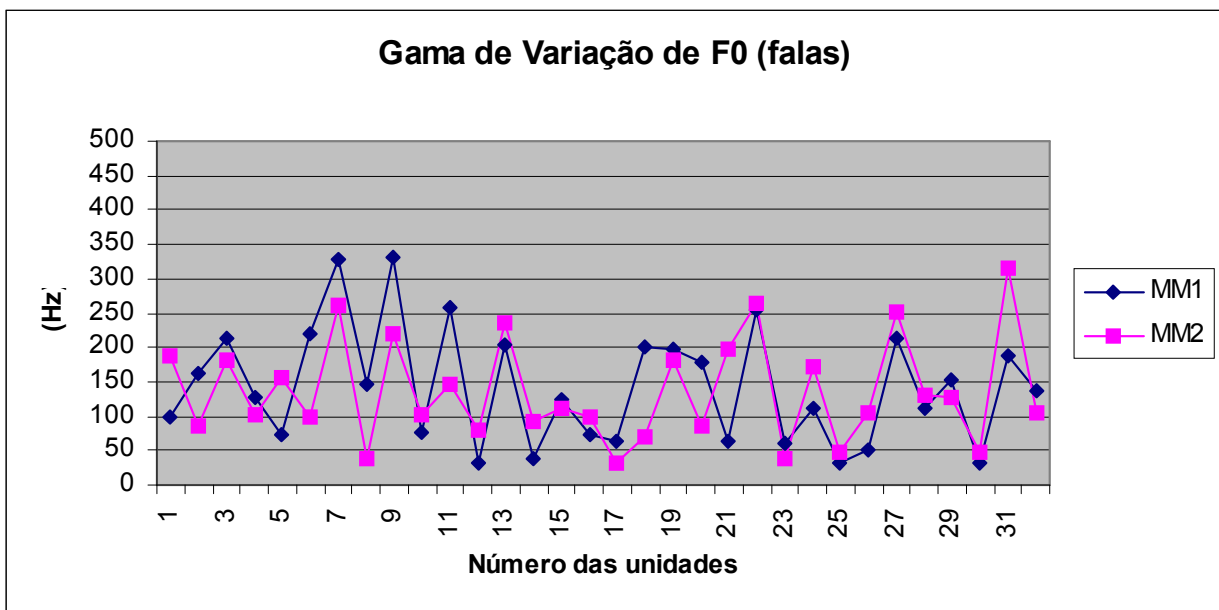


Algumas unidades registam subidas pouco acentuadas de MM1 para MM2, como a unidade 5, “o vento agita as cortinas”, de 92,7Hz para 99,9Hz, e a unidade 8, “ao fundo”, de 72,8Hz para 73,3Hz, e, paralelamente, na mesma proporção, ocorrem descidas de valores, também pouco acentuadas, noutras unidades, como na unidade 7, “embravecido”, de 46Hz para 43,9Hz, e na unidade 19, “Ana senta-se num banco”, de 61,9Hz para 60,9Hz. Apesar de a tendência geral ser, a um tempo, subidas e descidas pouco significativas, fruto da limitada variação ocorrida ao nível de mínimos e máximos nas indicações cénicas, com os mínimos a subirem ligeiramente (cf. gráfico 3) e os máximos, sobretudo, a manterem-se (cf. gráfico 7), devemos destacar, como alteração mais significativa, a subida de valores da unidade 1, “sótão”, de 57,7Hz para 181,2Hz. Deste modo, verifica-se, neste contexto, a impossibilidade de identificar uma tendência geral para a evolução de valores, uma vez que o número de

subidas e o de descidas é igualmente representativo, num panorama de alterações pouco significativas.

O gráfico seguinte refere-se à evolução dos valores de gama de variação de F0, ao nível das falas, nas leituras de MM:

Gráfico 12



O gráfico mostra que, de MM1 para MM2, à semelhança do que acontece nas indicações cénicas, também nas falas, a par com subidas de valores, como a da unidade 1, “Que tempestade”, de 99,1Hz para 187,4Hz, e como a da unidade 21, “sai da janela”, de 63,2Hz para 196,2Hz, ocorrem, em número idêntico, descidas de valores, como na unidade 8, “vem aí uma trovoada”, de 146,8Hz para 37,8Hz, e na unidade 23, “ora”, de 61,4Hz para 37,5Hz, umas mais acentuadas, outras menos, de acordo com o que os valores seleccionados ilustram, o que se deve, como anteriormente demos conta, a uma relativa heterogeneidade dos resultados apurados para os mínimos de F0 e a uma completa nos resultados obtidos ao nível dos máximos (cf. gráfico 8). No entanto, constata-se que, em geral, as descidas atingem valores mais significativos do que as subidas (cf. unidades 2, 6, 7, 8 e 9 com 1, 5, 10, 12 e 13).

Sumariando, dos resultados para a gama de variação de F0 importa destacar a relativa manutenção de valores nas indicações cénicas de CP1 para CP2 e a inequívoca subida dos mesmos no âmbito das falas. Já MM apresenta resultados heterogéneos, em relação aos quais é difícil identificar uma tendência geral, da primeira para a segunda leitura, tanto nas indicações cénicas como nas falas, apesar de nestas últimas as descidas apresentarem valores claramente mais significativos.

4.5.6.4 Média de F0

De modo a termos uma visão mais global e integradora do desempenho de CP e MM, os gráficos referentes à média de F0 não estão divididos por indicações cénicas e falas, mas antes confrontam, para cada uma das alunas, a primeira e a segunda leitura na íntegra, como se pode ver abaixo:

Gráfico 13

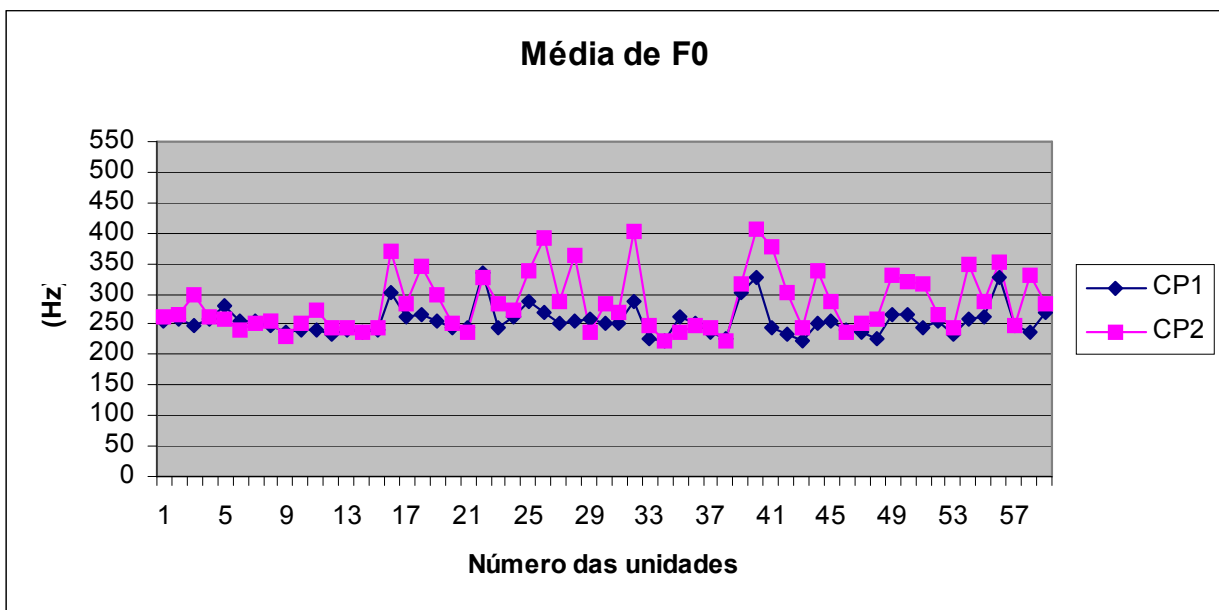
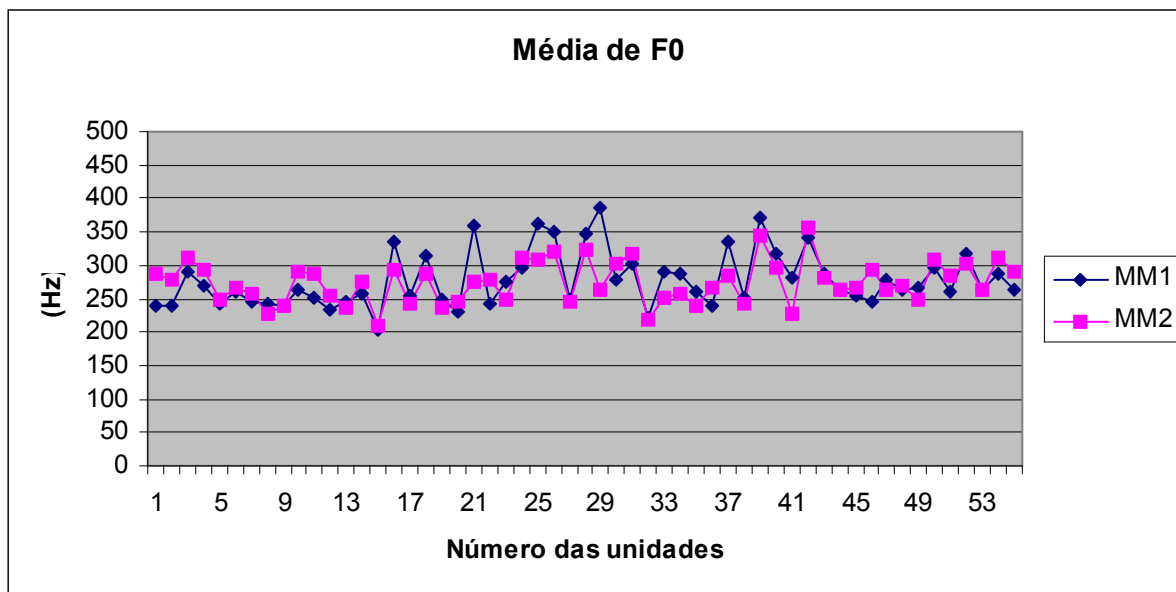


Gráfico 14



Assim, o primeiro gráfico mostra que CP1 e CP2 se aproximam, em termos de média de F0, na sequência inicial de indicações cénicas (da unidade 1 à 15): “a chuva bate furiosamente na janela”, unidade 4, com 257,2Hz, de média de F0, em CP1, e 262,7Hz, em CP2; “o ruído do mar”, unidade 7, com 255,8Hz, no primeiro momento de leitura, e 251,3Hz, no segundo, etc. Com o início das falas, não existe nenhuma unidade de CP2 com média de F0 significativamente abaixo de CP1. Com efeito, o que se verifica é um numeroso conjunto de unidades de CP2 com valores claramente acima de CP1: “que tempestade”, unidade 16, 303,33Hz, na primeira leitura, e 368,5Hz, na segunda; “afunda-se”, unidade 18, 265,3Hz, em CP1, e 343,6Hz, em CP2; “pode cair algum raio”, unidade 41, com 245,4Hz, de média de F0, no primeiro momento de leitura, e 377,1Hz, no segundo, etc.

Entre as unidades 34-39, há mais indicações cénicas, “um trovão lá fora” e “Ana e Manuel estacam assustados”, em torno das quais, à semelhança do que sucede em relação à sequência inicial, vigora uma proximidade de valores de média de F0 entre CP1 e CP2: “um trovão lá fora”, unidade 36, com 250,4Hz, em CP1, e 247,6Hz, em CP2; “Ana e Manuel estacam”, unidade 37, com 237,5Hz, na primeira leitura de CP, e 246,1Hz, na segunda; e “assustados”, unidade 38, com 224,7Hz, em CP1, e 223,8Hz, em CP2.

Quanto ao segundo gráfico, ele ilustra uma relativa subida de valores de média de F0, ao nível da sequência inicial de indicações cénicas (da unidade 1 à 15), de MM1 para MM2:

“sótão”, unidade 1, com 238Hz, em MM1, e 288,1Hz, em MM2; “meio da tarde”, unidade 2, com 240,8Hz, na primeira leitura de MM, e 277,8Hz, na segunda, etc.

O início das falas põe em evidência um decréscimo de valores generalizado, embora não muito acentuado, de MM1 para MM2, no que à média de F0 diz respeito: “que tempestade”, unidade 16, com 335,1Hz, no primeiro momento de leitura, e 292,4Hz, no segundo; “os barcos hoje não saem”, unidade 18, com 315,6Hz, na primeira leitura, e 288,6Hz, na segunda; “e o céu”, unidade 21, com 359,7Hz, na primeira leitura de MM, e 276,4Hz, na segunda, etc.

A parte final do texto (da unidade 43 à 55) surge associada a uma proximidade de valores de média de F0, entre MM1 e MM2, que incide tanto nas indicações cénicas como nas falas que a constituem: “Manuel vai sentar-se numa cadeira”, unidade 44, com 264,1Hz, no primeiro momento de leitura, e 264,4Hz, no segundo; “é triste”, unidade 53, com 262,5Hz, na primeira leitura, e 261,9Hz, na segunda, etc.

No geral, a observação dos dois gráficos revela-nos a significativa proximidade de valores entre MM1 e MM2, ligada, paralelamente, à indistinção entre indicações cénicas e falas, e a existência de contrastes entre umas e outras, de CP1 para CP2, com o segundo momento de leitura a surgir associado a uma clara subida de valores nas falas.

4.5.7 Discussão dos resultados

Nesta secção, discutimos os resultados, à luz das hipóteses formuladas, e já atrás apresentadas, reflectindo, nomeadamente, sobre o papel do texto de teatro em contexto escolar e sobre a relação entre expressividade e interpretação. Para tal, escrutinamos o desempenho das duas informantes em termos de diferentes estratégias utilizadas nas respectivas leituras. Cabe-nos, pois, tentar inventariar contrastes e, porventura, semelhanças, no sentido de clarificar o que distingue o seu desempenho, assinalando, *a priori*, que enquanto CP estudou sistematicamente o texto de teatro durante o segundo período lectivo, MM não teve qualquer contacto, em contexto escolar, com essa tipologia.

Assim, ao nível de medidas temporais e de precisão, apesar de os valores apurados indicarem que MM apresenta maior velocidade de elocução, pelo número de palavras lido correctamente por minuto, número de sílabas por segundo, duração média de sílaba, palavra, unidade entoacional e pausa interfrásica, apresentando, igualmente, um maior índice de precisão, ambas se assumem como fluentes, ao considerar escalas internacionais referentes ao número de palavras lido correctamente por minuto e a concordância, entre nós e as avaliadoras,

relativamente à avaliação de ambos, com a atribuição unânime do nível máximo de desempenho, o Bom.

Também ao nível do fraseamento existem semelhanças entre CP e MM, nomeadamente no âmbito da segunda leitura. A este respeito, regista-se que a divisão do texto em unidades respeita os princípios sintácticos, nomeadamente as fronteiras de constituintes, sendo, por isso, indicativa de fluência.

À partida, embora uma medida como “número de palavras lido correctamente por minuto” seja, por vezes, aplicada com alguma rigidez, de modo a distinguir claramente patamares de desempenho, que conotam, à partida, a existência de disfluências com um baixo nível de desempenho, para quem ouve surge, aparentemente, revestida de uma certa flexibilidade, ou “aceitabilidade”, à semelhança do que Mata (1999) refere, por exemplo, para as pausas preenchidas que não afectam o contorno global de F0, na exposição escolar e no relato espontâneo, e Moniz (2006) explicita, para os mesmos tipos de situação, relativamente à maior tolerância de determinadas categorias de disfluências, em detrimento de outras, como abaixo se pode ler:

Ainda que os resultados do teste perceptivo não validem globalmente as hipóteses iniciais, permitem desconstruir alguns estereótipos relativos às disfluências e perspectivar linhas de trabalho futuro. Os resultados sugerem uma escala de tolerância ou aceitabilidade de determinadas categorias em detrimento de outras. Os alongamentos são mais bem aceites, seguidos das pausas preenchidas e com uma percentagem bastante menos significativa as repetições, contrariamente ao que tem sido apontado em estudos já citados para outras línguas. As disfluências complexas não são consideradas fluentes, independentemente das categorias observadas, são sempre objecto de forte penalização. Esta escala de aceitabilidade aponta no sentido de possíveis destrinças entre as várias categorias e as funções por elas desempenhadas (2006: 133).

Contudo, MM, nomeadamente na segunda leitura, aproxima-se, significativamente, de um desvio de 20% em relação à escala, apresentada em Rasinski (2003), do número de palavras lido correctamente por minuto de acordo com o nível de escolaridade (diferença entre 167 e 196 palavras). Rasinski (2004) sugere um possível comprometimento da fluência dos alunos que atingem o referido desvio:

Readers who perform at or near these target norms should be considered as progressing adequately in automaticity. Readers who are significantly and consistently below (or above) the norm span for their grade level and time of year may be at risk in their reading fluency development (2004: 6).

Em acréscimo, gostaríamos ainda de lembrar que Freitas (1990) estabelece uma relação inversamente proporcional entre velocidade de fala e expressividade, como já assinalado anteriormente, e Moniz (2006) refere, em concreto, o facto de a avaliação de dois informantes, no âmbito de um teste perceptivo, ter sido prejudicada pela sua velocidade de fala “célere”.

A este respeito, e em termos gerais, parece-nos que, embora fluente, MM não consegue delimitar temporalmente, e de forma consistente, fragmentos do texto para um outro nível de “intervenção” prosódica, adstrito à expressividade, exibindo, ao invés, uma velocidade de elocução, sobretudo, na segunda leitura, que não parece estar directamente associada à construção de uma interpretação.

Introduzindo a especificidade da tipologia textual, os valores obtidos, em termos de medidas temporais e de precisão, por indicações cénicas e falas, complementam os resultados gerais, contribuindo para uma comparação mais completa dos desempenhos de CP e MM. Verifica-se, então, no caso de CP2, um contraste mais acentuado entre indicações cénicas e falas, dado que, para além do valor médio de duração de sílaba e de palavra aumentar nas primeiras e diminuir nas segundas, do número de sílabas lido por segundo se manter nas primeiras e aumentar nas segundas e do valor médio de duração de unidade entoacional decrescer nas primeiras e aumentar nas segundas, em consonância com MM2, também, ao nível da precisão, se verifica um decréscimo do número de palavras lido correctamente nas primeiras e um aumento nas segundas. Acrescente-se que, apesar de o valor médio de duração da unidade entoacional aumentar de CP1 para CP2, tanto nas indicações cénicas como nas falas, ele é maior nas falas, ao contrário do que sucede em MM2. O valor médio de duração de pausa interfrásica também introduz uma distinção entre informantes, pois em CP2 ele aumenta nas indicações cénicas e nas falas, enquanto em MM2 diminui.

Esta consistência de valores, contrastando indicações cénicas e falas, não se verifica, como descrito, da mesma maneira em MM. Desta forma, o que CP2 consegue mais do que MM2, através de determinadas medidas temporais e de precisão, ligadas à fluência, é a delimitação de um domínio textual, uma espécie de área de incidência, sobre a qual vai agir a outro nível, como abaixo se refere:

The structure-oriented skills associated with fluency determine the extent to which sense-based intentions are translated into overt prosodic variation... (Cowie et al., 2002: 79).

Na verdade, os valores de F0 corroboram as diferenças no desempenho das informantes. Se, na primeira leitura, MM chamava a si os valores máximos de F0, na segunda, CP apresenta uma tendência geral de crescendo, sobretudo, em relação aos máximos, gama de variação de F0 e média de F0, enquanto MM assume tendência inversa, de modo mais ou menos explícito, consoante os casos.

Em relação aos mínimos, CP apresenta uma tendência geral de manutenção de valores da primeira para a segunda leitura, quer nas indicações cénicas quer nas falas (cf. gráficos 1 e 2), embora seja digna de nota a subida de um conjunto de valores nas falas. Esta circunstância leva-nos a formular uma hipótese, a requerer futura confirmação, através de desenho experimental adequado, que consiste em defender que na leitura das falas vigoram fenómenos típicos da fala espontânea, como a subida de mínimos e máximos com vista a uma mudança de nível de registo (Cowie et al., 2002). Desta maneira, não obstante tratar-se de leitura, o compromisso entre oralidade e escrita que as falas encerram origina a ocorrência de fenómenos, comumente associados à oralidade, como havíamos defendido anteriormente, ao conjecturar para o texto de teatro um registo de leitura mais próximo da fala espontânea (cf. 4.2). Já MM mostra uma tendência diferente, no âmbito dos mínimos de F0, das indicações cénicas para as falas: se nas primeiras evidencia uma tendência geral de subida de valores (cf. gráfico 3), nas segundas tende para a descida (cf. gráfico 4).

Ao nível dos máximos, da primeira para a segunda leitura de MM, destaca-se a descida de valores ocorrida nas falas (cf. gráfico 8). Adicionalmente, no segundo momento de leitura, em relação a valores mais altos, verificamos a sua distribuição por todo o texto. No entanto, se, por exemplo, em relação a unidades como “que tempestade”, 433,5Hz, primeira fala do texto, “uma trovoadas?” (unidade 9), 433,5Hz, e “não sejas palerma” (unidade 13), 452,2Hz, é clara a razão de tais valores, relativamente a “o espaço do quarto está invisível” (unidade 14 das indicações cénicas), 321,1Hz, e “as coisas que a mãe aqui guarda” (unidade 31), 462,6Hz, torna-se menos óbvia a relação entre prosódia e sentido textual. Em contrapartida, e novamente em MM2, outras unidades exibem comparativamente valores abaixo do esperado, atendendo ao seu potencial semântico: “vem aí uma trovoadas” (unidade 8), 264,3Hz, “palerma” (unidade 17), 234,9Hz, “o mar está muito bravo” (unidade 4), 282,8Hz, etc. Por outro lado, deve ser referido que MM2 assinala prosodicamente o início do texto, fazendo corresponder à unidade inaugural, “sótão”, 358,1Hz, e que destaca uma outra unidade ligada a uma circunstância especificamente teatral, “quando abre o pano” (unidade 10 das indicações cénicas), com 345,7Hz. De acordo com o que acabou de ser referido, não se pode afirmar que MM não evidencie uma relação entre prosódia e sentido no seu desempenho, conseguindo, a

momentos, variações importantes do ponto de vista da expressividade, facto corroborado pela avaliação de Bom, atribuída unanimemente, pela investigadora e pelas avaliadoras, no parâmetro da expressividade. Contudo, e tendo presente o tipo de texto em causa, MM dispersa valores de máximos significativos por todo o texto, pondo indevidamente em plano de igualdade unidades como “Manuel vai sentar-se numa cadeira” (unidade 20 das indicações cénicas), 343,4Hz, e “não fales nisso” (unidade 29), 348,5Hz.

Em contrapartida, do primeiro momento de leitura para o segundo, CP protagoniza uma significativa subida de máximos, que, diferentemente de MM, faz inequivocamente incidir nas falas (cf. gráfico 6), o que tem implicações na gama de variação de F0 (cf. gráfico 10). De facto, ao nível das indicações cénicas, os valores de F0 que lhes surgem associados, da primeira para a segunda leitura, primam pela regularidade (cf. gráfico 5). A propósito, há a referir que nunca escolhe assinalar o início do texto, que é inaugurado por uma indicação cénica, optando, ao invés, por associar ao final do texto, na segunda leitura, uma notória subida de valores nas falas correspondentes (cf. unidades 30, 31, 32, 34 e 35). Alguns exemplos de valores máximos de F0 da segunda leitura de CP, indiciadores de um vínculo entre prosódia e interpretação, pela ênfase proposta, são: “que tempestade” (unidade 1), 477,9Hz, “afunda-se” (unidade 3), 405,5Hz, “uma trovoadas?” (unidade 10), 505,7Hz, “Deus nos livre” (unidade 11), 510,8Hz, etc. A este respeito, convém relembrar, concretamente, a chamada de atenção da avaliadora A em relação ao uso da ênfase por parte de CP, que, na sua opinião, contribuía para que o seu desempenho fosse superior ao de MM.

Deste modo, nota-se que, ao contrário de MM, CP, nomeadamente no segundo momento de leitura, selecciona as falas, cujos máximos variam entre 251,6Hz (unidade 22) e 510,8Hz (unidade 13), em detrimento das indicações cénicas, cujos máximos variam entre 254,3Hz (unidade 26) e 314,5Hz (unidade 4), para alcançar uma relação entre prosódia e sentido textual, conseguindo ser expressiva dessa maneira. A referida escolha das falas remete para os conteúdos leccionados no âmbito da intervenção, descrita no capítulo anterior, reflectindo ideias como “A funcionalidade da leitura das indicações cénicas está associada à condição de texto que não é fala, mas que nos orienta no contacto com o que é” (cf. 3.3.3.1). Em acréscimo, ainda no âmbito das falas, e não obstante a subida de máximos generalizada, da primeira para a segunda leitura, através da qual se opera uma mudança de nível de registo, elege ainda um subgrupo de passagens para serem destacadas: unidades 1-4, às quais corresponde o início do diálogo; unidades 10-18, relativas a uma situação de confronto entre personagens, face à iminência de uma trovoadas; e unidades 22-32, sequência associada a uma variedade de situações, que abarca, novamente, o confronto entre personagens, desta feita, a

propósito da possível queda de raios, a desforra que se lhe segue, com uma personagem “a rir por último”, e o final do texto.

Assim, contrariamente a MM2, em CP2 uma unidade como “Manuel vai sentar-se numa cadeira” (unidade 20 das indicações cénicas), 273Hz, não apresenta valores de máximos idênticos a “não fales nisso” (unidade 32), 436,5Hz.

Os resultados descritos estão de acordo com a influência que o contexto parece exercer nos leitores mais expressivos e com a relação entre prosódia e unidades de sentido maiores que estes indiciam:

In the less expressive groups, pitch range seems to narrow progressively through the passage; whereas in the most expressive, it is highly dependent on individual sentences. Similarly, there are suggestions of declination in all groups, but it appears to be purely position-dependent in the least expressive speakers and more responsive to meaning in the highly expressive group. Pitch variation among the highly expressive readers may be linked to high order units of meaning, closed by sentences with a low, narrow pitch range like sentences 2,9, and 12, and at least sometimes showing an internal pattern of declination.

Specifically designed studies would be needed to establish firm conclusions about those issues. The point that seems clear is that context sensitivity is part of expressiveness (Cowie et al., 2002: 68).

O excerto acima apresenta, de facto, correspondências com a nossa análise dos dados, mas introduz uma questão que é fundamental explicitar. As considerações apresentadas na citação decorrem da análise da leitura em voz alta de um texto narrativo, daí a referência às frases que o constituem e à variação que elas implicam. A maneira como um texto está estruturado influencia a distribuição dos padrões de F0. Assim, em relação a CP e MM, embora haja muito em comum, a maneira como exercem a expressividade não pode ser analisada em estreito paralelismo com o que acima se reporta em relação à leitura do texto narrativo. Concretamente, os padrões de F0 nas leituras do texto de teatro analisadas não variam de fala para fala, como acima se faz notar para as frases. Na verdade, neste caso específico, importa antes reter a importância que certas sequências de falas assumem em detrimento de outras, subalternizando as indicações cénicas. Este contraste resulta, fundamentalmente, de especificidades na maneira como a acção progride num e noutro tipo de texto. No excerto das leituras analisadas, as personagens estão naturalmente sujeitas a diferentes situações, sendo que a cada uma dessas situações corresponde não uma frase, não uma fala, mas sim uma sequência de falas, que pode ser mais ou menos extensa, consoante a representatividade da mesma, em termos de intriga. Por outras palavras, e simplificando, estamos, apenas, a defender que a forma como a acção se estrutura não é a mesma no texto narrativo e no de teatro, pois frases e falas não se articulam de modo semelhante, como, aliás, tivemos

oportunidade de assinalar anteriormente (cf. Capítulo 2, nomeadamente a argumentação sobre o modo de apresentação do tempo nos tipos de texto em discussão), o que requer do leitor diferentes estratégias de organização dos padrões de F0.

Também ao nível da fluência, recuperando informação anterior relativa às pausas, se pode admitir diferenças. Como indicado atrás (cf. 4.5.3), para o cálculo da duração média das pausas interfrásicas, considerámos as pausas associadas a pontos finais, pontos de exclamação, pontos de interrogação e reticências, pelo grau máximo de obrigatoriedade de pausa que lhes surge associado (Freitas, 1990) e pelo tipo de fronteira que assinalam. Todavia, a distribuição desses sinais de pontuação nas indicações cénicas não é exactamente do mesmo tipo do que ocorre nas falas, como se pode constatar através da indicação cénica inicial do excerto lido (cf. Anexo 1). Além disso, a frase, por exemplo, no texto narrativo não é idêntica, nomeadamente em termos de extensão, à do texto de teatro, no qual o que há propriamente são falas, tipicamente compostas por uma ou mais frases não muito longas. Para exemplificar, “Uma trovoadas? Deus nos livre! Não dê azar!” é uma das falas do excerto d’*Os Piratas* que os informantes leram, e, como se pode observar, nela há a considerar três pausas interfrásicas. Logo, os resultados obtidos neste domínio também não devem ser vistos em completa analogia com os verificados noutros estudos, em que a tipologia textual era outra. Deste modo, apesar de em Cowie et al. (2002) e Schwanenflugel et al. (2004) se assumir claramente que os leitores mais fluentes fazem pausas mais breves, os desempenhos de CP e MM não podem ser vistos exactamente nos mesmos termos. Se é verdade que MM apresenta uma descida na duração das pausas da primeira para a segunda leitura e, por isso, se enquadra no perfil acima esboçado para o leitor fluente, CP2 aumenta o tempo de pausa em relação à leitura anterior, o que nos levaria a afirmar conseqüentemente o seu menor grau de fluência. Mas é preciso, antes de mais, ter em conta que o número de palavras lido correctamente por minuto por CP2 está de acordo com o que é esperado em termos de bom desenvolvimento da fluência, a par com a possibilidade de o leitor querer, eventualmente através de pausas, assinalar fronteiras entre indicações cénicas e falas e demarcar certas seqüências de falas. Deste modo, à luz da especificidade do texto de teatro, podemos reflectir sobre os resultados referentes à fluência noutros moldes, atendendo a que já em Freitas (1990: 172) se chamava a atenção para o facto de o tempo de pausa silenciosa não ser, à partida, independente da tarefa discursiva.

Na verdade, a fluência que caracteriza a segunda leitura de MM (e também a primeira, como referido) é, em nosso entender, inconsequente no sentido em que não consegue delimitar um domínio textual, sobre o qual faça incidir estratégias prosódicas ligadas à expressividade,

como destacar informação em detrimento de outra, contrastar informações, etc. Na verdade, em relação a MM não se constata, ao contrário do que se verifica em CP, uma mudança de registo do primeiro para o segundo momento de leitura e, também, não se consegue isolar um conjunto de passagens do texto que tenha sido por si destacado. Com efeito, à semelhança do que acontece apenas com CP, Cowie et al. (2002) apuraram que «Content had most effect on expressive readers» (p. 73).

Em nosso entender, a fluência faz emergir domínios privilegiados de acção para a expressividade, assinalando na matéria textual quer discrepâncias quer coincidências, por meio de um uso contextualizado e específico de certas medidas standard. A consistência desse uso ao longo do texto é fundamental, para que o leitor faça ouvir a sua voz. Por consistência, neste contexto, entendemos a necessidade de se ater a um padrão de utilização: como CP, se a estratégia consistir em subir máximos em momentos seleccionados do texto, então há que primar por uma certa regularidade, fazendo-o recorrentemente, de modo a que chegue a quem ouve um padrão prosódico suficientemente saliente em termos perceptivos para desencadear também ele uma interpretação.

Com base no apurado para máximos e mínimos de F0, podemos afirmar que CP2 está de acordo com os resultados associados, em estudos anteriores, aos leitores mais expressivos:

In general terms, the effects show that expressiveness consists partly in varying prosodic features from sentence to sentence. The least expressive group varied pitch and pitch spread hardly at all after the first sentence, whereas the most expressive showed striking differences throughout. It is notable that with one exception, the change was produced by changing the upper bound of the pitch range – the lower pitch bound stayed strikingly steady even in the most expressive readers. A relatively stable pitch baseline is commonly observed in reading (e.g., Cruttenden, 1997): free speech may produce larger differences in register, which shift pitch range as a whole... (Cowie et al., 2002: 66).

As estratégias de construção de sentido referidas definem o contraste existente entre o desempenho de CP, informante da turma de teste, alvo de uma intervenção específica sobre o texto de teatro, e MM, informante da turma de controlo, que, no mesmo período de tempo, não teve qualquer contacto escolar com essa tipologia textual. Com efeito, o desempenho mais expressivo de CP, que, da primeira para a segunda leitura, consegue uma mudança de nível de registo, encontra correspondência no percurso interpretativo, desenvolvido no âmbito do projecto “Leituras Dramatizadas” (cf. Capítulo 3), o que nos leva a propor uma relação entre interpretação e expressividade, defendendo a hipótese de que a expressividade na leitura decorre da interpretação do que se está a ler. A este respeito, recordamos o conceito de interpretação subjacente à intervenção escolar descrita, o qual associa interpretação à

interacção entre informação nova do texto e o conhecimento do mundo do leitor, submetida à necessidade de construir uma representação do texto (cf. 3.4.4.2.1). A mediar este processo surge a imaginação, assente na complementaridade entre hemisférios, que possibilita a inferência de um modelo situacional a partir da informação textual processada (cf. 1.1). Convém recordar que a intervenção assentou na ligação entre debate de tópicos de interpretação e ensaio de maneiras de ler em voz alta, contemplando, sobretudo, o sentido do que as personagens diziam, a quem se dirigiam, a maneira como o escolhiam fazer e o objectivo que as norteava. Esta tentativa de uma correspondência relativamente directa e explícita entre interpretação e o desempenho na leitura em voz alta foi recorrentemente explorada no 7ºano (cf. 3.4.4.2.2), insistindo-se, por exemplo, na articulação entre o dizer uma fala e a explicitação da intenção comunicativa subjacente.

Consequentemente, no seguimento de uma formação que incidiu na capacidade dos alunos de fazerem ouvir a sua interpretação pela prática da leitura em voz alta, CP2, em contraponto à regularidade de valores de F0 das indicações cénicas e à menor gama de variação correspondente, apresenta falas “temporalmente” seleccionadas, ou seja, sinalizadas, através de um certo uso de medidas temporais, como domínio prioritário de intervenção prosódica e, entre essas, o subconjunto das que sugerem confronto de atitudes são prosodicamente “sublinhadas”, sobretudo pelo aumento dos valores máximos.

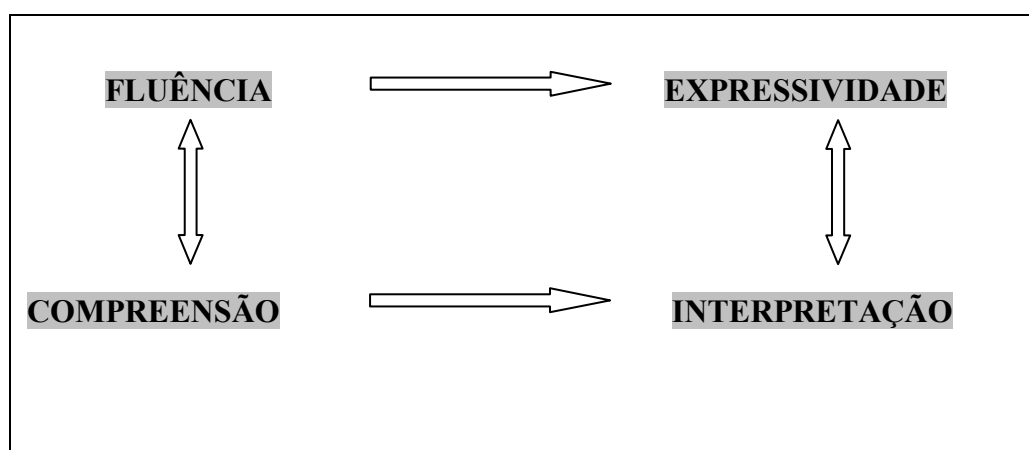
Uma formulação possível para a relação, aqui proposta, entre interpretação e expressividade é a seguinte:

When readers embed appropriate volume, tone, emphasis, phrasing, and other elements in oral expression, they are giving evidence of actively interpreting or constructing meaning from the passage. Just as fluent musicians interpret or construct meaning from a musical score through phrasing, emphasis, and variations in tone and volume, fluent readers use cognitive resources to construct meaning through expressive interpretation of the text (Rasinski, 2004: 3).

Face a uma tarefa de leitura em voz alta, da qual não podemos dissociar o carácter performativo, já anteriormente salientado, é ao veicular uma interpretação que o leitor constrói o sentido do que está a ler. Em relação às leituras analisadas, CP2 consegue veicular uma interpretação através de um uso expressivo de determinadas propriedades da fala. Se os resultados fazem supor uma relação entre expressividade e interpretação, sobretudo, pelo tipo de formação que CP recebeu (cf. Capítulo 3), não sendo possível reflectir sobre os resultados da sua segunda leitura, inclusive os relativos às medidas temporais e de precisão (cf. 4.5.5), sem o levar em consideração, esta deve ser ponderada à semelhança do que acontece com a fluência e a compreensão. A relação a conjecturar é, pois, de natureza complexa e assume

múltiplas vertentes, sendo que, por um lado, a expressividade pode ser vista como reflexo da interpretação mas, por outro lado, a expressividade induzida pela tipologia textual também pode ajudar a “trilhar” uma interpretação. Não é assim de rejeitar uma influência mútua entre expressividade e interpretação, à semelhança do que já é defendido para fluência e compreensão (Klauda & Guthrie, 2008). Mais, os moldes que a relação entre fluência e expressividade assume em estudos anteriores, com a fluência como condição necessária mas não suficiente para a expressividade (Perera, 1989; Cowie et al., 2002; Schwanenflugel et al., 2004), permite-nos levar mais longe a conjectura e propor algo de idêntico para definir a relação entre compreensão e interpretação: também a compreensão pode ser condição necessária mas não suficiente para a interpretação. Aplicando esta hipótese aos resultados, a diferença entre CP e MM, nomeadamente, na segunda leitura, remete para o contraste entre a comunicação de uma interpretação através da leitura em voz alta, no caso da primeira aluna, e a consecução de uma relativa expressividade, que, no entanto, não logrou cumprir-se por inteiro em termos interpretativos, em relação à segunda. Deste modo, MM, apesar de alguns apontamentos expressivos, não conseguiu, efectivamente, propor uma interpretação (cf. descritores de expressividade no âmbito do teste realizado), dificultando, desta forma, a recuperação de nexos entre conteúdo textual e estratégias prosódicas utilizadas.

A figura abaixo ilustra a proposta acima apresentada, esquematizando as relações entre fluência, expressividade, compreensão e interpretação:



Assim, a sistematização de contrastes entre a segunda leitura das informantes é, efectivamente, um contributo para o entendimento das manifestações acústicas de expressividade, e sua correlação com a interpretação, sujeitas a variação, de acordo com a deliberação do sujeito de adoptar, ou não, um conjunto de estratégias prosódicas, o tipo de texto, respectiva extensão e apresentação, e o contexto da realização da leitura, em que

factores como o grau de preparação consentido, a identidade de quem ouve, as instruções dadas, etc., são determinantes. Estamos, pois, conscientes de que, a título de exemplo, se tivéssemos concedido tempo para uma preparação prévia e, dado como instrução, a inobservância das indicações cénicas, os dados a analisar seriam outros, pela razão de que a tarefa a cumprir seria também ela outra, requerendo outra resposta performativa.

Esta perspectiva, e os resultados obtidos, não estão de acordo com Freitas (1990), quando, ao comparar o «tipo discursivo» da leitura com a fala espontânea, afirma que a leitura é detentora do menor grau de expressividade, uma vez que, de acordo com a nossa análise, a leitura enquanto «tipo discursivo» absoluto não existe, prevalecendo, ao invés, textos, muitas leituras, alguns leitores e inúmeras circunstâncias. Em contrapartida, os resultados deste estudo vão ao encontro dos apresentados, nomeadamente, em Cowie et al. (2002), reforçando a importância da gama de variação de F0 para a caracterização do fenómeno da expressividade, que também aqui foi associado a uma dimensão individual de escolha de estratégias, que deriva largamente da tipologia textual. A respeito da importância das escolhas individuais em termos de expressividade, ainda que não no âmbito da leitura mas sim no da exposição escolar, pode ler-se em Mata (1999):

(...) não há dúvida de que as escolhas individuais também exprimem diferenças de atitude e expressividade, que podem condicionar o sucesso da exposição. Por exemplo: a escolha de um nível geral de F0 substancialmente mais baixo e a redução da gama de F0 na exposição escolar de AA (partitura 8) traduz-se numa impressão nítida de insegurança e falta de domínio da situação; é precisamente o efeito oposto que é revelado na exposição escolar de AX, onde há uma subida geral do nível e uma expansão da gama de F0 (1999: 351).

Analogamente, também CP, por oposição a MM, na segunda leitura, consegue uma subida geral do nível de registo e uma expansão da gama de F0, através de estratégias individuais relativas à apropriação de sentido textual, com reflexos no sinal de fala produzido, confirmando as hipóteses formuladas, aqui recuperadas, por comodidade de exposição:

-O estudo do texto de teatro tem implicações positivas ao nível do desenvolvimento de estratégias de interpretação textual, o que se repercute num melhor desempenho na leitura em voz alta;

-Os contrastes de desempenho no âmbito da segunda leitura das informantes remetem para o parâmetro da expressividade, susceptível de variação, segundo o sujeito, a tarefa a realizar e o contexto da sua realização.

Convém referir que a primeira hipótese já havia obtido confirmação prévia, ainda que provisória, aquando da avaliação das leituras das turmas de 7ºano, teste e controlo (cf. 4.3.2.5), já que, na turma de teste, uma maioria de alunos (13 alunos, 59%) havia progredido, pelo menos em relação a um parâmetro, da primeira, pré-intervenção, para a segunda leitura, pós-intervenção, por comparação com os três alunos (27%) que melhoraram o seu desempenho na turma de controlo, do primeiro para o segundo momento de leitura.

Assim, os resultados aqui apresentados confirmam a importância didáctica do texto de teatro, no seguimento de trabalhos anteriores (Barata, 1979; Antunes, 1987; Vasconcelos e Bastos, 1997; Cardoso, 2001), cujo potencial interpretativo é considerável, atendendo às suas especificidades, as quais foram objecto de teorização no Capítulo 2, destacando-se, a este nível, o contraste entre indicações cénicas e falas na inscrição de uma acção em tempo real e a implicação do leitor, que, ao dizer o texto, constrói uma intriga. A reflexão em torno do texto de teatro teve como consequência a adopção de princípios metodológicos na intervenção escolar, que convergiram no carácter experimental do acto de dizer o texto como via fundamental para aceder a uma interpretação do mesmo. Deste modo, apesar de o tipo de projecto que implementámos ter pontos em comum com o *Readers Theater* (Walker, 1996; Podlozny, 2000; Hudson et al., 2005; Rasinski, 2006; Ratliff, 2006), nomeadamente o uso da imaginação na leitura e a “composição” de uma personagem (cf. 3.1), o enfoque interpretativo por nós concedido, ao assegurar de forma sistemática umnexo entre interpretação e maneira de dizer o texto, defendendo que a primeira decorre da experimentação que a segunda pressupõe (cf. 3.4.3.2), assinala um contraste, que não é de somenos, e que gostaríamos que fosse perspectivado não esquecendo os resultados do Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al., 1996). Com efeito, e sintetizando, apurou-se, acerca da literacia dos portugueses, que, ao nível da localização de informação literal, não parece existir qualquer problema, mas a partir do momento em que se introduzem inferências, ainda que de reduzido grau de complexidade, as percentagens de acerto decrescem significativamente.

Em nosso entender, esta situação reflecte a ausência de práticas sistemáticas de leitura que ultrapassem a mera localização de informação e promovam a realização de inferências, fazendo interagir conhecimento textual e conhecimento do mundo do leitor. Assim, uma maneira de abordarmos esta problemática é pensar que a questão da literacia em Portugal é, antes de mais, de cariz interpretativo.

A relação acima defendida entre interpretação e utilização de determinados padrões prosódicos na leitura em voz alta surge reforçada, pelas suas implicações positivas na aprendizagem, em estudos recentes, como Hudson et al. (2009):

Thus, when teachers encourage students to read with prosody, they are actually encouraging them to attend to the meaning of what they read. Reading practice in which students are actively encouraged to attend to meaning thus builds both word recognition skills through repeated opportunities to practice reading individual words and also comprehension skills that make word recognition easier with resulting increases in reading fluency (2009: 25).

Neste contexto, o texto de teatro é útil, como evidenciam os resultados deste estudo. Ao ler textos de teatro na aula de Língua Portuguesa, nomeadamente no ensino básico, os alunos tendem a ser mais expressivos (a este respeito, recorde-se, em 4.3, os resultados obtidos na turma de teste relativamente ao parâmetro da expressividade, com dez alunos a melhorarem o seu desempenho, de uma primeira leitura, pré-intervenção, para uma segunda, pós-intervenção), o que decorre de saberem o que estão a ler, servindo-se para tal da interpretação que lograram construir, pela prática de dizer o texto.

Conclusão

Chegando ao final, importa, agora, sistematizar os principais aspectos da perspectiva teórica aqui adoptada para o texto de teatro “canónico”, contemplado nos programas de Língua Portuguesa, e referência incontornável no âmbito de um modo de escrita particular, o da escrita para teatro, e sintetizar resultados decorrentes da sua abordagem experimental em contexto escolar.

Antes, porém, convém lembrar que, a propósito da expressão da leitura, tivemos oportunidade de destacar, à luz da investigação mais recente, o incontestável papel assumido pelo hemisfério direito no processamento da linguagem, versando, concretamente, domínios como o da Pragmática e o da Prosódia, e intervindo na elaboração de um modelo de texto pelo leitor, através do processamento de metáforas, da formação de imagens e da representação de um modelo discursivo. Deste modo, para além de sublinharmos a complexa dimensão do acto de ler, preconizámos uma crescente tomada de consciência, em contexto escolar, de que as sequências de ensino propostas têm implicações cognitivas, inextricavelmente ligadas ao desenvolvimento dos alunos. Já no âmbito da expressão do texto de teatro, as principais ideias desenvolvidas, a constituir, eventualmente, motivo de reflexão para os que dele pretendam fazer matéria de ensino, convergem nos seguintes pontos:

-A experiência de leitura do texto de teatro afasta-se da de uma narrativa, porque, nomeadamente, a inexistência de algo equivalente à entidade narrador, a, ainda que relativa, preponderância do espaço sobre o tempo, este último muito dependente do diálogo, e a fragmentação e conseqüente diluição da figura do protagonista a determinam;

-O texto de teatro requer do leitor a assunção de um inequívoco dinamismo, que deve surgir como resposta ao imperativo de reconstituir um contexto situacional que unifique a sequência de falas, o que passa por considerar os ditames de execução aí inscritos, pois a questão do efeito teatral não só está presente na passagem à cena mas também na própria leitura, pois o texto não dispensa ser lido à luz desse código específico;

-Uma particularidade fundamental do dinamismo acima invocado é a leitura das falas, que não pode ser concretizada com a atitude de quem meramente recebe uma obra, como quem lê, por exemplo, uma narrativa. Ao confrontar-se com actos de fala, ao leitor cabe a sua realização, alinhando com o seu estatuto de forma de acção. Então, ler

as falas é agir, suscitando reacções, ou seja, outras formas de acção, e, desta maneira, a intriga avança, às expensas do leitor que, encaixando imagens, tacteia pelo buraco negro de uma situação comunicativa em que muito ainda lhe escapa;

-A reconstituição do espaço de acção é também indispensável para que a mesma reverta una, já que esta não pode deixar de evoluir no e pelo espaço. A maneira como o espaço é concebido pelo leitor é determinante na representação mental da acção, pois o modo como o espaço é ocupado defini-a;

-Analogamente ao que se passa num espectáculo, em que o tempo da intriga coincide com a duração dos acontecimentos em palco, também o tempo da intriga do texto de teatro coincide com os limites temporais impostos pela leitura. O início da leitura equivale à abertura do pano e o final ao fecho, pois a acção teatral é simultânea com a leitura, já que a primeira resulta do voluntarismo imaginativo do leitor, que é promovido a executor dos desígnios teatrais inscritos no texto. Por outras palavras, quando o leitor abdica de realizar o texto, este desvirtua-se e, claro, deixa de ser acção em directo;

-A diluição do protagonista atrás referida releva, essencialmente, do facto de as personagens, no texto de teatro, existirem em explícita relação umas com as outras, assumindo a necessidade de confronto para se individualizarem. É através da assunção de diferentes perspectivas, opiniões e atitudes que elas se demarcam, na senda de que lhes seja legitimamente reconhecida uma identidade.

Na escola, a leitura deste tipo de texto ajuda a consolidar dois princípios práticos, em nosso entender, tão interessantes quanto importantes:

-A interpretação, competência fundamental para o aumento dos níveis de literacia, não pré-existe à leitura. Só o leitor pode idoneamente interpretar e, à semelhança tanto de leituras como de leitores, não há, de facto, duas interpretações iguais, a despeito do muito que possam apresentar em comum. Com base na implicação que o texto de teatro requer do leitor, o carácter único e autoral de cada interpretação tende a tornar-se mais evidente. Para clarificar, exactamente, o sentido do que estamos a defender, mencionamos, a título de exemplo, o facto de um mesmo texto pela mão de diferentes encenadores lograr concretizações muito diversas; o mesmo se passa no caso do leitor, sendo que os limites da sua actividade interpretativa, mais na escola do que em outro contexto, devem coincidir com a restrição de verosimilhança para com o texto: não é legítimo que uma interpretação não deixe entrever o texto que lhe deu origem;

-Para consolidar a defesa do direito do leitor à interpretação, a modalidade da leitura em voz alta, no âmbito do estudo do texto de teatro, possibilita um contexto de aplicação

deveras adequado aos ensejos interpretativos do leitor, contribuindo, paralelamente, enquanto treino, para o desenvolvimento da fluência e da expressividade, parâmetros fundamentais a ter em consideração na avaliação da competência da leitura. Na verdade, através dessa modalidade de leitura, podem ser postas à prova diferentes interpretações, experimentando sentidos e respectivas concretizações, de modo a fazer corresponder interpretação e eficácia comunicativa. Desta maneira, a leitura em voz alta oferece um contexto à interpretação, conferindo-lhe cariz performativo. O que a Prosódia, igualmente, permite recuperar são as estratégias seleccionadas pelo leitor para chamar a si o sentido do texto, que passa a depender do engenho do seu desempenho oral.

A nossa intervenção em contexto escolar, o projecto Leituras Dramatizadas, contou com a colaboração de duas turmas de teste, uma de 3ºano e outra de 7ºano, e duas de controlo, dos mesmos níveis de escolaridade. Assim, no âmbito da leitura do texto de teatro, durante o segundo período, ou seja, de Janeiro a Abril de 2004, nas duas primeiras turmas tivemos oportunidade de insistir na prática interpretativa, aliada à circunstância de caracterizar personagens, delimitar espaços, inventariar a funcionalidade das indicações cénicas e visualizar a intriga, ensaiando prosodicamente maneiras de dizer que se lhes adequassem, em relação com outros corpos, mas, sobretudo, com outras vozes.

Porque se tratava de um estudo experimental, procedeu-se a duas recolhas de dados, uma antes da intervenção e outra após o seu término. Estes dois momentos consistiram na gravação dos alunos das turmas de teste e das turmas de controlo a lerem excertos de quatro textos diferentes, entre eles o de teatro, e a descreverem/ comentarem uma imagem. Mediante dois momentos de avaliação das leituras, o da nossa própria avaliação e o de avaliadoras externas ao projecto, da totalidade dos alunos gravados, escolhemos, para análise, duas alunas de 7ºano, CP, da turma de teste, e MM, da turma de controlo, às quais correspondiam os melhores desempenhos, em termos de fluência e de expressividade, de modo a tentarmos uma avaliação quantitativa do contributo da intervenção, em termos de incremento da função interpretativa do leitor, por um lado, e da problematização da relação entre Prosódia e interpretação, por outro.

Face ao bom desempenho de ambas, concretamente, em termos de fluência, colocámos, como hipótese, que, no fundamental, as diferenças a assinalar remeteriam para a expressividade, enquanto vertente mais individualizada na utilização de padrões prosódicos, até pelo papel que ambicionávamos que a formação ministrada chamasse a si, da primeira para a segunda leitura, numa maior gama de variação de F0. A

confirmarem-se as nossas expectativas, a segunda leitura de CP apresentaria valores mais elevados de F0, integrados num padrão de utilização, ao qual corresponderia uma estratégia deliberada para bem se fazer entender.

Ao nível dos resultados, e quanto à vitalidade da leitura do texto de teatro e respectivo papel a assumir no desenvolvimento da competência da leitura e da relação entre Prosódia e interpretação, destaca-se que, perante um fragmento de um texto de teatro, de modelo dito “aristotélico”, composto por 295 palavras, duas alunas do 7ºano de escolaridade, uma com formação específica na leitura do tipo de texto em causa e outra sem, tendo como assistência apenas a investigadora, que as instruiu no sentido de lerem como quisessem, sem constrangimentos de tempo, leram fluentemente, apresentando poucos erros de leitura e um fraseamento adequado, sendo que uma delas, exactamente aquela que havia usufruído da dita formação, numa tentativa de se apropriar do sentido do texto, conseguiu indiciar, num segundo momento de leitura, pós-intervenção, uma relação de precedência entre interpretação e Prosódia, através de uma escolha de estratégias prosódicas, que envolveram, no essencial, uma acentuada subida de máximos de F0, ao nível das falas, por contraste com a tendência para a manutenção de valores nas indicações cénicas, cumulativamente a uma gestão particular do tempo de pausa.

Assim, ao nível das suas implicações, este trabalho põe em evidência a ligação privilegiada do texto de teatro à construção de uma interpretação, passível de se reflectir também numa melhor leitura em voz alta, atendendo a um acréscimo de expressividade. Ao nível metodológico, importa realçar a recusa de objectivos de aprendizagem como “recuperar as intenções do autor” ou “aceder à interpretação correcta”, uma vez que relativamente ao primeiro autores como Goodman & Elgin (1986) tiveram oportunidade de demonstrar a sua inviabilidade e quanto ao segundo nunca é de mais lembrar a equivalência sugerida em Iser (2000) entre interpretar e traduzir. Em seu lugar, importa reconhecer ao leitor a condição de criador. Com efeito, um dos aspectos positivos da argumentação desenvolvida no Capítulo 2, acerca da recepção do texto de teatro pelo leitor, é a prova de que este, perante consideráveis desafios interpretativos, responde de forma única, recuperando memórias e estabelecendo novas relações. Acrescentamos, ainda, que face aos baixos níveis de literacia aferidos, no âmbito do Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al., 1996), com diferentes tipos de inferências a suscitarem o insucesso, é necessário que o contacto com os textos, em contexto escolar, não assente, sobretudo, em tarefas de localização de informação, conferindo-se, ao invés, maior

importância, e porque não mérito, ao processo de construção de sentido a partir do texto. E se, em termos gerais, é por uma prática recorrente de leitura que se desenvolve a leitura, aplicando-se o mesmo, sem reservas, à escrita e à oralidade, também é interpretando que se consegue chegar, progressivamente, a melhores interpretações. O texto de teatro, por tudo o que aqui afirmámos e procurámos demonstrar, é instrumento de trabalho facilitador deste tipo de aprendizagens. Esta é uma virtude que não deve ser menosprezada, sobretudo pela escola, numa época em que os desafios da literacia são cada vez maiores, em número e variedade, na nossa sociedade de informação. Com efeito, já em 1882, Ernest Legouvé dava conta de mudanças ocorridas na vida social, referindo os novos papéis que lhe surgiam associados:

Há sessenta annos o dom da palavra era uma raridade; poucos em publico usavam d'ella: hoje é a voz o grande agente, o principal intermediario nas nossas relações sociaes. Hoje todos devem aprender a lêr e a fallar, porque todos podem ser obrigados a fallar e a ler. A norma de nossos costumes tem tornado mais frequentes as reuniões públicas, aonde ha sempre que discutir e lêr. Comícios, assembléas, commissões, reuniões, congressos, assembléas eleitoraes, industriaes, commerciaes, emfim, tantas formas de novo na vida pública, que envolvendo o geral dos cidadãos, tanto podem, n'um momento dado, ser obrigados uns, como outros, ou sejam mais obscuros ou mais eruditos, a fazer o papel de leitores ou oradores (86-87).

A actualidade destas afirmações pode ser facilmente transposta até aos nossos dias. Se no século XIX as situações a requererem o desempenho de leitores e oradores eram progressivamente mais abundantes e frequentes, neste início de novo século a sua tipologia é cada vez mais diversa e constantemente levada à prática. Face a esta situação, a escola deve chamar a si um papel formador que prime pela qualidade e pela actualidade. Neste âmbito, o texto de teatro é um bom aliado.

Também novos desenvolvimentos no domínio da Síntese de Fala podem assentar numa abordagem da prosódia enquanto performance, o que pode originar novas aplicações da leitura do texto de teatro. Neste domínio particular, a questão do contexto assume relevância particular, já que Schröder (2009) ao reconstituir o estado da arte relativamente à Síntese de Fala Expressiva, começa por advertir:

Indeed, even though quite some research has been carried out on the issue of adding any kind of recognisable expressivity to synthetic speech, the question of its “appropriateness” in a given communicative situation has been barely been touched upon (2009: 111).

É possível que a Síntese de Fala, ao encetar questões relativas à adequação de uma produção verbal face a um contexto determinado, beneficie de utilizar *corpora* em que

se incluía leituras de diferentes textos de teatro. Por outro lado, a persistência no estudo experimental da expressividade, quer na leitura quer na fala espontânea, pode contribuir para que a Síntese de Fala assumira o desígnio da procura de modelos que integrem uma dimensão cognitiva do acto de fala, não se limitando, numa certa vertente, a decompor a expressão em correlatos de estados fisiológicos. Em nosso entender, os modelos teóricos futuros tem de integrar o tipo de variáveis que liga prosódia e performance, ou seja, para que o sistema consiga mostrar-se expressivamente adequado, tem de responder especificamente ao contexto, à tarefa e ao interlocutor. Na verdade, a expressão embora seja um universal está sujeita a variação, que não se resume a contrastes como “contente”, “triste” ou “entusiasmado”. A assimilação da expressividade às emoções pode não ser o pressuposto mais produtivo para a consecução dos modelos mais eficazes de Síntese de Fala, como, entre outros, Cahn (1999) oportunamente assinalou, chamando a atenção para dificuldades *ab initio*, resultantes da inexistência de uma teoria da emoção. Assim, apesar de em Schröder (2009) se abordar com expectativa o desenvolvimento da síntese de fala articulatória, que, como o próprio nome indica, assenta na simulação dos movimentos articulatorios da fala, para o aperfeiçoamento da expressão emocional, temos reservas em relação ao pressuposto de que um acréscimo significativo de expressividade dependa de um modelo que estabelece uma relação directa entre efeitos fisiológicos das emoções nos articuladores e uma certa qualidade de fala pretendida. A fala expressiva não é um produto directo de estados emocionais, e por mais que se tente inventariar factores, procurando aplicar uma relação de causa/ efeito, na senda de uma realização acústica optimizada, a imprevisão performativa, própria de qualquer acto de fala, tenderá sempre a imiscuir-se no processo. Resultados como os aqui apresentados, no âmbito da análise da leitura do texto de teatro, podem dar um contributo na definição das variáveis que terão de ser *input*, de modo a obter um *output* de expressão.

Em suma, ao longo deste trabalho, discorreremos, sobretudo, acerca de leitura e de texto de teatro, na senda de uma caracterização que permitisse, paralelamente, delimitar e combinar as respectivas expressões, com o objectivo de demarcar o itinerário de uma certa experiência de conhecimento.

Por último, gostaríamos de chamar a atenção para um excerto, da autoria de Abigail Rochedo, que, em nosso entender, explica e resume, a um tempo e de modo exemplar, o desafio que a leitura de um texto de teatro encerra, e do qual esperamos ter deixado digno registo nesta dissertação:

Gostava de se mostrar presente, ao sentir-se parte dos acontecimentos, mesmo dos tristes. Ansiava pelo sucesso discreto, mesmo reconhecendo a magnitude do paradoxo. Envergando a idade, caminhava pelo espaço fazendo da ideia uma direcção. Os outros com que se cruzava eram formas de seres, com os quais esgrimia argumentos de identidade. Dizia, por eles e com eles, palavras que lhe soavam, a um tempo, corajosas e imodestas, como se estivessem a ir, quiçá, um pouco longe de mais, provavelmente, até àquele mesmíssimo sítio de onde não se regressa igual. A luz e o som eram de sua autoria, os figurinos assentavam-lhe como uma luva e, do mais recôndito de si, emanava uma atmosfera de objectos em situação, fazendo jus a um alento criativo que desejava eterno. No entanto, na volta da página, sentiu a espalda. Por fim, o fim²².

²²Abigail Rochedo, *Dispersos*, sem publicação, 2007.

Bibliografia

AEBISCHER, P., “Didascalia and Speech in the Dramatic Text”, *Journal of Dramatic Theory and Criticism*, vol. 17, 2003, 25-44

ALLINGTON, R., “Fluency: The neglected reading goal”, *The Reading Teacher*, 36, 556-561

ANTUNES, Maria Firmina, *Estudo da Teatralidade*, Lisboa, Plátano Editora, 1987

ARISTÓTELES, *Poética*, trad. de Ana Maria Valente, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004

ARNHEIM, Rudolf, *Visual Thinking*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 1997

AUSTIN, J. L., *How To Do Things With Words*, Oxford, Oxford University Press, 1980

BARATA, José Oliveira, *Didáctica do Teatro. Introdução*, Coimbra, Livraria Almedina, 1979

BARROS, J. A Corrêa de, *Nobreza: Comedia-Drama em um Prologo e Três Actos*, Lisboa, Imprensa de J. G. de Sousa Neves, 1864

BARRY, Jackson G., *Dramatic Structure: The Shaping of Experience*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 1970

BASTOS, Glória, *Múltiplas Vozes: sobre a Construção do Individual e do Social no Teatro para Crianças*, Dissertação de Doutoramento em Estudos Portugueses apresentada à Universidade Aberta, Lisboa, 2002

BAUMAN, Richard, “Verbal Art as Performance”, *American Anthropologist*, New Series, Vol. 77, No. 2, 1975, 290-311

BEEMAN, M., “Coarse semantic coding and discourse comprehension” in *Right hemisphere language comprehension: Perspectives from cognitive neuroscience*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, 255-284

BELO, Marlene; SÁ, Cristina Manuela, *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*, Aveiro, Universidade de Aveiro Edições, 2005

BENAVENTE, Ana (Coord.), et al., *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996

BENNETT, Susan, *Theatre Audiences: a theory of production and reception*, New York & London, Routledge, 1998

BENTHEM, J., “Cognition as interaction”, in *Cognitive Foundations of Interpretation*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 2007

BERGER, John, *Ways of Seeing*, London, Penguin Books, 1972

BLAAUW, Eleonora, *On the Perceptual Classification of Spontaneous and Read Speech*, Utrecht University, Research Institute for Language and Speech, OTS Dissertation Series, 1995

BLAKE, Margaret Lehman, “Perspectives on Treatment for Communication Deficits Associated With Right Hemisphere Brain Damage”, *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol.16, 2007, 331-342

BOTTINI, G., et al., “The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language: A positron emission tomography activation study”, *Brain*, Vol. 117, No. 6, 1994, 1241-1253

BRILHANTE, Maria João, “Um Teatro que Sabe o que Significa Narrar”, *Revista Semear 7*, Rio de Janeiro, Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses-PUC, 2002, 47-72

BULLENS, Jessie, & POSTMA, Albert, “The development of categorical and coordinate spatial relations”, *Cognitive development*, 23, 2008, 38-47

BUTLER, Judith, *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, New York & London, Routledge, 1997

CAHN, Janet Elisabeth, *A Computational Memory and Processing Model for Prosody*, Ph.D. thesis, Massachusetts Institute of Technology, 1999

CAMÕES, José, *Serra*, Lisboa, Quimera, 1993

CAMPOS e MELLO, António Firmino da Silva, *D. Rodrigo: Drama Original em Cinco Actos*, Lisboa, Typ. de António José da Rocha, 1842

CARDOSO, Paula Manuela Damasceno dos Santos, *O Lugar do Texto Dramático na Aula de Português: Propostas Metodológicas na Sua Abordagem*, Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesas apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2001

CASTRO-CALDAS, Alexandre, *A Herança de Franz Joseph Gall: O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*, Lisboa, Mc Graw Hill, 2000

CHAFE, Wallace, “Punctuation and the Prosody of Written Language”, *Written Communication*, Vol. 5, nº 4, 1988, 396-426

COSTA, Isabel Alves, *O Desejo de Teatro: O Instinto do Jogo Teatral como Dado Antropológico*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003

COWIE, R., et al., “Prosodic Characteristics of Skilled Reading: Fluency and Expressiveness in 8-10-year-old Readers”, *Language and Speech*, 45, 2002, 47-82

CUTICA, Ilaria, et al., “Neuropragmatics: Extralinguist pragmatic ability is better preserved in left-hemisphere-damaged patients than in right-hemisphere-damaged patients”, *Brain and Language*, 98, 2006, 12-25

DEB, *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, Mem Martins, Editorial do Ministério da Educação, 2004

DELGADO-MARTINS, Raquel (Org.), et al., *Literacia e Sociedade: Contribuições pluridisciplinares*, Lisboa, Editorial Caminho, 2000

DGEBS, *Programa de Língua Portuguesa*, Plano de Organização do Ensino-aprendizagem, Ensino Básico, Vol. II, Lisboa, Ministério da Educação, 1991

DOWHOWER, Sarah L., “Speaking of prosody: Fluency’s Unattended Bedfellow”, *Theory into Practice*, Vol. XXX, nº3, 1991, 165-175

DUARTE, Inês, “Ler: um mistério para desvendar, um problema para resolver”, *No Branco do Sul as Cores dos Livros*, Actas do 5º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, Lisboa, Editorial Caminho, 2005, 149-71

GOLDMAN-EISLER, F., “Continuity of speech utterance, its determinants, and its significance”, *Language and Speech*, 4, 1961, 220-231

ELLERY, Valerie, *Creating Strategic Readers: Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension*, International Reading Association, 2005

ESROCK, Ellen J., *The Reader’s Eye: Visual Imaging as Reader Response*, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1994

FARGUELL, Roger W. Müller, *Figuras da Dança: Sobre a Constituição Metafórica, do Movimento em Textos. Schiller, Kleist, Heine, Nietzsche*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

FAUST, M., & MASHAL, N., "The role of the right cerebral hemisphere in processing novel metaphoric expressions taken from poetry: A divided visual field study", *Neuropsychologia*, 45, 2007, 860-870

FÉRAL, Josette, "Theatricality: The Specificity of Theatrical Language", *SubStance* 98/99, Vol. 31, Nos. 2 & 3, 2002, 94-108

FERRO, Bernardino de Almeida, *O Ensino da Língua Materna na escola primária*, Separata da *Revista Escolar*, 1935

FLETCHER, P., et al., "Other minds in the brain: a functional imaging study of "theory of mind" in story comprehension", *Cognition*, 57, 2, 1995, 109-128

FUCHS, Lynn S., et al., "Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis", *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 2001, 241-258

GARNER, Stanton B., Jr., *The Absent Voice: Narrative Comprehension in the Theater*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, 1989

GAZZANIGA, Michael S. (ed.), *The New Cognitive Neurosciences*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2000

GOMBRICH, E. H., *The Uses of Images*, London, Phaidon, 2000

GOMBRICH, E. H., *The Image & the Eye: further studies in the psychology of pictorial representation*, London, Phaidon, 2002

GOODMAN, Nelson, *Ways of Worldmaking*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1985

GOODMAN, Nelson, & ELGIN, Catherine Z., "Interpretation and identity-Can the Work Survive the World?", *Critical Inquiry*, 12, 1986, 564-575

- GUÉNOUN, Denis, *Le Théâtre Est-Il Nécessaire?*, Clamecy, Circé, 2002
- HAMILTON, Clayton, *The Theory of the Theatre and Other Principles of Dramatic Criticism*, New York, Henry Holt and Company, 1910
- HARRIS, Paul L., *The Work of the Imagination*, Oxford, Blackwell Publishing, 2005
- HECK, Thomas F., *Picturing Performance: The Iconography of the Performing Arts in Concept and Practice*, Rochester, University of Rochester Press, 1999
- HEUVEL, Pierre Van Den, *Parole, Mot, Silence: pour une poétique de l' énonciation*, Paris, Librairie José Corti, 1985
- HOLM, Snefrid, "Individual use of acoustic parameters in read and spontaneous speech", *Phonum*, 9, 2003, 157-160
- HUDSON, Roxanne F., et al., "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?", *The Reading Teacher*, Vol. 58, No. 8, 2005, 702-714
- HUDSON, Roxanne F., et al., "The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View", *Reading & Writing Quarterly*, 25:1, 2009, 4-32
- ISER, Wolfgang, *The Range of Interpretation*, New York, Columbia University Press, 2000
- ISSACHAROFF, Michael, *Le Spectacle du Discours*, Paris, José Corti, 1985
- JEAN, Georges, *Lire à haute voix: Histoire, fonctions et pratiques de la «lecture oralisée»*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/ Les Éditions Ouvrières, 1999
- JORGE, Maria, *Alma*, Lisboa, Quimera, 1993

KLAUDA, Susan Lutz, & GUTHRIE, John T., “Relationships of the Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, Nº2, 2008, 310-321

KUHN, M. R., & STAHL, S. A., *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices*, Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 2000

LARTHOMAS, Pierre, *Le langage dramatique: Sa nature, ses procédés*, Paris, Quadrige/ Puf, 2005

LEGOUVÉ, Ernest, *O Estudo da Fala*, trad. do Abade D’Arcozelo, Porto, Livraria Portuense de Clavel & C.^a Editores, 1882

LENCASTRE, Leonor, *Leitura: A Compreensão de Textos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003

LENNON, Paul, «The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency», *Perspectives on Fluency*, The University of Michigan Press, 2000, 25-42

LESSING, Gotthold Ephraim, *Dramaturgia de Hamburgo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005

LONG, D. L., & BAYNES, K., “Discourse representation in the two cerebral hemispheres”, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 2002, 228-242

LUOMA, Sari, *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004

LUPTON, Linda, “Fluency in American Sign Language”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 4, 1998, 320-328

MARTINS, Margarida Alves, *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*, Lisboa, ISPA, 1996

MATA, Ana Isabel, *Para o Estudo da Entoação em Fala Espontânea e Preparada no Português Europeu: Metodologia, Resultados e Implicações Didáticas*, Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999

MATEUS, Osório, *de teatro e outras escritas*, Lisboa, Quimera, 2002

MCBRIDE, Reo H., *Toward a Domain Theory of Fluent Oral Reading with Expression*, Ph.D. thesis, Department of instructional Psychology and Technology, Brigham Young University, 2005

MELLET, E., et al., “Functional Anatomy of Spatial Mental Imagery Generated from Verbal Instructions”, *The Journal of Neuroscience*, 16, 20, 1996, 6504-6512

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Le Visible et l’Invisible*, Paris, Gallimard, 1971

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1976

MILLER, Justin, & SCHWANENFLUGEL, Paula J., “A Longitudinal Study of the Development of Reading Prosody as a Dimension of Oral Reading Fluency in Early Elementary School Children”, *Reading Research Quarterly*, 43, 4, 2008, 336-354

MITCHELL, W. J. T., *Iconology: image, text, ideology*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1986

MODELL, Arnold H., *Imagination and the Meaningful Brain*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2006

MOLIÈRE, *Oeuvres Complètes II*, Paris, GF-Flammarion, 1965

MONIZ, Helena Gorete Silva, *Contributo para a Caracterização dos Mecanismos de (Dis)fluência no Português Europeu*, Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006

MOORE, Roger, "PRESENCE: A Human-Inspired Architecture for Speech-Based Human-Machine Interaction", *IEEE Transactions on Computers*, 56, 9, 2007, 1176-1188

MORAIS, José, *A Arte de Ler: Psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Edições Cosmos, 1997

OBLESER, Jonas, et al., "Bilateral Speech Comprehension Reflects Differential Sensitivity to Spectral and Temporal Features", *The Journal of Neuroscience*, 28, 32, 2008, 8116-8123

ORNSTEIN, Robert, et al., "Differential Right hemisphere involvement in two reading tasks", *Psychophysiology*, 16, 4, 1979, 398-401

ORTEGA Y GASSET, *Idea del teatro*, Madrid, Revista de Occidente, 1966

OSBORN, J., & LEHR, F., *A Focus on Fluency*, Honolulu, HI, Pacific Resources for Education and Learning, 2003

PAVEL, Thomas G., *Fictional Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986

PAVIS, Patrice, *Dictionnaire du Théâtre: Termes et concepts de l'analyse théâtrale*, Paris, Éditions Sociales, 1980

PERERA, K., *The Development of Prosodic Features in Children's Oral Reading*, Ph.D. thesis, University of Manchester, 1989

PERFETTI, Charles A., *Reading Ability*, New York, Oxford University Press, 1985

PESSANHA, Ana Maria Araújo, *Actividade Lúdica Associada à Literacia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2001

PHILLIPS, James, & MORLEY, James (Eds.), et al., *Imagination and its pathologies*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 2003

PHILLIPS, L. M., et al., "Reading comprehension instruction", *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network, 2007, 1-10

PINNELL, G. S., et al., *Listening to children read aloud: Oral fluency*, Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1995

PITCHFORD, N. J., et al., "Right-hemisphere reading in a case of developmental deep dyslexia", *Quarterly journal of experimental psychology*, 60, 9, 2007, 1187-1196

PODLOZNY, Ann, "Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link", *The Journal of Aesthetic Education*, 34, 3-4, 2000, 239-275

RASINSKI, T., *The Fluent Reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*, New York, Scholastic Professional Books, 2003

RASINSKI, T., *Assessing Reading Fluency*, Honolulu, HI, Pacific Resources for Education and Learning, 2004

RASINSKI, T., "Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody", *The Reading Teacher*, 59, 7, 2006, 704-706

RATLIFF, Gerald Lee, "The Performance Role of Reader's Theatre in a Literature Classroom", *The CEA Forum*, Vol. 35, 2, 2006

REIS, A., & CASTRO-CALDAS, A., "Illiteracy: A cause for Biased Cognitive Development", *Journal Int. Neuropsych. Soc.*, 3, 1997, 444-450

REIS, Carlos (Coord.), et al., *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009

RIGGENBACH, Heidi (Ed.), et al., *Perspectives on Fluency*, The University of Michigan Press, 2000

RYNGAERT, Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Armand Colin, 2008

SCHLAGGAR, Bradley L., & MCCANDLISS, Bruce D., “Development of Neural Systems for Reading”, *Annual Review of Neuroscience*, 30, 2007, 475-503

SCHREIBER, P. A., “Understanding prosody’s role in reading acquisition”, *Theory into Practice*, 30, 1991, 158-164

SCHRÖDER, Marc, “Expressive Speech Synthesis: Past, Present and Possible Futures” in *Affective Information Processing*, London, Springer, 2009, 111-126

SCHWANENFLUGEL, Paula J., et al., “Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers”, *Journal of Educational Psychology*, 96, 1, 2004, 119-129

SENA, Jorge de, *Do Teatro em Portugal*, Lisboa, Edições 70, 1988

SILVA, Ermelinda, et al., *Oficina de Leitura 2º e 3º Ciclos*, Porto, Edições Asa, 2005

SIM-SIM, Inês, *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007

SIM-SIM, Inês, e VIANA, Fernanda Leopoldina, *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação, 2007

SOLÉ, Isabel, *Estratégias de Lectura*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ, 2001

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de, *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*, Porto, Edições Asa, 1993

STANOVICH, Keith E., *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*, New York, The Guilford Press, 2000

ST. GEORGE, M., et al., “Semantic Integration in Reading: engagement of the right hemisphere during discourse processing”, *Brain*, 122, 1999, 1317-1325

SWERTS, Marc Gerard Julia, *Prosodic features of discourse units*, Ph.D. thesis. Technical University of Eindhoven, 1993

TATHAM, Mark, & MORTON, Katherine, *Expression in Speech: analysis and synthesis*, New York, Oxford University Press, 2004

TAVARES, Maria Andresen de Sousa, & LINO, Maria Rosette Fialho, “Leitura e Expressão – Breve Análise de Alguns Modelos de Leitura”, *Actas do 1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, Centro de Linguística das Universidades de Lisboa, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade de Coimbra, Núcleos de Linguística de Aveiro e Braga, 1977, 90-99

TORGESEN, J. K., & HUDSON, R., “Reading fluency: Critical issues for struggling readers” in S. J. Samuels and A. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*, Newark, DE: International Reading Association, 2006

TORRES, Maria Goreti, *A Arte de Contar Histórias com Palavras e Imagens – O Capuchinho Vermelho*, Braga, Appacdm, 2003

TRUJILLO, M. Carmen, *Comprensión Lectora en Niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción*, Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, 2005

TSAÏ, Gilberte, “Voir Passer les Éléphants”, *L’Enfant, le Jeu, le Théâtre*, Actes Sud-Papiers, Cahiers Théâtre/ Éducation n° 2, 1990, 37-41

UBERSFELD, Anne, *Lire le théâtre II: L’école du spectateur*, Paris, Éditions BELIN, 1996

VASCONCELOS, Ana Isabel, & BASTOS, Glória, “O Texto Dramático na Disciplina de Português”, *Discursos*, 14, 1997, 177-199

VELOSO, Rui Marques, “Não-Receita para Escolher um Bom Livro”, *No Branco do Sul as Cores dos Livros*, Actas do 5º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, Lisboa, Editorial Caminho, 2005, 173-192

VERHOEVEN, Ludo, & PERFETTI, Charles, “Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development”, *Applied Cognitive Psychology*, 22, 2008, 293-301

VILELA, M. Graciete, et al., *Projectos Individuais de Leitura – autores portuguesas dos séculos XIX e XX*, Porto, Edições Asa, 2005

WALKER, Lois, *Readers Theatre in the Middle School and Junior High Classroom*, Colorado Springs, Meriwether Publishing Ltd., 1996

WELLS, Stanley, *Literature and drama: with special reference to Shakespeare and his contemporaries*, London, Routledge, 2005

WICHMANN, Anne, *Intonation in Text and Discourse: Beginnings, middles and ends*, Harlow, Longman, 2000

WORTHEN, W. B., *Print and the Poetics of Modern Drama*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005

YOUNG, Arlene, & BOWERS, Patricia Greig, “Individual Difference and Text Difficulty Determinants of Reading Fluency and Expressiveness”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 1995, 428-454

YUILL, Nicola, & OAKHILL, Jane, *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991

ZUMTHOR, Paul, *La lettre et la voix: De la "littérature" médiévale*, Paris, Éditions du Seuil, 1987

ZUTELL, J., & RASINSKI, T., "Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency", *Theory Into Practice*, 30, 1991, 211-217