

Sandro Patrício Gama Nóbrega

Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português.
Espaço(s) e modo(s) de intervenção

Tese de Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino (2011–2014),
orientada pela Professora Doutora Maria Cristina Almeida Mello, apresentada
à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Sandro Patrício Gama Nóbrega

Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português.

Espaço(s) e modo(s) de intervenção

Tese de Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino (2011–2014), orientada pela Professora Doutora Maria Cristina de Almeida Mello, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ficha técnica

Título:	Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção
Autor:	Sandro Patrício Gama Nóbrega
Orientador:	Professora Doutora Maria Cristina de Almeida Mello
Curso:	3.º Ciclo em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino
Área Científica:	Didática
Ano:	2014

• U



C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Resumo

A presente dissertação constitui um estudo sobre a leitura e o tratamento do texto literário na aula de português. Dada a amplitude do tema, o foco desse estudo é analisar modos de intervenção que, se bem que consignados em dispositivos oficiais reguladores do ensino do Português (língua, cultura e literatura), têm uma escassa presença na escola, nomeadamente no que se refere às intervenções no âmbito da leitura em voz alta em sala de aula. Assim, o objeto de estudo principal é a leitura em voz alta do texto literário, prática que, pelas suas características específicas, permite desenvolver competências básicas dos alunos na disciplina de Português.

O trabalho apresenta uma dupla vertente. Procedemos, primeiramente, a uma análise teórica, a fim de explanar os domínios atinentes à leitura oralizada e às dimensões neles atuantes, para, de seguida, descrever e analisar modos de intervenção que tiveram lugar no terreno, ao longo de três anos. Estas duas linhas do nosso estudo complementam-se e concorrem para o estabelecimento de conclusões pertinentes no âmbito do ensino da Literatura e das questões relacionadas com a leitura em Portugal.

Na Parte 1, seguindo uma perspetiva essencialmente diacrónica, procuramos compreender as perceções que se foram construindo em relação à leitura em voz alta ao longo dos tempos e em espaços geográficos afastados. Esta visão permite-nos enquadrar, de forma lúcida e coerente, as conceções atuais que se fazem desta prática de leitura e sublinhar a necessidade de revalorizá-la.

Na Parte 2, seguindo uma perspetiva pedagógica e didática, explicitamos as características específicas da leitura oralizada que permitem percecionar a sua relevância no âmbito escolar e social e no desenvolvimento de competências essenciais ao próprio indivíduo e cidadão. Registamos as diferenças e as semelhanças entre atividades de leitura diversas, como sejam a silenciosa e a oralizada, que se complementam e concorrem para finalidades comuns. Descrevemos e analisamos utilizações que se fazem da leitura oralizada, seja num contexto eminentemente social, seja no domínio educativo, relevando procedimentos específicos aquando da leitura oralizada de textos de tipologias diversas.

Considerando a voz e o corpo como elementos fundamentais na prática de leitura em voz alta e na gestualidade que amplia e enriquece os atos comunicativos que qualquer leitura oralizada pretende estabelecer, analisamos dimensões ligadas à performance leitora que, em

contexto educativo, permitem diversificar e enriquecer a leitura e, por conseguinte, potenciar o sucesso escolar na disciplina de Português, mas não só.

Analisamos aspetos dos Programas de Português do Ensino Básico e das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, assim como do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, que reforçam a necessidade de intensificar a prática da leitura em voz alta e sublinham a importância desta área para cimentar saberes e competências, sem esquecer a componente de avaliação da leitura.

Na Parte 3, apresentamos um estudo de caso sobre a leitura em voz alta que desenvolvemos com professores e alunos e que incidiu na aplicação de inquéritos de opinião e na observação e participação em sessões de leitura. Dos dados obtidos, extraímos conclusões acerca das perspetivas que se vão criando em relação à leitura em voz alta e sugerimos abordagens inovadoras do texto literário, conducentes à melhoria das capacidades de compreensão e interpretação dos alunos.

O projeto no âmbito da formação de professores que foi desenvolvido, no Funchal, em conjugação com a nossa investigação, tornou-se uma espécie de laboratório do estudo. Assim, os resultados atingidos com os Encontros de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor” vão ao encontro dos estudos teóricos sobre a importância desta prática em contexto pedagógico.

A promoção de atividades diversificadas de natureza académica e cultural, assim como o apoio de especialistas e de professores universitários e do ensino básico e secundário, de escritores, de atores e de contadores de histórias, constituíram, globalmente, um subsídio para a conceptualização do nosso objeto de estudo.

O quadro conceptual apresentado, a observação e a análise de práticas de leitura oralizada em sala de aula, o percurso delineado e cumprido, as hipóteses que fomos seguindo e as conclusões que propomos não esgotam o tema, nem transformam, no imediato, o quadro da leitura e do ensino da Literatura em Portugal, mas são, quiçá, um horizonte para outros modos de ação. Pretendemos esboçar, com base na teoria e na prática, alternativas que podem contribuir para uma reconfiguração de objetivos e do próprio objeto da aula de Português, no que à leitura literária diz respeito. Na conclusão, a par dos limites do trabalho, sublinhamos as virtualidades da leitura em voz alta e o lugar que deve ocupar para uma reconfiguração, que consideramos necessária, do tratamento do texto literário na aula de Português.

Palavras-chave: Didática da Literatura. Leitura em voz alta. Performance. Voz humana. Formação de professores. Ensino do Português.

Abstract

The present dissertation is a study about reading and treatment of the literary text in the Portuguese class. Due to the breadth of the theme, the object of the study is to analyze methods of intervention, which despite being established in official regulatory devices on Portuguese teaching (language, culture and literature), don't have a frequent presence in school, namely the interventions in the context of reading aloud in the classroom. Thus, the main object of this study is reading aloud the literary text, a practice that, by its specific features, allows to develop pupils' basic within in the Portuguese subject.

This thesis presents a double strand. First of all, we made a theoretical analysis, to explain the domains related to oral reading and its acting dimensions, and secondly, we have described and analyzed methods of intervention that took place in the field, over three years. These two lines of our study complement and will promote relevant conclusions in the context of teaching literature and the issues related to the reading in Portugal.

In Part 1, following an essentially diachronic perspective, we seek to understand how perceptions about reading aloud have been built over time and in distant geographical spaces. This vision allows us to fit, lucid and coherently, the actual conceptions that people make of this reading practice and to emphasize the need of revaluing it.

In Part 2, following a pedagogical and didactic perspective, we have made explicit the specific characteristics of the oral reading which allow us to understand its relevance in the educational and social context and in developing essential skills to the individual and citizen. We have noted the differences and similarities between varied reading activities, such as silent or oral reading, which complement each other and complete for common purposes. We have described and analyzed procedures through oral reading, in an eminently social or educational context, or in an educational one, emphasizing specific procedures when reading orally.

Considering the voice and the body as key elements in the reading aloud practice as well as in gestures which amplifies and improves the communicative acts that any oral reading intends to establish, we have analyzed dimensions associated to the reading performance which, in an educational context, allow to diversify and enrich reading and, thus, to enhance school success in the Portuguese subject, but not only.

We have analyzed aspects of the Portuguese Programs of Basic Education and the Curricular Goals of Portuguese of Basic Education, as well as the Program and Curricular Goals of the Portuguese Secondary Education, which reinforce the need to intensify the practice of

reading aloud and underline the importance of this specific area to solidify knowledge and skills, without forgetting the evaluation component of reading.

In Part 3, we have described a case study on the aloud reading which we have developed with teachers and students focusing in the application of opinion surveys and in the observation and participation in reading sessions. From the collected data, we have extracted conclusions about the perspectives that are being created towards aloud reading and we suggested different and innovative approaches to the literary text, leading the improvement of comprehension and interpretation skills in students.

The project in the context of teacher training that was developed, in Funchal, combined with our investigation, became a kind of study laboratory. Thus, the outcomes achieved with the *Encontros Literários de Leitura em Voz Alta "Ler com Amor"* - Meetings of Reading Aloud "Ler com Amor" (Reading with Love) are in line with theoretical studies on the importance of this practice in pedagogical context.

The promotion of diversified academic and cultural activities, as well as the support of experts and primary, secondary and university teachers, writers, actors and storytellers, have constituted, globally speaking, a subsidy to the conceptualization of our object of study.

The presented conceptual framework, the observation and the analysis of oral reading practices in the classroom, the fulfilled outline route, the hypotheses that were followed and the conclusions that we propose do not deplete the subject, or change, within a short period of time, the framework of reading and teaching Literature in Portugal, but they are, perhaps, a scope for other approaches. It was our determination, based on theory and practice, to sketch alternatives that can contribute to a reconfiguration of the objectives and the object itself of the Portuguese class, in what concerns literary reading. In conclusion, together with the limits of the work, we have emphasized the virtues of aloud reading and the place it should occupy for a reconfiguration, which we consider necessary, of the usage of the literary text in the Portuguese class.

Keywords: Didactics of Literature. Aloud reading. Performance. Human voice. Teacher training. Portuguese teaching

Nota pessoal e agradecimentos

O meu gosto pela leitura nasceu quando eu era muito novo. A minha experiência pessoal e profissional sensibilizou-me desde cedo – mais até do que supus até há uns anos atrás – para práticas de leitura diferentes das habituais leituras silenciosas que remontam a memórias bem antigas de infância, ainda que a leitura não fosse frequente em família (muito menos partilhada e oralizada) e os livros não abundassem na casa onde cresci.

À semelhança de muitos jovens pela ilha da Madeira e pelo país, as minhas irmãs mais velhas requisitavam livros nas velhas carrinhas da Fundação Calouste Gulbenkian que, uma vez por semana, se dirigiam a diversos pontos (alguns deles bem recônditos) para levar um pouco da Literatura a quem, caso contrário, não teria oportunidade de contactar com livros. Foi desta forma que conhecemos grandes clássicos e romances, alguns próprios e adequados à nossa idade, outros supostamente interditos.

Da escola primária, guardo com carinho bons amigos que fiz e a memória da professora Isabel, que nos lia em voz alta. Recordo, com saudade, uma manhã em que a minha turma deveria ir ao cinema. Por motivos que não sei precisar, o autocarro partiu sem nós. Para nos compensar, a professora Isabel propôs-nos uma atividade diferente. Pegou num livro, colou no quadro umas ilustrações e começou a ler-nos uma história. Da voz dela surgiram outras, animais que falavam, encontros e desencontros na floresta, risos, amigos que se perdiam e se reencontravam. E nós ríamos, assustávamo-nos e ficávamos suspensos daquela voz que nos preenchia e substituíva o escuro do cinema pela luz quente de uma presença, de uma voz e de uma leitura. Mesmo que não me recorde de grandes pormenores da história, sei bem que aquele narrar e aquela experiência me iriam acompanhar pela vida fora. A magia de ler...

Ao longo do meu percurso formativo, fui sendo acompanhado por bons professores. Também conheci alguns que não deixaram propriamente as melhores memórias, mas até esses acabam por ser determinantes na maneira de ser e na forma como nos relacionamos com a leitura, com a Literatura e com o saber em geral.

No 10º ano de escolaridade, fui encaminhado para atividades de complemento curricular em áreas relacionadas com a expressão dramática e com a voz, no grupo de teatro escolar e na rádio escola, experiências que foram muito enriquecedoras.

Desde cedo, na minha família, também contactei com a expressão dramática. Frequentemente, ia ver a minha irmã mais velha atuar numa companhia de teatro amador do Funchal. Eram horas em que a palavra se vestia de sentimentos e de cores diferentes que

deixaram marca, contribuindo para que, anos mais tarde, eu próprio perdesse a timidez e arriscasse a minha presença nos palcos.

Estas aprendizagens e experiências não tiveram continuidade na minha formação académica universitária, visto as preocupações serem de ordem diversa e os objetivos estarem relacionados com os rigores do conhecimento científico a assimilar. Contudo, não esqueço as aprendizagens das disciplinas psicopedagógicas e das de Didática, assim como o trabalho desenvolvido pela coordenadora de estágio da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e pelas orientadoras de escola, que me encaminharam, guiaram e ensinaram muito do que sei enquanto professor.

Tenho trabalhado com alunos de várias idades, seja enquanto docente de Português, seja no âmbito do teatro e da expressão dramática, tendo tido inclusivamente a meu cargo o grupo de teatro da escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, a escola onde lecionei de 2002 a 2014.

Os projetos em nome da Associação Contigo Teatro, em que me tenho envolvido pessoalmente, com o apoio da Direção Regional de Educação da Madeira, têm envolvido alunos de várias escolas e de variados níveis de ensino, o que me levou a uma constatação ainda mais premente das reais dificuldades de leitura, de compreensão e de interpretação por parte dos jovens, dúvidas e receios que muitos professores igualmente partilham, nos nossos encontros.

Este trabalho, sendo fruto dessas experiências, só se tornou possível com as partilhas de algumas pessoas a quem muito devo. Um agradecimento especial:

- aos meus pais, pela vida e pela educação;
- à Professora Cristina Mello, minha orientadora, pelos ensinamentos, pela sabedoria, pelos conselhos, pela orientação, por me disciplinar e me guiar sempre pelo bom caminho, e, acima de tudo, pela amizade;
- ao Rui Barata, pelo apoio e pela motivação em todos os momentos;
- à Maria José Costa e à Associação Contigo Teatro, pelo apoio na concretização do projeto “Ler com Amor”;
- à Odeta Sousa e à Fernanda Freitas, pelas sugestões e pelos conselhos;
- à Sónia Deus Ferreira e ao João Emanuel Diogo, por serem um porto de abrigo em Coimbra;
- aos professores e aos alunos que colaboraram nos inquéritos e com os quais pude partilhar muitas leituras.

Índice

RESUMO / ABSTRACT.....	3
NOTA PESSOAL E AGRADECIMENTOS	7

INTRODUÇÃO

Problemática	15
Questões centrais da investigação.....	16
Objetivos	19
Organização do estudo.....	20

PARTE I - DA VIVA VOZ: ECOS DE OUTROS TEMPOS

Nos dias de hoje	25
Da invenção da imprensa (século XV) à contemporaneidade (século XX e XXI)	30
Na Europa	33
Pela América: o <i>lector</i> e o escravo que lê.....	37
Japão.....	40
Idade Média	42
Antiguidade greco-romana.....	52
De tempos imemoriais: “Scripta manet, verba volant” – escritas em pedra	61
Considerações finais.....	63

PARTE II - A LEITURA EM VOZ ALTA

Considerações iniciais	67
Sobre o conceito de leitura.....	69
Aprendizagem da leitura	77
Sistemas de escrita.....	81
Modelos de aprendizagem e de ensino da leitura	85
A leitura em voz alta: dimensões, perspectivas e práticas.....	90
Leitura silenciosa e leitura oralizada.....	99
Utilizações da leitura oralizada.....	107

Tipologias textuais e leitura em voz alta	111
Usos e cuidados com a voz	118
A leitura performativa	138
Percursos pedagógicos e didáticos	144
A avaliação da leitura em voz alta	164
Análise de práticas de leitura oralizada	170
Considerações finais	183

PARTE III - A LEITURA EM VOZ ALTA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Considerações prévias	189
Metodologia do estudo	190
Campo de análise	191
Amostra	192
Procedimentos adotados	193
Dimensões analíticas	195
Análise e problematização dos dados recolhidos	197
Inquéritos aplicados aos professores	210
Percursos desenvolvidos e propostas para o futuro:	219
o projeto “Ler com Amor”	219
Formação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”	221
Os Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”	224
Considerações finais	230
CONCLUSÃO	233
BIBLIOGRAFIA	245
OUTROS	251
ANEXOS	253

Tabela de ilustrações

Ilustração 1 - “O Leitor” (dir. Stephen Daldry, baseado no romance de Bernhard Schlink)	31
Ilustração 2- Gravura de Marillier, que retrata uma leitura pública na França do século XVIII	31
Ilustração 3 - Original exposto no The Dickens House Museum, em Londres – retrata Charles Dickens a ler o The Chimes	33
Ilustração 4 - Fotografia de um pormenor da Sala Azul do Palácio Nacional da Ajuda	34
Ilustração 5 - Imagem publicada no <i>The Practical Magazine</i> , em Nova Iorque (1873).....	37
Ilustração 6 - Foto tirada em Aiken, na Carolina do Sul, por volta de 1856.....	39
Ilustração 7 - Gravura de Hishikawa Moronobu, de 1861.....	41
Ilustração 8 - São Bento preside a uma refeição	43
Ilustração 9 - São Bento entrega as suas Regras	43
Ilustração 10 - Santo Ambrósio (340-397).....	49
Ilustração 11 - Rete mirabile	51
Ilustração 12 - Quintiliano, retórico latino	52
Ilustração 13 - Placas pictográficas de argila, do IV milénio a.-C., encontradas em Tell Brak, na Síria	62
Ilustração 14 - Mapa do córtex do hemisfério esquerdo do homem	79
Ilustração 15 - Representação do aparelho fonador	122
Ilustração 16 - Representação das cavidades supraglotais	123
Ilustração 17 - Representação do trato vocal	123

INTRODUÇÃO

Problemática

A leitura tem sido valorizada, ao longo do tempo, na escola e fora dela, como uma atividade fundamental para o aperfeiçoamento de competências individuais. Contudo, as práticas culturais desenvolvidas e as rápidas transformações sociais do século XX e início do século XXI, que têm influência direta na leitura, nem sempre refletem essa valorização e, por vezes, até contribuem para o afastamento dos jovens do universo dos livros.

A leitura em voz alta constitui, em nosso entender, uma prática leitora cujas características nos permitem defender a sua grande importância no ensino e na educação, em geral. Após décadas de desvalorização, a leitura oral tem vindo a ser retomada, não apenas no âmbito escolar, mas também no âmbito social e profissional.

Este olhar renovado sobre a leitura em voz alta não se restringe ao contexto escolar. No meio social e cultural, o trabalho de associações artísticas e teatrais, os projetos interdisciplinares, e até o cinema e a televisão reforçam o prestígio e a necessidade da leitura em voz alta.

No âmbito educativo, a aprendizagem de competências do Português, ao nível do conhecimento explícito da língua e do seu uso, ao nível da oralidade, da leitura e da escrita, beneficiam largamente do contributo desta prática de leitura.

Durante muito tempo, fomos confrontados com pontos de vista e com considerações pouco fundamentados, que sugerem que os alunos leem mal, leem pouco e têm maus hábitos de leitura. Se a primeira constatação assenta na observação de leituras dos jovens nas aulas, a segunda relaciona-se com a perceção de que os alunos não leem as obras contempladas no Programa de Português do Ensino Básico e abordadas na aula de Português.

Estes três problemas, de natureza bem distinta, surgem associados no debate em torno deste assunto, condicionando a análise e a reflexão. Contudo, dispomos de estudos, tal como o de Santos E. M. (2000) e o de Santos, Lima, & Carvalho (2007), que desmistificam a ideia de que se lê cada vez menos.

Como sugeriu Jocelyne Giasson (1999), as práticas de leitura na escola foram baseadas na intuição, pelo que o recurso a estratégias repetitivas de ensino da leitura (incluindo a literária), que poucos resultados positivos têm apresentado, não se revela, quanto a nós, a melhor opção para promover o desenvolvimento de competências no âmbito do Português. Com efeito, os alunos são diferentes, as escolas modificaram-se consideravelmente em pouco tempo e a formação e a preparação dos professores de Português refletem novas preocupações com o

ensino e a aprendizagem. Por outro lado, dispomos de subsídios teóricos que nos permitem aprofundar conhecimentos e técnicas com rigor científico e pedagógico, conducentes a resultados mais promissores, no âmbito do ensino da Literatura e da leitura.

As nossas preocupações prendem-se com o afastamento dos jovens em relação ao texto literário e com as suas limitadas competências, seja no desempenho oral, seja na capacidade de analisar, compreender e interpretar. A prática da leitura em voz alta contribui para o estímulo da leitura, para o aperfeiçoamento das competências de compreensão e de interpretação, independentemente de se apresentar como simples oralização do texto ou revestir-se de características que a aproximam da dramatização ou da *performance*, onde a criatividade dos alunos também possa ser explorada.

Abordaremos, no nosso trabalho, esta prática de leitura, focando a nossa reflexão nos domínios do ensino da Literatura, do ensino e da aprendizagem da leitura e, mais concretamente, da leitura em voz alta.

Questões centrais da investigação

Reconhecemos que a defesa que advogamos da leitura oralizada na aula de Português possa criar algumas resistências e que os nossos propósitos não sejam partilhados por muito docentes do Ensino Básico e Secundário. Independentemente de nos posicionarmos sob o ponto de vista do professor ou do aluno, as questões com que nos deparamos e que enunciámos são várias e implicam diferentes domínios. Será que a leitura em voz alta contribui, direta e imediatamente, para a melhoria das competências de leitura dos alunos? Quais os pontos fortes que nos permitem defender o seu contributo efetivo para a melhoria dessas competências? Como podem os professores diversificar as atividades e disponibilizar mais tempo letivo para esta prática leitora? Estarão os alunos conscientes da importância da leitura? Serão as competências de leitura em voz alta alvo de atenção e treino nas aulas, de modo a que os alunos apresentem desempenhos de qualidade? Têm os professores meios adequados para avaliar a leitura oralizada? Será uma prática de leitura adequada a qualquer idade e a qualquer nível de ensino? A formação de professores, tal como existe hoje em dia em Portugal, oferece aos docentes os mecanismos adequados, a sensibilidade necessária e os conhecimentos e as técnicas apropriadas para conduzirem práticas de leitura em voz alta, independentemente do nível de ensino?

Estas são questões do nosso estudo que procuraremos identificar. Ao centrarmos a discussão sobre o tema da leitura oralizada, devemos ainda considerar questões relacionadas com a motivação, a (in)disciplina, os já mencionados poucos hábitos de leitura, os problemas e as dificuldades que os alunos evidenciam, assim como a própria pertinência desta prática leitora. Nesse sentido, importa repensar orientações e práticas didáticas e pedagógicas, tais como a avaliação e a própria formação de professores, discussão para a qual os vários agentes envolvidos no ensino do Português devem contribuir.

Essas dimensões podem ser ora intrínsecas, ora extrínsecas à aula de Português e à leitura em voz alta propriamente dita. As reflexões à volta destes temas devem ter como finalidade a operacionalização de aulas motivadoras para os alunos, evitando-se a repetição de estratégias que, dando segurança aos professores, não conduzem a melhores resultados dos discentes.

O pouco tempo letivo disponível para abarcar um Programa tão extenso, assim como a preocupação excessiva em relação aos conteúdos relacionados com a gramática e com os exames de fim de ciclo e os intermédios, são referidos frequentemente pelos professores como fator negativo na diversificação de práticas educativas relacionadas com a leitura em voz alta.

Ao propomos o reforço da leitura em contexto educativo, mais concretamente na aula de Português, alertamos para a questão da organização do espaço da sala de aula, que pode limitar as práticas letivas. A forma como a sala se apresenta é, normalmente, pouco funcional, disposta ao estilo clássico, mantendo, em alguns casos, o antigo estrado que eleva fisicamente a figura do professor sobre os seus alunos, que devem permanecer sentados e, de preferência, em silêncio durante quarenta e cinco, cinquenta ou noventa minutos, limitando a movimentação, o confronto, a interação, a expressividade e a criatividade.

No que diz respeito às questões relacionadas com a indisciplina, que constitui uma realidade – para não dizer um problema - nas escolas em que foram aplicados os inquéritos a que aludiremos na Parte 3, entendemos que muitos professores não desenvolvem atividades de leitura oralizada ou performativa com mais frequência por recearem uma extrapolação de comportamentos desviantes no seu decurso. Apesar do senso comum e da ampliação que certos casos mediáticos tiveram na sociedade, a indisciplina não é um problema recente; trata-se de uma situação real, difundida, disruptiva do bom funcionamento da aula.

Neste aspeto, as leituras em voz alta, associadas a alguma dramatização e à *performance*, com base em textos diversificados, com o complemento de outras áreas artísticas, como a música, podem ser motivo de interesse, no contexto da turma. Para além desta interação, poderá

revelar-se produtiva a diversificação dos espaços, optando os docentes por propor leituras em jardins públicos, nos corredores da escola ou em museus.

Tendo em conta que pretendemos estudar as várias dimensões envolvidas no ato de leitura em voz alta, torna-se relevante salientar que muitos professores não estão preparados para abordar aspetos relacionados com a voz, a dicção, a pronúncia, o corpo e a expressão corporal, a postura, a respiração, entre outras que podem ser operacionalizadas pela “viva voz” (Fonagy, 1989)¹, o que leva a que, em grande medida, também os alunos não sejam sensibilizados para a relevância da sonoridade do texto e da palavra, nem para a forma como a voz o efetiva e lhe confere um corpo audível.

Apesar da óbvia preocupação com aspetos relacionados com a prática docente e com o contexto aula, não ignoramos que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem depende, ainda, de condicionantes específicas da situação familiar do aluno, que também influencia e condiciona o posicionamento dos jovens em relação à leitura, seja a nível pessoal e afetivo, seja a nível dos desempenhos.

De facto, são evidentes os benefícios de contar e de ler histórias em voz alta para os jovens, desde a mais tenra idade. Infelizmente, estas práticas tornam-se cada vez mais raras, uma vez que, em muitas famílias, se lê em voz alta para as crianças apenas até elas entrarem para a escola. Os jovens chegam à aula de Português com pouca sensibilidade relativamente a estas questões, uma vez que, em casa, não se valorizou o papel da escola nem a centralidade da disciplina de Português na formação dos jovens.²

Para o nosso objeto de estudo, importa, igualmente, atentar em questões de foro metaliterário, e não exclusivamente pedagógico ou didático. Se nos centrarmos do ponto de vista do ouvinte, torna-se necessário considerar as relações, nem sempre claras, entre o leitor (*diseur* ou ledor) e autor. Na verdade, se uma leitura silenciosa operacionaliza um contacto

¹ Nesse sentido, torna-se também útil repensar algumas noções relacionadas com a oralidade na aula e com a avaliação do oral, que aprofundamos na Parte 2, mais concretamente na página 164 e seguintes. Constatamos, com agrado, que as perspetivas estão gradualmente a mudar e que os professores começam a assumir com maior seriedade este domínio importante para a formação plena dos alunos. O tema do 10º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, “Há conversa com o oral. O oral em interação com as outras competências”, que teve lugar em Lisboa, nos dias 8 e 9 de março de 2013, é sintomático da valorização crescente das questões relacionadas com o oral, ainda que sintamos que, para muitos, é mais cómodo e seguro centrar a avaliação da disciplina de Português exclusivamente na componente escrita.

² Ao contactar com professores de escolas de Ensino Secundário do Funchal, nomeadamente de áreas ligadas a ciências físico-químicas e à matemática, estes referiram ter a perceção de que, para muitos pais e encarregados de educação, a disciplina de Português não é fundamental, devendo a preocupação dos alunos estar direcionada exclusivamente para alcançar boas médias que lhes permitam aceder a cursos superiores de medicina. Curiosamente, considerando as suas próprias turmas, também indicaram que são os alunos de áreas que não a de Humanidades que alcançam melhores resultados a Português.

direto entre o texto literário e o leitor, que lê normalmente sozinho, a leitura em voz alta equaciona, num outro nível, a figura do leitor, sendo necessário clarificar o seu papel na transmissão do conteúdo do texto literário que é lido em voz alta. O que é que o autor quis dizer? O que é que o texto efetivamente permite? O que é que o leitor, na realidade, transmite no ato de leitura em voz alta? De que forma as crenças, valores e estados anímicos do leitor influenciam o conteúdo da mensagem e alteram o próprio ato comunicativo?

Os aspetos aduzidos devem inquietar-nos, motivar-nos para a ação, e não conduzir-nos à paralisia. Não querendo esgotar, por evidentes razões, os domínios ligados à leitura (silenciosa ou oralizada), sublinhamos, mais uma vez, os aspetos positivos da diversificação das leituras na aula. Será este o nosso contributo e o nosso ponto de partida ao colocarmos a leitura em voz alta como objeto do nosso trabalho.

Objetivos

O trabalho que desenvolveremos irá ao encontro dos seguintes objetivos:

- promover práticas de leitura em voz alta diversificadas, conducentes à melhoria das capacidades de compreensão e de interpretação;
- explicitar as características da leitura em voz alta que nos permitem reposicioná-la enquanto atividade relevante na aula de Português;
- compreender, de um ponto de vista diacrónico, posicionamentos históricos relativos à leitura oralizada;
- assinalar aspetos práticos dos desempenhos orais da leitura, tais como os cuidados com a voz, a importância da respiração, o envolvimento corporal e performativo;
- descrever práticas de leitura oralizada decorridas do estudo de caso desenvolvido;
- compreender as perspetivas dos professores e dos alunos relativamente a esta prática de leitura;
- conhecer hábitos de leitura dos alunos;
- descrever e analisar o projeto “Ler com amor”, considerando a sua articulação com a nossa dissertação.

Organização do estudo

Tendo como horizonte cultural e didático-pedagógico a problemática da motivação para a leitura, procuraremos fundamentar teoricamente a nossa reflexão sobre a leitura do texto literário pelos jovens, evidenciando pontos de contacto entre a Literatura e outras áreas artísticas que promovam atividades diversificadas para o enriquecimento pessoal e educativo dos jovens.

Transpondo estes propósitos para o domínio do ensino da aprendizagem da leitura, estudaremos hábitos de leitura e competências leitoras dos alunos e de jovens leitores, a cujos desempenhos acedemos através de um estudo de caso. Apresentaremos uma discussão sobre conceções, metodologias e atividades de leitura que possam favorecer a motivação do leitor, nomeadamente a simples vocalização, a leitura dramatizada ou performativa, a leitura de pares, a leitura coral ou em grupos.

Para esclarecermos os domínios e as dimensões do objeto de estudo, iremos estabelecer um percurso de reflexão que nos permita proceder a uma fundamentada conceptualização do nosso objeto de estudo.

Num primeiro momento, seguindo uma perspetiva diacrónica, percorreremos diferentes temporalidades e espaços para compreender realidades e conceções em relação à leitura oralizada. Não será nossa preocupação traçar uma linha diacrónica, da antiguidade aos nossos dias, nem proceder a uma mera descrição de práticas. Desta forma, optaremos pela análise de documentos que constituirão um ponto de partida para a compreensão da leitura oralizada em diferentes espaços temporais e geográficos.³

Numa segunda fase, esclareceremos conceitos relacionados com métodos de leitura e de aprendizagem da leitura, de modo a considerarmos as leituras em voz alta em contexto educativo e esclarecermos as suas vantagens. Esta abordagem, fruto de contribuições da Psicologia Cognitiva da Leitura e da Didática do Português, prende-se precisamente com a necessidade de melhor percecionarmos os mecanismos subjacentes e coocorrentes no ato da leitura em voz alta que, apesar das evidentes ligações aos domínios relacionados com a oralidade, constitui um efetivo ato de leitura.

³ É impossível falar de uma história da leitura *tout-court*, devido a um conjunto de condicionantes próprias de um trabalho desta natureza, sendo preferível perspetivá-la ao longo da história da civilização humana, visto as práticas de leitura serem influenciadas por fenómenos que, muitas vezes, estão relacionados com ela de forma indireta. Para essa quase impossibilidade nos alerta Alberto Manguel (1998) que, na obra *Uma História da Leitura*, a que aludiremos ao longo do nosso trabalho, sublinha não ser seu objetivo fazer “a”, mas sim “uma” história da leitura, como o próprio título sugere.

Ao longo do nosso trabalho, pontuaremos a defesa dos benefícios da leitura em voz alta com o contributo de vozes autorais, que nos permitirão estabelecer as diferenças e proximidades entre práticas de leitura diversas, nomeadamente a silenciosa e a oralizada. Este exercício conduzirá a uma discussão sobre os pontos fortes e as vantagens desta última, tendo em conta os seus usos em contexto educativo, seja a simples oralização de textos, seja o recurso a outras dimensões que nos aproximam da leitura dramatizada e performativa.

Refletiremos, também, sobre o ensino-aprendizagem da leitura na aula de Português ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, conceptualizando aspetos relevantes para a leitura em voz alta. Estas considerações, alicerçadas também em estudos especializados de autores que se debruçaram sobre questões relacionadas com a leitura e, mais concretamente, com a leitura em voz alta, levar-nos-ão a refletir sobre as competências (físico-motoras e cognitivas) implicadas nesta prática leitora e a propor diferentes experiências de leitura (com textos variados), alertando, simultaneamente, para a necessidade de uma eficaz preparação e orientação de atividades motivantes, repensando orientações pedagógicas e didáticas tendo em conta a pertinência das leituras em voz alta no ensino do Português.

Após esse movimento de conceptualização teórica, que nos permitirá clarificar os domínios da leitura em voz alta, passaremos a apresentar o trabalho prático desenvolvido, que se dividiu em várias partes, todas interagindo e concorrendo para o mesmo fim.

Apresentaremos resultados do estudo de caso sobre a leitura em voz alta, que realizámos ao longo de três anos letivos, de 2011 a 2014, em duas escolas do Funchal, na Região autónoma da Madeira, envolvendo alunos e professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Explicitaremos as metodologias e os instrumentos usados e analisaremos criticamente os dados obtidos.

De acordo com tal estudo de caso, relevaremos hábitos de leitura de alunos, com base em inquéritos de opinião que foram aplicados. Perspetivaremos o posicionamento de professores e de alunos relativamente às práticas de leitura em voz alta, no sentido de verificar não só a competência do ato físico e fisiológico de ler, mas também a compreensão e a interpretação do texto, pois nem sempre o bom desempenho oral sugere uma compreensão efetiva.

Para além destas componentes, evocaremos uma atividade cultural iniciada há três anos e que tem decorrido no Funchal. Trata-se de um produto cultural e educativo, realizado no âmbito da formação contínua de professores, sob a égide da Secretaria Regional da Educação da Madeira. Encontrámos nesse projeto uma forma de concretizar a análise do nosso objeto de estudo e, por esta razão, daremos conta dos seus principais contornos. Assim, no âmbito dos

Encontros Literários de Leitura em Voz Alta, o projeto “Ler com Amor”, sobre o qual discorreremos no nosso trabalho, prestou-se a uma espécie de laboratório de que nos servimos, congregou sinergias, vontades e vários saberes de professores, alunos e especialistas e foi orientado no sentido de suprir lacunas na formação dos docentes no que se refere a práticas de leitura na escola.

Desta forma, pretendemos contribuir para apontar novos percursos e iluminar práticas que nem sempre são consideradas como válidas e eficazes, contribuindo para a reflexão sobre atividades pedagógicas relacionadas com a leitura e, em última – e importantíssima – instância, sobre o próprio ensino da Literatura nos dias de hoje.

A perspetiva diacrónica assumida na Parte 1, as considerações de carácter mais sincrónico e a categorização temática que construiremos na Parte 2 e o estudo de caso que explicitaremos levar-nos-ão, deste modo, a considerar a leitura em voz alta como uma prática leitora central e relevante para a melhoria das competências de compreensão e interpretação dos alunos e para o desenvolvimento de outras de âmbito mais geral e que contribuem para a formação de um indivíduo pleno e ciente das suas responsabilidades, quer pessoais, quer sociais, quer cognitivas.

PARTE I

DA VIVA VOZ: ECOS DE OUTROS TEMPOS

Nos dias de hoje

Assiste-se, atualmente, à revalorização da prática de leitura em voz alta e ao ressurgimento do interesse para com o uso da viva voz em contexto educativo, após décadas de apagamento. Com efeito, as escolas mudaram e refletem novos rostos, novos públicos e novas tendências. Se, por um lado, temos alunos com outras sensibilidades e renovados interesses, o que implica a diversificação quase obrigatória de práticas, atividades e estratégias, por outro lado, também temos professores mais novos, mais bem preparados e com vontade de inovar, facto que impulsiona a reconfiguração de padrões pedagógicos e de estratégias didáticas no sentido de dar resposta às transformações por que passou – e passa – a aula de Português.⁴

Fruto de receios – alguns precipitados – que se prendem mais com razões disciplinares e comportamentais dos alunos do que propriamente com questões de foro didático, muitos docentes evitam abrir o espaço da aula a novas práticas. Além do mais, devido aos difíceis tempos de grave contenção económica e orçamental que afeta as escolas, verificamos uma enorme limitação no uso de novas tecnologias na sala de aula, uma vez que as escolas se encontram impossibilitadas de investir em material mais recente e mais adaptado às exigências, aos gostos, às preferências e às realidades que os alunos dominam com relativa facilidade.

A própria equipa ministerial tem valorizado a oralidade (não esqueçamos que a leitura em voz alta consiste numa prática de leitura com uma evidente componente oral), seja em orientações emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência, seja através de opiniões veiculadas na comunicação social⁵, o que já se tem vindo a refletir no Programa de Português do Ensino Básico, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário e nas demais orientações curriculares.

O apagamento da leitura em voz alta no século passado prende-se mais com razões sociais, com fortes implicações políticas e religiosas que se perdem no tempo e em relação às quais a ditadura salazarista não está isenta de responsabilidade, do que propriamente com

⁴ Têm sido publicados artigos e apresentadas teses de mestrado e de doutoramento sobre o tema, o que evidencia a (re)valorização da leitura em voz alta. A título de exemplo, vejam-se: Sandra M. F. F. Querido (2010), *Aprendizagem da leitura no português europeu: relações entre fluência na leitura oral, vocabulário e compreensão em leitura* (tese de doutoramento, Lisboa, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa); Fátima C. S. Costa (2014), *A magia da leitura* (tese de doutoramento, Coimbra, Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Coimbra); Ana Margarida Luciano (2014), *O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual* (tese de doutoramento, Lisboa, Universidade Aberta); Lúcia M. Pastorello (2010), *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança* (tese de doutoramento, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo).

⁵ O atual ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, afirmou, no programa de televisão da RTP, “Prós e Contras”, no dia 23 de outubro de 2012, que gostaria de ver mais literatura no Ensino Básico e Secundário, assim como mais leitura na escola e uma maior ênfase nas questões relacionadas com a oralidade.

aspectos didáticos e pedagógicos. A verdade é que a leitura em voz alta, antes de ser uma realidade no ensino e na aprendizagem, era uma realidade social.

Dois fenómenos sociais, com implicações diretas nas escolas e na educação, podem ter contribuído para determinadas transformações de paradigma no que diz respeito à diversidade de práticas de leitura. Um deles tem que ver com a massificação do ensino que, num primeiro momento, por razões de (in)segurança e excesso de zelo, conduziu os professores à não valorização da leitura em voz alta nas atividades desenvolvidas com os seus alunos. Paradoxalmente, esta mesma situação pode ter contribuído para que um fenómeno inverso se verificasse: o aumento do público escolar, que passou a incluir alunos de classes sociais muito diferentes, com interesses diversos e, por vezes, antagónicos, trouxe maior democratização às escolas e à aula de Português. No sentido de dar resposta a esta transformação, privilegiou-se a oralidade e, simultaneamente, a diversidade de práticas mais atrativas, nas quais os alunos, independentemente de origens, nacionalidades, preferências, tendências ou níveis socioeconómicos, puderam ter uma participação mais ativa. A aula de Português teve de se adaptar, não só numa dimensão pedagógica, mas também no domínio das realidades e possibilidades técnicas e materiais que, gradualmente, vão mudando a sala de aula.

Uma dessas transformações, com influência, direta e indireta, nas práticas pedagógicas da aula de Língua Portuguesa, é a difusão de novas tecnologias e a profusão de metodologias que valorizam a inovação pedagógica. Como atrás foi referido, os professores conseguiram adaptar-se a essas novas realidades, abrindo a sala de aula a inovações que tornam mais frequente a prática de leitura em voz alta e mais eficaz o trabalho nos domínios ligados à oralidade.

A difusão e a generalização de novas redes sociais contribuem, igualmente, para um menor investimento na comunicação oral por parte dos jovens, ainda que constituam inovadoras formas de leitura, provavelmente silenciosa. Contudo, a diversidade de meios audiovisuais, associada às novas tecnologias, possibilitou a inovação pedagógica e as escolas apetrecharam-se, oportunamente, de instrumentos multimédia e de novas tecnologias informáticas e de comunicação que os docentes souberam, em grande medida, rentabilizar e que muito contribuiram para mudar e diversificar atividades e estratégias no âmbito da aula de Português.

Infelizmente, como já sugerido, as dificuldades orçamentais dificultam o investimento em novo material, ou mesmo a manutenção e a reparação de material degradado, pelo que se corre o risco de regressão neste domínio, pondo em causa os esforços anteriores.

Pelo recurso a novas TIC, alunos e professores acedem a uma vastíssima quantidade de informação, que amplia as interações sociais entre indivíduos e possibilita o contacto quase

imediatos com documentos variados, que podem ou não ser utilizados em contexto educativo. Por outro lado, estes meios tecnológicos, que permitem o acesso à internet, levam-nos a conhecer experiências e projetos que apresentam trabalhos interessantes e sólidos no domínio das leituras em voz alta, cujo exemplo nos pode levar ao enriquecimento das nossas práticas. A constância e consistência do trabalho que têm apresentado, assim como o arrojo e a persistência com que têm desenvolvido as suas atividades podem contribuir para ampliar as nossas perspetivas relativamente ao tema em estudo.

Atentemos em cinco projetos no âmbito da leitura em voz alta e da oralidade que promovem atividades diversificadas de reconhecido mérito, com resultados visíveis e com elevada qualidade.

A companhia de teatro Associação Andante⁶, dirigida por dois professores, criada na região de Alcochete, tem apresentado os resultados do seu projeto por todo o país. O seu objetivo principal é o de promover a leitura e, como a própria Associação divulga na sua página em linha, pretende seduzir leitores, transformando textos literários em espetáculos de teatro. Criada em 1999, as suas atividades incluem-se no programa de itinerâncias culturais da Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas, cumprindo, também, os objetivos do Plano Nacional de Leitura, no âmbito do qual vem desenvolvendo um trabalho muito diversificado em bibliotecas, no sentido de cativar e fidelizar novos públicos para a poesia, para a prosa e para o teatro. Se, como dizem, não podem obrigar ninguém a gostar de ler, tentam seduzir, partilhar o prazer da leitura e quebrar preconceitos, relacionando livros com o teatro e com a arte em geral.

A Associação “Companhia Contigo Teatro”⁷, que bem conhecemos, cuja direção é também constituída por três professores, organiza anualmente os Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”, englobados num projeto homónimo. O II Encontro decorreu nos dias 21 e 22 de março de 2014, no Funchal. Na Parte 3, pormenorizaremos as iniciativas deste projeto, uma vez que o estudo de caso que explicitaremos esteve enquadrado nas suas atividades dinamizadas.⁸

⁶ Endereço eletrónico: <http://www.andante.com.pt/>.

⁷ Endereço eletrónico: <http://www.contigoteatro.com/>.

⁸ A partir do trabalho desta Associação, relativamente à leitura em voz alta, foram desenvolvidas algumas das atividades que apoiaram o estudo de caso que desenvolveremos ao longo da dissertação. Veja-se, por exemplo, a análise de práticas de leitura, a partir da página 170, ou ainda a referência que fazemos aos Encontros Literários a partir da página 224.

O projeto Voluntários de Leitura⁹, promovido pelo CITI – Universidade Nova de Lisboa em parceria com a AVL – Associação para o Voluntariado de Leitura, tem como objetivo potenciar o desenvolvimento de uma rede nacional de voluntariado na área da promoção da leitura, constituindo, para esse fim, uma plataforma digital que estimule a adesão de voluntários e que congregue iniciativas de escolas, bibliotecas e outras organizações, como explicam na sua página oficial. O trabalho desenvolvido orienta-se pelo princípio da promoção da leitura em voz alta, visando o desenvolvimento do gosto pelos livros e pelas leituras e estimulando o prazer de ler das crianças, dos jovens e dos adultos. Simultaneamente, o projeto apoia escolas, bibliotecas e famílias e assegura a formação de voluntários, permitindo-lhes realizar investigação que que resulte num contributo futuro para a consolidação dos hábitos de leitura.

Outra iniciativa, com divulgação a nível nacional, está relacionada com a promoção do blogue do CLEVA – Clube de Leitura em Voz Alta de Alcochete¹⁰, que se destina a promover quinzenalmente o prazer da leitura partilhada e a desenvolver técnicas que contribuam para o sucesso e eficácia destas práticas de leitura, a partir do qual foram criados mais dois projetos: o “Leituras em Alta”¹¹ e o “Clube de Leitura Palavras ao Alto”¹².

A nível internacional, destacamos as Jornadas Literárias da Universidade de Passo Fundo¹³, um amplo projeto coordenado pela professora Tânia Rösing, onde participam milhares de jovens que se reúnem para... ler. A iniciativa inclui espetáculos, sessões de autógrafos, conversas paralelas, oficinas e exposições, numa grande festa da leitura, do livro, enfim, da Literatura.

A apresentação de projetos e de iniciativas, que favorecem a revalorização da leitura oralizada, tem o objetivo de divulgar o bom trabalho que se vai fazendo atualmente, a nível nacional e internacional. Estes exemplos, a que poderíamos acrescentar muitos outros, testemunham a diversidade e a vitalidade de eventos culturais que reconhecem a importância da leitura em voz alta na sociedade atual, e não apenas no âmbito escolar.

Contudo, a defesa de práticas de leitura em voz alta e performativa fundamenta-se ainda no seu uso em outros espaços e em épocas distintas, uso esse que a contemporaneidade redescobriu e tem vindo a reconfigurar na educação e no ensino. Para compreender fenómenos atuais, é necessário recuar no tempo e visitar outros espaços geográficos. Esta perspetiva

⁹ Endereço eletrónico: <http://www.voluntariosdaleitura.org/>.

¹⁰ Endereço eletrónico: <http://a-ler-em-voz-alta.blogspot.pt/>.

¹¹ Endereço eletrónico: <http://leituras-em-alta.blogspot.pt/>.

¹² Endereço eletrónico: <http://clubedeleitura-alfarropa.blogspot.pt/>.

¹³ A título de curiosidade, comprovando, mais uma vez, um grande dinamismo e uma impressionante capacidade de congregar sinergias, decorreu a 15ª Jornada, nos dias 27 e 31 de agosto de 2013, sob o tema “Leituras Jovens do Mundo”. Temos acesso a informação precisa no endereço eletrónico: <http://www.jornadasliterarias.upf.br/>.

essencialmente diacrónica contraria a percepção empírica de que a verdadeira leitura seria a silenciosa, a única prática leitora com evidentes potencialidades pedagógicas, educativas, culturais e sociais, que veicula valores e saberes e que dá prazer. Pelo contrário: a leitura em voz alta sempre foi valorizada, amplamente difundida e exercitada ao longo dos tempos. Muitos dos enquadramentos teóricos e científicos atuais relacionados com a leitura e as mais recentes vias de pesquisa que se abriram (nomeadamente na Neurolinguística, na Psicolinguística e na Psicologia Cognitiva, com repercussões diretas e indiretas nas técnicas pedagógicas e didáticas em diversos sistemas de ensino) recuperam teorias, suposições, observações e reflexões muito anteriores.

Os estudos diacrónicos que incidem sobre as práticas orais, seja a leitura oralizada ou a literatura oral propriamente dita, distinção que Zumthor (1997) argumenta de forma extraordinariamente clara e factual e acompanhada com variadíssimos exemplos, não negam a dificuldade em descrever, de forma verdadeira e segura, como eram lidos os textos e se, de facto, a leitura era em voz alta ou não.

Segundo o referido autor, podemos estabelecer quatro marcas que nos permitem supor a oralidade de textos que foram conservados através da escrita, que passamos a assinalar de forma sucinta. Por um lado, encontramos marcas anedóticas em determinados documentos, ou textos que são citados noutros. Por vezes, é referida a forma como esses textos eram transmitidos, tais como os vários poemas referidos em crónicas japonesas do século VIII, ou a *Chanson du roi Chlotaire* francesa, do século IX. Por outro lado, podemos perceber marcas formais que resultam de procedimentos estilísticos supostamente ligados à oralidade, tal como nos salmos bíblicos ou no *haikai* japonês, que apresentam traços de um antigo costume de desafios poéticos improvisados, onde reconhecemos um pouco a nossa tradição poética do canto a despique ainda presente em diversas regiões de Portugal. Uma terceira marca tem que ver com determinadas referências presentes em muitos textos que denunciam uma transmissão oral, de que os poemas moçárabes dos séculos XI e XII são exemplo. Finalmente, a quarta estratégia para reconhecer a oralidade presente em determinados textos é a indução: a partir de práticas modernas que podem advir de outras mais antigas, tais como as leituras públicas que ainda se fazem do *Râmâyana*, no Sudeste asiático, ou os hinos védicos na Índia¹⁴, intuímos que determinados textos possam ter sido igualmente transmitidos da mesma maneira, ou seja, pela oralidade.

¹⁴ Estes exemplos, e muitos outros, são apresentados em *Introdução à poesia oral* (Zumthor, 1997).

Pelo recurso a ilustrações e a outros documentos, recuaremos até à Antiguidade greco-latina, ao Egito antigo e à Síria ancestral, procurando estabelecer um percurso diacrónico reflexivo e relevar dados para a reflexão que pretendemos em torno da leitura em voz alta. Salientaremos, ainda, curiosidades e particularidades de diversos espaços geográficos, como sejam a Europa, a América e o Oriente.

Não temos como objetivo central estabelecer o habitual percurso diacrónico, dos tempos mais antigos aos mais recentes, que tornaria a nossa argumentação demasiado extensa e exaustiva. Com recurso a dados de diversas épocas, iremos estabelecer pressupostos válidos para compreender a importância que a leitura em voz alta foi tendo ao longo do tempo, sublinhando pontos de contacto entre épocas distintas e os nossos dias e estabelecendo, quando oportuno, ligação com aspetos pragmáticos e pedagógicos.

Da invenção da imprensa (século XV) à contemporaneidade (século XX e XXI)

A perspetiva segundo a qual a prática de leitura em voz alta é recente não corresponde à realidade. A análise de factos históricos, relacionados com características da vida privada ou atinentes à vida pública ou social, refutam essa ideia preconcebida.

Pelo recurso a uma imagem alusiva ao filme “O Leitor”¹⁵ e a uma ilustração de Marillier, que retratam momentos em que a leitura se concretiza através da oralização, esclareceremos duas realidades distintas, que partilham o facto de aludirem à leitura em voz alta.

No primeiro caso, a imagem representa uma cena privada, conjugal; no segundo, como contraponto, podemos observar uma gravura que retrata uma leitura pública no século XVIII, em França. Estes dois exemplos não só remetem para tempos históricos distintos, como para uma prática de leitura diversa, ainda que a oralização seja comum às duas situações: ler para muitos ou para uma comunidade (leitura coletiva ou pública) ou ler para um, enquanto ato privado (leitura privada). A leitura silenciosa, a sós, inclui-se neste último domínio, configurando, igualmente, uma leitura privada em que o leitor lê para si próprio.

¹⁵ O filme “O Leitor – The Reader” (dir. Stephen Daldry, baseado no romance de Bernhard Schlink, publicado na Alemanha em 1995), estreado em 2008, retrata, com grande beleza e sensibilidade, a relação entre um jovem e uma mulher mais madura: ele, na fase da descoberta da adolescência e das paixões que lhe são próprias; ela, mais velha, analfabeta, antiga militar das forças alemãs com um passado ligado aos campos de concentração nazis.



Ilustração 1: “O Leitor” (dir. Stephen Daldry, baseado no romance de Bernhard Schlink).



Ilustração 2: Gravura de Marillier, que retrata uma leitura pública na França do século XVIII.

O conceito de leitura privada não nos suscita ambiguidades; já a noção de leitura pública não é assim tão linear. Falar de leitura pública na realidade alemã, por exemplo, assume uma referência distinta da realidade francesa. Num estudo de Blanchet (2006), o autor esclarece que, quando falamos de leitura pública, referimo-nos a um conceito nem sempre unívoco e que remete para duas realidades diferentes. De acordo com a experiência germânica, a leitura pública (*Lesung*) consiste no verdadeiro ato de ler em público, na presença de uma plateia. Em França, a leitura pública (*lecture en public*) refere-se a uma tradição que vem desde a Revolução Francesa, tendo como pressuposto a leitura para todos, ao alcance de todos e disponível para todos, constatável, por exemplo, na importante rede de bibliotecas públicas que se foi construindo naquele país desde então até aos nossos dias.¹⁶

Salientando o pleonasma que a própria expressão *leitura em voz alta* representou noutras épocas, em que a leitura era efetivada em voz alta, Blanchet refere, tal como também já aludimos anteriormente, que uma história ou qualquer rastreio diacrónico desta prática de leitura constituiriam um exercício demasiado longo e impreciso, visto não possuímos dados fiáveis e tendo em conta que muitas das informações de que dispomos provêm de inferências e deduções suscitadas por textos literários, ou mesmo pela pintura e pela escultura.

¹⁶ O investigador faz referência à estranheza manifestada por um turista francês que, ao visitar Leipzig, por ocasião de um encontro de leituras públicas, teria de pagar seis euros para assistir a uma sessão onde se iria... ler: «Pourquoi les Allemands paient six euros pour aller écouter quelqu'un lire “Les Contes fantastiques” d'Edgar Poe? Lors de cette soirée, mes amis allemands furent également surpris de ma stupéfaction vis à vis de cette pratique et s'interrogèrent sur l'inexistence de la lecture en public en France » (Blanchet, 2006, p. 5).

Na realidade portuguesa, a expressão “leitura pública” tem sido assumida com um significado próximo do da tradição francesa, referindo-se mais à exploração de bibliotecas públicas do que propriamente a prática de leitura em voz alta perante outros, tal como esclarece Daniel Melo quando, na justificação do seu trabalho de investigação, afirma que

(...) é o resultado de uma investigação centrada na problemática do desenvolvimento da leitura pública no Portugal novecentista. Em termos mais precisos, tem como objetivo principal analisar a génese e consolidação das bibliotecas públicas no sentido moderno do termo, isto é, com leituras gratuitas para todos, com empréstimo domiciliário livre e com acesso às estantes ¹⁷ (Melo, 2007, p. 19).

Independentemente das ambiguidades ou imprecisões terminológicas, o nosso objeto de estudo, a leitura em voz alta, de um ponto de vista pessoal ou social, não configura uma prática de leitura recente e nem sempre foi considerado inferior ou menos útil. Compreendemos, assim, que muitos autores se tenham debruçado sobre a leitura oralizada, nomeadamente sobre aspetos históricos, sociológicos e culturais, no sentido de clarificar o seu campo. Sublinhamos os trabalhos de Georges Jean, que reposicionaram a leitura em voz alta enquanto prática corrente que remonta às primeiras formas de escrita.

Se nos parece lógico deduzir que a leitura existe desde o aparecimento da escrita, também será seguro afirmar que a nossa capacidade oral e verbal é anterior à da escrita. Segundo Alberto Manguel, só a partir do século X é que a leitura silenciosa começa a ganhar terreno de forma visível, ainda que as duas formas de leitura sempre tenham existido, uma a par da outra¹⁸.

¹⁷ Esta obra apresenta dados completos e devidamente enquadrados no momento político e social que se vivia em Portugal, desde a ditadura até à democracia, não esquecendo o fenómeno das bibliotecas municipais, populares e públicas distritais. Também é tida em consideração a variável referente ao perfil do leitor numa perspetiva relacional com as bibliotecas e com a prática da leitura, terminando com o papel importante que as bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian tiveram na divulgação da literatura e nos hábitos de leitura do país.

¹⁸ A este respeito, veja-se Manguel, 1999, p. 53 a 65.

Na Europa



Ilustração 3: Original exposto no The Dickens House Museum, em Londres – retrata Charles Dickens a ler o *The Chimes*.

Em determinados períodos históricos, a leitura em voz alta para um público ou um coletivo era frequente na Europa. No século XIX, era prática habitual que os autores lessem publicamente, em voz alta, as suas obras, como era o caso de Dickens, que para além das conferências que dava, promovia sessões de leitura em voz alta em que lia as suas obras mais recentes para avaliar, *in loco* e em primeira mão, a reação dos leitores/ouvintes. Deste exercício leitor a que se dedicavam muitos autores nos dá conta Alberto Manguel¹⁹, que também alude ao facto de, muitas vezes, em vez de serem os próprios escritores a fazê-lo, a tarefa estava a cargo de “letores” ou atores, contratados para o fazer. Thomas Blanchet (2006) também aborda a mesma realidade quando alude à *leitura de ator* e à *leitura de autor* (trad. nossa), sublinhando o facto de estas leituras, pelos próprios autores, já serem frequentes na Antiguidade e esclarecendo que experienciaram um certo apagamento a partir do século VI d.-C., tendo sido “redescobertas” a partir dos séculos XIV e XV.

O público pagava para ouvir ler publicamente, fosse o próprio autor, fosse alguém desconhecido. Como contraponto, também era frequente que as leituras decorressem em determinados círculos, em casas aristocráticas ou nas cortes. Portugal não foi exceção, como se verifica pelo exemplo da ilustração 4, que aponta uma legenda da Sala Azul do Palácio Nacional da Ajuda, espaço dedicado aos tempos livres onde, entre outras atividades, se lia em voz alta.

¹⁹ Para esclarecer esta prática social de leitura em voz alta por autores, veja-se “O autor como leitor”, in Manguel, 1998, pp. 251-261.

O hábito de ler em voz alta para a família e amigos, com o objetivo de instruir e de divertir, era também uma realidade. Ler ao jantar, por exemplo, era considerada uma forma de intensificar o prazer da alimentação através de um entretenimento imaginativo, o que atualiza uma tradição que remonta ao império romano.

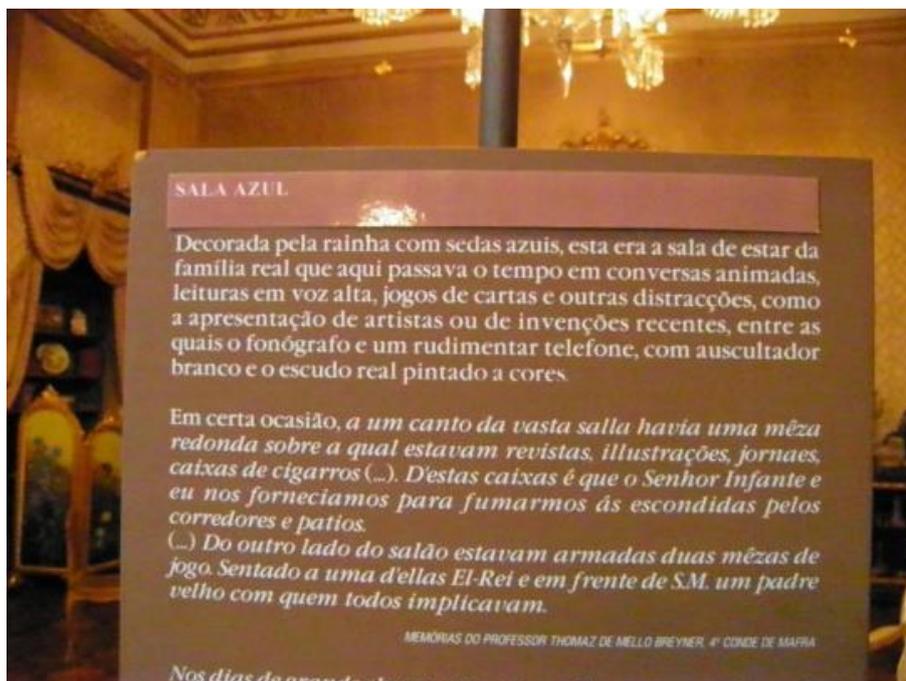


Ilustração 4 - Fotografia de um pormenor na Sala Azul do Palácio Nacional da Ajuda.

No século XVII, o ato de ler não era apenas privado. Eram frequentes as leituras públicas informais em reuniões casuais e sociais. Nestes encontros, a escolha do material a ler teria de ser consensual e socialmente aceitável, tanto para o leitor, como para a audiência. Por exemplo, nos “salões” franceses, liam-se, em voz alta poemas, epigramas, madrigais, sonetos, romances. Os leitores rivalizavam entre si a sua arte e exibiam os seus talentos com vaidade, “como testemunham de forma irónica *Les précieuses ridicules* ou a cena do soneto de Oronte de Molière no *Misanthropo*” (Jean, 1999, p. 65).

No século XIX, depois da Revolução Francesa, o espaço público começa a ser considerado nocivo à nova ordem social burguesa. As práticas de leitura começam a ser alvo de vigilância. Esta transformação levou a que a leitura silenciosa e privada se apresentasse como uma prática mais adequada e frequente, facto que não eliminou a leitura em voz alta; pelo contrário: continuava a existir a figura do leitor público, que tinha como função ler em voz alta os cartazes afixados nas cidades. A prática de leitura oralizada passa a ser um valioso

instrumento de resistência contra abusos do poder e das lutas sociais que foram ganhando fôlego ao longo do século XX (algumas ainda pouco resolvidas), contribuindo para a mudança de mentalidades e corporizando uma importante chamada de atenção para determinadas causas, tais como a abolição da escravatura, as lutas das classes operárias, os direitos dos negros e de minorias sociais, sem esquecer o importante contributo para a defesa dos direitos das mulheres, que desempenharam um papel relevante nas transformações dos hábitos de leitura. Na Alemanha, no fim do século XVIII e no início do século XIX, ocorre uma mudança nos hábitos de leitura femininos: de uma leitura eminentemente religiosa, em voz alta, pia, sacralizada e ritualizada, de um único texto, surgiu o gosto por leituras silenciosas e ecléticas em que se liam romances, jornais e até textos filosóficos.

As alterações sublinhadas prendem-se com questões sociais, constituindo uma forma de maior participação dos indivíduos na vida social e cultural. Não podemos deixar de salientar que esta preferência por uma leitura mais privada e silenciosa e o recolhimento que ela proporcionava, foram também uma forma de repressão e de combate contra o perigoso avanço do hábito da leitura na classe operária: as classes dominantes, prevendo e receando tumultos que poderiam perturbar o *status quo*, incentivavam este recolhimento e esta forma de experienciar a leitura, neste caso silenciosa e em privado.

Ciente desta coocorrência das duas práticas de leitura, Bajard sublinha que “desde o século XVIII já é possível distinguir nos textos duas maneiras de ler. Uma, em voz alta, lenta, profundamente compreendida, partilhada, é o modelo de leitura, aquele que se deve ensinar. A outra, muda, ávida, individual, é uma leitura superficial” (Bajard, 1994, p. 40). É evidente a crítica à leitura silenciosa que, segundo o autor, começa a ser valorizada no século das Luzes.²⁰

As transformações ocorridas nos séculos XVIII e XIX tiveram repercussões no século seguinte, levando a que alguns autores considerem que a prática de leitura em voz alta se tenha limitado a usos religiosos e escolares, afirmação que também deve ser relativizada e analisada com rigor. Na Alemanha, no século XX, por exemplo, a leitura em voz alta foi instrumentalizada como uma importante arma política (a par do desenvolvimento da rádio e da

²⁰ Não há propriamente uma concordância formal entre autores sobre as datas em que se começou a valorizar mais a prática da leitura silenciosa. Bajard posiciona-se entre os que defendem que foi no século das Luzes que se evidenciou mais esta tendência, ao passo que autores como Alberto Manguel e Georges Jean apontam o século X. Na nossa opinião, podemos considerar as duas posições. Se nos posicionarmos do ponto de vista das transformações políticas e sociais, o século das Luzes revela-se profícuo em mudanças que potenciam as práticas de leitura silenciosa, nomeadamente o facto de a leitura pública passar a ser perspectivada com desconfiança e se começar a privilegiar leituras privadas. Por outro lado, se tivermos em linha de conta as transformações ocorridas nos mosteiros e nos *scriptoria*, aliadas às mutações das materialidades que suportavam a escrita, o século X afigura-se-nos como marca temporal mais fiável. Svenbro (1998) aponta a data para o aparecimento da leitura silenciosa por volta do século VI a.-C. Sobre este assunto, veja-se a nota de rodapé 33, na página 57.

televisão), fenómeno extensível ao resto da Europa, ainda que numa proporção mais modesta. A generalização de conclusões a todo o espaço europeu é pouco correta e pode dar origem a uma perceção pouco rigorosa da realidade.

Da análise que temos vindo a fazer das transformações de práticas de leitura, importa assinalar um acontecimento que permitem essas mesmas mudanças e que revolucionou a forma como as sociedades se relacionavam com a leitura e a escrita, tornando possível todas as alterações de paradigma a que já fizemos alusão:

(...) a primeira transformação que afetou as práticas de leitura nesta época é de ordem técnica, representada pelo advento da impressão, que vem alterar a produção de textos e de livros, até então feitos de forma manuscrita. (Ribeiro, 2008, p. 39).

Trata-se, obviamente, da invenção da imprensa, que teve grande impacto nas práticas de leitura, primeiro, nas grandes cidades comerciais e cosmopolitas e, posteriormente, por toda a Europa. Foi esta inovação que levou à circulação de textos como nunca antes se vira, fazendo com que mais livros chegassem a mais leitores, numa rapidez de produção (a baixos custos) e de circulação assinaláveis e sem paralelo na história da humanidade:

Sob o ponto de vista da comunicação – em particular, sob o ponto de vista da sociologia da comunicação –, a «galáxia de Gutenberg» introduziu transformações de grande amplitude. Se o texto literário manuscrito instituí já um processo de comunicação disjuntiva e diferida, não ultrapassava, porém, senão rara e dificilmente, o âmbito de uma comunicação pluri-individual circunscrita a um reduzido número de receptores. O texto literário impresso, pelo contrário, possibilitou circuitos de comunicação que progressivamente adquiriram as características de comunicação de difusão, isto é, um tipo de comunicação em que o emissor detém a possibilidade, graças a canais técnicos apropriados, de veicular a sua mensagem para um número extremamente elevado de receptores (Silva, V. M. de A. e, 2005, p. 290).²¹

Também Blanchet (2006, p. 89) relaciona diretamente a invenção da imprensa e as suas consequências com o movimento da Reforma, que ganhou terreno utilizando publicações e panfletos revolucionários possíveis graças à utilização da máquina e divulgados oralmente por todo o lado.

²¹ Na Parte 2, aprofundaremos as questões relacionadas com a pertinência comunicativa do ato de leitura em voz alta.

Pela América: o *lector* e o escravo que lê



Ilustração 5 - Imagem publicada no *The Practical Magazine*, em Nova Iorque (1873).

As transformações sociais, políticas e técnicas ocorridas na Europa a que aludimos revolucionaram a forma de ler e influenciaram as perspectivas que se foram construindo em relação à leitura em voz alta. Contudo, nem só no continente europeu se lia em voz alta. Ao atentar em diversos espaços geográficos, verificaremos que o hábito de ler em voz alta não era exclusivo da Europa, sendo prática frequente noutros continentes e uma realidade presente e difundida em várias culturas.

O documento que apresentamos como ilustração 5 oferece-nos pistas que nos permitirão comprovar esta dispersão da leitura oralizada. Nessa imagem, observamos três figuras masculinas sentadas, junto a uma mesa, a trabalhar, vestidos de maneira semelhante (quase poderíamos supor uma metáfora da mecanização e da massificação da produção industrial). No chão, guardadas em caixas, estão folhas de tabaco, o que nos remete para a indústria tabaqueira, neste caso a americana.

Do lado direito, sentado numa cadeira à parte, mas próximo dos seus colegas de trabalho, de óculos postos e perna cruzada, outro trabalhador segura um livro e parece estar a ler. Trata-se do *lector*, figura escolhida pelos seus pares, cuja única função era a de ler em voz alta para os restantes colegas enquanto estes trabalhavam. O documento permite a conclusão de que a prática de leitura em voz alta não se circunscreveu à realidade europeia, desmistificando

uma ideia preconcebida, a par daquela que supunha a leitura silenciosa como a mais frequente e paradigmática que não encontra grande suporte factual.

Os textos lidos eram escolhidos pelos próprios trabalhadores, que pagavam ao *lector* do seu próprio bolso. Este lia desde panfletos políticos, livros de História, romances, coletâneas de poesia, entre outros documentos. Segundo Alberto Manguel, *O Conde de Monte Cristo* era uma das obras favoritas, pelo que um grupo de trabalhadores escreveu a Dumas a pedir autorização para dar o nome do herói do romance a um dos charutos, solicitação que recebeu a simpatia do autor. Atualmente, os charutos Monte Cristo ainda são muito difundidos e é reconhecida a sua qualidade.

A leitura em voz alta deveria decorrer em momentos silenciosos: os ouvintes concentravam-se para ouvir e não eram permitidas interrupções, comentários nem qualquer tipo de pergunta até ao fim da sessão. No decurso da leitura, era hábito o *lector* assumir outras personagens e interpretá-las, imitando vozes e produzindo sons com que acompanhava a leitura, tornando-a mais animada e intensa, muito apreciada pelos ouvintes.

Segundo testemunhos, a frequência destes momentos de leitura assumiu uma proporção tal ao ponto de bloquear a produção e motivar paragens no trabalho, o que prejudicava o rendimento das indústrias. A prática atingiu, assim, tais repercussões que o Governador de Cuba se viu obrigado a publicar um edital, a 14 de maio de 1866, onde estipulava o seguinte:

1 – É proibido distrair os trabalhadores das lojas e oficinas tabaqueiras e de todos os restantes locais de trabalho com a leitura de livros e jornais, ou discussões de assuntos alheios ao trabalho em que se encontrem ocupados.

2 – A polícia exercerá vigilância constante para fazer cumprir este decreto e porá à disposição da minha autoridade os proprietários, representantes ou gerentes das lojas que desobedeçam a este mandato, de forma a poderem ser julgados de acordo com a lei, segundo a gravidade do caso (Manguel, 1998, p. 123).

Independentemente do ponto de vista assumido, esta situação representa uma repressão e censura em relação à prática de leitura oralizada. Além do mais, a proibição absoluta da leitura e da possibilidade de discussão, que distrairia do trabalho, pode ser interpretada à luz dos paradigmas modernos que valorizam a produtividade e o fator quantitativo em detrimento da leitura, debate, análise e fruição estética da obra literária, paradigma que, a bem da verdade, é herdeiro das transformações nas mentalidades aquando da industrialização que varreu o mundo ocidental.



Ilustração 6 - Foto tirada em Aiken, na Carolina do Sul, por volta de 1856.

Sendo a América um território vastíssimo, dada a dimensão continental dos Estados Unidos da América e a sua diversidade, a análise a partir da observação que fazemos deve atender ao posicionamento geográfico, social e cultural a que queiramos fazer referência. Assim, da indústria tabaqueira, atentemos na realidade que se vivia na América mais conservadora e onde a escravatura esteve enraizada até muito tarde.

A ilustração 6 retrata esse quotidiano e motiva alguma perplexidade. As figuras apresentadas, adultos e crianças, quase todos de raça negra, cristalizam uma cena típica das terras dos grandes proprietários da América profunda, quando a escravatura ainda era legal, configurando um inestimável e ilustrativo testemunho de determinada envolvência social.

No ano de 1660, Carlos II, de Inglaterra, decretou o ensino dos preceitos do Cristianismo aos nativos e aos servos das colónias britânicas, o que causou algum receio nos grandes proprietários, que temiam que escravos letrados, ao contactar com literatura subversiva e abolicionista, se sublevassem. Este decreto foi fortemente contestado na Carolina do Sul (onde foi tirada a foto apresentada como ilustração 6).

Um século mais tarde, proibiu-se a aprendizagem da leitura pelos negros, fossem escravos ou homens livres. A consequência, contudo, não foi a pretendida: muitos escravos aprenderam a ler dissimuladamente, ora por vontade própria, ora sem essa intenção, ouvindo, por vezes, as suas donas ler a *Bíblia* em voz alta.

A forma como, inadvertidamente, alguns escravos aprendiam a ler, leva-nos a considerar alguns aspetos, que vão além dos evidentes comentários que poderíamos tecer no que diz respeito aos direitos humanos e à situação da escravatura. Falamos, neste caso, numa dimensão atinente à aprendizagem da leitura e da sua prática social.

Quanto à primeira, torna-se evidente a ligação entre o ato de ouvir ler e o da aprendizagem da leitura a que já aludimos aquando da referência ao filme “O Leitor” e à forma como a personagem feminina, analfabeta, aprendeu a escrever. Se a competência oral é inata e se o indivíduo aprende a dominá-la pela simples envolvência no meio de falantes, a aprendizagem da leitura reveste-se de um conjunto de processos cognitivos que implicam uma aprendizagem formal, ainda que a ligação entre a oralidade e a competência leitora seja evidente.

Quanto à prática social em si, não deixa de ser curioso que a ilustração e os factos que a enquadram histórica e socialmente desmistificam a ideia do escravo iletrado que não sabia nem ler nem escrever; pelo contrário, esta realidade demonstra ter sido frequente o escravo ler para as famílias e envolver-se na educação de filhos dos proprietários, sendo através da leitura em voz alta que muitos ensinamentos eram transmitidos e as aprendizagens alcançadas.

Japão

Não só no chamado mundo ocidental nos deparamos com a prática da leitura oral. Do outro lado do globo, chegam-nos documentos que ilustram a prática habitual da leitura em voz alta. Nesse sentido, a ilustração 7 refere-se à realidade medieval japonesa e remonta aproximadamente à mesma época em que foi tirada a fotografia que retratava os escravos leitores na Carolina do Sul (ilustração 6). Trata-se de uma gravura que representa damas de corte japonesa na época medieval e que assinala o papel desempenhado pelas mulheres na valorização da leitura em voz alta, fenómeno que não é exclusivo do espaço europeu.



Ilustração 7 - Gravura de Hishikawa Moronobu, de 1861.

Na verdade, o estatuto das mulheres obrigava-as a fingir indiferença pelo saber e a revelar ignorância absoluta em relação a quase todos os assuntos, nomeadamente àqueles de que se ocupavam os homens. Na corte japonesa medieval, as mulheres passavam os dias numa “agonia de lazer” - «sofrer de lazer», segundo Manguel (1998, p. 236), que poderíamos associar, salvaguardadas as evidentes diferenças civilizacionais, ao sentimento de melancolia presente na cultura europeia. Passando longas horas sem qualquer atividade, começaram a praticar música, caligrafia e, precisamente, a ler em voz alta e a ouvir ler, ainda que nem todos os livros fossem permitidos. A censura era comum a culturas muito diferentes e mesmo àquelas geograficamente afastadas²²: às mulheres era proibida voz pública ou ler o que era considerado literatura séria, havendo inclusivamente uma distinção entre temas masculinos, normalmente heroicos e filosóficos, e temas femininos, considerados triviais, domésticos e íntimos. Afastadas dos temas masculinos, criaram uma literatura feminina e uma língua própria (*kanabungaku*), uma espécie de japonês expurgado de muitas construções chinesas²³, onde se podiam expressar sem serem imediatamente censuradas.

²² A título de curiosidade, deparámo-nos com ilustrações que retratavam a queima de livros proibidos e considerados subversivos pela censura no Japão, durante a época medieval.

²³ A influência chinesa foi uma constante no Japão ao longo de séculos.

Idade Média

A ilustração anterior, datada de 1861, remete para séculos anteriores e conduz-nos à Idade Média, época de grandes contrastes e de profundas transformações. Reportando-nos, neste momento, a essa temporalidade medieval, propomos um olhar mais atento a São Bento de Núrsia (480-547), figura importante para todo o pensamento ocidental, não apenas de uma perspectiva essencialmente religiosa, mas também considerando as fortes implicações sociais, uma vez que a Igreja Católica é uma das instituições que influenciou decisivamente na civilização europeia durante séculos. Na ilustração 8, São Bento entrega as suas Regras, um documento importantíssimo para os preceitos, rituais e ensinamentos da doutrina católica que se foram cristalizando ao longo dos tempos.

Cingindo-nos ao âmbito da leitura, tema que nos ocupa (ainda que as considerações religiosas, doutrinárias, sociais, deontológicas, entre outras dimensões, tenham influência nestas práticas de leitura oralizada), as suas Regras decretavam que a leitura constituiria uma parte importante da vida diária do Mosteiro (fundado em 529, no Monte Cassino, em Itália). No artigo 38, lê-se que

À hora da refeição dos irmãos, deverá haver sempre uma leitura; ninguém deve atrever-se a pegar no livro ao acaso e ler; mas o escolhido para ler durante toda a semana iniciará o seu dever no domingo. E, ao começar o seu ofício após a missa, e a comunhão, pedirá a todos que orem por ele, para que Deus afaste de si o espírito da exaltação. E este verso será dito no oratório três vezes por todos, sendo ele, porém, o primeiro: “Ó Senhor, abri os meus lábios e a minha boca entoará o Vosso louvor.” E assim, tendo recebido a bênção, assumirá os seus deveres como leitor. E haverá um grande silêncio à mesa, de modo que nenhum murmúrio, nenhuma voz a não ser a do leitor, se faça ouvir. E o que quer que seja necessário no tocante a comida, os irmãos deverão passar uns aos outros à vez, de forma que ninguém precise de pedir nada (Manguel, 1999, p. 126).

Ao estipular a hora da refeição como hora de leitura, estabelece-se um paralelismo inevitável: trata-se de um momento em que se alimenta o corpo e a mente, atribuindo-se um certo ritualismo e alguma solenidade à prática da leitura, considerada como um ato comunitário onde a exaltação, o prazer pessoal e o orgulho não teriam espaço e deveriam ser evitados.



Ilustração 8 - São Bento preside a uma refeição.



Ilustração 9 - São Bento entrega as suas Regras.

Este registo constitui um exemplo factual de como se perspectivava a leitura em voz alta na Idade Média, fornecendo algumas pistas em relação à influência que a Igreja Católica teve

na vida quotidiana, não só dentro das comunidades religiosas, mas também nas sociedades em geral.

Constatámos, no decurso do nosso estudo, tal como outros também já apontaram, dificuldades óbvias na investigação destes temas, uma vez que não nos chegam registos sonoros que permitiriam muitas certezas em relação à leitura. Ao referir-se à época medieval em concreto, Georges Jean apresenta as dificuldades que referências desta natureza enfrentam, não só

(...) porque seria necessário muito tempo e teria de recorrer igualmente a desenvolvimentos históricos e linguísticos complicados e dispersos, mas também porque nos faltam documentos e, em particular, documentos sonoros que só as técnicas modernas permitem obter. Dispomos apenas de testemunhos escritos, mas que todavia permitem imaginar grosseiramente as funções e utilizações da leitura em voz alta na época em que a língua francesa surgiu (Jean, 1999, pp. 48-49).

Apesar de este estudo de Georges Jean assentar na realidade da língua francesa, as observações aduzidas ao longo da sua obra são válidas para outras línguas. O autor sublinha aspetos factuais que permitem relevar determinadas informações com segurança.

Uma delas é a transformação de suportes de leitura, ou seja, a transição do *volumen* (rolo) para o códice, que revolucionou a forma como o homem lia e escrevia, nomeadamente as transcrições manuscritas de documentos importantes. Também a generalização do papel, a partir de fins do século XIII, facilita o manuseamento do suporte escrito e confere maior liberdade às leituras em voz alta, uma vez que os primeiros engenhos de papel aparecem em Itália por volta de 1276.

O ato de leitura emanava de Deus Todo Poderoso através de um texto imutável e eterno, sendo Deus o seu autor, a autoridade suprema que devia ser escutada em silêncio e sem réplica possível, pelo que os infratores à Regra de São Bento eram punidos com flagelações e separados da congregação.

Apercebemo-nos, novamente, da influência da Igreja Católica nos hábitos e na realidade quotidiana de então. As leituras das Escrituras eram feitas em latim, sendo os Ofícios lidos em voz alta ou murmurada; normalmente eram salmodiados, em tom monocórdico, sem alteração do timbre de voz que indicasse qualquer interpretação pessoal do leitor. Ainda que muitos textos fossem já sabidos de cor, os leitores não deveriam levantar os olhos do Livro, conferindo ao momento da leitura uma solenidade ritualística que contrasta com as leituras sociais verificadas

séculos mais tarde. A mesma solenidade é devida à *Tora* e ao *Corão*, fazendo da leitura em voz alta uma verdadeira recitação, um ato ritualístico comum a várias culturas e religiões.²⁴

Nos mosteiros beneditinos, a leitura em voz alta era também instrumentalizada como método para se “aplicar ao silêncio”:

Os monges devem votar-se ao silêncio em todos os momentos mas, em particular, durante a noite. É por isso que em toda a ocasião, quer se almoce, quer se jante, depois da ceia (...) os irmãos irão sentar-se juntos num mesmo lugar: um deles lerá as Conferências ou as Vidas dos Padres ou algo que possa edificar os ouvintes (Jean, 1999, p. 51).

A partir da análise de documentos, que refletem realidades obscurecidas pelo manto do tempo, podemos estabelecer paralelos com preocupações pedagógicas atuais. Georges Jean, por exemplo, sugeriu que a técnica de leitura em voz alta seria um bom método a aplicar em turmas barulhentas: o professor, no caso de não conseguir estabelecer o clima necessário para o bom funcionamento da aula, poderia, instintivamente, sem aviso prévio, surpreender os alunos com uma leitura oralizada. Temos dúvidas em relação à eficácia, à aplicabilidade, à pertinência e ao valor pedagógico desta prática, pois sabemos que, em matérias de pedagogia, ensino e educação, as variáveis coocorrentes são múltiplas, passando pelo perfil do professor e dos alunos com quem trabalha, assim como pelos assuntos a serem abordados, pela disposição da sala de aula, pela escolha dos textos, entre muitas outras. Ou seja, o recurso à prática de leitura em voz alta na aula deve obedecer a outros propósitos e cumprir outros objetivos que não exclusivamente o de “calar” alunos indisciplinados.

Voltando à Idade Média, a leitura extravasava os mosteiros: lia-se obviamente nas escolas, nos colégios, nas universidades. A leitura pessoal nem sempre era silenciosa; era, muitas vezes, murmurada. As práticas de leitura foram-se transformando e diversificando.

No que diz respeito à Alta Idade Média, a situação é bem mais complexa do que parece à primeira vista. Com efeito, é possível distinguir três técnicas de leitura amplamente difundidas e utilizadas conscientemente em perspectivas diferentes: a leitura silenciosa, *in silentio*; a leitura

²⁴ O Islão leva esta ideia mais além: o Alcorão é não só uma criação de Deus, mas também um dos Seus atributos. Também o *Sefer Yerirah*, o texto hebraico mais antigo que se conhece sobre o pensamento sistemático e especulativo, escrito provavelmente no século VI, explica que Deus criou o mundo através de trinta e dois caminhos da sabedoria, dez números (*sefirot*) e vinte e duas letras: com os primeiros, foram criadas todas as coisas abstratas; com as letras, todos os seres reais que habitam o mundo, o tempo e o corpo humano, os três estados do cosmo. Se no princípio era o Verbo, a palavra de Deus, fixada na *Bíblia*, com ela surgiu também a capacidade de ler as Sagradas Escrituras, com a veneração e a solenidade que elas merecem. São Bento exortava os seus monges a segurarem, na mão esquerda, de joelhos, os livros que liam, enquanto, com a mão direita, seguravam as páginas e voltavam-nas, como também descreve Manguel (1999, p. 28).

em voz baixa, chamada “murmurada” ou rinação, que servia de suporte à meditação e de instrumento à memorização; por fim, a leitura pronunciada em voz alta exigia, como na Antiguidade, uma técnica particular que se aproxima muito da prática da recitação litúrgica e do canto (Jean, 1999, p. 53).

Não será esta prática da leitura ruminada ou murmurada uma prática ainda presente e à qual todos nós já recorreremos na tentativa de verificar se efetivamente compreendemos um enunciado ou mesmo para memorizar alguma informação importante? Fazendo novamente um paralelo com a realidade dos contextos educativos atuais, o mesmo autor questiona, num plano puramente profano, se a leitura em voz alta, “murmurada”, “ruminada”, não pode tornar-se, para os alunos e aprendizes de todo o tipo, uma forma de concentração do aluno. Numa época em que os alunos, os adolescentes e os homens vivem numa constante dispersão, ler quase em voz alta e para si um texto é uma maneira de o incorporar e, portanto, de o compreender pouco a pouco e com segurança (Jean, 1999, p. 55).

Já aludimos ao facto de a prática de leitura em voz alta se tornar necessária e comum no universo laico, saindo das paredes dos mosteiros e dos conventos. Numa sociedade onde era raro saber ler e onde os livros eram propriedade de classes ricas e privilegiadas, a leitura em voz alta sempre assumiu grande utilidade e importância.

Por toda a Europa, desde o século XI, jograis itinerantes recitavam ou cantavam, muitas vezes de memória, versos feitos pelos próprios ou compostos por trovadores. Estas leituras ou recitais assumiam, na realidade, características dignas de um espetáculo ou, porque não afirmá-lo, de uma *performance*, ainda que este conceito, tal como atualmente é entendido, não fosse reconhecido na altura²⁵. Os documentos de que dispomos atualmente, verdadeiros fragmentos do passado, sugerem-nos suposições que os conhecimentos históricos, sociológicos e factuais complementam parcialmente. Ainda assim, reconhecemos o facto de terem chegado até nós apontamentos sobre a musicalidade que deveria acompanhar canções de trovadores, que configuram uma prova da oralidade e permitem uma reconstrução, ainda que parcial, da *performance*.

A leitura pública assumia, assim, contornos diferentes, valorizando essencialmente o texto, não no leitor. Fosse na corte, em casas senhoriais ou em casas mais modestas (que imitavam, frequentemente, os hábitos conhecidos das casas mais abastadas e privilegiadas), os livros eram lidos em voz alta para a família e para amigos no sentido de instruir e de distrair. Reaparece, então, o carácter lúdico do ato de ler. Ouvir ler ao jantar, por exemplo, teria como

²⁵ Aprofundaremos o conceito de *performance* e de leitura performativa na página 138 e seguintes.

função a intensificação do prazer “através do entretenimento imaginativo” (Manguel, 1998, p. 128), numa prática recuperada dos hábitos do Império Romano, assumindo a leitura um poder semelhante ao que verificámos na hora da refeição dos mosteiros, segundo a Regra de São Bento, salvaguardadas as respetivas diferenças em relação aos objetivos a que essas leituras obedeciam.

Os dados que apresentámos sugerem que a leitura em voz alta seria uma realidade presente durante a Idade Média, se bem que alguns historiadores aludam a uma rutura e ao declínio das práticas de leitura em voz alta, o que não significa que tenham desaparecido. Pela nossa parte, entendemos que o termo “declínio” possui uma carga semântica demasiado forte para retratar estas transformações, uma vez que houve práticas que se mantiveram e se alteraram: as leituras oralizadas restringiram-se a espaços mais privados e foram instrumentalizadas em momentos de maior recolhimento e meditação, fruto, em grande medida, da influência das práticas instituídas pelo Catolicismo, que teve o importante papel de lhes conferir um estatuto mais sólido e ritualístico.

Estas mudanças de paradigma nas leituras oralizadas têm ligação direta com a imposição de dogmas mais restritivos e com o uso de métodos repressivos (para não dizer cruéis) por parte da Igreja Católica, onde a prática da leitura era estimulada apenas ao serviço da fé, conduzindo à progressiva restrição das práticas sociais de leitura, potenciadoras de interpretações desviantes dos textos bíblicos.

Outros fatores apontados para esse “declínio”, segundo Cláudio Nunes²⁶ (2007, pp. 155-165), foram a escassez de livros e o facto de o latim e o grego serem predominantes nos códices, por oposição às línguas vernáculas que o povo falava. O mesmo autor considera que este declínio se acentua com a invenção da imprensa em 1455, que trouxe consequências no que às práticas de leitura diz respeito. A fabricação de livros em série acabou com a restrição imposta pela pequena quantidade de livros disponíveis e levou à formação de um mercado de consumo, que permitiu a valorização da leitura silenciosa e privada.

Contudo, a existência de uma prática de leitura não exclui a outra. Em determinados momentos históricos, seja por motivos eminentemente sociais, seja por razões políticas ou religiosas, uma tem sido valorizada em detrimento da outra. Além disso, já assinalámos que a proliferação de livros e panfletos impressos levou ao incremento da divulgação e circulação de obras literárias, conduzindo, automaticamente, a um aumento não só de suportes escritos, como

²⁶ Texto elaborado a partir da comunicação apresentada no I Congresso Internacional de Estudos Históricos, em Rio Grande, em novembro de 2006.

de leitores, contribuindo decisivamente para o reforço de hábitos de leitura, seja silenciosa, seja em voz alta.

Recorrendo, novamente, a documentos de época, concluímos ser a leitura em voz alta a mais frequente no período sobre o qual nos debruçamos neste momento. Alguns desses registos trazem até nós ecos de ensinamentos atribuídos a nomes importantes do período medieval que contribuíram, decisivamente, para moldar o pensamento ocidental nos séculos posteriores. É o caso de Santo Agostinho (354-430), batizado por Santo Ambrósio (340-397). Manguel cita as *Confissões* onde Santo Agostinho relata um encontro com Santo Ambrósio nos seguintes termos:

Quando ele lia, os seus olhos esquadrihavam a página e o seu coração procurava o sentido, mas a sua voz mantinha-se em silêncio e a sua língua não se movia. Qualquer pessoa podia chegar até ele livremente e as visitas não eram normalmente anunciadas, de forma que, muitas vezes, quando o vínhamos visitar, encontrávamo-lo a ler assim, em silêncio, pois nunca lia em voz alta. (Manguel, 1998, p. 54).

A referência a Santo Ambrósio leva-nos a concluir que a leitura silenciosa seria uma prática pouco usual, um movimento de introspeção e silêncio que, segundo Manguel (1998), seria também uma exigência do trabalho dos copistas nos *scriptoria* medievais. Esta referência configura-se paradoxal com o que sabemos serem as realidades das oficinas dos copistas na Idade Média. O trabalho destes não seria individual, uma vez que o tamanho do pergaminho, em rolo, tornaria o ofício complexo, pelo que haveria necessidade que alguém lesse em voz alta para uma correta transcrição ou cópia. Com a substituição do rolo de pergaminho pelo códice, tornar-se-á possível ao copista a leitura do texto original e a sua reprodução num novo códice. Esta transformação não estaria, aos olhos da Igreja, isenta de riscos e perigos, uma vez que se receava o livre arbítrio e as livres interpretações que pudessem vir a ser feitas pelos copistas no silêncio dos *scriptoria*. Estes receios conduziram a um maior controlo sobre o que se lia e sobre a forma como se lia, reforçando o movimento de censura que vigoraria durante séculos.

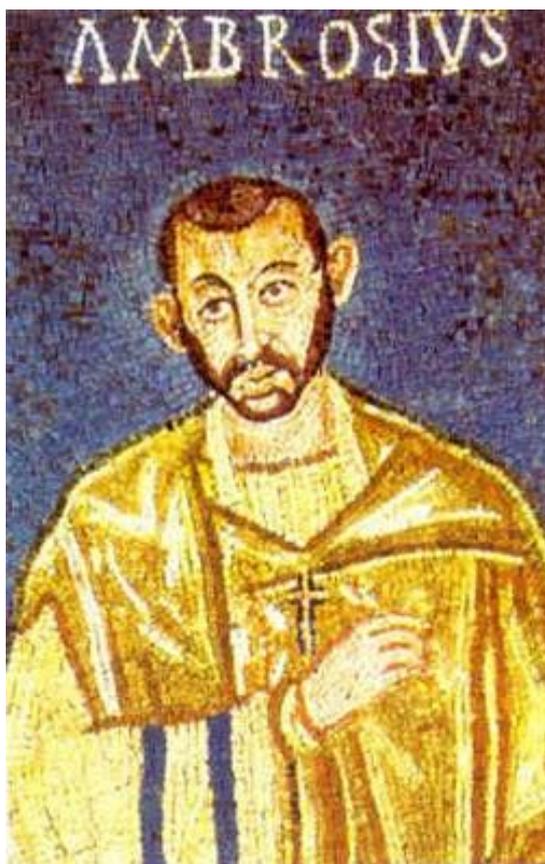


Ilustração 10 - Santo Ambrósio (340-397).

Usualmente, ao fazermos referência à Idade Média, tomamos como certo um apagamento do saber, da ciência e da cultura, uma época obscura e desprovida de interesse. Contudo, contrariamente a estas considerações empíricas, o período que se designa como “idade das trevas”²⁷, herdeiro de um Império Romano despedaçado e precursor de um período áureo de Renascimento, constituiu uma época onde o saber foi conservado, muitas vezes no silêncio dos mosteiros, e onde muitas ideias e teorias foram pensadas e construídas. Muito do conhecimento da Antiguidade greco-romana, que durante muito tempo se julgou apagado e esquecido nos escuros séculos da Idade Média, como lembram Manguel (1998) e Henri-Jean Martin (1988), circulou e serviu de inspiração a muitos pensadores medievais. Algumas teorias que se propagaram nesta altura tentavam explicar e compreender o ato de leitura e de percepção da realidade, a que faremos seguidamente referência.

²⁷ Para uma perspetiva histórica sucinta, veja-se o interessante, ainda que curto, artigo intitulado «Idade Média: “Idade das Trevas” ou uma “Belle Époque”? Contexto Europeu do século X ao século XIII», de Uriel Dutra, disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/historia/idade-media-idade-trevas.htm>.

Atentemos nos ensinamentos de Aristóteles (384 a.-C.- 322 a.-C.) e de Galeno (129-200 d.-C.) sobre as teorias da leitura e da percepção da realidade. Segundo Euclides (330 a.-C. – 260 a.-C.) e Galeno, a capacidade de captar as letras numa página é intrínseca ao leitor, ao indivíduo que lê. De acordo com Epicuro (342/341 a.-C. – 271/270 a.-C.) e Aristóteles, são as letras que impressionam os nossos sentidos, e não o contrário.

Num manuscrito alemão do Tratado de Aristóteles sobre lógica e filosofia natural, datado de finais do século XV, encontra-se uma ilustração da *rete mirabile* de Leonardo da Vinci (de 1508). Da Vinci acreditava que a resposta a este enigma estava numa tradução do século XIII de um livro escrito 200 anos antes, no Egito, por Baçorá al-hasan ibn al-Haytham, e que seguia a teoria aristotélica: são as qualidades e as propriedades do que vemos que nos entram pelos olhos através do ar. Nestas descrições, encontramos os primeiros fundamentos para uma verdadeira distinção entre “sensação pura” e “percepção”, que estão na base de novas teorias desenvolvidas séculos mais tarde pela Neurolinguística e pela Psicologia Cognitiva da Leitura.

São estas considerações que levaram André Roch Lecours a defender que a simples exposição à língua falada não é suficiente para qualquer dos hemisférios desenvolver completamente as funções da linguagem, uma vez que se torna indispensável ao indivíduo conhecer um sistema de signos. O processo de leitura implica, assim, pelo menos, duas fases: “ver” a palavra (numa segunda fase) é “considerá-la” a partir de informação já apreendida (numa primeira fase).²⁸

²⁸ O tema será aprofundado na Parte 2, ao confrontarmos os principais modelos de leitura e os seus métodos de aprendizagem, essenciais para compreender a especificidade da dimensão oralizada da leitura.

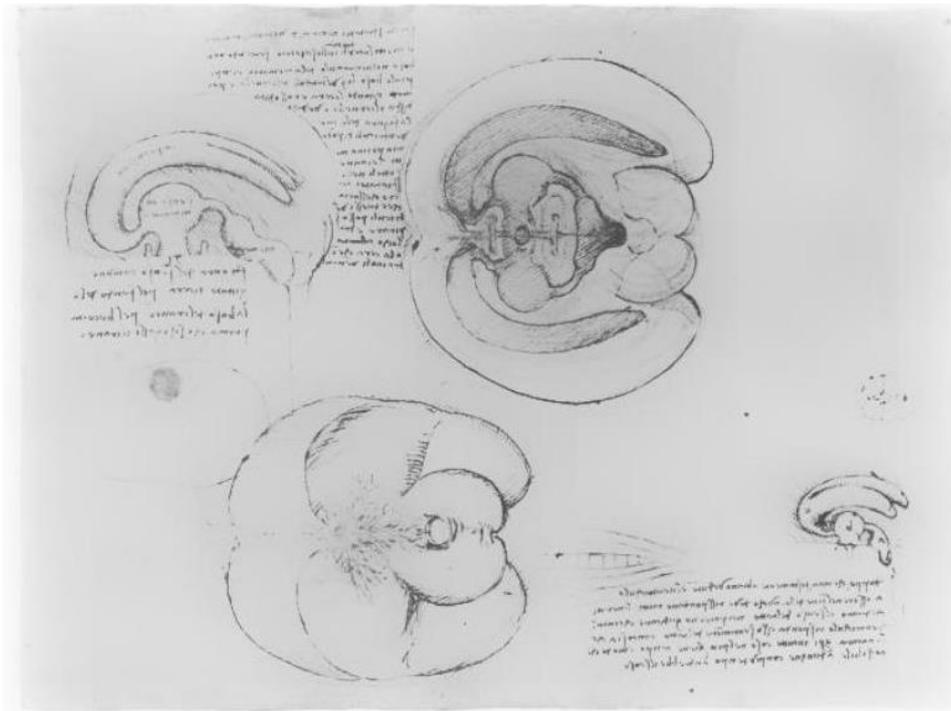


Ilustração 11 - Rete mirabile.

Para Santo Agostinho, que recitava textos longos após uma única leitura (o que revela a importância da memória - por vezes desvalorizada - no ato de leitura), a palavra falada é intrínseca ao próprio texto. Este aspeto não é ignorado por muitos especialistas, que defendem que o ato de leitura faz também uso do conhecimento fonológico da língua que dominamos, pois as “letras têm o poder de nos transmitir silenciosamente as palavras dos ausentes”.²⁹

Os exemplos sucintamente aduzidos espelham determinados aspetos relevantes para o nosso objeto de estudo. Por um lado, o período medieval configura uma baliza temporal onde o saber efervescia, onde novas teorias ganhavam forma, alicerçadas em ensinamentos da Antiguidade greco-romana, e lançavam renovadas perspetivas para os tempos do Renascimento e da modernidade. Por outro lado, entendemos que importantes conhecimentos e teorias inovadoras sobre a leitura e a perceção, conservadas e “restauradas” durante o período medieval, algumas das quais alicerçadas em conhecimentos anteriores, estão presentes em muitos dos estudos modernos sobre o tema.

²⁹ Santo Isidoro de Sevilha, *Etimologias*, I, 3:1, segundo nota bibliográfica de Manguel (1999). Isidoro de Sevilha (560-636) foi Doutor da Igreja e é comumente conhecido como o Santo Padroeiro da internet devido à sua grande erudição, ao facto de ter sido um dos grandes compiladores de obras do seu tempo e de ter redigido uma das primeiras enciclopédias que se conhece, congregando áreas transversais do saber. No mundo virtual, está acessível a todos uma quase infinita quantidade de informação, armazenada e disponível para consulta (ainda que nem toda essa informação seja fidedigna).

Estabelecida a relevância do período medieval na ligação entre a Antiguidade e o Renascimento, torna-se necessário recuar aos tempos da Antiguidade Grega e Romana para elucidarmos aspetos atinentes às práticas de leitura oralizada.

Antiguidade greco-romana

A antiguidade greco-romana influenciou decisivamente a civilização europeia nos séculos posteriores. No domínio da leitura em voz alta, também nos deparamos com a influência das práticas dos antigos, pelo que se torna relevante visitar esses tempos e elucidar determinados aspetos que nos permitirão um enquadramento diacrónico mais completo daquilo que temos vindo a falar.

Num primeiro momento, sublinhamos o facto de a leitura ter sido motivo de reflexão por parte de pensadores da Antiguidade, como foi o caso do retórico latino Quintiliano, que pensou a educação e o ensino da leitura numa perspetiva didática, cujo pensamento se repercutiu nos séculos posteriores.

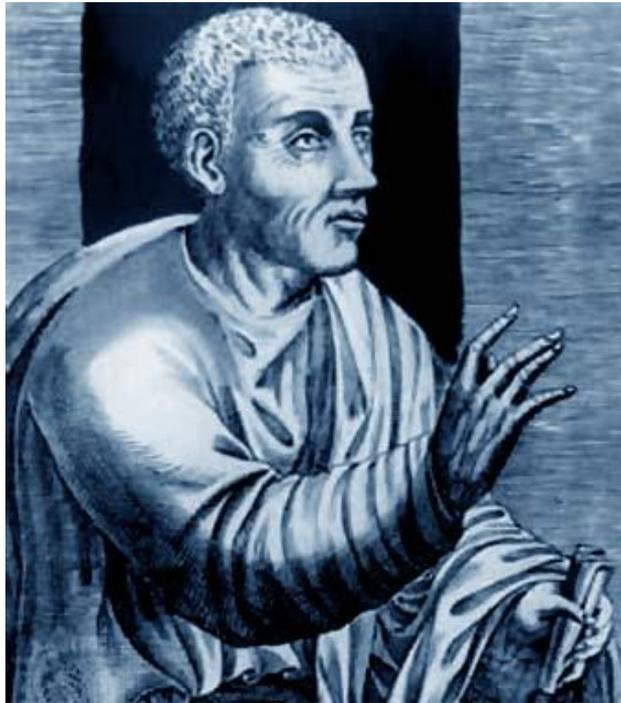


Ilustração 12 - Quintiliano, retórico latino.

Ao fazer referência à infância e ao ensino da leitura, Quintiliano sugere que

(...) quando elas lerem (as crianças) que não se as pressione demasiado no início, quer para articularem palavras completas, quer para lerem depressa, a menos que elas vejam de imediato e sem hesitar as ligações das letras. Então, poder-se-á fazê-las pronunciar toda uma palavra, e depois frases. Não se acreditaria no quanto a precipitação atrasa as crianças na leitura, uma vez que daí advém que elas hesitam, interrompem-se, repetem-se, e isso porque pretendem dizer melhor aquilo que não conseguem; e uma vez que se enganam, duvidam mesmo daquilo que sabem. Que a leitura seja, pois, em primeiro lugar, segura, em seguida ligada; que ela seja durante muito tempo lenta, até que à força do exercício consigam ler depressa e bem. Quanto a todos, aquilo que os mestres recomendam é que se olhe para a direita e se leve os olhos para diante, o preceito não basta: é também uma questão de prática já que, enquanto pronunciais aquilo que precede, vedes aquilo que se segue; e, coisa bem difícil para a atenção do espírito, deve ser partilhada de modo a que a voz faça uma coisa e os olhos outra (apud Jean, 1999, p. 42 e 43).

As palavras de Quintiliano, que outros autores citaram oportunamente, acarretam amplas implicações pedagógicas e didáticas que merecem discussão. Em primeira instância, o retórico latino assume que a aprendizagem da leitura pelas crianças não é um processo rápido e imediato, sublinhando que a pressão a que, muitas vezes, são sujeitas constitui um erro e compromete a aprendizagem eficaz das suas capacidades leitoras. Um segundo aspeto importante e inovador prende-se com o facto de atribuir importância ao olhar da criança que, enquanto leitora, olha e vê a ligação das letras.

Estas duas indicações não estão isentas de consequências didáticas e pedagógicas e, mesmo séculos mais tarde, ainda estão subjacentes a muitas teorias que suportam muitos sistemas de ensino. Por exemplo, é considerado um erro pedagógico exercer demasiada pressão sobre a criança, que poderá levá-la a hesitar, a interromper-se, a repetir-se e a duvidar do que sabe. Estas palavras de Quintiliano enquadram, assim, uma pedagogia da leitura, quer se concorde com elas, quer não.

Ainda segundo Quintiliano, no seguimento do exercício de reflexão pedagógica que realiza nas páginas da sua obra, devemos começar a ler de forma lenta, e, com a prática, a competência leitora melhorará,³⁰ o que nos leva a supor que o retórico defende claramente o exercício e o treino enquanto práticas importantes para uma boa competência leitora. Esta sugestão, em nosso entender, ultrapassa o próprio tempo em que foi defendida e encontra eco nos debates atuais sobre as estratégias didáticas atinentes à leitura: é necessário treinar,

³⁰ Relembro “O Leitor” e a referência que fizemos ao facto de a performance leitora do jovem melhorar com a prática.

urgentemente, as competências leitoras dos nossos alunos, seja em contexto escolar e educativo, seja fora da escola.

Outra das questões suscitadas pelo retórico latino prende-se com o facto de a criança necessitar de olhar para as letras que se seguem para realizar uma leitura fluente. Podemos relacionar esta reflexão, atualíssima, com os conhecimentos mais recentes permitidos pelas novas tecnologias e que se relacionam com a memória visual e de curto prazo. Esta destreza adquire-se e aperfeiçoa-se, precisamente, com mais atividades de leitura e com treino: o leitor deve exercitar a capacidade de conseguir ler algumas palavras à frente ao mesmo tempo que continua a oralizar o texto. Na mesma linha, o jovem deverá treinar a capacidade de levantar os olhos do que lê e retomar a leitura com facilidade.

Consideremos, por breves momentos, a organização escolar dos romanos. Como nos lembra Françoise Desbordes, a função da escrita era, basicamente, a de escrever a voz, pois a voz humana é “escritível” (Jean, 1999, p. 39). Esta perspetiva repercutiu-se na educação romana aristocrática, reservada às classes privilegiadas: nas escolas privadas e primárias, o ensino era ministrado pelo pedagogo doméstico (*ludi magister*) e o ensino gramático pelo *grammaticus*; o ensino superior estava à responsabilidade do reitor, que ensinava a arte oratória.

Ainda que se valorizasse muito a oralidade, o estudo era predominantemente silencioso, pois houve um “lento e constante desenvolvimento da leitura silenciosa que surgiu até aos últimos anos do Império” (Jean, 1999, p. 39), em detrimento da leitura em voz alta.

Herdeiras desta organização escolar e das práticas de ensino, também havia escolas básicas públicas na Idade Média, não reservadas às famílias aristocráticas, mas as universidades e os colégios eram reservados aos filhos da nobreza e da burguesia, sendo o seu ensino essencialmente oral, em parte motivado pela escassez de livros, em parte pelos rituais universitários cristalizados que receavam a prática de leitura silenciosa e a multiplicação dos escritos em língua vulgar que não o latim.

Nas escolas básicas públicas, sob o signo do Império, as práticas eram repetitivas e, diga-se a bem da verdade, não muito inovadoras:

Iniciadas pela aurora, prosseguindo sem interrupção até à sesta, dadas sob o alpendre de uma oficina, invadidas pelos barulhos da rua... as aulas têm lugar durante todos os dias do ano com uma desesperante monotonia... A ambição do professor confinava-se a ensinar maquinalmente os alunos a ler, a escrever e a contar (...) e ao dispor de alguns anos (...) ele não se preocupava em aperfeiçoar os seus pobres métodos... Ele ensinava aos seus ouvintes os nomes e a ordem das letras sem lhes mostrar a forma, e quando, com um enorme esforço, os seus alunos conseguiam distinguir os caracteres a partir da sua aparência, faltava-lhes, depois de um novo esforço, agrupá-las em sílabas e em palavras... (Carcopino, apud Jean, 1999, p. 40).

As indicações assinaladas concernentes à aprendizagem da leitura (a aprendizagem dos nomes e da ordem das letras sem lhes mostrar a forma e o posterior reconhecimento em agrupar as letras em sílabas e em palavras) ecoaram pelos séculos e remetem para modelos de aprendizagem da leitura a que faremos referência mais adiante³¹.

Manteve-se, assim, a tradição de aprendizagem leitura-escrita, sem o reconhecimento do sentido, o que também não está livre de perigos se perspetivarmos a questão do ponto de vista da eficiência da leitura: nem sempre um aluno que lê fluentemente em voz alta está efetivamente a compreender aquilo que está a ler, sendo a velocidade um critério falível, apesar de estar na base de muitos e reputados testes de fluência de leitura.

Se, até este ponto, aludimos a práticas de leitura essencialmente escolares durante a Antiguidade Romana, de seguida abordaremos as leituras públicas. Foi Asínio Polião (um dos maiores críticos de Júlio César) que dotou Roma da sua primeira biblioteca, espaço curiosamente idealizado pelo imperador romano que aquele tanto atacara, proporcionando, assim, o aparecimento das leituras públicas. Foi por esta altura que os escritores adquiriram o hábito de apresentar publicamente as suas obras, pensadas então em função da leitura pública:

Em Roma, por volta dos séculos III - II a.-C., a leitura de livros se expandiu, mas mostrou-se como uma prática exclusiva das classes mais favorecidas, era realizada de maneira privada, intensificada pela organização de bibliotecas particulares. As primeiras bibliotecas foram fruto de conquistas de guerras, compostas em grande parte por livros de origem grega e pelo nascimento da produção de livros latinos. (Ribeiro, 2008, p.36).

Constata-se que essa leitura pública não era extensível a todas as camadas sociais e era essencialmente privada, apanágio daqueles que eram socialmente favorecidos e instruídos. Contudo, mesmo dentro deste grupo restrito, verificavam-se diferenças de gosto, de registo e de finalidades do ato de ler publicamente, o que conduziu à difusão do hábito de ler por divertimento e prazer:

(...) uma das consequências desse crescimento e dessa diversificação de leitores foi o surgimento da literatura de entretenimento, que ia desde poesias de evasão a livros de magia. Tais textos chegavam a interessar tanto leitores de instrução elementar quanto leitores cultos. As diferenças culturais entre leitores nem sempre apontavam para escolhas diferenciadas de leitura. Praticamente todos liam as mesmas obras, a diferença se concentrava nas maneiras de ler, de compreender, de atribuir sentidos às leituras (Ribeiro, 2008, p. 37).

³¹ Os aspetos relacionados com modelos de aprendizagem da leitura são desenvolvidos a partir da página 77.

Neste momento, o ato de leitura terminava com uma *sententia*, uma espécie de fórmula que despertava a atenção do auditório e que tinha como principal objetivo resumir o que acabava de ser lido. Esta prática era comum junto da elite intelectual, que frequentava livrarias e bibliotecas onde se valorizava mais a arte oratória do que a leitura propriamente dita e do que o texto em si. Tratava-se de uma leitura enfática e algo melodramática.

De um ponto de vista educativo e pedagógico, consideramos que este tipo de leitura deve ser repensado e reenquadrado na aula, a não ser que o objetivo delineado pelo professor, na sua planificação, tenha alguma pertinência no contexto da aprendizagem do aluno. Realizar uma leitura desta natureza para demonstrar que normalmente é exagerada e que não transmite o significado do texto da forma mais clara e neutra pode trazer vantagens pedagógicas no âmbito da aula de Português. A leitura deve, então, servir mais o texto do que o leitor, o que também tem repercussões em contexto educativo: um texto literário não permite todo o tipo de leitura, nem todas as interpretações, ainda que o leitor tenha de estar consciente dos fatores oratórios e articulatórios que uma leitura em voz alta exige.

Os antigos estavam cientes dos cuidados com os processos articulatórios envolvidos no ato elocutório, uma componente importante na retórica. É conhecido o exemplo de Demóstenes (384 a.-C. – 322 a.-C.), retórico grego que, com determinação e treino, superou as suas fragilidades físicas, fazendo uso de técnicas ainda hoje usadas:

(...) treinava-se, fazendo rolar pedrinhas debaixo da língua enquanto dizia discursos que sabia de cor; recitava, sem respirar, tantos versos quantos podia; falava, enquanto subia ou descia uma encosta; dizia tiradas à beira-mar, esforçando-se por que a voz se sobrepusesse ao ruído da rebentação das ondas... Diz-se também que, ainda jovem, se encerrava numa gruta (segundo outros num ambiente de trabalho subterrâneo), onde descia ao fim do dia para exercitar a voz e trabalhar, diante de um espelho com a sua altura, o gesto e a pose, chegando a ficar encerrado dois e três meses de seguida, ocasiões em que, para se obrigar a não sair, rapava metade da cabeça. O facto é que, com rara energia, Demóstenes fortaleceu a voz, disciplinou a língua, a respiração e, mesmo um tique no ombro, que fazia ao discursar.³²

Este exemplo, que enfatiza aspetos retóricos, parece-nos extremado nos dias de hoje. Ainda que mesmo os políticos mais hábeis tenham preocupação com aspetos retóricos no seu discurso e na sua *performance* diante de auditórios, as inovações técnicas recentes permitem melhorar “artificialmente” os discursos “improvisados”. Se nos remetermos ao período antigo, em que o uso da palavra influenciava decisivamente a vida das sociedades, compreendemos a

³²Texto das páginas 41 a 43 do manual de Português, *Antologia*, do 11º ano de escolaridade (cf. Bibliografia). A escolha de um texto desta natureza e da ponte de onde foi extraído prende-se com o facto de querermos enfatizar a preocupação recente de autores modernos para com estas práticas de leitura oralizada através de um exemplo que nos é temporalmente próximo. Por outro lado, também pretendemos sublinhar que estas questões aparecem assinaladas em manuais escolares, levando os alunos a perceberem e a refletir sobre a importância de aspetos relacionados com a prosódia.

necessidade de melhorar e treinar as competências vocais e orais, tais como o volume e a projeção vocal, a articulação e a gestualidade associadas ao ato de discursar, aspetos que devem, em nosso entender, e como oportunamente defenderemos, ser trabalhados em contexto de aula, de modo a que os alunos compreendam a relevância dos aspetos prosódicos da leitura.

Para além do ponto de vista eminentemente retórico, se atentarmos numa perspetiva epistemológica ligada ao ato de ler, verificamos que sempre houve uma preocupação com questões que se prendiam com a articulação obrigatória entre o escrito e o oral, ou seja, entre texto e leitura em voz alta. Na Grécia Antiga, segundo Jasper Svenbro, citado por Jean

(...) para o leitor médio, as letras estão tão vazias de sentido até à sua vocalização, já que a leitura sonora é a condição necessária para que as letras possam construir um texto inteligível: sons e sentidos coincidem no logo, simultaneamente (Jean, 1999, p. 34).

Esta referência permite-nos deduzir a forma como os gregos se relacionavam com o objeto escrito: o registo escrito ganhava sentido pela oralização, mantendo-se inerte até ao momento da verbalização, estando, assim, a escrita ao serviço da oralidade: som e sentido ocorrem simultaneamente, o texto está vazio de significação até ao momento em que alguém o lê em voz alta.

Na continuação da defesa deste ponto de vista, o mesmo autor sugere que

só com a invenção da leitura silenciosa, talvez anteriormente ao final do século VI a. C., a escrita é suscetível de se tornar a representação da voz: a partir de então, as letras podem falar diretamente à vista sem a intervenção da voz. Trata-se, então, de uma leitura interior, de uma leitura “na cabeça”. Para aquele que lê em silêncio, como Teseu no Hipólito de Eurípides, as letras falam, elas gritam, cantam; a vista vê o som (Jean, 1999, pp. 34-35).

Segundo Svenbro, é com a invenção da leitura silenciosa³³, antes do final do século VI a.-C., que a escrita passa a ser a representação da voz, o que nos leva a perceber com clareza a primazia que se atribuía à oralidade sobre o texto escrito: mesmo uma leitura silenciosa opera ou efetiva a sonorização da palavra, diretamente da vista ao intelecto, sem o uso da voz (“a vista vê o som”).³⁴

³³ Não pretendemos debater se o uso da expressão “invenção da leitura silenciosa” é adequado e se corresponde efetivamente a um momento específico ocorrido no marco temporal a que o autor faz referência. Parece-nos razoável considerar que, provavelmente, a capacidade de interpretar silenciosamente signos escritos surgiu com a invenção da própria escrita, pelo que as razões que levam a que Svenbro indique o século VI a.-C. como o do aparecimento da leitura em voz alta terá outras razões que não propriamente aquelas relacionadas com a leitura. Segundo o autor, as causas (que não são consensuais) para este “aparecimento” da leitura silenciosa relacionam-se com a prática da representação teatral, que alterou a forma como o indivíduo letrado (o que interioriza o texto para o representar) e aquele que assiste à representação se relacionam com os textos escritos.

³⁴ Isidoro de Sevilha dizia que as letras foram inventadas para que possamos conversar até com os ausentes e que os sons eram signos das “coisas que pensamos”.

Se a vista vê o som, torna-se imperativo considerar que a escrita serve precisamente o verbal, o vocal, enfim, o oral, pelo que deve refletir, tanto quanto possível, as características da linguagem falada. Nesse sentido, o caso do alfabeto grego torna-se emblemático pelo facto de apresentar signos que correspondiam não apenas a sons consonânticos, mas também a vogais (17 consoantes e 7 vogais),³⁵ o que permite uma maior facilidade na operacionalização do processo de leitura e na sua sonorização. Também a utilização de diacríticos (sinais que, *grosso modo*, desempenhavam a mesma função que os nossos acentos) tinha como propósito apoiar a vocalização dos textos escritos, tanto mais que estes não apresentavam a segmentação em palavras. A escrita era seguida, sem intervalos entre segmentos (*scripta continua*), e apenas a leitura permitia distinguir os grafemas. Compreende-se, assim, a existência da figura do escravo grego, que desempenhava uma importante função social, muito diferente, contudo, da dos escravos leitores da América profunda a que anteriormente aludimos, visto ser especializado na leitura, na descodificação e atualização verbal e oral do registo escrito.

Concluimos, deste modo, que a escrita desempenhava uma função secundária em relação à oralidade e que os textos escritos eram produzidos essencialmente para serem lidos em voz alta. Não podemos esquecer que a cultura grega era, essencialmente, uma cultura de base oral; mesmo nas assembleias, os oradores não recorriam a meios escritos e os próprios textos homéricos eram transmitidos oralmente.

A separação das letras em palavras e frases aconteceu posteriormente, e o uso da pontuação, tal como hoje a entendemos, atribui-se pela primeira vez a Aristófanes de Bizâncio, cerca de 200 a. C. Ao longo dos séculos, os sinais de pontuação foram ganhando consistência e apurando a sua função e importância na oralização.

Assinalemos, a título ilustrativo, o uso do ponto final que, após o século VII, era indicado através de uma combinação de pontos e travessões, ao passo que a vírgula era assinalada como um ponto alto e o ponto e vírgula era já registado como atualmente se usa.

Nos *scriptoria* do século IX, a leitura silenciosa já seria prática comum, levando a que, na escrita, se começassem a separar as palavras umas das outras, de modo a simplificar a leitura:

Cerca da mesma época, os escribas irlandeses, célebres em todo o mundo cristão pelo domínio da sua arte, começaram a isolar não somente partes do discurso, mas também os constituintes gramaticais dentro de uma frase, introduzindo muitos dos sinais de pontuação que usamos hoje em dia. No século X, para facilitar ainda mais a tarefa do leitor silencioso, as primeiras linhas das partes principais de um texto (os livros da Bíblia, por exemplo) eram normalmente escritas

³⁵ A escrita alfabética grega, que deriva do alfabeto fenício (que continha apenas sons consonânticos), está na base dos alfabetos etrusco, latino e, conseqüentemente, do nosso alfabeto atual.

com tinta vermelha, assim como as rubricas (da palavra latina para “vermelho”), explicações independentes do texto em si. Prosseguiu a antiga prática de iniciar um novo parágrafo com um traço divisor (*paragraphos*, em grego, ou aspa (*diple*); mais tarde, a primeira letra de cada novo parágrafo passou a escrever-se em caracteres um pouco maiores, ou maiúsculas (Manguel, 1998, p. 61).

Estes sinais confirmam a forte tradição oral da escrita grega. Por exemplo, os poemas homéricos foram fixados na escrita por uma espécie de “comissão” instituída pelo poeta Pisístrato e pelo seu filho, Hiparco, mas apenas com Aristarco da Samotrácia e Aristófanes de Bizâncio surgiu a primeira versão escrita destes poemas.

Assim, para os gregos, o leitor é instrumentalizado ao serviço do escrito (ou do escritor), escrito esse que existe para reproduzir o som, e é pela audição que lhe é conferido sentido. Aliás, Svenbro (1988) lembra que ler significa reconhecer (*anagnoskein*), seja em silêncio, seja em voz alta. A figura do leitor desempenha, assim, uma função semelhante à do tradutor, serviço que, como já referimos, normalmente era feito por um escravo especializado na compreensão do sentido das palavras produzidas e nas articulações morfossintáticas das palavras, dos sintagmas e das frases.

No período da Grécia clássica, em Atenas, a educação era valorizada ao ponto de os responsáveis pela educação dos jovens serem eleitos pela Eclésia (ou Assembleia do Povo). Algumas ilustrações presentes em cerâmicas que nos chegaram retratam situações do ensino-aprendizagem, onde o professor de cítara ensina os seus alunos a acompanharem o canto de obras, ou onde se vê o professor de ginástica com uma vara na mão, ou ainda o professor de leitura e de escrita a ensinar, precisamente, a ler e a escrever.

A antiga *Paideia* tornou-se enciclopédica, uma espécie de educação geral que os jovens deveriam ter, um ideal de cultura que o homem deveria possuir. Assim, a educação foi pensada para atingir aquele objetivo maior. Reforça-se o papel do pedagogo com a criação do ensino privado e com o desenvolvimento da escrita, da leitura e do cálculo. O cidadão é educado para opinar, discutir, debater e votar nas assembleias, pelo que se torna necessária uma formação para bom orador, para saber falar em público e persuadir o auditório.

Surgem, desta forma, os sofistas, que se faziam pagar pelo ensinamento da retórica, entre outras áreas do saber. Os sofistas eram cultos, hábeis e bons oradores e a educação que ministravam, preferencialmente para grandes aglomerados de pessoas, ia ao encontro do desenvolvimento de competências que assegurassem o êxito nos negócios privados e na vida pública.

Compartimentou-se o ensino a ministrar aos alunos entre os sete e os dezanove anos em três níveis, abrangendo matérias como a ginástica, que continuou a ocupar um lugar muito relevante, a leitura e escrita, a música (com menos incidência do que anteriormente), a astronomia, a geometria, a aritmética, a retórica e a dialética e a efebria, que se incluía no último grau e compreendia a aprendizagem militar, religiosa, moral, científica e filosófica. A especialização última dava-se no âmbito da filosofia (que abrangia a física, a lógica e a ética e em que se destacaram as escolas epicurista e estoicista), da ciência (centrada no Templo das Musas de Alexandria, onde se estudava a física, a matemática, a astronomia, a medicina, a engenharia e a geografia), dos estudos literários (que iniciaram a pontuação e acentuação de palavras) e da retórica (baseada na obra de Aristóteles e dividida em invenção, disposição, elocução, mnemotecnica e ação).

Surge, nesta época, o termo pedagogia: os *paidagogos* eram os escravos que conduziam as crianças à escola e que guiavam o jovem aprendiz.

A importância atribuída às disciplinas ligadas à oralidade e ao domínio da escrita e a atenção que é dedicada à leitura permite uma transformação na relação entre ouvinte e leitor em voz alta. Segundo Jean (1999), o ouvinte exerce sobre o escravo leitor um poder de “ponderar” sobre o sentido e a forma e um poder de “submissão” da voz leitora ao traço escrito, o que acarreta implicações deontológicas do próprio ato de leitura, provavelmente mais uma herança grega para os séculos posteriores que suscitam interrogações a que ainda hoje tentamos responder e que nos encaminham para uma reflexão sobre o papel do leitor-ledor e do ouvinte, sobre a relação entre si e sobre as interações entre estes e o documento escrito. Qual o papel de quem lê? O leitor é “escravo” do registo escrito que deve oralizar ou é “escravo” do ouvinte? Ou torna-se “prisioneiro” das suas próprias capacidades físicas, articulatórias e corporais que concorrem inevitavelmente no ato da leitura? Que liberdade tem o leitor que lê em voz alta no momento da interpretação e da compreensão do texto? O leitor transmite ao ouvinte o que o texto diz, ou a sua interpretação do que está escrito? Terá o leitor a capacidade de transmitir a plenitude dos sentidos que apreendeu na leitura que realizou? Que responsabilidade tem o ouvinte na assimilação do que ouve: ouve passivamente, aceita sem questionar a interpretação que lhe é transmitida pela leitura em voz alta que ouve, ou deve interpelar e reagir?

As práticas correntes da leitura nas civilizações grega e romana, ainda que reconheçamos a sua influência nos fundamentos das sociedades europeias, foram elas próprias herdeiras de práticas anteriores, pois a leitura acontece, como já sublinhámos, desde que haja escrita. Por isso, recuemos um pouco mais.

De tempos imemoriais: “Scripta manet, verba volant” – escritas em pedra

Sê escriba! Grava isto no teu coração
Para que o teu nome perdure como o deles!
O rolo é melhor do que a pedra lavrada.
Um homem morreu: o seu cadáver é poeira,
E o seu povo desapareceu da face da terra.
É um livro que o torna lembrado
Na boca do orador que o lê.

Nesta citação de um escriba do Egito Antigo, que se presume remontar a cerca de 1300 a.-C. (Manguel, 1998, p. 190), é feita referência explícita à importância da oralidade e da leitura em voz alta: é pela leitura oralizada que o homem atinge a eternidade. Milénios mais tarde, esta ideia de que será pelo “canto” que os feitos magnânicos serão sempre recordados ainda estava presente nas novas correntes culturais – e literárias – que fizeram do Renascimento um período de enorme importância na História das civilizações:

E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando,
E aqueles que por obras valerosas
Se vão da lei da Morte libertando
Cantando espalharei por toda a parte
Se a tanto me ajudar o engenho e arte.³⁶

Neste sentido, a expressão *scripta manent, verba volant*, que foi interpretada como um louvor ao registo escrito pelo facto de conservar a memória dos indivíduos pelos tempos fora e de nunca apagar os feitos dos heróis, em contraponto com as palavras, que são levadas pelo vento, pretendia, na verdade, comunicar a ideia oposta, tendo sido cunhada para valorizar a expressão oral e o canto, que eleva, que faz voar, ao passo que a escrita cristaliza e cala.

³⁶ Citação feita a partir da 2ª edição de Álvaro Júlio da Costa Pimpão (Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1992, p. 1). A ideia do “canto” sugerida em *Os Lusíadas* remete para a divulgação dos feitos heroicos que nem o tempo apagaria e que eclipsariam os antigos. Tratando-se de uma obra herdeira do registo épico, não podemos deixar de associar a ideia do canto a uma efetiva oralização, forma como, aliás, os grandes poemas homéricos eram transmitidos. O próprio Camões é frequentemente representado em pose declamatória diante do rei, figura de poder, facto ainda mais apropriado tendo em conta que o próprio se encontrava num contexto em que a poesia circulava – e vivia- pela e na oralidade.

Como se vê, desde cedo que se teve a percepção de que esta relação entre a escrita e a leitura é complexa, envolvendo muitas variáveis. Uma delas é a do suporte, que já o escriba egípcio tem em consideração quando refere que o rolo será melhor do que pedra lavada, realçando, assim, a fragilidade e a efemeridade da vida humana que a leitura oral poderá ajudar a mitigar, nunca anular, visto todo o ser humano se transformar inevitavelmente em “pó, cinza e nada”.

Foram precisamente os egípcios que inventaram um alfabeto fonético, ainda antes dos fenícios; contudo, são estes últimos que estão na base da nossa tradição alfabética: em Ugarite, foi encontrado um alfabeto composto por um certo número de signos cuneiformes que remetiam para fonemas. Até então, quer a escrita cuneiforme, quer a hieroglífica, ou mesmo a chinesa, surgidas entre os IV e II milênios a.-C, eram constituídas por ideogramas e determinativos, que não estabeleciam uma ligação direta entre o signo escrito e a forma como deveria ser pronunciado. Com o alfabeto egípcio, essa leitura alfabética tornou-se possível.³⁷

Independentemente do modo de escrita, afigura-se-nos óbvio que a leitura surgiu ao mesmo tempo que a escrita e desde sempre com um intuito comunicativo (não apenas transcritivo). Por razões evidentes, não conseguimos saber, com precisão, como soariam em voz alta essas escritas mesopotâmicas e antigas que ainda nos deslumbram e nos causam uma sensação de humildade, tal como Manguel (1998, p. 185 a 193) refere ter sentido diante das placas pictográficas de argila encontradas, em 1984, em Tell Brak, na Síria, datadas do IV milênio a.-C., e que constituem um dos mais antigos exemplares de escrita que se conhece. “Aqui estão dez ovelhas!”... Aqui está o início da escrita e, inevitavelmente, da leitura, silenciosa e em voz alta.

³⁷ A importância dos alfabéticos fonéticos na leitura será aprofundada na Parte 2.

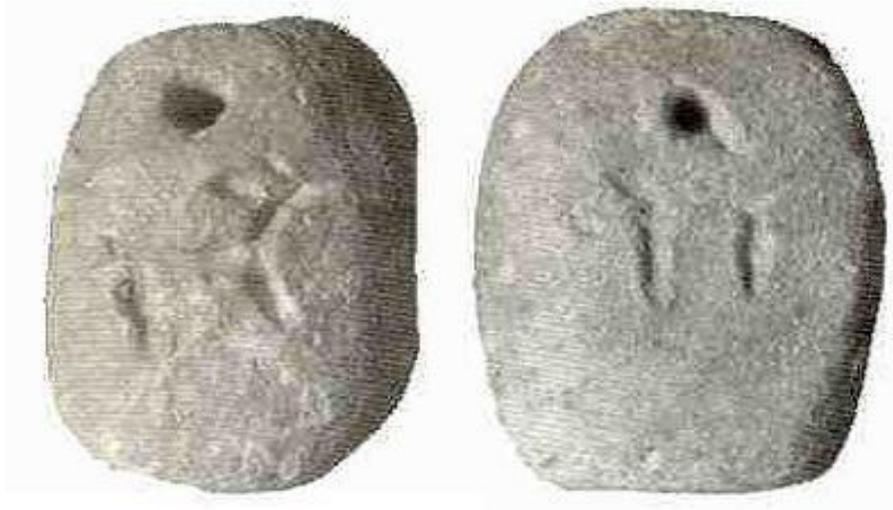


Ilustração 13 - Placas pictográficas de argila, do IV milênio a.-C., encontradas em Tell Brak, na Síria.

Tendo em conta os materiais de escrita e a forma como se efetivava a leitura, normalmente em voz alta, poderíamos, a título de curiosidade, tentar imaginar como seriam as bibliotecas da Antiguidade. Como se leria naqueles espaços? Podemos partir do pressuposto seguro de que não seriam lugares propriamente silenciosos:

O erudito assírio a consultar uma das trinta mil placas na biblioteca do rei Assurbanípal, no século VII a.-C., os desenroladores de pergaminhos nas bibliotecas de Alexandria e Pérgamo, o próprio Agostinho à procura de determinado texto nas bibliotecas de Cartago e de Roma devem ter trabalhado num ambiente de ruído constante. No entanto, mesmo hoje em dia, nem todas as bibliotecas respeitam o proverbial silêncio. (Manguel, 1998, p. 55).

Provavelmente nem todas as bibliotecas atuais o deveriam fazer: sendo um local de consulta, estudo e aprendizagem, não deveríamos repensar a reenquadrar o seu papel e as suas funções tendo em conta as exigências e as realidades das escolas e, mais concretamente, dos nossos alunos?

Considerações finais

Chegados a este ponto, importa sublinhar que o percurso através de temporalidades tão diversas, umas mais afastadas do nosso tempo do que outras, e por regiões dispersas do mundo conduz-nos a um sentimento de humildade, mas, acima de tudo, de responsabilidade, levando-

nos a uma tomada de consciência da atualidade do tema e da urgência em revalorizar práticas de leitura que não deveriam estar arredadas das escolas e da aula de Português.

Constatámos que, nos primórdios, e ao longo de muito tempo, a leitura oralizada foi “a” leitura por excelência, e que a leitura silenciosa só mais tarde, por motivos nem sempre atinentes à própria leitura, foi assumindo protagonismo e relevância social.

Após milénios de avanços e recuos, de transformações mais ou menos radicais nos hábitos de leitura, dos espaços e das materialidades, a leitura em voz alta continua a configurar, e cada vez mais, uma prática de leitura de elevado e reconhecido alcance pedagógico e didático.

Assim sendo, as próximas etapas deste nosso percurso conduzir-nos-ão por uma reflexão em torno de questões relacionadas com a pedagogia e com a didática do Português, colocando-nos ora perante o ponto de vista do professor e das práticas docentes, ora sob a perspetiva do aluno e das capacidades interpretativas e leitoras que urge valorizar, sublinhando as características específicas que fazem com que a leitura em voz alta seja uma prática fundamental na aula de Português.

PARTE II

A LEITURA EM VOZ ALTA

Considerações iniciais

A leitura em voz alta, o objeto de estudo deste trabalho, constitui uma prática leitora que, pelas suas características e especificidades, que iremos oportunamente elucidar, contribui para a melhoria dos hábitos leitores dos jovens e das capacidades de compreensão e de interpretação textual.

Numa primeira fase, preocupámo-nos em perspetivar a leitura em voz alta através de diferentes épocas e em diversos espaços geográficos, esclarecendo de que forma foi mais ou menos valorizada e os motivos subjacentes à sua aceitação ou rejeição.

A partir deste momento, procederemos à conceptualização do nosso objeto de estudo, que nos permitirá explorar os fatores intrínsecos e extrínsecos que suportam a relevância central da leitura em voz alta, numa dimensão privada ou social, ou sob uma perspetiva pedagógica e didática. Esta categorização temática permitir-nos-á, numa fase posterior, recolocar a questão da leitura em voz alta e analisá-la a partir da apresentação de um estudo de caso, que nos possibilitou a recolha de dados e a observação de práticas nos últimos três anos.

Reconhecendo a inegável necessidade de se ler mais e melhor, apresentando-se a leitura oralizada como um verdadeiro ato de leitura, exporemos determinadas ambiguidades que o seu conceito ainda apresenta, fazendo alusão a modelos de leitura que, ora defendidos, ora rejeitados, enriquecem e moldam o estudo da leitura e a perceção da sua relevância para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos jovens.

Focaremos métodos de aprendizagem da leitura que se relacionam diretamente com modelos de leitura que foram fazendo escola em vários sistemas de ensino, com implicações na disciplina de Português, e que, ainda hoje, subjazem aos programas curriculares e orientam técnicas de ensino dos primeiros anos de escolaridade do Ensino Básico. Desta forma, realçaremos o facto de a leitura em voz alta constituir um método privilegiado no domínio das capacidades leitoras desde tenra idade.

Se a aprendizagem da leitura configura um processo de ensino formal, em que a escola e, inevitavelmente, o professor desempenham um importante papel na criação de hábitos de leitura, não é menos verdade que a família ocupa igualmente um espaço de relevo no enraizamento e aprofundamento desses mesmos hábitos. Ler para as crianças constitui, em grande medida, o primeiro contacto com a Literatura; a sua relevância não deve ser descurada e tem sido defendida por diversos autores, como é o caso de *Comme un roman*, de Daniel

Pennac³⁸, publicado em França, em 1992, e que teve rápida repercussão nos meios académicos e escolares.³⁹

Sendo esta prática leitora, como já referimos, um verdadeiro ato de leitura, apesar das óbvias ligações aos domínios da oralidade, abordaremos não só pontos comuns, mas também distintivos, entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, focando as suas implicações pedagógicas e didáticas.

No âmbito específico da leitura em voz alta, refletiremos acerca das relações entre o autor, o leitor e o texto e as suas implicações de foro epistemológico e deontológico, sem esquecer, claro está, uma dimensão pedagógica e didática, a partir da qual assinalaremos elementos práticos relacionados com a leitura, como sejam os momentos em que ocorrem em contexto educativo, a correção ou não, por parte do professor, de erros e imperfeições no desempenho dos alunos, assim como a leitura de textos de diversas tipologias.

A análise desta vertente pragmática permitir-nos-á salientar as características da leitura em voz alta e a forma como estas concorrem para a compreensão e para a interpretação, nomeadamente o tom, o ritmo e a exposição física e corporal daquele que lê em voz alta, o que nos levará a problematizar o que se lê, para quem se lê, onde, quando e como se lê, uma vez que qualquer ato de leitura é, em primeira instância, um ato comunicativo.

Após a precisão de conceitos e a adução de argumentos justificativos da importância da leitura em voz alta, não só como contraponto ou oposição à silenciosa, exporemos possíveis utilizações da “viva voz” e assinalaremos circunstâncias em que poderá ocorrer, focando questões relacionadas com a utilização da voz e do corpo nas leituras oralizadas, que realçam a musicalidade dos textos e das palavras e implicam a noção de *performance*, sem esquecer as especificidades do ato de ler quando nos centramos no domínio do texto literário propriamente dito.

³⁸ Ao longo deste trabalho, quando oportuno, citaremos a versão portuguesa, publicada em 1993 (cf. bibliografia).

³⁹ Entre os direitos “imprescritíveis” dos leitores está “O direito de ler em voz alta” (Pennac, 1993, pp. 162-165). Nas páginas que dedica à leitura oralizada, determinados aspetos merecem ser retidos e analisados. Sublinhando que o verbo ler “não suporta o imperativo” (Pennac, 1993, p. 11), o autor defende que devemos ler e ler cada vez mais, sublinhando o papel da família e a importância e necessidade de se ler às crianças desde tenra idade, perspetiva que deve estar subjacente à análise dos fenómenos de leitura, independentemente do ponto de vista assumido. Ao longo das páginas do seu livro, para além de aspetos pedagógicos e didáticos, Pennac salienta impressões de caráter mais pessoal com o propósito de conduzir o leitor e levá-lo a aderir à sua perspetiva e às suas teses, pelo que a sua leitura merece algum distanciamento. Recorrendo a argumentos que apelam à adesão do leitor ao seu pensamento, Pennac enquadra-se nas correntes próximas da Estética da Recepção e do *Reader's Response Criticism*, que advogam uma enorme liberdade do leitor na receção, compreensão e interpretação do texto literário, muito populares na década de 80 e 90. Contudo, seja em contexto educativo, seja enquanto ato individual ou familiar, não podemos negar que a leitura é, também, um ato pessoal, pelo que as considerações de Pennac a que aludiremos pretendem salientar aspetos relevantes que nos permitem perceber as vantagens da leitura oralizada.

Sobre o conceito de leitura

Já referimos que a leitura em voz alta, ainda que apresente características que a aproximam do domínio da oralidade, configura um verdadeiro ato de leitura. Reconhecemos, assim, a necessidade de clarificar o conceito de leitura, uma atividade complexa e atravessada de ambiguidades e ideias pré-concebidas, fruto dos múltiplos entendimentos e das diversas perspectivas que se instalaram em alguns domínios do saber e que pouco têm que ver com a perspectiva literária e linguística que pretendemos seguir.

Referimo-nos, concretamente, a premissas derivadas dos estudos sociológicos e culturais que conduzem à contaminação de conceitos e ao uso de determinadas aceções em contextos desadequados. Ouvimos dizer com frequência que estamos constantemente a ler: rostos, cores, sinais de trânsito, códigos e, claro está, textos. Morais, citando Spencer (1991), alerta para a “armadilha da amálgama” (Morais, 1997, p. 108), para a atitude empírica e pouco científica de cruzar conceitos e confundir dimensões que deveriam estar bem compartimentadas e criteriosamente agrupadas. Ler nas entrelinhas, ler emoções e expressões de pessoas com quem falamos não constituem atos de leitura no sentido linguisticamente perspectivado do termo, ainda que exija, da parte do interlocutor, capacidade dialógica e de interpretação. Trata-se de uma confusão conceptual entre leitura e perceção, uma vez que a leitura não é apenas o processo de tradução de estímulos sensoriais.

O mesmo autor alude a estudos baseados em concepções românticas da leitura cuja aplicação deturpa essas mesmas perspectivas e compromete o rigor conceptual inerente à sua definição, alertando para os riscos de se assumirem linhas interpretativas demasiado simplistas, que limitam a aceção do ato de leitura a uma simples “adivinha psicolinguística” e desvalorizam, em grande medida, a complexidade dos processos que lhe são inerentes. Ressalvamos, também, a relevância dos contextos linguísticos em que ocorrem as palavras e a forma como influem na capacidade de leitura e na interpretação, condicionantes indispensáveis para que se possa falar efetivamente de leitura, o que não se verifica noutras situações comunicativas já referidas, onde tudo pode ser objeto de leitura, nomeadamente a própria pessoa, os sinais de trânsito, o riso, a postura, o gesto.

Neste campo particular, os contributos da Psicologia Cognitiva da Leitura desempenharam um importante papel na estruturação de linhas de pensamento e de atuação que visavam clarificar e definir os conceitos e os processos implicados na leitura. De forma sintética, a Psicologia Cognitiva é a ciência que procura descrever e explicar o conjunto de

capacidades cognitivas, ou seja, as capacidades mentais responsáveis pelo *tratamento de informação* de que fazemos uso através da observação e examinação de comportamentos. Essas capacidades mantêm entre si relações estruturadas e sistêmicas e seguem uma metodologia específica e experimental no exame e na análise do desempenho dos sujeitos nas tarefas que estes executam.

Esta abordagem cognitiva desempenha um papel de relevo na tentativa de perceber as formas de organização da mente, com ênfase na análise dos processos usados na resolução de diferentes tarefas cognitivas (seleção, descodificação, armazenamento e evocação da informação), perspetivando o indivíduo como um agente ativo no seu processo de aprendizagem e centrando o seu objeto de estudo nos processos implicados na leitura, nas habilidades necessárias para aprender a ler e nos processos que indiciam dificuldades na aprendizagem da leitura, contribuindo, deste modo, para novas perspetivas pedagógico-didáticas focadas nos reais problemas de leitura que os jovens apresentam.

O sistema de ensino do Português já operacionaliza noções decorrentes destas abordagens psicolinguísticas desde o último quartel do século XX. Se atentarmos no antigo Programa de Português do Ensino Básico, datado de 1991, verificamos que a leitura era claramente percebida como um processo cognitivo, “um processo universal de obtenção de significados”⁴⁰. Esta explicitação reforça, em grande medida, o papel do leitor, entidade sujeita a inúmeras variáveis, de que nos dão conta Figueiredo e Bizarro (1999, p. 466), tais como as capacidades perceptivas, as atencionais, as de armazenamento e recuperação de memória, as de solução de problemas e de criatividade, capacidades a que o leitor recorre também em função dos conhecimentos que tem do mundo.

A percepção da importância do papel do leitor no ato de leitura permite-nos considerar, numa primeira abordagem, a leitura enquanto atividade complexa, que prevê a aprendizagem de um código, a conversão de sinais gráficos em sons e a sua fusão para criar palavras, o que pressupõe, da parte do leitor, uma real vontade de ler. Ou seja, a leitura implica um tratamento de sinais gráficos pelo indivíduo, tornando-se indissociável o par “leitura-escrita”. Justifica-se, assim, recordar a posição de Morais quando discorda de uma das premissas de Saussure, segundo a qual a única razão de ser da escrita é representar a língua (Saussure, 1978, p. 56),

⁴⁰ In *Programa de Língua Portuguesa. Ensino Básico, 3º Ciclo* (1991), Ministério da Educação, Lisboa, Reforma Educativa / DGEBS, p. 19.

pois “a escrita tapa a vista da língua”, sugerindo a ligação clara e direta entre a escrita e a leitura (Morais, 1997, p. 45), seja silenciosa, seja em voz alta, em nosso entender.⁴¹

As múltiplas definições do conceito de leitura e a necessidade de clarificá-lo foram lembradas por Reis & Lopes (2002), quando referem que se trata de um conceito “(...) que pode ser encarado em diversas perspectivas teóricas e abordado sob diferentes prismas metodológicos, da sociologia da literatura à poética da desconstrução, passando pela psicolinguística, pela teoria da comunicação e pela estética da recepção (...)”, podendo ser entendido como “(...) uma operação pela qual se faz surgir um sentido num texto, no decurso de um certo tipo de abordagem, com a ajuda de um certo número de conceitos, em função da escolha de um certo nível em que o texto deve ser percorrido (impensado ideológico, fundo sociocultural oculto, inconsciente psicanalítico, estruturação implícita do imaginário, ressonâncias retóricas, etc.)” (Reis & Lopes, 2002, pp. 220, 221).

As diversas abordagens do conceito de leitura a que os autores aludem enquadram-se em determinadas correntes de pensamento, todas elas bem fundamentadas por estudiosos que se têm dedicado a enriquecer o debate relacionado com estas questões atinentes à leitura. Parece-nos evidente que os contributos das mais diversas áreas que foram referidas, desde a sociologia, a poética da desconstrução, até à estética da recepção, são importantes no sentido de construir uma definição sólida, rigorosa e completa da leitura.

Centremo-nos, por momentos, na leitura do texto literário, que apresenta especificidades que importa analisar e que deverão estar presentes ao longo da nossa abordagem.

Em primeiro lugar, para que o recetor realize o processo de descodificação da mensagem, que no texto se estabelece, torna-se imprescindível o domínio da língua que ele operacionaliza, o sistema modelizante primário que o indivíduo (o falante-leitor) aprende a dominar desde cedo. Seguidamente, deve conhecer o sistema literário e os seus códigos, o sistema modelizante secundário, que possibilita ao leitor apreender as mensagens veiculadas pelo texto literário. Esta necessidade implica, também, o domínio dos mecanismos subjacentes à organização textual.

Estando cientes de que a obra literária necessita de uma entidade criadora, o autor, torna-se evidente que o domínio de polícodigos comuns ao autor e ao leitor é condição imprescindível para que o processo de comunicação literária se cumpra. É na interceção destes dois horizontes que ocorre a leitura, que o texto literário estabelece um processo comunicativo que une duas

⁴¹ Saussure não foi alheio a estas questões, uma vez que teve a preocupação de tentar esclarecer a importância do estudo e da análise dos fonemas na estrutura do discurso falado. Veja-se, a este propósito, o capítulo “O fonema na cadeia falada” (Saussure, 1978, pp. 94-115).

entidades sem as quais o ato de leitura não se consumaria na sua plenitude: o autor e o leitor, ou seja, o emissor e o recetor. No centro desta ligação está o texto, ponto fulcral onde, segundo Jauss, se fundem os horizontes de expectativas⁴² de ambos.

Contudo, ao considerarmos a presença fundamental destes elementos no processo de comunicação literária, não podemos ignorar a existência de duas instâncias autónomas em interação semiótica, o que, na perspetiva de Aguiar e Silva (2005, p. 314), implica a recusa da ideia segundo a qual o leitor é um mero efeito do livro ou que o livro é uma simples construção do leitor.

Nesse sentido, o texto já constitui, *per si*, uma produção de alguém com existência própria antes de se consumir o ato da leitura. Por outro lado, o recetor é uma “entidade semiótica” que se foi criando ao longo do tempo, não é apenas o efeito da palavra presente num único texto. Sublinhamos, assim, a importância da competência comunicativa do recetor, que se enriquece e se efetiva pela articulação de vários subsistemas (o linguístico, o semântico e o pragmático) com a lógica estrutural do mundo em que existe. O leitor deve compreender e analisar a “cotextualidade” e a contextualidade do texto, função comunicativa que apenas se cumpre se a competência literária do leitor for suficientemente enriquecida ao longo do tempo de maneira a poder assimilar e compreender os códigos presentes no texto lido (ou a ler).

Estas competências, sujeitas a variáveis diacrónicas e sincrónicas, são sempre heterogéneas, o que confere, involuntariamente, ao texto um carácter prático e plástico, que pode ser concretizado em múltiplos objetos estéticos pelo leitor através de diversos atos comunicativos, perspetiva que nos remete para os estratos ingardianos que atribuem um carácter polifónico à obra literária.⁴³

Todas estas competências e variáveis reconhecem a importância da memória dos indivíduos, de curta ou longa duração, na concretização da comunicação literária: nela estão contidos os dados relativos aos códigos literários e o conhecimento de outros textos; sem ela, a compreensão torna-se mais pobre, menos imediata ou mesmo impossível.⁴⁴

⁴² Sobre estes conceitos, cf. Silva, V. M. de A. e (2005). *Teoria da Literatura*, 8ª ed, pp. 313 e seguintes.

⁴³ A este propósito, cf. Silva, V. M. de A. e (2005). *Teoria da Literatura*, 8ª ed, p. 319. A nota de rodapé desta página, remetendo diretamente para as palavras de Ingarden e para uma perspetiva fenomenológica, reforça a interação de diversos atos de comunicação literária: atos de perceção, apreensão de estruturas fónico-linguísticas; atos de apreensão de significações, possibilitados pelos primeiros; e atos de intuição imaginativa das subjetividades. No entanto, Aguiar e Silva também apresenta a visão estruturalista próxima do Círculo Linguístico de Praga, que defende a concretização da obra literária segundo uma dimensão histórico-social.

⁴⁴ Roger Chartier, que se tem dedicado, em muitas das suas obras, ao tema da leitura e das suas condicionantes, reflete sobre as dimensões envolvidas no ato de ler e que temos vindo a sublinhar: “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem, de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui o seu autor, seu editor, seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio,

Estabelecida e reforçada a noção segundo a qual a leitura é uma forma particular de aquisição de informação, um ato comunicativo, passaremos a discernir algumas dimensões que lhe estão subjacentes: a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade de leitura em si e o desempenho da leitura.

A capacidade de leitura prende-se com um conjunto de recursos mentais que mobilizamos quando lemos, que são específicos ao ato de ler, mas comuns a outras atividades, e que incluem um padrão visual – representação de entrada – que se transforma num padrão de saída – representação fonológica.

Quanto aos objetivos da leitura, numa primeira análise, podemos considerar dois gerais que se prendem com as intenções comunicativas subjacentes ao ato de ler: compreender o texto escrito e fruir esteticamente do mesmo.⁴⁵

Esses objetivos estão condicionados pela atividade de leitura propriamente dita, ou seja, pelo conjunto de acontecimentos (co)ocorrentes no cérebro e no sistema cognitivo que este suporta, bem como nos órgãos sensoriais e motores. Estes mecanismos são importantes se analisarmos as dificuldades de leitura, o que leva a que muitos professores interpretem como “preguiça” e “falta de pré-requisitos” verdadeiros impedimentos a uma boa leitura que o aluno simplesmente não controla.⁴⁶

Finalmente, o desempenho da leitura constitui o resultado ou o grau de sucesso da atividade em si, estando dependente dos outros fatores anteriormente mencionados, o que nos leva a concluir pelo caráter complexo e dinâmico da leitura.

Não esqueçamos que a criança já conhece formas fonológicas e sem significados, fruto da sua condição ou “programação” biológica. Ao aprender a ler, a criança associa uma forma ortográfica (*grosso modo*, uma sequência ordenada de grafemas) a cada palavra, à sua forma fonológica, chegando à obtenção da pronúncia, o que permite realizar a convergência com a linguagem falada. O significado nem sempre é ativado de imediato: por vezes, lemos

esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrónico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a sua compreensão” (Chartier, 1998, p. 77).

⁴⁵ Assinalamos, mais uma vez, a função comunicativa da leitura, associada, neste momento, à fruição estética e ao prazer, que configuram dimensões do ato da leitura oralizada sobre as quais nos debruçaremos oportunamente.

⁴⁶ Reforçamos a necessidade de diagnósticos mais eficazes nas escolas no que diz respeito às verdadeiras dificuldades de leitura que muitos alunos evidenciam.

corretamente a palavra sem chegar ao sentido.⁴⁷ A leitura, assim, não atinge o seu objetivo sem a necessária compreensão: os processos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas aqueles que conduzem a ela.

As noções aduzidas até aqui servem ainda o propósito de contrariar o que alguns autores, como Morais (1997), consideram noções românticas do ato da leitura. Com efeito, ler não é natural ao ser humano. Para compreender textos, utilizamos as nossas competências lexicais (o nosso conhecimento do sentido das palavras) e os processos de análise sintática e de integração semântica, para além dos nossos conhecimentos do mundo e da nossa experiência pessoal, que se desenvolveram em nós enquanto crianças, mesmo antes de aprendermos a ler, e que continuam a aperfeiçoar-se e a transformar-se ao longo da vida.

Cientes do importante contributo dos estudos ligados à Psicologia Cognitiva da Leitura na delimitação do conceito de leitura propriamente dito, explicitadas as complexas tarefas cognitivas coocorrentes e as importantes dimensões que nos permitem compreender a especificidade do ato de ler, podemos afirmar que a leitura é um “(...) processo pelo qual os leitores se apropriam, de forma plurideterminada, dos textos que leem, em certa medida transformando-os”, o que implica um ato volitivo por parte do leitor, que não fica isento em relação ao texto que lê, mesmo que essa interação lhe seja impercetível, que dela não tenha consciência: só podemos ler textos já escritos, assumindo-se, assim, a leitura como uma “atividade de re-enunciação” (Gusmão, 1999, p. 8) em que o leitor assume um papel determinante.

Esta importância da figura do leitor e das circunstâncias que o envolvem é sublinhada por diversos autores. Stanley Fish, por exemplo, defende que as leituras não são propriamente idiossincráticas, uma vez que os leitores partilham um conjunto de regras e de convenções que vigoram em comunidades interpretativas e que inevitavelmente, e em certa medida, os condicionam. O leitor tem de ser detentor de um código, comum a uma comunidade, que é efetivado no texto e que torna possível o ato de leitura e, por extensão, o da compreensão do texto.⁴⁸

⁴⁷ Morais (1997) dá como exemplo bem ilustrativo desta situação o poeta inglês John Milton que, tendo ficado cego, ensinara as suas filhas a decifrar grego. Mesmo não compreendendo a língua grega, elas conseguiam decifrá-la, oralizá-la, transformando os sinais gráficos em fala que Milton compreendia.

⁴⁸ Segundo esta perspetiva, o mesmo autor refere que, havendo uma língua comum, não há possibilidade de “não compreensão” do enunciado escrito: “Again the point is that while there are always mechanisms for ruling out readings, their source is not the text but the presently recognized interpretive strategies for producing the text. It follows, then, that no reading, however outlandish it might appear, is inherently an impossible one” (Fish, 1980, p. 347).

No mesmo sentido, se nos referirmos especificamente à compreensão do texto literário, entendemos que a leitura literária pressupõe uma aprendizagem, formal ou informal, de um conjunto variável de conhecimentos acerca da literatura e da leitura em si, a aquisição de regras e protocolos que torna possível o ato da leitura, como já expressámos anteriormente.

Em suma, torna-se necessário verificar alguns processos característicos do ato de ler para construirmos uma tematização mais consistente e conducente ao nosso objetivo de clarificar as vantagens das leituras em voz alta em contexto de sala de aula e para a compreensão de textos. Nesse sentido, orientaremos a nossa descrição e análise aludindo a importantes aportações no âmbito da Psicologia Cognitiva da Leitura que, como já salientámos, contribuí decisivamente para a definição minimamente consensual de leitura, entendendo-a como um processo pelo qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos que pressupõe o domínio de um código escrito para aceder ao seu significado. Trata-se de uma atividade múltipla, complexa e sofisticada, que começa por um estímulo visual e termina na compreensão, e que deve ser analisada nas suas dimensões cognitiva, linguística e afetiva.

Centraremos a nossa atenção, nesta fase, nos processos cognitivos⁴⁹, que são agrupados em função do seu grau de automação e que podem ser subdivididos em dois momentos distintos com o objetivo de tornar os processos cognitivos da leitura automáticos e, em certa medida, controlados e controláveis. Num primeiro momento, estes mecanismos são levados a cabo de modo consciente e intencional, requerem atenção e consomem recursos. No segundo momento, referimo-nos a processos que não são conscientemente controlados, que não requerem atenção e que ocorrem mais rapidamente, não afetando nem sendo afetados pela realização de outra atividade.

Este consenso em relação à dupla categorização dos processos cognitivos não encontra continuidade na forma diversificada como normalmente são agrupados. Vários estudiosos agrupam-nos comumente em dois blocos ou tendo em linha de conta duas dimensões, como é o caso de Whitehurst (2002), que refere processos do domínio de dentro para fora (*inside-out*) e de fora para dentro (*outside-in*).⁵⁰

⁴⁹ Cruz (2007) faz referência a estudos científicos que se debruçam sobre estas questões: os trabalhos de Fonseca, (1999), que faz referência a cinco processos; de Ehri (1995), que menciona seis; ou ainda de Das, Naglieri & Kirby (1997), que defendem a ocorrência de oito processos (sendo que este último aponta claramente a importância da leitura em voz alta e da sua ligação à oralidade). Apesar das várias teorias e dos vários modelos, os estudiosos concordam que os processos implicam um percurso que vai de um nível básico de reconhecimento fonético-fonológico àqueles que abarcam a compreensão do significado, aspeto funcional a reter quando falamos também de leitura em voz alta.

⁵⁰ Estes processos remetem para as teorias de Aristóteles e Galeno acerca da perceção da realidade e da leitura referidas na página 50 do presente trabalho.

Como vimos, esta divisão é aceita pela generalidade dos especialistas: o ato de leitura requer processos de nível inferior, microprocessos ou processos de baixo nível, implicados na descodificação, no reconhecimento ou na identificação das palavras escritas, e processos de nível superior, macroprocessos ou processos de alto nível, implicados na compreensão de uma frase ou texto. Tanto a descodificação como a compreensão são dois tipos de processos igualmente importantes, mas não simétricos: por um lado, a descodificação exige processos específicos de reconhecimento e conversão de sinais gráficos em representações mentais e, por outro lado, a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais não estritamente exclusivos do ato de ler. Estes últimos correspondem aos processos interativos que, por sua vez, levam a uma terceira postura conceptual: ler é um “produto” de ambos os processos, não podendo ocorrer um sem o outro.

Entendemos, assim, que a compreensão não pode ser realizada sem a mediação da descodificação, o que nos leva também a entrar nos domínios da fonética e da fonologia; o contrário, porém, já é possível. Esta ligação e as relações entre estes dois níveis da leitura estão subjacentes às diversas teorias de aprendizagem da leitura.

Esta necessidade de estudar os sons, considerados de forma independente ou inseridos em contextos fónicos determinados, teve em Saussure um dos seus primeiros defensores. O estudo dos sons da língua, as relações entre a língua falada e a escrita, as complexas ligações entre a imagem gráfica (que corresponde a uma imagem fónica ou fonológica) e o seu significado, ou ainda o carácter arbitrário do signo linguístico associado à linearidade do seu significante correspondente foram fundamentais para a delimitação do campo de estudo da Linguística e para as teorias de suporte de diversos sistemas e teorias de ensino da leitura.

Se atentarmos exclusivamente no domínio da leitura em voz alta, o leitor que esteja excessivamente preocupado com o nível inferior pode demorar a aceder ao superior, ou seja, a preocupação com a correção da oralidade pode levar a que quem lê se concentre maioritariamente e involuntariamente nesta componente da leitura, relegando para segundo plano a efetiva compreensão do texto. Esta realidade pode explicar, em parte, as razões que levam a que muitos professores não enveredem frequentemente por atividades que tenham como ponto central a leitura oralizada. Contudo, com a devida preparação e treino, o professor conseguirá discernir até que ponto o aluno interpretou corretamente o texto, necessitando então de recorrer a estratégias avaliativas que vão para além da observação e análise do registo oral e da rapidez da fluência de leitura do aluno.

Aprendizagem da leitura

Para um bom desempenho da leitura contribuem, de forma decisiva, os processos de aprendizagem da leitura. Para melhor entendermos os processos que lhe são inerentes, para reconhecermos a eficácia de vários modelos que pretendem explicá-la e para enquadrarmos, com maior clareza, a leitura em voz alta, recorreremos novamente a noções importantes que vêm sendo desenvolvidas há alguns anos pela Psicologia Cognitiva da Leitura.

Esta mesma necessidade foi sentida por diversos estudiosos, tais como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Sim-Sim e Viana (2007), Morais (1997), Shaywitz et al. (2002), Shaywitz (2003), entre outros, cujas reflexões tiveram em linha de conta os dados obtidos pelo National Reading Panel, de 2000.

É consensual que a leitura é uma competência básica na sociedade, sendo que o seu domínio constitui uma fundamental habilidade académica, principalmente no que toca às aprendizagens escolares, profissionais e sociais; um nível deficitário da competência de leitura pode comprometer o sucesso académico, social e profissional. Estas considerações estão presentes nos trabalhos de Morais (1997, 2007) que, colocando a questão da leitura no domínio da saúde pública, reflete sobre a sua dimensão pessoal e pública.

Extrapolando propositadamente uma aceção da leitura que a enquadra enquanto ato individual, social e público, pretendemos evidenciar uma dupla dimensão que a leitura em voz alta pode assumir. Configurando um ato de partilha (a par da silenciosa), esta questão da “pessoalidade”, individualidade e privacidade do indivíduo leitor também nos leva a assumir a leitura simultaneamente como um ato social se efetivado pela “viva voz”, deixando de ser individual para ser ato público, partilhado, social, mesmo que seja ler por ler, ou ler no âmbito de algum acontecimento público, numa homenagem a um escritor, ou em muitas outras oportunidades, pois muitas são as utilizações – e inúmeros os pretextos – para ler em voz alta.

A partir da década de 1960, contudo, uma abordagem neuropsicológica tem sido desenvolvida, tendo em linha de conta uma relação bidirecional entre os substratos neurológicos e as funções por estes executadas. Estes estudos atentam, de forma rigorosa e científica, nas qualidades ou propriedades biológicas inerentes ao indivíduo que, anteriormente, por razões de âmbito científico-técnico, não eram tidas em consideração.

A título de exemplo, importa referir como atualmente são considerados os conhecimentos relacionados com o funcionamento cerebral, fruto de recentes avanços técnicos que permitem um mapeamento do córtex cerebral no preciso momento em que o indivíduo

executa determinadas tarefas. Sabemos, desta forma, que o hemisfério esquerdo do cérebro controla e executa as funções consideradas essenciais para a aprendizagem inicial da leitura, que permitem ao indivíduo aceder ao léxico (por via fonológica ou subléxica), ao passo que o hemisfério direito está associado à via visual ou léxica.

Ambas estas funções são importantes para a reflexão posterior sobre os métodos mais eficazes de aprendizagem da leitura, como se analisará sucintamente mais adiante. Além do mais, trata-se de uma distinção importante, uma vez que anomalias biológicas poderão explicar um grande número de dificuldades verbais ou não-verbais, dependendo da zona cerebral onde o problema se verifique. Esta situação pode comprometer o professor, que não possui nem conhecimentos, nem técnicas adequadas que permitam identificar, corrigir ou pelo menos amenizar este tipo de dificuldades dos alunos.

Na verdade, a investigação em torno das múltiplas funções do cérebro humano conta bem mais de um século, uma vez que, desde meados do século XIX, se considerou a possibilidade de se encontrar uma relação direta entre a linguagem e o cérebro.⁵¹ Só em abril de 1861, a partir dos estudos de Paul Broca⁵², é que a linguagem foi especificamente relacionada com o lado esquerdo do cérebro. Lesões na parte da frente do hemisfério esquerdo do cérebro (parte frontal ou anterior do hemisfério esquerdo) provocam articulação deficiente nos indivíduos, apesar de conseguirem comunicar os significados pretendidos.

Em 1873, Karl Wernicke, numa comunicação, descrevia distúrbios da linguagem resultantes de danos cerebrais na parte de trás ou posterior do lóbulo temporal esquerdo. Aqueles que padeciam de lesões nesta parte específica do cérebro falavam com boa entoação e pronúncia correta, mas tinham dificuldade na compreensão da fala.⁵³

Reconhece-se, atualmente, que a leitura ativa três sistemas cerebrais no hemisfério esquerdo, onde se processam fenómenos distintos mas simultâneos: a área de Broca, a área parieto-temporal esquerda e a área occipito-temporal, que distinguiremos sucintamente.

⁵¹ Fromkin e Rodman (1993, p. 394), numa obra traduzida por Isabel Casanova, aludem aos trabalhos de Gall e Spuzheim, de inícios do século XIX, referindo que algumas das teorias defendidas então seriam ridículas quando comparadas com os conhecimentos mais recentes. É apresentado, inclusivamente, o exemplo de Gall, que sugeriu que a linguagem estaria situada nos lóbulos frontais do cérebro devido ao facto de ter tido um colega de estudo inteligentíssimo com os olhos salientes, o que seria indício de maior desenvolvimento de matéria cerebral.

⁵² Na verdade, Broca desconhecia que Mark Dax, em 1836, já havia defendido a mesma ideia numa comunicação, tese que despertou, na altura, pouco interesse.

⁵³ As zonas cerebrais correspondentes às áreas estudadas por Broca e Wernicke chamavam-se precisamente área de Broca e área de Wernicke. Os problemas diagnosticados resultantes de lesões nas áreas indicadas são conhecidos como afasia de Broca e afasia de Wernicke, respetivamente. A ilustração 24 elucida algumas das áreas do hemisfério esquerdo humano.

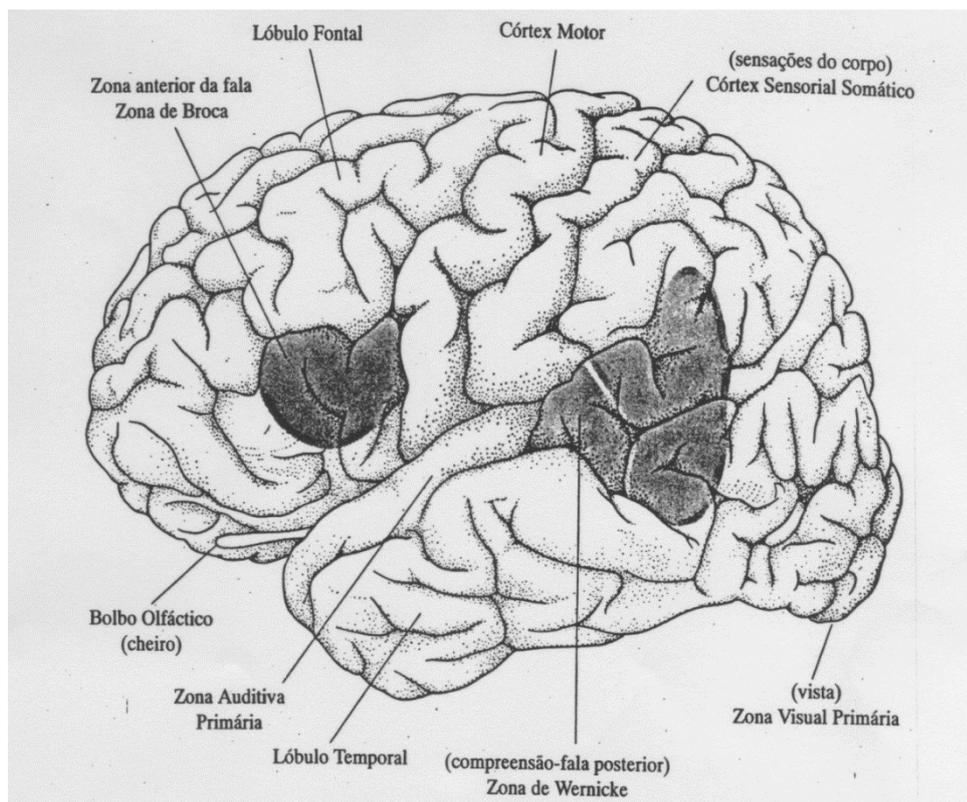


Ilustração 24 - Mapa do córtex do hemisfério esquerdo do homem.

Resumindo, a área de Broca, *grosso modo* a parte frontal inferior esquerda do cérebro, é a área que forma os fonemas e é responsável pela articulação e análise da linguagem falada, ou seja, ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras. Esta situação poderá configurar uma importante prova científica de que há áreas cerebrais comuns à leitura silenciosa e à leitura em voz alta, estando as principais diferenças entre uma e outra prática de leitura associadas a outras dimensões de estudo.

A área parieto-temporal esquerda funciona como um analisador de palavras, onde se processa a análise e a descodificação dos sons de partes das palavras, ou seja, as palavras são divididas em sílabas e fonemas e as letras são associadas aos sons correspondentes.

Na área occipito-temporal ocorre a deteção automática, ou seja, é a região onde a informação relacionada com palavras e sons é combinada, levando o leitor a reconhecer a palavra e a lê-la simultaneamente.

Outro aspeto relevante, estudado também no âmbito da Neuropsicologia Cognitiva, prende-se com a análise visual, mais concretamente com os movimentos oculares no ato da leitura. Ao contrário do que empiricamente poderíamos supor, fruto também de teorias pouco aprofundadas e sem o correto suporte científico, a leitura não se faz com um movimento de

varrimento da página pelo olhar, mas sim através de movimentos sacádicos que duram entre 20 a 35 milissegundos, ao passo que o tempo de fixação varia consoante o treino da leitura, entre os 60 a 500 milissegundos. O número de sacadas é variável, tendo em conta a dimensão da linha, a natureza do texto e, aspeto igualmente importante, a intenção da leitura.⁵⁴

Para além destas variáveis eminentemente biológicas, há implicações do ponto de vista sociocultural que também merecem uma análise, uma vez que ler é também um produto cultural e socio-histórico. Sobre este ponto, os estudos de Vygotsky (1989,1993) lançam algumas luzes sobre a temática, ao salientar que o indivíduo é sempre o resultado de uma relação com o meio e que as enormes alterações que ocorrem no desenvolvimento cultural da criança são consequência do domínio da linguagem escrita e da capacidade de ler. Se tivermos em consideração, como Shaywitz (2003) sublinha, que o uso da linguagem visual ou escrita é recente (aproximadamente 5000 anos), que ainda existem culturas onde a linguagem escrita é desconhecida, e que só com o advento da escolaridade obrigatória é que a leitura se tornou numa competência habitual nas sociedades ocidentais, verificamos que houve alterações comportamentais e, eventualmente, a nível cerebral que ocorreram mais tarde no desenvolvimento humano.

Admitimos, assim, a importância de conhecer os fenómenos implícitos no ato de ensinar a ler e aqueles presentes no ato de leitura, ou seja, é preciso dominar o que vamos ensinar para conseguirmos delinear uma estratégia de ensino-aprendizagem eficaz. Nesse sentido, importa ainda clarificar algumas noções de modo a podermos avançar na nossa reflexão, sem esquecer que a capacidade de ler e de se tornar num leitor hábil requer uma aprendizagem consciente complementada por um processo formal de ensino.

Uma das técnicas aconselhadas, com resultados comprovados, é também sugerida por Morais: “O primeiro passo para a leitura é ouvir livros” (Morais, 1997, p. 164). Essa audição por uma outra pessoa desempenha três funções essenciais; cognitiva, linguística e afetiva.

No que à primeira diz respeito, a leitura estabelece um enquadramento cognitivo com realidades quotidianas do indivíduo, estabelecendo associações entre experiências do leitor com outros sujeitos, levando-o a interpretar melhor factos e atos, a reter informação de forma mais organizada e a elaborar esquemas mentais mais complexos.

⁵⁴ Estes aspetos foram explorados por Morais (1997).

A nível linguístico, ouvir ler em voz alta clareia as relações complexas entre sistema de escrita e linguagem falada, que leva a criança leitora a enriquecer e a estruturar o léxico e a desenvolver as estruturas das frases e dos textos.⁵⁵

Se tivermos em consideração a dimensão afetiva, podemos facilmente compreender que a criança descobre a leitura através da voz, plena de entoação e significado, daqueles em quem mais confia e com quem mais se identifica. Essa relação afetiva contribuirá, decisivamente, para o desenvolvimento saudável das outras duas anteriormente descritas.

Sistemas de escrita

Uma vez descortinadas algumas noções do foro biológico-orgânico e sociocomportamental, centrámos a nossa atenção nas variáveis atinentes ao sistema de escrita que efetiva o Português, perspetivando a pertinência do desenvolvimento cerebral das áreas a que atrás aludimos e a forma como interferem na prática da leitura oralizada.

São muitas as lendas e histórias que pretendem explicar a invenção da escrita, ainda que seja geralmente aceite que as primeiras figuras desenhadas pelos antigos terão sido os primeiros registos daquilo a que se pode chamar escrita⁵⁶, apesar de certos autores sublinharem, de forma clara, a percepção de que esta ligação entre os primeiros desenhos riscados nas paredes das cavernas e os primeiros sistemas de escrita propriamente dita não é consensual.

⁵⁵ A importância do enriquecimento do léxico tem sido defendida por estudiosos da *res* literária. Veja-se o excelente artigo do George Steiner, “Une Lecture bien faite”, publicado em 2005 (cf. bibliografia), onde sustenta pressupostos sobre essa prática. Para Steiner, «Une lecture bien faite commence par le lexique. Elle y séjourne et y revient toujours.» (Steiner, 2005, p. 7). Numa clara valorização da organicidade, considera que «La syntaxe est la nervure du sens. C’est elle qui donne à la pensée, à l’intuition son chant. Personne ne saurait connaître «la grammaire du poème», c’est-à-dire sa structure signifiante, sans connaître «la poésie de la grammaire» (Roman Jakobson). Absurdité que de vouloir faire de la musique sans en apprendre les règles, sans savoir ce qu’est une gamme ou un accord. Absurdité équivalente que celle de vouloir faire une bonne lecture sans s’informer des structures syntaxiques qui lui sont organiques. Ne pas écouter la chorégraphie. Un pas de danse s’écoute. De l’ablatif absolu dans tel vers d’Horace, du gérondif (qui devient notre participe présent employé avec en) dans Virgile ou La Fontaine, ne pas vouloir savoir en quoi les passés simples, les passés composés ou les plus-que-parfaits agencent la perception, l’intelligibilité du monde (le *Weltsinn* husserlien) chez Flaubert et chez Proust, qui en fait l’analyse dans son essai sur Flaubert, c’est renoncer à la joie d’une lecture sérieuse. Et Ponge de nous dire, et avec parfaite raison, que l’histoire de la poésie française est, à des moments cruciaux, celle de l’indicatif et des fortunes si instables du subjonctif» (Steiner, 2005, p. 7).

⁵⁶ “Reza a lenda que Cadmus, príncipe da Fenícia e fundador da cidade de Tebas (mais tarde exilado para a Ilíria e encantado em serpente), inventou o alfabeto e o introduziu na Grécia. Numa fábula chinesa foi o deus dragão de quatro olhos, T’Sang Chien, que inventou a escrita e numa outra o primeiro contacto que os homens tiveram com a escrita foi sob a forma de marcas na carapaça de uma tartaruga. Numa saga islandesa foi Odim que inventou a escrita rúnica. Noutros mitos, foram o deus babilónico Nebo e o deus egípcio Tot que dotaram o homem com a capacidade tanto para escrever como para falar. O Sábio especialista do Talmude, rabi Akiba, acreditava que o alfabeto existia antes da Criação do homem e, de acordo com a doutrina islâmica, o alfabeto foi obra do próprio Alá que o deu aos homens, mas não aos anjos” (Fromkin & Rodman, 1993, p. 155).

Alexandre Castro-Caldas (2001), num artigo sobre a leitura e a escrita e as funções cerebrais envolvidas, coloca a questão de uma perspectiva neural, interrogando-se acerca das funções atuantes quando o indivíduo lê e escreve e da forma como o cérebro do ser humano se adaptou e aperfeiçoou estas mesmas funções:

Tentemos agora imaginar o que se passou há uns milénios atrás quando um dos nossos antepassados raspou com uma pedra na parede de uma caverna ou com uma vara traçou círculos na areia. O padrão resultante, inicialmente aleatório, deu origem ao reconhecimento de formas familiares e assim foi melhorando o seu desempenho. (...) Desta forma, tornou-se possível, através de uma representação gráfica, transmitir a outros uma experiência pessoal. O desenvolvimento desta capacidade levou, posteriormente, à possibilidade de desenvolver formas de escrita baseadas na representação gráfica de conceitos. Não quer isto dizer que seja esta a rigorosa história da evolução da escrita, embora achados recentes tenham permitido pôr a hipótese da continuidade entre as pinturas primitivas nas paredes das cavernas e a escrita, tal como a lógica faz sugerir. O que se pretende dizer é que as funções cerebrais, que sustentam a capacidade de desenhar o resultado da nossa experiência cognitiva, são as mesmas que sustentam a capacidade de utilizar uma forma de escrita com estas características” (Castro-Caldas, 2001, p. 467).

A evolução dos sistemas de escrita que efetivam várias línguas não tem sido linear nem é universal. Concorre para esta ideia o facto de haver inúmeros registos escritos por todo o mundo, quer representem diretamente ou não a linguagem falada. Ainda que nos possa causar estranheza, enquanto falantes de uma língua como o Português, cujo sistema de escrita é alfabético, a verdade é que só tardiamente na evolução da escrita os alfabetos passaram a incluir referências à forma como deveriam ser pronunciadas as palavras.

Saussure considerava apenas dois sistemas de escrita, o ideográfico e aquele a que normalmente se chama “fonético” (Saussure, 1978, p. 60). Contudo, estudos mais recentes permitem-nos repensar a evolução dos sistemas de escrita e a sua própria categorização, como sucintamente esclareceremos.

Dos sistemas que não representam a linguagem falada, o mais antigo é o pictográfico, ou seja, pelo recurso a pictogramas representam-se os objetos de maneira simplificada e constroem-se representações icónicas: um exemplo prático a que muitos estudiosos recorrem é a representação do sol a partir da simples imagem de um círculo com pequenos traços a irradiar a partir dele. Os maias, os aztecas, algumas culturas da América do Norte, da África Central e da Sibéria usam os sinais como modo de representação de objetos e acontecimentos, não para representar objetos linguísticos.

Outro sistema de escrita é o ideográfico, por ideogramas, ou seja, não indicam o objeto, mas uma ideia que lhe está associada. Se considerarmos o exemplo acima referido do círculo com raios à volta, não teríamos a representação do “objeto” sol, mas sim da “ideia” de calor ou

de luz. Este sistema efetiva, assim, a representação de noções abstratas através de desenhos convencionais de objetos que estejam, de alguma forma, a elas associados. Exemplos desta que é considerada a primeira forma de escrita propriamente dita são a escrita cuneiforme usada na Mesopotâmia (3100 a.-C. a 75 d.C.), a escrita hieroglífica egípcia (3000 a.-C. a 400 d.-C) e a escrita chinesa (1300 a.-C. até ao presente). Trata-se de uma escrita que não transmite a linguagem falada, mas sim o que ela pode transmitir através de palavras e de frases: o ideograma significa, em primeiro lugar, o significado da palavra e, só em segundo lugar, indiretamente, o som correspondente. São, portanto, sistemas incompletos e complexos que não permitem a perfeita comunicação de ideias mas que foram evoluindo até que a palavra se dividisse em sílabas, atribuindo-se a cada uma delas um sinal correspondente, o que conduziria posteriormente ao sistema silábico da escrita, como adiante se explicitará.

Atentemos, a partir de agora, nos sistemas que representam a linguagem falada.

Começemos pelo sistema logográfico⁵⁷, de que são exemplo as escritas chinesa e japonesa atuais, que comportam muitos logogramas⁵⁸, mas que ainda não abarcam informação sobre a maneira como se devem pronunciar, ao contrário dos fonogramas.

De entre os sistemas que representam a linguagem falada, também encontramos o silábico, que apresenta a linguagem falada ao nível das palavras ou dos morfemas que as constituem: a cada sílaba oral, adotada como unidade linguística básica, corresponde uma marca gráfica única, deixando os sinais de indicar objetos, ideias ou sílabas e passando a representar os sons, originando, assim, o próximo sistema a que faremos referência: o sistema alfabético.

O sistema alfabético apresenta o nível fonémico da linguagem falada, pertencendo o alfabeto fonético do Português a este grupo. Juntamente com o sistema silábico, constituem a escrita fonográfica, onde o propósito essencial do símbolo (sinais ou letras) é evocar sons (fonemas) e onde “o leitor tem pouca liberdade em relação aos sons que são considerados interpretações aceitáveis do símbolo” (Cruz, 2007, p. 37). As suas principais vantagens são a economia e a precisão; as desvantagens prendem-se com as dificuldades de abstração quando nos debruçamos sobre o uso dos fonemas (que são abstratos e funcionais por natureza), assim como com os problemas de sequencialização e de agrupamento de letras, que podem levar a

⁵⁷ Estamos a seguir a distinção apresentada por Morais (1997). Contudo, uma vez que não se trata de uma teoria consensual, convém referir que, por exemplo, para Cruz (2007, p. 34), os sistemas logográfico e ideográfico se equivalem. Não aprofundaremos estas divisões, uma vez que não são o tema central que nos ocupa, ainda que estejam com ele relacionadas.

⁵⁸ O Português contém alguns, tais como os sinais & e \$.

irregularidades na correspondência entre letras e sons e a possíveis ambiguidades ou confusões na descodificação de sequências fónicas ou fonológicas.

O alfabeto fonético surge, assim, como uma resposta às ambiguidades que os sistemas ortográficos proporcionam, permitindo, desta forma, um registo coerente e sistemático do som da fala. Internacionalmente, usa-se o Alfabeto Fonético Internacional, cuja primeira versão data de 1888 e cuja última atualização⁵⁹ é de 1996.

Estas distinções têm implicações ao nível da aprendizagem das capacidades linguísticas pelos falantes, pois a aprendizagem de uma escrita alfabética tem diferenças em relação à aprendizagem de outros sistemas e desenvolve-se de maneira própria. Independentemente destes estudos, mais ou menos consensuais, a verdade é que a própria questão da origem da escrita ainda divide o mundo académico, havendo quem defenda uma teoria monogenética (a escrita teve uma única origem na história da humanidade e, subsequentemente, dividiu-se) e outros que defendem uma teoria multigenética (segundo a qual a escrita não surgiu de uma única fonte ou origem, mas foi sendo desenvolvida por vários povos em regiões afastadas umas das outras, sem qualquer relação entre si).

O alfabeto, que resultou da adaptação de um sistema pré-alfabético a novas necessidades, pressupõe o conhecimento prévio dos sons da língua e dos fonemas e a aprendizagem e o domínio do sistema de escrita e da ortografia: o primeiro refere-se ao nível de estrutura da linguagem que representam; o segundo faz referência às convenções utilizadas em cada língua, em particular. A título de exemplo, Cruz (2007) chama a atenção para o facto de o Francês e o Inglês usarem o mesmo sistema de escrita (sistema alfabético), mas possuírem convenções ortográficas distintas. Dito de outro modo, conhecido o sistema alfabético, o leitor tem a possibilidade de ler todas as palavras da sua língua mesmo que as desconheça, o que constitui um dos mais importantes pressupostos dos modelos de ensino e aprendizagem da leitura.⁶⁰

No caso do Português, a complexidade na conversão grafema-fonema (que intervém na leitura) é menor do que na conversão fonema-grafema (que intervém na escrita). Subentendemos, a partir desta premissa, que a capacidade de leitura configura uma aprendizagem mais facilitada para a criança, o que torna necessário reconhecer de que forma o

⁵⁹ Alguns estudiosos ressaltam, contudo, mesmo após um esforço de uniformização dos alfabetos fonéticos que poderia levar a perceber melhor semelhanças e diferenças entre os sons de várias línguas, o facto de se usar, no que à língua portuguesa diz respeito, mais do que um modelo de alfabeto fonético: “A comunidade científica portuguesa tem utilizado, ao longo dos tempos, alfabetos fonéticos próprios, razão pela qual encontramos, em alguns textos sobre linguística do português, símbolos e convenções que não são uniformes ou que não estão de acordo com as indicações do AFI” (Mateus, Falé, & Freitas, 2005, p. 50).

⁶⁰ Reconhecemos a existência de modelos que rejeitam esta ideia, como veremos mais adiante neste capítulo.

indivíduo percebe o “o objeto” que lê, ou seja, o texto. Os estudos voltaram-se, assim, para o reconhecimento de uma dimensão intrapsíquica e intergrupo do ato de ler, que envolve a inteligência, campo para o qual a Psicologia Cognitiva da Leitura também tem contribuído decisivamente.

Reconhecidos estes mecanismos e a sua complexidade, tornaram-se mais frequentes e rigorosos os estudos sobre problemas de linguagem, de escrita e de leitura, quer nos mais jovens, quer nos adultos com reconhecidas dificuldades no domínio destas competências.

Modelos de aprendizagem e de ensino da leitura

As considerações aduzidas até ao momento, que sublinharam vários sistemas de escrita e a sua progressiva evolução até ao alfabeto fonético tal como atualmente percebemos, permitem-nos reconhecer as principais correntes que explicitam o ato de leitura e os métodos de aprendizagem da mesma. Importa, neste momento, verificar de que forma se perspectivam os diversos modelos de leitura, explicitando algumas características que tiveram consequências evidentes e duradouras nos sistemas de ensino de vários países, inclusivamente no nosso.

O consenso mínimo que havia quanto aos processos cognitivos implicados no processo de leitura não se repercutiu nos modelos de leitura, que começaram a aparecer posteriormente.

Com efeito, antes dos anos 50 do século XX, não havia surgido nenhum modelo explicativo para a leitura; a partir da década de 60, as teorias explicativas do fenómeno de leitura proliferaram, sendo, atualmente, muito numerosas, o que torna difícil uma articulação aprofundada entre elas e a sua necessária classificação. Nos anos 70, surgem algumas teorias e novos modelos de leitura que refutam a ideia aceita de que o ato de ler é essencialmente perceptivo, no qual intervêm a percepção visual e a auditiva e para o qual é necessária uma certa maturação do indivíduo. É o caso dos modelos de processamento linear de informação (análogos ao sistema informático) e dos modelos interativos, falando-se, atualmente, de modelos interativos compensatórios. Como se vê, falta um modelo consensual que congregue satisfatoriamente as várias tematizações que foram surgindo.

Contudo, alguns modelos congregam maior simpatia por parte de muitos especialistas, constituindo um importante suporte para muitas reflexões e estabelecendo suporte teórico para as orientações curriculares de muitos países. Nesta categoria, encontramos os modelos ascendentes (de baixo para cima, *bottom-up*), onde se incluem o modelo fónico e o modelo global; os modelos descendentes (de cima para baixo; *top-down*); e os modelos interativos.

No que diz respeito aos modelos de aprendizagem da leitura, até finais dos anos 50, não abundavam modelos explicativos do seu desenvolvimento. Os primeiros modelos surgem após os anos 80 e constituem formas explicativas do desenvolvimento dos mecanismos de reconhecimento de palavras escritas: o processo contínuo e o processo descontínuo.

O processo contínuo corresponde a um modelo de dupla via de acesso ao léxico que reconhece a extrema importância dos processos fonológicos nas fases iniciais de aprendizagem, relevância que diminui progressivamente para dar lugar aos procedimentos diretos. Assim, o aprendiz tem em conta o perfil das regularidades grafo-fonológicas do código alfabético para poder traduzir as unidades ortográficas nas unidades fonológicas correspondentes, havendo uma correspondência bidirecional entre as unidades sonoras/fonémicas e as ortográficas. De modo progressivo, o aprendiz reconhece as palavras de forma global e automática, não necessitando de utilizar as correspondências grafema-fonema.

Alguns autores discordam da existência de estágios na fase de desenvolvimento da leitura, como é o caso de Morais (1997), que defende que a aprendizagem da leitura não é um produto espontâneo de uma evolução de tipo biológico, mas um produto cultural, o que pode pôr em causa as principais teorias e a forma como os currículos escolares se organizam no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura.

Quanto aos processos descontínuos, estes estabelecem fases e etapas sucessivas no processamento de palavras escritas e o uso exclusivo de determinadas estratégias que são substituídas por outras mais avançadas em fases seguintes. São conhecidas muitas teorias descritivas destas fases⁶¹, mas as que maior consenso alcançaram dizem respeito aos modelos de Fritch e o de Ehri.⁶²

Não podemos fazer referência aos modelos de aprendizagem sem falar dos modelos de ensino da leitura, visto estarem intrinsecamente ligados.

Neste aspeto, ao aludirmos ao ensino da leitura, é aceite por quase todos que o aprendiz é o elemento central no processo de ensino da leitura e que o professor assume o papel de facilitador. Independentemente do modelo que pretendamos adotar, à semelhança de Das et al. (2001), podemos considerar a sistematização do processo de ensino da leitura em dois níveis: o da instrução, centrado na análise da frase; e o da reeducação e remediação, que ocorre quando o aluno, à partida, não consegue ler corretamente a frase nem interpretá-la.

⁶¹ A título de curiosidade, Cruz (2007) alude a especialistas que apresentaram teorias descritivas das fases do processo de leitura. Por exemplo, Kirby & Williams (1991) referem três fases: cognitiva, de aquisição ou domínio e de automatização. Também com três fases, Citoler & Sans (1997) referem a fase da preparação, a da aprendizagem propriamente dita e a da consolidação e automatização.

⁶² Para uma perspectiva clara e estruturada acerca destes modelos, cf. Cruz (2007, pp. 114-123).

Os modelos que têm sido mais defendidos e que têm trilhado um percurso mais aprofundado no domínio do ensino da leitura, com provas dadas nos *curricula* de vários países, resumem-se a dois: os métodos fónicos/fonéticos ou sintéticos, próximos do modelo de leitura ascendente, e os métodos globais ou analíticos, que associamos ao modelo de leitura descendente.

O método fónico parte sempre do pressuposto de que a linguagem escrita representa a linguagem falada, que as palavras podem ser segmentadas em sons e que os sons podem ser organizados em palavras, isto é, as letras representam sons. Assim, as crianças que aprendem a usar estratégias de descodificação de modo fluente e preciso manifestam menos problemas na compreensão da leitura.

Considerando as especificidades da leitura em voz alta, esta pode, *in loco* e no preciso momento em que ocorre, fornecer ao professor importantes pistas para discernir se o aluno está a proceder a uma leitura coerente e estruturada, se consegue efetuar as ligações corretas entre o que vê escrito e os sons que oraliza, para além de ser, como já vimos, um excelente instrumento para medir o grau de compreensão do texto pelo aluno.

É consensual a ideia segundo a qual esta prática assume maior relevância em idades mais novas, quando o aluno aprende ou passou há pouco tempo pela fase de aquisição do domínio da linguagem escrita. Contudo, mesmo no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, a leitura em voz alta, seguindo orientações bem definidas e objetivos delineados com lógica e pertinência, permite que os jovens compreendam mais facilmente o que leram.

O método global, por sua vez, envolve a construção do significado e promove o uso da linguagem funcional, uma vez que se apoia na premissa de que, antes de o aluno ter necessidade de dominar completamente as ligações grafema – fonema, deve perceber o sentido global da palavra, da frase e, conseqüentemente, do texto.

Em síntese: o método fónico pressupõe, em primeiro lugar, o domínio das estruturas – e das relações entre si – das unidades mais pequenas para atingir, através de um jogo de ligações, o significado; o método global, pelo contrário, preconiza uma visão geral das frases e do sentido para, posteriormente, levar o jovem a uma correta oralização e à perceção das ligações entre o som e a escrita.

Uma das questões que se coloca com maior frequência no debate em torno da pertinência e do real valor destes métodos, quer os consideremos separadamente, quer numa atitude comparativista, prende-se, tal como aponta Cruz (2007), com a tentativa de esclarecer qual deles será o mais eficaz e o mais pertinente. No entanto, acompanhamos o mesmo autor quando

defende que a questão não deve ser colocada nestes termos. Torna-se, de facto, difícil afirmar qual será o melhor, visto muitas das respostas com que nos defrontámos não terem como suporte um conhecimento apurado e científico sobre a problemática em questão.

Ainda assim, têm sido apontadas objeções em relação à aplicabilidade destes métodos, seja no sentido de os defenderem, seja no caminho da sua rejeição. Partimos do princípio de que a questão não pode ser tratada de forma precipitada, uma vez que estamos diante de considerações sérias que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e a importância que ela tem (e terá) na vida dos indivíduos em formação. Devemos ter em conta que “os erros que as crianças cometem quando leem diferem em função do modo como foram ensinadas a ler” (Cruz, 2007, p. 148), ou seja, o momento da aprendizagem da leitura e, logicamente, o do ensino por parte do professor são determinantes para a qualidade e para a proficiência do leitor.

A partir de estudos que apontam vantagens em ambos os métodos, foram surgindo métodos mistos de ensino da leitura. Apesar da quase unanimidade dos estudos que indicam que o modelo fónico produz melhores resultados, sugere-se uma combinação das apertações dos dois métodos. Adaptados às novas realidades e às necessidades dos alunos, e tendo em consideração possíveis falhas teóricas que ambos evidenciam quando perspetivados individualmente, entendemos que o debate em torno destas teorias deve também fazer-se no sentido de responder a questões pragmáticas, tais como *quem lê?*, *porquê?*, *onde?*, *quando?*, *como?*, *precisa de o quê?*, *que professores* devem e estão a orientar estes processos de leitura e que instruções podem e devem fornecer aos seus alunos?, entre outros aspetos, uma vez que, para o ensino da leitura, concorrem diversos fatores influentes entre si e sobre os quais o professor deve refletir.

Compreende-se, assim, que a questão inicial que pretende definir qual seria o melhor método não terá grande pertinência; há que combater a ideia de que se opõem e de que um método é melhor do que o outro.

Independentemente do nosso posicionamento, seja na defesa ou na rejeição de determinado método, há alguns pontos a considerar que podem levar à melhoria de práticas de ensino que, automaticamente, conduzirão a melhores resultados de aprendizagem por parte dos alunos.

Considerando as diferenças e as especificidades dos métodos que fomos assinalando, assim como as capacidades específicas de cada aprendente-leitor, parece-nos lógica e consistente a defesa de um ensino individualizado, que produza mais efeitos nas aprendizagens dos jovens, baseado no treino de atividades específicas, como nos lembra Cruz (2007, pp. 153-

154), tais como a consciência fonêmica, o desenvolvimento de habilidades fônicas e da fluência na leitura.

Segundo o NAEP⁶³, considerando o âmbito dos processos de ensino e aprendizagem da leitura, o professor deve promover o gosto pela leitura, assim como o desenvolvimento de competências sobre o funcionamento da linguagem escrita, o ensino do alfabeto, o desenvolvimento da consciência fonológica, a aprendizagem das relações entre os sons e as letras, para além de ensinar as crianças a ler palavras de modo a chegar a uma leitura fluente e reflexiva.

Outros dos requisitos para um ensino da leitura de sucesso são-nos apontados por Moats (2002) quando refere a necessidade de exposição a uma literatura rica e uma instrução sistemática no âmbito da correspondência grafema-fonema, onde se ensine a correspondência som-símbolo de forma simples, direta e explícita, sem esquecer a importância que deve ser atribuída ao significado (o que implica estratégias eficazes de compreensão), nem o desenvolvimento da linguagem e da escrita e do prazer da leitura.

Outra das fontes que nos ajudam a enriquecer esta reflexão acerca dos parâmetros que contribuem para um bom ensino da leitura é o National Reading Panel (2000)⁶⁴, que resulta de um sumário de análises efetuadas a muitas investigações em leitura e que descreve cinco áreas no ensino da leitura: a consciência fonética, o princípio alfabético e a correspondência grafema-fonema, a fluência, o vocabulário e a compreensão de textos.

Todas estas reflexões e contributos vão ao encontro das exigências subjacentes à prática de leitura oralizada, pois são requisitos que o professor deve considerar ao planificar as suas aulas e, claro está, ao desenvolver as leituras com a sua turma (seja no domínio da seleção de textos a ler, seja na prática de leitura que efetivamente irá observar em contexto de aula). Através da leitura em voz alta, o docente verifica, na sua plenitude, se o aluno adquiriu e aperfeiçoou a consciência fonética, se operacionaliza o princípio alfabético e se faz as correspondências corretas entre grafema e fonema, para além de ser uma prática que contribui decisivamente para avaliar com clareza a fluência de leitura. Pela leitura em voz alta, através da criação de situações e do treino de entoações e de sentidos diversificados, o aluno irá enriquecer o seu vocabulário (não apenas no sentido numérico, mas também no sentido

⁶³ Apesar desta referência ao NAEP ser partilhada por Cruz (2007, p. 154 e 155), muitas informações atualizadas podem ser encontradas na página oficial, disponível em http://www.naepnet.org/imis15_prod/NAEPPub/Home/NAEPPub/Home.aspx.

⁶⁴ Podemos encontrar informação pertinente no endereço eletrónico: <http://www.nationalreadingpanel.org/>. Para mais informação útil, o relatório está igualmente disponível em linha no endereço <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>.

pragmático das plurissignificações que uma palavra pode ter em função dos contextos em que ocorre), o que levará, indubitavelmente, ao desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto.

A leitura em voz alta: dimensões, perspectivas e práticas

Referimos vários modelos de leitura e de aprendizagem da leitura que procuram explicar os mecanismos subjacentes ao ato de ler, igualmente válidos se nos reportarmos especificamente à prática de leitura em voz alta, se bem que esta dependa de outros fatores de natureza diversa e que, dado o seu carácter interdisciplinar, se torne difícil fazer referência a cada um deles de forma autónoma.

As dimensões atinentes a esta prática de leitura específica são intrínsecas e extrínsecas ao leitor. As primeiras têm que ver com a sua *performance* e implicam a presença do corpo, da voz e do movimento; as segundas, ainda que, como referimos, estejam a ele ligadas e se relacionem diretamente com a dimensão que já assinalámos, incidem sobre as propriedades do texto a ser lido em voz alta, as suas características e tipologias, o público ou os ouvintes para quem será lido, em que circunstâncias o ato da leitura decorrerá, por que objetivos se regula, em que materialidade o leitor se apoia, entre outros aspetos importantes.

Num outro nível, subjacente a estes, estão fatores (alguns a que já fizemos referência, dada a sua relevância para a perceção da complexidade da leitura em voz alta) que se prendem com os próprios códigos linguísticos, com as relações entre som e ideia (ou significado), com o carácter arbitrário e diferencial das substâncias fónicas, como Saussure (1978, p. 190) sugere, e a sua relação com o mundo referencial. Neste último ponto, tenhamos em linha de conta que uma leitura em voz alta efetiva uma dualidade de códigos repletos de ligações ambíguas entre si: um linguístico, outro gráfico ou ortográfico.

Contudo, esta multiplicidade de critérios, em interação permanente, concorre para reforçar a função comunicativa da leitura em voz alta, que envolve também mecanismos característicos da oralidade, mas que não deixa de consubstanciar, com efeito, um ato de leitura, com todos os subcódigos que lhe estão associados. Neste domínio, importará sublinhar recursos importantes que ampliam e reforçam a comunicação na leitura oralizada, tais como o recurso ao gesto, à fala, à mímica e o não menos importante uso da voz.

Não esqueceremos a necessidade de uma eficaz preparação da leitura oralizada, uma pré-leitura, um contacto prévio com o texto, que pode ser realizado através de uma primeira

leitura silenciosa, realçando os mecanismos subjacentes que a leitura em voz alta partilha com esta prática leitora e que concorrem para a sua qualidade.

Sublinhando a presença constante da leitura em voz alta no nosso quotidiano, refletiremos sobre a importância das relações entre leitor, texto e ouvinte e sobre as circunstâncias ou funções factuais do local da leitura. Estas condições, a par de outros fatores, tais como a própria natureza do texto, o auditório e os objetivos que estão na base da leitura, como atrás referimos, influem diretamente no processo de leitura e no seu resultado.

A presença da voz na leitura oralizada leva-nos à explicitação de aspetos práticos que têm que ver com o carácter único e pessoal da voz de cada leitor (nomeadamente a respiração, o fôlego, a entoação, o volume, a altura e o timbre, a projeção, a articulação, o ritmo e a velocidade) e com cuidados específicos a considerar para a sua preservação e qualidade.

Tendo em consideração estes aspetos relacionados com a voz, importará sublinhar as características performativas do ato de ler em voz alta, associando conceitos de enorme potencialidade, tais como a teatralidade e a *performance*, que concorrem para a plenitude comunicativa do texto.

Apesar do desinteresse que o século passado dedicou às leituras em voz alta, principalmente no que concerne ao seu uso em contexto pedagógico e didático, muitos autores têm vindo a revalorizar esta prática de leitura e a defender um novo paradigma na sua utilização. Daniel Pennac (1993), para além do papel da família na valorização de hábitos de leitura, sublinhou também o da escola, espaço onde, muitas vezes, o leitor aprende a ler e a gostar de ouvir ler (ou reforça, eventualmente, estas competências e promove o gosto e o prazer da leitura). Como estratégia argumentativa, o autor dá o exemplo de uma leitora que refere o papel negativo que a escola desempenhou no que às práticas oralizadas de leitura diz respeito, proibindo-as e valorizando muito mais a silenciosa, uma transcrição simultânea da vista para o cérebro, prática que, a bem da verdade, ainda é frequente nas escolas e nas aulas de Português.

Concordamos inteiramente com a importância que se deve conferir à leitura em voz alta no seio da família e desde a mais tenra idade, mas também defendemos que a sua prática deve ocupar um lugar relevante na escola, mais concretamente na aula de Português, tal como diversos autores sustentam:

Tomemos al pie de la letra lo de la preeminencia del aprendizaje y digamos como Sara Bryant que la «narración de un cuento no queda ya únicamente relegada a la esfera del Jardín de Infancia, se admite en todos los grados, es decir, en todas partes donde los niños son todavía niños.

Algunas veces se exige sólo en aras del cultivo de la inteligencia; en otras, dentro de una idea más amplia, ya sea para vulgarizar un hecho científico, o apoyar una teoría moral; pelo cualquiera que sea el motivo aducido, la conclusión es siempre la misma: hay que contar cuentos a los niños y a la juventud (Machacón & Mendo, 2000, p. 816).

Assumindo um ponto de vista pedagógico, em que valorizam a aprendizagem da leitura, estes autores sublinham a necessidade de ler e de contar, não apenas no universo dos jardins-de-infância e das creches, para crianças mais novas, mas também para jovens de vários níveis de ensino, desconstruindo a ideia de que estas práticas leitoras apenas teriam maior pertinência em crianças mais novas.

Voltando a Pennac, no que ao ato da leitura diz respeito, são sublinhadas as relações entre as práticas de leitura silenciosa em comparação com a oralizada, uma vez que as escolas valorizam e operacionalizam mais as primeiras: “o silêncio do texto é cómodo” (Pennac, 1993, p. 164). O mesmo autor foca, também, a relação direta entre a vista e o cérebro, com implicações pedagógicas e didáticas que passam pelos habituais – e nem sempre eficazes - testes de compreensão, análise e comentário que, muitas vezes, têm como consequência penosa o afastamento do jovem da leitura e, em última instância, da própria literatura.

Sem nunca defender a substituição da prática de leitura silenciosa, por razões óbvias, o autor de *Como um Romance* enaltece, então, o papel da leitura em voz alta, ficcionando a argumentação de uma leitora que nos confidencia que, ao chegar a casa, lia em voz alta os textos que, na escola, tinha lido silenciosamente. Ao fazê-lo, afirma que o seu objetivo era maravilhar-se, pois as palavras pronunciadas têm existência própria fora do corpo e assumem, elas próprias, uma corporeidade ⁶⁵. Esta reflexão aproxima-nos das concepções barthesianas do prazer da leitura e do próprio ato de fazer amor, que implica um envolvimento não só físico, como sentimental (ou psíquico, se preferirmos).

Após manifestar estranheza pelo apagamento da leitura em voz alta, são sublinhados aspetos subjacentes às relações autor – leitor – livro, pois aquele que lê em voz alta expõe-se em absoluto, tem de habitar a sua leitura, inundar o texto com a sua presença, perspectiva muito afastada da função do escravo grego que, como referido na Parte 1 deste trabalho, deveria ler sem interferir com o significado, sem quaisquer entoações ou interpretações pessoais. Esta exposição do leitor leva, segundo Pennac, ao maravilhamento e enamoramento em relação ao texto, a mesma magia que Alberto Manguel experienciava quando lia para Borges:

⁶⁵ No I Encontro de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”, na comunicação intitulada “Nótulas sobre a produtividade da leitura em voz alta”, Cristina Mello referiu, exemplificando, que as palavras ganham uma estrutura própria que só a voz consegue moldar.

Eu não tinha ainda lido muitos destes autores, de forma que o ritual era bastante curioso. Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava os ouvidos como outros leitores usam os olhos para esquadrihar uma página à procura de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirmassem um registo da memória. Durante a leitura, interrompia-me, fazendo comentários ao texto a fim de (penso eu) tomar notas mentais (Manguel, 1998, p. 30).

Ou ainda quando referia que

antes de conhecer Borges, ou lia silenciosamente, ou alguém me tinha lido em voz alta um livro da minha escolha. Ler em voz alta para aquele velho cego era uma experiência curiosa, porque, embora sentisse, com algum esforço, que o controlo do tom e do ritmo da leitura me pertenciam, era no entanto Borges, o ouvinte, que se tornava dono do texto. Eu era o condutor, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertencia àquele que estava a ser conduzido, a quem cabia apenas apreender o que se avistava das janelas. Borges escolhia o livro, Borges mandava-me parar ou pedia-me que prosseguisse, Borges interrompia-me para fazer um comentário, Borges permitia às palavras que fossem até si. Eu era invisível. (Manguel, 1998, p. 32).

A argumentação de Pennac e de Manguel que registamos assinalam aspetos de foro epistemológico e deontológico, relacionados com a questão das relações que se estabelecem entre autor, leitor e ouvinte.

Apesar de o controlo do tom e do ritmo da leitura ser da responsabilidade do leitor, Manguel explicita que era o ouvinte que se tornava “dono” do texto, sublinhando a ideia de posse e a noção do papel do leitor e dos cuidados que este deve ter “até se tornar invisível”. Se nos posicionarmos sob um ponto de vista pedagógico e didático, o facto de um aluno, que efetiva uma leitura em voz alta, conseguir modelar o texto de acordo com a sua interpretação pessoal pode levar a que o professor seja capaz de perceber com maior rigor e clareza se o discente efetivamente compreendeu o texto e se está a interpretá-lo corretamente. A questão do apagamento do leitor que lê em voz alta pode, assim, ser debatida, sempre com o correto enquadramento das variáveis possíveis de interferir nesse ato de leitura: quem lê, que texto está a ler, com que objetivo e em que situação a leitura decorre, com que finalidades, com que requisitos avaliativos.

A defesa da leitura em voz alta que pretendemos perspetivar vem sendo reforçada com os contributos de outros estudiosos. Maria Almira Soares, por exemplo, valida a importância da prática de leitura oralizada ao descrever a prática de uma professora que lia para os seus alunos, com idades à volta dos 12 anos, e que preparava aulas baseadas exclusivamente na atividade da leitura (Soares, 2003, p. 52). Os alunos manifestavam gosto em ouvir a voz da professora e normalmente não seguiam a leitura com os olhos, nem possuíam o texto lido em nenhum suporte material. Uma das técnicas operacionalizadas pela docente relacionava-se com

a criação e gestão de expectativas antecipadoras do “prazer”⁶⁶. A reação dos alunos superava as suas expectativas: gostavam muito de ouvir ler, gosto que não deve ser menorizado no âmbito escolar, sugerindo a autora que o professor proponha e desenvolva atividades entusiasmantes às quais o aluno adira espontaneamente.

Noutras aulas, as leituras ficavam à responsabilidade dos alunos e não da professora: “onde um acabava, pegava o outro, sem pitada de paragem” (Soares, 2003, p. 52). Esta prática de leitura difere daquela em que a turma segue a leitura de um colega e, a dada altura, a professora chama um outro aluno para continuar, tentando, desta forma, averiguar se os restantes estão atentos e a seguir o texto, prática comumente aceite, mas cuja eficácia divide especialistas.

O objetivo desta professora não era simplesmente avaliar a atenção e a concentração, mas sim levar os alunos a ler e treinar a leitura em voz alta “endireitando, aqui e ali, a leitura” (Soares, 2003, p. 53), o que constitui novamente uma técnica pedagógica que, nos últimos anos, foi caindo em desuso em sala de aula, devido aos medos (infundados?) de que a constante interrupção dos alunos os traumatizasse e os afastasse mais dos hábitos de leitura. Na nossa opinião, esse treino assume grande importância e cabe ao professor encontrar o equilíbrio certo e os momentos adequados para moldar as leituras dos alunos, como se as palavras e a voz que efetivam o ato de ler tivessem uma corporeidade e permitissem ao leitor a capacidade de lhes mexer e de lhes tocar:

Aquela ex-aluna gostava de lembrar alguns textos específicos com cenas cheias de inflexões de voz; tinha de se olhar muito bem e com rapidez para as palavras e sinais de pontuação, para que a leitura saísse bem. Às vezes, tinha de se voltar atrás e encarrear outra vez, até que o mecanismo corresse ligeiro como uma máquina bem oleada. Gostavam daquilo como uma materialidade, como quem segue atentamente um trabalho de artesanato (Soares, 2003, p. 53).

Estamos novamente perante a ideia da materialidade, da leitura como uma máquina bem oleada e dotada de mecanismos, constituída por peças responsáveis, cada uma, por funções específicas e todas elas concorrendo para que a leitura se concretize sem impasses, pelo que se torna necessário treinar determinadas competências do âmbito físico-motor e cognitivo.

A mesma autora não é alheia ao facto de estas práticas de leitura também apresentarem implicações a nível vocabular. Ao ler em voz alta, é facilmente detetável quando o aluno não conhece a palavra, o que o levará a articulá-la com alguma dificuldade ou a reagir com

⁶⁶ Novamente aludimos a Barthes e ao prazer da leitura.

estranheza. Assim, “estranhar” algumas palavras poderá ter um efeito positivo no sentido de encaminhar o aluno na busca de um significado que, naquele contexto de leitura, faça sentido.

Atendendo aos receios compreensíveis de que a correção das leituras dos alunos, na aula, frente aos colegas, possa causar desconforto ou bloqueios, consideramos, contudo, que esta componente importante do treino de leitura não deve ser descurada nem evitada em contexto educativo. Uma aproximação da leitura em voz alta ao universo da prática musical pode levar-nos a compreender melhor a importância e a necessidade destas correções que o professor tem obrigação de efetuar na medida do que é exetável e tendo em conta os objetivos a atingir. Abordar o texto como uma partitura musical, onde determinadas palavras devem ser lidas com entusiasmo, outras com fadiga ou tristeza, ou ainda perceber momentos do texto que podem exigir uma leitura mais rápida, quase sem interrupções, em comparação com outros que necessitam de silêncios, de pausas e de respirações carregadas de sentido e significado, pode contribuir para que os alunos assimilem técnicas de leitura e melhorem competências interpretativas que irão, certamente, ser ativadas em futuras leituras e em textos de variadas tipologias. Devemos, portanto, desvalorizar receios de duvidosa fundamentação científica e pedagógica e não ter medo de corrigir o aluno e de levá-lo a autocorrigir-se, desde que – ponto importante – ele consiga compreender as razões que levam o professor a solicitar alterações no registo da leitura.

Os argumentos aduzidos em defesa da leitura oralizada nos mais variados contextos, seja no âmbito familiar, seja educativo, servem o propósito de evidenciar aspetos desta prática de leitura que nos permitam revalorizá-la e compreendê-la nas suas várias dimensões, pelo que nos parece oportuno reforçar determinados aspetos que se nos afiguram importantes.

Reportando-nos, ainda, ao contexto educativo, a leitura em voz alta, em grupo, deve ser audível e expressiva, para além de congregar o interesse de todos, sendo uma responsabilidade não só de quem lê, como de quem ouve. O professor assume, nestes momentos, um importante papel de orientador de todo o percurso formativo dos seus alunos. Este aspeto pressupõe uma deontologia da leitura, que reflete a responsabilidade de quem lê sobre o que lê, ao mesmo tempo que fundamenta a necessidade de ir ao encontro das expectativas dos alunos, usando estratégias eficazes para conduzi-los ao longo de todo o processo.

A escolha dos textos a serem lidos deve obedecer a alguns cuidados e basear-se em critérios bem definidos: uma seleção que vá exclusivamente ao encontro dos gostos, das preferências e das escolhas dos alunos não deve constituir um fim em si. Pelo contrário: a escolha de obras, feita com equilíbrio e rigor, que tenha em consideração as preferências dos

alunos, mas também critérios de qualidade literária, constitui um importante momento de motivação para levá-los a ler obras que efetivamente devem ler e com as quais, provavelmente, apenas terão contacto em contexto escolar.

A questão do prazer da (e na) leitura também deve ser perspectivada. Se o aluno não se identifica com os textos que lhes são sugeridos, muitas vezes, pela Escola e pelo Programa de Português do Ensino Básico, não seria mais enriquecedor reavaliar e reconfigurar o percurso escolar de modo a que o aluno contacte com textos que, num primeiro momento, lhe deem prazer, partindo, posteriormente, em busca do prazer e de sentidos em textos de maior alcance e de conteúdo mais instrutivo?

A abordagem de textos variados e entusiasmantes, que vão ao encontro das expectativas e dos gostos dos alunos, para além do óbvio poder motivador, poderá levar o jovem a ler com renovado interesse textos de natureza diversa, propostos, desta vez, pelo professor. Torna-se evidente que, por vezes, a qualidade literária dos textos escolhidos pelos alunos nem sempre se coaduna com o rigor e com a exigência dos conteúdos estabelecidos pelo Programa de Português do Ensino Básico e pelas Metas Curriculares de Português, nem pelo chamado cânone escolar. Contudo, a introdução de textos diferentes na aula pode ter um importante efeito motivador, fornecendo instrumentos de análise e de interpretação literária que, gradualmente, farão com que o aluno, quando confrontado com outros textos de reconhecida qualidade literária, use capacidades adquiridas e aplique conhecimentos previamente assimilados.

De entre estes conhecimentos, referimos propriedades intrínsecas ao processo de criação literária, nomeadamente aspetos gramaticais ou importantes questões ligadas aos géneros literários, já para não falar de um conjunto de valores éticos, morais e humanos sobre os quais a Escola tem obrigação de refletir.

Em suma, a leitura inicial de textos considerados menos exigentes, mas, em certa medida, motivantes para os alunos podem ser instrumentalizados na abordagem não só de conceitos, temas e valores, mas também de apontamentos gramaticais, tais como o uso ponderado da pontuação, a correta utilização de pronomes e demais classes de palavras, o recurso a formas verbais e a vocabulário menos corrente e a recursos estilísticos variados, conhecimentos que o aluno reconhecerá e ativará quando contactar com a complexidade linguística e literária de obras como *Os Maias*, *Frei Luís de Sousa*, autos de Gil Vicente, *Felizmente há luar!*, *Mensagem* ou *Memorial do Convento*.

Por outro lado, há parâmetros literários exclusivos dos textos dramáticos, outros mais apropriados aos narrativos e construções adequadas a textos líricos, pelo que estas propriedades intrínsecas a textos de modos literários diversos e a géneros mais presentes no quotidiano dos

alunos fará com que estes consigam assimilar características específicas e aplicá-las noutros contextos educativos. Pela leitura em voz alta, o professor consegue perceber, com maior segurança, a real compreensão dos aspetos atrás exemplificados.

A prática pedagógica do professor e as aprendizagens dos alunos são, também, condicionadas, pelo elevado número de elementos por turma, facto que pode comprometer o sucesso e a verdadeira eficácia das sugestões que temos vindo a aflorar. Seja no Ensino Básico, seja no Secundário, os gostos dos alunos são muito diversos, assim como as suas competências leitoras. Esta variável deve ser tida em consideração pelos professores, uma vez que pode conduzir a boas surpresas ou ao desencanto e à desilusão. Ao preparar as aulas, os docentes criam expectativas que podem ou não ser concretizadas no momento da interação com os alunos: por vezes, o professor ambiciona que os alunos adiram de determinada maneira a uma proposta de leitura e a reação não é a esperada. Noutros momentos, a análise de um texto considerado menos motivador, ou até mesmo mais incipiente, pode produzir um efeito contrário nos alunos, levando-os a aderir inesperadamente, com entusiasmo, à sua leitura.

Por outro lado, não poucas vezes, um mesmo texto desencadeia reações diversas. Ocasionalmente, a cena do Frade, no *Auto da Barca do Inferno*, de braço dado com a moça, dançando e folgando, confrontado pelo Diabo, leva à gargalhada e a um interessante debate temático sobre o religioso e o profano e sobre as diferenças de perspetiva do mundo vicentino em comparação com o nosso, ou então conduz a um maior desinteresse do aluno em relação a um texto com as características que conhecemos e pertencente a um tempo afastado por séculos de transformações sociais.

No mesmo sentido, alguns textos da chamada literatura “light”, a que muitos jovens aderem genuinamente, como é o caso de Margarida Rebelo Pinto, ou obras de autores com grande tiragem comercial, como José Rodrigues dos Santos, constituem documentos que, usados estrategicamente pelo professor, conduzem a um maior interesse pela leitura e promovem um posterior contacto com obras mais exigentes de autores como José Saramago, Sophia de Mello Breyner, Eça de Queirós, Almeida Garrett, ou Gonçalo M. Tavares.

Cada aluno é, pois, possuidor de um universo único e pessoal de leituras diversas, mais ou menos enriquecedoras, fruto de vivências familiares e escolares diversificadas. Através de estratégias pensadas em função destas variáveis, o aluno adquirirá uma noção clara de que também os textos literários veiculam informação, saberes e valores, um poder comunicativo que a leitura em voz alta não pode nunca esconder: ler é comunicar, ler em voz alta também, e essa leitura está, voluntária e involuntariamente, ao serviço do texto.

Recolocada a tónica na função comunicativa do ato da leitura em voz alta e na competência comunicativa que os leitores devem desenvolver e dominar, esclareçamos aspetos necessários à explicitação de um modelo comunicativo atinente à leitura oralizada. Nesse sentido, recorremos a Aguiar e Silva, que esclarece que

(...) o recetor, após realizar a concretização de um determinado texto literário, produz um novo texto cuja existência pressupõe, necessariamente, de modo explícito e implícito, a existência daqueloutro texto, transformando-se deste modo o recetor do processo da comunicação originária num emissor que se dirige a outros recetores – que podem ser leitores ou ouvintes ou leitores-ouvintes – e assim se originando, a partir de um ato de comunicação, novos atos de comunicação (Silva, V. M. de A. e, 2005, p. 330).

Neste aspeto, a leitura em voz alta assume particularidades que a afastam da silenciosa, apesar da relação entre as duas formas de leitura que, complementando-se, nunca se substituem, nem se anulam.

Uma das considerações debatidas – e a debater – prende-se com o facto de a leitura em voz alta ter um alcance importante em idades mais infantis, devendo, gradualmente, e à medida que os jovens adquirem capacidades de leitura mais complexas, ser substituída pela leitura silenciosa, aquela que, pelas suas características, deve ser considerada como a leitura com maior pertinência. Aliás, muitos advogam que a continuidade da leitura em voz alta, ao longo do tempo, indiciaria sintomas de atraso no desenvolvimento cognitivo. Esta opinião não nos merece qualquer simpatia, pois baseia-se em noções empíricas que vêm comprometendo a aplicabilidade da leitura oralizada na aula de Português e que se imiscuíram no espírito de muitos professores, pais e, principalmente, de alunos. O resultado visível é a rejeição de que esta prática de leitura ainda se resente atualmente, tanto mais se tivermos em linha de conta que a leitura em voz alta “põe em evidência indisfarçável as deficiências de compreensão que o silêncio escamotearia” (Soares, 2003, p. 55).

A argumentação construída e defendida até ao momento permite-nos percecionarmos a grande responsabilidade do ato de ler. Sendo “ativa e transformadora” (Gusmão, 1999, p. 9), a leitura comporta um conjunto de gestos, movimentos e operações, combina continuidade com descontinuidade: ela “pode ser linear (...)” e pode “construir diferentes percursos sobre esse modo imediato de existência de um texto, que é o de ser, tendencialmente, um número finito de frases numa dada ordem: pode voltar atrás, ou saltar em frente; destacar ou “esquecer” fragmentos do texto; e pode, sobretudo, montar ou cruzar elementos (palavras, frases ou conjuntos de frases) do texto, que nele se encontram distantes uns dos outros” (Gusmão, 1999, p. 10).

Sendo a leitura em voz alta uma importante modalidade de leitura, importa refletir sobre as características que uma boa leitura tem (ou deve ter) para evidenciar as virtualidades que as leituras oralizadas encerram. Pretendemos, ainda, reconhecer e clarificar a importância que a oralização tem nos métodos eficazes de aprendizagem da leitura, constatando o alcance do ato de ler em voz alta desde tenra idade até à idade adulta, ato que não substitui a leitura silenciosa. Desta forma, contribuiremos para a clarificação de divisões e pontos de contacto entre estas duas modalidades de leitura.

Leitura silenciosa e leitura oralizada

O objeto de estudo deste trabalho é a leitura em voz alta, como já explicitado. Constituindo um verdadeiro ato de leitura, não sendo exclusiva do domínio da oralidade, esclarecemos algumas noções atinentes a este conceito e aludimos à leitura em voz alta tomando como termo de comparação a leitura silenciosa, sendo esta considerada, por muitos, como a prática de leitura com maior valor pedagógico. Importa, neste momento, refletir sobre estas duas modalidades de leitura que, em nosso entender, se complementam e às quais reconhecemos pontos fortes, nos contextos educativos apropriados.

Estas aproximações entre diferentes práticas de leitura foram assinaladas, oportunamente, por diversos estudiosos. Bentollilla lembra que, até há pouco tempo, quando se falava de leitura, associava-se automaticamente à leitura em voz alta pelo facto de ter sido, ao longo dos tempos, a prática de leitura mais comum. Belo & Sá (2005, p. 30) apontam uma aparente “confusão terminológica” entre leitura em voz alta e leitura *tout court*, apenas compreensível se nos posicionarmos sob um ponto de vista diacrónico, como assumimos na Parte 1 deste nosso trabalho. Contudo, não podemos deixar de salientar que a leitura silenciosa (e não a oralizada) ocupa um papel preponderante na aula de Português e nos hábitos leitores dos jovens.

Para além do facto de uma destas práticas de leitura ser silenciosa e a outra em voz alta, diferença facilmente assinalável e que constitui o ponto de partida para a distinção entre as duas, que outras diferenças podemos assinalar? Tratando-se de dois processos complexos, têm na sua base pontos característicos e semelhantes, tal como fomos demonstrando oportunamente nas páginas anteriores ao abordarmos os mecanismos subjacentes ao ato de ler.

Clarifiquemos outras dimensões subjacentes a estas práticas de leitura, assumindo a perspectiva segundo a qual se trata de um ato comunicativo, independentemente de

considerarmos a leitura silenciosa ou em voz alta. Na leitura silenciosa, a comunicação acontece entre o indivíduo e o texto que este lê; a leitura em voz alta amplia este efeito comunicativo. Aliás, desde os primeiros sistemas universais de comunicação, o gesto e a fala constituem recursos de comunicação inerentes à natureza humana: gestos, mímica, sons, voz e fala configuram suportes importantes da leitura em voz alta, prática que operacionaliza recursos básicos do indivíduo e que estabelece fortes ligações aos códigos linguísticos orais.

Tendo em conta esta pertinência comunicativa, Barrios (1991) distingue habilmente leitura silenciosa e leitura em voz alta, ainda que as suas considerações não estejam isentas de implicações.⁶⁷

A leitura silenciosa pressupõe quatro parâmetros a considerar: o emissor/autor; a mensagem/obra; o recetor/leitor; e o canal/suporte escrito. Na leitura em voz alta, a relação comunicativa torna-se, como também já apontámos, mais complexa: um duplo emissor (autor / leitor que lê em voz alta); um duplo recetor, primário e secundário (leitor e ouvinte); e um duplo canal, um suporte escrito e um canal oral.

Apresentado de forma eficaz e simples, este esquema comunicativo suscita-nos interesse e alguma cautela. Por um lado, a simplicidade que reconhecemos à teoria explicativa de Barrios torna-se pernicioso, pois não equaciona outros fatores que devem ser considerados em qualquer ato comunicativo, como sejam o suporte material em que o texto aparece e a existência de possíveis ruídos na comunicação. Além do mais, trata-se de uma esquematização que não tem em conta a dimensão pessoal, seja do ponto de vista do leitor (de quem lê silenciosamente ou em voz alta), seja segundo a perspetiva e o contexto de quem lê ou “ouve” a leitura. Se atentarmos no leitor, devemos perspetivar questões relacionadas com a voz (projeção, volume), com a leitura propriamente dita (ritmo, velocidade), com outros meios de suporte do ato comunicativo (capacidades articulatórias de quem lê), sem esquecer a importante (e complexa) tarefa de interpretar e compreender um texto escrito para poder transmiti-lo em voz alta a outrem.

Além do mais, não podemos ignorar uma “dimensão pragmática”, de que nos dá conta Aguiar e Silva, e que

implica que todo o texto, na acepção semiótica de sequência de sinais ordenados segundo as regras de determinado código, se constitua e funcione como tal apenas no quadro de um sistema de comunicação – quadro em que um intérprete, segundo o significado morrisiano do termo,

⁶⁷ “Pero fue Dell Hymes (...) quien con la introducción del concepto *competencia comunicativa* rompió aquella concepción tan abstracta y un poco restringida de competencia. Esta nueva noción tenía en cuenta los elementos sociocomunicativos e histórico-culturales que determinan la adquisición de las reglas textuales de competencia comunicativa” (Ballester & Insa, 2000, p. 826).

representa a instância da produção semiótica e em que outro(s) representa(m) a instância da recepção. (Silva, V. M. de A. e, 2005, p. 183).⁶⁸

O sistema comparativo das perspetivas comunicativas da leitura silenciosa e em voz alta que analisamos também não tem em linha de conta um importante fator da fruição estética que o texto literário pode permitir no ato da leitura. Ainda que essa fruição estética possa ser um fim em si, está-lhe sempre subjacente o mesmo princípio comunicativo: onde há leitura, há comunicação.

A leitura em voz alta pressupõe os mesmos processos cognitivos de base que a leitura silenciosa operacionaliza. Barrios (1991) não é alheio a estas dimensões que “escapam” ao seu modelo anteriormente exposto, mas, segundo o autor, esta leitura “não existe sem a fase posterior (quase simultânea) de comunicação” (Belo & Sá, 2005, p. 16). Entendemos que esta perspetiva peca por não ter em linha de conta, precisamente, o facto de também a leitura silenciosa configurar um ato de comunicação. Nesse caso, poderíamos reformular a observação e afirmar que a leitura em voz alta não existe sem a fase posterior (obviamente, quase simultânea) de dupla comunicação efetivada pela oralização do texto a cargo de um leitor ou emissor, que “implica a ativação de um complexo mecanismo cerebral e muscular indispensável à produção da fala” (Belo & Sá, 2005, p. 16). O leitor deixa de ser apenas recetor para ser recetor-emissor substituto, mas a sua tarefa não é puramente mecânica: uma boa leitura não se limita a oralizar um texto; é, para além disso, interpretação, recriação do pensamento e dos sentimentos do emissor principal.

Não objetamos estas considerações, mas assinalamos a incongruência de atribuir ao leitor em voz alta um papel secundário, de substituto, em relação ao autor do texto, o emissor “principal”. Não pomos em causa que o ponto de partida de uma boa leitura é o texto, mas sendo a leitura um ato precisamente comunicativo, na leitura em voz alta é o leitor que está a comunicar algo e a dar voz ao texto, pelo que a catalogação que o coloca num plano meramente secundário merece revisão.

A leitura silenciosa permite visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao respetivo significado, configurando um ato solitário, íntimo, apropriado para quando estamos sozinhos, que tem como vantagens permitir ao leitor ler à velocidade que lhe é própria,

⁶⁸ Ainda que não seja nosso propósito estabelecer qualquer teoria comunicativa do ato de leitura, assinalamos a pertinência da reflexão que Aguiar e Silva estabelece em relação a este tema. As suas afirmações vão no sentido de configurar o ato de leitura como um verdadeiro ato de comunicação, nomeadamente quando afirma que “Os textos da *semiose estética*, embora dentro de um condicionamento peculiar, não podem deixar de ser, por conseguinte, fenómenos de comunicação” (Silva, V. M. de A. e, 2005, p. 183).

voltar atrás e reler, realizar uma leitura rápida, o que é “importantíssimo para enfrentar as atuais exigências de leitura a todos os níveis” (Belo & Sá, 2005, p. 16). Sublinhe-se, contudo, que a rapidez nem sempre é critério fundamental e indispensável para que o ato de leitura cumpra a sua função comunicativa; pelo contrário: uma leitura demasiado rápida pode levar a que o leitor não consiga compreender convenientemente aquilo que está a ler.

Esta argumentação, que em alguns momentos pode ser considerada tendenciosa, fez escola em algumas correntes e em algumas teorias do ato de leitura. Por exemplo, Jolibert sugere um exercício ao leitor, no sentido de tentar perceber a rapidez da leitura silenciosa e em voz alta:

Finalmente, último suplício, pegue num romance que o apaixona. Obrigue-se a ler em voz alta, para si próprio – não leitura-dicção para uma outra pessoa –, uma página que ainda não tenha lido, começando pela primeira palavra, em cima, à esquerda, e só parando na última, em baixo à direita. Depois leia apenas “com os olhos” a página seguinte.

Se tiver possibilidade, marque o tempo de cada uma dessas operações, sem modificar seu ritmo normal de leitura.

Como viveu estas duas situações?

Que conclui da sua comparação? (Jolibert, 2000, p. 23)

O jogo que a autora sugere baseia-se num artifício retórico que nos leva a afirmar, porque não teríamos outra resposta, que a leitura silenciosa se processou de forma mais rápida. Ainda que tenhamos consciência de que a rapidez é o fator que valida muitos testes de proficiência de leitura, mais nenhuma conclusão criteriosa poderíamos extrair da experiência.

A leitura em voz alta, por razões óbvias, é mais demorada e pode tornar-se injustificadamente maçadora se não obedecer a uma estratégia pedagógica coerente, bem pensada e estruturada e se for mal conduzida em contexto educativo, pelo que tem de encerrar em si um objetivo de comunicação e tem de contemplar a existência de ouvintes. É também em função destes que a leitura em voz alta ganha vida através de signos acústicos (por natureza dinâmicos), tais como inflexões, pausas, suspiros, timbre e musicalidade da voz, que condicionam o texto linguístico e dão origem a um novo texto.

Assinalámos modelos de leitura consensuais, que tentam explicar os mecanismos subjacentes à prática da leitura e que são igualmente válidos para a leitura em voz alta, se bem que esta dependa de outros fatores e tenha em linha de conta o objetivo e a necessidade de comunicar algo a alguém, como também já assinalámos. Alguns defendem tratar-se de uma atividade exclusiva do domínio do oral à qual está subjacente uma atividade leitora, visão com a qual concordamos parcialmente: partimos do pressuposto de que, em primeira instância, se trata de um ato de leitura que se operacionaliza e se efetiva através da “viva voz”, da sua

oralização. Ou seja, trata-se de uma atividade do âmbito da oralidade ou, como sugere Zumthor⁶⁹, de uma “falsa oralidade” quando o som vocálico se limita a verbalizar uma escrita, mas que se concretiza porque um indivíduo realizou, em primeiro lugar (ou simultaneamente) uma leitura, não sendo, por isso, exclusiva de um campo ou de outro.

Os vários modelos propostos evidenciam etapas ou vários mecanismos atuantes em simultâneo para ativarem a competência de leitura, o que nos permitem afirmar a necessidade de uma pré-leitura do texto que será lido em voz alta:

(...) estabelece-se como que uma ligação entre os elementos humanos que nela intervêm: o autor, que escreveu o trecho, o leitor, que o assimilou e o transmite, e o ouvinte, que o aprecia. Deste modo, a leitura em voz alta é a transmissão de uma compreensão a que se acedeu previamente” (Gonçalves, 1973, p. 251).

Por outras palavras, a leitura em voz alta pressupõe a compreensão do texto, devendo ser precedida de uma leitura silenciosa. Esta premissa merece algum cuidado e reflexão: há alunos que revelam capacidade de ler em voz alta, correta e fluentemente, um texto com o qual têm contacto pela primeira vez sem, contudo, o compreender na realidade; pelo contrário, outros alunos, não tendo tido contacto prévio com o texto, conseguem interpretar e compreender com relativa facilidade um enunciado lido em voz alta. Quer consideremos uma situação ou outra, a leitura em voz alta, em contexto de aula, deve ser perspectivada como uma atividade posterior à leitura silenciosa.

São muitos os autores que têm contribuído para o debate em torno das questões relacionadas com as leituras em voz alta, apresentando pressupostos que fundamentam algumas teorias e modelos que, por sua vez, orientam opções de programas curriculares de disciplinas de língua materna em vários países.

François Richaudeau, por exemplo, defende que

(...) a produção de leitura oral é uma atividade cronologicamente secundária e acessória. Ela é emitida depois da perceção visual das palavras e da sua compreensão. Deste modo, ela deve ser colocada não à entrada, mas à saída da nossa caixa negra... Mas então deviam ser as expressões de leitura oral, leitura em voz alta as que os investigadores deviam refutar. O rigor obrigaria, por exemplo, a falar em leitura oralizada ou em leitura feita em voz alta. (Richaudeau, 1992, p. 40).⁷⁰

⁶⁹ Consideraremos, oportunamente, de forma mais aprofundada, aspetos relacionados com a voz humana e os seus usos e relações com a linguagem, aspetos também contemplados em Zumthor (1997).

⁷⁰ Tradução de Jean (1999, pp. 14 e 15).

Este autor, não sendo propriamente um defensor aberto desta prática de leitura em voz alta, considerando-a secundária e acessória, não a exclui da prática pedagógica em contexto educativo, ainda que a posicione no fim do processo de leitura e compreensão do texto literário. Concordamos com a perspectiva de que a leitura oralizada exige uma pré-leitura silenciosa, um contacto inicial com o texto, mas não a consideramos nem acessória nem secundária, uma vez que pode levar a que o aluno, pela oralização (do próprio, de outro colega, ou ainda do professor), consiga perceber *nuances* e sentidos que uma leitura silenciosa calaria, ou mesmo contrariar interpretações erradas construídas a partir dela.

Num estudo onde equaciona várias dimensões sobre a leitura na escola, Éveline Charmeux tem refletido sobre questões importantes no que à leitura diz respeito, alertando para aspetos fundamentais nas práticas pedagógicas de muitos professores, desmontando algumas ideias pré-concebidas que ofuscam o verdadeiro debate sobre a leitura, conducentes a confusões e a ambiguidades, ao mesmo tempo que adverte para o facto de as capacidades de leitura influenciarem decisivamente os resultados escolares dos alunos, sendo a leitura e as capacidades de interpretação e compreensão uma base importante em todas as áreas do saber. Referindo-se à responsabilidade do leitor no ato da leitura oralizada, esta autora afirma que

Il s'agit donc d'une communication orale d'un texte, ou plutôt de la lecture qui en a été faite : le lecteur, en effet, transmet surtout des sentiments à l'égard du texte, son enthousiasme ou son indignation, et l'on sait bien que le texte n'a plus l'air d'être le même quand il est lu successivement par un partisan et par un adversaire des thèses qu'il présente. (Charmeux, 1998, p. 40).

Pela sua leitura, pela forma como comunica, o leitor pode influenciar o texto e a forma como este será apreendido por quem ouve. Acrescentaríamos que essa responsabilidade, se nos posicionarmos em contexto educativo, é partilhada com o professor, que tem a tarefa de conduzir o leitor rumo ao sucesso, tanto na compreensão, como na correta oralização dos textos.

Charmeux também advoga que a leitura em voz alta não configura um ato de verdadeira leitura: “Confondre, comme on le fait depuis si longtemps, lecture et lecture à haute voix, c'est confondre l'acte de production et l'acte de transmission du produit” (Charmeux, 1998, p. 40 e 41), uma vez que a « viva voz » pressupõe uma leitura e compreensão prévia do texto. Neste caso, a leitura em voz alta seria uma disciplina à parte, do âmbito do oral, apoiando-se na leitura, mas exterior a ela.

Na defesa deste ponto de vista, a autora chama a atenção para o facto de, por vezes, quando colocamos uma criança diante de um texto, ela, na verdade, associa apenas as letras e

os sons (relembremos os métodos fônicos de aprendizagem da leitura), sem efetivamente compreender, ou seja, não está a ler.

Na nossa opinião, a argumentação não apresenta apontamentos científicos que permitam configurar a leitura em voz alta enquanto domínio exclusivo do oral. Como já afirmámos, uma leitura em voz alta requer a presença do texto e os mesmos mecanismos inferiores que uma leitura silenciosa operacionaliza, para além de remeter para mecanismos superiores conducentes à compreensão e à interpretação do texto literário. Trata-se de uma leitura efetiva que coloca em prática, simultaneamente, os mecanismos da fala e da oralidade (não apenas mecânicos e articulatórios, mas pragmáticos). Na realidade, atendendo a esta perspetiva, poderíamos mesmo afirmar que a leitura em voz alta configura uma prática de leitura mais complexa do que a silenciosa.

Além do mais, se confrontarmos uma criança com a situação de leitura em voz alta de um texto sem um contacto prévio com ele, ela provavelmente não conseguirá realizar uma leitura plena e enriquecedora, nem vai compreender o enunciado na sua globalidade, pois não desenvolveu os mecanismos automáticos que lhe permitiriam aceder ao conhecimento, ou seja, à efetiva compreensão do texto.

Charmeux ainda responsabiliza as práticas de leitura em voz alta pelos maus resultados de leitura dos alunos franceses. Uma afirmação desta natureza apenas pode ser entendida se tivermos em conta que as práticas têm sido mal concretizadas, colocando os jovens em situações difíceis e comprometedoras onde, de facto, não conseguem aceder à compreensão do texto literário.

Jean Foucambert, que contribuiu valiosamente para os estudos literários e para as problemáticas associadas ao fenómeno da leitura, alude às más práticas que foi constatando ao longo dos tempos e salienta a má utilização que se faz da leitura em voz alta. O autor critica técnicas muito usuais, mas de pouca eficácia educativa, como o obrigar um grupo de crianças a seguir, com o dedo, um texto oralizado por um colega, técnica que, segundo o próprio, deveria ser banida dos contextos educativos, independentemente dos anos de escolaridade ou dos ciclos de ensino. Por outro lado, também alude à pertinência de observações no momento da leitura que indiciam uma boa competência leitora, como seja o desfasamento entre as palavras ditas e as palavras onde a criança detém o olhar, refletindo os novos conhecimentos técnicos sobre a relação vista e oralização que já referimos anteriormente:

Já não tem qualquer utilidade denunciar a má utilização que se faz da leitura em voz alta. Quando ela obriga vinte crianças a seguirem com os olhos e os dedos a palavra de uma delas. Sob estas

formas, ela deve ser banida de todas as etapas da aprendizagem. Contudo, na sua forma verdadeira, quando a dicção está desfalcada de muitas palavras em relação à visão, ela constitui um excelente treino para a leitura silenciosa que supõe adquirido no essencial (Foucambert, 1976, p. 100).⁷¹

Estas palavras configuram uma defesa da leitura em voz alta, ainda que perspectivada numa posição acessória, revelando-se o autor, contudo, ciente dos diferentes pontos de vista: os que defendem uma leitura puramente visual e os que defendem que toda a leitura, mesmo a silenciosa, passa por uma decodificação fonética, ou seja, mesmo quando lê em silêncio, o leitor ativa a sua capacidade de associação dos grafemas e dos fonemas, tal como aprendido em idade precoce nas escolas.

Estas noções não são exclusivas de um autor. Saussure também salientava o facto de a língua ser um “sistema de valores puros” e constituir puro “pensamento organizado sobre matéria fónica” (Saussure, 1978, p. 190), ainda que não se possa reduzir a língua ao som, nem separar o som da articulação bucal. Neste ponto específico, desde muito cedo, Saussure demonstrou uma grande compreensão dos mecanismos atuantes na língua, apontamentos que seguimos com elevado interesse, pois reforçam a nossa preocupação com a conjugação de fatores físicos, fisiológicos e psíquicos, individuais e sociais, presentes na leitura em voz alta. Nesse sentido, o autor argumenta que o “caráter psíquico das nossas imagens acústicas surge bem claro quando observamos a nossa própria linguagem. Sem mover os lábios, nem a língua, podemos falar connosco ou recitar mentalmente um poema” (Saussure, 1978, p. 122). Estas palavras vão ao encontro da nossa sugestão, segundo a qual mesmo uma leitura silenciosa pressupõe a ativação mental de códigos e processos de leitura e de linguagem humana verbal e vocal.

Assim sendo, a leitura em voz alta também contribui para a proficiência do leitor que lê em silêncio, constituindo, aliás, uma forma de aperfeiçoar as suas capacidades leitoras, configurando uma verdadeira prática de leitura. Cabe ao professor a responsabilidade de estabelecer um planeamento e a operacionalização desta prática leitora, tendo em conta o maior benefício didático e pedagógico que conduza os alunos à verdadeira compreensão dos enunciados.

Reconhecemos que, após o olhar do leitor percecionar o texto escrito, a oralização demora mais algum tempo a acontecer devido à “distância” entre a vista e a voz. Podemos,

⁷¹ Tradução de Jean (1999, p. 15).

assim, constatar que há uma leitura mental que precede sempre a sonora, ainda que a diferença temporal seja mínima⁷², situação comprovada pelos novos meios tecnológicos.⁷³

Se os condicionamentos cognitivos e biológicos são fundamentais para uma boa prática de leitura, outros fatores devem ser considerados quando nos referimos à prática de leitura oralizada, uma vez que implicam “não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito torna-se um novo texto, multicondicionado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto um novo texto” (Bajard, 1994, p. 111). Todas estas dimensões devem estar presentes e ser cuidadosamente consideradas para que as leituras oralizadas cumpram o seu papel comunicativo e revelem, na sua plenitude, os seus pontos fortes que a colocam na linha da frente enquanto prática pedagógica de reconhecida eficácia para o desenvolvimento das competências leitoras dos jovens.

Utilizações da leitura oralizada

Enquanto adultos, a nossa prática de leitura é eminentemente silenciosa. Contudo, a verdade é que, socialmente, a leitura em voz alta não está assim tão afastada do nosso quotidiano, como à primeira vista poderíamos supor. Belo e Sá (2005), por exemplo, apontam as leituras de atas em reuniões; leituras de cartas ou de outros textos para pessoas impossibilitadas de o fazer, como é o caso dos invisuais, dos analfabetos, de pessoas idosas, entre outras situações; leituras, para colegas de trabalho, de acordos laborais após negociações com as direções e entidades empregadoras; leitura de textos sagrados, em locais de culto⁷⁴; leitura de comunicados, de direitos de antena ou de conferências de imprensa feitas por jogadores, políticos, entre outros agentes; e leituras de animadores e apresentadores de televisão a partir de telepontos.

Como lembra Fonagy (1989), a “viva voz” na leitura oralizada varia justamente em função das próprias situações em que ocorrem, colocando em evidência, obrigatoriamente, vetores fundamentais: o leitor (ou ledor, como sugere Georges Jean, 1999), que é aquele que lê em voz alta conscientemente para si e para os outros; um livro ou outro qualquer suporte de

⁷² Segundo Smith (1980), trata-se de um desfasamento de quatro a cinco palavras.

⁷³ Remetemos para as considerações que apresentámos na página 78 e que explicitam determinados contributos da Neuropsicologia Cognitiva para a leitura.

⁷⁴ Podemos considerar algumas destas leituras quase como recitação; por vezes, até já são ditos sem leitura, pois os sacerdotes já os sabem de cor, ainda que a presença da materialidade seja fundamental e um dos elementos centrais dos rituais religiosos.

escrita⁷⁵; e o ouvinte (o recetor, se tivermos em conta a terminologia atrás apontada no âmbito do esquema comunicacional).

Atendendo à especificidade da prática de leitura oralizada, importa considerar determinados aspetos que consideramos pertinentes e evitar qualquer confusão terminológica entre leitura oral ou oralizada com literatura oral, termos que vêm sofrendo de ambiguidades ao longo dos tempos.

Com efeito, esta associação da oralidade a uma cultura popular, que engloba conceitos tão dispersos como poesia, canção e folclore, reflete tensões que se vêm sentindo desde a Antiguidade entre uma cultura hegemónica e culturas subalternas, tensões que se intensificaram após o século XVIII no plano dos conhecimentos, das mentalidades, do gosto, da arte de viver e das retóricas.⁷⁶ Não há, assim, identificação entre popular e oral, mesmo que persista a noção segundo a qual a poesia puramente oral pertence a um domínio do que é “primitivo”.

A oralidade não deve ser encarada como analfabetismo; por ser perspectivada, frequentemente, como sobrevivência ou reemergência de um antes, de uma origem, criou-se a ideia subjacente e gratuita de que as formas orais de poesia veiculam estereótipos primitivos. Segundo esta perspetiva, a leitura em voz alta não se encontra aprisionada por fronteiras desta natureza, nem se deve limitar a um universo exclusivo do domínio do oral ou do escrito, do literário ou do não literário, abrangendo dimensões que não são propriamente impermeáveis e nem muito menos segregadoras.

Centremo-nos, neste momento, em relevar aspetos que definam possíveis utilizações da leitura oralizada.

Em primeiro lugar, é necessário compreender as circunstâncias em que a leitura decorrerá, as “funções factuais do local de leitura”, segundo Jean (1999, p. 81), para além de ter em conta a natureza do texto, conhecer o auditório e ter presentes os objetivos de toda a

⁷⁵ “É fundamental que o livro ou as folhas que suportam o escrito figurem no campo visual dos ouvintes” (Jean, 1999, p. 79). Sendo uma afirmação por demais óbvia, tem, contudo, implicações relacionadas com o carácter comunicativo da leitura em voz alta, para além das pedagógicas e didáticas. Do ponto de vista do leitor, se um aluno não possui o texto (por motivos económicos, por esquecimento, por pura “preguiça”, ou por qualquer outro motivo), se a qualidade do suporte não está nas melhores condições e não permite ao aluno ler com segurança o texto, o ato de leitura em voz alta não resultará plenamente. Da perspetiva do ouvinte, o facto de verificar que o leitor possui o livro e está de facto a ler a partir de algum suporte modifica a perceção e dilui a responsabilidade autoral do enunciado oralizado.

⁷⁶ Esta divisão temporal é da responsabilidade de Paul Zumthor (1997), ainda que se possa contra-argumentar que uma divisão de classes entre favorecidos e desfavorecidos, ou entre letrados e iletrados, já se verifique em tempos mais antigos. Considerações desta natureza conduziriam, inevitavelmente, a uma incursão por teses sociológicas, algumas de carácter socialista e marxista, que não é do nosso interesse aprofundar neste momento. Salientamos, ainda assim, que diferenças nas capacidades e possibilidades leitoras, seja a nível de (i)literacia e de poder de posse de materialidades relacionadas com a literatura têm um papel importante na forma como os hábitos de leitura se vão enraizando e alterando ao longo do tempo e de sociedade para sociedade.

dinâmica em que decorrerá a leitura. O leitor deverá procurar fazer com que os ouvintes entendam o texto, apenas o texto, modulando a primeira mensagem (do texto) em função da segunda mensagem (aquela cuja responsabilidade recai sobre o leitor e que é transmitida no ato da leitura, e na qual interagem fatores relevantes, tais como o corpo, a máscara facial, a voz, o aparelho vocal, entre outros). O leitor deve estar, em primeiro lugar, ao serviço do texto e não ter como primeira preocupação a sua própria individualidade, nem seguir finalidades que o enunciado não permite. Estas preocupações subjazem àquilo que poderíamos considerar como uma verdadeira deontologia do leitor em voz alta, que nos remete para a questão do apagamento (ou não) do leitor e da sua real influência na transmissão da mensagem que o texto veicula, aspetos que já foram anteriormente aflorados.

Desta forma, atendendo a estes cuidados que o leitor tem – ou deve ter – no ato da enunciação do texto, reforça-se a noção da verdadeira responsabilidade do leitor, sendo fundamental que este conheça previamente o texto que vai ler, respeitando os elementos que o escritor (o “escrevente”, segundo Jean, 1999, p. 82) colocou no seu texto escrito:

No plano literário, por exemplo, ler um conto de Voltaire em voz alta é encontrar nesta «segunda mensagem» da viva voz a rapidez, o nervosismo dominado, o comportamento de alguma forma «distanciado» do escritor em relação à ficção. Pelo contrário, ler em voz alta um texto de Proust ou de Louis-René Des Fôrets é formar a sua voz à longa respiração para chegar ao «âmago do sentido» das frases geralmente conclusivas de Proust, suspensas em Des Fôrets ou em L.F. Céline, cuja acumulação de reticências cria um ritmo inimitável, do qual a voz do leitor deve apoderar-se sem o trair (Jean, 1999, p. 82).

Relacionado com esta dimensão que evidencia as interações entre autor e leitor, torna-se também pertinente salientar que, por vezes, em determinados textos, o sujeito de enunciação assume um importante papel na significação do texto, criando-se uma outra entidade com a qual autor e ouvinte criam uma relação específica.

Esta distinção nem sempre é clara, mas deve ser considerada, independentemente do modo literário a que queiramos aludir. O narrador saramaguiano que nos guia, interpela, confunde, sensibiliza, ironiza e acompanha durante a construção do convento de Mafra é uma entidade diversa da do autor, José Saramago, criando com ele laços específicos que o leitor deverá interpretar e saber discernir. Nos monólogos densos e eximamente construídos de Matilde, em *Felizmente Há Luar!*, o leitor confronta-se com a força interior daquela figura feminina que evidencia as hipocrisias do mundo, ainda que tenhamos noção de que há uma figura autoral, a de Luís de Sttau Monteiro, que nos conduz numa crítica violenta a um regime apodrecido. Esta copresença de um autor e de um sujeito de enunciação também se

consubstanciam quando nos deparamos com textos de Sophia de Mello Breyner, de Florbela Espanca, ou de Al Berto, cuja escrita reflete, em grande medida, o sujeito autoral, mas que não permite a fusão total e completa entre sujeito poético e autor.

Neste sentido, redobram os cuidados do leitor que lerá em voz alta, que deve estar bem ciente do que tem de transmitir e encontrar a melhor estratégia para fazê-lo de forma apropriada.

Muitas vezes, é grande a tentação de dramatizar excessivamente o texto, fazendo-o perder grande parte da sua beleza, para não falar do sentido. Importa lembrar que há liberdades que os textos não permitem, pelo que as palavras de Valéry, citado por Jean, parecem-nos da maior pertinência:

Portanto, e sobretudo, não vos apresseis nunca em aceder ao sentido. Aproximai-vos dele sem nada forçar e como que de forma invisível. Não chegueis à ternura e à violência senão na música e através dela. Evitai sempre sublinhar as palavras, ainda não há palavras, existem apenas sílabas e ritmos. Permanecei, pois, neste puro estado musical até ao momento em que o sentido, sobrevivendo pouco a pouco, já não conseguirá prejudicar a forma da música. Introduzi-o ao mesmo tempo como suprema cambiante que transfigura sem alterar o vosso excerto. Contudo, tereis inicialmente de ter aprendido o excerto (Jean, 1999, p. 83).

Estas palavras, que suscitam reflexões interessantes, devem ser lidas com cautela, se nos posicionarmos de um ponto de vista didático e pragmático. Mesmo que nos aproximemos do sentido de forma subtil, não devemos esquecer que um dos objetivos finais será sempre o de compreender o texto sobre o qual recai a atividade de leitura em voz alta, objetivo concomitante com outro igualmente fundamental: o de ler corretamente para que o ouvinte também compreenda a mensagem que está a ser veiculada no ato da leitura. Trata-se, em última instância, de uma dupla comunicação, uma vez que quem lê em voz alta comunica uma mensagem recebida no ato da leitura, mas quem ouve ler em voz alta recebe em simultâneo uma mensagem presente num texto associada a uma outra que a corporeidade do leitor transmite.

Outros dos aspetos a reter é a ideia da musicalidade: há textos belíssimos, sonoros, que devem ser lidos como uma partitura, sendo necessário percecioná-los do ponto de vista verbal do significante, compreendendo os “meandros das articulações morfossintáticas” (Jean, 1999, p. 84) como forma de aceder ao sentido. Como escreveu Edgar Poe, “(...) a Música, nas suas várias modalidades de metro, ritmo e rima, tem uma importância tão vasta na Poesia que só por imprudência se poderia rejeitar” (Poe, 1965), aspetos essenciais para a criação poética e, acrescentaríamos, para a leitura do texto poético, fusão tão acarinhada por Verlaine na sua Arte Poética: “de la musique avant toute chose”.

A noção aduzida por Valéry, segundo a qual não devemos sublinhar as palavras, também nos merece um comentário: realçar, de alguma forma, determinadas palavras ou partes do texto pode ter vantagens no âmbito do ensino-aprendizagem e configurar uma verdadeira “chave de acesso” ao sentido. O mesmo poderia ser dito em relação ao ritmo e à velocidade da leitura, que pode igualmente assumir implicações ao nível do conteúdo e da transmissão da informação que o texto contém. Torna-se, assim, evidente a necessidade de apreender previamente o texto; ou seja, uma leitura prévia, atenta, e uma (ou mais) releitura(s) é (são) fundamental(ais).

Tipologias textuais e leitura em voz alta

A referência feita às utilizações da leitura oralizada, que nos permitiu reforçar especificidades desta prática leitora e as exigentes circunstâncias em que pode ocorrer, serviu ainda o propósito de salientar dimensões a que devemos dedicar particular atenção: a presença de um leitor e de um ouvinte e as relações entre si; o perigo de confundir conceitos tão distintos como o de oralidade e o de literatura oral; a consciência de diferentes entidades (o autor, o narrador e o leitor em voz alta); os perigos de uma oralização desadequada, que pode comprometer a compreensão do texto e desvirtuar a sua sonoridade e a sua musicalidade; entre outros aspetos que pressupõem, da parte do leitor, um conhecimento prévio, atento e aprofundado do texto que é lido em voz alta.

Posicionando-nos de um ponto de vista pedagógico, atendendo ao que anteriormente afirmámos, importa reforçar o facto de que uma leitura em voz alta de um texto em contexto de aula de Português pressupõe a consciência das diferentes tipologias textuais que o aluno deverá dominar. Este tema é complexo e exige cuidados redobrados por parte do professor, a começar nas imprecisões terminológicas relativamente à categorização dos textos, uma vez que abundam, nos estudos literários, as tentativas de catalogação que são constantemente subvertidas.

Segundo orientação da moderna teoria da literatura, Carlos Reis estabelece uma categorização e níveis de descrição, distinguindo o nível dos modos do discurso e dos géneros e dos subgéneros literários (Reis, 1995, p. 239 e seguintes). Esta divisão sofre constantes ataques e tentativas de atualização, como o próprio autor também reconhece (Reis & Lopes, 2002, p. 236), uma vez que as tentativas de classificação rígida dos modos e géneros literários contrariam doutrinas recentes da teoria da literatura que advogam uma divisão dos géneros e dos subgéneros literários mais flexível.

Se os modos literários considerados pela teoria literária – lírico, narrativo e dramático – não levantam grandes objeções, já os géneros literários são categorias historicamente situadas, logo permeáveis a atualizações de índole diversa, já para não falar dos fenómenos de contaminação a que são sujeitos. Estas condicionantes, algumas imprevisíveis, conduzem-nos à crise e ao relativismo dos géneros literários.⁷⁷

Uma vez que “um único texto pode ser inserido em diversas classes, cada uma delas pertencente a uma classificação distinta, porque defendida de acordo com critérios de natureza igualmente distinta” (Silva, 2012, p. 12), a fragmentação das abordagens destas questões conduz a uma ainda maior dificuldade de classificação.⁷⁸ Silva esclarece um pouco mais estas diversas classificações, ao incidir a sua análise nos tipos de discurso, em géneros discursivos (onde insere a sua abordagem aos modos e géneros literários), em tipos de textos e em tipos de sequências textuais, chamando, ainda, a atenção para determinados autores que projetam classificações de ordem heterogénea, intermédia e homogénea para explicitar estes conceitos a que fazemos alusão.⁷⁹

Não sendo este o espaço adequado para perfilar uma teoria explicativa destas questões, e dada a multiplicidade de fatores que coocorrem para delimitar ou descrever determinada tipologia textual, cumpre-nos fazer eco da dificuldade e ressaltar incongruências (que encontramos, por vezes, na doutrina de um único autor), o que reforça a imprecisão e a dificuldade de catalogações estanques que mesmo análises textuais pouco profundas negariam.

Determinadas visões mais pragmáticas do fenómeno literário discriminam condicionantes de natureza sociológica ou profissional para esclarecer determinados subgéneros, correndo o risco de cair nas mesmas incongruências que tanto criticam. Por exemplo, Silva (2012, p. 59) aponta alguns tipos de discurso que, segundo ele, atualmente existem na sociedade ocidental, desde o discurso jornalístico (onde podemos inserir a notícia, a reportagem, ou a entrevista, para dar apenas alguns exemplos), o jurídico, o político, o religioso, o académico ou científico, o literário ou o publicitário.

⁷⁷ Cf. Reis, C. (1995), p. 284.

⁷⁸ “Por exemplo, o texto produzido por um jornalista pode ser incluído na classe dos textos jornalísticos (se considerarmos uma classificação em tipos de discurso que dependa da área da atividade socioprofissional do locutor) e, em simultâneo, na classe da notícia (se considerarmos uma classificação em géneros discursivos). O texto redigido por um escritor pode ser integrado na classe dos textos literários (se considerarmos o tipo de discurso definido com base na área de atividade socioprofissional do seu ator), na classe dos romances (se considerarmos a classificação em géneros literários) e, ainda, na classe dos textos predominantemente narrativos (se considerarmos uma tipologia em tipos de textos)” (Silva, 2012, p. 12).

⁷⁹ Este autor refere os trabalhos de Petitjean (1989), Adam (1992), Coutinho (2003), Bronckart (1996), Benveniste (1966), Jakobson (1963), Maingueneau & Cossuta (1995), entre outros (cf. Bibliografia).

Assinalada a flutuação terminológica das categorizações dos géneros literários, optaremos, por uma questão pragmática, por considerar vários tipos de discurso e determinados géneros discursivos de acordo com uma perspetiva atinente à leitura em voz alta, abordando determinados exemplos e apontando estratégias que melhor contribuam para que a oralização dos textos cumpram, em grande medida, as potencialidades que neles estão por desbravar.

No caso de textos documentais, técnicos e informativos, na área das Ciências, da História, da Geografia, da Cultura, ou de outras áreas de saber, torna-se mais ou menos evidente que a leitura deve ser feita de forma perceptível, tendo em atenção a informação factual que se pretende transmitir. O leitor está a veicular informação e o objetivo é apenas esse, dar a sua voz à transmissão de conhecimentos, devendo evitar emoção excessiva, de modo a não variar demasiado o ritmo nem a velocidade, e manter um volume de voz regular e sem grandes flutuações. Por outras palavras, o leitor deve apagar-se aquando da leitura do texto, respeitando, escrupulosamente, as estruturas sintáticas e argumentativas do mesmo, não deve acrescentar qualquer elemento pessoal que possa, em determinado momento, fornecer uma opinião ou defender determinado ponto de vista.

Este tipo de texto e de leitura constitui um exercício que pode ser efetivado em qualquer aula de Português (por exemplo, na leitura de enunciados, de textos documentais sobre determinado autor ou época literária, etc.) ou de outra disciplina do plano curricular, devendo os professores de outras áreas disciplinares estar sensibilizados para a importância da correção das leituras, que levará, indubitavelmente, à melhoria das capacidades de interpretação de enunciados por parte dos alunos. Estes deverão ter a preocupação de uma boa articulação fonética e, simultaneamente, almejar o sentido, sem sobrecarregar a leitura com excessiva e inútil emotividade que estes textos, normalmente, não apresentam.

Poderíamos reforçar as mesmas considerações em relação a textos de natureza filosófica que, pela especificidade da área, podem configurar-se mais extensos, densos e complexos. Neste caso, os cuidados devem ser redobrados. Contudo, não podemos negar que há textos filosóficos de épocas antigas que apresentam linguagem mais rebuscada e afastada das realidades atuais, ou até mesmo com um intuito irónico e satírico, pelo que o professor deve levar o aluno-leitor a compreender estas diferenças e especificidades e a usar as suas potencialidades vocais e interpretativas em função do sentido do texto para captar as subtilidades que nele podem estar contidas.

Os romances também colocam – e ampliam – o problema da extensão dos enunciados, tornando-se difícil para o professor levar os alunos a ler textos narrativos na íntegra ou mesmo

levar todos os alunos a ler com frequência na aula. Se alturas houve em que, na rádio, se ouviam leituras de textos extensos, com grande audiência em todo o país, os tempos entretanto mudaram e a disponibilidade dos leitores – e dos ouvintes – mudou, fenómeno que se reflete na escola. Assim, a leitura extensiva em voz alta não é frequente na aula de Português, recaindo essa atividade normalmente em projetos ou atividades de complemento curricular, como os clubes ou oficinas de leitura.

Uma das formas de contornar esta situação poderá ser a divisão de textos por vários leitores, principalmente quando a turma está a analisar uma obra contemplada no Programa. Quando o professor operacionaliza projetos, tais como o Plano Nacional de Leitura e o Plano Regional de Leitura⁸⁰, em que os alunos têm relativa liberdade de escolha dos textos literários que querem ler e cuja leitura devem apresentar aos colegas e ao professor, uma das estratégias a aplicar poderá ser levar o aluno a ler em voz alta um excerto selecionado da obra e explicar as razões da sua escolha, enquadrando-o no contexto em que se insere. Este momento também serve o objetivo de avaliar a leitura oralizada e verificar se o aluno leu a obra e se consegue enquadrar o excerto lido à turma na sua estrutura.

Também nestes casos deve o leitor realizar uma (ou mais) pré-leitura(s) silenciosa(s) e conhecer a estrutura do texto que vai oralizar. Segundo Jean (1999), uma primeira leitura pode servir para “penetrar” na história, nas suas etapas, na pele das personagens, assim como para conhecer os lugares e tempos em que as ações evoluem. Uma segunda leitura deverá servir para determinar equilíbrios e modalidades e preparar a modulação da partitura pela qual deve nortear a leitura em voz alta que irá realizar.⁸¹ Será o momento em que o leitor prepara as pausas, os fôlegos, as repetições, enfim, as noções prosódicas que modulam a leitura em voz alta.

⁸⁰ O Plano Nacional de Leitura, como se pode ler na sua página oficial em linha, “tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses”, destinando-se a “criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura”. O Plano Regional de Leitura adapta à Região Autónoma da Madeira o Plano Nacional e, para além de repetir o objetivo anterior, apresenta como linhas orientadoras “promover a prática da leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e social importante, articulando-a com o Plano Nacional de Leitura, com o Novo Programa de Português e outros documentos orientadores do ensino e aprendizagem da Língua Materna”, sendo um projeto transversal aos níveis de ensino. Estes planos estabelecem listagens de obras adaptadas aos diversos ciclos de ensino de modo a que os alunos contactem com obras literárias adaptadas às suas idades e que sejam motivadoras, contribuindo para o reforço de saudáveis hábitos de leitura. Mais informações podem ser encontradas em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php> e em http://www02.madeira-edu.pt/dre/projetos_dre/tabid/376/ctl/Read/mid/1462/InformacaoId/3036/UnidadeOrganicaId/5/Default.aspx.

⁸¹ O uso que fazemos de terminologia associada à música (“partitura”) não é inocente e vai ao encontro de uma sugestão já referida e que se prende com a sensibilidade que o professor deve trabalhar nos seus alunos no sentido de percecionar a sonoridade das palavras e dos textos.

Ainda segundo o mesmo autor, na leitura em voz alta de romances, o leitor deve aprender a apagar-se sem, contudo, se tornar na voz de alguma personagem da sua história. Parece-nos que este receio está sobrevalorizado: ao contar histórias, aquando da presença de discurso direto, o leitor poderá trabalhar modulações de voz que vão ao encontro das características de determinadas personagens, o que é bem diferente de assumir personagens e aproximar a leitura de uma (quase) representação teatral. Estas modulações devem ser pensadas de acordo com as idades dos ouvintes, sendo muito úteis e eficazes no universo infanto-juvenil.

Assim, há que fazer a distinção entre a leitura de diálogos e de discurso direto presentes em textos narrativos da leitura dramatizada que se faz a partir de textos dramáticos, em que o leitor assumidamente interpreta outras personagens, não só na modulação da sua voz, como nas atitudes e nas posturas. O texto dramático, pelas suas características, presta-se a uma encenação, uma *mise-en-scène* que nem sempre tem lugar na escola. Contudo, também importa assinalar que uma interpretação teatral, sob a forma de espetáculo ou não, é diferente de uma leitura encenada ou oralizada, em que nem sempre é necessário haver um leitor-ator para cada personagem. Um mesmo leitor deverá transmitir as diferentes vozes de modo a que o ouvinte se aperceba de indicações cénicas que, numa leitura oralizada, poderão ser lidas, mas que, num espetáculo, se veem acontecer.

Quando se trata de texto narrativo, o leitor tem a responsabilidade de deixar claro de que está a assumir a fala de uma personagem, sem efetivamente assumir a figura, a voz ou a postura do outro, assumindo, contudo, tons de voz diferentes para assinalar a mudança, o que contribui para a diversificação do ritmo e da riqueza sonora do texto.⁸²

O cuidado na leitura de verbos introdutórios de discurso direto, tais como “disse”, “afirmou”, “respondeu”, “interrogou”, “balbuciou”, “resmungou”, entre outros, constituem uma importante ajuda na leitura em voz alta e na transmissão da informação correta ao ouvinte, principalmente na tomada de consciência de que se introduz uma personagem sem que o leitor se transforme totalmente nela.

Se os diálogos e o discurso direto permitem alguma liberdade nas leituras, não podemos esquecer que os romances também incluem momentos de descrição e de narração.

Na descrição, o leitor que lê silenciosamente dispõe do tempo necessário para visualizar as descrições que o texto lhe oferece, mas o leitor que lê em voz alta deve fazer com que o

⁸² “Na leitura em voz alta de um romance não é necessário fazer falar as mulheres com vozes de mulher, os homens com vozes de homem, as crianças com vozes de criança, os velhos com vozes trémulas. Pelo contrário, uma única voz, feminina ou masculina, para todo o texto faz ver bem e compreender a palavra narrativa do escritor e a obra como um texto escrito” (Jean, 1999, p. 153).

ouvinte consiga “ver” aquilo que está a ler, sem esquecer a relativa distância, já referida, que deve manter em relação ao texto, tentando encontrar a neutralidade adequada que lhe permita oralizar com maior rigor e eficácia. Uma leitura demasiado rápida fará com que o ouvinte não consiga acompanhar as descrições e os sentidos presentes (por vezes ocultos) nos textos, pelo que o uso correto de pausas, respirações, olhares, entoações irónicas, entre outros artifícios, retóricos assumem grande relevância, uma vez que encontramos, com frequência, em textos narrativos momentos de suspense, intriga, emoção, terror, drama, comédia, entre muitos outros.⁸³

A intriga e o suspense também estão presentes em textos narrativos, pelo que o leitor deve ter cuidado em não exagerar nas inflexões nem dramatizar em demasia, ainda que deva ter em consideração o público para quem irá ler. Em vez de exagerar as entoações, a expressão corporal e o volume de voz, consideramos que terá maior eficácia, aprimorar os momentos de pausa, de respiração e de inflexão de voz. Este facto torna imprescindível que o leitor tenha interiorizado bem o excerto que está a ler, de modo a perceber quando o momento de suspense deve ser introduzido, ou quando termina.⁸⁴

No caso de cartas pessoais, fotobiografias, confissões e monólogos, que também podem incluir-se em textos narrativos, há cuidados que o leitor deve observar no sentido de falar na primeira pessoa e de assumir algumas características de quem lê, indo ao encontro daquilo que está a ser lido mas, voltamos a repetir, sem cair no excesso de dramatização e sem correr o risco de se “outrar”: o leitor não é a personagem.

Contudo, consideramos que há um fator importante a ser observado e que tem em conta as tipologias a que neste momento fazemos referência. Trata-se de projetar, na leitura, efeitos muitas vezes não presentes diretamente na linguagem escrita, tais como a tristeza, a alegria, o frio, a fome, o amor, a saudade, entre muitos outros sentimentos e sensações, onde se operacionaliza “o não-dito - a abordagem psicanalítica dos textos” (Jean, 1999, p. 154), para além de outras emoções do ser humano que um bom leitor deve saber transmitir, mesmo que o texto não os especifique.

⁸³ “Quand on lit trop vite ou trop doucement on n’entend rien” (Pascal, 1965, p. 594, fragmento 723).

⁸⁴ “O leitor em voz alta deve, imperativamente, ter lido o romance com os olhos, na totalidade do seu desenrolar diegético. Ele conhece o final, que deve, que pode surpreender o ouvinte. E, além disso, ele deve fazer «como se», com eles, ele avançasse na intriga sem parecer conhecer o seu desenlace. Este exemplo mostra bem que o leitor em voz alta «representa», no sentido literal da palavra, isto é, apresenta de novo (de novo a si próprio) um relato que os ouvintes, esses, descobrem.” (Jean, 1999, pp. 151, 152).

O texto poético apresenta outro registo e outras especificidades, uma vez que se trata de uma “forma específica da língua” (Jean, 1999, p. 158) mais destinada à memória do que à leitura:

E, ainda hoje, a poesia só adquire sentido e função (em particular na escola) ao ser memorizada. A leitura em voz alta de um poema é uma preparação para a dicção memorizada.

Porém, toda a memorização, e toda a leitura em voz alta feita por alunos, deveriam ser precedidas de uma leitura oralizada de qualidade. Daí a urgente necessidade, não deixo de o clamar um pouco por todo o lado, de formar os professores dos primeiros anos do ensino básico bem como os professores de letras neste domínio. (Jean, 1999, p. 158).

Poderíamos discutir a necessidade, advogada por Jean, de memorizar o texto poético para melhor o conseguirmos oralizar. Mesmo que não encaremos essa memorização como uma condição *sine qua non* para a boa leitura em voz alta, também entendemos que, na sala de aula, o uso da memória e da técnica de memorização não têm sido explorados como poderiam, uma vez que geram reconhecidas vantagens ao desenvolvimento de capacidades cognitivas dos jovens⁸⁵.

Numa outra vertente, a poesia apresenta um específico poder evocativo e determinados efeitos de similaridade que, associados aos seus inerentes efeitos de motivação, conduzem a uma enriquecedora tensão entre significante e significado, entre poema e sentido. Os efeitos de redundância, de simbolismo fonético, através de rimas, ritmos, aliterações, metro, conferem à poesia o seu elevado poder de sugestão.

Contudo, consideramos que a leitura de poesia em voz alta, tal como advogámos para o texto narrativo, deve também ser precedida por leituras silenciosas. Tanto a leitura silenciosa como a oralizada deverão ser conduzidas no sentido de levar o aluno-leitor a perceber a sonoridade das palavras e dos sons, que configuram, eles próprios, sentidos.

As indicações que aduzimos relativamente às tipologias textuais e aos cuidados que devemos ter ao ler em voz alta textos de natureza diversa não pretendem esgotar as técnicas de que podemos fazer uso aquando das leituras oralizadas nas aulas. Uma vez que as condicionantes são muitas e de natureza diversa, apontamos, novamente, a necessidade de o

⁸⁵ A necessidade de se valorizar e treinar a memória em contexto educativo foi defendida no artigo de George Steiner (2005) já citado na página 82: “Ce qui importe le plus : apprendre par coeur, était, pour l’élève, un exercice évident et pérenne. Cet exercice comporte toute une théorie de l’histoire, toute une philosophie de la culture. Apprendre un texte ou une partie d’un texte par coeur, c’est le vivre dans l’immédiat, c’est lui accorder en notre existence droit de cité et présence, toujours renouvelée, dans «la maison de notre être ». Aimer intensément un poème, c’est vouloir le savoir par coeur, vouloir le mettre à l’abri de toute censure, de toute destruction» serait-elle politique et matérielle ou serait-elle, plus destructrice encore, celle de l’oubli (c’est dans la mémoire qu’ont survécu les poèmes de Mandelstam, d’Akhatova, de Tsvétaïeva). La possibilité même d’une bonne lecture se rattache à celle de la mémorisation».

professor ter cuidados redobrados na operacionalização destes momentos de leitura, sem nunca colocar de parte textos de índole distinta, uma vez que todos os textos, independentemente da sua tipologia, classe, género ou modo, merecem espaço na aula de Português.

Usos e cuidados com a voz

No ato da leitura em voz alta, que é também um ato de fala, do domínio do oral, há que considerar um aspeto fundamental sem o qual a leitura oralizada não seria possível: a voz humana. Cientes da sua relevância e centralidade no momento da oralização do texto, assinalaremos determinados aspetos que se prendem com este poderoso instrumento humano, sejam de foro epistemológico e antropológico, com apertações de diversos autores sobre um tema tão importante para o indivíduo e para as civilizações humanas, sejam de foro biológico, incidindo sobre a produção vocal humana, ainda que não seja nosso objetivo pormenorizar em excesso aspetos de natureza técnica.

Cada pessoa possui uma voz única e especial, ainda que haja vozes parecidas e que muitas pessoas consigam imitar vozes de outras quase na perfeição. A voz humana é como uma “impressão digital” individualizada, uma verdadeira assinatura íntima do indivíduo, o “maior poder de emanção do corpo” (Vieira, 1996, p. 25), um prolongamento do corpo no espaço, situando-se na junção do corpo e da linguagem articulada. Trata-se de uma mediação entre a pura corporeidade não codificada e a textualidade inerente ao discurso, neste caso específico, ao texto escrito, sendo ainda um lugar de encontro ou de tensão dialética entre corpo e texto, um “elemento de expressão-perceção” e um “produto de síntese do ser psicológico e físico” (Vieira, 1996, p. 23).

Sendo ponto assente que o exercício fónico está presente na linguagem humana, voz e linguagem são elementos distintos da nossa condição antropológica, ainda que a relação entre os dois seja inequívoca: se a voz humana é uma condição biológica, inata, inerente aos indivíduos enquanto espécie, uma condicionante natural que influi na forma como o *homo sapiens* interage com o mundo, podendo ser puro grito ou vocalização simples, pré-existindo à linguagem humana, esta última já não existe sem a presença da voz. Ela pertence simultaneamente ao domínio do social e do individual e evidencia de que modo o homem se situa no mundo e em relação ao outro.

O sopro da voz é criador, como apontou Zumthor (1997, p. 12), elemento fundador da civilização humana, perccionado em várias tradições, seja o *rouhah* hebraico, a *pneuma* ou *psychê* grega, o *animus* latino, o Verbo criador da tradição cristã, ou até mesmo um lamento que

se interroga “Com que voz chorarei meu triste fado”, presente nas tradições poéticas renascentistas e revisitadas na voz sublime de Amália Rodrigues. O som da voz, elemento subtil e maleável, lugar de encontro entre o universo material e o ininteligível, configura não apenas uma vontade de existência, um querer dizer, transformar, criar, como também se assume como um objeto, uma *coisa* que conseguimos descrever, pedir, tocar, uma extensão tátil do corpo humano, com todas as implicações daí decorrentes.

Para a produção do som vocálico humano concorre um corpo em ação, que se transforma recorrendo a potencialidades biológicas únicas da nossa espécie e a vários órgãos que agem em sintonia para possibilitar o sopro criador. Essa voz é, em última instância, a própria representação do corpo de onde emana. A voz sem a presença de um corpo configura uma mensagem atemorizadora, tal como as vozes de fantasmas em certas tradições ocidentais; um corpo sem voz também foi objeto das mais bonitas mitologias clássicas, tal como a da Ninfa Eco, impossibilitada de expressar o seu amor, obrigada a pronunciar apenas as sílabas finais das palavras faladas na sua presença, refugiada nas cavernas e morta por desgosto.

Ao longo do tempo, o fascínio do som e da voz humana esteve sempre ligado à boca, órgão visível de onde emana. Do latim *os, oris*, associamos a boca à ideia de origem, de orifício, entrada e saída; pela boca nos alimentamos, seja o bebé que mama o leite materno, seja a criança que leva à boca aquilo em que toca; pela boca também regurgitamos, vomitamos, expelimos. No teatro medieval, por exemplo, o mundo demoníaco entraria no nosso corpo e dominaria a terra pela “boca do inferno”.

A representação da boca tem assumido também uma elevada carga erótica ao longo de milénios. A boca é uma zona erógena e a voz humana que nela se produz tem um enraizamento libidinal, uma existência secreta e sexuada que, segundo Jung⁸⁶, faz vibrar algo em nós. Em certas zonas de Câmara de Lobos, na Madeira, a vagina é apelidada de “boca do corpo”, local de entrada e de prazer, mas também de saída e de criação da vida.

Referimos que a voz humana pressupõe um corpo em movimento, em ação, pelo que as posturas que assumimos durante a vocalização devem ser consideradas e pensadas no âmbito da produção oral e das leituras oralizadas. Relativamente a este ponto, Zumthor (1997) alude a um aluno oriundo da região de Volta (no Gana), com quem trabalhou, e que lhe confidenciou que, na sua terra natal, a postura corporal tinha uma elevada significação seja na emissão, seja na receção da fala. Por exemplo, a confidência deveria ser feita em posição deitada; numa conversa séria, o corpo deveria estar sentado; aquilo que é dito de pé teria pouca importância.

⁸⁶ Citado por Zumthor (1997, p. 12).

Não estamos muito afastados das representações que fazemos na nossa sociedade: frequentemente, a situação em que um indivíduo confia ou confessa algo íntimo num consultório psiquiátrico é retratada com o paciente deitado num divã e o psicólogo ou psiquiatra sentado a ouvir e a tomar notas; solicitamos ao nosso interlocutor que se sente e se prepare para receber uma notícia séria ou avassaladora.

Estas considerações sobre a voz humana conduzem-nos a um paradoxo que em nada bloqueia a produção e a criação do indivíduo: a voz é um acontecimento do mundo sonoro, mas todo o movimento corporal é uma realidade do mundo visual e tátil. Este duplo engajamento do corpo não limita a comunicação; pelo contrário, amplia-a e as suas múltiplas potencialidades e vantagens não devem ser descuradas no âmbito das leituras em voz alta.

A área dos estudos literários não tem pensado a voz humana como um elemento importante da *res literária*, ao passo que, em outras áreas, nomeadamente na música e no canto, o seu carácter urgente e necessário é evidente, logo mais valorizado e estudado. Não esquecendo que a voz tem cumprido, desde muito cedo, a função específica de servir a linguagem, voz essa que congrega e efetiva uma identidade própria, reconhecemos o importante papel dos estudos linguísticos na exploração e explicitação das características vocais humanas, das suas potencialidades e dos seus usos.

Num sentido abstrato, se dissociarmos a voz da sua mensagem semântica, podemos explorar timbres, intensidades, ritmos, silêncios, sem cair na inteligibilidade; nestes casos, a voz apresenta-se autónoma em relação à linguagem, mas nunca do corpo que a exterioriza. A voz assume, assim, o papel de suporte material de pensamento e da expressão quando se liga à palavra, uma vez que, no ato de fala, há escolha de palavras e de elementos prosódicos e estilísticos próprios do indivíduo.

O mesmo acontece no ato de leitura em voz alta, onde o indivíduo-leitor comunica e pelo qual deve autoconhecer-se, provocar(-se) prazer e envolver-se” (Vieira, 1996, p. 29) para efetivar esse ato de comunicação.

A relevância da voz, reconhecida por Fonagy ao fazer clara referência à “viva voz” quando alude à leitura em voz alta, torna necessário discernir determinados elementos que lhe são característicos: propriedades acústicas e humanas e as de estilo.⁸⁷

As características acústicas e humanas dependem principalmente de condições anatómicas, fisiológicas e psicológicas globais, estudadas, com grande rigor, pela fonética articulatória. Neste leque de propriedades vocais, encontramos a intensidade, a altura, a

⁸⁷ Neste momento, seguimos a nomenclatura estabelecida por Vieira (1996).

extensão, a duração e o timbre, propriedades que explicitaremos de forma sucinta. Para tal, partiremos de pressupostos reconhecidos e aceites, segundo os quais a voz humana resulta de ondas sonoras provocadas pela pressão do ar que provém dos pulmões e que sofre alterações quando passam pelos ressoadores, ou seja, pelas cavidades supraglóticas, faringe, cavidade bucal e fossas nasais, o que leva a que algumas pessoas tenham um registo sonoro mais agudo, outras um registo mais grave.

Para perceber melhor estas características, importa relembrar aspetos da anatomia da fala, nomeadamente os órgãos envolvidos na produção dos sons⁸⁸. Na verdade, não há propriamente órgãos cuja única função seja a fala; os que intervêm na fala humana pertencem ao aparelho respiratório e ao aparelho digestivo.

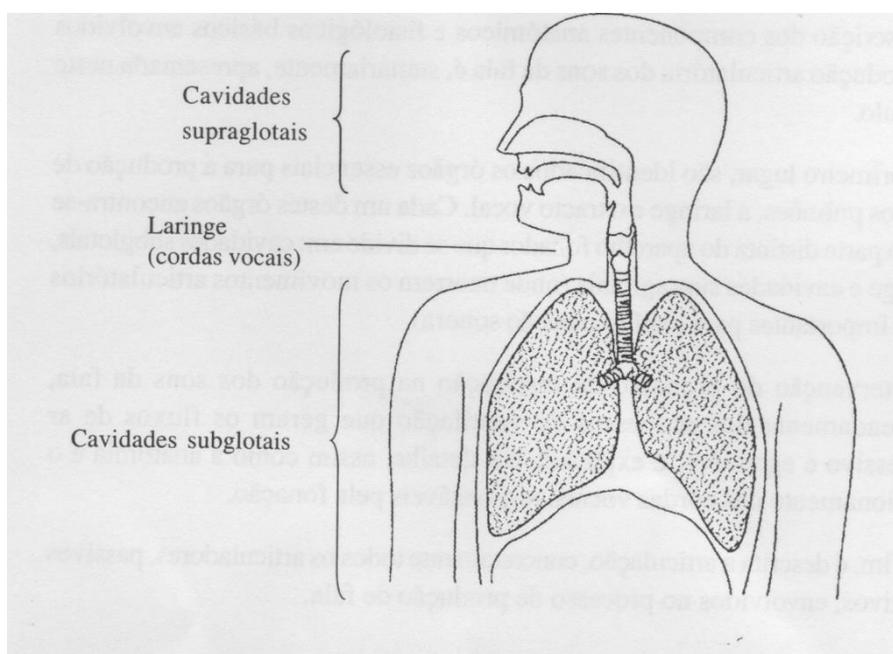


Ilustração 15 - Representação do aparelho fonador.

Do ponto de vista do aparelho articulatório, reconhecemos as funções dos pulmões, de onde sai o sopro, o ar que produz a fala; da laringe, onde estão as cordas vocais; e do trato vocal,

⁸⁸Sublinhamos que estas preocupações e os estudos minuciosos sobre os processos característicos da fala humana já foram alvo de análise por parte de muitos estudiosos da Antiguidade. Hipócrates, por exemplo, explicava que “A voz é articulada pelos lábios e pela língua... O homem fala inalando ar em todo o seu corpo especialmente para dentro das cavidades do corpo. Ao ser expelido através do espaço vazio, o ar produz um som devido às ressonâncias do crânio. A língua articula batendo; traz o ar da garganta e empurra-o contra o palato e os dentes, dando assim ao som uma forma definida. Se a língua não articulasse de todas as vezes com a ajuda dos seus batimentos, o homem não falaria claramente e apenas seria capaz de produzir sons muito simples” (Hipócrates, *De Carnibus*, VIII, citado por Fromkin & Rodman (1993, p. 37)).

zona onde se modula o fluxo de ar. O aparelho fonador está dividido em três partes: as cavidades subglotais, constituídas pelos pulmões; a laringe, onde se encontram a glote e as cordas vocais; e as cavidades supraglotais, que abarcam o trato oral (cavidade oral) e o trato nasal (cavidade nasal).

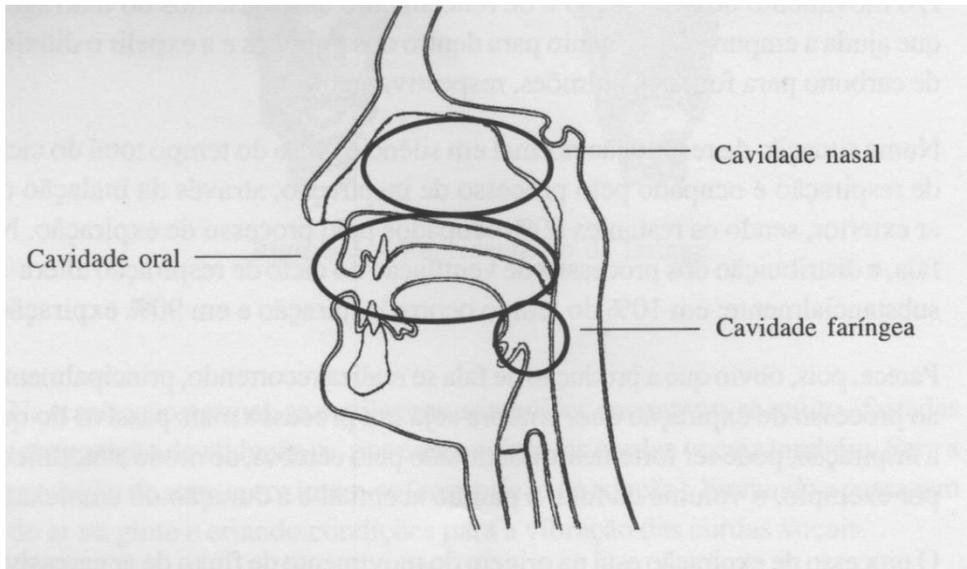


Ilustração 16 - Representação das cavidades supraglotais.

Os sons produzidos pelas cordas vocais transformam-se em vogais ou consoantes, conforme os movimentos dos órgãos articuladores, como a língua, os lábios, a mandíbula, o céu-da-boca e os dentes. As cavidades da boca, do nariz e da cabeça servem para amplificar o som produzido.

Os órgãos que atuam no aparelho respiratório são responsáveis pelo processo da respiração, constituído por dois processos de ventilação, a inspiração e a expiração, responsáveis pelos fenómenos de fluxo de ar ingressivo e egressivo, que desempenham um papel fundamental na produção dos sons.

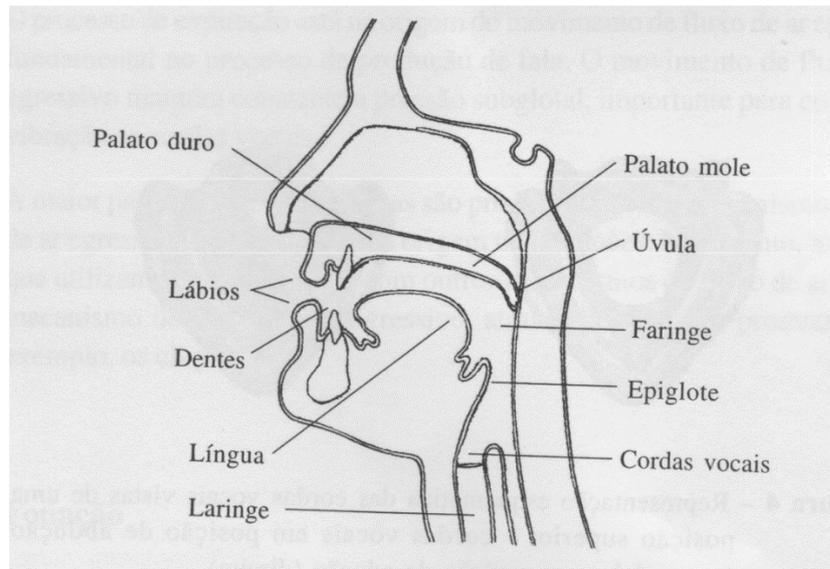


Ilustração 17 - Representação do trato vocal

O movimento de contração e de relaxamento dos músculos do diafragma ajudam a empurrar o oxigênio para dentro dos pulmões e a expelir o dióxido de carbono para fora deles. É no processo de expiração que se dá a produção vocálica, uma vez que, ao falarmos, 10% do tempo de respiração corresponde à inspiração e os outros 90% à expiração.

A fonação resulta da vibração das cordas vocais na laringe, estrutura complexa formada por músculos, cartilagens, ligamentos e membrana mucosa que, no seu conjunto, constituem uma estrutura circular atravessada pelas cordas vocais. O espaço entre as cordas vocais é designado por glote.

De um ponto de vista articulatório, o trato oral, onde ocorrem os movimentos articulatórios mais importantes, é constituído por duas grandes zonas: uma anterior, entre os lábios e o palato duro; outra posterior, do final do palato duro até à parte posterior da faringe. Os articuladores envolvidos na produção da fala são os lábios, o espaço anterior da arcada dentária superior, os alvéolos dentários superiores, o palato duro e o palato mole, o véu palatino ou *velum*, a úvula, a língua (constituída pela zona da coroa, pela ponta ou ápex, pela lâmina, pelo dorso e pela raiz).

Passemos, agora, a aspetos prosódicos. A intensidade, medida em decibéis, depende da amplitude da vibração e, em parte, da pressão subglótica, uma vez que as contrações ao nível da faringe, da laringe e do pavilhão faringo-buco-nasal criam resistências à propagação sonora.

Associada à intensidade, a altura depende da frequência da vibração, da periodicidade do movimento dos lábios glóticos: quanto mais rápida a vibração, mais “alto” o som ouvido. Estes mecanismos permitem caracterizar a voz humana como muito aguda, aguda, normal, grave

ou muito grave, sendo que o tamanho da laringe exerce influência na tonalidade da voz. Isto significa que cada indivíduo tem uma zona de conforto durante a emissão vocal a que chamamos a extensão da voz.

A duração tem que ver com o tempo real físico da sonorização e pode ser influenciada pelo cansaço, pelos ritmos cardíacos e respiratórios individuais, pela emotividade, entre outros. Se atendermos ao local em que a voz surge, podemos classificá-la como voz palatal (palato), gutural (garganta) e nasal (nariz), o que influencia a colocação vocal, como adiante veremos.

No caso de duas vozes terem a mesma intensidade e altura, o traço distintivo é o timbre, que depende do número e da intensidade dos harmônicos e que está associado às características específicas dos pavilhões faringo-bucal e laríngeo, da variação dos seus volumes e do tom das cordas vocais. Estas diferenças permitem a variação do timbre vocal de pessoa para pessoa.

Empiricamente, quando dizemos que uma voz é clara, natural, agressiva, velada, apaixonada, neutra, entre outros adjetivos, estamos involuntariamente a “julgar” o timbre de forma pouco objetiva, uma vez que ele obedece, biologicamente, às características inalteráveis do indivíduo.

Atentemos, agora, nas características de estilo de natureza distinta.

Partindo do pressuposto de que uma mesma frase pode ser pronunciada de diferentes formas, devemos considerar determinadas dimensões, tais como a entoação ou a melodia. Na verdade, o tom da fala humana muda constantemente, ou seja, ele sobe ou desce a intervalos reduzidos, nem sempre perceptíveis ao ouvido humano destreinado ou desatento. Assim, podemos considerar que a entoação de uma frase “corresponde ao modelo de mudanças de tom que ocorre nessa frase” (Vieira, 1996, p. 37).

O falante ou, atendendo ao nosso objeto de estudo, o leitor, pode operacionalizar, na fala ou na leitura em voz alta, vários grupos tonais, se a conversa ou a leitura for lenta. Pelo contrário, quando o débito de palavras é muito rápido, verifica-se normalmente apenas um grupo tonal.

Numa perspectiva pedagógica e didática, o professor poderá (ou deverá) ter esta variável em consideração, uma vez que a velocidade excessiva que os alunos empregam nas suas concretizações leitoras pode influenciar a qualidade do enunciado e o cumprimento efetivo da pertinência comunicativa do ato da leitura. Dito de outro modo, uma leitura demasiado rápida fará com que o aluno não concretize eficazmente um conjunto de cambiantes tonais conducentes à qualidade do enunciado, fazendo com que a mensagem perca sentidos, entoações, duplas significações, conotações, enfim, propriedades que concorrem para a sua riqueza. Se a leitura for executada de forma adequada, sem pressa excessiva, cumprirá o seu

papel comunicativo de forma mais conveniente, não só do ponto de vista do leitor, que põe em uso um conjunto de estratégias e de técnicas que enriquecerão a sua produção oral, mas também do ponto de vista do ouvinte (ou do leitor em segundo grau), que dispõe do tempo necessário para absorver a informação e melhor compreender o que está a ser lido.

Para além deste fator, há que considerar que, na língua de um país, as entoações não são totalmente livres, produzindo aquilo a que Fonagy chama de “clichés melódicos” (Vieira, 1996, p. 38); as propriedades detetadas na língua portuguesa diferem de outras línguas, mesmo daquelas que lhe sejam próximas, como as latinas. Estas diferenças podem ser percecionadas inclusive de forma empírica: um indivíduo atento, que viaje por vários países europeus, constatará uma diferença de “ruído” numa sala, bar ou restaurante com muitos falantes a falar ao mesmo tempo a sua língua.

Outra característica de estilo importante é o acento⁸⁹. De forma simples, trata-se de um maior esforço expiratório e articulatório, um “prolongamento da sílaba acentuada, uma subida rápida da melodia que reflete a subida repentina da pressão subglótica e a modificação característica do timbre da voz” (Vieira, 1996, p. 41).

Com forte ligação a este parâmetro, as pausas também transmitem sentidos, quer derivem de razões fisiológicas, tal como a necessidade de respirar, quer resultem de razões semânticas, pois uma pequena pausa em determinado contexto discursivo pode inverter totalmente o sentido do enunciado.

O andamento, o débito de sílabas por unidade de tempo, que pode ser considerado muito rápido, rápido, normal, lento ou muito lento, é também um fator importante para a qualidade da mensagem e está associado ao ritmo que, não dependendo exclusivamente do andamento, se prende à forma como o falante emprega os acentos, as pausas, o modo de articulação, ou combina estes fatores entre si.

Se algumas destas características, sejam acústicas e humanas, sejam de estilo, são controláveis e manipuláveis pelo indivíduo, há, contudo, um conjunto de características vocais e expressivas que lhe são próprias e que dificilmente manuseará de forma consciente. Entre estas, encontramos fatores de ambiente e condições físicas e psíquicas individuais.

No caso das condicionantes ambientais, Vieira (1996, p. 48) inclui o clima, o local onde se vive (campo ou cidade), os ruídos e sons envolventes, a família, o meio socioeconómico, os

⁸⁹ Ao acento português não é alheia a influência das emoções, ou seja, como diz Fonagy, “uma atitude agressiva acentuará em qualquer língua a estrutura rítmica da frase, reforçará os acentos, reduzirá a melodicidade, simplificará o esquema melódico, reduzirá a duração das vogais e prolongará a das consoantes obstrutivas, introduzirá pausas frequentes e muitas vezes irregulares” (Vieira, 1996, p. 42).

mass-media, entre outros fatores culturais e políticos. As condições físicas individuais, tais como o aspeto geral (gordo, magro, alto, baixo), a postura (rígida, flexível), a agilidade física e o ouvido têm repercussões na *performance* oral, nas quais ainda poderíamos incluir, à semelhança de Alexander Lowen, a couraça e o estado bioenergético⁹⁰. Quanto às condições psíquicas, podemos considerar a história pessoal individual e o próprio ambiente afetivo da família no seio da qual o indivíduo cresceu, se era acolhedor ou repressivo e inseguro.

Contudo, a voz não se limita a ser um mero “sopro sonorizado”: resulta, igualmente, de um querer individual, um ato volitivo que se assume como uma “projeção do corpo num movimento vindo do interior fortemente ligado à língua materna e penetrado do(s) sentido(s) a exprimir” (Vieira, 1996, p. 55). Nessa perspetiva, não há vozes neutras, uma vez que, como já constatámos, há um considerável número de variantes a serem tidas em consideração quando falamos, o que faz com que se produza sempre um efeito, tanto no emissor, como no recetor, premissa que também é válida se atendermos às leituras em voz alta.

Neste caso concreto, em vez de um registo vocal conversacional, fazemos uso daquilo a que chamamos de voz projetada, que implica uma elevação do tom e um aumento da intensidade sonora e da altura tonal, que se faz acompanhar do aumento do débito de palavras, de uma articulação mais trabalhada e do aumento do tono muscular. A respiração adequada para este tipo de projeção vocal é a abdominal.

Estes aspetos que temos vindo a assinalar, que podemos considerar como físicos – ou mesmo mecanizados -, pressupõem, ainda, um estado anímico do indivíduo que se traduz em variações biológicas e biorrítmicas relevantes para o ato da leitura oralizada, tais como o aumento dos ritmos cardíacos e respiratórios e até mesmo da temperatura corporal, com evidentes reflexos no desempenho vocal leitor:

Manifestações motoras excessivas, como uma gesticulação exagerada, tremuras, tiques faciais, secura da boca, ruborização da face, aparecimento de cólicas ou mal-estar são manifestações exageradas e desagradáveis associadas fundamentalmente ao psiquismo individual. Se o medo se instala, o fluxo verbal e o contacto com o auditório é perdido (pelo menos em parte) e a voz projetada falha também. (Vieira, 1996, p. 56).

⁹⁰ Este autor publicou, em 1975, um importante livro intitulado *Bioenergetics*, com tradução francesa de 1985. Alguns dos seus livros sobre este tema estão traduzidos em português. A sua doutrina insere-se numa corrente que advoga que o indivíduo alcança um estado de saúde ao encontrar um ponto de equilíbrio entre carga e descarga de energia no seu próprio corpo. Assim sendo, a couraça é a estrutura própria das tensões crónicas do corpo que mantém o seu equilíbrio energético. Torna-se necessário ter presente esta chamada de atenção à bioenergia própria do corpo humano quando considerarmos, um pouco mais adiante, a noção de *performance* e de corporeidade presente nas leituras oralizadas.

Explicitadas noções relevantes relacionadas com as propriedades vocais e com as suas implicações no desempenho vocal do indivíduo, importa, neste momento, referir determinados problemas vocais comuns que influem na qualidade da leitura vocal, quer dependam ou não da vontade do indivíduo. Sublinhadas as características relevantes dos órgãos envolvidos na produção da voz humana, assinalaremos situações que lhes estão diretamente relacionadas e que poderão interferir com a qualidade da voz.

Uma deles é o descontrolo da intensidade vocal, que leva a que o indivíduo fale ou alto demais, ou baixo demais. No primeiro caso, o tom de voz é muitas vezes agudo, com intensidade forte ou mesmo muito forte, o que se pode justificar por motivos alheios ao falante, tais como razões familiares (há famílias e grupos onde se fala muito alto), de trabalho (ambientes de trabalho muito ruidosos), ou por motivos intrínsecos ao próprio, tal como a maneira de ser (inseguro, nervoso). No caso dos indivíduos que falam baixo, tal deve-se a determinados hábitos de vida familiar, ou então ao facto de o indivíduo ter uma postura de vida assumidamente isolada, apresentando por isso músculos abdominais e torácicos que apresentam com um tono muito reduzido, uma caixa torácica que não é capaz de realizar movimentos amplos, uma curvatura ligeira ou acentuada das costas, para além de medo de falar alto com outras pessoas.

Quer num caso, quer noutro, se o indivíduo não levar à prática determinados exercícios que o podem auxiliar a desenvolver os músculos e a controlar a intensidade da voz, podem surgir problemas, tais como rouquidão, lesões nas cordas vocais ou o aparecimento de pólipos.

Outras das situações que importa referir prendem-se com dificuldades na exteriorização vocal, ou seja, momentos em que a voz sai estrangulada e que estão associados seja a problemas psicológicos de maior ou menor gravidade, seja a timidez. Nestes casos, determinados exercícios de cariz psicomotor podem ser um importante auxílio.

Quando grande parte do ar é conduzido pelas fossas nasais, devido a uma posição aproximada dos maxilares ou ao palato mole descaído, produz-se uma voz nasalada.

Uma movimentação dos órgãos articulatórios ora por demais excessiva, ora reduzida, fará com que a articulação se torne ou difícil e rebuscada, ou preguiçosa e frouxa, características que podem ser minimizadas com a execução de exercícios articulatórios adequados.

Uma situação frequente que aflige um grande número de falantes tem que ver com a rouquidão. Os períodos curtos em que ocorre nos adultos, por norma, não constituem motivo de grande preocupação e costumam aparecer em virtude de gripes que afetam a laringe onde estão localizadas as cordas vocais, ainda que possam dever-se igualmente a situações

emocionais adversas. As agressões físicas causadas pelo tabaco, por alergias, por infecções, ou por outros agentes, associadas ao uso inadequado da voz, contribuem para muitos dos problemas das cordas vocais, o que nos leva a sublinhar que grande parte destes fatores depende de atos do falante e são, por isso, passíveis de ser atenuados.

Já referimos que há condições psíquicas que influenciam a qualidade da voz humana, como é o caso da ansiedade, que aumenta a tensão muscular e modifica a postura do indivíduo, fazendo com que este não relaxe nem efetue a respiração diafragmática, forçando a voz na garganta e, por vezes, gritando sem motivo e sem necessidade. Os tratamentos para casos desta natureza conjugam exercícios fonéticos, de relaxamento e de diminuição da ansiedade, para além da ingestão diária de quantidades apropriadas de água.

Para quem usa muito a voz, como é o caso dos professores, e mesmo dos alunos que preparam e treinam leituras em voz alta, torna-se imprescindível a ingestão de quantidades de água consideráveis, de preferência à temperatura ambiente, para humidificar as cordas vocais.

Outro dos problemas que afetam a saúde das cordas vocais é o consumo de bebidas alcoólicas, que constituem substâncias muito agressivas para o aparelho fonador, para além de terem um efeito anestésico que provoca a diminuição da sensibilidade; nestas situações, inadvertidamente, o indivíduo esforça demasiado as cordas vocais, uma vez que, no momento, não sente as consequências desse esforço.

Para além de bebidas com alto teor alcoólico, também devem ser evitados produtos lácteos, chocolates e seus derivados, principalmente antes de uma atividade vocal significativa, na medida em que aumentam a secreção de muco no trato vocal e podem alterar momentaneamente as suas características. Pelo contrário, produtos fibrosos, tais como maçãs, ajudam a limpar a boca e a faringe.

Falar alto, tossir e clarear a garganta constituem agressões à voz, assim como o fumar e a exposição constante a ar condicionado. O uso de roupa confortável, que não atrapalhe o fluxo respiratório nem a postura do indivíduo, também contribui para a eficácia da competência vocal.

A postura do leitor, no ato de enunciação, é fundamental, devendo este manter a cabeça direita, sem esticar ou contrair o pescoço em demasia, com os dois pés bem apoiados no chão, permitindo a passagem do ar sem dificuldades e fazendo com que o diafragma trabalhe melhor. Para além disso, devemos ter cuidado com a articulação das palavras, podendo fazer uso de expressões faciais para ajudar o ato comunicativo, se o texto o permitir.

A leitura em voz alta exige um domínio voluntário da respiração, sendo claro que a voz se produz precisamente a partir dela. Certos cuidados são importantes e, ainda que nos pareçam óbvios, são fundamentais para a leitura oralizada. Assinalaremos alguns.

Na inspiração, o ar entra pelo nariz ou pela boca, passa pela laringe através da traqueia, vai para os pulmões, é distribuído via brônquios com o apoio do diafragma, que separa o tórax do abdômen. A expiração promove a saída de ar dos pulmões pelo relaxamento da musculatura do diafragma e dos músculos intercostais. O diafragma eleva-se (a barriga contrai-se) e as costelas baixam (fecham), o que diminui o volume da caixa torácica, com consequente aumento da pressão interna, forçando o ar a sair.

O ato da fala acontece na expiração e assim que a inspiração termina, de acordo com as necessidades vocais do leitor, devendo este ter cuidado para evitar ficar completamente sem fôlego. Nesse sentido, torna-se importante treinar a respiração abdominal ou diafragmática que, infelizmente, muitas vezes por preguiça, poucos dominam correta e conscientemente. Esse treino pode ser operacionalizado em diversas circunstâncias, inclusive em situação de aula e na preparação para atividades de leitura em voz alta, apesar das evidentes limitações que o espaço da sala oferece. Contudo, não nos parece razão suficiente para defender a total exclusão destes exercícios do contexto educativo: ocasionalmente, o professor pode dinamizar pequenos exercícios respiratórios, com uma duração temporal ajustada à situação.

Muitos dos exercícios que abordaremos partem de um pressuposto muito importante e ao qual, muitas vezes, não atribuímos a devida relevância: a voz humana é indissociável de um corpo, que também deve ser motivo de atenção e de cuidado; por vezes, quando constatamos algum problema que afeta a voz, isso significa que estamos a fazer um mau uso do nosso corpo (ou de parte dele). Nesse sentido, torna-se fundamental lançar um olhar atento ao nosso próprio corpo através de alguns exercícios simples.

Num primeiro momento, podemos tentar caminhar, parar e caminhar novamente, repetindo o processo várias vezes. De seguida, continuando este exercício simples, acrescentamos sons, que devem aumentar de intensidade até à produção e à projeção de palavras. O indivíduo deverá ter a possibilidade de se observar, ou então de observar outras pessoas, seguindo-se momentos de reflexão e de partilha das observações feitas. O exercício será, inicialmente, algo inibidor, pois há uma tendência muito grande para nos sentirmos excessivamente observados, quase devassados na nossa intimidade, mas sem dúvida que poucos negarão a pertinência e o alcance das descobertas que farão em relação ao seu próprio corpo e às suas posturas. Devemos, assim, atentar na posição global do corpo, seja em movimento, seja parado, observado a partir de vários ângulos (de frente, de perfil e de costas); na posição e colocação da cabeça, do pescoço e da zona superior das costas; no equilíbrio do corpo ao andar e quando parado; na unidade e no equilíbrio entre as várias partes do corpo em vários

momentos; na direção do olhar; nas zonas onde se detetem possíveis tensões; na posição do maxilar inferior e no esforço vocal efetuado pelo indivíduo.

Após este momento de observação e de necessária reflexão a partir dos exercícios, o indivíduo deverá consciencializar-se de que deve caminhar, falar e projetar a sua voz numa posição vertical sem qualquer rigidez, evitando inclinar a cabeça, descair ou elevar excessivamente os ombros, ou curvar as costas. Quando o indivíduo anda, ou quando está parado, as pernas não devem afastar-se excessivamente uma da outra, nem estar juntas joelho com joelho, para não perder o equilíbrio.

O olhar também é um fator importante a considerar: o indivíduo deverá olhar em frente, evitando desviá-lo excessivamente para cima ou para baixo. A cabeça demasiado inclinada para trás ou para baixo, a caixa torácica demasiado flácida ou descaída, os ombros muito levantados no momento da inspiração, os joelhos demasiado juntos, ou as costas muito curvadas conduzem a perturbações na capacidade vocal e, a longo prazo, darão origem a problemas corporais com consequências mais duradoiras e até dolorosas.

Realizar este exercício, ou outros, frente a um espelho constitui um excelente meio de observação das suas próprias *performances* corporais. Estar frente a um espelho e rodar a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, de forma lenta, sem desviar o olhar e sem mexer qualquer outra parte do corpo, ou ainda fixar-se frente ao espelho e rodar o corpo todo, mantendo a cabeça e o pescoço imóveis, são exercícios igualmente simples e fundamentais para o domínio corporal consciente e responsável.

Outra atividade facilmente praticável é aquela em que nos colocamos numa posição vertical, com os pés juntos e os braços ao longo do corpo, tentando nunca perder o equilíbrio, apoiando-nos ora na ponta dos pés, ora nos calcanhares.

Estes exercícios (e muitos outros que poderíamos assinalar) têm como objetivos fundamentais consciencializar o aluno relativamente à sua própria expressão corporal; levá-lo a adquirir hábitos e posições corporais confortáveis, conducentes a uma boa produção vocal; conhecer limitações ou possíveis tensões musculares limitadoras do seu desempenho vocal; sentir-se bem numa posição saudavelmente vertical; adquirir hábitos de (auto)observação; e tomar consciência de diferentes e eficientes modos de inspiração e expiração.

O relaxamento corporal também configura uma importante técnica no sentido de preparar o leitor para uma boa oralização, intervindo não apenas a nível físico, mas também (e não menos importante) a nível psíquico, pois pode proporcionar sensações de bem-estar, de descontração consciente do corpo, e conduzir ao desenvolvimento de capacidades de ativação e mobilização de energia. De seguida, daremos alguns exemplos.

Deitado de costas, com as mãos alinhadas com o corpo sem estar a ele coladas, com as palmas das mãos voltadas para cima, preferencialmente de olhos fechados, o indivíduo deverá estar atento à sua própria musculatura corporal, para que possa identificar zonas de tensão e nelas concentrar a sua energia positiva. Gradualmente, seguindo um percurso que abranja todo o corpo, numa sequência lógica e fácil de seguir, poderá começar por tentar descontrair os dedos dos pés, os próprios pés, as pernas, os joelhos, as coxas, a bacia, o ventre, o tronco, os braços, os ombros, o pescoço, a cabeça, a face, os maxilares, chegando ao topo da cabeça. Se alguém estiver a orientar o exercício, poderá reforçar o relaxamento corporal e os efeitos psicológicos positivos se for dando orientações de forma calma, sem pressas, mas não esquecendo que este movimento de relaxamento deverá percorrer o corpo todo, preferencialmente dos pés à cabeça. Poderá também ser útil levar o sujeito a imaginar que o seu corpo está a ser percorrido por uma luz brilhante, ou por uma sensação de formigueiro.

Este exercício pode oferecer ainda outras variantes, dependendo das necessidades: o indivíduo pode ser levado a mexer lentamente algumas zonas do corpo, no sentido de localizar pequenas resistências ao relaxamento e eventuais problemas na postura

Num outro momento, o sujeito deita-se de costas e verifica se o eixo da cabeça e do tronco estão alinhados e se o seu peso está igualmente distribuído de modo a não sobrecarregar desnecessariamente nenhuma parte do corpo ou de algum órgão. Por vezes, no caso de determinadas posturas incorretas e já viciadas, muitas das quais o indivíduo não tem consciência, alguma parte do corpo pode começar a ficar dormente ou a respiração pode não abrandar, fazendo com que tenha dificuldade em atingir um verdadeiro estado de relaxamento. A respiração deverá incidir no abdómen e na região inferior do tórax, podendo colocar as mãos, uma no tórax, outra no abdómen, para verificar se esta respiração está a ser feita da maneira mais correta. Após verificar se a respiração obedece a estes parâmetros, o indivíduo começa a soltar suspiros conforme respira: primeiro, ao inspirar, num movimento que começa lentamente e aumenta gradualmente de velocidade e de intensidade, produz um “f”, seguido de uma pequena pausa com os pulmões cheios de ar, libertando-o de seguida soltando um “ch” decrescente e diminuindo de velocidade e de intensidade.

Quando conseguir dominar bem esta técnica, poderá começar a introduzir apontamentos físicos, tais como crisar ou tensionar diferentes partes do corpo, seguidos do movimento contrário de relaxamento da mesma zona ou do mesmo membro (pode ser a perna direita, o pé direito, o antebraço e o braço esquerdos, o ombro direito e depois o esquerdo, etc.).

Por fim, não devemos esquecer a importância de promover momentos de relaxamento e de exercitar o desenvolvimento muscular do aparelho vocal propriamente dito, de que daremos alguns exemplos. Estes exercícios poderão ser feitos frente ao espelho, uma vez que, pela auto-observação, o indivíduo ganhará uma maior consciência das suas potencialidades vocais e articulatórias.

De pé, diante do espelho, de boca ligeiramente aberta, deixar cair o maxilar inferior sem tensionar, usando apenas o seu próprio peso, e levantá-lo lentamente. Também pode ser feito com a boca fechada, mas sem contrair os lábios, com a língua distendida, para sentir um grande espaço livre na cavidade bucal.

Outro exercício consiste em descair e levantar o maxilar inferior e movimentá-lo da direita para a esquerda, inspirando e expirando. Seguidamente, introduzir sons nasais durante a expiração, aumentando gradualmente a intensidade do exercício. Ou ainda de pé, frente ao espelho, bocejar com a boca bem aberta, verificando que a língua fica pousada junto aos dentes incisivos inferiores. Depois de alguns bocejos, introduzir suspiros usando as vogais para esse efeito, mantendo sempre uma grande abertura da boca e da garganta.

Posteriormente, daremos exemplos de exercícios respiratórios que podem igualmente ser conduzidos pelo professor em contexto educativo e que têm como objetivos principais tomar consciência do funcionamento do aparelho respiratório vocal, controlar os mecanismos de inspiração e de expiração e saber reter e aumentar o poder de sopro.

De pé⁹¹, com as mãos ao longo do corpo, com os ombros soltos, o aluno inspira pelo nariz enquanto o professor sugere uma contagem em três tempos (podem ser três segundos); de seguida, prende um pouco a respiração e solta o ar no dobro do tempo que demorou a inalar. Numa segunda fase, solta o ar ao mesmo tempo que produz som, começando pelas vogais e passando aos sons nasais. Este exercício leva a que o aluno se aperceba das transformações que deve operar no seu aparelho articulatório para produzir sons diferentes. Quando a turma estiver preparada, ou seja, após uma primeira fase para dar a conhecer o exercício e para se habituarem, sem nervosismo ou embaraço, ao processo, o professor pode sugerir mais tempo de respiração, devendo solicitar aos alunos que se concentrem na sua própria respiração de maneira a controlar o corpo: só o abdómen deve inchar aquando da inspiração (respiração abdominal) e os alunos podem colocar a mão no ventre para verificar se o estão a fazer corretamente.

⁹¹ Esta atividade também pode ser realizada com os alunos deitados no chão. O professor pode enveredar por estas práticas a partir do momento em que percecionem que a turma se sente relativamente confortável e preparada para aceitar estas atividades e que irá aderir à sugestão, o que implica um trabalho prévio de preparação e de habituação a este tipo de exercícios.

O exercício pode ser executado com algumas diferenças, observando-se movimentos sequenciais que podem variar pontualmente de maneira a ganhar maior eficiência vocal:

- inspirar lentamente / reter o ar / expirar lentamente / descansar;
- inspirar lentamente / reter o ar / expirar com golpes curtos / descansar;
- inspirar rapidamente / reter o ar / expirar rapidamente / descansar;
- inspirar rapidamente / reter o ar / expirar lentamente / descansar;
- inspirar rapidamente / reter o ar / expirar com golpes curtos / descansar.

Este exercício permitirá que os alunos, ao ler em voz alta, consigam o fôlego suficiente para produzirem enunciados mais estruturados e cada vez maiores, fazendo as pausas nos sítios certos e não perdendo o ar nos pulmões, situação que levaria a interrupções e a pausas que poderiam prejudicar a compreensão do texto por parte dos ouvintes. O aluno deve perceber que o controlo correto da respiração é a base importante para o funcionamento de todo o aparelho fonador (enfim, do corpo todo) aquando da prática de leitura, evitando que as cordas vocais sequem com tanta facilidade e que o leitor se canse rapidamente.

Estes primeiros treinos respiratórios podem fazer com que alguns alunos sintam tonturas, uma vez que o seu cérebro passa a receber oxigénio em maior quantidade daquela a que está habituado, pelo que o professor deve estar atento e vigilante. No caso de isso acontecer, o aluno deve sentar-se ou ajoelhar-se e colocar a cabeça entre os joelhos, respirando normalmente, e depois levantar-se devagar, sem pressas, até se sentir seguro e apto a continuar.

Esta técnica de respiração conduz também a um maior relaxamento. Uma boa respiração ajuda a controlar as emoções e o relaxamento controla os músculos, pelo que os exercícios de respiração e de relaxamento deverão anteceder as práticas de leitura em voz alta e performativas, sendo uma estratégia eficaz de preparação físico-corporal e anímica que conduzirá a um bom desempenho da leitura.

Outro fator importante que o professor não deve descurar é o tempo letivo de que dispõe, de maneira a que o momento central da aula seja o da leitura e não propriamente o da sua preparação. Contudo, em primeiras experiências desta natureza, o tempo dedicado à preparação não deve ser considerado tempo perdido; pelo contrário: gradualmente, o docente necessitará de menos tempo de preparação, uma vez que não só os alunos irão fazê-lo autonomamente, como o seu corpo já estará mais apto a ler em voz alta sem necessitar de muito tempo de aquecimento.

Os registos de voz podem variar, como vimos, de acordo com o tipo de texto a ser lido em voz alta, tendo o leitor de considerar se há momentos de maior intensidade e carga emocional, assim como se há necessidade ou não de modificar a sua voz para dar sentido a determinadas situações, sem chegar ao excesso e a um registo demasiado dramático, logo, falso. Para isso, pode enveredar por vários tipos de colocação de voz, como já anteriormente assinalámos.⁹²

Se os atores de teatro e de expressão dramática, por necessidade e especificidade da área artística que desenvolvem, devem apresentar uma preparação física e motora que lhes permita passar de um registo a outro sem grandes dificuldades, o leitor em voz alta não necessita de dominar esta técnica com a mesma destreza, devendo, normalmente, fazer uso da dita voz normal, ou seja, da voz de peito. Ainda assim, numa mesma leitura, se o texto assim o permitir, o leitor pode fazer uso dos três registos.

Uma vez que os alunos não possuem sensibilidade nem conhecimento que lhes permita discernir estas diferenças vocais, o professor poderá convidar alguém com conhecimento para poder exemplificar, com os alunos, as diferenças entre os vários registos. Gravar as produções vocais dos alunos também pode ser uma metodologia interessante para que eles se possam auto e heteroavaliar e, assim, assumir uma maior consciência do que a sua voz é capaz de operar.

Os alunos também apresentam dificuldade em discernir a delimitação das noções de volume, projeção e timbre. Se os dois primeiros podem, de alguma maneira, estar ligados, ainda que um não dependa exclusivamente do outro, o timbre não apresenta ligação direta a nenhum deles. Muitas das vezes, o aluno confunde a projeção da voz com o simples falar alto, e até falar alto e gritar: a projeção tem de ser adequada ao texto, à sala ou ao espaço em que decorre a leitura, devendo o aluno aprender a ouvir a sua própria voz e a dos colegas. Há vários exercícios que podem ajudar a aperfeiçoar esta vertente, nomeadamente posicionar os alunos em linha, numa parede da sala, e levá-los a projetar a voz, imaginando que as ondas vocais saem do seu aparelho fonador, viajam pelo espaço até à parede em frente e voltam para trás, inundando a sala toda. Ao realizar estes exercícios, o professor deve ter em atenção que uma boa projeção vocal necessita do auxílio de uma respiração abdominal correta, tal como sugerido anteriormente.

⁹² A alusão que fazemos não tem como objetivo uma exposição excessivamente rigorosa e científica sobre esta questão, mas sim analisar uma pequena súpula de conhecimentos básicos sobre os registos vocais. A própria terminologia, não sendo consensual, oferece um problema de apresentação. Por exemplo, Mörner et al (1964, pp. 18) admitem que “The terminology with regard to voice pitch levels, i.e. “registers”, suffers from the existence of an abundance of terms and an ambiguity of their use”.

A dicção e a acentuação prendem-se com questões mais relacionadas com a articulação, ou seja, a forma mais ou menos eficaz com que usamos os nossos ressoadores para criar, com qualidade, as nossas produções orais. Há exercícios que desenvolvem as “possibilidades orais” de cada um (Cunha, 2008) que não podem apagar a importância da respiração, a base da nossa capacidade de vocalização e de leitura em voz alta.

Um deles prende-se com a ginástica de articulação e vocalização. Há exercícios em que os alunos usam o próprio nome para treinar a articulação, uma vez que muitas e subtis mudanças na voz passam por pequenas alterações dos órgãos articulatórios, pelo que é necessário recordar a necessidade de manter a firmeza dos músculos da língua e dos lábios, a correta articulação de cada consoante e a adequada abertura das vogais.

Para pronunciar as vogais, o espaço bucal deve ser o mais amplo possível, os dentes não devem estar demasiadamente próximos, os movimentos de língua devem evitar os movimentos labiais e o palato mole deve estar levantado, sem esquecer uma postura vertical e uma respiração correta, como já sublinhámos.

Atentemos, neste momento, na sequência de exercícios que conduzem a um maior domínio das potencialidades articulatórias.

Exercitar a musculatura labial, articulando “ma-me-mi-mo-mu”, “pa-pe-pi-po-pu”, “ba-be-bi-bo-bu”.

Exercitar a musculatura da ponta da língua, articulando “ta-te-ti-to-tu”, “da-de-di-do-du”, “la-le-li-lo-lu”.

Exercitar a musculatura da parte de trás da língua, articulando: “ga-gue-gui-go-gu”, “ka-ke-ki-ko-ku”.

Exercitar a musculatura da língua no seu conjunto, articulando “kla-kle-kli-klo-klu”.

Exercitar conjuntos de sílabas iguais: “ta-ta-ta-ta-ta”, “me-me-me-me-me”, “li-li-li-li-li”, “ne-ne-ne-ne-ne”, “bro-bro-bro-bro-bro”.

Exercitar a vibração da letra “r”, rolando a língua: r---rrrrrrrr—r—rrrrrrrrrrr, ou dizendo repetidas vezes “da-dla-dra”, “pa-pla-pra”, “ta-tla-tra”, “dra-drrrrrrrrrrrrra-drrrrrrrrrrrrr”. Podemos usar muitas outras combinações possíveis, com duas ou mais consoantes e vogais, com duas ou mais sílabas, em que o som “r” seja bem articulado.

Cicia, evitando o assobio, as letras “s” e “z”: “bsa-bse-bsi-bso-bsu”, “bza-bze-bzi-bzo-bzu”, “psa-pse-psi-pso-psu”, “tza-tse-tsi-tso-tsu”.

Exercitar bem o riso, aspirando bem o “h”, como os latinos faziam em determinados contextos linguísticos: “ha-ha-ha-ha-ha”, “he-he-he-he-he”, “hi-hi-hi-hi-hi”, “ho-ho-

ho-ho-ho-ho”, “hu-hu-hu-hu-hu-hu”, “ha-hi-hu-he-ho”. Esta atividade pode começar lentamente, respirando antes de cada segmento, até que o indivíduo consiga, confortavelmente, dominar a sua respiração e aguentar os segmentos com uma respiração apenas. Posteriormente, este exercício poderá incluir diversas combinações de sons e pronúncia de pseudo-palavras: “me-la-no”, “la-mi-no”, “mo-ne-la”, “ba-tu-ki”, “fi-gue-ro-la”.

Com a sua operacionalização gradual, contínua e consciente, estas práticas permitirão: adquirir técnicas de colocação de voz; conhecer a tessitura da própria voz e modificá-la; conhecer os diferentes registos e realizar corretamente mudanças entre eles; projetar a voz a diferentes distâncias; analisar sons pessoais; reproduzir sons; articular corretamente vogais e consoantes; executar, em diferentes tempos e ritmos, exercícios vocais e trava-línguas, enriquecendo as capacidades vocais e preparando o indivíduo para leituras mais eficazes, ricas e enriquecedoras.

O professor pode solicitar que os alunos abram bem a boca e articulem todos os sons em pormenor, não perdendo o fôlego no fim da palavra, o que acontece frequentemente nos falantes com pouca preparação, principalmente em contextos sociais mais informais.

O exercício da pastilha elástica, em que os alunos mascam e fazem bolas imaginárias, que vão sendo cada vez maiores, juntamente com o exercício das caretas, também pode ter algum efeito positivo. Este último pode ser feito individualmente, sem interação entre os alunos, ou então podem fazê-las uns para os outros, devendo mexer toda a musculatura facial, usando maxilares, lábios e boca.

A técnica de mandar beijos sonoros para o ar ou uns para os outros, imaginar que comem um gelado de vários tamanhos, fazendo o som característico como se estivessem a saboreá-lo, ou ainda mostrar a língua uns aos outros, ora fazendo-a tocar na ponta do nariz, ora no queixo, sem o auxílio das mãos, pode constituir um bom exercício de aquecimento da máscara facial.

Outros exercícios podem ter um efeito importante nas capacidades articulatórias dos alunos, permitindo o aquecimento da zona labial. Imitar o som de um motociclo, fazendo vibrar os lábios, ora a breves arrancadas, ora a mais longas; segurar um lápis no lábio superior e passear pela sala ou tentar ler um pequeno texto sem o deixar cair; sorrir o máximo que se conseguir sem abrir a boca, nem mostrar os dentes.

Um exercício que permite associar o aquecimento das capacidades articulatórias à concentração, à atenção e à destreza física é o do “ténis de palavras”, pois implica, para além da voz, uma coordenação de reflexos. Trata-se de um jogo de pares, em que um dos participantes bate na bola imaginária com a raquete também imaginária, dizendo um som (pode ser o próprio nome ou um som previamente decidido entre eles). O companheiro deve seguir o

trajeto da bola imaginária, tentando mudá-lo como se de um verdadeiro jogo de ténis de tratasse. A atividade pode ir sendo complexificada ao introduzirmos palavras mais elaboradas ou pseudo-palavras que impliquem algum jogo de articulação, tais como *papa / pepe / pipi / popó / pupu* ou *papo / pepa / pipa / popa / pupa*. Também podem ser usadas palavras de um texto que tenham estudado ou que irão analisar.

Após o professor ter a certeza de que os alunos percebem o interesse e a vantagem destes exercícios, e após ganhar a sua confiança⁹³, pode enveredar por atividades que treinem aspetos mais colaborativos, em que os alunos interajam mais uns com os outros, em que percam gradualmente a vergonha de se expor e em que se ouçam com atenção, o que constitui um trabalho importante em leituras com mais do que um aluno a ler o mesmo texto.

Entre estes jogos, podemos incluir os jogos de saber-estar, que podem ajudar a criar situações ou a explorar as reações corporais a determinados sentimentos, sujeitos a certos contextos ou sensações, tais como o frio, o calor, a fome, o cansaço, a saudade, a raiva. Também os exercícios de autoestima, de confiança, de cooperação, de assertividade, improvisações e pequenas dramatizações⁹⁴ podem ter fortes vantagens pedagógicas. Estas últimas, inclusivamente, permitem

(...) dar estrutura teatral a algo que, em princípio, não a tem. Consiste na utilização de uma estrutura teatral para dar vida a um poema, um conto, um relato, uma notícia, modificando a sua forma original, para a adaptar a um esquema dramático, utilizando técnicas teatrais para cumprir os seus objetivos lúdicos e pedagógicos, não tendo a pretensão de realizar um espetáculo, pois não é esse o seu objetivo (Cunha, 2008, p. 110).

Estes exercícios permitem também o cumprimento de objetivos didáticos e pedagógicos, que se prendem com a compreensão do texto. Um treino desta natureza leva a que os alunos interiorizem o(s) significado(s) dos textos a ser lidos, potenciando-os pela modulação da sua voz, pelas inflexões tonais, pelos ritmos diversificados, pelo volume e projeção, pela máscara facial, enfim, por todo um conjunto de técnicas que também devem ser trabalhadas pelo professor que pretenda enveredar por estas práticas de leitura.

⁹³ Para além das evidentes vantagens já aduzidas, estes exercícios constituem uma técnica de quebra-gelo, tão necessária nas dinâmicas de grupo, nomeadamente em atividades de expressão dramática ou em que os indivíduos tenham de se expor publicamente.

⁹⁴ No que às dramatizações diz respeito, não podemos esquecer que, tendo em conta as situações, continuamos a falar de leitura, ainda que focando uma vertente mais dramatizada e performativa.

Por fim, o ritmo e a velocidade constituem dois conceitos facilmente confundidos. Muitos alunos (e muitos professores) têm a noção de que impor ritmo a um texto e a uma leitura coincide com uma leitura mais rápida, o que nem sempre corresponde à realidade.

Enquanto a velocidade se prende efetivamente com a rapidez da leitura, o ritmo tem que ver com o que pretendemos dizer e dizê-lo na altura certa de modo a potenciar o sentido. Dizemos que uma leitura tem o ritmo certo quando o aluno sabe modular a velocidade (e, por vezes, o volume) nos momentos oportunos. Por exemplo, alguém triste e deprimido não fala com a mesma velocidade do que alguém eufórico que tenha sido contemplado com um prémio milionário. Aliás, esta constitui uma atividade e um treino com interesse: a partir de um mesmo texto, que deve ser curto, o aluno poderá lê-lo seguindo várias intenções e a partir de diversos sentimentos ou sensações (normal, com sono, com calor, com frio, com dores de barriga, como se tivesse ficado subitamente rico, em câmara lenta, gaguejando, como se fosse um relato de televisão, entre muitas outras situações).

A leitura performativa

Já fizemos referência, várias vezes, à expressão “leitura performativa” enquanto uma prática de leitura oralizada com reconhecidas potencialidades pedagógicas e didáticas. Importa, num primeiro momento, clarificar um pouco o conceito de *performance* de modo a definirmos, com maior precisão, o de leitura performativa.

A palavra *performance*, originária da língua francesa, chega ao português pela tradição inglesa. Nos anos 30 e 40 do século passado, o termo foi usado no âmbito da dramaturgia e difundiu-se principalmente pelos EUA. A partir dos anos 50, passou a ser usado no âmbito da linguística, com maior ênfase também nos EUA, implicando, simultaneamente, o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e a resposta do público, fatores tão ou mais importantes do que as regras textuais presentes na obra, uma vez que a *performance*, independentemente da sua ordem e definição, é também ela constitutiva da forma. Contudo, apenas foi reconhecida como meio de expressão artística independente na década de 1970, atingindo o seu apogeu com a arte conceptual e sendo percecionada como demonstração e execução desses conceitos.

Atualmente, esta forma de arte é compreendida de forma mais abrangente, mas reconhecemos que, durante algum tempo, foi posta de lado devido às dificuldades apontadas pelos estudiosos em situá-la no âmbito da História da Arte.

Tratando-se de demonstração ao vivo, foi usada como arma contra os convencionalismos estabelecidos e associada a uma postura mais radical e de vanguarda, configurando, desta maneira, uma prática artística consideravelmente atrativa para muitos. É o caso dos dadaístas e dos surrealistas, que passaram pela fase performativa na poesia e na escrita com o objetivo de agitar consciências antes de avançarem propriamente para a criação de objetos e pinturas, para a produção efetiva de obras de arte.

De acordo com esta perspetiva, a *performance* tem como finalidade a comunicação direta com o público; o *performer* é o artista e a obra

(...) pode ter a forma de espetáculo a solo ou em grupo, com iluminação, música ou elementos visuais criados pelo próprio performer ou em colaboração com outros artistas, e ser apresentada em lugares como uma galeria de arte, um museu, um «espaço alternativo», um teatro, um bar, um café ou uma esquina. Ao contrário do que acontece na tradição teatral, o performer é o artista, quase nunca uma personagem, como acontece com os atores, e o conteúdo raramente segue um enredo ou uma narrativa nos moldes tradicionais. A performance pode também consistir numa série de gestos íntimos ou numa manifestação teatral com elementos visuais em grande escala e durar apenas alguns minutos ou várias horas; pode ser apresentada uma única vez ou repetida diversas vezes e seguir ou não um guião; tanto pode ser fruto de improvisação espontânea, como de longos meses de ensaios. (Goldberg, 2007, p. 9).

Estas novas tendências artísticas configuravam, *per si*, uma transgressão ao estabelecido, uma implosão das normas convencionais que deviam ser obedecidas pelo universo artístico, impondo novas formas de apresentar a obra artística e transformando os próprios atos de observação, receção e fruição da mesma. Não só mudam as perspetivas de produção e exibição, a relação do próprio artista com a sua criação, como também a receção dela por parte do público. A preocupação com a escolha e a diversidade de novos elementos que passaram a ser considerados parte integrante da obra, como a iluminação, a música ou outros elementos visuais, assim como o recurso a espaços inovadores onde a obra pudesse ser apresentada, tais como nos exemplos acima apresentados por Goldberg, contribuíram para uma explosão de *performances* em todo o mundo ocidental e para a crise de (pré-)conceitos artísticos tão caros às elites.

Roselee Goldberg refere precisamente o facto de a *performance* não ter sido inicialmente bem aceite pelo universo artístico:

Qualquer definição mais rígida negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois os seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material – literatura, poesia, teatro, música, dança, arquitetura e pintura, assim como vídeo, película, slides e narrações, utilizando-os nas mais diversas combinações. De facto, nenhuma outra forma de

expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada performer cria a sua própria definição através dos processos e modos de execução adotados (Goldberg, 2007, p. 10).

Assim sendo, se atentarmos na leitura em voz alta em contexto educativo, as possibilidades são inúmeras e o apelo à criatividade dos alunos (e, claro está, dos professores) é considerável, sem esquecer a presença da oralidade e da performatividade, uma vez que a implicação do corpo também transmite conteúdo e contribui para a compreensão:

As palavras são seres vivos que se adaptam às dificuldades do terreno e se subordinam às necessidades da comunicação. Adquirem significado pelo contexto de enunciação, pela gestualidade do falante, pela entoação, pela emoção, pelos subentendidos que existem sempre entre interlocutores da mesma língua. (Castro, 2012, p. 28).

Sendo a leitura um ato comunicativo, toda a leitura em voz alta é performativa e, por isso, efetiva e amplia este pendor comunicativo. Não negamos, assim, as vantagens e as possibilidades didáticas e pedagógicas desta prática leitora, ainda que assumamos os riscos da aproximação aos conceitos de teatralidade e de espetacularidade. Zumthor estava convencido:

de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra recepção, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial - um engajamento do corpo (...) Toda a literatura não é fundamentalmente teatro? (Zumthor, 2000, p. 18).

As palavras deste autor e a sua argumentação vigorosa, que o levam a considerar toda a literatura essencialmente teatro, devem ser interpretadas com as devidas cautelas.

A prática de leitura performativa pode ampliar a comunicação do texto, mas reconhecemos a existência de condicionantes que devemos considerar ao enveredar por estas práticas leitoras e que se prendem com as características dos textos a ser lidos, as especificidades, as potencialidades e as limitações dos alunos leitores, os objetivos subjacentes à leitura, os contextos educativos em que ocorrem. Uma prática de leitura performativa bem estruturada, que tenha em consideração os fatores apontados, contribui decisivamente para atenuar aquilo a que Fernando Matos Oliveira (1999) apelida de “guerra surda” ou de “demarcação territorial” entre as letras e o espetáculo.⁹⁵

⁹⁵ Fernando Matos Oliveira (1999) reflete ainda sobre as condicionantes do ensino do teatro e da sua relação com a escola e a universidade: a resistência crescente do teatro moderno e contemporâneo ao conceito de *texto dramático*; as consequências práticas e teóricas da ascensão do chamado teatro na educação; e a persistência de uma fratura evidente no estudo do fenómeno teatral, escassamente compensada pela presença insignificante das artes dos *curricula* do ensino secundário e superior.

Se, como afirma Szondi, citado por Oliveira (1999, p. 149), entrámos num tempo pós-dramático, a *performance* vem-se instaurando como paradigma da pós-modernidade. Uma observação atenta dos meios especializados ligados à cultura e às artes confirmam esta aceção e conduzem ao repensar dos paradigmas artísticos pós-modernos.⁹⁶

Atendendo a estas transformações, importa repensar as pedagogias centradas no aluno em que o teatro e a expressão dramática surjam como elementos potenciadores de desenvolvimento da sensibilidade do indivíduo. Atividades como o jogo dramático assumem grande pertinência pedagógica quando convenientemente orientadas e se o professor delimitar bem os seus objetivos de modo a desfazer possíveis equívocos⁹⁷ que, infelizmente, conduziram o teatro e a expressão dramática a um espaço quase exclusivamente extracurricular (ou de complemento curricular).

No sentido de combater essa segregação, há que repensar o lugar das artes - ou a falta dele, segundo Oliveira (1999) - no horizonte universitário e no contexto de aula, espaços onde se formam e atuam os professores: uma vez que a performatividade invadiu os estudos culturais, há que admitir as elevadas potencialidades pedagógico-didáticas destas práticas de leitura e delas tirar o maior proveito, pois

o texto pede agora o leitor num grau diverso do drama. Mais do que isso, ele deixa de se apresentar como um sujeito passivo de uma encenação unívoca que os alunos podem adivinhar ou experimentar. Por vezes, coloca-se mesmo para além da distinção clássica entre texto primário e texto secundário (Oliveira, 1999, p. 151).

Um dos elementos fundamentais quando aludimos à leitura performativa é o corpo, neste caso o corpo de um leitor que oraliza um texto e que o instrumentaliza quase como um elemento constitutivo do enunciado que está a ler para outros. Nesse sentido, o corpo também “fala”, transmite sentidos, amplia a significação, complementa, estende, problematiza: “pelo corpo nós somos tempo e lugar: a voz proclama a emanação do nosso ser” (Zumthor, 1997, p. 157). O corpo será, desta forma, a materialização daquilo que é próprio do indivíduo e que o torna único, uma realidade em permanente interação com o mundo, pelo que um estudo

⁹⁶ Considerando a problemática em torno dos conceitos de modernidade e de pós-modernidade, remetemos para Matei Calinescu e para a obra *As 5 Faces da Modernidade* (Calinescu, 2000), onde o autor contribui para o debate em torno de conceitos e de balizas temporais que estão longe de ser estanques e consensuais.

⁹⁷ Um dos maiores equívocos que podemos apontar prende-se com o facto de, muitas vezes, e erradamente, se considerar a encenação e a dramatização como um fim em si, uma vez que não dispensam o ato interpretativo; muito pelo contrário, uma encenação é, acima de tudo, um percurso, uma interpretação de determinado texto que exige disponibilidade crítica, não só da parte de quem “entra em jogo”, apresenta e representa, como da parte de quem assiste, recebe e frui da *performance*.

aprofundado sobre estas questões deve abarcar o público, as pessoas para quem se lê e, inevitavelmente, as circunstâncias envolvidas. São sintomáticas as palavras de Zumthor ao referir-se à importância do corpo na sua relação com o mundo:

Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio. (Zumthor, 2000, p. 23 e 24).

Assim sendo, sempre na linha de Zumthor, consideramos o espaço da *performance* e da leitura simultaneamente um lugar cénico e uma manifestação de uma intenção de um autor, condição indispensável para a emergência da “teatralidade *performancial*”, que conduz à identificação, pelo espetador-ouvinte, de um outro espaço, a percepção de uma alteridade espacial que implica uma rutura com o ambiente “real”, pelo que a maneira pela qual o texto é lido também pode contribuir, no ato da *performance*, para lhe conferir um determinado estatuto estético.⁹⁸

Considerada desta forma, *performance* é, assim, uma ação complexa através da qual uma determinada mensagem é simultaneamente transmitida e recebida num “aqui” e num “agora”, onde locutor (no caso da leitura performativa, leitor), destinatário (ouvinte) e circunstâncias se confrontam, operacionalizando as fases 2 e 3 da existência de um poema, baseadas nos trabalhos analíticos e reflexivos de Zumthor (1997) relacionados com a tradição poética oral, onde o autor propõe cinco momentos: 1- produção; 2- transmissão; 3- receção; 4- conservação; 5- repetição.⁹⁹

⁹⁸ Neste ponto, Zumthor segue Wolfgang Iser e o seu *Reading Process*, próximo da Estética da Receção, segundo o qual leitura é absorção e criação, colocando uma ênfase muito grande no sujeito leitor e na forma como este lê, à semelhança de Jauss. Contudo, não podemos esquecer que o texto não é vazio de sentido(s) e que o leitor empresta corpo, voz e interpretação a um enunciado que, em si, veicula informação, comunica, devendo a leitura ir também ao encontro desses determinismos. O mesmo autor distingue “textos de *performance livre*”, que permitem interpretações *ad infinitum*, que permitem uma enorme variabilidade conotativa que faz com que o mesmo texto nunca seja lido duas vezes da mesma maneira, e “textos de *performance fixa*”, que imobiliza reflexos superficiais que limitam as suas várias possibilidades significativas no momento da leitura. Esta distinção, enquadrada no âmbito do estudo sobre a poesia oral e sobre tradições de literatura oral, não deixam de ser pertinentes quando falamos de leitura oralizada e de *performance* na leitura.

⁹⁹ O autor distingue os processos atuantes na transmissão oral da poesia (fases 2 e 3) e na transmissão oral pura (1, 4 e 5), uma vez que os seus trabalhos partiam de uma análise aprofundada sobre as condicionantes e os parâmetros atinentes à poética oral e à forma como vem sendo estudada, conservada e transmitida ao longo do tempo. Por exemplo, sublinha o papel da etnolinguística, disciplina nova surgida na década de 20 do século passado, que

A título de exemplo, se nos referirmos especificamente ao texto poético, podemos considerá-lo como performativo, uma vez que permite maiores “liberdades” na leitura: percebemos a materialidade, o peso das palavras, a sua estrutura acústica e a reação que ela provoca nos nossos centros nervosos, numa atitude de personalização da leitura que se acentuou nos séculos XV, XVI e XVII e contribuiu para que, a partir do século XVIII, a leitura deixasse de pertencer à esfera do público.¹⁰⁰

Contudo, a oralidade permite a receção coletiva, fazendo com que a leitura se assuma como apreensão de uma *performance* ausente-presente, uma consciencialização da linguagem no próprio ato da fala e uma percepção conjunta da expressão e da elocução (Zumthor, *Performance, recepção, leitura*, 2000), em que a receção pressupõe determinadas condicionantes psíquicas (interpretativas e de transmissão de informação e de mensagem), o que nos aproxima da ideia aristotélica de catarse.¹⁰¹

Consideradas as referências que expusemos, configura-se-nos óbvia a necessidade de se ler mais nas escolas, principalmente na aula de Português, não só para avaliar a compreensão e a interpretação do texto, nem com a única finalidade de veicular conhecimentos explícitos da língua, mas sim também pelo prazer de ler e de ouvir ler, de interpretar, de brincar com as palavras. Temos de criar espaços e proporcionar momentos onde se promovam leituras com que o aluno se identifique e que lhe deem prazer, e não apenas privilegiar a prática de leitura silenciosa. Como Rodolfo Castro questiona, “Quando é que se leem contos na escola com o simples objetivo de ler e de passar um momento agradável?” (Castro, 2012, p. 30). Temos, assim, a responsabilidade de promover momentos educativos onde o aluno, através de situações de leitura expressiva e performativa, se aperceba que leitura é texto, é palavra, é voz, é corpo, é *performance*, é comunicação, é interação, é troca e conhecimento do próprio, do outro, do mundo e implica uma consciencialização de um “eu em cena” no mundo.

A leitura performativa configura, desta forma, uma prática mais enriquecedora do que as habituais leituras expressivas que os docentes tentam promover e, muitas vezes, avaliar sem proporcionar verdadeiros momentos de aprendizagem e treino das competências ativadas nesta prática leitora. Se a leitura expressiva também implica, por parte do leitor, uma maior

permitiu a distinção e a definição de particularidades antropológicas dos géneros literários e que assinalava aspetos rítmicos, oratórios, respiratórios, de representação da ação, do conceito de atitude e da ideia de movimento e do corpo, abrindo caminho, desta forma, aos estudos mais aprofundados sobre a própria performatividade do ato de transmissão e receção da poesia.

¹⁰⁰ Já analisámos algumas condicionantes destas transformações na Parte 1 deste trabalho, pelo que não aprofundaremos esta temática.

¹⁰¹ Segundo Zumthor, este movimento interpretativo vem enriquecer, em grande medida, a Estética da Receção.

preocupação com questões ligadas à prosódia, à entoação, ao volume, ao ritmo, à articulação, entre outros aspetos relevantes, a leitura performativa, por seu lado, sugere uma maior presença física e corporal, que pode estar suportada em interessantes e enriquecedoras interdisciplinaridades com outras áreas artísticas, tais como a música, a expressão corporal ou as artes plásticas e visuais, para além de motivar um diálogo frutificante com outros espaços cénicos e de apresentação da leitura. Por vezes, apercebemo-nos, inclusivamente, que as confusões terminológicas também potenciam práticas imprecisas, uma vez que se assumem como idênticas as leituras oralizadas, expressivas, dramatizadas e performativas, conceitos que não são propriamente estanques nem isentos de contaminações, sendo difícil definir com clareza as suas próprias fronteiras.

Atendendo a estas preocupações, a responsabilidade que recai sobre o professor não é menor; pelo contrário: o docente deve ser, em primeiro lugar, um bom intérprete do texto e das potencialidades dos seus alunos de modo a ativar todas estas condicionantes para que o ato da leitura em voz alta atinja uma plenitude comunicativa sem se perder no artificialismo fácil e no excesso de dramatização que, em última instância, prejudicará a compreensão dos enunciados.

Importa, assim, repensar estratégias pedagógicas que reflitam estas considerações. Este percurso reflexivo deve passar, em primeiro lugar, pela desmistificação de medos e receios paralisantes da inovação da prática docente para, num segundo momento, conduzir à planificação de atividades de leitura de maior alcance e de grande potencialidade didática.

Um dos receios constantes prende-se com a queixa dos docentes em relação às orientações demasiado dirigistas emanadas do Ministério da Educação, tais como o Programa de Português e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, assim como o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário. Há que reler estes documentos no sentido de procurar não barreiras, mas oportunidades, pelo que, nas próximas páginas, iremos ao encontro destas preocupações através da análise dos documentos mencionados para extrairmos conclusões que possam iluminar outros caminhos pedagógicos.

Percursos pedagógicos e didáticos

São poucos os consensos e raras as respostas imediatas, infalíveis e universais no que diz respeito ao ensino e à educação. O mesmo se aplica à disciplina de Português, pois muitas das práticas letivas dos professores são, como apontou Jocelyne Giasson (1990), baseadas na intuição e, acrescentamos nós, nem sempre ajustadas às realidades. Como apontam Jolibert & Romian (1979), ainda nos deparamos, nas escolas, com a ideia pré-concebida do dom, segundo

a qual há alunos com uma certa capacidade inata para determinadas tarefas ou áreas e professores com o mesmo dom para ensinar.

De facto, há dados que indiciam que as competências de leitura dos alunos não dependem apenas da relação pedagógica que se instala na aula. De entre vários domínios a ter em consideração, destaquemos a relação entre proficiência de leitura e o nível socioeconómico do jovem.¹⁰² Quer isto dizer que há fatores influentes no processo de ensino-aprendizagem que extravasam a aula e que escapam ao controlo do professor, pelo que se torna complicado centrar o âmbito da nossa ação, enquanto agentes responsáveis pelo ensino do Português, em todos esses vetores atuantes em simultâneo, como também sublinham Jolibert & Romian (1979). No entanto, podemos contribuir para melhorar práticas na medida das nossas possibilidades e tendo em conta a massa humana com que trabalhamos, ainda que nos seja difícil, por vezes, selecionar um determinado domínio onde estabelecer estratégias eficazes conducentes à melhoria das capacidades dos alunos e, por extensão, dos seus resultados escolares. Muitas das vezes, os docentes percebem um quadro geral de dificuldades dos alunos de uma turma, aludindo a dificuldades no domínio de pré-requisitos, mas sem explicitar quais, nem esclarecendo que estratégias serão aplicadas no sentido de combater as fragilidades detetadas. Esta visão global e transversal pode, em determinados aspetos, contribuir para um maior aprofundamento dos problemas, e não para uma melhoria das aprendizagens, uma vez que a preocupação, em

¹⁰² Não abundam os estudos que estabeleçam uma ligação direta entre a competência de leitura dos jovens e o nível socioeconómico do agregado familiar onde o aluno se insere, pelo que as conjeturas que possamos apresentar necessitariam de estudos aprofundados e específicos sobre estas variáveis, o que não é o fundamento desta dissertação. Contudo, alguns autores sugerem que o nível económico das famílias pode influenciar os hábitos de leitura dos jovens. Num estudo sobre literacia em Portugal (Benavente, 1996), é referido que “[o] peso dos constrangimentos económicos diretos parece diminuir à medida que se caminha para as gerações mais novas (...) As categorias de inserção profissional – mais ou menos estreitamente articuladas com os recursos económicos e culturais detidos pelas pessoas ou por elas provavelmente alcançáveis, com os círculos de relacionamento social, com os meios sociais de origem e com os percursos de vida trilhados – constituem bons indicadores de quadros de condicionamentos e possibilidades socialmente vigentes que, em geral, exercem bastante influência nas disposições, competências e práticas dos indivíduos. Não seria de esperar que o domínio da literacia fosse exceção (...)” (Benavente, 1996, p. 35). O mesmo estudo também incide sobre a literacia em grupos minoritários, sobre um grupo de jovens num contexto operário, entre outros.

O Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação publicou, em 2009, um estudo sobre a dimensão económica da literacia em Portugal. Apesar da análise que faz, este não incide especificamente sobre a competência de leitura e o nível socioeconómico, ainda que refira a importância do nível de literacia no desempenho económico dos agregados, estabelecendo a literacia como um bem económico valioso e admitindo que as bases factuais para estabelecer teorias fiáveis sobre o tema são frágeis.

Um outro estudo de 2007, do mesmo Gabinete, reforça a ideia de que há uma relação direta entre o nível socioeconómico da família e a aquisição de livros e o número de livros em casa, sem indicar, contudo, de forma direta, se esse facto implica uma maior competência de leitura.

No estudo de caso que apresentamos na Parte 3 não será nosso objetivo comprovar essa ligação, se bem que possamos supor que serão os alunos de nível socioeconómico mais elevado que adquirem e possuem mais livros.

simultâneo, com demasiados domínios pode conduzir a uma dispersão de estratégias e de recursos que conduzirá, inadvertidamente, ao fracasso.

Considerando esta situação, compreende-se que a atitude de muitos professores seja de desânimo, o que potencia um contínuo desgaste físico e anímico que faz com que, na maioria das vezes, se sintam incapazes de fazer face às situações diversas com que se deparam no âmbito da sua profissão.

Outros fatores têm influência na relação educativa e nos resultados dos alunos, como sejam as questões relacionadas com a indisciplina ou com a grave situação económica e social de muitas famílias, o que vem aumentar e aprofundar um quadro de adversidades a que a escola tem de dar resposta.

Para além das situações aduzidas, a organização desarticulada do trabalho docente nas escolas coloca os professores perante inúmeras tarefas burocráticas que limitam a componente pedagógica e didática, que deveria estar em primeiro plano. Esta dispersão do trabalho conduz à falta de tempo para cumprir as planificações com o cuidado merecido, como admitem frequentemente os professores. Inevitavelmente, a pressão do trabalho e do tempo leva a que o professor tenha de fazer opções nem sempre acertadas.

Nesse sentido, advogamos a necessidade de definir, com precisão, os domínios em que o docente deverá concentrar esforços e aplicar estratégias coerentes e eficazes. No nosso caso específico, temo-nos focado na leitura em voz alta que, como já sublinhámos, não tem sido uma prática consensual, sendo, muitas vezes, dinamizada de forma desajustada, não tendo em consideração as variáveis situacionais, materiais e humanas que lhes estão subjacentes.

A leitura oralizada configura uma prática que depende de diversos fatores, a considerar simultaneamente, como sejam a situação educativa concreta, a escolha dos textos, o momento da aula em que ocorre, o perfil do professor que orienta a atividade e o dos alunos envolvidos. Há que considerar, também, os objetivos que regem a leitura em voz alta, ou seja, se se prendem com a pura avaliação das competências leitoras e interpretativas, se servem a introdução de um assunto ou tema, ou ainda se têm como finalidade o divertimento ou o prazer da leitura. O docente deverá, também, ter em linha de conta se a atividade irá decorrer no âmbito da turma ou se as leituras serão apresentadas a outras turmas, preparadas no âmbito de alguma ocasião especial da vida escolar.

Independentemente destes fatores, consideramos essencial o contacto prévio com o texto que será lido em voz alta¹⁰³, uma vez que

A leitura em voz alta feita numa primeira leitura está, na maioria dos casos, destinada ao fracasso. A leitura em voz alta exige uma leitura prévia. É preciso ler antes de ler em voz alta. Contudo, é comum nas escolas que o professor indique uma página do livro de leitura e peça aos alunos que a leiam em voz alta, exigindo que o façam corretamente, com boa pronúncia, respeitando os sinais de pontuação e de maneira expressiva e tudo isso sem antes lhes ter permitido que façam uma leitura exploratória para lhes dar a conhecer o que vão ler para os outros e deixar-se adaptar às novidades do texto. (Castro, 2012, p. 44).

Colocar um aluno numa posição de possível fracasso terá consequências negativas e causará frustrações, inibindo o jovem em relação a futuras leituras. Acrescentaríamos que, mesmo após uma leitura inicial do texto, outras se poderão seguir, silenciosas ou em voz alta, no sentido de explorar o texto e treinar a sua oralização.

Associada a esta situação, a escolha dos textos pelo professor deve também obedecer a determinados critérios, de modo a que estejam adaptados ao nível dos alunos. Esta questão conduz-nos novamente ao debate em torno do cânone escolar e das leituras que os alunos têm ou não de fazer na aula de Português, visto haver livros com os quais, muito provavelmente, apenas terão contacto em contexto escolar e sob orientação do professor.¹⁰⁴

Com o intuito de apoiar o professor na organização, preparação e gestão da sua atividade profissional, vários documentos emanados do Ministério da Educação e Ciência orientam opções curriculares e pedagógicas relacionadas com a prática da leitura. Consideraremos, neste momento, o Programa de Português do Ensino Básico e o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário¹⁰⁵. A partir de referências explícitas que apresentam, no que à leitura em voz alta diz respeito, elucidaremos percursos e sugestões que poderão contribuir para a melhoria das práticas docentes.

Em primeiro lugar, apontamos a lógica de continuidade e progressão evidente nos documentos referidos, com claros benefícios na operacionalização do trabalho das escolas e dos grupos disciplinares de Português, se bem que estes cuidados já estivessem presentes em

¹⁰³ Temos assinalado a necessidade de um primeiro contacto com o texto antes da sua leitura em voz alta, tal como se pode verificar na página 90, o que revela a importância deste momento para o sucesso da prática da leitura oralizada.

¹⁰⁴ Torna-se urgente continuar a reflexão sobre a problemática do cânone escolar e dos clássicos, passando pelas potencialidades da literatura infantojuvenil, pela pertinência do uso de coletâneas de textos escolhidos e pré-selecionados, ou de muitos outros textos documentais, tópicos que, ainda que se reconheça a sua pertinência e importância, não aprofundaremos nestas páginas.

¹⁰⁵ Teremos já em consideração o Programa do Ensino Secundário homologado em janeiro de 2014 (cf. bibliografia).

Programas anteriores. Contudo, parece-nos que os atuais apresentam um maior cuidado e um trabalho reflexivo mais lógico, pormenorizado e defensável, sendo que as referências às atividades de leitura são transversais aos níveis de escolaridade e aos ciclos de ensino e reforçam o grau de exigência cada vez maior, conforme os vários anos de escolaridade.

No 2.º Ciclo, por exemplo, sublinha-se que o grau de proficiência pretendido no fim do ciclo permitirá aos alunos desenvolverem atividades e tarefas que os autonomizem enquanto leitores e que “façam despertar neles a apetência pela leitura e a descoberta de uma ampla diversidade de obras literárias e de textos não literários. As diferentes experiências de leitura constituem um relevante fator de desenvolvimento de fluência na atividade de construção do sentido.”¹⁰⁶

A articulação entre domínios contemplados no Programa de Português do Ensino Básico é também, em nosso entender, um dos seus pontos fortes, uma vez que sublinha o facto de a leitura oralizada se relacionar diretamente com o domínio da compreensão do oral, pois o aluno deverá “saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade”¹⁰⁷, atividade a partir da qual será feito todo o trabalho de interpretação. Este fator não é tão displicente quanto possa parecer, uma vez que uma boa leitura em voz alta exige bons ouvintes, atentos e interessados, devendo o professor promover um ambiente apropriado onde a pertinência comunicativa da leitura oralizada se cumpra sem prejuízo de nenhuma das partes.

Atendendo ao domínio da Leitura propriamente dita, também nos parece que a aposta na leitura de textos variados, em diferentes suportes, “com precisão, rapidez e alguma expressividade”¹⁰⁸, que nos remete para as leituras expressivas e performativas, vai ao encontro do desenvolvimento das competências leitoras dos jovens. Além do mais, essa prática de leitura deve conduzir ao entretenimento, à concretização de tarefas, à recolha e organização de informação, à construção de conhecimento e – muito importante – à fruição estética, fator também já aqui apontado como importante para a prática de leitura (não só oralizada, mas também silenciosa).

Saliente-se que, já nesta fase, é sugerido aos professores que desenvolvam com os alunos as atividades que os levarão a afinar as suas capacidades reflexivas, não só em relação aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não-verbais utilizados, mas também no que diz respeito aos temas, às experiências e aos valores presentes nos textos literários abordados.

¹⁰⁶ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 74.

¹⁰⁷ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 75.

¹⁰⁸ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 76.

Sendo um desempenho a ser trabalhado, encontramos referências explícitas à leitura oralizada, devendo o aluno “ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.”¹⁰⁹ Estas referências levam-nos a considerar que o aluno deverá saber ler com fluência e com expressividade, de modo a operacionalizar a competência comunicativa do ato de leitura em voz alta a que já fizemos referência, no sentido de partilhar informação, ou seja, de comunicar. Contudo, não somos alheios ao facto de essa preocupação com a fluência estar diretamente relacionada com a rapidez da leitura, o que conduz a possíveis – e desnecessárias – exigências e pressões sobre o aluno. Se a pressa é inimiga da perfeição, como empiricamente percecionamos, em contexto educativo poderá ter efeitos perniciosos a médio e longo prazo que serão difíceis de dirimir.

No 3.º Ciclo, estes aspetos são novamente considerados, seguindo a mesma estratégia de continuidade e de progressão que já assinalámos, nomeadamente quando se sugere que o aluno deverá “ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos”¹¹⁰, numa aproximação clara à leitura em voz alta. Ou seja, através desta prática de leitura, o professor poderá verificar, com maior segurança, se o aluno lê de forma fluente e se percebe com clareza a mensagem do texto e o seu registo de leitura. O aluno deverá “ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas”. Sublinhe-se a chamada de atenção para a necessidade de adequação das estratégias de leitura às finalidades pretendidas, reforçando, novamente, o papel e a responsabilidade do professor.

As mesmas referências à necessidade de reflexão crítica, à capacidade de seleção da informação essencial, à observação de princípios éticos e intelectuais, à apreciação de textos de diferentes tipologias, com recursos verbais e não verbais específicos, que leve o aluno a posicionar-se enquanto leitor de obras literárias e reconhecendo marcos temporais e geográfico-culturais, fomentam um relacionamento pessoal com textos de diferentes épocas e sensibilidades diversas, proporcionando o desenvolvimento de capacidades éticas e morais nos indivíduos leitores. Neste campo, pelas leituras em voz alta, em que os alunos se expressem de forma adequada e responsável, no respeito pelos sentidos dos textos, e aprofundem as suas capacidades de empatia para com as referências contidas nos mesmos e para com o “outro”, configuram amplas potencialidades e vantagens na formação integral do aluno, tornando a aula

¹⁰⁹ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 83.

¹¹⁰ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 116.

de Português num espaço educativo de referência no aprofundamento das competências fundamentais para um indivíduo completo e formado nas suas múltiplas dimensões.

Também neste ciclo de ensino é salientado que o aluno deverá “saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados”¹¹¹, assim como deverá refletir criticamente sobre o que lê. Novamente se sublinha a necessidade de saber ouvir para que a comunicação se efetive, tal como já havia sido apontado para o ciclo anterior.

Associado a este tópico, sublinha-se a necessidade de promover atividades em que os alunos consigam tomar a palavra em contextos formais e expor pontos de vista com coerência e lógica. Tendo em conta as especificidades da leitura em voz alta, expressiva, dramatizada ou performativa anteriormente expostas, parece-nos evidente que quanto mais o aluno ler em voz alta, mais facilmente adquirirá maior fluência e competências orais e comunicativas que lhe permitirão produzir enunciados orais logicamente estruturados, “usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva”¹¹².

Um apontamento importante prende-se com a referência ao facto de o Programa de Português do Ensino Básico salientar a progressiva autonomização do aluno na escolha do seu percurso de leitura de acordo com as finalidades apontadas, pois o discente deverá ser capaz de “definir uma intenção, seguir uma orientação e selecionar um percurso de leitura adequado”, assim como “utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação” e “ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos livros e outros materiais que seleciona”¹¹³. Essa estratégia, em nosso entender, não deve apenas passar pelo simples hábito de ler silenciosamente e preencher uma ficha de trabalho de verificação de leitura e de conhecimento. As leituras oralizadas poderão contribuir para que os alunos consigam comparar textos, estabelecer diferenças e semelhanças entre diversos registos e géneros textuais, para além de interpretar “processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais”¹¹⁴.

No que diz respeito ao Ensino Secundário, o Programa e Metas Curriculares de Português, homologados em janeiro de 2014 e que serão gradualmente aplicados nas escolas, apresentam algumas novidades nos domínios que nos ocupam e que se ligam diretamente à

¹¹¹ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 115.

¹¹² Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 115.

¹¹³ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 124.

¹¹⁴ Cf. Reis. C. (coord.) (2009), pp. 123.

leitura em voz alta, complementando o Programa dos ciclos anteriores de forma coerente, reforçando a lógica de continuidade a que já aludimos anteriormente e aproximando a terminologia com a do Programa de Português do Ensino Básico.

O Programa de Ensino Secundário atualmente em vigor estabelece uma listagem de competências que os alunos deverão dominar ao longo dos três anos, algumas das quais se ligam, direta e indiretamente, à leitura oralizada, contrariando a ideia que já aqui referimos de que a aposta na leitura em voz alta deveria ser exclusiva dos primeiros anos de escolaridade.

A título de exemplo, nas Sugestões Metodológicas Gerais, quer no plano da Leitura, quer no da Compreensão e Expressão Oral, é sublinhada a necessidade de se ler com fluência, apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos escritos, selecionar estratégias adequadas ao objetivo de leitura, distinguir tipos e géneros de textos e reconhecer o valor estético da Língua, para além de sublinhar a complexidade da comunicação oral, “que associa os códigos verbal, paraverbal e não verbal”, reconhecendo a importância da articulação com os domínios da leitura e da escrita, pelo que “deverão ser introduzidos nas aulas de Português espaços de ensino-aprendizagem da língua portuguesa-padrão, do oral refletido e de géneros públicos e formais do oral, tanto ao nível da compreensão como da produção, instituindo o aluno como ouvinte ativo e locutor de pleno direito”.¹¹⁵

Outro aspeto que, em nosso entender, traduz uma genuína preocupação com o domínio da Leitura prende-se com a proposta de criação de comunidades de leitores, que o Programa e Metas Curriculares de Português de 2014 atualiza como projeto de leitura.

No documento atualmente em vigor, está expressa a necessária interdependência entre as escolhas e as estratégias do professor e a sua aceitação e aplicabilidade pelos seus alunos, sugerindo uma interação íntima entre o aluno-leitor e o professor-leitor no sentido da criação de comunidades de leitura “regulada pelos seus próprios usos e normas, que desenvolva em cada um e em todos as competências de compreensão e de interpretação no sentido de uma autonomia progressiva. Cada aluno contribuirá para essa comunidade em função das suas características linguísticas e experienciais, desencadeando um processo de leitura em interação na sala de aula”, sem esquecer que “a leitura em contexto escolar exige, assim, práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objetivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da

¹¹⁵ Cf. Coelho, M. da C. (coord.) (2001), pp. 18. Considera-se este o Programa de Português do Ensino Secundário em vigor no momento em que escrevemos, uma vez que o novo será aplicado gradualmente.

comunidade de leitores”¹¹⁶, permitindo, afirmamos nós, práticas de leitura em voz alta frequentes, estimulantes, enriquecedoras e criativas.

O projeto de leitura, que será concretizado ao logo dos três anos do Ensino Secundário e que pressupõe a leitura anual de uma ou duas obras a partir de uma lista sugerida no próprio documento, articula-se diretamente com os domínios da Educação Literária, da Oralidade e da Escrita, “mediante a concretização de atividades inerentes a estes domínios, consoante o ano de escolaridade e de acordo com o estabelecido entre professor e alunos”.¹¹⁷

Os aspetos fonológicos também estão assinalados no Programa em vigor, conteúdos que reforçam a importância das leituras em voz alta e sublinham a necessidade de conhecimento, do domínio e do uso de propriedades prosódicas (altura, duração, intensidade) e dos constituintes prosódicos, assim como o reconhecimento de sequências fonológicas que tenham em consideração a entoação (declarativa; interrogativa; imperativa; exclamativa; persuasiva) e a pausa (silenciosa; preenchida), aspetos que, por razões óbvias, podem ser aprofundados e reconhecidos através das práticas de leitura que defendemos.

Neste mesmo documento, no que à Compreensão diz respeito, são salientadas marcas de género comuns, que passam por recursos verbais e não verbais (postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio e olhar). Na Expressão, são assinalados recursos verbais e não verbais (postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, uso adequado de ferramentas tecnológicas de suporte à intervenção oral) e correção linguística, numa perspetiva de interligação dos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita com a Educação Literária e com a Gramática.

Os documentos orientadores das Metas Curriculares dos vários níveis de ensino permitem-nos verificar também uma sequência e uma gradual complexificação dos parâmetros que devemos ter em consideração quando nos referimos à leitura em voz alta. Torna-se interessante recuar até ao 1.º Ciclo com o objetivo de comprovarmos que, apesar de as referências às leituras em voz alta se irem tornando menos frequentes ao longo dos vários anos de escolaridade, não desaparecem dos documentos e são, inclusivamente, retomadas de forma direta e evidente no novo Programa de Ensino Secundário.

No 1.º Ciclo, as indicações relativas às leituras em voz alta são explícitas nos quatro anos deste ciclo de ensino e estão diretamente ligadas ao número de palavras e pseudo-palavras que a criança deve conseguir ler, refletindo uma conexão com o método de aprendizagem da

¹¹⁶ Cf. Coelho, M. da C. (coord.) (2001), pp. 24.

¹¹⁷ Cf. Buescu. H. C., et alli. (2014), pp. 28.

leitura e com os modelos de leitura que indicia uma aproximação à abordagem eminentemente fonológica, nos primeiros anos de ensino-aprendizagem, para cimentar as capacidades leitoras dos alunos. Os parâmetros apontados tornam-se gradualmente mais complexos: no 4.º ano de escolaridade, o aluno deverá ser capaz de “ler em voz alta palavras e textos”, ou seja, “decodificar palavras com fluência crescente”, atingindo uma decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra”, para além de ser capaz de “ler um texto com articulação e entoação corretas”.¹¹⁸

No sentido de apoiar e tornar mais ágil a capacidade leitora dos alunos mais jovens, destaca-se a importância de ouvir ler, ler e apreciar textos literários. Também são sugeridas outras atividades, tais como dizer trava-línguas, pequenas lengalengas, pequenos poemas memorizados, contar pequenas histórias inventadas, recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal), ler em coro pequenos poemas e dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação).

Estas indicações, totalmente operacionalizáveis através das leituras em voz alta, permitirão ao aluno perceber características essenciais dos textos a abordar, para além de promover um maior domínio do texto, assim como um mais aprofundado conhecimento e uma mais eficaz compreensão e interpretação do mesmo. Estamos, de forma inegável, a apoiar a prática de atividades e exercícios no âmbito da leitura expressiva e performativa, ainda que os alunos, de tão tenra idade, não consigam ter noção de conceitos tão elaborados.

No 2.º Ciclo, para além de se perceber a repetição de algumas destas referências, acrescenta-se um aspeto que, em nosso entender, não tem sido entendido nem operacionalizado na sua plenitude. Referimo-nos ao facto de se sublinhar que o aluno deverá “ler e escrever para fruição estética”, através da leitura dramatizada de textos literários.¹¹⁹ Esta indicação é reiterada no 3.º Ciclo, onde se lê que o aluno será capaz de “Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura” e “Ler e escrever para fruição estética” através, também, de “leitura oral (individualmente ou em grupo), recitação e dramatização de textos lidos”.¹²⁰

Se atentarmos nas Metas do Ensino Secundário, é assinalada a importância de se ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura. A referência a um contacto prévio com o texto é comum aos três níveis de escolaridade deste ciclo de ensino.

¹¹⁸ Cf. Buescu. H. C. et alli (2012), pp. 28.

¹¹⁹ Cf. Buescu. H. C. et alli (2012), pp. 46.

¹²⁰ Cf. Buescu. H. C. et alli (2012), pp. 50.

Através desta breve análise de referências mais ou menos diretas à leitura em voz alta nos documentos norteadores da prática docente na disciplina de Português, impõem-se algumas (também breves) reflexões.

Em primeiro lugar, reconhece-se a importância da leitura em voz alta, principalmente nas fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. Esta situação prende-se, precisamente, com a necessidade de se fomentar e treinar, desde cedo, as capacidades leitoras dos jovens, do 1.º ano até ao 4.º, uma vez que o método fónico / fonético adotado exige, por parte do aluno, um reconhecimento das propriedades sonoras de cada letra e das sequências sonoras da sua língua, seja no domínio da oralidade, seja na escrita. Daí que, do início até ao fim deste Ciclo, se apresente um percurso de complexificação progressiva dos enunciados e se pretenda que o aluno seja capaz de melhorar a sua *performance* vocal, seja no dizer e contar, seja na leitura em voz alta.

Além do mais, o entrosamento de atividades que envolvem os domínios do oral e da leitura com o da escrita tornam evidente a proximidade entre estes domínios, o que vem reforçar a noção de que há uma ligação clara, ainda que não imediata, entre a melhoria das capacidades leitoras dos jovens e o domínio mais seguro e correto dos códigos ortográficos que regem a escrita.

No 2.º Ciclo, a situação não sofre grandes alterações: continua-se a investir nesta prática de leitura, reconhecendo-lhe vantagens no processo de ensino-aprendizagem, também numa lógica de aprofundamento progressivo das capacidades de leitura dos alunos, a par, também, da reflexão mais enriquecida e enriquecedora que levará o aluno a descobertas no âmbito da leitura e da escrita, do conhecimento explícito da língua, das diferentes tipologias textuais, para além da veiculação importantíssima de valores e de atitudes concorrentes à sua boa formação cívica e moral.

No 3.º Ciclo, evidencia-se uma diminuição das referências explícitas a esta prática de leitura, ao ponto de, no 9.º ano, ano terminal de ciclo, não ser mencionada, no que à Educação Literária diz respeito, a leitura oralizada. Esta situação pode ser explicada por diversos fatores. Por um lado, tendo sempre presentes os princípios de progressão e de complexificação de conteúdos, já referimos que a leitura em voz alta deixa de ser considerada uma prática leitora de eficácia comprovada a partir de determinada idade e consoante o avanço dos níveis de ensino, sendo percecionada como mais adequada nos anos em que o aluno está ainda no início das aprendizagens das competências relacionadas com a leitura e com a escrita. Por outro lado, consideramos que a preocupação com a extensão do Programa de Português (do Ensino Básico e do Ensino Secundário), que têm de ser cumpridos sem apelo nem agravo, num ano que termina

um ciclo de escolaridade com um exame nacional, faz com que as preocupações dos professores, genuínas e válidas, se prendam com a preparação para estas provas, relegando para segundo plano atividades consideradas menores e menos enriquecedoras.

Através da análise destes importantes documentos para a disciplina de Português, verificamos que apresentam orientações claras em relação à leitura em voz alta. Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de incluir, nas suas aulas, estimulantes momentos de leitura oralizada, que reforçarão as competências interpretativas dos alunos.

Recusamos, assim, o argumento frequente da falta de tempo devido à necessidade de “cumprir o Programa”, já de si demasiado extenso, uma vez que este contempla, de forma clara, integrada, coerente e estruturada, em articulação com diversos domínios, atividades de leitura oralizada, cuja concretização depende, em grande medida – para não dizer exclusivamente – do professor, da interpretação das orientações curriculares e do seu posicionamento perante diferentes metodologias em contexto educativo.

Estas noções não pretendem, em circunstância alguma, criticar o trabalho desenvolvido na aula pelos professores de Português; pelo contrário: sabemos que há, por parte dos docentes, um trabalho árduo no sentido de superar dificuldades que, como já sublinhámos, se prendem com inúmeras situações, nem todas relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Contudo, uma vez que abordamos as leituras em voz alta, tornam-se relevantes algumas nótulas sobre a leitura na aula de Português no sentido de promover e estimular a renovação de práticas educativas.

O nosso posicionamento relativamente a esta questão pretende assinalar dificuldades na leitura oralizada dos alunos, contribuir para a melhoria das suas competências leitoras e promover a prática de leitura em voz alta. Contudo, a aula de Português constrói-se a partir da dialética entre o aluno e o professor, onde a ação de um condiciona a do outro. Se considerarmos, por razões óbvias, que os momentos de leitura em voz alta, por parte dos alunos, se revestem de elevado interesse pedagógico e didático, reconhecendo o papel central desempenhado pelos professores na operacionalização e na condução das atividades dessa natureza, torna-se pertinente aludir à prática da leitura oralizada também por parte do professor em contexto educativo. Belo & Sá (2005), por exemplo, constata, pela experiência acumulada (enquanto alunas e, posteriormente, como professoras da disciplina de Português), que há também leitura na aula de Português por parte do professor e que esta pode ter, inclusivamente, um importante efeito motivador junto dos alunos.

Acrescentamos, contudo, que a leitura de textos em voz alta pelo professor, na aula, também pode proporcionar um efeito pernicioso de imitação, fazendo com que os alunos se

limitem a seguir, sem reflexão pessoal, as leituras realizadas pelos professores, comprometendo inevitavelmente a sua própria criatividade. Além do mais, também reconhecemos que, ocasionalmente, a leitura feita pelo professor poderá estar comprometida por determinadas fragilidades, não se adequando às exigências do texto nem ao contexto educativo em que ocorre, o que pode ser explicado pela fraca preparação e sensibilidade do professor para com as dimensões características da leitura oral.

Apesar dos evidentes riscos, parece-nos claro que a leitura pelo professor apresenta mais vantagens do que desvantagens. Ouvir a leitura do professor permite ao aluno reconhecer aspetos relevantes do texto que uma leitura silenciosa esconde. Referimo-nos, concretamente, a noções já aduzidas oportunamente, tais como o ritmo, a modulação de voz, a ênfase, a emotividade, entre outros¹²¹. Estes aspetos são percecionados pelos alunos ao ouvir ler e, conseqüentemente, o seu domínio é apreendido através da prática da leitura em voz alta, constituindo propriedades que se adquirem pelo ouvido, não pela vista.

Sabemos que o sucesso das aprendizagens dos nossos alunos é proporcional à diversidade das nossas estratégias e das atividades propostas, pelo que o docente dispõe de uma série de instrumentos e de um conjunto de processos didáticos que poderá aplicar e dinamizar. A leitura realizada por agentes externos à aula, como sejam outros professores ou alunos, familiares, atores, recitadores, declamadores, entre outros, pode ter um surpreendente efeito motivador. O contacto com outras vozes e diversas experiências, que proporcionem interpretações enriquecedoras do texto literário, configuram importantes momentos de abertura da escola ao exterior e promovem atividades de carácter cultural.

O recurso a exemplos de leitura em voz alta em formato digital pode, igualmente, contribuir para o enriquecimento educativo dos alunos. A título de exemplo, que referimos pela qualidade do texto e da leitura em si, sugerimos o visionamento de “Cântico Negro”, de José Régio, por João Villaret¹²², ou então a audição atenta do “Manifesto Anti-Dantas”, de Almada Negreiros, por Mário Viegas.¹²³

Por outro lado, as editoras disponibilizam diversos materiais, desde grelhas de conteúdos, *PowerPoints* informativos, vídeos de leituras e de encenações de textos variados, enfim, um vasto leque de documentos de reconhecida pertinência pedagógica que podem auxiliar os docentes na concretização dos seus objetivos.

¹²¹ Estes aspetos são apresentados na página 118 e seguintes.

¹²² Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=qKyWRJZnu2o>.

¹²³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Izz4aoZ1Bsw>.

Dada a sua diversidade, a seleção do material a ser usado na aula deve obedecer a determinados cuidados, a começar pelo já referido intuito comunicativo da leitura em voz alta e pela necessidade de definir, com rigor e clareza, os objetivos e os propósitos a atingir na aula.

Estas estratégias diversificadas e os materiais de que o professor se pode socorrer concorrem para que o aluno seja capaz de uma maior e mais eficaz automatização dos processos de leitura, “isto é, a decifração, a descodificação de símbolos, letras, palavras, sinais de pontuação, etc.” (Assunção & Rei, 1999, p. 25), o que conduzirá à agilização de processos mais complexos, como sejam a “interpretação, compreensão, inferência, etc.” (Assunção & Rei, 1999, p. 25), e à afinação das suas competências linguísticas básicas (Cooper, 2000, p. 30).

Estes resultados positivos e os benefícios assinalados não são exclusivos da leitura silenciosa ou da oralizada. Importa, assim, esclarecer alguns argumentos que vão sendo usados para assinalar os aspetos positivos de diversas práticas leitoras, sem esquecer que a sua escolha e a sua operacionalização na aula dependem das opções do professor.

Alguns defensores da leitura silenciosa apresentam um conjunto de argumentos que fundamentam a importância desta prática de leitura que não colocamos em causa. Contudo, muitas dessas características apontadas podem facilmente ser usadas para sublinhar a pertinência da leitura em voz alta, pelo que não defendemos uma em substituição da outra, preferindo, novamente, sublinhar a complementaridade entre elas.

A leitura silenciosa conduz a uma maior interiorização do texto e prima por uma maior rapidez na leitura, permitindo uma mais eficaz compreensão do enunciado. Já referimos que a rapidez nem sempre é um critério adequado para averiguar a compreensão do texto e que a prática de leitura em voz alta (ou ruminada) também conduz a essa compreensão, podendo ser usada no caso de estruturas sintáticas mais complexas, que exijam maior discernimento e atenção por parte do leitor, o que requer uma leitura mais vagarosa. Muitas vezes, operamos uma leitura em voz alta, mesmo intuitivamente, para verificar se uma frase faz sentido e se efetivamente a compreendemos bem. Além do mais, quando o faz em silêncio, torna-se difícil perceber se o aluno interiorizou o que leu ou se efetivamente leu todo o enunciado, corretamente ou não.

Outro dos aspetos das leituras silenciosas que faz com que esta prática leitora seja mais frequente no ensino prende-se com o facto de criar hábitos de ordenação e expressão escrita, desvendando novamente uma ligação direta com a escrita, uma vez que “nenhum de nós ignora que a competência da leitura (e o prazer dela) é indissociável do prazer da escrita. Ora, antes de a escrita ser prazerosa para qualquer de nós, é preciso que se adquiram com firmeza os

princípios que permitem escrever” (Lepecki, 1999, p. 250). Contudo, em nosso entender, não há qualquer elemento científico e pedagógico que comprove que esta relação apenas se cumpre com a leitura silenciosa.

Além do mais, a substituição de um processo comunicativo importante para os jovens, aquele que coloca cara a cara, em interação *in praesentia*, os elementos fundamentais no esquema comunicacional, pode comprometer aprendizagens e a aquisição de hábitos de leitura:

Es decir se sustituye un tipo de comunicación idóneo para el niño como es el vis a vis, el cara a cara, por un tipo de comunicación propia de adultos donde el emisor crea el mensaje en soledad, a gran distancia en el espacio y en el tiempo del receptor. Se produce una ruptura nada conveniente incluso para el aprendizaje lector y la creación del correspondiente hábito, pues ambos tipos de comunicación, el oral y el escrito, deberían estar íntimamente relacionados y el aprendizaje de éste apoyarse en aquella saludable práctica, ya que estamos convencidos de que si este hábito tiene un pilar básico como es el de aprendizaje amable, éste debe ir íntimamente ligado a la tradición oral y apoyarse en ella; no realizar un aprendizaje que no le dice nada al niño y que por lo tanto está alejado de sus intereses (Machacón & Mendo, 2000, p. 818).

Estes autores reforçam o facto de as crianças serem colocadas, desde muito cedo, numa situação de comunicação própria dos adultos, silenciosa e solitária, que origina perturbações nas aprendizagens nos domínios da oralidade e da escrita. Esta perspetiva deve ser repensada com vista a encontrar percursos pedagógicos que vão ao encontro das reais necessidades de aprendizagem dos jovens e que possam ser usados para colmatar fragilidades profundas de foro cognitivo.

A defesa da leitura silenciosa está relacionada, ainda, com o desenvolvimento dos hábitos de leitura fora da aula. Reconhecemos a pertinência da observação, ainda que a prática de leitura em voz alta também contribua para o reforço desses hábitos, para além de permitir atividades promotoras da interdisciplinaridade e apresentar-se como um excelente pretexto para convidar pais e encarregados de educação a vir à escola em determinadas circunstâncias. Referimo-nos, por exemplo, à presença de familiares ou de outros responsáveis pelo aluno nas festas organizadas pelas escolas no fim dos períodos letivos, na entrega de notas, ou noutros momentos oportunos, tais como exposições de trabalhos, ações de sensibilização, sessões de formação ou convívios. Estes momentos e estas sinergias podem ainda ser complementados com ligações profícuas e enriquecedoras com outras áreas artísticas, tais como a música e as artes plásticas, podendo a leitura oral servir de ponto de partida para o estímulo da criatividade¹²⁴ muitas vezes escondida – ou reprimida.

¹²⁴ Muitos autores têm alertado para infelizes deturpações e desvalorizações a que este termo tem sido submetido: “Os termos ‘criatividade’ e ‘invenção’ apresentam uma aura meio misteriosa no contexto escolar e precisam de ser mais bem elucidados no que se refere à orientação didática da leitura. Isto para evitar que sejam entendidos

Se a prática de leitura silenciosa configura um momento de preparação para a leitura oral, ler em voz alta necessita de treino e de preparação, devendo o professor corrigir e melhorar as competências leitoras dos alunos de modo a que o momento da leitura atinja os objetivos comunicativos pretendidos.

A preocupação com as capacidades de atenção e de concentração dos alunos leva a que muitos professores valorizem a leitura silenciosa em detrimento da oralizada. Na leitura oral, a atenção do leitor pode centrar-se exclusivamente em efeitos vocais e expressivos e colocar em segundo plano a compreensão da mensagem veiculada pelo texto. Ainda que compreendamos estes receios, não podemos esquecer que, para efetivar uma boa leitura oral, é necessário um contacto prévio com o texto. Além do mais, o professor poderá trabalhar a compreensão e a interpretação fazendo uso dos elementos prosódicos, de modo a conduzir os alunos através de um percurso que os levará a atingir o significado. Para que consigam transmitir eficientemente os sentidos presentes no texto, os alunos têm, em primeiro lugar, de compreendê-los; se conseguem transmiti-los, é porque entenderam e interpretaram corretamente o que estavam a ler. Esta vantagem não está propriamente ao alcance da leitura silenciosa.

Outro argumento apresentado na defesa da leitura silenciosa é o facto de o aluno tomar notas e fazer sínteses. Nas primeiras leituras que antecedem a oralização do texto, preferencialmente silenciosa, o aluno que irá ler em voz alta poderá tirar as suas notas, que o auxiliarão a relevar aspetos importantes durante a leitura. Por outro lado, os ouvintes poderão, eles próprios, proceder ao registo de apontamentos relevantes, uma vez que o leitor em voz alta transmite informação não só pelas palavras, mas também através de inflexões, pausas, silêncios, entre muitos outros aspetos que enriquecem a comunicação e que completam a competência comunicativa do leitor.

À leitura silenciosa é ainda apontada a vantagem de conduzir à leitura integral de obras literárias e de permitir ao aluno seleccionar as passagens que quer ler. Numa primeira abordagem, podem parecer aspetos totalmente independentes um do outro. Contudo, a leitura de excertos, cuja seleção obedeça a uma escolha lógica, coerente e reflita claros objetivos de aprendizagem, pode funcionar como elemento motivador para a leitura integral. Esta premissa é válida tanto para a leitura silenciosa, como para a oralizada. Através da boa oralização de determinados excertos, do recurso inteligente e adequado a vários instrumentos fonéticos, fonológicos e prosódicos, onde o corpo também transmita informação e partilhe da

como elementos estratosféricos para a recriação do mundo ou como tarefas inatingíveis por um grupo de crianças? (Silva, 2003, p. 41).

responsabilidade de conduzir o ouvinte à compreensão do texto, o aluno-leitor e o aluno-ouvinte, pela curiosidade própria de idades mais jovens, serão levados a procurar o texto integral e a descobrir a sua riqueza. Além do mais, uma vez que há textos muito extensos, cuja leitura integral na aula se torna impraticável, uma seleção criteriosa dos excertos a ser lidos pode levar igualmente a que o aluno obtenha satisfação na leitura e atinja as aprendizagens necessárias através da leitura integral posterior.

Temos vindo a assinalar pontos fortes apontados à leitura silenciosa e a refletir de que forma essas mesmas vantagens também podem ser encontradas na prática de leitura em voz alta. Contudo, para além dos já sublinhados, importa elucidar especificidades da leitura oralizada que nos permitam considerar, de forma mais precisa, a sua importância na aula de Português.

A leitura em voz alta conduz à descoberta direta dos sentidos do texto. Na sessão de abertura do I Encontro Literário de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”, no dia 26 de abril de 2013, Irene Lucília mostrou-se surpreendida com a sonoridade dos textos da sua autoria que foram lidos em voz alta, sublinhando o facto de a voz ampliar os sentidos e permitir que, ao longo da leitura, surgissem diante de si as imagens das memórias que alguns dos seus textos perpetuam.¹²⁵ Numa leitura oralizada de qualidade, o leitor deve fazer uso adequado de técnicas a que já fizemos referência, as estratégias leitoras devem ir ao encontro das características do texto e ter em conta os contextos em que decorrem, os ouvintes a quem se dirigem e os objetivos definidos. Assim, o leitor e os ouvintes poderão perceber, cómoda e adequadamente, as mensagens veiculadas no texto e usufruir dele de forma plena, compreendendo-o e interpretando-o corretamente.

A leitura em voz alta permite o treino de competências relacionadas com a expressão oral que servem, igualmente, o propósito de conduzir à compreensão do texto, uma vez que, através da expressão, se pode revelar prontamente a compreensão. Nesse sentido, o treino da articulação e da dicção, com o apoio de jogos de palavras, lengalengas, adivinhas, rimas, entre outras atividades, constituem importantes técnicas de preparação da expressividade, preparando o leitor para comunicar e ler em voz alta de forma mais segura e eficaz.

A oralização do texto permite que todos os alunos contactem com o texto literário, mesmo aqueles que, por um motivo ou por outro, não o tenham em suporte físico e estejam, dessa forma, impossibilitados de acompanhar a leitura ou de ler individual e silenciosamente. Muitas vezes, os alunos apresentam-se na sala de aula desprovidos do material adequado e sem

¹²⁵ Os textos lidos na ocasião foram extraídos de *A Penteadada ou o Fim do Caminho* (cf. bibliografia).

o manual, ora por preguiça e displicência, ora por reais dificuldades económicas, cada vez mais frequentes. Assim, o aluno que não possua o texto poderá participar na aula e não ficará excluído das dinâmicas criadas pelo professor. Por exemplo, os alunos dedicam-se com grande vontade às atividades de leitura dramatizada ou mesmo teatralizada. Esta prática não só constitui um excelente motivo de interesse, atenção e motivação para o aluno, como também conduz a uma eficaz compreensão do texto, mesmo que não esteja a seguir a leitura através de nenhum suporte material.

Pelas suas características, esta prática de leitura configura um importante apoio a atividades complementares das práticas letivas, podendo o professor, em sinergia com outros docentes e com outras áreas ou projetos de complemento curricular, organizar aulas de leitura em voz alta ou *ateliers* com regularidade. Poderão, ainda, ser estabelecidos outros meios e instrumentos de promoção da leitura que poderão contribuir para ampliar os efeitos positivos das leituras oralizadas. Neste âmbito, podemos pensar em diversas atividades e variados projetos, como dinamizar o jornal da turma ou da escola; estabelecer correspondência intra e extraescolar; criar blogues com textos escolhidos pelos alunos e eventualmente por eles criados; promover sessões de leitura para a comunidade escolar (em que alunos, professores, pais e encarregados de educação, entre outros convidados possam participar ativamente); criar a biblioteca da turma; organizar o livro ou criar o poema da turma com os contributos de todos os alunos; participar ativamente nas atividades incluídas nas feiras do livro (com estratégias bem pensadas e atividades diversificadas e dinâmicas); dinamizar projetos, como o Baú de Leitura, o Clube de Leitura, entre outros; promover o livro do mês e concursos de leitura; convidar autores de determinadas obras a visitar a escola e a contactar diretamente com alunos e demais comunidade escolar; apresentar *performances*, dramatizações com fantoches e leituras dramatizadas trabalhadas na aula de Português em ocasiões propícias à promoção de atividades de carácter cultural na escola, que sejam também um convite à inovação, à imaginação, à diversidade. As vantagens são amplas, tanto para professores, como para alunos.

Para que esses esforços sejam verdadeiramente bem sucedidos, devem assentar na «mola impulsadora» do gosto e do prazer de ler e não no habitual dogmatismo, na imposição ou na obrigatoriedade, isto é, podem e devem passar por práticas estimulantes de leitura em voz alta, como relembram Belo e Sá (2005, p. 25). A preparação das aulas deve obedecer, desta forma, a determinados critérios que contemplem o treino de várias dimensões, tais como a postura corporal, a articulação, a entoação, o trabalho de dissociação óculo-vocal, a que já

Quintiliano aludia e que oportunamente assinalámos, entre muitas outras que se complementem com um eficaz uso de técnicas de respiração, relaxamento corporal e de projeção vocal.

Estes aspetos não são ainda, infelizmente, trabalhados na aula de Português, uma vez que os professores estão pouco sensibilizados em relação a estas dinâmicas. A formação inicial e a formação ao longo da vida dos docentes devem, em nosso entender, contribuir para o reforço destas estratégias e diversificar atividades conducentes ao enriquecimento das capacidades dos alunos no que às leituras em voz alta diz respeito.

Finalmente, para além de tudo o que já foi apontado, não podemos negar que a fruição estética do texto literário pode constituir um fim em si. Ainda que se constate alguma relutância relativamente ao prazer da leitura, o ato de ler apenas pelo prazer de ler ou para fruir do texto configura uma atividade de leitura “estimulante – ativa, envolvente, funcional, gratificante – e enriquecedora” (Belo & Sá, 2005, p. 29), proporcionando prazer tanto da perspetiva de quem lê em voz alta, como de quem ouve e vê ler.

O sucesso e a diversidade da leitura em voz alta dependem de professores sensibilizados, conscientes e com formação adequada para promover, com efeitos de ensino e aprendizagem evidentes, esta prática leitora na aula. As aprendizagens fazem-se em interação e diálogo; a dinamização de atividades relacionadas com leituras em voz alta, expressivas, dramatizadas ou performativas requerem, da parte do docente, uma postura específica e o desempenho de um papel particular. Amílcar Martins (2002), ao repensar estas noções relacionadas com práticas docentes, sugere três dimensões do agir profissional do professor que interagem permanentemente entre si: uma de professor-pedagogo¹²⁶, uma artística e outra pessoal.

Quanto à primeira, o professor deve ter a perceção de que, para além da abordagem do texto literário, estará também a evidenciar e a desenvolver outras habilidades nos seus alunos, pelo que deve aprofundar alguns parâmetros que lhe permitam encaminhar com segurança o

¹²⁶ Ligada a esta dimensão, o professor poderá desempenhar um papel aproximado ao do “pregador”, não apenas no sentido corrente do termo, ligado à evangelização e à homilia religiosa. Na Grécia antiga, o pregão não estava ligado exclusivamente ao campo religioso, ocupando-se também de aspetos da vida militar, política e até comercial. Os romanos souberam reabilitar o pregão na figura dos *praecones*, pregoeiros ao serviço do Estado ou até de particulares. O *logos* grego, atividade oratória de estilo profano, e a *homilia*, uma comunicação religiosa de estilo mais familiar, foram conceitos coexistentes que os romanos adaptaram em *logos* e *sermo*, expressões que a língua portuguesa herdou. Atendendo ao sentido etimológico de *paedicare*, que significava proclamar ou anunciar em voz alta, percebemos, com clareza, a importância destes conceitos na sociedade, seja quando lemos (ou ouvimos ler) os importantes sermões do Padre António Vieira, a homilia eucarística ou um discurso político na praça pública ou na televisão. Torna-se clara, assim, a necessidade de estas noções estarem presentes na aula de Português: o professor deverá dotar o aluno de competências que lhe permitam compreender e interpretar criticamente os enunciados, os sermões e discursos retóricos, levando-o a aperfeiçoar esses mesmos mecanismos oratórios que lhes permitirão intervir social e civicamente. O professor orienta o aluno, ilumina conceitos, lê e faz ler, argumenta, educa, enfim, ocupa um espaço privilegiado de pregação da *res* literária, onde o aluno desenvolverá uma atitude consciente, lúcida e crítica em relação aos textos que lê e ao mundo que o rodeia e no qual será parte responsável.

aluno por estas aprendizagens e por estes percursos, onde a criatividade assuma, a par de outras competências, um papel central. Numa atitude de permanente atualização e desenvolvimento de práticas e competências pedagógicas, o professor deverá promover expressões artísticas, em ambientes formais e informais, conducentes a uma mais eficaz dinâmica de grupo e à diversidade de instrumentos de intervenção, animação e avaliação de expressões artísticas.

Se atendermos a uma dimensão do professor enquanto artista, consideramos que esta deve englobar quatro aptidões: a expressão, a produção, a receção e a reflexão.

Em relação à expressão, esta deve ser perspectivada “enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos facilitadores da espontaneidade e da improvisação, do ludismo e da criatividade, da afirmação individual e da participação em interações de grupo, da experimentação estético-artística e da retroação” (Martins, 2002). No domínio da produção, o professor deverá mobilizar processos de criatividade, passando pela inspiração, pela elaboração propriamente dita do produto e pelo distanciamento, o que engloba a capacidade de saber observar e conseguir avaliar com isenção e rigor. Só assim se conseguirá efetivar a receção, ou seja, o reconhecimento do objeto estético-artístico, conducente à reflexão, à capacidade de avaliar de forma criteriosa, isenta e consciente.

No que diz respeito à dimensão pessoal, o docente não necessita de assumir os exigentes papéis de artista ou de melhor amigo do aluno; o professor deve ter bem presentes as capacidades de abertura ao outro, de respeito pela diferença, de disponibilidade e acolhimento criativo, de escuta e relacionamento empático, de presença e afirmação própria, de gosto pela interatividade humana, assim como do uso da espontaneidade, da sensibilidade, do equilíbrio emocional, da criatividade e do espírito de iniciativa, da predisposição para favorecer a interajuda, a solidariedade e a cooperação, da curiosidade intelectual e artística e do sentido ativo de liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da paz.

Considerando que, em situação de aula, as dinâmicas se processam numa interação constante entre o universo de quem ensina e o de quem aprende, torna-se importante e necessário que cada um destes agentes assuma as suas responsabilidades e, assim, contribua para o enriquecimento de todo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deverá

sensibilizar e preparar os alunos para uma abordagem pedagógica centrada na sua autonomia, ou seja, da sua capacidade de gestão (planificação, implementação, regulação / avaliação) da aprendizagem da língua, mediante o desenvolvimento de competências (atitudes, saberes e capacidades) facilitadoras da sua aproximação ao saber – língua – e ao processo de aprendizagem (...) (Melo, 2005, p. 67).

O professor assume, deste modo, um papel de tutor, responsável pelos estímulos apropriados para que o aluno atinja os saberes a interiorizar e desenvolva a inteligência e a criatividade. Compete ao docente

(...) orientar todos e cada um; organizar e planificar espaços intelectuais abertos, onde o documento socioeducativo catalise diversos tipos de interação sociocognitiva. Será nesse espaço que irá planificar e dinamizar, muitas vezes dos «bastidores», levando-os ao máximo desenvolvimento, quer capacidades linguísticas e comunicativas, competências sociais e culturais, quer hábitos de problematização e de questionamento, de raciocínio, de procura intuitiva, de investigação. Vida quotidiana e contexto de aprendizagem acabarão assim por interagir, facilitando a aquisição de uma competência cognitiva e comunicativa flexível e facetada (Marques, 1996, p. 235).

A responsabilidade do professor não se limita, desta forma, à habitual transmissão de conhecimentos ou à sua também habitual – e, por vezes, repetitiva – avaliação. O percurso idealizado e planificado pelo professor deve contemplar várias fases e vários domínios; o aluno deve ser chamado a assumir responsabilidades e a ser parte ativa no percurso delineado, que deve contemplar a promoção de atividades diversificadas que desenvolvam a autonomia e a capacidade de gestão dos alunos, contribuindo para o refinamento das suas competências e para uma prática reflexiva coerente e estruturada.

No âmbito da leitura em voz alta, consideramos que o aluno deve ser orientado no sentido de compreender o processo de trabalho seguido pelo professor e poder, desta forma, participar na seleção de textos ou de excertos e na preparação consciente da leitura oralizada, desde os exercícios adequados à boa oralização, o treino da leitura propriamente dita e o momento efetivo da leitura, atendendo à sua relação com o texto e com o seu próprio corpo, às condições e aos espaços de leitura, à interação com o ouvinte, sem esquecer a não menos importante fase da reflexão e da avaliação.

A avaliação da leitura em voz alta

A avaliação constitui uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Como lembra Elisa Nova (2001), é necessário estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a autoconfiança, contemplar os ritmos de desenvolvimento e progressão, garantir o controlo da qualidade do ensino, respeitando a(s) individualidade(s). Nesse sentido, as atividades de avaliação devem prestar-se à reflexão sobre as metas a alcançar, sobre os percursos decorridos e a ocorrer.

O processo avaliativo deve incidir sobre o trabalho desenvolvido, ser diversificado (de modo a que o professor obtenha elementos de avaliação sob diferentes perspectivas) e adequado ao nível dos alunos que, desde cedo, deverão ser integrados no seu processo avaliativo, nomeadamente através de movimentos de auto e heteroavaliação.

A prática de avaliação da leitura prende-se quase sempre com a leitura silenciosa, seguindo-se um questionário sobre o texto lido, o que permite ao professor perceber e avaliar a compreensão e a interpretação através das respostas dos alunos, que, normalmente, são fornecidas por escrito.

A leitura em voz alta pode contribuir para inovar a prática do comentário textual, uma vez que permite verificar o domínio de técnicas de leitura pelo aluno, assim como a real compreensão do texto literário. Normalmente, uma boa leitura diante da turma revela compreensão, perspectiva que não é consensual entre os estudiosos, admitamos. Éveline Charmeux, a quem já fizemos referência anteriormente, considera que “nunca a leitura em voz alta permitiu testar a leitura” (Charmeux, 1985). Felizmente temos vindo a constatar mudanças nas perspectivas que vêm sendo construídas em relação à avaliação, nomeadamente a necessidade de avaliar a oralidade através de testes específicos a fim de verificar o nível do desempenho dos alunos. O que está em causa é o espaço consagrado ao ensino do oral, formal.

O reconhecimento da importância da avaliação da leitura oralizada na aula de Português não isenta o processo de riscos para os quais os professores devem estar atentos.

Há alunos que, no momento da leitura, evidenciam uma grande facilidade na oralização do texto, mas que, efetivamente, não compreenderam corretamente o que leram, o que só se nota *a posteriori*, devendo o professor estar atento a estas situações e enveredar por técnicas de questionário após a leitura, de modo a verificar se houve efetiva compreensão. Após a leitura em voz alta, o aluno pode necessitar de reler novamente o texto para melhor apreender sentidos, o que é também válido para a leitura silenciosa e para a resposta a questionários, por escrito. Com efeito, é frequente a releitura dos textos na prática dos questionários de compreensão.¹²⁷

Em práticas de leitura oral, o professor deve ponderar as interrupções a que sujeitará as leituras dos alunos para corrigi-las ou emendar lapsos de natureza diversa, não se coibindo, contudo, de corrigir e de treinar sem subterfúgios as oralizações por eles produzidas no caso de detetar falhas que possam comprometer a qualidade da leitura e, por conseguinte, a própria apreensão e expressão de sentidos.

¹²⁷ Jolibert & Romian (1979) já alertavam para os cuidados que os docentes deviam ter na avaliação das leituras dos alunos, uma vez que se trata de um momento fundamental na auscultação de fragilidades que persistem, conduzindo a estratégias de mediação e de apoio que vão ao encontro das dificuldades evidenciadas.

Para além destes aspetos, os enganos dos alunos fornecem indícios das suas dificuldades, podendo então o professor utilizar estratégias de superação, configurando, assim, a leitura em voz alta um importante processo também de diagnóstico: “a leitura oral, principalmente através dos enganos, revela como é que os leitores processam a informação gráfica e sintática e se apoiam no «background» conceptual e experiencial em busca do sentido do texto” (Belo & Sá, 2005, p. 31). Considerando esta evidente vantagem na deteção de dificuldades de leitura e na sua superação, entendemos, contudo, que se deve evitar o risco de transformar as leituras em voz alta em momentos de “caça à dificuldade” ou de diagnóstico simplificado de necessidades educativas especiais. Os objetivos subjacentes a estas atividades letivas devem contribuir para a formação de bons leitores e para uma avaliação justa e equilibrada dos desempenhos.

Apesar destas objeções, fruto das observações no terreno, de acordo com o estudo de caso apresentado na Parte 3 e dos contributos teóricos que fomos recolhendo, concluímos que não se consegue transmitir convenientemente uma mensagem se não a compreendemos bem, e que o professor não se deve basear apenas na leitura em voz alta para verificar a real compreensão do texto literário, devendo recorrer a outras estratégias.

Observámos muitas dificuldades nas leituras em voz alta na população estudantil sobre a qual incidiu a nossa intervenção, tal como Belo e Sá (2005) também haviam admitido a partir de um estudo de caso efetuado, onde se depararam com a elevada percentagem de cerca de 50% a 75% de alunos com evidentes problemas na leitura.

Os fatores que podem prejudicar a leitura, que são múltiplos, de acordo com o que temos vindo a assinalar, envolvem também a personalidade dos alunos. Nesse sentido, importa referir a inibição que muitos alunos manifestam devido justamente à natureza da sua personalidade. Associadas a esta, o tempo insuficiente dedicado ao treino da leitura, a pouca importância atribuída às atividades de leitura oralizada por parte de professores e, por vezes, de alunos (que, contudo, evidenciam gosto pela leitura em voz alta), e a falta de uma leitura prévia do texto a ser lido oralmente são condicionantes que podem fragilizar as concretizações orais dos alunos.

O professor deve apoiar essa leitura através de comentários (antes, depois e durante a leitura, principalmente se for uma atividade de treino), pois ao contactar com outros textos, em aulas futuras, os alunos farão uso dos ensinamentos apreendidos em sessões anteriores.

A existência de instrumentos de recolha e registo de dados por observação direta, como as grelhas de avaliação de leitura, também podem ser de grande utilidade. Se nos reportarmos ao 3.º Ciclo, consideramos que os alunos devem ter conhecimento dos parâmetros em que são

avaliados. Tal conhecimento fará com que prestem maior atenção à especificidade da leitura em voz alta e, conseqüentemente, melhorem o seu desempenho.

Reconhecemos, como ficou patente na Parte 2, as dimensões específicas da leitura em voz alta e que concorrem para a qualidade e eficácia da oralização. Estes aspetos são de ordem diversa, pelo que compreendemos a dificuldade em realizar atividades de avaliação a partir de grelhas de leitura em todas as aulas, principalmente se contemplarem muitos parâmetros. Por esta razão, torna-se necessário adequar as atividades de avaliação aos momentos oportunos, não esquecendo que poderá haver aulas em que, ainda que o professor esteja atento e a avaliar pela observação, sem o registo de notas diante dos alunos, se opte por ler pelo prazer de ler e pelo gosto em dar corpo vocal às palavras.

Para uma melhor qualidade do registo da avaliação dos alunos, o professor deverá recorrer a instrumentos eficientes e práticos, que contemplem os diversos domínios a ser considerados no momento da observação da leitura. Um dos instrumentos analisados e que consideramos poder ser uma excelente base de trabalho para o professor, e que serviu inclusivamente de base para a grelha de observação por nós criada e a partir da qual observámos leituras de alunos, é a grelha de Nova (2001, p. 45), adaptada a partir de um documento do Departamento de Ensino Básico do Ministério da Educação¹²⁸, e que contempla três domínios relevantes na capacidade de leitura oral: domínio cognitivo, socioafetivo e psicomotor¹²⁹.

Dada a diversidade de parâmetros que cada um destes domínios contempla, reconhecemos que não será eficaz o recurso a um instrumento deste tipo em todas as práticas de leitura oralizada; também entendemos que, sendo a avaliação do aluno um processo contínuo, não se torna prático, nem produtivo, avaliar a leitura (silenciosa ou em voz alta) em todas as aulas. Não constitui, pois, um objetivo razoável avaliar a leitura oral de forma minuciosa em cada uma das suas práticas, pelo que propomos o uso da grelha a que fazemos referência (anexo 1) nos momentos em que o docente prevê avaliar a competência leitora de modo mais aprofundado e com o objetivo específico de trabalhar esta competência em determinada(s) aula(s).

Pelo exposto, a nossa proposta será realizar este momento de avaliação no início do ano letivo e no fim de cada período, o que permitirá ao docente perspetivar progressos ou regressões quanto ao desempenho na leitura dos alunos e, assim, programar e ativar estratégias de remediação com vista à superação de fragilidades.

¹²⁸ Belo e Sá (2005, p. 57) apresentam a grelha de Nova (2001, p. 45) como anexo 1 do seu trabalho.

¹²⁹ A grelha que apresentamos como anexo 1 assume a mesma distinção entre estes três domínios, uma vez que consideramos serem relevantes para a concretização da leitura oralizada.

No sentido de verificar de que forma os manuais escolares servem estes propósitos e auxiliam, ou não, os docentes na avaliação da leitura, analisámos grelhas de avaliação de leitura, apresentadas em três manuais escolares¹³⁰ e fornecidas por docentes das escolas onde foram aplicados os inquéritos, no âmbito do estudo de caso que apresentaremos na Parte 3: a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Santo António.

No manual de Português (*Para*)*Textos*, 7.º ano de escolaridade, da Porto Editora, não se encontra nenhuma grelha de apoio à avaliação da leitura em voz alta, mas apenas uma de avaliação da expressão oral, que contempla parâmetros que também são alvo de análise nas leituras oralizadas, a saber: a postura, o contacto visual e a linguagem corporal, englobados numa categoria intitulada “Aspeto”, ou ainda a dição, o ritmo, a entoação e as pausas, que fazem parte de uma secção intitulada “Voz”. Contudo, uma vez que se trata de duas atividades distintas, os desempenhos dos alunos serão, certamente, diferentes.¹³¹

O manual *Língua Portuguesa*, 7.º ano, da Areal Editores, também não apresenta instrumentos de avaliação da leitura em voz alta, ainda que sugira atividades de compreensão e de expressão do domínio oral, cuja avaliação apresenta diferenças assinaláveis em relação à da leitura oralizada. Ainda assim, a acompanhar a atividade, encontram-se sugestões quanto ao desempenho oral, como sejam o volume de voz adequado, a entoação expressiva, um discurso sem hesitações, o ritmo adequado, as pausas devidas e uma correta postura do corpo.

O Caderno de Atividades do aluno deste manual divide-se em várias secções com propostas de atividades, que visam aprofundar o conhecimento em domínios considerados essenciais, como o da gramática e como a secção específica sobre dificuldades ortográficas, para além de propor exercícios diversos numa secção intitulada “Oficina de Escrita”. Poderíamos questionar por que razão não se incluiu uma secção de Oficina de Leitura, uma vez que a prática de leitura oralizada pressupõe um trabalho prático e um treino específico com os textos que mereciam um espaço temporal e físico adequado.

O manual *Diálogos*, 7.º ano de escolaridade, da Porto Editora, apresenta uma grelha para a avaliação da expressão oral e uma outra relativa à leitura em voz alta, com parâmetros específicos para cada atividade, o que é elucidativo da consciência pedagógica dos seus autores

¹³⁰ Os manuais de Português utilizados foram (*Para*)*Textos*, 7.º ano de escolaridade, *Diálogos*, 7.º ano de escolaridade (estes dois da Porto Editora), e *Língua Portuguesa*, 7.º ano de escolaridade (da Areal Editores).

¹³¹ Uma dessas diferenças prende-se com o movimento ocular do aluno leitor, parâmetro que não se coloca se atentarmos exclusivamente no domínio da oralidade. Poderíamos, ainda, referir o domínio da correspondência grafema-fonema, que não é tido em consideração na avaliação do domínio oral, mas que assume relevância no ato da leitura em voz alta.

quanto à necessidade de elucidar critérios correspondentes a atividades que são distintas entre si. No que diz respeito à avaliação da leitura em voz alta, é avaliada a expressividade (se está adequada ao conteúdo), a pronúncia correta, a omissão ou repetição de palavras, o respeito pela pontuação, o ritmo, o tom de voz e uma apreciação global.

Estas grelhas, à semelhança das que foram apresentadas pelos professores, possibilitam um registo, numa única página, de dados referentes a todos os alunos da turma ao longo dos três períodos letivos e pretendem abarcar um número considerável de parâmetros, que permite perceber, de forma imediata, os níveis de leitura da turma e a sua progressão ao longo do ano. Trata-se de um instrumento prático que condensa toda a informação num único suporte, evitando-se a dispersão de dados avaliativos importantes.

Contudo, considerando que a avaliação é um processo contínuo que incide sobre o desempenho dos alunos, permitindo aferir as suas competências, e tendo em conta que a natureza das dificuldades de leitura de cada um é diversa e complexa, que para a leitura concorrem várias dimensões em interação constante, parece-nos pertinente o uso da grelha avaliativa apresentada para cada aluno, que contribuirá para que o professor avalie, com rigor, os desempenhos dos alunos e diagnostique dificuldades a remediar e pontos fortes a aproveitar e a incentivar.

Outro aspeto que nos parece pertinente registar prende-se com o facto de a grelha que sugerimos especificar os parâmetros que devem ser tidos em consideração. No âmbito cognitivo, pretende-se registar a ocorrência de fenómenos linguísticos relacionados com a pronúncia, tais como confusões, adições, omissões, inversões, assimilações e repetições, para além das pausas, que se ficam a dever a fatores como a respiração, a pontuação, a entoação e o ritmo. Na vertente socioafetiva, o professor deverá ter em atenção se o aluno revela segurança na leitura, se demonstra descontração e se domina o volume de voz. No que diz respeito ao domínio psicomotor, o docente deverá registar se o aluno articula com facilidade, se adota posturas corporais adequadas e se a sua expressão facial é apropriada, para além de incidir sobre o movimento ocular no ato da leitura.

Esta diversidade de parâmetros que, segundo a nossa opinião, vão ao encontro das especificidades do ato de leitura em voz alta, permitirão um registo seguro onde o docente especifique os domínios em que o aluno apresenta um desempenho seguro e aqueles em que terá de intervir para corrigir.

A consciência dessas especificidades e a rigorosa observação dos desempenhos deverão, ainda, considerar a simultaneidade de fatores linguístico-verbais e proxémicos da leitura oral.

A observação de confusões, adições, omissões, inversões, assimilações ou repetições permitem-nos, no imediato, considerar aspetos físicos e articulatórios, mas estas ocorrências podem, ainda assim, indicar fragilidades cognitivas por parte dos alunos. Aspetos como o nervosismo e a timidez normalmente interferem com a respiração, fundamental para a boa oralização do texto, levando a que a ocorrência de erros na leitura aumente e podendo conduzir a que o professor não percecione, com clareza, o que condiciona a leitura. Assim, entendemos que os domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo não são totalmente impermeáveis e permitem contaminações e interferências múltiplas que devem ser convenientemente diagnosticadas e para as quais devem ser estabelecidas as melhores estratégias de remediação e de aperfeiçoamento.

Finalmente, assinalamos que a grelha contempla uma secção aberta para que se assinalem observações relevantes quanto ao desempenho dos alunos e às suas capacidades, podendo servir de recurso mnemónico. Além desse aspeto, a nossa grelha inclui um espaço destinado ao registo da efetiva compreensão do texto. Assim, o docente fica munido de um registo de certo modo exaustivo, não só de aspetos atinentes ao desempenho dos alunos no ato da leitura em voz alta, mas também de índices da efetiva compreensão e interpretação do texto.

Análise de práticas de leitura oralizada

Apresentados os conceitos fundamentais respeitantes ao ato de ler em voz alta, a partir da categorização temática que considerámos adequada para perspetivar as várias dimensões do nosso objeto de estudo, passaremos à análise de aspetos fundamentais a partir do trabalho prático observado e dinamizado com professores e alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

As atividades a que faremos referência incluem práticas de leitura oralizada a partir de textos contemplados, tanto no Programa de Português do Ensino Básico e no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, como no Plano Nacional e no Plano Regional de Leitura da Madeira, selecionados por professores que frequentaram a formação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”, inserida nas estratégias consideradas no nosso estudo de caso e que explicitaremos na Parte 3.¹³²

¹³² Para além da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro e da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Santo António, já assinaladas como as escolas onde foram aplicados os inquéritos, as sessões de trabalho incluíram alunos e professores da Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas, da Escola Básica do Porto da Cruz e da Escola Secundária Francisco Franco.

Ao propor uma análise de práticas observadas, pretendemos não apenas fundamentar a argumentação teórica que fomos construindo, mas também salientar de que forma as técnicas de leitura oralizada podem ser aplicadas na aula de Português, promovendo abordagens inovadoras de textos de autores de língua portuguesa. A partir da observação de desempenhos de professores e de alunos e da orientação de práticas de leitura em voz alta, foi nosso propósito refletir, com os sujeitos envolvidos, sobre o processo de trabalho e os resultados obtidos. Com base nesta observação e intervenção no terreno, ficamos em condições de descrever perfis de desempenho e problematizar os problemas em questão.

Na nossa conduta, tivemos o cuidado de não criticar as escolhas e os desempenhos dos professores, nem desvalorizar as concretizações dos alunos. Também não interferimos com as opções programáticas dos docentes, que obedecem a planificações construídas pelos grupos disciplinares e estão adaptadas às especificidades das turmas a que estão adstritos.

Atendendo a este pressuposto importante, quisemos evidenciar de que forma as atividades de leitura em voz alta, incluídas na programação das aulas, contribuem para a compreensão e interpretação do texto e para a motivação dos alunos para a leitura, sem pôr em causa o trabalho sobre outros domínios da disciplina.

Passamos a explicar o *modus faciendi* da nossa intervenção.

De acordo com a autorização concedida pela direção das escolas, atendendo aos objetivos, à metodologia e aos instrumentos de intervenção, que passariam pela observação e pela orientação de leituras oralizadas, acordámos com os docentes a intervenção oportuna nas aulas. A partir desse ponto prévio, foi estabelecido um cronograma de observação e de intervenção em práticas pedagógicas. Tendo em consideração as planificações dos docentes e os momentos em que abordariam os textos selecionados, pudemos aceder a práticas de leitura em voz alta. Solicitámos que a atividade se enquadrasse naturalmente no trabalho a ser desenvolvido com os alunos e que estes tivessem tido contacto com o texto e realizado uma primeira leitura, condição que consideramos essencial para a promoção de práticas de leitura em voz alta.

De seguida, indicaremos aspetos que emergem da nossa observação e intervenção, exemplificando, quando oportuno, com apontamentos específicos decorrentes das atividades.

Um dos primeiros aspetos que destacamos é o facto de os professores terem dificuldade em discernir critérios claros para a divisão do texto pelos alunos, o que, como sabemos, deve obedecer a uma estratégia de leitura que tenha em consideração o seu objetivo, as características do texto, os alunos envolvidos e as suas competências leitoras.

Foi o que aconteceu quando fomos a uma turma intervir em práticas de leitura oralizada do texto “As naus de verde pinho”, de Manuel Alegre (anexo 7).

Marcado o dia e a hora em que poderíamos comparecer na escola para assistir à aula em que a docente iria continuar o treino da leitura, constatámos que a maior preocupação tinha sido a divisão do texto em partes para que todos os alunos pudessem ler um pouco. Assim, num momento anterior a essa aula, os alunos fizeram uma única leitura do texto para uma primeira apreensão, sem a preocupação em compreendê-lo globalmente. A um dos alunos com significativas dificuldades de leitura foi atribuída uma quantidade considerável de texto, que deveria ler após a leitura de um colega que demonstrava à vontade e expressividade, pelo que tal aluno estava muito ansioso. Dizia o mesmo que se recusaria a ler para “não passar vergonha”. Para além destas situações de timidez, uma aluna, que deveria iniciar a leitura do texto, apresentava um volume de voz muito baixo e uma postura insegura, o que iria pôr em causa a qualidade da enunciação, logo no início. Alguns alunos não tinham conhecimento dos versos que lhes competia ler, ou porque não tinham tomado nota da indicação facultada pela professora na aula anterior, ou porque tinham faltado, ou ainda porque não tinham compreendido a informação transmitida pela professora no momento final da aula, momento em que se instalou alguma confusão na turma.

Feita a primeira leitura, em que todas as variáveis que assinalámos efetivamente comprometeram a qualidade da leitura, teve início a nossa intervenção.

Em primeiro lugar, modificámos a disposição física da sala de aula, afastando mesas e cadeiras para os lados, solicitando aos alunos que se concentrassem no meio da sala, com espaço para se movimentarem. De seguida, propusemos e realizámos exercícios de aquecimento vocal e respiratório com a turma, o que nos permitiu criar um ambiente propício à leitura vocalizada. Tais exercícios evidenciaram as potencialidades vocais e verbais dos alunos, o que nos permitiu trabalhar com os mesmos a dimensão metacognitiva dos seus desempenhos.

Num segundo momento, realizámos uma segunda leitura, pontuada por pausas para assegurar que todos seguiam o texto e estavam a compreender a leitura, para além de esclarecer vocabulário desconhecido.

Após esta leitura, verificadas as vozes mais seguras, que poderiam sustentar a leitura de um texto tão extenso até ao fim, com qualidade suficiente para ser perceptível, fizemos nova divisão do texto, integrando a professora para dar mais segurança aos alunos. Aqueles com maiores fragilidades, tanto a nível vocal, como a nível verbal, assegurariam a leitura coral de alguns versos.

Ao longo da leitura, foi sugerido que, em determinados momentos do texto, os alunos se movimentassem, simulando situações a bordo de um barco, sugeridas pelo texto: primeiro construiriam a proa, ficando uns sentados, outros de joelhos e alguns de pé, numa *performance* que imitasse um mastro; ao longo do texto, e em versos específicos por nós assinalados, simulariam o baloiçar do barco ao sabor da corrente marítima e do vento, aumentando gradualmente de intensidade até ao estado de tempestade, de acordo com a sugestão do texto:

Depois a flor foi navio. / E lá se foi Portugal / caravela a navegar”; “Viu-se então um grande monte / que entrava pelo mar dentro. / Já não havia horizonte / nem céu nem terra nem nada / só se ouvia uivar o vento / que vinha com sua espada / espadeirar as brancas velas. / Só o vento e o nevoeiro / e uma grande nuvem preta / sobre as naus e as caravelas”; “Eram ventos ventanias / naus como cascas de noz / a baloiçar sobre o medo / sete noites sete dias”; “E de repente um trovão / já não era o vento a uivar.

Envolvemos os alunos na representação de personagens representadas no poema. Assim, propusemos que alguns assumissem a leitura, em jeito de representação de ações protagonizadas por figuras como o capitão e o marinheiro, cujas falas, em discurso direto, são introduzidas no texto várias vezes:

De repente o marinheiro / perna de pau e maneta / ergueu a voz e gritou: / - Eu sou da Nau Catrineta / e nem ela aqui passou”; “Era a voz do capitão / que se pôs a comandar: / - Seja a bem ou seja a mal / juro que hei de passar / porque as naus de Portugal / não são naus de recuar.

Uma observação que se impõe diz respeito ao tradicional uso da sala de aula. Provavelmente devido a um entendimento convencional do edifício escolar, não se observa a prática de alterar a disposição do mobiliário da mesma. No mesmo sentido, não ocorre, com frequência e com naturalidade, a movimentação física de professores e alunos no recinto da sala de aula.

O trabalho vocal realizado com o texto de Manuel Alegre também se prestou à desmistificação desse dogma, uma vez que sugerimos movimentação e dispersão pelo espaço em momentos específicos do texto: “Umam foram para o Oriente / outras foram para o Sul / umas ao Brasil chegaram / outras à Índia e ao Japão. / Todas ao mundo mostraram / que o mar não é um papão.”

No que diz respeito ao uso de potencialidades vocais e sonoras a partir dos textos, entendemos que as solicitações dos professores não são frequentes, limitando-se a pedir aos alunos que leiam mais alto. Novamente tendo como base a experiência realizada a partir do texto de Manuel Alegre, sugerimos que o aluno responsável pela leitura dos versos

correspondentes à voz do monstro alterasse o seu registo vocal e demos indicação a outros alunos que usassem objetos para produzir um som estridente quando lessem a palavra “PUM”, o que implicaria uma atenção redobrada e um acompanhamento silencioso do texto: “Então o monstro sumiu / inchou inchou e fez PUM / como se fosse um balão”.

Outro aspeto a assinalar é o pouco investimento em leituras de pares, em leitura coral e em ritmos diferenciados de leitura, que pressupõem treino para aperfeiçoar o trabalho a apresentar. A abordagem do texto “Não tenho pressa: não a têm o sol e a lua”, de Alberto Caeiro (anexo 8), pretendeu ir ao encontro desta necessidade de investir nestas técnicas. A partir de referências e de temas representados no poema, nomeadamente a pressa, o passar do tempo indicado pelos vocábulos “sol” e “lua” como símbolos do dia e da noite, a simplicidade de um indivíduo que se compraz na observação da natureza e na rejeição de um estilo de vida alterado e apressado, sugerimos leituras que fossem ao encontro desse universo de sentidos.

Após uma primeira leitura silenciosa, o texto foi lido em voz alta pelos alunos sem qualquer orientação por parte dos professores. Num segundo momento, os docentes foram interrompendo a leitura de modo a explorar os temas e indicar sugestões para uma posterior oralização. A turma foi dividida em grupos, aos quais foi dada a seguinte orientação: um dos grupos teria de realizar uma leitura “à velocidade da luz”, com a maior rapidez possível, sem que esse facto impedisse a inteligibilidade da oralização ou a qualidade da vocalização; outro grupo deveria ler o mesmo texto “sem qualquer pressa”, à velocidade que os alunos entendessem como adequada às características deste texto. Os resultados foram surpreendentes. Quando pedimos que comentassem a atividade e que expusessem qual a leitura que seria a mais adequada, a pertinência das intervenções dos alunos foi muito produtiva, tendo apresentado argumentos válidos e fundamentados.

Relacionado com a constatação do pouco investimento em leituras corais e em ritmos diferenciados, também verificamos que os docentes não têm o hábito de sugerir aos alunos que variem as intencionalidades comunicativas na leitura oralizada, nem que acrescentem elementos que possam reforçar os sentidos, como é o caso da expressividade corporal e da diversificação da tonalidade vocal.

A partir do texto “As pessoas sensíveis”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (anexo 9), a primeira indicação que sugerimos aos alunos foi que o lessem silenciosamente, procurando senti-lo e percecioná-lo, na primeira leitura, a ressonância poética e a musicalidade dos versos que, assinaladas a partir da leitura dinâmica conduzida pelo professor, permitiria a compreensão.

Após a primeira leitura individual, foi sugerido que lessem novamente o poema, mas imprimindo um registo semelhante a um discurso político, numa campanha eleitoral. Os alunos deveriam atentar na ênfase necessária para a leitura dos vocativos antecidos de interjeição: “Ó vendilhões do templo / Ó construtores / Das grandes estátuas balofas e pesadas / Ó cheios de devoção e de proveito”.

Nesta primeira leitura, os alunos conseguiram adequar o seu registo vocal ao que foi sugerido, fazendo com que o texto soasse pela sala como se se tratasse de um comício político. Contudo, não alteraram esse mesmo registo do início ao fim do texto, pelo que as frases citadas, a separação de estrofes e as alusões bíblicas (de que não tinham conhecimento) não mereceram nenhum cuidado especial.

Com o intuito de permitir uma melhor compreensão do texto, foi realizada uma leitura, estrofe a estrofe, para que os alunos se apercebessem de diferenças de registo que poderiam aplicar num momento posterior, nomeadamente uma forma mais adequada de pronunciar o adjetivo “sensível”, o verbo “matar” e os nomes “galinhas”, “dinheiro”, “roupa” e “corpo”. Foi ainda explicada a referência aos vendilhões do templo e a paráfrase dos últimos dois versos, indicações bíblicas significativas que remetem o poema para uma dimensão que vai além da carga religiosa e cristã e que configuram uma crítica a comportamentos e ao apagamento de valores humanos.

Após este momento de releitura faseada, pautada por explicações sobre os temas presentes no poema, procedeu-se a uma nova leitura em voz alta, desta vez sem interrupções, na qual os alunos, de forma surpreendente, conseguiram aplicar as sugestões, o que permitiu perceber os sentidos.

Numa outra turma, foi realizada a leitura do poema “No comboio descendente”, de Fernando Pessoa (anexo 10). Sugerimos aos alunos que procedessem à seleção de versos sugestivos do movimento do comboio, repetindo-os sempre que considerassem oportuno. Além disso, propusemos que escolhessem versos para serem lidos a duas vozes ou em coro, ou que acompanhassem a leitura com sons de fundo que o próprio poema pudesse sugerir.

Os alunos não tiveram dificuldade na divisão dos versos entre si, nem na seleção das partes que seriam lidas em conjunto. Contudo, evidenciaram pouca capacidade para encontrar, no poema, sonoridades apropriadas que pudessem indicar o andamento do comboio. Nesse sentido, realizámos um exercício, no qual todos os alunos repetiram o título, ao mesmo tempo e repetidas vezes, até indicação em contrário. Deveriam começar no ritmo mais lento que conseguissem, separando bem as sílabas de cada palavra (“No-com-boi-o-des-cen-den-te”),

começando, gradualmente, e conforme nossa indicação, a aumentar o ritmo, até o pronunciarem da forma mais rápida que lhes fosse possível. Os alunos entenderam imediatamente que todo o poema estava estruturado de acordo com o ritmo e com a métrica que sugeria, precisamente, o andamento do comboio. A leitura final do poema resultou numa leitura a várias vozes, em ritmos variados, alternando os leitores, mas sempre com um rumor de fundo do andamento do comboio, feito apenas com as vozes dos alunos e usando apenas o título.

A fraca consciencialização da sonoridade específica dos textos é uma realidade comum a todos os grupos com que trabalhamos. Numa outra escola, a partir do poema “Capital”, de David Mourão Ferreira (anexo 11), pretendemos realizar um exercício com os sons das palavras. O exercício tinha como objetivo evidenciar a necessidade de uma boa articulação, ressaltando que uma articulação exagerada de determinadas passagens, com o reforço da sonorização de algumas palavras selecionadas para esse efeito, amplia o sentido e torna a mensagem especialmente expressiva.

Após a primeira leitura silenciosa, procedemos a uma leitura em voz alta para os alunos, evidenciando, propositadamente, as aliterações proporcionadas pelos fonemas [k], [z], [t] e [ʃ] ao longo do texto.

Seguidamente, propusemos aos alunos vários exercícios vocais. Num primeiro momento, deveriam detetar e evidenciar, pela leitura, os sons que se repetem, o que foi relativamente fácil, tendo em conta a leitura anteriormente realizada. Solicitámos aos alunos que pronunciassem apenas sons consonânticos de determinadas palavras: por exemplo, a partir da palavra “capital”, deveriam assinalar apenas os fonemas [k], [p] e [t]. Após o treino de enunciação destes sons, dividimos a turma em dois grupos: metade pronunciaria os sons consonânticos detetados, em som de fundo; os restantes leriam o poema, reforçando a presença desses sons ao longo da leitura.

Para que todos pudessem experienciar este brilhante jogo de sons e de ritmos vocálicos, dividimos o texto a meio: na primeira parte, metade da turma lia o poema e outra pronunciaria os sons; na segunda parte, os grupos trocariam os desempenhos.

Após o treino deste coro, alertámos os alunos para o uso e o efeito da pontuação, levando-os a observar o sentido das interrogações, das exclamações, bem como a carga semântica de palavras como “cuspo” ou “capados”, cuja leitura não deveria ser neutra.

O processo de trabalho seguido, como se constata, permite o acréscimo de detalhes ao longo das várias leituras que vão sendo realizadas, o que permite, de forma involuntária, sem que os alunos se apercebam disso, um treino aturado e a exploração dos sentidos presentes no texto. Após o acrescento de cada pormenor, a leitura era repetida para que os alunos se

apercebessem das diferenças, uma após a outra, e de maneira a que verificassem que a sonoridade das palavras, em determinados contextos, e pronunciadas com intencionalidades diferentes, amplia o sentido e atribui-lhes uma carga semântica extremamente sugestiva.

Finalmente, propusemos que os alunos lessem o poema com diferentes ritmos, começando lentamente e aumentando, pouco a pouco, até atingirem uma velocidade rápida, fazendo uso da enumeração constante ao longo do texto, de modo a indicar o ritmo agitado próprio da vida de uma capital.

Os exercícios propostos na abordagem do texto “Amar”, de Carlos Drummond de Andrade (anexo 12), também contribuíam para desmistificar receios relacionados com a leitura encenada e com a movimentação que lhe pode estar associada. Considerando este título e as expectativas que ele cria, solicitámos aos alunos que, após o contacto inicial com o texto, imprimissem à leitura um tom ora adequado, ora contraditório a um sentimento amoroso calmo, pacífico ou sofredor, correspondente a uma visão romanceada de amor. Numa segunda leitura, deveriam ler o texto com raiva e ódio. A partir deste exercício, estabelecemos um debate onde se confrontaram o sentido do texto e as sugestões avançadas, no sentido de verificar se a leitura concretizada tinha ido ao encontro das mesmas. As intervenções dos alunos permitiram, de seguida, desenvolver uma reflexão sobre a noção de amor, sobre as formas de sentir nos dias de hoje, em contraponto com as de épocas diferentes, entre outros *topoi* que fossem sugerindo (os comentários dos alunos direcionaram o tema em análise para as questões relacionadas com o amor pelo outro, com as contradições entre o amor por alguém e o amor por si próprio, com as manifestações mais ou menos adequadas de amor, entre outros).

No fim, sugerimos a repetição da leitura, dando liberdade aos alunos para escolherem o tom que achassem mais indicado, tendo em conta o debate e as argumentações esgrimidas. Os produtos das leituras foram surpreendentes, tendo os alunos revelado surpresa pela forma como um mesmo texto se moldou a uma multiplicidade de leituras muito diferenciadas umas das outras.

Para além dos aspetos já referidos, fruto da observação de práticas de leitura e da intervenção em algumas escolas, assinalamos, igualmente, que os professores, na sua maioria, insistem pouco em aspetos articulatórios da leitura oralizada, mesmo estando cientes de que há textos onde o trabalho sobre estes domínios assume maior importância e pode condicionar a apreensão do sentido. O trava-línguas “A Xuxa e a Sacha” (anexo 13), permitiu trabalhar precisamente áreas relacionadas com a articulação, ao mesmo tempo que se prestou a testar

aspectos relacionados com a atenção e a concentração dos alunos, tendo em conta o momento da aula em que a sua leitura decorre.

Sugerimos aos alunos que procedessem a uma leitura de pares, de forma dialogada.

Com uma turma, decidimos a abordagem deste trava-línguas no início da aula. Tratando-se de um texto engraçado, que daria azo a enganos na sua verbalização e a momentos de descontração, com potencial motivador para a leitura, pretendemos verificar se teria algum efeito nocivo na continuidade das atividades letivas, pois o momento lúdico e informal poderia causar distração e levar a que o grupo não conseguisse atingir um grau de concentração que permitisse a continuação da aula.

No caso da turma em que a atividade foi desenvolvida no momento final da aula, o nosso objetivo foi observar se os leitores aplicariam, num texto desta natureza, técnicas para as quais foram chamados à atenção anteriormente, aquando da abordagem de outros textos.

Nos dois casos, os resultados foram ao encontro das nossas expectativas: realizada no início da aula, enquanto atividade de motivação, ou operacionalizada no fim, como momento final de descontração e de aplicação de técnicas, os alunos cumpriram os objetivos propostos.

Na turma em que realizámos a atividade no início, os alunos envolveram-se ativamente, querendo participar de forma muito empenhada, e tentaram, mesmo entre pares, sem intervenção do professor, pronunciar o texto de forma correta e perceptível. A todos foi dada oportunidade de participar e de ler em voz alta. Após este momento, o texto que seria trabalhado posteriormente foi recebido com grande curiosidade e todos os alunos estiveram atentos e cooperantes até ao fim da aula.

Na outra turma, após leituras em voz alta de textos e de treino de técnicas vocais, a atividade final foi recebida quase como um momento de total descontração e os alunos, sem indicação nossa, quiseram logo começar a ler e a aplicar técnicas para conseguirem ler expressivamente um texto que exige uma articulação particularmente complexa.¹³³

Passamos agora a referir alguns elementos respeitantes à perceção dos docentes afetos às turmas que foram contempladas no nosso estudo. Segundo os mesmos, estas práticas leitoras não resultam com alunos indisciplinados e com turmas demasiado barulhentas, com características especiais e com problemas de foro comportamental. Em parte, somos a concordar com esta visão: a operacionalização de leituras desta natureza exige, dos alunos, o exercício de

¹³³ A título de curiosidade, no fim das aulas com estas duas turmas, ouvimos muitos alunos comentarem entre si a surpresa pelo facto de a aula ter decorrido de forma tão rápida. Muitos questionaram quando voltaríamos à sua aula; outros perguntaram ao professor que textos seriam lidos na aula seguinte; alguns solicitaram ao professor que lhes sugerisse textos para treinarem a leitura em casa e poderem ler aos colegas na aula seguinte.

técnicas específicas e a atenção e a concentração necessárias. A abordagem do poema “Gosto de ti”, de Leonor Santa-Rita (anexo 14), foi ao encontro destes receios, tendo sido abordado numa turma com alunos que evidenciam problemas a nível de comportamento e muitas dificuldades de leitura, nomeadamente uma respiração desadequada, volume de voz muito baixo, trocas de letras, omissões e pausas prolongadas, que se devem ao facto de não conseguirem acompanhar a linearidade do texto escrito.

Alertados para estas características, optámos por não sugerir uma leitura silenciosa: a turma era, de facto, muito barulhenta e a nossa proposta inicial foi recebida com alguma indiferença, tendo alguns alunos tentado comprometer propositadamente a atividade. O primeiro contacto com o texto foi, assim, feito a partir de uma leitura do professor enquanto os alunos seguiam o enunciado. De seguida, optámos pela estratégia de dividir a turma em três grupos, ficando cada professor responsável por orientar um deles.¹³⁴

Um grupo preparou uma leitura dramatizada, na qual alguns alunos desempenhariam papéis específicos, como o Vento, a Onda, a Noite, o Sol, a Neve, a Chuva, as Árvores, o Trigo, entre outros. Esta leitura deveria ser intercalada por sons diversos, sugeridos pelo texto: o vento e a chuva, produzidos vocalmente ou usando material que considerassem adequado, nos momentos oportunos; o bater do coração, no fim, símbolo de vida, de alegria e de emoção. A leitura também deveria contemplar momentos de silêncio, que criariam um ambiente noturno, em que o mundo está adormecido.

Outro grupo ficou responsável pela preparação de uma leitura coral, na qual alguns alunos seriam escolhidos para ler o texto e garantir a unidade textual, enquanto outros, com dificuldades de leitura, deveriam ser integrados na atividade através da leitura de determinadas passagens.

Um terceiro grupo preparou uma leitura que deveria considerar aspetos corporais, nomeadamente a postura de corpo, os gestos, o olhar, assim como a movimentação pelo espaço sugerida pelo texto, nomeadamente a passagem do Vento, a abertura das pétalas e a rebentação das ondas.

Após a preparação das leituras e da apresentação aos colegas dos outros grupos, os próprios alunos sugeriram que poderiam apresentar o trabalho não só aos restantes professores, mas também a outras turmas da escola, sugestão que surpreendeu o professor da turma e que foi logo aceite e realizada oportunamente.

¹³⁴ Nas idas às escolas e nas sessões de leitura com alunos, os professores do projeto “Ler com Amor” trabalharam sempre em articulação com os professores da turma, que eram uma parte integrante do processo de trabalho.

Os cuidados a considerar aquando do trabalho realizado com turmas como esta são de natureza diversa do conseguido com turmas mais aplicadas e com menos problemas a nível de comportamento, em que os alunos aderem facilmente às sugestões do professor. Os textos “Viagem”, de Miguel Torga (anexo 15), e “Aquela nuvem”, de José Gomes Ferreira (anexo 16), foram trabalhados com turmas com estas características.

Para a abordagem do primeiro texto, após a leitura silenciosa, foi sugerido aos alunos que preparassem uma leitura em voz alta tendo em conta determinadas orientações: deveriam ser eles próprios a dividir o texto entre si, em vez do professor, como é habitual; cada elemento do grupo deveria ler uma das partes do texto; deveriam seleccionar versos para leitura coral; e deveriam ler o texto ao ritmo considerado adequado, atendendo à evolução do estado de espírito do eu poético.

Os alunos conseguiram concretizar todas as orientações, pelo que o trabalho realizado produziu, de imediato, os efeitos pretendidos.

A partir do poema de José Gomes Ferreira, que apresenta um registo distinto do anterior, pretendemos reforçar a beleza e a sensibilidade sonora. Foi sugerido aos alunos que o lessem em pares, dramatizando situações específicas, como uma cena entre um casal de namorados ou entre amigos deitados num campo, a observar o céu e as nuvens, e pontuando a sua leitura por momentos de pausa e de observação. Este texto foi atribuído a vários grupos, e a cada grupo foi solicitado que imaginassem a cena de acordo com o perfil de protagonistas distintos, tais como crianças, jovens adolescentes apaixonados e idosos. De acordo com as circunstâncias, sugerimos que adequassem o ritmo de leitura, a voz e a postura, chamando a atenção para o facto de o poema apresentar pontuação diversificada, nomeadamente reticências, sinais de interrogação e de exclamação. As leituras foram muito diferentes umas das outras, tendo os alunos evidenciado uma capacidade de empatia com o outro e de observação que, por vezes, julgamos adormecida.

Já realçamos que as características sonoras dos textos contribuem para a compreensão, principalmente se a preparação da leitura em voz alta segue esta preocupação. Para a leitura do poema “Abril de Abril”, de Manuel Alegre (anexo 17), propusemos algumas sugestões de leitura de modo a que os alunos se apercebessem dos diferentes ritmos e da cadência muito característica a que o texto se presta, nomeadamente a divisão e a respiração necessárias a meio de muitos dos seus versos.

As leituras poderiam ser em pares ou em grupos de três ou quatro elementos. Também sugerimos que a palavra “Abril”, que se repete propositadamente ao longo do poema, fosse dita sempre a várias vozes. Esta sugestão, contudo, apresentava alguns riscos de que os alunos

rapidamente se aperceberam, como esperávamos: para que a palavra fosse dita com naturalidade, ao longo do poema, em simultâneo, por vários leitores, todos teriam de seguir muito atentamente o texto de maneira a que, no momento oportuno, estivessem no mesmo ritmo e com um registo vocálico aproximado. Se assim não fosse, a leitura soaria demasiado entrecortada e marcada, sem uma sequência lógica e sem unidade sonora.

A perceção do risco e da importância da sonoridade e do ritmo apropriado foi assinalada pelos alunos logo após a primeira leitura. Sugerimos, então, após uma primeira experiência pouco conseguida, que a palavra “Abril” fosse apenas murmurada ao longo do poema como um som de fundo, enquanto o texto seria lido de forma mais segura e adequada.

A leitura de textos emblemáticos e muito conhecidos, como “Ulisses”, de Fernando Pessoa (anexo 18), é de grande responsabilidade, sendo, normalmente, objeto de leitura neutra e conservadora, dadas as próprias características literárias e metaliterárias que o envolvem. Os docentes admitiram que se limitam a proceder a uma leitura na aula, seguida da análise do poema, sem inovar a abordagem do texto.

Contudo, sugerimos uma leitura diferente, dividindo o poema por quatro grupos e considerando diferentes sugestões: um grupo deveria lê-lo como se estivesse a ditar um texto para a turma; outro deveria pronunciá-lo imitando uma homilia de um padre, durante a missa; um terceiro grupo deveria realizar uma leitura a três vozes, fazendo uma divisão tripartida do texto, de acordo com o sentido; finalmente, um outro grupo faria uma leitura o mais neutra possível, sem grandes flutuações de voz, atendendo ao sentido do texto.

Os grupos não estavam a par das várias propostas feitas aos colegas, pelo que cada leitura constituiu uma surpresa para os outros, suscitando diversas reações e comentários, como pretendíamos. Surpreendidos, cientes de que se tratava de um texto de Fernando Pessoa, o que, por si só, produz consideráveis expectativas, os alunos teriam liberdade de comentar as apresentações uns dos outros, de modo a que chegassem à conclusão de que nem todas as leituras e interpretações em voz alta são permitidas e que há liberdades que as características dos textos não apoiam.

Até ao momento, apresentámos exemplos de práticas que orientámos a partir de textos poéticos de dimensão relativamente curta. Contudo, os alunos são confrontados com textos de maior dimensão, como é o caso de *Os Lusíadas*, ou ainda outros que deverão ser lidos integralmente, pelo que, em contacto com os docentes, apercebemo-nos de dúvidas e receios na forma como poderiam tornar a leitura oralizada desses mesmos textos mais atrativa.

Uma professora solicitou-nos sugestões para preparar a leitura em voz alta do episódio do Concílio dos Deuses (anexo 19). Segundo a sua opinião, a leitura em casa, ou a leitura em voz alta na aula, tornar-se-iam fastidiosas e comprometeriam a própria compreensão do texto, conduzindo os alunos ao afastamento em relação ao que é lido.

Nesse sentido, dado o episódio em questão, sugerimos uma primeira leitura em voz alta para que os alunos assinalassem elementos indicadores do posicionamento cénico das várias personagens presentes. Os alunos aperceberam-se com relativa facilidade que o texto apresenta indicações que permitem uma visualização clara destes aspetos.

Num segundo momento, dividimos as leituras a várias vozes: a narração ficou à responsabilidade de alguns alunos, que deveriam seguir a leitura uns dos outros com atenção; os discursos de Júpiter e de Marte foram atribuídos a apenas dois alunos. Por fim, a outros não foi atribuída a responsabilidade de ler nenhuma parte do texto, ficando responsáveis para assinalar os argumentos apontados pelos intervenientes a partir das leituras.

Foi, ainda, solicitado aos alunos que, ao longo da leitura, na apresentação das personagens e nas indicações de movimento, se sentassem e se movimentassem de acordo com as indicações do texto.

Após a leitura, os alunos facilmente identificaram a forma como todo o cenário estava apresentado e os assentos que os intervenientes ocupavam. Aqueles que tinham ficado responsáveis pelo registo de notas apresentaram as suas conclusões aos colegas com segurança e sem hesitações.

O texto dramático apresenta características específicas que lhe permitem uma fácil dramatização, uma vez que muitas das indicações cénicas já estão nele contempladas. *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, é um dos textos dramáticos emblemáticos da dramaturgia portuguesa, ocupando um merecido lugar nos currículos escolares.

Ao longo da obra, pelos monólogos de Matilde, são denunciadas as hipocrisias do regime e expostas as fraquezas do ser humano, incluindo da própria personagem referida. Estes momentos são essenciais ao drama e, através deles, estabelece-se uma reflexão sobre a própria condição humana, os seus valores e virtudes, mas também os seus vícios e a sua falta de moral.

Entendemos que a abordagem destes monólogos permite a decodificação dos temas presentes, pelo que a sua leitura na aula permite ao professor aprofundar determinadas especificidades que a leitura silenciosa, em casa, obliteraria. Nesse sentido, selecionámos excertos que consideramos importantes e que deveriam ser lidos em voz alta pelos grupos de uma turma de 12.º ano (anexo 20).

O exercício não dispensou, como habitualmente, uma primeira leitura silenciosa, onde os alunos puderam verificar o posicionamento do excerto na obra. De seguida, os alunos deveriam realizar uma leitura a duas vozes, onde se estabelecesse, com muita clareza, a distinção entre texto principal e texto secundário, sem o propósito de dramatizar a cena e sem movimentação pelo espaço. A leitura seguinte seria dramatizada e teria em consideração as didascálias e as movimentações de cena que elas explicitam, com o cuidado de definir muito bem o espaço de representação e os adereços de cena.

Os objetivos foram cumpridos: os alunos aperceberam-se da importância das didascálias no contexto geral da obra, para além de perceberem a sua relevância para a compreensão do sofrimento de Matilde.

A descrição e a análise de práticas de leitura que fazemos não pretende esgotar as possibilidades de leitura em voz alta que estes textos proporcionam, nem condicionar a ação e as opções dos docentes na abordagem do texto literário na aula de Português. Pretendemos realçar as vastas possibilidades de intervenção que, obedecendo a objetivos claros, definidos a partir das situações de ensino, conduzem a resultados surpreendentes e a experiências de leitura motivadoras que aproximem os alunos da Literatura.

Se constatamos receios e atividades de leitura convencionais e pouco inovadoras, também registamos vontade de modificar e de melhorar práticas de leitura em voz alta que elevem as competências de leitura dos jovens.

Considerações finais

Na Parte 1, procurámos analisar, através de exemplos concretos, uma perspetiva diacrónica que permite posicionar práticas de leitura, silenciosa e oralizada, em diversas épocas históricas e em espaços variados, assim como estabelecer um percurso que nos levou a relevar pontos de vista e a perceber a forma como determinadas práticas foram sendo ora valorizadas, ora relegadas para um plano secundário. Na Parte 2, evidenciámos características específicas da leitura em voz alta que nos permitem considerá-la como uma prática leitora de elevados benefícios, independentemente da perspetiva que queiramos assumir, seja pessoal ou individual, social, pedagógica ou didática.

Na verdade, sendo uma real prática de leitura, ainda que determinados autores a enquadrem num domínio exclusivo da expressão oral, as dimensões focadas e sobre as quais refletimos interagem entre si, pelo que assumiu particular relevância analisar e repensar o

próprio conceito de leitura, revisitando modelos de leitura e da sua aprendizagem que permitem o aperfeiçoamento e o domínio de competências leitoras.

Sendo o Português uma língua baseada num alfabeto fonético, consubstanciado num sistema de escrita alfabético, os sistemas de aprendizagem e de ensino da leitura adotados no ensino do Português devem, obrigatoriamente, obedecer a determinados requisitos que acompanham a criança e o jovem pela aprendizagem dos códigos que lhes permitam ler, pelo que o método fónico é amplamente consensual, apresentando maiores benefícios e reconhecida eficácia para o domínio dos processos que permitem a leitura.

Uma vez que o nosso objeto de estudo é a leitura em voz alta, um verdadeiro ato de leitura com uma evidenciada componente oral, a análise e a explicitação destes conceitos assumem uma relevância inegável e inevitável, pelo que a perceção que temos dos processos envolvidos nestes domínios devem ser recuperados e estar presentes na reflexão que propusemos ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, propusemos uma reflexão sobre as virtudes da leitura em voz alta e do contar aos jovens, deste cedo, e assinalámos os benefícios da presença da voz, da palavra sonorizada, do próprio som, presentes num agir que implica, também, o corpo em *performance*. Procurámos, desta maneira, alertar e lembrar os usos da voz e os cuidados que devemos ter não só para preservá-la, como para usá-la de maneira mais eficaz e plena. Salientámos aspetos fónicos e acústicos, que se prendem com a qualidade e as características do próprio som vocálico, mas também aspetos fonológicos, que têm que ver com as possibilidades vocais e verbais da voz ao serviço da comunicação humana, e prosódicos, incidindo em técnicas que permitem ao indivíduo fazer um uso mais consciente e responsável da sua viva voz.

Estas dimensões, infelizmente, nem sempre estão presentes na aula de Português, como oportunamente referimos, pelo que sentimos a necessidade – e a urgência – de repensar noções pedagógicas e didáticas atinentes à leitura silenciosa e à oralizada, estabelecendo paralelos, diferenças e complementaridades entre elas. Aludimos, desta forma, a possíveis utilizações da leitura oralizada no quotidiano e na aula, uma vez que textos com características diferentes implicam leituras diversas e adaptadas, assim como requerem leitores bem preparados, com elevado domínio de técnicas leitoras e cientes das diferenças e da responsabilidade que sobre si recai.

Por fim, aludimos à importância do momento de avaliação da leitura em voz alta, sublinhando o papel fundamental do professor e a necessária inclusão do aluno em todas as fases deste processo, o que lhe permite ter uma noção da sua própria *performance* leitora e refletir sobre os parâmetros que serão objeto de observação e de avaliação.

Os contributos teóricos e as aportações práticas que fomos explanando permitem-nos afirmar que as leituras em voz alta apresentam características únicas que possibilitam, de forma coerente, sustentada, observável e pragmática, o desenvolvimento das já referidas capacidades e competências de compreensão e interpretação, fomentando hábitos de leitura e aproximando o jovem de obras literárias que povoam a nossa cultura e a nossa civilização e cimentam um conjunto de valores que moldam o indivíduo numa dimensão individual, social, humana e humanística.

PARTE III

A LEITURA EM VOZ ALTA NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Considerações prévias

O percurso empreendido até ao momento permitiu relevar aspetos que reposicionam a leitura em voz alta nos dias de hoje. Na Parte 1, tivemos a preocupação de visitar outros tempos e iluminar referências históricas de outros espaços com um duplo objetivo; por um lado, mostrar a relevância da viva voz ao longo de diferentes épocas nas suas dimensões sociais e religiosas; por outro lado, destacar aspetos didáticos que se prendem com o escopo do nosso trabalho, ou seja, repensar a centralidade da leitura em voz alta na aula de Português.

A análise da especificidade da leitura em voz alta permitiu destacar a necessidade do reposicionamento dessa prática numa dupla dimensão: por um lado, no que diz respeito aos processos cognitivos da leitura, de que decorre a perceção da sua real pertinência e das vantagens do seu uso em contexto educativo, e, por outro lado, concernente aos seus desempenhos.

O trabalho desenvolvido não tem como finalidade responder exhaustivamente à pergunta “Como se lê na aula de Português?”, nem fornecer respostas absolutas ou intuitivas sobre “Como se deveria ler?”. Nos trabalhos de referência em que nos apoiamos, como sejam os de Alarcão & Santos (1986), Bajard (1994), Belo & Sá (2005), Barrios (1991), Bernardes (2010), Castro (2012), Charmeux (1998), Manguel (1999), Jean (1999), Morais (1997), entre outros, não encontramos respostas absolutas para a resolução dos problemas complexos relacionados com as capacidades e hábitos de leitura dos jovens; deparámo-nos com sugestões parcelares e intuições que nos auxiliam a construir uma perspetiva mais precisa e a elaborar um quadro de referências relacionadas com o nosso objeto de estudo, que pretendemos aprofundar com o estudo de caso que desenvolvemos.

Foi precisamente nesse sentido, e sempre tendo como horizonte a problemática da leitura em voz alta na aula de Português, que realizámos, junto de professores e alunos de escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), no ano letivo de 2012-2013, o referido estudo de caso, que passamos a apresentar.

Num primeiro momento, torna-se relevante explicitar os princípios metodológicos seguidos, desde a referência ao campo de análise e à amostra com que trabalhámos; de seguida, iremos descrever os procedimentos adotados, o que nos conduzirá, posteriormente, à análise dos dados obtidos numa perspetiva de confrontação com as premissas que esperávamos ver confirmadas, ou não.

Num segundo momento, centraremos a nossa atenção na descrição e análise de uma produção cultural, diretamente relacionada com a nossa investigação e que passamos a explicar.

Fundamentada na pertinência da leitura em voz alta no âmbito da aula de Português e nos seus benefícios, que derivam das características específicas desta prática de leitura, considerou-se importante organizar um encontro cultural que congregasse os contributos de professores, alunos e especialistas na área da leitura oralizada. Para além da apresentação de comunicações atinentes ao tema, pretendíamos a apresentação de boas práticas, a realização de *workshops* e de *ateliers*, a preparação e apresentação de espetáculos de leitura encenada e, acima de tudo, o debate dos temas fundamentais em torno do nosso objeto de estudo. Os Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”, inseridos no projeto homónimo “Ler com Amor”, cumpriram estas premissas e contribuíram, igualmente, para a diversidade das dimensões estudadas no nosso trabalho.

As atividades diversificadas decorrentes do projeto “Ler com Amor”, desenvolvidas nos anos letivos de 2012-2013 e 2013-2014, foram pensadas como parte integrante e como complemento fundamental para o cumprimento dos objetivos centrais deste trabalho e tiveram como ponto de partida a preocupação com as leituras em voz alta na aula de Português. Por um lado, organizámos uma ação de formação para professores de Português (aberta também a outros grupos disciplinares) sobre o tema e que foi dinamizada no sentido de preparar a realização dos Encontros Literários a que fizemos referência. Por outro lado, procedemos à observação direta de aulas e de sessões de leitura em voz alta em escolas do Ensino Básico e Secundário, contribuindo, igualmente, para a sua diversidade e para a perceção, junto de alunos e professores, das vantagens desta prática de leitura¹³⁵.

Metodologia do estudo

A opção pelo estudo de caso baseia-se fundamentalmente nos trabalhos de Quivy & Campenhoudt (2005) e Yin (2003). Este último considera a opção pelo estudo de caso como a mais adequada ao contexto educativo, configurando uma abordagem metodológica de investigação que nos permite conhecer, compreender, explorar ou descrever acontecimentos ou contextos que são complexos e que envolvem múltiplos fatores.¹³⁶

¹³⁵ Em relação a este assunto, ver página 170 e seguintes.

¹³⁶ Quivy & Campenhoudt (2005) estão cientes da diferença de perspetivas entre estudiosos relativamente ao enquadramento do estudo de caso em determinadas áreas do saber e da divergência de opiniões relativamente às estratégias de recolha de informação, chamando a atenção para o facto de alguns sugerirem o estudo de caso apenas enquanto estratégia inicial de uma prática de investigação: “A common misconception is that the various research

As metodologias inerentes ao desenvolvimento de um estudo de caso permitem ao investigador direcionar o seu trabalho de campo na busca de respostas a duas questões fundamentais: “como?” e “porquê?”. As respostas a estas questões procuram explicar os fenómenos respeitantes ao objeto de estudo em questão. Nesse sentido, questionámos como é que a leitura em voz alta contribui para a melhoria de hábitos de leitura e de competências leitoras dos jovens, ao mesmo tempo que lhes permite desenvolver as capacidades de compreensão e de interpretação. O percurso estabelecido permitiu, igualmente, esclarecer as características desta prática leitora que nos permitem afirmar e comprovar esta hipótese.

Foi nosso propósito compreender os processos específicos do nosso objeto de estudo e desenvolver teorias a respeito do fenómeno observado, assim como relatar factos, descrever situações e proporcionar conhecimentos acerca da leitura em voz alta. Seleccionámos criteriosamente o campo de análise e a amostra e recolhemos dados através de técnicas de investigação qualitativa, como sejam os inquéritos de opinião e a observação direta. A partir desses dados, procurámos problematizar e conceptualizar os enquadramentos da leitura oralizada feitos por professores e por alunos do Ensino Básico.

Campo de análise

Para o nosso estudo, decidimos trabalhar com alunos de 3.º Ciclo do Ensino Básico e com professores a lecionar o mesmo ciclo de ensino. A nossa opção prende-se com diversos fatores e teve por base preocupações com o rigor dos resultados que esperávamos obter.

Para começar, aplicar inquéritos por questionário a alunos de ciclos de escolaridade diferentes implicaria um trabalho a partir de uma amostra de indivíduos com grande diferença de idade entre si, de que poderiam resultar respostas pouco “comparáveis” que não permitiriam estabelecer uma linha interpretativa correta e fiável dos dados recolhidos. É do nosso conhecimento que os interesses dos alunos, seja na leitura, seja noutros domínios, variam muito com a faixa etária e com a maturidade. As capacidades cognitivas da leitura e as competências leitoras dos alunos variam precisamente de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, o que pressupõe práticas de leitura diversas e ajustadas, com objetivos específicos e diferenciados,

strategies should be arrayed hierarchically. Many social scientists still deeply believe that case studies are only appropriate for the exploratory phase of an investigation, that surveys and histories are appropriate for the descriptive phase, and that experiments are the only way of doing explanatory or causal inquiries (...) This hierarchical view reinforces the idea that case studies are only a preliminary research strategy and cannot be used to describe or test propositions. This hierarchical view, however, may be questioned.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 3).

que devem ainda ter em linha de conta os anos letivos com que se está a trabalhar. O processo de leitura no 8.º ano implica um exercício diferente do que no 5.º; as preocupações com a leitura no 12.º ano são de exigência diversa relativamente à realizada por alunos do 7.º. Nesse sentido, as respostas que obteríamos com ciclos diferentes não nos permitiriam retirar conclusões sólidas.

Pareceu-nos lógico seguir o mesmo princípio no que aos professores diz respeito, uma vez que o Programa de Português do Ensino Básico, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário sugerem práticas letivas e de leitura muito diversas entre si. Um docente a lecionar o 6.º ano operacionaliza atividades de leitura que tenham em consideração aquele ano de escolaridade e uma faixa etária específica, estando ciente dos parâmetros que regem a escolha dos textos, dos momentos adequados para ler, do tempo dedicado à atividade, do espaço em que a leitura decorrerá, das materialidades envolvidas, entre outros fatores que influem decisivamente no processo de leitura.

Amostra

A amostra selecionada, no universo dos alunos, corresponde a seis turmas de 3.º Ciclo de duas escolas do Funchal, já assinaladas¹³⁷: a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Santo António e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. As turmas dividem-se em três de 7.º ano, duas de 8.º e uma de 9.º, num total de 140 alunos.

Quanto aos docentes, solicitámos a colaboração dos seis professores que lecionam as turmas contempladas no nosso estudo.

Apesar de envolvermos turmas dos três anos de escolaridade abrangidos no 3.º Ciclo, não nos pareceu pertinente, nem relevante, estabelecer qualquer quadro comparativo entre elas. Procedemos, desta forma, à análise de dados no sentido de estabelecer padrões ou ruturas no pensamento dos jovens e dos professores, não sendo nosso interesse comparar gostos ou preferências dos alunos, nem dos docentes, de escola para escola ou entre anos de escolaridade.

¹³⁷ Foi feita referência às escolas abrangidas no estudo de caso na página 170.

Procedimentos adotados

Para a recolha de dados, recorremos a inquéritos por questionário¹³⁸ a alunos e a professores, para além da observação direta de práticas de leitura de alunos de 3.º Ciclo na aula de Português.

Como era nossa intenção considerar uma quantidade assinalável de variáveis, a aplicação de inquéritos aos alunos pareceu-nos o método mais adequado, uma vez que a amostra contemplava um número significativo de indivíduos, o que tornaria morosa a opção por entrevistas individualizadas., englobadas em trinta e nove questões, pelo que nos pareceu metodologicamente mais fiável optar por este procedimento.

Os inquéritos foram preenchidos com a supervisão dos professores e, no caso de dúvidas no preenchimento, estes poderiam apoiar os alunos na interpretação dos enunciados, situação que solidificou a nossa confiança na pertinência das respostas que encontrámos.

Os inquéritos foram preenchidos sob anonimato e os alunos viram salvaguardada a privacidade das suas respostas. Esta situação permitiu que respondessem com maior sinceridade e liberdade, mesmo que a resposta pudesse provocar algum desconforto ao professor. A título de exemplo, os alunos poderiam sentir-se constrangidos em responder negativamente à pergunta que pretendia averiguar se gostam de ouvir o professor a ler e que práticas de leitura em voz alta costumam ser realizadas em contexto de aula, criticando opções didáticas do docente, pelo que a opção pelo anonimato permitiu evitar receios desta natureza.

Por uma questão de coerência, enveredou-se pelo mesmo procedimento em relação aos inquéritos por questionário a professores, a quem ainda solicitámos que, se o desejassem, anexassem a grelha com que costumam avaliar as leituras em voz alta dos seus alunos. Esta solicitação teve como objetivo refletir sobre os parâmetros que norteiam as práticas avaliativas da leitura em voz alta. Não foi nosso intuito tecer comentários ou quaisquer juízos de valor em relação às opções dos docentes ou das escolas.

O nosso estudo de caso não tem como objetivo estabelecer comparações entre as respostas dos alunos e as dos respetivos professores, ainda que nos tenhamos apercebido de que o posicionamento dos alunos em relação às leituras em voz alta apresenta curiosas alterações de escola para escola e de professor para professor. Esta situação demonstra, com toda a clareza, a importância de fazer opções estruturadas e adequadas aos contextos educativos, que tenham

¹³⁸ Os anexos 2 e 3 apresentam os instrumentos usados para os alunos e para os professores, respetivamente.

em consideração as variáveis que intervêm no âmbito da prática de leitura oralizada e a que já aludimos ao longo do nosso trabalho¹³⁹.

Quanto à observação direta de leituras de alunos de 3.º Ciclo em sala de aula, norteou-nos o mesmo cuidado em não avaliar ou emitir pareceres opinativos sobre condutas ou práticas pedagógicas dos professores, nem sobre a forma como se relacionam com os seus alunos. Os discentes foram observados no âmbito da aula, com a presença dos seus professores. Em determinados momentos, apenas observámos leituras, sem intervenção direta; noutros, orientámos algumas práticas leitoras, parando, interrompendo, sugerindo e interpretando textos de natureza diversificada, sem que os alunos soubessem que estavam a ser observados com a finalidade de contribuir para um estudo académico (informação que lhes foi fornecida posteriormente).¹⁴⁰

Durante a observação de leituras, optámos pela adaptação da grelha construída a partir do trabalho de Nova (2001) e de um documento do Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação a que aludimos na Parte 2 e que se organiza em três domínios essenciais na avaliação das leituras oralizadas: cognitivo, socioafetivo e psicomotor.

No primeiro caso, considerámos a pronúncia, as pausas, a entoação e o ritmo. Para os dois primeiros itens, usámos uma escala gráfica de frequência de modo a medir o grau de dificuldade, o que permitirá encontrar estratégias de remediação e superação mais eficazes e individualizadas; para os outros dois, adotámos uma escala gráfica descritiva, mais precisa em relação ao tipo de registo que se pretende avaliar.

A nível afetivo, estabelecemos como parâmetros a segurança, a descontração e o volume de voz. No que diz respeito ao nível psicomotor, estabelecemos como critérios a articulação, a postura corporal, a expressividade facial e o controlo do movimento ocular.

Para além destas três dimensões, ainda assinalámos uma quarta, que contemplasse a compreensão e a interpretação do texto literário. O espaço relativo à compreensão foi propositadamente deixado em aberto, para que o professor registasse livremente os seus apontamentos. Como já dissemos, o facto de um aluno evidenciar uma boa performance verbal e vocal no ato da leitura nem sempre é sinónimo de compreensão efetiva do que leu, pelo que o docente poderá proceder aos registos que considerar mais convenientes para organizar, de forma mais aprofundada e refletida, as suas estratégias educativas.

¹³⁹ Explicitamos as várias dimensões atinentes à leitura em voz alta que interagem entre si na Parte 2, ao descrevermos as especificidades da leitura oralizada e a sua pertinência em contexto educativo.

¹⁴⁰ Os professores estavam, obviamente, informados, assim como os Conselhos Executivos e os Conselhos Pedagógicos das escolas, a quem solicitámos a devida autorização para cumprir o trabalho de campo.

Dimensões analíticas

A aplicação dos inquéritos por questionário aos alunos obedeceu a intenções claras e a três objetivos gerais: conhecer hábitos de leitura dos alunos de 3.º Ciclo do Ensino Básico; compreender o seu enquadramento da leitura do texto literário na aula; e verificar as perspetivas construídas em relação à prática de leitura em voz alta.

Num primeiro momento, pretendemos averiguar a questão do gosto pessoal em relação à leitura (silenciosa ou oralizada), uma vez que os alunos se aplicam, de forma mais empenhada, em atividades da qual retirem algum prazer. Foi nosso propósito obter informação quanto às razões que fundamentam as suas respostas, quer as afirmativas, quer as negativas.

Associada a esta variável, pretendemos também perceber que leituras os jovens realizam, assim como o(s) local(ais) onde normalmente leem e com que frequência o fazem.

Para além destes aspetos, orientámos as questões no sentido de verificar a importância que os alunos atribuem ou não à leitura durante a sua infância. Quisemos saber se esse aspeto teve alguma influência nos seus gostos e nos seus hábitos enquanto alunos e leitores, para além de perceber quem teve um papel relevante nessas leituras em tenra idade: pai, mãe, professores, amigos ou outros familiares. A partir da percepção dos agentes que maior influência tiveram na fixação, ou não, do gosto pela leitura, procurámos descrever de que maneira esse papel foi exercido e como foram ou não motivados para a leitura durante a infância: pela oferta de livros, pela leitura de histórias, pelo incentivo de ler em voz alta, pela observação de adultos a ler, ou outra resposta que quisessem fornecer.

No sentido de estabelecermos padrões nas leituras dos jovens, fomos ao encontro dos seus hábitos de leitura, tentando saber com que frequência se dirigem a bibliotecas e requisitam livros, se é habitual a aquisição de livros para o agregado familiar, assim como o tipo de documentos que costumam ler com mais frequência (livros, jornais ou revistas) e que leituras preferem. O facto de distinguirmos os documentos que os alunos leem com mais frequência e aqueles que eles mais gostam de ler pretende verificar se as leituras que fazem habitualmente vão ao encontro das suas preferências, ou seja, se há coincidência e coerência entre o que preferem ler e o que efetivamente leem.

Outra variável a que dedicámos atenção prende-se com a percepção que os alunos têm da influência da escola nos seus hábitos de leitura, e se esta favorece, ou não, o gosto pela prática leitora. A partir das respostas, tanto afirmativas como negativas, tentámos relevar alguns fatores envolvidos nas respostas.

Num outro momento, considerámos relevante perceber as atividades com que os alunos ocupam o seu quotidiano e verificar se são coincidentes, ou não, com aquelas que consideram pertinentes para o seu sucesso escolar.

Pretendemos analisar o gosto pela leitura em voz alta e a forma como os alunos perspetivam as suas próprias leituras oralizadas, as dos professores e as dos colegas de turma, tentando estabelecer padrões nas razões que apontam para as suas respostas. Quisemos averiguar com que frequência leem em voz alta na aula de Português, que condicionantes específicas têm em linha de conta nas próprias leituras e com que dificuldades se deparam.

Os dados destes inquéritos serão apresentados em percentagem, dado o número considerável de respostas. A maioria das questões permitia que os alunos indicassem mais do que uma resposta ou opção, pelo que pretendemos averiguar padrões de comportamento e as principais escolhas dos discentes.

Os objetivos gerais subjacentes aos inquéritos aos professores eram conhecer práticas pedagógicas e didáticas dos docentes de 3.º Ciclo do Ensino Básico e compreender as suas perspetivas em relação à leitura em sala de aula. Pretendemos perceber se a leitura em voz alta configura uma prática recorrente e pensada no contexto da aula de Português e de que forma é frequentemente operacionalizada. A partir das respostas obtidas, foi nosso propósito averiguar se o professor lê em voz alta para os seus alunos, as razões que estão subjacentes à resposta (afirmativa ou negativa) e em que momento da aula ocorre essa leitura oralizada.

Orientámos o questionário no sentido de constatar se o docente considera pertinentes os momentos em que os alunos treinam as leituras em voz alta na aula, as razões e os objetivos que fundamentam essa escolha, as atividades propostas aos discentes e a estratégia posta em prática na relação do leitor com o grupo, ou seja, se a turma segue a leitura em algum suporte escrito, se apenas ouve, ou se se verifica outra situação.

A relação entre a prática de leitura silenciosa e oralizada não é esquecida, pelo que questionámos se os docentes dedicam tempo à leitura silenciosa antes das oralizações dos alunos, uma vez que já considerámos importante um contacto prévio do leitor com o texto que irá ser verbalizado.

Pareceu-nos oportuno verificar se os docentes estão atentos às dificuldades que os alunos evidenciam na prática de leitura oralizada e se refletem sobre os fatores que as explicam. Nesse sentido, quisemos perceber que estratégias operacionalizam para superar as fragilidades detetadas.

Uma das questões pertinentes para a prática docente prende-se com o posicionamento do professor no momento da leitura. Que atitude adota o docente nos momentos em que os

alunos leem em voz alta? Que estratégia usa e que aspetos estão contemplados na avaliação das leituras oralizadas? Recorre ao comentário das leituras? Interrompe os alunos para corrigi-los? Passa imediatamente para a atividade seguinte sem qualquer reflexão sobre o exercício? Avalia com o apoio de uma grelha de avaliação ou fá-lo instintivamente, sem um suporte previamente definido, tirando notas livremente sem considerar os parâmetros necessários para uma boa leitura em voz alta? Permite que o aluno preencha grelhas de avaliação de leitura? E quanto ao aluno, é motivado pelo professor para se autoavaliar ou avaliar as leituras dos colegas da turma? Tem conhecimento dos parâmetros que suportam a sua avaliação?

Os dados dos inquéritos aos professores não serão apresentados em percentagem, uma vez que são reduzidas as perguntas com respostas opcionais, que permitiriam enquadrar a estatística de forma mais ampla e eficaz. O nosso objetivo, neste caso, não é propriamente encontrar padrões numéricos nas respostas, mas descortinar o pensamento que está subjacente, pelo que as questões são quase todas de resposta aberta, o que permite um movimento justificativo e explicativo das opções apresentadas.

Análise e problematização dos dados recolhidos

Apresentada a metodologia de estudo, com ênfase no campo de análise, na amostra, nos procedimentos adotados e nas dimensões analíticas a considerar, procederemos à descrição e análise dos dados recolhidos, com o apoio em subsídios teóricos apresentados ao longo deste trabalho.

De modo a enquadrar as problemáticas que pretendíamos abordar, relacionadas com as leituras em voz alta, no universo da leitura, começámos por perguntar aos alunos se gostam de ler. Obtivemos 82,1% de respostas favoráveis, contra 17,9% de respostas negativas, números que confirmam um dos nossos pressupostos iniciais: os jovens gostam efetivamente de ler, o que contraria a ideia empírica que vemos ampliada nos dias de hoje e que defende o contrário.

Contudo, os resultados diferem se tivermos em consideração a variável género: uma clara percentagem superior de raparigas, 60,9%, gosta mais de ler do que os rapazes, ao passo que, no universo masculino, apenas 32,1% do total responderam afirmativamente.

No sentido de compreender as razões das respostas obtidas a esta questão, tanto as afirmativas como as negativas, fornecemos algumas hipóteses em que os alunos poderiam seleccionar mais do que uma, se considerassem que a mesma ia ao encontro da sua perspetiva em relação às leituras.

No universo dos que responderam afirmativamente, obtivemos respostas equilibradas: 27,8% leem para passar o tempo; 25,9% para melhorar o seu aproveitamento escolar; 22,7% para adquirir novos conhecimentos; e 22,2% para se divertir e ter alguma espécie de prazer. Apenas 1,4% escolheram a hipótese “Outras razões”, dos quais um único aluno especificou a razão, afirmando que gostava de ler porque se sentia inspirado a escrever.

Se tivermos em consideração a variável género nas respostas, o panorama é novamente diverso. A resposta mais escolhida pelas raparigas foi para melhorarem o seu aproveitamento escolar (73,2%), ao passo que os rapazes afirmaram ler por diversão e prazer (47,9%).

Dos que responderam negativamente, ou seja, que afirmaram que não gostam de ler, 40% consideram que é aborrecido, 31,1% que não estão habituados a ler, 11,1% referem as dificuldades na compreensão de novos textos, 8,9% afirmam que exige muito esforço e 6,7% afirmam que a leitura não lhes proporciona conhecimentos estimulantes. Apenas 2,2% escolheram outras razões, não especificando quais.

Estas escolhas refletem algum equilíbrio nas respostas, tanto para o universo masculino, como para o feminino, ainda que, para eles, a resposta mais escolhida tenha sido “Outras razões”, mesmo sem especificar quais, enquanto para elas tenha sido que ler exige muito esforço.

A partir dos dados recolhidos, podemos estabelecer algumas linhas interpretativas. Em primeiro lugar, os jovens gostam de ler e a elevada percentagem obtida não deixa margem para dúvida. O facto de nenhum ter deixado esta resposta em branco indicia que se trata de um tema que não lhes é indiferente e que reconhecem a leitura como uma prática importante para o seu percurso escolar. As respostas que foram apresentando às perguntas posteriores indicam precisamente que a leitura é algo que lhes diz muito, uma atividade de reconhecida importância e à qual não são alheios.

Em segundo lugar, o enquadramento da leitura difere de acordo com o género, ou seja, continua a haver distinções evidentes entre o universo masculino e o feminino quando se fala leitura. As raparigas estão claramente mais sensibilizadas para a relevância da leitura, o que se comprova pelas percentagens obtidas para a primeira questão.

O facto de não haver muitas respostas à hipótese de âmbito mais abrangente (“Outras razões”) indicia que os alunos equacionam conscientemente a leitura, os seus hábitos e as suas preferências, contrariando a ideia da indiferença dos jovens em relação a estes temas. Contudo, tal não significa que as suas práticas vão ao encontro daquilo que reconhecem como importante para as suas aprendizagens e para o seu percurso escolar, como veremos.

Questionámos os alunos no sentido de verificar se reconhecem contributos e incentivos para os seus hábitos de leitura ao longo da infância: 91,4% responderam afirmativamente, apresentando como agentes influentes a mãe (35,3%), os professores (28,2%), o pai (20,5%), outros familiares (13,8%) e os amigos (2,2%). A hipótese “Outro” não foi assinalada por nenhum indivíduo.

Retivemos uma curiosidade ao analisar as respostas em função da variável género: os rapazes perspetivam a figura paterna como a que maior incentivo exerceu sobre os seus hábitos leitores (53,1%), ao passo que as raparigas elegeram, como primeira opção, a figura materna (58,2%). Esta diferença mereceria uma reflexão ampla que beneficiaria dos contributos de muitas dimensões em interação entre si, muitas delas relacionadas com as dinâmicas familiares e com as relações entre pais e filhos na sociedade portuguesa, o que não constitui o nosso campo de trabalho. Realçamos, no entanto, que estas variáveis, centradas na família, exercem uma influência considerável na formação e na educação dos jovens que não deve ser ignorada.

Quando questionados sobre a forma como foram incentivados a ler na infância, 35,1% afirmaram que lhes ofereceram livros, 32,4% que lhes leram histórias e 23,0% que foram incentivados a ler em voz alta. Apenas 3,1% afirmaram que foi ao ouvir os adultos a ler, e 1,4% responderam “outros”, não especificando quais.

Com base nestas respostas, retemos que a família e a escola exercem um papel de relevo no incentivo à leitura nos mais novos. A partir dessas mesmas respostas, percecionamos facilmente o reconhecimento da influência dos professores na motivação para a leitura na infância. Além disso, a leitura em voz alta é também reconhecida pelos alunos como um dos elementos que os motivou para a leitura, o que contradiz um pouco a ideia de que estão desprovidos de relevo e de interesse educativo nos dias de hoje.

No sentido de percecionar os locais onde habitualmente leem, obtivemos as seguintes respostas: na escola e em casa (52,8%), em qualquer lado (25,4%), apenas na escola (9,9%), apenas em casa (9,2%) e na biblioteca (2,8%). Registamos, novamente, diferenças nas respostas obtidas nos universos masculino e feminino: a mais escolhida pelos rapazes foi que leem apenas na escola (71,4%), enquanto elas leem mais na biblioteca (75%). Se interpretarmos as respostas tendo em conta o facto de haver leitura em espaços variados e não apenas naqueles em que é “obrigatório” ler, concluímos que as raparigas encaram a leitura como ato autónomo a que se podem dedicar em qualquer lugar, ao passo que os rapazes a percecionam como uma atividade eminentemente escolar, provavelmente centrada na aula de Português, espaço onde se deve e se tem mesmo de ler.

Curiosa foi a percentagem atribuída à leitura na biblioteca, muito reduzida no âmbito geral, mas que foi a resposta mais escolhida pelo universo feminino, o que nos leva a concluir que são as raparigas que frequentam estes espaços em maior número e com maior frequência.

No sentido de perceber o enquadramento das leituras dos jovens no seio familiar, questionámos os hábitos de leitura em família: 42,9% responderam que a leitura é uma prática frequente na família, ao passo que 57,1% responderam negativamente à questão. Pelos valores obtidos, o hábito de ler em família não é frequente, ainda que a percentagem não seja tão insignificante quanto se poderia supor. Dois aspetos que podem explicar, em parte, estes valores são o ambiente socioeconómico em que a maioria dos agregados familiares destes alunos se insere e o baixo nível de escolaridade dos pais.

No caso das respostas afirmativas, ainda foi nosso objetivo averiguar com que frequência a leitura ocorre em família: 36,7% responderam uma vez por semana, 30,0% todos os dias, 26,7% de três em três dias e 6,7% responderam “Outra”, tendo alguns jovens explicitado que se lê de vez em quando ou dependendo do livro a ser lido.

Estas respostas devem ser lidas com cautela, uma vez que foi perguntado se se lia na família, e não propriamente se têm o hábito de ler em família, em conjunto. Além do mais, a fiabilidade depende, em grande medida, das observações que os alunos fazem em casa. Isso implica que, a dada altura, possam ocorrer momentos de leitura privada que não estejam contabilizados pelos alunos. Também não foi nossa intenção distinguir que leituras efetivamente são feitas, podendo as respostas dos alunos abranger, por exemplo, a leitura de uma página de jornal sobre uma notícia de interesse, ou uma nota qualquer partilhada a partir de uma ligação em linha, entre outras – e inúmeras – possibilidades em que a leitura possa ocorrer.

Uma outra questão levantada pretendia estabelecer uma estimativa de quantos livros existem nos agregados familiares, sem contar com os manuais escolares. As respostas variaram: 32,1% responderam entre dez a vinte livros, 27,1% entre vinte e quarenta, 18,6% entre quarenta e cem e 8,6% mais de cem. A percentagem de respostas que indicam que há menos de dez livros em casa é de 13,6%. Os dados indicam que 45,7% (quase metade) dispõem de menos de vinte livros em casa, número manifestamente reduzido. Contudo, como já apontado, as localizações das escolas e o meio socioeconómico das famílias dos alunos a que foram aplicados os inquéritos não devem ser menosprezados na explicação e na análise destes resultados: são zonas com agregados familiares por vezes numerosos e com um nível socioeconómico baixo, pelo que o investimento em literatura não só não é prioritário, como não é economicamente viável.

Relativamente ao recurso a serviços prestados pelas bibliotecas, (escolar, municipal ou outras), quisemos averiguar se os alunos requisitam livros e com que frequência o fazem: 55,4% responderam afirmativamente, contra uma percentagem de 44,6% de respostas negativas. Se considerarmos a distinção entre género, obtivemos novamente uma variação nas respostas, ainda que a diferença não tenha sido tão assinalável quanto noutros domínios: apenas 40,3% dos rapazes afirmam ir frequentemente às bibliotecas requisitar livros, em comparação com 51,6% das raparigas. Quando questionados sobre a frequência com que costumam fazê-lo, 60,0% afirmam fazê-lo uma vez por período; 13,3%, uma vez por ano; 6,7%, duas vezes por ano; e 5,3% responderam “Outra”. Alguns especificaram que iam à biblioteca “por vezes”, sem explicitar a frequência, e uma resposta deu-nos conta de que o aluno se dirigia à biblioteca quando queria ler algo diferente para se inspirar. Ninguém afirmou dirigir-se à biblioteca para requisitar livros todas as semanas.

O facto de a resposta mais escolhida indicar que os alunos se deslocam à biblioteca normalmente uma vez por período pode estar relacionada com a operacionalização do Plano Regional de Leitura, que orienta a leitura de uma obra integral por período letivo, prática que, ainda assim, não é comum a todas as escolas. Nesse sentido, torna-se seguro afirmar que, de livre vontade, os alunos não são frequentadores assíduos de bibliotecas, o que poderá motivar uma interessante reflexão sobre o papel das bibliotecas escolares e sobre a forma como se organizam e como se apresentam aos alunos.

Se a requisição de livros nas bibliotecas não é uma prática habitual, já 51,1% dos alunos afirmam ser frequente comprar livros, contra 48,9% que responderam negativamente. Questionados sobre a frequência com que adquirem livros, 37,0% afirmam ser uma vez por período; 23,3%, todos os meses; 13,7%, duas vezes por ano; 11,0%, uma vez por ano; e 11,0%, com outra periodicidade. As razões apontadas para esta última resposta foram “Quando o título é sugestivo”, “Quando é preciso” e “Depende se quisermos ou não ler”.

Estes dados apenas aparentemente contradizem a influência da variável socioeconómica dos agregados familiares na aquisição de livros. Se verificarmos as hipóteses apresentadas e as percentagens obtidas, verificamos que a compra de livros não é feita numa base semanal ou mensal. Além do mais, supomos terem sido os alunos das famílias com maior conforto financeiro que afirmaram adquirir livros com mais frequência.

Considerando os suportes de leitura, apresentámos como hipóteses de resposta “livros, jornais e revistas”. As percentagens não variaram muito: 39,4% dos jovens afirmam que normalmente leem livros, 34,5% referem que leem mais revistas e 26,1% optam pelos jornais.

Salienta-se que os jovens poderiam escolher mais do que uma hipótese de resposta, se assim o entendessem.

Contudo, quando sugerimos aos alunos que explicitassem a regularidade com que leem livros, jornais e revistas, as respostas foram novamente diversas, o que dificulta uma leitura dos resultados. Os rapazes (67,7%) preferem os jornais, afirmando inclusivamente que os leem todos os dias (29%). As raparigas (72,1%) leem mais revistas e, entre estas, 33% escolhem este suporte principalmente ao fim de semana. O facto de não termos tido respostas lineares levou-nos a considerar que os alunos não refletiram bem na pergunta inicial, quando demos aquelas três hipóteses. Supomos que as respostas indiciam que alguns alunos não entendem a leitura de jornais e revistas ao mesmo nível da leitura de livros e de obras literárias, o que pode explicar alguma incongruência nas respostas.

De seguida, foi solicitado aos alunos que explicitassem as leituras preferidas no que concerne aos livros, e não relativamente a outros suportes, tais como jornais ou revistas, questão analisada a partir das respostas à pergunta anterior. Pretendemos verificar se os alunos efetuaram um movimento reflexivo coerente e se leem efetivamente de acordo com as preferências que manifestaram anteriormente.

Os resultados obtidos foram os seguintes, por ordem de preferência: livros de aventuras (24,3%), romances (16,8%), banda desenhada (15,4%), poesia (9,5%), policiais (8,9%), livros científicos ou técnicos (6,2%), outros¹⁴¹ (3,0%), fotonovela (2,7%), ensaios, (1,9%) e biografias (1,4%). Refira-se que, entre as raparigas, as preferências recaíram sobre as fotonovelas (90,0%), os romances (82,3%) e a poesia (80,0%); os rapazes selecionaram como primeiras preferências os livros científicos e técnicos (73,9%), os livros policiais (66,7%) e as biografias (60,0%).

Quando solicitados a opinar sobre o papel da escola em relação às práticas de leituras, os alunos concordam que favorece o seu desenvolvimento, totalizando uma percentagem expressiva de 87,1% de respostas positivas. Ou seja, os alunos têm uma noção clara e objetiva sobre a importância da escola no que aos hábitos e práticas de leitura diz respeito. Quanto às razões que possam explicar esse facto, as respostas variaram: 41,3% afirmaram que ler na escola dá a conhecer obras e autores importantes, 23,1% referiram que o facto de estudarem estimula o gosto pela leitura, 21,1% afirmaram que a escola alerta para a necessidade de ler nos dias de hoje e 14,5% afirmaram que a escola ensina estratégias eficazes de leitura. Os dados indiciam

¹⁴¹ Neste domínio, os alunos referiram histórias de vida, livros verídicos, de terror, de histórias para cada dia do ano e sobre fauna e flora da Madeira.

que os alunos reconhecem o real papel da escola nas práticas de leitura e o facto de nela (e provavelmente apenas nela) contactarem com obras e autores a que eventualmente não teriam acesso fora dela.

No caso dos 12,9% que afirmaram que a escola não favorece o gosto pela leitura, as razões apontadas foram as seguintes: dá a ler textos desinteressantes (41,4%), só se leem livros de estudo (37,9%), não prepara os alunos para outras leituras (10,3%) e outras razões (10,3%). Neste último parâmetro, um aluno referiu que, muitas vezes, as bibliotecas e as salas de estudo estão fechadas, não permitindo o acesso dos alunos aos livros; outro mencionou o facto de, mesmo após a leitura na aula, não se sentir motivado para continuar a ler. Estas respostas prendem-se, na esmagadora maioria, com fatores extrínsecos aos alunos, ou seja, atribuem a responsabilidade ao facto de ser a escola a não oferecer leituras estimulantes, culpando a organização e os horários de bibliotecas e de salas de estudo por não irem ao encontro dos seus horários e das suas necessidades.

Devemos enquadrar estas escolhas e estas indicações dos alunos com as reservas adequadas. Muitas vezes, estes encontram justificativas fáceis para não ler, uma das quais sendo a já habitual falta de tempo. Seja como for, as sugestões apontadas podem servir de indicadores e levar as escolas a organizarem melhor os seus recursos. Entendemos que pequenos ajustamentos neste âmbito podem fornecer dados importantes para verificar se os alunos, tendo possibilidade, passarão a frequentar mais as bibliotecas escolares ou não.

Considerando especificamente a leitura em voz alta, 59,3% admitem que gostam de o fazer, contra 40,7% que referem não gostar. Neste ponto específico, as opiniões divergem novamente quando confrontamos o universo masculino com o feminino: 39,8% dos rapazes afirmam gostar de ler em voz alta, contra 54,4%; 60,2% das raparigas gostam de o fazer, contra 45,6%.

Se atendermos às razões apontadas para as respostas positivas, 30,5% reconhecem que, ao ler em voz alta, compreendem melhor os textos; 27,5% consideram que se concentram mais ao realizar esta prática de leitura; 16,2% consideram-na divertida; 13,8% gostam de se ouvir a ler; e 12,0% acham que aprendem mais.

Uma breve análise destas escolhas sugere que os alunos estão sensibilizados para a prática de leitura oralizada e lhe reconhecem vantagens no que à aprendizagem e à concentração diz respeito, o que vai ao encontro das nossas considerações prévias. Além do mais, alguns destacam o divertimento e o gosto, o prazer na leitura, uma vez que, por razões óbvias, normalmente se empenham mais e se concentram melhor em atividades que vão, de alguma

forma, ao encontro das suas expectativas, dos seus interesses e, claro está, dos seus gostos e das suas preferências. O facto de referirem que gostam de se ouvir a ler remete para as questões, também por nós anteriormente atendidas, que sugerem que o poder da voz na leitura pode ter um amplo alcance na aula.

As razões aduzidas por aqueles que afirmam não gostar de ler em voz alta também suscitam apontamentos relevantes: 33,8% não gostam de se ouvir a ler, 28,4% afirmam que não se concentram na leitura em voz alta, 20,3% não acham divertido, 9,5% consideram que não compreendem bem os textos e 8,1% acham que não aprendem mais.

Estes dados sublinham a importância – e a necessidade – de operacionalizar momentos de leitura que, de algum modo, e dentro da razoabilidade do processo de ensino-aprendizagem, suscitem interesse, gosto, divertimento e prazer aos alunos, uma vez que este foi o fator mais apontado para não gostarem de ler em voz alta. Aliás, se compararmos as razões que fundamentam as respostas afirmativas e negativas, verificamos logo que, no primeiro caso, a primeira razão se prende com o ensino e a aprendizagem propriamente ditos, podendo concluir que foram os alunos mais motivados para a escola que reconhecem as potencialidades das leituras em voz alta e estão mais atentos a estes aspetos.

Apesar de termos afirmado que não seria nosso objetivo estabelecer um quadro comparativo entre as respostas dos alunos das escolas onde foram aplicados os inquéritos, sobressai um dado que importa relevar: os alunos que responderam com maior segurança em relação à leitura em voz alta, ou seja, aqueles que afirmaram gostar de ler e que reconhecem, com maior facilidade, as potencialidades desta leitura no ensino-aprendizagem, frequentam à Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, ao passo que se verifica a maior parte das respostas negativas na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Santo António. Tendo um vínculo profissional com a primeira durante doze anos, a observação de algumas aulas e a realização de atividades de leitura oralizada com os alunos das turmas que responderam aos inquéritos permitiu-nos constatar que estes são orientados por docentes com particular sensibilidade para esta prática de leitura e que a operacionalizam com frequência na aula, com efeitos positivos nas capacidades leitoras dos jovens. Verificámos que o trabalho de leitura em voz alta ultrapassa as habituais e redutoras sessões de leitura na aula em que um aluno lê e os restantes se limitam a seguir essa leitura, em que não há qualquer trabalho de preparação ou treino das competências orais dos alunos. Pelo contrário, estas professoras, efetivamente, investem nestas leituras, levando os alunos a compreenderem, no momento da oralização, a razão de determinadas opções de leitura diversificadas, trabalhando simultaneamente a interpretação do texto. Nesse sentido, os alunos entendem que, ainda mais importante que o

gosto e o divertimento, é o facto de as leituras em voz alta permitirem melhorar as suas aprendizagens e conduzirem, desta forma, à interpretação.

As respostas obtidas quando solicitados a pronunciar-se em relação às leituras em voz alta feitas pelos professores não deixam margem para dúvidas: 91,5% afirmam que gostam que o professor leia em voz alta na aula, contra apenas 8,5% que responderam negativamente.

No âmbito das respostas afirmativas, as razões apontadas prendem-se com os seguintes fatores: 46,7% afirmam que compreendem melhor os textos, 20% afirmam que aprendem mais, 17,3% afirmam que gostam de ouvir o professor a ler, 8,4% dizem que se concentram melhor e 7,6% referem que é divertido.

No universo das respostas negativas, 30,0% afirmam que não gostam de ouvir o professor a ler, 30,0% dizem que não acham divertido, 20% afirmam que não se concentram e 20,0% sublinham que não compreendem bem os textos.

Os alunos que mais têm trabalhado e investido nas leituras em voz alta referem, em primeiro lugar, aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, tais como a compreensão dos textos e as aprendizagens que obtêm através desta prática de leitura; as respostas menos abonatórias remetem para fatores relacionados com o gosto e com o divertimento, o que indicia que, no caso destes alunos, o investimento nestas práticas leitoras não se tem traduzido nos resultados pretendidos.

Quanto às leituras por parte dos colegas de turma, 75,0% declaram gostar que os colegas leiam em voz alta, contra 25,0% que responderam negativamente. As razões apontadas para ambas as respostas são as mesmas do que as sugeridas para as leituras por parte dos professores. No que diz respeito às respostas positivas, 32,3% acham que é divertido ouvir os colegas a ler, 25,6% dizem gostar de os ouvir, 25,0% dizem que compreendem melhor os textos, 8,5% dizem que se concentram melhor e 8,5% sugerem que aprendem mais.

Para as respostas negativas, 33,3% dos alunos afirmaram que não compreendem bem os textos ao ouvir os colegas a ler, 28,3% acham que não se concentram, 16,7% alegam simplesmente que não gostam de ouvir as leituras dos colegas, 13,3% dizem que não aprendem mais e 8,3% não acham divertido.

Verificamos uma diminuição de respostas positivas, se compararmos as leituras orais dos alunos com as dos professores: este facto está relacionado com a qualidade da leitura em si, ou seja, ao passo que a qualidade da leitura oralizada do professor permite ao aluno ouvir e compreender o texto com segurança, a pouca expressividade e os erros de leitura, mais

frequentes nos alunos, fazem com que a compreensão do texto fique comprometida, conduzindo a um afastamento do aluno-ouvinte em relação ao enunciado lido.

Quisemos perceber a frequência com que os alunos leem na aula: 36,7% responderam uma vez por semana, 34,5% afirmaram muito raramente, 23,7% referiram que o fazem em todas as aulas, 2,9% disseram que nunca leem em voz alta e 2,2% apontaram a periodicidade de uma vez por mês. Os rapazes responderam, majoritariamente, que nunca leem na aula (75,0%); no universo feminino, a mais referida foi que leem uma vez por semana (58,8%).

Estes resultados não resultam apenas das preferências e dos gostos dos alunos, posto que a orientação da aula e a programação das atividades que envolvem leitura são da responsabilidade do professor. Esta realidade não implica, necessariamente, a rejeição, por parte do professor, de sugestões dos alunos, uma vez que há aqueles que, sempre que o professor pergunta quem quer ler, levantam logo a mão e se oferecem para o fazer: estes certamente leem com mais frequência na aula. Consideramos que o docente pode reorientar as estratégias de leitura para evitar os incompreensíveis 2,9% que referem nunca ler em voz alta na aula e a quem também deve ser dada essa oportunidade. Torna-se impraticável a avaliação do desempenho da leitura oralizada destes alunos se nunca leem na aula.

Procurámos determinar as percepções dos alunos em relação à sua própria *performance* leitora. Neste domínio, 25,0% afirmam ter vergonha de ler diante dos colegas; 21,9% reconhecem que compreendem bem o que leem, apesar de lerem com dificuldades; 20,3% dizem que não conseguem levantar os olhos do texto no ato da leitura; 15,1% referem que não compreendem o que leem, apesar de lerem com relativa facilidade e com poucos erros; 9,4% confessam que trocam letras; e 8,3% dizem que gaguejam muito.

Destas respostas, podemos extrair algumas conclusões. Em primeiro lugar, a vergonha que os alunos referem quando leem diante dos colegas pode indiciar que as leituras em voz alta não são prática frequente, pois o tempo, a prática e o treino acabam por desbloquear inibições. Outras respostas apontam para problemas que requerem um acompanhamento mais pormenorizado e especializado, principalmente no caso dos alunos que responderam que trocam letras e que gaguejam muito no ato da leitura. Já no que diz respeito à interação do olhar com o suporte escrito, sugerimos o aumento de situações em que ocorra a leitura em voz alta, de modo a que o aluno possa treinar esta competência frequentemente e consiga, a médio e a longo prazo, aumentar a sua memória e a acuidade visual, libertar-se do texto escrito e aprimorar o seu desempenho.

Procurámos determinar se o professor solicita movimentação pelo espaço e se operacionaliza, habitualmente, leituras performativas e dramatizadas, em que o corpo também

desempenhe um papel comunicativo de relevo. As respostas foram desanimadoras: 54,0% responderam que nunca é solicitado que se movimentem pelo espaço; 21,9% afirmam que tal raramente lhes é solicitado; 19,0% dizem que às vezes lhes é pedido; e apenas 5,1% afirmam que acontece frequentemente. As ilações são óbvias: é reduzida a prática de leitura dramatizada e performativa em contexto de aula, o que vai ao encontro das ilações apresentadas a partir da análise de práticas de leitura na aula.¹⁴²

Quando questionados sobre a sua ação no momento efetivo da leitura em voz alta, 31,6% afirmam que leem sempre sentados, sem se levantar; 25,9% referem que apenas se levantam quando o professor solicita; 15,6% indicam que costumam mudar o ritmo da leitura quando sentem necessidade, ou seja, quando o texto assim o permite; 10,0% afirmam que nunca mudam o registo da sua voz, mesmo que, no texto, estejam representadas várias personagens; 7,3% indicam que nunca mudam o ritmo da sua leitura; 6,6% dizem que costumam fazer várias vozes quando há outras personagens, quando sentem necessidade e se o texto assim o permite; 2,3% referem que usam expressões corporais espontaneamente, sem que o professor o solicite; e 1,7% ainda dizem que se levantam ocasionalmente, quando o texto sugere.

Estes dados revelam que os alunos, normalmente, não tomam a iniciativa de diversificar aspetos da sua prática de leitura oralizada, limitando-se a ler em voz alta preferencialmente sentados, sem modificar o ritmo da leitura, nem o seu registo de voz, e sem qualquer envolvimento corporal mais complexo. Outro dado importante é o facto de os alunos só o fazerem quando o professor o solicita, o que implica que a responsabilidade da diversidade da prática de leitura oralizada recaia sobre a figura orientadora do docente. Uma vez que a resposta mais apontada neste domínio indica que os alunos leem em voz alta sempre sentados, sem nunca se levantarem, também indica que os professores optam por práticas de leitura convencionais que, sendo pedagogicamente meritórias, limitam a *performance* leitora, não primam pela imaginação e cerceiam a criatividade dos alunos.

No sentido de verificar o enquadramento dos alunos relativamente ao seu estudo e se, eventualmente, aplicam a técnica de leitura em voz alta nesses momentos, questionámos sobre as estratégias que usam quando estudam. As respostas dividiram-se: 22,8% optam pelos sublinhados dos manuais; 21,2% tiram apontamentos nas aulas; 18,5% elaboram esquemas; 11,5% leem em voz alta os textos abordados nas aulas; 10,3% fazem anotações nas margens dos textos e dos documentos fornecidos; 9,5% limitam-se a ler a partir do manual; 1,4% consultam bibliografia aconselhada; e 1,1% procuram bibliografia por sua iniciativa. Deste

¹⁴² Relativamente a este aspeto, remetemos novamente para a página 170 e seguintes.

leque de respostas, 4,1% assinalaram outras opções: alguns indicaram que repassam “a matéria” (um deles afirmou explicitamente que o faz ao domingo); outro indicou que passa, de um caderno para outro, a “matéria” que o professor manda; uma aluna afirmou que refaz os exercícios da aula em casa.

Apesar de não representar uma percentagem muito elevada, alguns alunos percecionam a leitura em voz alta como uma atividade de interesse para o seu estudo, sendo uma técnica usada por alguns e provavelmente incompreendida – porque não treinada nem orientada da melhor maneira – por outros.

Questionámos estes mesmos alunos sobre a frequência com que sentem dificuldades na análise e interpretação de textos no momento do estudo. Obtivemos os seguintes resultados: 48,9% dos alunos raramente sentem dificuldades ao ler textos quando estudam; 36,0%, algumas vezes; 7,9%, frequentemente; e 7,1%, nunca. Ao olhar para estas percentagens, poderíamos concluir que, aparentemente, os alunos não percecionam as suas próprias dificuldades, uma vez que os resultados e a análise dos professores indiciam que se trata de alunos com muitas fragilidades cognitivas. Dito de forma mais simples, na sua maioria, os alunos não têm noção das suas próprias dificuldades. As razões que podemos considerar para melhor interpretar este facto estão relacionadas com os processos de avaliação e de autoavaliação, que permitem a reflexão, junto do professor e de outros colegas, sobre as suas práticas, as suas dificuldades e os seus sucessos, processo que nem sempre é realizado com a melhor eficácia.

No seguimento do inquérito, procurámos determinar a opinião dos alunos em relação a essas mesmas dificuldades: 28,4% apontam a estrutura complicada dos textos como primeiro motivo para as dificuldades sentidas; 16,2% referem a falta de memória a curto prazo, ou seja, o facto de não serem capazes de reter informação dos textos lidos por muito tempo; 15,2% dizem que, normalmente, percecionam pequenos detalhes, mas que não conseguem compreender o assunto abordado; 14,2% apontam a falta de vocabulário; 13,7% dizem que, muitas vezes, não dominam o assunto focado no texto, o que lhes dificulta a compreensão; 7,6% indicam a falta de capacidade para relacionar frases como uma das fragilidades encontradas; e 4,6% referem outras razões, entre as quais a falta de estudo, o reduzido gosto pela leitura e pelo estudo, a ocorrência de palavras que não conseguem ler nem identificar, o vocabulário complicado e a falta de explicação facilitadora por parte do professor. Curiosamente, apenas um aluno indicou não sentir dificuldades no estudo.

As respostas obtidas para esta questão merecem algumas reflexões quando comparadas com as anteriores. Mesmo revelando pouca perceção das suas próprias dificuldades, os alunos conseguiram, ainda assim, clarificar algumas, o que nos leva a supor que, ou os alunos não

responderam com sinceridade à questão anterior, ou então não interpretaram corretamente o enunciado. A noção de dificuldade no estudo não está trabalhada e esclarecida junto dos alunos, devendo os professores (não só os de Português, mas os de todas as áreas disciplinares, dada a transversalidade desta situação) trabalhar métodos de estudo e verificar de que forma os seus alunos o operacionalizam fora da aula, pois é provável que não o estejam a fazer com o maior proveito.

Na tentativa de motivar a reflexão dos alunos sobre a leitura e sobre a sua capacidade de compreensão e de interpretação, relacionando estes domínios com o seu aproveitamento escolar, perguntámos aos discentes se consideravam que o seu rendimento escolar era condicionado pela sua dificuldade na compreensão de textos: 36,5% responderam às vezes; 32,8%, raramente; 26,3%, nunca; e 4,4%, frequentemente.

Estes dados não indicam diretamente que os alunos desvalorizam a importância da leitura e da compreensão textual no seu rendimento escolar, mas são coerentes com as respostas obtidas acerca da perceção das suas dificuldades na compreensão e na interpretação de textos. Se, naquela questão, os alunos revelaram pouca consciência, respondendo inclusivamente que era raro sentirem dificuldades na leitura de textos no momento do estudo, então torna-se exetável que, quando lhes é pedido para refletirem sobre a relação da leitura e da interpretação textual com o rendimento escolar, não encontrem ligação direta entre elas.

As duas últimas questões do inquérito aos alunos convidavam à reflexão sobre um conjunto de atividades: num primeiro momento, foi-lhes solicitado que as ordenassem de acordo com o tempo que dedicam a cada uma delas nas suas rotinas; a segunda etapa consistia em ordenar as mesmas atividades, mas avaliando o contributo de cada uma para a sua formação escolar. As atividades assinaladas eram: a leitura, a televisão, o cinema, o vídeo, a rádio, o CD ou outros, os jogos de computador, a pesquisa na internet e a conversação em linha.

Deter-nos-emos na análise das três primeiras opções dos alunos, por uma questão de economia e por serem indicativas das respostas mais sólidas e frequentes dos discentes.

Assim, quando instados a ordenar as atividades a que dedicam mais tempo, 39,8% responderam a televisão, seguindo-se os jogos de computador (22,0%) e a conversação em linha (16,1%). A leitura ficou-se por uns modestos 6,8%, mais precisamente num quinto lugar. Quando solicitados a indicar a atividade que mais contribui para a sua formação, a leitura ocupa um destacado primeiro lugar (63,0%), seguindo-se a televisão (14,3%) e a pesquisa na internet e conversação em linha (ambas com 10,1%).

Destes dados concluímos que, apesar de considerarem a leitura como a atividade mais importante para o seu estudo e para a sua formação, não é aquela a que, normalmente, dedicam mais tempo.

Sublinhe-se que, ao falar de leitura, os alunos tinham em mente os textos literários e a leitura de livros no âmbito da aula de Português. Verificamos que os alunos leem muito, mas registam ainda um afastamento em relação ao texto literário, principalmente em contexto educativo, e em relação às obras que a escola lhes sugere.

Inquéritos aplicados aos professores

Passemos à apresentação e à problematização dos dados obtidos a partir dos inquéritos por questionário aplicados aos docentes.

A primeira questão pretendia averiguar a frequência com que realizam atividades de leitura em voz alta na aula: dois responderam uma vez por semana; dois indicaram duas vezes por semana; e outros dois referiram que o fazem três vezes por semana. Nenhum escolheu a opção que assinalava mais do que três vezes por semana. Estas respostas apontam que, na maioria dos casos, a leitura em voz alta configura uma atividade realizada com frequência, mais do que uma vez por semana, na aula de Português. Quatro destes professores indicaram que a leitura em voz alta é operacionalizada em todas as aulas; outros dois indicaram que também realizam leituras oralizadas em todas as aulas, mas especificaram que tal acontece tanto a partir de textos narrativos, como dramáticos ou líricos, o que vai ao encontro da análise anteriormente feita e que reconhece a possibilidade de se enveredar por esta prática leitora com textos de géneros variados.¹⁴³

Estas primeiras indicações refletem o investimento nesta modalidade de leitura. Com efeito, o facto de estes professores se terem inscrito numa ação de formação sobre práticas de leitura em sala de aula revela, à partida, um particular interesse em relação a estas modalidades de leitura. Verificámos uma concordância geral em relação à prática semanal da leitura em voz alta, tendo os docentes referido que, normalmente, se lê em voz alta em todas as aulas. Contudo, nem todos indicaram a leitura de textos pertencentes aos três modos literários (narrativo, lírico e dramático), o que indicia práticas pedagógicas diferentes, independentemente dos fatores que lhes possam estar associados.

¹⁴³ Sobre a questão da leitura em voz alta de textos de diversas tipologias, ver página 111 e seguintes.

Questionados sobre o hábito de ler em voz alta para os seus alunos, todos os inquiridos responderam que o fazem. As razões apontadas foram variadas. Segundo a opinião dos professores, quando leem para os seus alunos, estes sentem-se à vontade e mostram menos resistência a esta modalidade de leitura, mesmo no caso dos alunos mais inibidos. Além disso, a leitura em voz alta sublinha a importância de determinados aspetos (como sejam a entoação, a dicção e a pontuação) que a leitura oralizada operacionaliza e que conduzem a uma melhor compreensão do texto.

Segundo os docentes, a leitura em voz alta configura um bom ponto de partida para o estudo de textos e para introduzir determinados assuntos ou temas, levando os alunos a perceberem mais facilmente os sentidos. Para além deste aspeto, os docentes referem que os discentes apreciam muito a leitura do professor, o que faz com que, num momento posterior, sejam os próprios a pedir para ler em voz alta.

Os docentes mencionaram, também, que a leitura em voz alta permite a tomada de consciência de aspetos prosódicos, como sejam a pronúncia dos sons e a relação som - grafia, para além de possibilitar aos alunos a perceção da importância do ritmo, da entoação, das pausas e da pontuação enquanto elementos que concorrem para uma melhor e mais eficaz compreensão do texto e para o desenvolvimento de competências relacionadas com a oralidade.

De seguida, com o intuito de perceberem em que momento da aula os professores enveredam, habitualmente, pela leitura em voz alta, obtivemos respostas quase unânimes: normalmente, a leitura oralizada de um texto é operacionalizada no início da aula ou na introdução de um determinado assunto ou tema, sendo uma importante estratégia de motivação. No início das atividades, a capacidade de concentração ainda é elevada, o que facilita a compreensão e contribui para explicar o facto de os docentes proporem leituras oralizadas em etapas específicas do processo de trabalho. Um dos docentes referiu que o momento da leitura oralizada depende diretamente dos objetivos que pretende atingir, não havendo um único padrão pré-definido, nem definitivo, na seleção do momento mais oportuno para se ler em voz alta.

Questionados sobre o uso de meios alternativos de leitura em voz alta, os docentes foram unânimes em referir que, normalmente, enriquecem as suas aulas com outros documentos, tais como a gravação de leituras e dramatizações de textos, com a participação de atores e autores, o recurso a CD, a vídeos, a outros meios facultados pelos manuais, à Escola Virtual, a vídeos do *Youtube* e ao PowerPoint.

Os inquiridos salientaram a importância dos momentos da aula em que os alunos treinam as suas leituras oralizadas. As razões apontadas variam. Os docentes consideram importante que, através desse treino, os alunos adquiram os mecanismos que lhes garantam autonomia na compreensão do texto, podendo, através das correções feitas pelo professor e colegas, operar e agilizar um salutar processo de autocorreção.

O aspeto lúdico da modalidade da leitura em voz alta foi salientado. Os docentes estão cientes de que os alunos estão mais atentos em atividades que lhes proporcionem prazer, pelo que aproveitam estes momentos para o treino da pronúncia, da projeção de voz, da articulação das palavras, o que leva também ao enriquecimento do léxico e a uma mais fácil compreensão da mensagem. Com estes exercícios, o professor apercebe-se das dificuldades de leitura dos alunos e, claro está, das suas capacidades de interpretação. Um docente referiu, ainda, a autoconfiança que a prática de leitura em voz alta pode proporcionar, uma vez que adquirem maior competência, tanto na oralização, como na compreensão dos textos, o que também contribui para minorar a falta de concentração que muitos evidenciam.

Foi solicitado aos docentes que indicassem três objetivos norteadores dos momentos de leitura em voz alta das suas aulas. Assinalamos, em seguida, as suas respostas: estimular o gosto pela leitura e compreensão do texto; melhorar a articulação das palavras, a dicção e a entoação; reforçar a concentração; aumentar a disponibilidade para a leitura; verificar a progressão ou regressão das capacidades leitoras dos alunos; verificar a capacidade de reproduzir oralmente o que leem; compreender a mensagem e conhecer novas palavras; articular bem as palavras; ler com a entoação correta, respeitando pausas, sinais de pontuação e ritmos; comunicar com a turma através da leitura; proporcionar uma boa compreensão do texto; dar entoação e vida ao texto; apreender a mensagem do texto; interpretar o texto; cultivar o prazer pela leitura; criar no aluno o prazer de ler; fazer com que o aluno sinta a leitura e a escrita como uma arte; desenvolver a capacidade de compreender um mundo oculto nas palavras.

Estas respostas dos professores evidenciam a consciência que os docentes têm das várias dimensões atinentes à leitura em voz alta: o gosto pela leitura; a preocupação com a compreensão efetiva do texto; a sensibilidade para com questões relacionadas com a articulação, a dicção, a entoação; o respeito pelas pausas, pelos sinais de pontuação e pelos ritmos de leitura; o prazer; a capacidade de perceberem a leitura e o texto literário de um ponto de vista estético e artístico; e o reconhecimento da importância da avaliação das práticas de leitura. Ainda que reconheçam falhas na sua formação com respeito a estes domínios, constatamos, com agrado, o facto de os docentes perceberem, de forma transversal e diversificada, a necessidade e o valor desta modalidade de leitura.

Após a explicitação dos objetivos norteadores das práticas de leitura em voz alta, solicitámos aos docentes que indicassem três atividades que propõem na aula. No essencial, as respostas não divergiram muito. Um referiu que propõe a leitura de textos literários (narrativos, líricos e dramáticos), a leitura de questionários sobre os textos e a partilha de textos produzidos pelos alunos. Outro docente referiu que põe em prática a leitura expressiva de textos, com uma preparação prévia, assim como a declamação e dramatização de excertos. Também foi referida a leitura de excertos do livro selecionado pelo aluno para trabalhar o Plano Regional de Leitura, assim como a leitura dos textos que são alvo de estudo em determinada aula. Um docente salientou a leitura das questões presentes nas fichas de trabalho, enquanto outro sublinhou a leitura coletiva de um texto ou poema, explicitando, com algum pormenor, como orienta algumas dessas sessões. Segundo este docente, enquanto um aluno lê em voz alta, é pedido aos restantes que fechem os olhos e que tentem visualizar o que está a ser lido (as personagens, os espaços, etc.); após a leitura, é solicitado que descrevam o que conseguiram visualizar.

Reconhecendo o evidente contributo de um exercício desta natureza para estimular a sensibilidade dos alunos, esta prática constitui um momento de expressão e de compreensão oral que não está isento de riscos. Para que surta os efeitos pretendidos e cumpra as finalidades a que se propõe, a leitura deve ser audível e compreensível para os colegas da turma. Uma leitura de fraca qualidade, pouco expressiva, em que o leitor evidencie dificuldades articulatórias e um baixo volume vocal, além de falhas na pontuação e na sintaxe do enunciado que oraliza, pode conduzir a uma quase ininteligibilidade do texto e ao afastamento dos colegas em relação ao que está a ser lido, tornando o exercício penoso e pouco enriquecedor.

Quando instados a responder se consideram imprescindível e obrigatória a leitura silenciosa dos textos antes da leitura em voz alta, dois docentes responderam afirmativamente, um afirmou que não, e três respostas apontaram para a necessidade de uma definição clara dos objetivos da leitura para poderem responder. Os argumentos justificativos das suas respostas variaram.

Os que responderam positivamente indicam que, regra geral, os alunos apresentam muitas lacunas ao nível de vocabulário e defendem a utilidade – para não dizer indispensabilidade – de uma preparação prévia da leitura em voz alta. O docente que respondeu negativamente salienta o facto de os alunos apresentarem dificuldades na compreensão dos textos escritos e que a leitura silenciosa normalmente esconde essas fragilidades, conduzindo à desmotivação, à desconcentração e, provavelmente, à não conclusão da tarefa. Para outros docentes, a leitura silenciosa tem maior pertinência quando se pretende fazer uma análise

literária do texto; no caso de textos como a biografia ou textos informativos de fácil compreensão, a leitura silenciosa configura uma perda de tempo.

Dois docentes sublinharam questões relacionadas com a avaliação no âmbito da preparação prévia da leitura. Segundo a opinião de um deles, é solicitada ao aluno uma leitura prévia, nomeadamente em casa, ao passo que outro defende que, havendo necessidade de avaliar a leitura, o aluno irá manifestar o que é capaz de fazer no momento da leitura em voz alta, sem preparação, não havendo, desta forma, necessidade de proceder a uma avaliação de outra natureza.

Quisemos saber que orientação dá o professor à turma quando um dos colegas lê em voz alta. As opiniões dividiram-se equitativamente: dois docentes afirmaram que solicitam aos alunos que sigam a leitura do colega visualmente, ou seja, têm em sua posse o texto em suporte escrito; duas respostas indicaram que solicitam que os alunos sigam apenas auditivamente a leitura, não tendo o documento escrito diante de si e não seguindo a leitura; dois docentes afirmaram que solicitam aos alunos que sigam a leitura audiovisual ou auditivamente, de acordo com o método que mais se lhes adapte, ou seja, indo ao encontro das capacidades dos alunos, para tirar o maior rendimento possível do momento da leitura, o que implica um amplo conhecimento das capacidades e fragilidades dos discentes.

Em relação a este aspeto, os docentes ainda mencionaram outras preocupações. Por um lado, salientaram o facto de, por vezes, alguns colegas da turma tentarem minar as leituras em voz alta de outros, sendo maliciosos nas observações e demasiado críticos nos comentários, o que pode levar a momentos disruptivos na aula e à desmotivação do aluno-leitor. Por outro lado, outros referiram que ouvir ler e seguir a leitura ao mesmo tempo pode levar a que os alunos afinem a sua capacidade de oralização, concretizando, em posteriores leituras, uma *performance* mais correta e uma verbalização mais rigorosa que atinja o potencial comunicativo desejável.

Em nosso entender, ambas as opiniões são válidas, o que reforça a nossa perceção de que a diversidade das práticas dos docentes deve ir ao encontro dos interesses, expectativas, fragilidades e pontos fortes dos alunos, seguindo uma estratégia lógica, coerente e (re)pensada por parte do professor.

Outro aspeto sobre o qual considerámos pertinente verificar as perspetivas dos docentes prende-se com as dificuldades dos alunos na leitura em voz alta. Os docentes foram unânimes ao afirmar que as detetam. Apresentámos algumas hipóteses explicativas dessas fragilidades numa escala de frequência que assinalava “nunca”, “por vezes”, “frequentemente” ou “sempre”. Obtivemos os seguintes resultados: as maiores dificuldades verificadas nos alunos prendem-se

com o facto de, frequentemente, não conseguirem desviar o olhar do texto e apresentarem pouca expressividade no ato da leitura, tendo um débito monocórdico, sem qualquer flutuação, que não revela compreensão do texto e que compromete as funções comunicativas do ato de leitura. Por vezes, os alunos evidenciam desrespeito pela pontuação, cometem erros de acentuação, demonstram um ritmo de leitura desadequado, trocam sílabas, acrescentam e omitem sons.

Numa curta análise, sobressai a conclusão de que os alunos apresentam muitas dificuldades nas leituras e que os motivos são variados. O treino da modalidade de leitura em voz alta vai ao encontro destas evidências e contribui para as dirimir ou mitigar, sem esquecer que, por vezes, podem indicar problemas que necessitem de um acompanhamento mais pormenorizado e especializado.

Quisemos averiguar as razões que os docentes apontam para as dificuldades detetadas, indicando seis hipóteses de resposta em que os docentes poderiam escolher mais do que uma, a partir da mesma escala de frequência (“nunca”, “por vezes”, “frequentemente” e “sempre”). Todas elas foram assinaladas por todos os professores. Referiremos as respostas, apontando as que foram mencionadas com mais frequência até às menos escolhidas.

Seis docentes indicaram que, por vezes, a imaturidade dos alunos influi decisivamente nas dificuldades sentidas, enquanto cinco assinalaram a falta de gosto pela leitura em voz alta. Quatro indicaram a falta de treino e o controlo inadequado da respiração e três sublinharam a deficiente compreensão do texto e a personalidade do aluno. Dois docentes responderam que, frequentemente, detetam uma deficiente compreensão do texto, um controlo inadequado da respiração e falta de treino, enquanto um indicou que, frequentemente, é a personalidade do aluno que se assume como fator explicativo das dificuldades. Esta explicação foi assinalada por dois docentes como um fator que influencia sempre a deficiente leitura dos alunos, tendo um deles assinalado que a deficiente compreensão do texto configura sempre uma explicação para a dificuldade na leitura oralizada.

De seguida, tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos e os fatores que os docentes consideram estar na sua origem, solicitámos que indicassem três estratégias que adotam para os ajudar a superá-las. As respostas divergiram neste ponto, o que revela, por parte dos professores, a perceção da necessidade de ir ao encontro dos problemas detetados nos seus alunos e de trabalhar em prol dos grupos que têm à sua responsabilidade. As atividades e estratégias assinaladas foram várias: a realização de mais exercícios de leitura, de modo a inculcar hábitos (de leitura, precisamente); a sugestão de textos de diferentes tipologias, de modo a diversificar leituras; a seleção de textos que vão ao encontro dos gostos pessoais e das

vivências dos alunos; a possibilidade de mais tempo de preparação; o encorajamento, o incentivo e o reforço positivo pelos progressos verificados; a sugestão de leitura silenciosa antes da leitura oralizada; leituras expressivas por parte do professor, realçando os aspetos que apontou como fragilidades nas leituras dos alunos (entoação, pontuação, dicção, etc.); atividades de leitura segmentada, parágrafo a parágrafo, repetindo a leitura, se necessário, e alternando com observações pertinentes, alertando para elementos atinentes à *performance* leitora; a repetição dos mesmos textos para aperfeiçoar e respeitar o sentido; a solicitação aos alunos para que leiam em casa ou ao ar livre, para um familiar ou para um espelho; uma orientação mais cuidada dos alunos aquando da escolha de textos de que tenham gostado e que serão lidos na aula; o conto e o reconto de episódios vividos ou presenciados; a observação de imagens e sua descrição para, a partir delas, criarem uma história original; o treino das leituras; e a exploração do vocabulário desconhecido.

Pretendemos determinar a atitude do professor após a leitura oralizada dos alunos, com base em algumas hipóteses, assinaladas novamente a partir de uma escala de frequência (“nunca”, “por vezes”, “frequentemente” e “sempre”). Quatro professores indicaram que nunca passam para a atividade seguinte sem uma reflexão, ou seja, há sempre alguma atividade subsequente à leitura, independentemente de ser o preenchimento de grelhas de avaliação ou o simples (mas enriquecedor) comentário. Um docente assinalou que, por vezes, passa imediatamente à atividade seguinte; outro indicou que o faz frequentemente. Uma resposta assinalou que nunca é preenchida qualquer grelha de leitura. Um docente assinalou que avalia sem o uso de qualquer documento, anotando a evolução sentida no aluno. Todos os docentes referiram que comentam a leitura dos alunos, divergindo apenas na frequência com que o fazem (duas respostas indicam que o fazem por vezes; duas, frequentemente; e duas, sempre). As grelhas de avaliação de leitura são um instrumento usado por quatro dos docentes (dois usam-na por vezes, dois frequentemente).

Todos os docentes que utilizam grelhas de avaliação da leitura afirmaram que dão conhecimento aos alunos de que estão a ser avaliados através do recurso a um instrumento avaliativo, assim como dos parâmetros nele contemplados.

Quanto aos aspetos que os docentes avaliam com recurso a uma grelha de avaliação da leitura em voz alta, obtivemos as seguintes respostas.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Foi sugerido aos docentes que, se considerassem oportuno, anexassem a grelha com que realizam a avaliação das leituras em voz alta. Apenas dois o fizeram.

Um dos docentes assinala que, tomando como ponto de partida a capacidade de leitura no início do ano letivo, vai registando a evolução ao longo do percurso educativo, tomando em atenção a expressividade, a pronúncia, a omissão ou repetição de palavras, a pontuação, o ritmo e o tom de voz. Outro professor indicou a pronúncia, o ritmo, a entoação, as pausas e o som; outro assinalou a correção linguística, a postura corporal, o ritmo, a entoação e a motivação dos ouvintes.

Como referido, dois docentes optaram por apresentar as grelhas com que procedem ao registo avaliativo da leitura em voz alta dos seus alunos, que contemplam parâmetros ajustados a esta modalidade de leitura.

Uma das grelhas pretende o registo do panorama geral da turma e contempla a expressividade (adequação ao conteúdo), a pronúncia correta, a omissão ou repetição de palavras, o respeito pela pontuação, o ritmo e o tom de voz, havendo ainda uma coluna para uma pequena apreciação global da leitura. O registo é feito com os sinais [+], [-] ou [+/-], sugerindo ainda que o professor possa assinalar o número de ocorrências em que se verificam anomalias em alguns dos parâmetros considerados. Os dados a assinalar reportam-se ao período letivo e, no caso de o professor proceder à avaliação da leitura em mais do que um momento, terá de usar outra grelha idêntica, estabelecendo, posteriormente, um movimento comparativo entre as duas.

O outro documento apresentado também serve o registo da turma, mas assinala o balanço da leitura por aluno ao longo do ano letivo, sendo fornecidas aos docentes uma grelha classificativa que deverão ter em consideração, classificando as observações segundo os critérios MB (muito bom), B (bom), M (médio) e R (reduzido). No primeiro caso, o MB reporta-se ao aluno que lê com expressividade, com ritmo fluente e eficaz, sem avançar palavras, com muita correção, respeitando a pontuação e de forma audível. No lado oposto, o R assinala o aluno que lê sem expressividade, com ritmo muito lento, sem correção em palavras simples, sem respeitar a pontuação e de forma monocórdica e pouco audível.

As respostas dos docentes indiciam preocupação com o rigor, a justiça e a qualidade na avaliação das leituras em voz alta dos seus alunos, sendo os parâmetros assinalados semelhantes.

Quisemos, igualmente, saber se os docentes fornecem algum documento de auto ou de heteroavaliação da leitura aos seus alunos: as seis respostas obtidas foram negativas. Um docente afirmou que usa a caderneta para registar a avaliação e uma grelha pessoal, dando conhecimento aos alunos dos itens contemplados e pelos quais serão avaliados. Referindo que

os alunos conhecem os itens a serem tidos em consideração e que são, por vezes, muitos críticos em relação às leituras dos colegas, um professor referiu que a auto e heteroavaliação são realizadas oralmente. Outro docente mencionou que apresenta os parâmetros de avaliação no início do ano letivo e que os mesmos vão sendo lembrados regularmente ao longo do ano, conforme se realizam as atividades de leitura oralizada. Uma outra resposta assinala que, visto orientar muitas leituras expressivas, se torna inviável estar sempre a fornecer grelhas de avaliação da leitura aos alunos. Ainda obtivemos uma resposta que indicia que os alunos fazem a sua autoavaliação oralmente, no mesmo momento em que a professora procede à sua.

Pelas respostas obtidas, depreendemos que é frequente, entre os professores, realizar esses momentos de auto e heteroavaliação, ainda que seja solicitado aos alunos que o façam oralmente.

Referindo que os alunos conhecem os itens a serem tidos em consideração e que são, por vezes, muitos críticos em relação às leituras dos colegas, um professor referiu que a auto e heteroavaliação são realizadas oralmente. Outro docente mencionou que apresenta os parâmetros de avaliação no início do ano letivo e que os mesmos vão sendo lembrados regularmente ao longo do ano, conforme se realizam as atividades de leitura oralizada. Uma outra resposta assinala que, uma vez que orienta muitas leituras expressivas, se torna inviável estar sempre a fornecer grelhas de avaliação da leitura aos alunos. Ainda obtivemos uma resposta que indicia que os alunos fazem a sua autoavaliação oralmente, no mesmo momento em que a professora procede à sua.

Pelas respostas obtidas, depreendemos que é frequente, entre os professores, realizar esses momentos de auto e heteroavaliação, ainda que seja solicitado aos alunos que o façam oralmente.

Os dados recolhidos e as conclusões que deles podemos extrair são importantes na delineação de percursos educativos enriquecedores e dinâmicos. Estamos cientes de que as respostas obtidas aos inquéritos de opinião devem ser lidas à luz do contexto em que os intervenientes se inserem.

Contudo, ressalvamos a clareza com que, tanto professores, como alunos, perspetivam a importância da leitura oralizada na aula de Português, o que vai ao encontro da nossa premissa inicial.

Para além do recurso a este instrumento de obtenção de dados, o nosso campo de ação incluiu, como oportunamente assinalámos, a observação de práticas de leitura oralizada e a organização e a realização de um evento cultural, concretizado no âmbito do projeto “Ler com Amor”, que de seguida explicitaremos.

Percursos desenvolvidos e propostas para o futuro: o projeto “Ler com Amor”

A realidade que se vive nas escolas é dinâmica e complexa. Dada a centralidade da aula de Português nos currículos escolares, consideramos essencial a diversificação de estratégias que operacionalizem atividades atrativas e enriquecedoras.

Nesse sentido, podemos estabelecer algumas linhas de orientação. Através da apresentação de práticas que temos vindo a desenvolver, a partir do nosso estudo, sugerimos percursos que contribuam para a melhoria das práticas leitoras dos alunos e das suas capacidades de compreensão e de interpretação do texto literário.

O trabalho iniciado no ano letivo de 2012-2013, a que demos continuidade no ano seguinte e que pretendemos desenvolver no futuro, não constitui um receituário infalível, nem sugere práticas que irão resolver definitivamente as dificuldades de leitura que os alunos manifestam. Não temos como objetivo delinear percursos específicos ou pré-determinados que os docentes devem seguir acriticamente, sem reflexão e sem adaptação ao contexto apropriado.

Apresentaremos atividades que planificámos e desenvolvemos, tendo por base a observação da realidade em algumas escolas e as dificuldades que fomos verificando nas leituras a que assistimos.

Tendo em conta essas variáveis, o projeto iniciado e desenvolvido em parceria com professores, alunos e instituições, no âmbito da presente tese de doutoramento, e que pretendemos que seja de sucesso, passa por um conjunto de práticas englobadas num projeto transversal que intitulámos “Ler com Amor” e que não se esgotam na aula de Português. Procurando ultrapassar dificuldades e atingir objetivos concretos, os docentes poderão estabelecer percursos inovadores para que os seus alunos melhorem as suas capacidades e competências leitoras.

O projeto “Ler com Amor”, desenvolvido com o apoio da Associação Companhia “Contigo Teatro”¹⁴⁵ nos anos letivos de 2012-2013 e 2013-2014, cumpriu objetivos claros: conhecer práticas pedagógicas e didáticas dos docentes de 3.º Ciclo do Ensino Básico; compreender as suas perspetivas em relação à leitura na aula, nomeadamente no que à leitura em voz alta diz respeito; e desenvolver a modalidade de leitura em voz alta junto de alunos do Ensino Básico e Secundário. Para estas atividades, associámo-nos a professores e a alunos de

¹⁴⁵ Já referimos o trabalho desenvolvido por esta Associação e por outras, no âmbito da leitura oralizada, nas páginas 27 e 28.

escolas da Região Autónoma da Madeira, em parceria com a Direção Regional da Educação da Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos da Madeira.

Aquando da preparação de trabalhos teatrais que temos desenvolvido ao longo dos anos, que passa pela leitura de textos e de guiões, constatámos muitas lacunas no desempenho da leitura dos jovens. O facto de os membros da direção da Companhia serem professores foi também um fator de relevo para o estabelecimento de orientações de trabalho específicas, uma vez que, seja em contexto educativo e escolar, seja no domínio social e cultural, norteia-nos sempre a preocupação de conduzir os nossos alunos por boas e enriquecedoras leituras de textos de natureza diversa.

Considerando, desde o início, que as leituras em voz alta são uma estratégia pedagógica e didática de elevado valor e de grande alcance, que permite trabalhar diversas competências com os alunos e contribuindo para colmatar algumas fragilidades na compreensão e na interpretação textual, idealizámos um projeto assente na prática da leitura oralizada, dramatizada e performativa, que culminasse num Encontro, onde se discutisse o tema e se aprofundassem novas orientações didáticas juntamente com professores que a nós se quisessem associar.

Estabelecemos objetivos a atingir com as atividades propostas: incutir nos jovens o gosto pela leitura; habilitar os alunos a assimilar e a interpretar, crítica e criativamente, obras literárias; criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade através da leitura de várias obras; estabelecer parcerias com agentes culturais; proporcionar formação e outras experiências na área da expressão; desenvolver capacidades e aptidões que proporcionem uma formação plena dos jovens, numa dupla dimensão individual e social; promover o desenvolvimento de competências de investigação, análise, crítica e interpretação relativa às artes performativas em conexão com as potencialidades comunicativas e expressivas do corpo e da voz; potenciar a mobilização dos saberes e dos recursos explorados na apreciação, criação, produção, divulgação e implementação de projetos artísticos de índole performativa; e contribuir para a formação de profissionais com competências ao nível da postura comunicativa e relacional.

O percurso delineado desde o início do ano letivo contemplava várias etapas e abrangia diversas atividades concorrentes ao cumprimento dos objetivos propostos: a dinamização de uma ação de formação, intitulada “Dinâmicas de leitura na sala de aula”, validada¹⁴⁶ para

¹⁴⁶ O processo de validação de ações de formação, pela Secretaria Regional de Educação da Madeira, corresponde à creditação em vigor no território continental, mas apenas é contabilizada para efeitos de carreira dos docentes afetos à referida Secretaria Regional.

professores de vários grupos disciplinares e que incluía *workshops* práticos de leitura; visitas a escolas da RAM, que possibilitaram um trabalho próximo e em parceria com alunos e professores; a preparação e organização dos Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”, um marco relevante em todo o processo.

Formação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”

A ação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”, que contemplou 25 horas de formação para a progressão na carreira docente, validadas para professores de vários grupos disciplinares, com prioridade para os docentes de Português, foi orientada nos dois anos letivos já indicados. No ano letivo de 2012-2013, decorreu de janeiro a abril; no ano letivo de 2013-2014, de janeiro a março.

Os seus objetivos gerais eram valorizar o ensino da literatura e incentivar a leitura na sala de aula. No que diz respeito aos específicos, o trabalho foi orientado no sentido de analisar criticamente o Programa de Português do Ensino Básico, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, assim como o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, relativamente à leitura, à oralidade e à educação literária; promover uma reflexão serena e aprofundada sobre práticas pedagógicas relacionadas com a leitura; reconhecer o valor das leituras performativas no ensino do Português; reconhecer a importância do trabalho do corpo e da voz na expressividade comunicativa; dinamizar atividades com vista a enriquecer a prática da leitura em voz alta na sala de aula; e adquirir técnicas relacionadas com a performance, nomeadamente no trabalho de corpo e exploração de espaço (expressão corporal, postura corporal, gestos e mímica) e no trabalho de voz (colocação, entoação, expressividade e modulação).

A metodologia da ação envolveu atividades essencialmente práticas, que incluíram *workshops* de corpo, de voz e experiências de leitura expressiva a partir de textos indicados nos planos curriculares dos diferentes níveis de ensino ou sugeridos no Plano Nacional e no Plano Regional de Leitura.

No início de cada ano letivo, foi feita a divulgação da ação de formação para todas as escolas da RAM e aberto um período de inscrições. Na primeira sessão de trabalho, foram esclarecidas as dúvidas, estabelecida a calendarização e programada a formação com os professores inscritos e que iriam promover, com os respetivos alunos, leituras em voz alta,

dramatizadas e performativas, processo que culminaria numa apresentação de boas práticas nos Encontros Literários.

O grupo foi dividido em vários turnos, dado o elevado número de inscrições e considerando tratar-se de uma formação essencialmente prática, que contemplaria práticas e técnicas de leitura. Por esta razão, o número de participantes por cada grupo teve de ser restrito. No primeiro ano, inscreveram-se dezassete professores; no segundo, foram quarenta e cinco, pelo que nos vimos forçados a dividir o grupo em várias turmas.

No seguimento dos trabalhos, quando solicitado pelos docentes, visitámos escolas da RAM com vista a apoiar os professores integrados no projeto na orientação de leituras em voz alta com os seus alunos. Ao longo desta experiência, constatámos, no terreno, alguns aspetos por nós referidos e dos quais empiricamente já suspeitávamos¹⁴⁷.

Em primeiro lugar, a maior parte dos alunos apresenta uma grande vontade de ler em voz alta, encara a atividade com prazer e está motivada para a mesma, ora levantando o braço energicamente quando o professor pergunta quem quer ler, ora solicitando ao professor a oportunidade de o fazer. Para além deste aspeto, que se prende com o gosto de ler e com o prazer pessoal que retiram da experiência, constatámos que os alunos consideram que uma boa leitura em voz alta deve ser rápida: quando terminam a leitura, encaram o professor com ar ora satisfeito, ora envergonhado, à espera de aprovação. O reforço positivo por parte dos professores é um fator importante, como alguns referiram nos inquéritos anteriormente analisados, mas não se deve apenas limitar à referência básica de que a leitura esteve bem; pelo contrário, esse momento de comentário e de reflexão é importante para que o aluno tenha uma perceção realista da leitura desenvolvida, pelo que o professor não deve esconder os aspetos menos positivos e que ainda mereçam ser corrigidos.

Outro aspeto que retivemos foi o facto de, ao longo das suas leituras, os alunos permanecerem parados, sentados ou de pé, de acordo com a orientação do professor, não tomando a iniciativa de se levantarem ou de se movimentarem pelo espaço, nem de inovarem a sua leitura com alguma entoação ou gestualidade que quebre a habitual e repetitiva prática de leitura na aula a que os alunos estão habituados.

Outra situação que comprovámos prende-se com o facto de os professores, na sua maioria, não inovarem as orientações dadas aos alunos, solicitando que leiam “alto”, com “expressão”, dando sugestões em relação a determinados momentos do texto, pedindo

¹⁴⁷ Remetemos, novamente, para a página 170 e seguintes, onde descrevemos algumas das atividades desenvolvidas e problematizamos determinados aspetos práticos atinentes ao objeto de estudo.

inclusivamente que mudem as inflexões de acordo com certos sentidos que o texto apresenta, mas sem fugirem muito da rotina: o aluno lê o texto sentado ou de pé, no seu lugar, ou então à frente da turma, dirigindo-se depois para o seu lugar – imediatamente, quase sem esperar a reação nem as considerações do professor. Além do mais, verificámos que os docentes se preocupam com o volume, ou seja, com o facto de o aluno ler em tom baixo e, por vezes, esconder o rosto atrás do suporte de escrita, não considerando, nos comentários posteriores, questões relacionadas com a articulação, com a respiração, com a velocidade da leitura, com as pausas e os silêncios que os textos podem permitir, entre outros aspetos mais performativos, e que possam implicar movimentação pelo espaço ou alguma gestualidade que acompanhe o texto a ser lido.

Em algumas das sessões efetuadas, constatámos que os docentes não arriscam demasiado na forma como dinamizam as leituras em voz alta com os seus alunos, ainda que tenhamos verificado alguma preocupação relacionada com a leitura dramatizada e performativa. O cuidado para com estes aspetos verifica-se, em primeiro lugar, pela compreensão e domínio dos sentidos do texto que os alunos evidenciam e, em segundo lugar, pelas dimensões tidas em consideração no ato da leitura, tais como entoações diversas, pausas e mudanças subtis de intenção comunicativa em momentos determinantes dos textos.

No domínio do espaço da sala em que decorreram as leituras, verificámos que em nenhuma escola se procurou inová-lo, tomando nós a iniciativa de afastar cadeiras e mesas em alguns momentos para permitir maior movimentação e criar quadros interpretativos e performativos de maior flexibilidade corporal. Os resultados foram surpreendentes e as reações muito positivas, ao ponto de alunos com graves atrasos na leitura conseguirem melhorar a sua capacidade de comunicar intenções do texto, revelando uma maior e mais eficiente compreensão.

No fim da ação, no momento da avaliação, os professores poderiam optar pela entrega de um relatório das atividades desenvolvidas, onde revelassem, com pormenor, as experiências de leitura orientada com os seus alunos e as analisassem, ou pela apresentação de boas práticas de leitura dos alunos, ao vivo ou mediante gravação em vídeo, para além de explicitarem o processo desenvolvido, evidenciarem as dificuldades com que se confrontaram e a forma como as ultrapassaram. Essa partilha poderia acontecer no Encontro Literário de Leitura em Voz Alta ou noutra momento considerado pertinente pelos professores, na escola ou em espaços alternativos. No primeiro ano, apenas três professores optaram por esta última modalidade de avaliação, apresentando comunicações complementadas com trabalhos práticos, que incluíam

leituras inesperadas, emotivas e muito bem conseguidas dos alunos, o que nos leva a considerar que, por vezes, a inibição em relação a modalidades de leitura alternativa em sala de aula não está apenas nos alunos. No segundo ano, felizmente, o número de professores que quiseram partilhar o seu trabalho no âmbito do Encontro Literário foi consideravelmente superior.

Os Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”

Com os mesmos propósitos com que orientámos a ação de formação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”, organizámos os Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”¹⁴⁸ nos anos letivos referidos, para os quais também foi solicitada a validação (10 horas) para os professores interessados.¹⁴⁹

Os objetivos que considerámos fundamentais para a realização destes Encontros foram valorizar o ensino da literatura; refletir sobre formas de melhorar o desempenho dos jovens nas suas práticas de leitura; promover diferentes abordagens do texto literário, em contexto de sala de aula; refletir sobre a leitura, nas suas diferentes modalidades, na aula; sensibilizar para a importância do oral na expressão comunicativa; partilhar ideias e experiências relacionadas com práticas pedagógicas ligadas à leitura; suscitar o debate sobre a necessidade de formação de professores no âmbito do ensino da língua e da literatura; reconhecer o valor das leituras performativas e a importância do trabalho do corpo e da voz na expressividade comunicativa; trabalhar a leitura em voz alta em interação com outras expressões; valorizar técnicas para contar, narrar e dizer.

As atividades contempladas nestes Encontros incluíam um ciclo de conferências relacionadas com o tema da leitura em voz alta, que contou ainda com a apresentação de boas práticas de professores envolvidos na formação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”, espetáculos de leitura e *performance* por alguns grupos convidados¹⁵⁰ e a apresentação, por

¹⁴⁸ O I Encontro decorreu nos dias 26 e 27 de abril de 2013; o II Encontro, nos dias 21 e 22 de março de 2014. O espaço principal, onde decorrem as apresentações das comunicações e debates, tem sido o Auditório da Biblioteca Pública Regional da Madeira, que não só apresenta condições privilegiadas para a organização de um Encontro desta natureza, como se revela um espaço de cultura e de saber associado aos livros e às práticas de leitura.

¹⁴⁹ A estratégia de validar estes momentos revela-se acertada, uma vez que os professores aderem com maior vontade quando o seu trabalho é reconhecido.

¹⁵⁰ Realçamos a participação da Associação Andante, que apresentou o espetáculo “Adversus”, para além de outros convidados, desde atores, contadores de histórias, escritores, ilustradores e artistas plásticos, que muito contribuíram para enriquecer a reflexão, para o debate e para a qualidade das apresentações.

parte da Associação “Contigo Teatro”, de espetáculos de leitura encenada, com textos de variados autores.¹⁵¹

Apostámos, também, na diversificação dos palestrantes: convidámos professores universitários e de Ensino Básico e Secundário, atores, músicos, contadores de histórias e escritores que, pela qualidade das suas intervenções e pertinência dos temas abordados, contribuíram para o enriquecimento das atividades e para os debates em torno de temas tão abrangentes e desafiantes.

Importa, neste momento, estabelecer o quadro temático que esteve subjacente à planificação e concretização dos Encontros Literários, de modo a podermos verificar de que forma contribuíram para cumprir os objetivos assinalados e para uma enriquecedora reflexão de profissionais do ensino no que às práticas de leitura diz respeito.

Em primeiro lugar, reforcemos o facto de se tratar de um Encontro Literário cujo tema central e unificador se prende com a prática de leitura em voz alta, tendo em conta diversos domínios e subcategorias, tais como a importância da voz, a sonoridade e a musicalidade da palavra e do texto, a performatividade do ato de leitura em voz alta que congrega corpo, voz e movimento, passando pela apresentação de boas práticas de leitura oralizada.

Foi realçado, ao longo das apresentações e das reflexões conjuntas, o espaço consagrado da leitura em voz alta no desenvolvimento de capacidades verbais, cognitivas e expressivas dos jovens, assim como foi sublinhada a necessidade de melhorar a prática de leitura e a capacidade leitora dos alunos face aos desafios da sociedade do conhecimento e à importância da educação literária. A estes dois vetores fundamentais está subjacente o facto de a leitura em voz alta obedecer ao duplo critério de concretizar um ato comunicativo (independentemente da perspetiva e do contexto) e de fruir esteticamente de obras literárias.¹⁵²

Com a preocupação de perspetivar a relevância da leitura em voz alta noutras épocas e em diversos espaços geográficos, foram abordadas circunstâncias histórico-sociais e políticas condicionantes da prática de leitura, com recurso a exemplos da Antiguidade Grega e Romana

¹⁵¹ Nos anexos 4 e 5, apresentamos os programas do I e do II Encontro, respetivamente. O anexo 6 corresponde ao logotipo criado como imagem gráfica do evento.

¹⁵² Estes domínios estiveram presentes ao longo dos Encontros. Realçamos, ainda, o facto de algumas intervenções terem abordado, com a apresentação de projetos e de boas práticas, a relevância da leitura em voz alta na inclusão de jovens portadores de deficiência. É o caso da comunicação de Francisco Fernandes e de Graça Faria, “Leitura Inclusiva – Desafios e Soluções”, no dia 22 de março de 2014, onde apresentaram o projeto OGIMA e a forma como tem contribuído, em muitas escolas, para a dinamização de atividades inclusivas. No seguimento deste painel temático, foi apresentada uma leitura do poema “O limpa palavras”, de Álvaro Magalhães, lido por alunos de uma turma de 2.º Ciclo e acompanhada por língua gestual pelos próprios alunos. A título de curiosidade, está disponível, na internet, uma versão escrita e acompanhada da leitura em voz alta pela atriz Cristina Paiva, no endereço <http://conta-meumconto.blogspot.pt/2008/02/o-limpa-palavras.html>.

e da Idade Média. Foi sublinhada a valorização da leitura em voz alta em espaços geográficos dispersos, nomeadamente na Europa, no Japão e na América. Este movimento reflexivo relacionado com outros espaços e com épocas distintas serviu o propósito de perspetivar a valorização da leitura oralizada em determinados momentos histórico-políticos e sociais, em contraponto com o descuido para com a viva voz em tempos recentes.¹⁵³

Para além desta visão diacrónica, os docentes puderam, ainda, abordar questões pedagógicas e didáticas. Foi evidenciado o facto de a leitura em voz alta poder ser um exercício relevante para textos de várias tipologias, para além de terem sido salientados outros aspetos igualmente pertinentes: a importância da leitura em voz alta e do (re)conto de histórias às crianças desde cedo; o papel fundamental da família e da escola nos hábitos de leitura dos jovens; a importância da vista / do olhar e a relação entre a visão e o cérebro; a sonoridade do texto e a musicalidade da palavra; a estranheza para com o desaparecimento da leitura em voz alta; e as relações entre o leitor (*diseur*) e o autor do texto.¹⁵⁴

Promoveu-se, ainda, a reflexão sobre o contributo das leituras oralizadas para o reforço das competências leitoras dos alunos. Nesse sentido, cientes da centralidade da voz humana, não só na concretização da leitura oralizada, assim como noutros domínios relacionados com a oralidade, foram reforçadas considerações práticas para uma adequada produção vocal. Reconhece-se, desta forma, a relevância da voz, que confere corpo às palavras e potencia produtivos efeitos acústicos e musicais, tal como o maestro Victor Costa sublinhou. Numa comunicação¹⁵⁵ apoiada na prática do Grupo Coral da Casa do Povo da Camacha, o músico não esqueceu a preocupação com a musculatura facial, a diferenciação entre vogais abertas e fechadas e a necessidade de utilização nítida das consoantes para a produção de uma leitura oral limpa, independentemente da tipologia textual a considerar.

Sendo a voz humana um verdadeiro “instrumento”, que desempenha uma função central na leitura oralizada, foram focados os usos indevidos a que muitas vezes é sujeita e que colocam em perigo as suas potencialidades discursivas, não apenas no que à clareza do enunciado e do sentido diz respeito, mas também no que concerne à própria saúde vocal do indivíduo.

¹⁵³ Numa comunicação intitulada “O direito de ler em voz alta”, numa referência aos direitos do leitor defendidos por Pennac (1992), apresentada no dia 26 de abril de 2013, discorremos sobre o lugar da leitura em voz alta no passado, dados sistematizados a partir da conceptualização apresentada na Parte 1.

¹⁵⁴ A título de exemplo, destacamos a intervenção de Maria do Céu Carreira, “Página em branco”, do dia 26 de abril de 2013. A palestrante refletiu, a partir de dados de estudos de opinião e de inquéritos, sobre as interpretações abusivas que construímos por vezes, principalmente quando confrontamos esses dados com as reais dificuldades leitoras dos alunos na aula de Português, desdramatizando, contudo, visões catastrofistas que, sibilamente, preveem, sempre sem sucesso, o fim da leitura e um futuro sombrio para o ensino da Literatura.

¹⁵⁵ Comunicação intitulada “Dizer e cantar na poesia portuguesa”, apresentada no dia 26 de abril de 2013.

Colocando a tónica na pertinência da leitura e na fidedigna transmissão dos significados veiculados pelos textos, foram sublinhados os riscos de uma excessiva dramatização da leitura, que pode colocar em causa a qualidade da leitura e acrescentar significados e interpretações que o texto não autoriza.

Foi ainda realçado o papel da voz na preservação de uma certa memória patrimonial e enquanto instrumento que traz à memória vozes de outros tempos, situações vividas, experiências passadas, ou mesmo pessoas que já não estão entre nós. A escritora Irene Lucília, madrinha do I Encontro, na comunicação intitulada “Chamei-lhe voz”, no dia 26 de abril de 2013, salientou que a oralização dos seus textos atualiza memórias do passado, ecos de vozes reais da infância e da adolescência que povoavam uma cidade plena de sons e ritmos, sem esquecer a afetividade presente no ato da escrita e que a voz potencia, mostrando-se, ainda, surpreendida com a sonoridade das leituras oralizadas de excertos de algumas das suas obras.

Na mesma linha, Mário André, padrinho do II Encontro, ao percorrer os “Motivos na expressão da tradição poético-musical madeirense: Bailinho, Mourisca e Charamba”¹⁵⁶, sublinhou o levantamento, estudo e divulgação de uma produção poética de cariz tradicional, até aí relegada para um plano de menor importância e considerado até há pouco tempo como produto cultural inferior, numa intervenção recheada de humor, provocação, conhecimento, música, voz e palavras.

A palavra, escrita ou dita, sonorizada pela voz, amparada na *performance* corporal, deve ser acarinhada e valorizada, não só porque cumpre um papel de conservação e atualização de tradições poético-musicais, como Mário André exemplificou, mas também porque exerce um efeito de ampliação de sentidos.

Esta dupla função da palavra foi referida por Cristina Mello, que conduziu o auditório, através de textos por si escolhidos, por leituras diversificadas, exemplificando as relações entre o texto, o(s) sentido(s) e a *performance*, onde a força da palavra escrita se eleva na corporeidade da voz e onde os sons e ritmos de um Brasil rural nos entram nos sentidos embalados pelo ritmo da leitura.¹⁵⁷

A intervenção da escritora Olinda Beja lembrou que “teremos de começar por amar as palavras” e que a oralidade é uma “arma de combate”. Na sua intervenção, de caráter assumidamente prático e performativo, conduziu-nos numa viagem por terras africanas com recurso ao corpo, à voz, ao movimento e às palavras que tão bem sabe contar e cantar. Esse

¹⁵⁶ Comunicação apresentada no dia 21 de março de 2014.

¹⁵⁷ Comunicação apresentada no dia 27 de abril de 2013, com o título “Nótulas sobre a produtividade da leitura em voz alta”.

poder encantatório da palavra está subjacente à *intuição leitora*, defendida por Rodolfo Castro, que assinalou aspetos importantes nem sempre visíveis, nem identificáveis, numa primeira abordagem do texto e que não são quantificáveis, nem passíveis de avaliações simplistas. Uma vez que as considerações sobre a leitura costumam estar viciadas de um olhar pragmático, o contador de histórias sublinha o perigo de se subestimar o leitor intuitivo, lúdico e imprevisível. Num registo humorado e envolvente, explorou determinados aspetos atinentes à prática de leitura oralizada e à técnica do contar, que não se podem reunir num manual de instruções.

A relação entre palavra e voz, que potencia a musicalidade da palavra ou de enunciados, esse gosto intrínseco pelo “palavrar”, que, “desassossegadamente”, está adormecido em cada palavra até ao momento da verbalização, foi relevado por Carlos Reis. Na conferência de abertura do II Encontro, intitulada “Pessoa em Prova Oral”, o professor universitário reviu textos pessoanos e camonianos num movimento intertextual, interativo e estimulante, entre a tradição e a modernidade. Valentim Remédios também salientou este aspeto, realçando a referência a instrumentos musicais na obra de Camões e referindo medidas métricas utilizadas, que contribuem para a variedade de registos vocais percecionados aquando da leitura em voz alta dos textos camonianos.¹⁵⁸

Tendo em conta o papel preponderante e imprescindível da voz no bom desempenho da leitura oral, foram assinaladas algumas condicionantes da *performance* vocal de qualidade, tais como a musculatura facial, a respiração, o fôlego, as entoações, a boa articulação, assim como o ritmo e a velocidade. O trabalho que incida sobre estas áreas conduz, voluntária e involuntariamente, à consciencialização da necessidade de se distinguirem corretamente os sons e da importância da sua nitidez. Neste campo específico, foi sublinhado o rigor com que devem ser diferenciadas vogais abertas e fechadas, a pertinente utilização das consoantes, a correta acentuação silábica, as aliteraões que embelezam muitos textos abordados na aula de Português, entre outros aspetos.

Associados à voz, outras dimensões relacionadas com a leitura em voz alta foram tidas em consideração. Referimo-nos, explicitamente, à articulação da voz com o corpo, um movimento performativo que amplia a vertente comunicativa e expressiva desta prática de leitura. A sua complementaridade implica a consciencialização do uso dos músculos faciais, das mãos, dos braços e da cabeça, muitas vezes coocorrentes na movimentação e na

¹⁵⁸ A intervenção de Valentim Remédios intitulava-se “Reflexão breve em torno de Camões e da música” e foi apresentada no dia 26 de abril de 2013.

performance corporal, produzindo, assim, aliciantes efeitos comunicativos da leitura que permitem aceder ao sentido.¹⁵⁹

Neste campo particular, sublinhamos o exercício que conduzimos no fim da comunicação que apresentámos.¹⁶⁰ Foram apresentados determinados textos, lidos à medida que iam sendo projetados, de que destacamos, a título demonstrativo, apenas um:

O teu corpo balança,
Ao ritmo da dança,
Teus olhos são fogo
onde me quero queimar.

Ninguém nos segura,
Que a noite é loucura,
E só ao teu lado
é onde eu quero estar.

Sem darmos a conhecer ao auditório o respetivo autor, realizámos uma leitura em tom sério e numa atitude hierática, com poucas flutuações de voz e com tonalidades neutras, conferindo solenidade ao ato de ler e realçando algumas palavras que contribuía para construir uma determinada interpretação, tais como “corpo”, “balança”, “dança”, “queimar”, “noite” e “loucura”.

Após a leitura, solicitámos que nos indicassem temas presentes e que assinalassem palavras e expressões significativas para uma boa interpretação; as respostas foram muitas e variadas, focando dimensões éticas da relação amorosa, que passaria pela concretização carnal do ato amoroso e pela entrega a um “fogo” noturno que acabaria por consumir os dois amantes, para além da metáfora do sentimento amoroso entre duas entidades apresentado como dança.

A estupefação foi geral e a gargalhada que se seguiu genuína quando informámos que a autora do texto é Ana Malhoa e que se tratava da letra de uma música popular (vulgarmente considerada pimba). Os participantes rapidamente entenderam a mensagem principal do exercício: a voz tem um poder efetivo real, imediato e de grande responsabilidade sobre o texto

¹⁵⁹ Estas dimensões, subjacentes ao tema aglutinador dos Encontros, foram, ainda, analisadas a partir de trabalhos práticos desenvolvidos ao longo de todo o projeto, seja na formação “Dinâmicas de Leitura na sala de aula”, seja nos *workshops* orientados pela atriz Cristina Paiva, pelos contadores de histórias Rodolfo Castro e Sofia Maul, ou pela Técnica Superior de Bibliotecas, Vera Oliveira.

¹⁶⁰ Confirmar nota de rodapé nº 148.

que é oralizado e pode transformar letras incipientes em textos de grande profundidade e plenos de significados, sem esquecer que o contrário também pode ser operacionalizado e que textos de beleza sonora ímpar e com ritmos muito próprios, como muitos poemas de Sophia de Mello Breyner, podem perder o seu poder sonoro encantatório se lidos sem preparação.

Assim, através de um exercício simples, ilustrámos de que maneira a voz e o corpo são fundamentais na leitura em voz alta e contribuem decisivamente para uma boa interpretação do texto literário.

As aporções de carácter mais teórico, aduzidas e debatidas ao longo do projeto e, mais concretamente, nos Encontros Literários, encontraram reflexo prático não só na participação ativa dos professores envolvidos na formação “Dinâmicas de Leitura na Sala de Aula”, como também na de alunos, com os quais os docentes foram trabalhando ao longo do ano letivo.

Foi descrito o processo de trabalho orientado e conduzido junto dos alunos, desde a seleção de textos, os exercícios de aquecimento vocal, o treino da leitura até ao resultado final, passando, ainda, pela análise das dificuldades diagnosticadas e pelas estratégias de motivação postas em prática.

Numa fase complementar, os alunos apresentaram leituras de textos, tais como “Pescador da Barca Bela”, de Garrett; “Cântico Negro”, de José Régio; sonetos de Florbela Espanca e de Luís de Camões. Ainda neste domínio da apresentação prática de leituras em voz alta, importa referir a relevância da apresentação dos trabalhos da Associação “Andante” e da Companhia “Contigo Teatro” e a forma como evidenciaram, pela prática, a complementaridade e as interseções entre diferentes registos artísticos (teatrais, musicais, plásticos).

Considerações finais

Após a explicitação dos dados e das conclusões a partir do estudo de caso que levámos à prática, esclarecidos os percursos trilhados no âmbito do projeto a que nos temos dedicado e que valoriza a leitura em voz alta e as dimensões decorrentes desta importante prática leitora, salientamos alguns aspetos que nos parecem pertinentes.

Enquanto professores e profissionais do ensino, dedicados à importante tarefa de melhorar os resultados escolares dos alunos, conduzindo-os por atividades enriquecedoras e por práticas de leitura mais estimulantes, que elevem sistematicamente as suas competências leitoras, o desafio superou as nossas primeiras expectativas.

Salientamos a saudável troca de experiências entre professores: desde o primeiro momento, aqueles com quem trabalhamos, não só os que aceitaram participar no estudo de caso, mas também aqueles que estiveram envolvidos no projeto “Ler com Amor”, revelaram abertura e espírito de colaboração e de ajuda. Através da partilha de experiências, de sucessos e de momentos menos positivos, estiveram sempre dispostos a persistir e a estimular os seus alunos em relação a esta prática de leitura.

O trabalho que realizámos junto dos professores e dos alunos, as aulas a que assistimos e as leituras que acompanhámos (não só as observadas, mas também aquelas em que tomámos parte ativa, direcionando leituras de alunos e lendo conjuntamente com eles) contribuíram para uma perceção mais aprofundada da realidade das práticas de leitura que se vão fazendo nas escolas, permitindo conhecer realidades diferentes e valorizar o importante trabalho que muitos professores têm desenvolvido e aquele que ainda há pela frente, no sentido de combater as reais dificuldades dos alunos e os maus resultados escolares.

A experiência revelou-se extremamente profícua e compensatória, uma vez que obtivemos claros resultados positivos a partir do trabalho de proximidade desenvolvido com professores e alunos de duas escolas consideradas problemáticas, enquadradas em realidades socioeconómicas frágeis, frequentadas por alunos com características específicas, muito desmotivados em relação à escola e com muitas dificuldades cognitivas e de aprendizagem, com os quais o diálogo é, por vezes, complicado.

Esta situação constituiu, em última instância, uma vantagem em relação ao nosso objeto de estudo: ao contactar com estes alunos, inseridos nestas escolas específicas, acedemos a um palco privilegiado no que diz respeito à realidade do ensino em Portugal, uma vez que o quadro da escola pública, no nosso país, não é apenas constituído por boas escolas, situadas em grandes centros urbanos, frequentadas por alunos favorecidos e com boas capacidades de aprendizagem. É preciso, também, conhecer e ouvir vozes que, muitas vezes, não são ouvidas.

Por último, os resultados obtidos permitem-nos não só revalorizar uma prática de leitura que, como anteriormente afirmámos, nem sempre é compreendida e é, por vezes, operacionalizada de forma pouco eficaz, mas também contribuir para a desmistificação de ideias empíricas pouco sustentadas.

Uma das conclusões mais sólidas a que chegámos refere-se ao suposto afastamento entre os jovens e a leitura, discurso tão frequente hoje em dia. Na verdade, como a expressiva percentagem das respostas aos inquéritos aplicados demonstrou, os alunos admitem o seu gosto

pela leitura. O verdadeiro abismo verifica-se quando perspetivamos os hábitos de leitura dos jovens e a leitura formal e obrigatória realizada em contexto de aula.

Outro aspeto a reter está relacionado com o papel – importantíssimo – das famílias e dos professores na criação e no enraizamento de hábitos de leitura nos jovens, uma vez que a maioria referiu ter sido na infância que o incentivo pela leitura foi mais assertivo (por familiares, em casa, ou por professores, na escola) e admitiu reconhecer à escola a pesada tarefa de favorecer e estimular o gosto pela leitura.

Quanto à leitura oralizada em contexto educativo, ainda que a percentagem positiva de respostas não seja tão expressiva, a verdade é que indicia um efetivo gosto dos jovens por esta prática de leitura. Esta situação é explicável não só pelo facto de os alunos terem experiências de leitura diferentes entre si, mas também por terem sofrido influências de diversos professores que valorizavam, uns mais, outros menos, a leitura em voz alta.

Ainda que os alunos reconheçam as suas vantagens, salientam as dificuldades que sentem no ato da leitura oralizada: desde a vergonha de ler em frente dos colegas, passando por reais dificuldades na compreensão do enunciado (apesar da boa *performance* de leitura oralizada), a incapacidade de desviar o olhar do suporte escrito, o facto de gaguejarem e trocarem letras no ato da leitura. Contudo, não deixa de ser curiosa a contradição, uma vez que, ainda que sublinhem conscientemente estas fragilidades, a maioria afirma que raramente ou nunca sentem dificuldades na compreensão e na interpretação dos textos, facto que mereceria uma reflexão aprofundada.

No que diz respeito à perceção dos professores relativamente ao nosso objeto de estudo, salientamos a sensibilidade para com a leitura e a perceção das potencialidades das leituras em voz alta, ainda que, cruzando as respostas dos docentes e dos alunos, se verifique pouca inovação em contexto de sala de aula, seja por receio, seja pelo pretexto do cumprimento de planificações demasiado extensas, ou ainda devido à preocupação com fatores que pouco têm que ver com a leitura, como é o caso da indisciplina.

Não obstante, os resultados obtidos a partir deste estudo de caso e as conclusões que dele extraímos não deixam margem para dúvida: mesmo considerando alunos com elevadas dificuldades na aprendizagem, seja no domínio cognitivo, seja no das atitudes e dos valores, a leitura - silenciosa e em voz alta - continua a desempenhar um papel importante na formação dos jovens. Enquanto prática de reconhecido alcance nos domínios da compreensão e expressão oral, favorece, de forma evidente, os desempenhos no domínio da compreensão e expressão escrita, elevando as competências leitoras dos jovens, estimulando a compreensão e a interpretação textual e contribuindo para o ensino da Literatura que se quer de qualidade.

CONCLUSÃO

Ao longo do nosso trabalho, chamámos a atenção para os desafios constantes e complexos com que se confrontam os professores relativamente aos espaços e aos modos de intervenção da leitura na aula de Português. Contudo, esses mesmos desafios pressupõem, da parte dos docentes, verdadeiras escolhas na delimitação de percursos que devem obedecer a orientações específicas e a objetivos bem definidos.

As dificuldades de leitura percebidas nos jovens, em maior ou menor escala, relacionadas com o próprio desempenho da leitura e com a compreensão e interpretação de textos, merecem especial atenção. A diversificação de estratégias de intervenção na aula, incluindo práticas de leitura inovadoras, contribui, assim, para a formação plena do aluno, nas várias vertentes da sua individualidade.

A dissertação que apresentamos permite concluir que a leitura em voz alta se apresenta como uma prática relevante no desenvolvimento das referidas competências e dimensões do indivíduo. Pelas suas características, que procurámos descrever e definir como essenciais para a formação escolar e pessoal, concluímos que desempenha um importante papel no percurso académico dos jovens, apesar do seu apagamento em tempos mais recentes e da desconfiança com que, por vezes, é percebida. Nesse sentido, foi nosso propósito reabilitar esta prática leitora, cujas potencialidades pedagógicas e didáticas nem sempre são dimensionadas de forma clara e coerente, considerando-a sob diferentes perspetivas e sublinhando as características que nos permitem afirmar tratar-se de uma competência fundamental na vida do indivíduo.

Passamos a apresentar as conclusões do trabalho desenvolvido, realçando os aspetos que nos parecem de maior relevância, sem escamotear as preocupações que nos foram surgindo e as dificuldades com que nos deparamos e que mereceram cuidados acrescidos.

Acreditamos que o nosso trabalho é de grande relevância e originalidade e que cumpre os objetivos a que nos propusemos no início do trabalho, incidindo sobre múltiplas dimensões que interagem na leitura em voz alta. A defesa que fazemos da leitura oralizada complementa uma componente teórica que se consubstancia e se operacionaliza no trabalho prático desenvolvido ao longo de três anos. Recorremos aos dados recolhidos e a um conjunto de fontes que nos permitiram não só perceber uma perspetiva diacrónica e verificar os enquadramentos da leitura em voz alta ao longo do tempo, mas também recolher aspetos de carácter teórico que ressalvámos e com que enriquecemos a nossa argumentação.

Consideramos essencial estabelecer um percurso histórico, uma visão diacrónica dos fenómenos de leitura que ocuparam um lugar de destaque no desenvolvimento das sociedades e das civilizações humanas, o que nos permitiu verificar a relevância da leitura em voz alta

enquanto prática intrínseca ao indivíduo, que acompanha a evolução da Humanidade ao longo dos séculos. Revisitámos fatores históricos, sociais, políticos, religiosos e técnico-científicos, alguns que, inclusivamente, se prendem com a evolução das materialidades ligadas à leitura ao longo dos tempos. Quando necessário, considerámos todos estes parâmetros em interação, uma vez que, perspetivados individualmente ou em simultâneo, explicam a rejeição ou a valorização da leitura em voz alta em determinados contextos histórico-sociais.

Estabelecemos um estudo de caso que, obedecendo a objetivos concretos e seguindo uma calendarização estruturada, nos permitiu chegar a conclusões que contribuem para clarificar os enquadramentos da leitura oralizada nos dias de hoje¹⁶¹. Para tal, solicitámos a professores e alunos o preenchimento de inquéritos de opinião. Recorremos à observação direta de atividades de leitura oralizada em escolas. Planificámos, preparámos e orientámos uma formação para professores e organizámos uma grande atividade de caráter cultural, que culminou na criação dos Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”.

Assinalámos, assim, a presença da viva voz em diferentes temporalidades e em espaços geográficos dispersos e afastados, concluindo tratar-se de uma competência inerente ao ser humano enquanto espécie, enquanto ser social, político, religioso, consciente do seu próprio posicionamento no mundo e da sua relação com o outro.

Recorrendo a nótulas diacrónicas referentes à presença constante da leitura oralizada ao longo da história da Humanidade, torna-se possível concluir que há uma ligação próxima, inegável e ancestral entre a leitura e a escrita, ainda que, desses tempos antigos, nos tenham chegado fragmentos, ecos a partir dos quais construímos imagens e conceitos que persistem. Atualmente, percebemos claramente que a leitura e a escrita pressupõem sistemas complexos, sem os quais os princípios básicos que regulam a nossa sociedade ruiriam. Nesse sentido, assumimos como essencial a consciência clara e inequívoca desses códigos, nomeadamente a ligação grafema-fonema, que permitem estabelecer percursos de ensino e de aprendizagem eficazes, lúcidos, coerentes e autorreflexivos, conscientes das exigências dos tempos modernos e das necessidades e capacidades dos jovens.

¹⁶¹ O recurso a estudos de caso é, frequentemente, criticado pelo risco de propor conclusões genéricas a partir de uma amostra reduzida. Contudo, o nosso objetivo principal não é o de afirmar qualquer verdade absoluta e estabelecer padrões de comportamento universais, mas sim apontar pistas e clarificar percursos que auxiliarão professores, alunos e especialistas. Além do mais, dado o universo escolar em Portugal, torna-se impossível a apresentação de generalidades que apenas contribuiriam para o ruído à volta de assuntos relacionados com a educação e, nomeadamente, com a aula de Português. Contudo, dado o nosso objeto de estudo, pareceu-nos ser a estratégia mais acertada, fiável e prática de aceder a dados concretos e precisos a partir dos quais podemos argumentar e defender os nossos pontos de vista.

De acordo com as noções que foram sendo explanadas, fica também clara a relação entre a leitura oralizada e as dimensões próprias da oralidade, que são indispensáveis ao bom desempenho leitor e cujo domínio consciente permite observar e compreender as competências de leitura e, conseqüentemente, melhorá-las.

Considerando as várias vertentes relacionadas com práticas de leitura oralizada, tornou-se clara a importância da voz humana, não apenas as suas características físicas, fônicas e acústicas, mas também os cuidados a considerar para um bom desempenho verbal e vocal. Associada à voz humana, os aspetos relacionados com a postura do corpo no ato da leitura permitem uma tomada de consciência da responsabilidade do indivíduo na sua própria *performance* leitora, uma vez que voz e corpo, por serem únicos, verdadeiras marcas da individualidade e singularidade do ser humano, são fundamentais para desempenhos de leitura adequados e exigentes. Da sua atuação e interação nasce a palavra, o som e o sentido, numa órbita através da qual se constroem mundos e se criam realidades. Insistimos, por isso, na valorização da palavra e na necessidade de pronunciar-la com a dignidade merecida, pois através dela, escrita ou falada, as leituras oralizadas ganham forma e sentido.

A voz é, assim, percecionada também como ação, sobretudo se refletir os afetos subjacentes às oralizações dos indivíduos, se chegar ao espaço do Outro, influenciando não apenas o mundo de quem fala, como o de quem ouve. Uma emissão vocal, articulada ou não, podendo ser repetida, é sempre nova, outra, nunca assume forma idêntica. Nela estão contidas marcas – ainda que subtis – da singularidade dos indivíduos, da mensagem e da situação.

Na leitura, que é, também, um ato de partilha, comunicação plena e multifacetada, encontramos a presença do emissor e do ouvinte. Este apreende a ação na voz e pela palavra, que se complementam numa partitura vocal onde se estabelecem as relações entre a fala, o corpo e os contextos da emissão vocal produzida e onde

“diferentes sons, silêncios e sentidos nos esperam. Quando nos permitimos escutá-los, eles contagiam pela música e pelos ecos de uma voz que não é apenas suporte para estruturas linguísticas convencionais e utilitárias, antes um sopro / linguagem afetivo que, quando entre em ação, tem o poder de engravidar (engendrar vida) também a língua e a fala” (introdução de Luiz Augusto de Paula Sousa, in Gayotto, 2002, pp. 7 e 8).

O professor de Português, consciente de todas estas dimensões, não se deve limitar à simples aplicação de orientações pré-determinadas e universais. É importante a análise das variáveis presentes na aula, quer sejam observadas separadamente, quer sejam percecionadas em interação entre si, nomeadamente o espaço, o tempo, as especificidades dos alunos

envolvidos na leitura e daqueles que irão ouvir ler, os objetivos a que se propõe e os textos que deverão ser lidos.

A prática de leitura em voz alta implica, desta forma, um movimento de aproximação daquele que lê àquele que ouve. Estas relações de um EU com um OUTRO não estão isentas de responsabilidade, não apenas no âmbito da leitura em si, mas também no plano das relações humanas e da responsabilidade ética. A aula de Português e a prática da leitura devem, de igual maneira, promover uma aproximação entre indivíduos. Sendo o Português uma disciplina nuclear ao currículo escolar do aluno desde o primeiro ano até ao fim da sua vida académica, tem uma responsabilidade inerente na formação plena e completa dos jovens no respeito por valores democráticos essenciais por uma ética básica da relação entre seres humanos. Martha Nussbaum (2010) reflete sobre estas questões ao colocar em contraponto uma educação que valoriza a quantidade e o lucro e aquela que não esquece e promove a consciencialização ética do indivíduo na sua relação com a sociedade e com os outros indivíduos. A autora esclarece que a pedagogia socrática, que valoriza estratégias de desenvolvimento de capacidades argumentativas e reflexivas, contribuirá decisivamente para a construção de cidadãos responsáveis, ativos e moralmente consistentes. Em nosso entender, a prática da leitura em voz alta é, por excelência, dadas as suas características que explanámos ao longo desta dissertação, uma atividade que cumpre os desígnios do desenvolvimento do indivíduo em várias vertentes:

“These abilities are associated with the humanities and the arts: the ability to think critically; the ability to transcend local loyalties and to approach world problems as a “citizen of the world”; and, finally, the ability to imagine sympathetically the predicament of another person” (Nussbaum, 2010, p. 7).¹⁶²

Concluimos, igualmente, pela necessidade de repensar o espaço da leitura, seja na aula de Português, seja em outros espaços alternativos, escolares ou extraescolares. Para a atividade de leitura em voz alta, o docente deve considerar não apenas o espaço, mas também as características acústicas do local, que influem decisivamente na comodidade da projeção vocal e na capacidade de ouvir, com qualidade, o texto.

O docente deve equacionar o fator tempo, em articulação com o tamanho do texto a ser lido. Um texto demasiado longo, com sintaxe complicada, lido diante de alunos com fracas

¹⁶² « Socratic thinking is important in any democracy. But it is particularly important in societies that need to come to grips with the presence of people who differ by ethnicity, caste, and religion. The idea that one will take responsibility for one’s own reasoning, and exchange ideas with others in an atmosphere of mutual respect for reason, is essential to the peaceful resolution of differences, both within a nation and in a world increasingly polarized by ethnic and religious conflict » (Nussbaum, 2010, p. 54).

capacidades leitoras e com reconhecidas dificuldades de atenção e de concentração, põe em causa os objetivos propostos e compromete o sucesso da atividade, afastando ainda mais os jovens de práticas de leitura que deveriam ser motivantes e conducentes à melhoria de desempenhos e das capacidades leitoras.

Paralelamente aos cuidados relativos ao tempo previsto para a atividade de leitura e à extensão do texto, é imprescindível estar consciente de outros fatores, nomeadamente o momento do dia em que a atividade decorrerá, as características dos alunos, dos leitores e dos ouvintes, tais como a idade, as preferências, as capacidades de atenção e de concentração, a maturidade e o desenvolvimento pessoal. De acordo com a nossa observação, tais parâmetros nem sempre estão presentes nas práticas de leitura em voz alta.

O aluno deve ser parte ativa e integrante do processo de leitura, deve estar consciente das dimensões envolvidas e deve ser corresponsável pelo seu percurso educativo, seja na fase de preparação, seja no seu decurso (em que está a ser observado), seja na fase posterior de avaliação (em que deve refletir sobre as atividades realizadas e sobre os seus desempenhos).

O trabalho com professores e alunos de escolas da RAM permitiu-nos contactar com a realidade escolar, conhecer hábitos de leitura e constatar e compreender o seu posicionamento relativamente à leitura em voz alta. A análise dos dados teve em consideração o facto de abranger alunos oriundos de contextos socioeconómicos e familiares desfavorecidos, com elevadas dificuldades cognitivas, com tendência para a indisciplina e para o afastamento em relação à instituição escolar, apesar do esforço evidente dos professores e das estratégias seguidas pelos conselhos executivos.

A primeira constatação, a partir das respostas dos alunos, é que, de facto, o gosto pela leitura é geral, apesar das flutuações verificadas nas respostas do universo masculino e feminino.

Os alunos gostam de ler e fazem-no para passar o tempo, para melhorar o aproveitamento escolar, para adquirir novos conhecimentos e para se divertir e ter prazer.

Os jovens têm noção do papel da família no desenvolvimento dos seus hábitos de leitura e das suas preferências, estando conscientes de como lhe foi inculcido – ou não – o gosto pela leitura. As suas respostas revelam uma clara consciência da importância da leitura na sua vida, ainda que, para muitos, ler em família não seja habitual. A leitura está presente na vida dos jovens, que têm por hábito ler na escola, em casa, nas bibliotecas e, segundo muitos, em qualquer lado, seja livros, jornais ou revistas.

Os jovens reconhecem, igualmente, o papel da escola na formação dos seus hábitos de leitura e no desenvolvimento de competências leitoras mais adequadas às exigências do mundo atual. Segundo a sua opinião, a escola dá a conhecer obras e autores importantes e estimula o gosto pela leitura através do estudo, alertando para a sua necessidade e para a sua importância e ensinando eficazes estratégias de leitura. Contudo, também concluímos que persiste um claro afastamento dos jovens em relação à leitura na aula.

A percentagem de alunos que afirmam gostar de ler em voz alta diminui consideravelmente, ainda que uma maioria tenha respondido afirmativamente. Trata-se, como explicitado, de uma prática de leitura que implica uma exposição do leitor e um maior envolvimento físico, cognitivo e performativo, com características muito específicas. As razões apontadas variam: os jovens gostam de ler em voz alta porque, através desta prática de leitura, compreendem melhor os textos e se concentram melhor, porque se divertem, ou ainda porque gostam de se ouvir ler e acham que aprendem mais.

Os alunos demonstram, de forma expressiva, gostar de ouvir o professor ler na aula, e admitem que, pela leitura do professor, compreendem melhor os textos e aprendem mais, para além de se concentrarem melhor e de considerarem tratar-se de um momento divertido da aula.

As leituras pelos seus pares também são apreciadas pelos jovens. Para além de serem momentos divertidos, em que gostam de ouvir as leituras dos colegas, compreendem melhor os textos, concentram-se melhor e aprendem mais.

Verificamos, desta forma, que a leitura em voz alta é desenvolvida em contexto educativo. Contudo, consideramos preocupante a percentagem, ainda que reduzida, de alunos que afirmam nunca ler em voz alta na aula. Merece, assim, uma reflexão o facto de serem as raparigas que mais leem e a indicação, assinalada pelo universo masculino, segundo a qual nunca leem na aula. As explicações para esta disparidade teriam de ser complementadas com indicações de foro psicológico e sociológico, não sendo este, por motivos óbvios, o espaço indicado para conclusões deste âmbito.

Estabelecemos, portanto, que os jovens gostam de ler, gostam de ler em voz alta e que consideram tratar-se de uma importante atividade na aula de Português, salvaguardadas as oscilações nas respostas, que indiciam preferências mais específicas e diferenças entre o universo masculino e feminino. Contudo, no sentido de verificar se essa resposta se complementa com uma efetiva consciencialização do ato da leitura em si, questionámos os jovens acerca da perceção que têm do seu próprio desempenho leitor. Muitos afirmam sentir vergonha; outros reconhecem dificuldades que, contudo, não lhes impossibilitam a compreensão dos textos; alguns têm a consciência de que não conseguem levantar os olhos do

enunciado; outros dizem ler sem dificuldade, mas que, apesar disso, não compreendem o que leem; e alguns ainda reconhecem trocar letras e gaguejar muito.

Verificamos, desta forma, que os jovens estão atentos às suas capacidades leitoras e conseguem identificar aspetos relacionados com o seu desempenho mais ou menos adequado. Esta consciência pode levar à definição de linhas de atuação, tanto para alunos, como para professores, uma vez que as respostas abarcam muitas dimensões já referidas do ato da leitura oralizada, como sejam as que se prendem com o contexto em que ocorre o momento da leitura, as relações entre colegas, o seu envolvimento no grupo, a confiança pessoal na sua própria leitura, entre outros atinentes a particularidades de desempenho vocal, verbal e ocular.

Ao considerar o envolvimento do corpo e do movimento no ato da leitura oralizada, que implica uma *performance* corporal num determinado espaço, verificamos que à maioria nunca ou quase nunca tal é solicitado. Apercebemo-nos do reduzido envolvimento do corpo e do movimento na leitura em voz alta, na aula, a partir das respostas dos alunos, que indicam que o fazem quase sempre sentados, só se levantando quando solicitado, nunca mudando o registo de voz, nem recorrendo a expressões faciais ou corporais de livre vontade. Será seguro concluir que, neste domínio, os alunos evidenciam pouca ou nenhuma autonomia, limitando-se à simples e básica oralização do enunciado, não lhes sendo proporcionados momentos em que se pratiquem e se treinem as competências que permitem boas, eficazes, enriquecedoras e criativas leituras em voz alta. Este facto também permite concluir que os professores demonstram pouca autonomia e criatividade, optando por conduzir os alunos pela simples oralização dos textos.

O fraco investimento na leitura oralizada reflete-se, ainda, no facto de poucos jovens indicarem que leem em voz alta no momento do estudo. Esta prática de leitura não é perspetivada enquanto técnica eficaz e conducente à melhoria de resultados escolares ou a um estudo mais eficaz. Contudo, quando questionados em relação à leitura oralizada, revelam consciência das suas próprias dificuldades e são criteriosos na sua explicitação, o que pode indicar que a leitura silenciosa, no momento do estudo, esconde fragilidades que a viva voz expõe de forma mais imediata e precisa.

Curiosamente, o facto de os alunos explicitarem, com clareza, as suas dificuldades de leitura e de estudo não quer dizer que considerem a leitura e a compreensão de textos enquanto elementos fundamentais para o seu rendimento escolar. Ainda assim, mesmo considerando a leitura como a atividade de maior importância para a sua formação escolar, não é aquela a que dedicam mais tempo, situação que nos leva a concluir por uma incongruência entre o

enquadramento conceptual que fazem em relação à leitura (e, conseqüentemente, das suas vantagens) e a sua conduta efetiva enquanto estudantes.

As respostas dos professores sublinharam aspetos importantes sobre a prática de leitura em voz alta, assumida como uma atividade habitual na aula, independentemente da tipologia textual. A frequência com que é dinamizada difere de professor para professor. Ao ler em voz alta para os seus alunos, os docentes indicam que estes aderem facilmente à atividade e revelam curiosidade e atenção. Através dela, o docente sensibiliza para aspetos revelantes da leitura oralizada, nomeadamente a pronúncia de sons, a relação som e grafia, o ritmo, a entoação, as pausas, entre outros, fatores cruciais para a efetiva compreensão do texto. Para além destes aspetos técnicos, relacionados com o desempenho oral, a leitura em voz alta assume-se como uma excelente estratégia de introdução a determinados assuntos ou temas, ou de início ao estudo de uma obra, podendo ainda proporcionar momentos lúdicos aos alunos.

Para a maioria dos professores com quem trabalhámos, o momento mais oportuno para as leituras em voz alta é o início da aula, uma vez que a concentração dos alunos é maior. Esta perceção, contudo, não invalida o recurso a esta prática de leitura noutros momentos, desde que seja oportuno e concorra para a aprendizagem dos alunos.

Cientes de que o sucesso dos alunos depende, em grande medida, da diversificação das atividades e estratégias, constatamos que os docentes recorrem a meios alternativos em contexto de aula, o que tem um elevado efeito motivador, não apenas para os alunos com mais facilidades na disciplina, mas também para aqueles que oferecem maior resistência à concretização de atividades e que mais dificuldades apresentam. O recurso a estes meios deve adequar-se às circunstâncias, evitando que o seu uso seja considerado um fim em si, o que corresponde a uma deturpação dos fundamentos do processo de ensino-aprendizagem.

Para além da constatação da importância do momento da leitura em voz alta, não menos relevante é o processo a ele conducente. O treino e a prática que antecedem a leitura, onde se aperfeiçoam técnicas e se aprimoram desempenhos, assume grande alcance pedagógico. É ao longo desse percurso que o aluno aprenderá a dominar os mecanismos que lhe permitem uma leitura oralizada de qualidade e a ser mais autónomo e confiante na sua própria competência leitora.

Verificamos que os docentes consideram importante que o aluno operacionalize e se envolva em mecanismos de auto e de heterocorreção, processos conjuntos que pressupõem a intervenção dos colegas da turma e o eficiente controlo por parte do professor. Esta orientação precisa dos momentos da avaliação evita um efeito penalizador e desmotivador dos alunos, fruto da tendência para a hiper crítica que muitos revelam quando se trata de avaliar colegas.

Assinalamos que os docentes estão cientes da necessidade de diversificar estratégias, nomeadamente a leitura de textos de tipologias variadas, a leitura de questionários sobre os textos, a declamação, a dramatização, a leitura de excertos (em vez dos textos integrais, principalmente se forem extensos, como é o caso de romances), leituras coletivas ou em coro, ou ainda outras consideradas mais “alternativas”, mas que, em nosso entender, potenciam a concentração e o enriquecimento pessoal, como a audição do texto com os olhos fechados, recorrendo à imaginação para visualizar o que está a ser lido.

Torna-se evidente que professores e alunos reconhecem as potencialidades da leitura em voz alta para o desenvolvimento das competências essenciais do indivíduo e para o melhoramento dos percursos escolares. Esse trabalho da voz e do corpo em *performance* num determinado espaço, essa interação entre leitor e ouvinte, entre emissor e recetor, independentemente de condicionantes deontológicas, permite uma enorme diversidade de experiências, que conduzem também à criação de uma escala de valores e à consciencialização da complexidade das relações humanas e das concretizações pessoais dos indivíduos.

As atividades de leitura em voz alta, seja a simples oralização do texto, seja a dramatização do mesmo, contribuem para a promoção de relações educativas saudáveis, úteis e enriquecedoras, alinhadas com objetivos bem definidos e estratégias bem delineadas e concretizáveis.

Do nosso trabalho, retemos, ainda, a recetividade dos professores e dos alunos relativamente à inovação das práticas de leitura, mesmo daqueles que, num momento inicial, revelaram desconfiança em relação às nossas propostas.

Verificamos que, apesar do desconhecimento em relação a aspetos técnicos relacionados com a voz, com a articulação, com a dicção e com a respiração, fundamentais para a leitura oralizada, os docentes estão cientes da necessidade de se incentivarem estas leituras e do seu contributo para os desempenhos leitores dos jovens. Ainda assim, arriscam pouco, limitando-se a solicitar aos alunos que leiam alto e com expressividade sem, muitas vezes, permitir o espaço e o tempo necessários para o treino e para a experimentação.

Esse desconhecimento conduziu a estratégias de leitura oralizada desadequadas ao texto a ser lido, ao espaço e às capacidades vocais e orais dos alunos. O resultado foi, muitas vezes, uma experiência desgastante e desmotivadora.

Estas preocupações foram debatidas entre professores e especialistas nos Encontros Literários de Leitura em Voz Alta “Ler com Amor”, que foram ao encontro dos objetivos propostos. Esta atividade cultural, que contamos vir a desenvolver nos próximos anos,

contribuiu para a reflexão em torno dos temas atinentes à leitura oralizada. Os painéis temáticos, as boas práticas apresentadas, os *ateliers* e *workshops* propostos e os espetáculos de leitura encenada contribuíram para a diversidade de pontos de vista e para a troca saudável e necessária de conhecimentos, de técnicas, de opiniões e de pontos de vista.

O projeto que iniciámos e a que pretendemos dar continuidade contribuirá para a diversidade das práticas de leitura na aula de Português, para a promoção de atividades de carácter cultural, para a divulgação de obras e de autores, para a aproximação de alunos, professores, agentes culturais e famílias, para o desenvolvimento de hábitos de leitura, para a diversificação de técnicas e de estratégias pedagógicas e didáticas e, em última instância, para melhorar o ensino da Literatura.

Desta forma, a aula de Português será um espaço aberto à escola e à comunidade, contribuindo para que essa mesma escola, que preserva saberes, conhecimentos e valores, não receie abrir a janela e deixe entrar a brisa da inovação que potencie mais conhecimento e contribua para a formação de cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade em que se inserem, onde a leitura e, inevitavelmente, a Literatura sejam parte integrante e de reconhecido valor humano, conducentes a uma sociedade mais equilibrada, cultural, diversa e consciente.

Bibliografia

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, 4ª ed. Paris: Éditions Nathan.
- AGOSTINHO, S. (1984). *Confissões*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- ALARCÃO, I., & SANTOS, M. M. (1986). "Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas". In I. Alarcão, & J. Tavares, *Análise psicológica e linguística do ato de leitura e sua aplicação pedagógica em língua materna e língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALMEIDA, R. M. (s.d.). "A prática de leitura em voz alta na escola: um estudo de caso" (disponível em Scribd.com: <http://pt.scribd.com/doc/143855687/Anais-Cielli-2012>).
- AMER, Aly. (1997). "The Effect of the Teacher's Reading Aloud on the Reading Comprehension of EFL Students." *ELT Journal*. 51.1 (Jan. 1997): 43-47.
- ASSUNÇÃO, C., & REI, J. E. (1999). *Leitura*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação.
- AZEVEDO, F. (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.
- BÁEZ, F. (2006). *História universal da destruição dos livros: das tábuas suméricas à guerra do Iraque*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BAJARD, É. (1994). *Ler e dizer : compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez Editora.
- BALLESTER, J., & INSA, J. R. (2000). "La formación de la competencia literaria en la educación". *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, vol. I. Lisboa: Edições Colibri, pp. 825-839
- BARRIOS, F. (1991). "La enseñanza de la lectura oral". *Actas do I Simpósio Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 255-261.
- BARTHES, R. (1973). *Le Plaisir du Texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- BÁRTOLO, V. N. (2004). "Motivação para a leitura". In V. N. Bártole, *Aprendizagem e ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- BELO, M., & SÁ, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- BENAVENTE, A. (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BENOÎT, S. (1945). *La Règle des moines. Traduction, introduction et notes par Dom Philibert Schmitz*. s.d.: s.d.
- BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., & FALCOZ-VIGNE, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- BERNARDES, J. A. C. (2010). "Cultura literária e formação de professores", Separata: *Colóquio de Didáctica: Língua e Literatura*. Coimbra: Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra.
- BERNARDES, J. C. e MATEUS, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- BERNARDES, J. A. C. (2005). *A Literatura no Ensino Secundário: Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.
- BLANCHET, T. (2006). *Les lectures en public. Étude historique comparative d'une pratique culturelle en France et en Allemagne* (disponível em http://www.cultiv.net/cultranet/1164014931Blanchet_lecture_en_public.pdf).
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- BUESCU, H. C. et alli. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- BUESCU, H. C. et alli. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: ME-DGIDC.
- CÁCERES, R. D. "Walter J. Ong: oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, 2da. imp. 1997", in *Razón y Palabra - Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, nº 75 (fevereiro – abril de 2011 (disponível em http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/14_Dominguez_M75.pdf).
- CALINESCU, M. (2000). *As 5 Faces da Modernidade*. Lisboa: Vega.
- CAMÕES, L. de (1989). *Os Lusíadas* (Leitura, prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão). Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa - Ministério da Educação.
- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la didáctica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- CARCOPINO, J. (1939). *La vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*. Paris : Hachette.
- CASTRO, R. (2012). *A intuição leitora, a intenção narrativa*. Lisboa: Gatafunho.
- CASTRO-CALDAS, A. (2001). "O conhecimento da leitura e da escrita modela a função neural". In A. S. Silva (Ed.), *Linguagem e cognição. A perspetiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística - Universidade Católica Portuguesa, pp.465-489.
- CAVALLO, G., & CHARTIER, R. (1998). *História da leitura no mundo ocidental*. S. Paulo: Ática.
- CHARMEUX, É. (1985). *Savoir lire au collège*. Paris: Cedic.
- CHARMEUX, É. (1998). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Toulouse: Cahors Milan.
- CHARTIER, R. (1998). *A Aventura do livro - Do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP.
- CHASAR, Mike. (2015). «Orality, Literacy, and the Memorized Poem», in *Poetry*; Jan2015, Vol. 205 Issue 4.
- CITOLER, S. D., & SANZ, R. O. (1997). "A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição". In R. Bautista, *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 111-136.
- COELHO, M. da C. (coord.) (2001). *Programa de Português. 10º, 11º e 12º*, ME-DGIDC.
- COOPER, D. (2000). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Boston / New York: Houghton Mifflin Company.
- COSTA, F., & MENDONÇA, L. (2011). *Diálogos. Português. 7º ano de escolaridade*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG/FCT.
- CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- CUNHA, M. J. (2008). *Expressão dramática na educação*. Braga: Edições APPACDM.
- DAS, J. P., GARRIDO, M. A., GONZÁLEZ, M., TIMONEDA, C., & PÉREZ-ÁLVAREZ, F. (2001). *Dislexia y dificultades de lectura: una guía para maestros*. Barcelona: Paidós.
- DAS, J. P., NAGLIERI, J. A., & KIRBY, J. R. (1997). *Assessment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. Theory of Intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Data Angel Policy Research Incorporated (2006) *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (GEPE).
- DESBORDES, F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- DUCHEIN, Mary A. and Donna L. Mealey. (1993). "Remembrance of Books Past Along Past: Glimpses Into Aliteracy". *Reading Research and Instruction*. 33.1:13-28.

- DUTRA, U. (s.d.). «*Idade Média: “Idade das Trevas” ou uma “Belle Époque”?* Contexto europeu do século X ao século XIII». (disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/historia/idade-media-idade-trevas.htm>).
- EHRI, L. (1995). "Teachers Need to Know How Word Reading Processes Develop to Teach Effectively to Beginners". In C. N. Hedley, P. Antonacci, & Rabinowitz, M., *Thinking and Literacy: The Mind at Work*. Hissdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- EWALD, F. G., FERNANDES, F., ALVES, J. F., JARDIM, M. R., & PASCOLATI, S. A. (2011). *Cartografias da voz. Poesia oral e sonora. Tradição e vanguarda*. São Paulo: Letra e Voz.
- FIGUEIREDO, O., & BIZARRO, R. (1999). "A Leitura como processo cognitivo". In *Actas do Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 465-470.
- FISH, S. (1980). *Is There a Text in the Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge (Mass).
- FONAGY, I. (1989). *La voix vive*. Paris: Éditions Payot.
- FONSECA, V. (1999). *Insucesso escolar - Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris: OCDL - SERMAP.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. (B. C. Magne, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- FROMKIN, V., & RODMAN, R. (1993). *Introdução à linguagem*. (I. Casanova, Trad.) Coimbra: Almedina.
- GARRIDO, A., RODRIGUES, F., AFONSO, F., & LEMOS, L. (2010). *Antologia*. Português, 11º ano de escolaridade. Lisboa: Lisboa Editora.
- GAYOTTO, L. H. (2002). *Voz. Partitura da ação*, 2ª ed. S. Paulo: Summus.
- GIASSON, J. (1999). *A Compreensão da leitura*. Porto: Asa.
- GIASSON, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De oeck.
- GOLDBERG, R. (2007). *A arte da performance. Do futurismo ao presente*. Lisboa: Orfeu Negro.
- GONÇALES, J. J. (1999). "Pregão", in *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, vol. 23. Lisboa: Editorial Presença, pp. 1135-1137.
- GONÇALVES, G. (1973). *Didáctica da língua nacional*. Porto: Porto Editora.
- GRIFFIN, Suzanne. (1992). "Reading Aloud." *TESOL Quarterly*. Vol.26 (Win. 1992): 784-790.
- GUSMÃO, M. (1999). "Leitura". In *BIBLOS. Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, vol. 3. Lisboa: Editorial Verbo, pp. 8-15.
- HALLAHAN, D. P., KAUFMAN, J. M., & LLOYD, J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- HARSTAD, James. (1998). "Are High-Schoolers Too Old to Read Out Loud? Not At This School." *Christian Science Monitor*. Vol. 91 Issue. 23 (Dec 29, 1998).
- JACKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- JANELA, A. (1999). « Pregação », in *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, vol. 23. Lisboa: Editorial Presença, pp. 1132-1135.
- JEAN, G. (1999). *A Leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- JOLIBERT, J. (2000). *Formar crianças leitoras*, 4ª ed. Porto: Edições Asa.
- JOLIBERT, J., & ROMIAN, H. (1979). *Para uma outra pedagogia da leitura*. (M. M. Oliveira, Trad.) Porto: Livraria Civilização - Editora.

- KIRBY, J. R., & WILLIAMS, N. H. (1991). *Learning Problems - A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.
- LEPECKI, M. L. (1999). "Capacidades e competências de leitura". In *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 247-256.
- LOPES, J. A. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspetivas de avaliação e de intervenção*. Porto: Edições Asa.
- LUCÍLIA, I. (2004). *A Penteada ou o fim do caminho*. Leiria: Editorial Diferença.
- MACHACÓN, J. R., & MENDO, E. B. (2000). "Los cuentos de tradición oral como dinamizadores del acto didáctico". In *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol II. Coimbra: Almedina.
- MAGALHÃES, A. M., & ALÇADA, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura*. Lisboa: Caminho.
- MAINGUENEU, D., & COSSUTA, F. (1995). "L'analyse des discours constitutants". In *Langages*. 117, pp. 112-125.
- MANGUEL, A. (1998). *Uma História da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, M. E. (1996). "O ensino do Português na comunidade: a pragmática da inovação". In *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, vol I. Lisboa: Edições Colibri, pp. 225-241.
- MARTIN, H.-J. (1988). *Histoires et pouvoirs de l'écrit*. Paris: Librairie Académique Perrin.
- MARTINS, A. (2002). *Didática das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATEUS, M. H., FALÉ, I., & FREITAS, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MCFARLAND, D. H. (2008). *Anatomia em ortofonia. Palavra, voz e deglutição*. Loures: Lusociência.
- MELLO, C. (1996). *O Ensino da Literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- MELO, D. (2007). *A leitura pública no Portugal contemporâneo. 1926-1978*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- MELO, M. de (2005). *A expressão dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MENDES, A., GUERREIRO, D., SIMÕES, M., & MOREIRA, M. (2013). *Fisiologia da técnica vocal*. Loures: Lusociência.
- MLADEN, D. (2006). *A Voice and Nothing More*. Cambridge : MIT Press.
- MICHAUX, S. (1992). "La lecture à voix haute". In *Cahiers Pédagogiques*, nº 304-305, pp. 112-113.
- MOATS, L. (2002). "Teachers: A Key to Helping America Read". In S. Patton, & M. Holmes, *The Keys to Literacy*. Washington: Council For Basic Education, pp. 27-35.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORAIS, J. (2008). "A aprendizagem da leitura: condições, capacidades envolvidas e trajetórias". In *I Seminário Internacional do Instituto Alfa e Beto. Profissão Professor: o resgate da pedagogia*, s.d: s.d.
- MÖRNER, M., FRANSSON, F., & FANT, G. (1964). *Voice Register terminology and Standard Pitch. Speech Transmission Laboratory Quarterly Progress and Status Report*, vol. 4.. Dept. for Speech, Music and Hearing (disponível em http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/qpsr/1963/1963_4_4_017-023.pdf).
- NOVA, E. (2001). *Avaliação dos alunos. Problemas e soluções*. Porto: Texto Editora.
- NUNES, C. O. (2007). *Leitura na Idade Média: a ruptura com a oralidade*. (disponível em <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/biblos/article/view/840/324>).

- NUSSBAUM, Martha C. (2010), *NOT FOR PROFIT. Why democracy needs the humanities*, New Jersey, Princeton University Press.
- OLIVEIRA, F. M. (1999). "O teatro, a escola e a universidade". In *Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesa - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – Almedina, pp.147-156.
- ONG, Walter J. (2002), *Orality and Literacy. The technologizing of the word*, New York, Taylor & Francis.
- PAIVA, A. M., ALMEIDA, G. B., JORGE, N., & JUNQUEIRA, S. G. (2013). *(Para)Textos, Português 7º ano de escolaridade*. Porto: Porto Editora.
- PALMER, B., CODLING, R. M., & GAMBREL, L. B. (1994). "In their own words: what elementary students have to say about motivation to read », In *The Reading Teacher*, pp. 176-178.
- PANEL, N. R. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. s.d.: National Institute of Literacy.
- PASCAL, B. (1963). *Oeuvres complètes*. Paris: Éditions du Seuil.
- PENNAC, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- PETITJEAN, A. (1989). "Les typologies textuelles ». In *Pratiques* 69, pp. 86-125.
- PETRACCI, A. (s.d). *Lire au Moyen Âge*. s.d: s.d.
- POE, E. A. (1965). "The poetic principle". In *Essays and Miscellanies. The Complete Works of Edgar Allan Poe*. Vol. XIV. New York: AMS Press Inc, pp. 266-292.
- QUINTILIANO. (1920-1922). *The Institutio Oratoria of Quintilian*. Oxford: Loeb Classical Library.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.
- REIS, C. (s.d). *A poesia como canto ou o canto da poesia*. (disponível em http://www.academia.edu/6334361/A_poesia_como_canto_ou_o_canto_na_poesia).
- REIS, C., & Lopes, A. M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. 7ª ed. Coimbra: Almedina.
- REIS, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Lisboa: ME-DGIDC.
- RIBEIRO, M. A. (2004). "Em busca de experiências de leitura: Cinderela, as leituras do texto, da dramatização e do vídeo". In J. L. Ceccantini, *Leitura e Literatura Infanto-juvenil*. Assis/SP: Cultura Académica - Núcleo Editorial Proleitura, pp. 390-406.
- RIBEIRO, W. (2008). "Práticas de leitura no mundo ocidental". *Revista Ágora*, pp. 34-46.
- RICHAUDEAU, F. (1992). *Sur la lecture*. Paris: Éditions Albin Michel.
- ROGOVAS, E., CHAVEAU, G., & ALVES-MARTINS, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Éditions Retz.
- ROMANS, H. de (2012). *A Pregação*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- ROSE, Mary. (1999). "Don't Stop Now: A Call to Parents to Read Aloud to Your Children - No Matter What Their Age." *Instructor*. Vol. 108. Issue 8 (May, June 1999).
- RÖSING, T. M. (1988). *Ler na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- SANTOS, M. d., LIMA, J. S., & CARVALHO, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- SAUSSURE, F. d. (1978). *Curso de Linguística Geral*, 4ª ed. (J. V. Adragão, Trad.) Lisboa: Dom Quixote.
- SERPA, A. I., FURTADO-BRUM, Â., & SOUSA, H. (2011). *Língua Portuguesa*, 7º ano de escolaridade. Porto: Areal Editores.
- SHAYWITZ, B. A. (2002). "Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia". In *Biological Psychiatry*, pp. 101-110.
- SHAYWITZ, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. New York: Knopf.
- SILVA, E. T. da (2003). *Leitura em Curso*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, P. N. da (2012). *Tipologias Textuais. Como Classificar Textos e Sequências*. Coimbra: Almedina.
- SILVA, V. M. de A. e (2005). *Teoria da Literatura*, 8ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- SIM-SIM, I., & VIANA, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SMITH, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris: Éditions Retz.
- SOARES, M. A. (2003). "Em defesa da leitura em voz alta". In M. A. Soares, *Como motivar para a leitura: Editorial Presença*, pp. 52-55.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- SOUSA, H. F. (2006). *A comunicação oral na aula de Português. Programas de intervenção pedagógica-didáctica*. Porto: Ed. ASA.
- SPENCER, L. P. (1991). "The reading process and types of reading". In E. Dechant, *Understanding and Teaching Reading: an Interactive Model*. Hillsdale: LEA.
- STEINER, George. (1995). «Une lecture bien faite», in *Le Dat*, 1995/4 n 86, pp. 4-13.
- STEINER, George. (2003). *Paixão Intacta*, Lisboa, Relógio d'Água.
- SVENBRO, J. (1988). *Phrasikleia, Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*. Paris: Éditions La Découverte.
- SZONDI, P. (1992). *Theorie des modernen Dramas (1880-1950)*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- VALÉRY, P. (1958). "De la diction des vers". In P. Valéry, *Pièces sur l'Art. Oeuvres*. Tomo II. Paris: Éditions Gallimard, Pléiade.
- VIEIRA, M. M. (1996). *Voz e relação educativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WHITEHURST, G. J. (2002). "The Development of Pre-Reading Skills". In S. Patton, & S. Holmes, *The Keys to Literacy*. Washington: Council for Basic Education, pp. 18-26.
- WONG, B. Y. (1991). *Learning About Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- YIN, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.
- ZUMTHOR, P. (1997). *Introdução à poesia oral*. (J. P. Ferreira, M. L. Pochat, & M. I. Almeida, Trans.) São Paulo: Editora Hucitec.
- ZUMTHOR, P. (2000). *Performance, recepção, leitura*. (J. P. Ferreira, & S. Fenerich, Trans.) São Paulo: EDUC.

Outros

“Cântigo Negro”, de José Régio, interpretado por João Villaret (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=qKyWRJZnu2o>) (consultado em 05/06/2015).

“Limpo palavras”, de Álvaro Magalhães, interpretado pela atriz Cristina Paiva (disponível em <http://contameumconto.blogspot.pt/2008/02/o-limpa-palavras.html>) (consultado em 05/06/2015).

“Manifesto Anto-Dantas”, de José de Almada-Negreiros, interpretado por Mário Viegas (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Izz4aoZ1Bsw>) (consultado em 05/06/2015).

Associação Andante. Endereço eletrónico: <http://www.andante.com.pt/> (consultado em 05/06/2015).

Associação Companhia Contigo Teatro. Endereço eletrónico: <http://www.contigoteatro.com/> (consultado em 05/06/2015).

Clube de Leitura Palavras ao Alto. Endereço eletrónico: <http://clubedeleitura-alfarroba.blogspot.pt/> (consultado em 05/06/2015).

Leituras em Alta. Endereço eletrónico: <http://leituras-em-alta.blogspot.pt/> (consultado em 05/06/2015).

Observatoire Nationale de Lecture (ONL). Endereço eletrónico : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde> (consultado em 05/06/2015).

Portal das Jornadas Literárias. Endereço eletrónico: <http://www.jornadasliterarias.upf.br/> (consultado em 05/06/2015).

The National Assessment of Educational Progress (NAEP). Endereço eletrónico: http://www.naepnet.org/imis15_prod/NAEPPub/Home/NAEPPub/Home.aspx (consultado em 05/06/2015).

Voluntários da Leitura. Endereço eletrónico: <http://a-ler-em-voz-alta.blogspot.pt/> (consultado em 05/06/2015).

ANEXOS

ANEXO 1

Escola:

Nome: _____

Nº _____

Turma:

Grelha de avaliação da leitura em voz alta

		Parâmetros		Observações
Domínio cognitivo	Pronúncia	Confusões (piola / viola)	Nunca _____	
			Apenas uma vez _____	
			Raras vezes _____	
			Frequentemente _____	
			Sempre _____	
		Adições (felores / flores)	Nunca _____	
			Apenas uma vez _____	
			Raras vezes _____	
			Frequentemente _____	
			Sempre _____	
		Omissões (livo / livro)	Nunca _____	
			Apenas uma vez _____	
			Raras vezes _____	
			Frequentemente _____	
			Sempre _____	
		Inversões (pai / pia)	Nunca _____	
			Apenas uma vez _____	
			Raras vezes _____	
			Frequentemente _____	
			Sempre _____	
Assimilações (madrugada / manhã)	Nunca _____			
	Apenas uma vez _____			
	Raras vezes _____			
	Frequentemente _____			
	Sempre _____			
Repetições (de de / de)	Nunca _____			
	Apenas uma vez _____			
	Raras vezes _____			
	Frequentemente _____			

			Sempre _____	
	Pausas	Respiração	Correta _____	
			Incorreta _____	
		Pontuação	Respeita integralmente _____	
	Respeita apenas os sinais de fim de frase _____			
	Graves problemas no respeito da pontuação _____			
	Entoação	Enfática / expressiva _____		
		Forçada / constrangida _____		
		Monocórdica / variável _____		
	Ritmo	Adequado _____		
Rápido _____				
Lento _____				
Domínio socioafetivo	Revela segurança	Sim _____ Não _____		
	Demonstra descontração	Sim _____ Não _____		
	Domina o volume de voz	Sim _____ Não _____		
Domínio psicomotor	Articula com facilidade	Sim _____ Não _____		
	Adota uma postura corporal correta	Sim _____ Não _____		
	Manifesta expressividade facial apropriada	Sim _____ Não _____		
	Revela um movimento ocular adequado	Sim _____ Não _____		
Compreensão				

ANEXO 2

Este inquérito faz parte de um estudo de caso para a tese de doutoramento *Literatura e leitura. Espaço(s) de intervenção*, na Faculdade de letras da Universidade de Coimbra, desenvolvido pelo professor Sandro Patrício Gama Nóbrega.

Um dos objetivos fundamentais deste projeto é conhecer alguns hábitos de leitura dos alunos de terceiro ciclo do ensino básico, para além de compreender como encaram a leitura do texto literário em sala de aula e a importância que atribuem à leitura performativa e em voz alta, ao mesmo tempo que avaliam a sua própria performance.

Assim, solicitamos o preenchimento do presente inquérito com a maior sinceridade. Os dados serão tratados com a máxima confidencialidade.

Inquérito para avaliar práticas de leitura nos alunos

Dados pessoais do aluno	
Escola: _____	
Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Idade: ____ Data de nascimento: __/__/____
Ano letivo: _____	Turma: _____

Dados do pai	
Profissão: _____	Idade: ____
<u>Habilitações:</u>	
Não sabe ler nem escrever <input type="checkbox"/> Sabe ler e escrever <input type="checkbox"/> 1º ciclo (antiga 4ª classe) <input type="checkbox"/>	
2º ciclo (6º ano completo) <input type="checkbox"/> 3º ciclo (9º ano completo) <input type="checkbox"/> Secundário (12º completo)	
<input type="checkbox"/> Curso superior <input type="checkbox"/> (qual? _____)	
Outro: _____	

Dados da mãe	
Profissão: _____	Idade: ____
<u>Habilitações:</u>	
Não sabe ler nem escrever <input type="checkbox"/> Sabe ler e escrever <input type="checkbox"/> 1º ciclo (antiga 4ª classe) <input type="checkbox"/>	
2º ciclo (6º ano completo) <input type="checkbox"/> 3º ciclo (9º ano completo) <input type="checkbox"/> Secundário (12º completo)	
<input type="checkbox"/> Curso superior <input type="checkbox"/> (qual? _____)	
Outro: _____	

1- Gosto de ler. SIM NÃO

1.1 - Se a resposta anterior for SIM, indico a razão (ou as razões).

a) Diversão e prazer.

b) Aquisição de novos conhecimentos.

c) Melhoramento do meu aproveitamento escolar.

d) Ajuda a passar o tempo.

e) Outras razões. _____

1.2 – Se respondi NÃO, indico a razão (ou as razões):

a) É aborrecido.

b) Tenho dificuldade na compreensão de novos textos.

c) A leitura não me proporciona conhecimentos estimulantes.

d) Exige muito esforço.

e) Não estou habituado/a.

f) Outras razões. _____

2 – Na infância, incentivaram-me a ler.

SIM NÃO

2.1 – Se a resposta anterior foi SIM, indico quem me incentivou a ler.

a) Pai b) Mãe c) Professores d) Amigos

e) Outros familiares

f) Outros _____

2.2 – Como me incentivaram para a leitura?

a) Ofereceram-me livros.

b) Leram-me histórias.

c) Incentivaram-me a ler em voz alta.

d) Ao ver os adultos a ler.

e) Outros: _____

3– Leio

a) apenas na escola.

b) apenas em casa.

c) na escola e em casa.

d) na biblioteca. e) em qualquer lado.

4- Na minha família, ler é uma atividade frequente. SIM NÃO

4.1- Se SIM, qual a frequência?

- a) Todos os dias. b) De três em três dias. c) Uma vez por semana.
d) Outra : _____

5- Sem contar com os livros escolares, em minha casa há:

- a) menos de 10 livros. b) entre 10 a 20 livros.
c) entre 20 a 40 livros. d) entre 40 a 100 livros.
e) mais de 100 livros.

6- Costumo requisitar livros na Biblioteca (na escola, biblioteca municipal, ou outra).

SIM NÃO

6.1 – Se SIM, com que frequência?

- a) Todas as semanas. b) Todos os meses.
c) Uma vez por período. d) Uma vez por ano.
e) Duas vezes por ano.
f) Outra: _____

7 – Em minha casa, é frequente comprar livros. SIM NÃO

7.1 – Se SIM, com que frequência?

- a) Todas as semanas. b) Todos os meses.
c) Uma vez por período. d) Uma vez por ano.
e) Duas vezes por ano. f) Outra: _____

8 – Leio habitualmente:

- a) Livros. b) Jornais. c) Revistas.

8.1 – Indico a frequência.

	Livros	Jornais	Revistas
Todos os dias			
Três vezes por semana			
Ao fim de semana			
Uma vez por mês			
Outra (qual?)			
Nunca			

9 – As leituras que eu prefiro são:

- a) romances. b) ficção científica. c) ensaios.
d) policiais. e) banda desenhada. f) fotonovela.
g) biografias. h) poesia. i) livros científicos / técnicos.
j) livros de aventuras.
k) outros: _____

10 – Acho que a escola favorece o gosto pela leitura. SIM NÃO

10.1 – Se SIM, indico as razões.

- a) Dá a conhecer obras e autores importantes.
b) Ao ter de estudar, estimula-se o gosto de ler.
c) Alerta para a necessidade de ler nos dias de hoje.
d) Ensina eficazes estratégias de leitura.

10.2 – Se NÃO, indico as razões.

- a) Dá a ler textos desinteressantes. b) Só se leem livros de estudo.
c) Não prepara os alunos para outras leituras.
d) Outras: _____

11 – Gosto de ler em voz alta.

SIM NÃO

11.1 – Se SIM, indico as razões.

- a) Compreendo melhor os textos. b) É divertido. c) Gosto de me ouvir a ler.
d) Sinto que me concentro melhor. e) Aprendo mais.

11.2 – Se NÃO, indico as razões.

- a) Não compreendo bem os textos. b) Não acho divertido.
c) Não gosto de me ouvir a ler. d) Não me concentro.
e) Não aprendo mais.

12 – Gosto que o professor leia em voz alta na aula. SIM NÃO

12.1 - Se SIM, indico as razões.

- a) Compreendo melhor os textos. b) É divertido. c) Gosto de ouvir o professor a ler.
d) Sinto que me concentro melhor.
e) Aprendo mais.

12.2 – Se NÃO, indico as razões.

- a) Não compreendo bem os textos. b) Não acho divertido.
c) Não gosto de ouvir o professor a ler. d) Não me concentro.
e) Não aprendo mais.

13 – Gosto que os meus colegas leiam em voz alta na aula.

SIM NÃO

13.1 - Se SIM, indico as razões.

- a) Compreendo melhor os textos. b) É divertido. c) Gosto de ouvir os meus colegas a ler.
d) Sinto que me concentro melhor.
e) Aprendo mais.

13.2 – Se NÃO, indico as razões.

- a) Não compreendo bem os textos. b) Não acho divertido.
c) Não gosto de ouvir os colegas a ler. d) Não me concentro.
e) Não aprendo mais.

14 – Costumo ler em voz alta, na sala de aula:

- a) em todas as aulas. b) uma vez por semana.
b) c) uma vez por mês. d) muito raramente.
c) e) nunca.

15 - Ao ler em voz alta,

- a) tenho vergonha quando o faço frente aos meus colegas.
b) não consigo compreender o que leio apesar de ler com facilidade e com poucos erros.
c) não consigo levantar os olhos do texto à minha frente.
d) compreendo bem o que leio apesar de ler com alguma dificuldade.
e) gaguejo muito.
f) troco letras.

16 – Quando leio em voz alta na sala de aula, o professor solicita que me movimente pelo espaço

- frequentemente. b) às vezes. c) raramente. d) nunca.

17 – Quando leio em voz alta na sala de aula,

- faço-o sempre sentado, sem nunca me levantar.
levanto-me ocasionalmente, quando sinto que o texto permite.
levanto-me apenas quando o professor solicita.
uso expressões corporais espontaneamente, sem que ninguém peça.
costumo fazer vozes diferentes quando há personagens ou quando sinto necessidade.
costumo mudar o ritmo de leitura quando sinto necessidade.
nunca mudo a voz, mesmo que haja vários personagens.
nunca mudo o ritmo da leitura.

18 – As estratégias que normalmente uso para estudar são:

- a) tirar apontamentos nas aulas.
 - b) fazer sublinhados nos manuais.
 - c) limitar-me a ler o manual.
 - d) fazer anotações à margem.
 - e) consultar bibliografia aconselhada.
 - f) elaborar esquemas.
 - g) procurar bibliografia por minha iniciativa.
 - h) ler em voz alta os textos abordados nas aulas.
 - i) Outras:
-

19– Sinto dificuldades em compreender / interpretar os textos quando estudo:

- a) frequentemente
- b) às vezes
- c) raramente
- d) nunca

19.1– Os motivos que explicam essas dificuldades são:

- a) a falta de vocabulário.
 - b) a estrutura complicada dos textos.
 - c) a incapacidade de relacionar frases.
 - d) ficar-se pelos detalhes e não compreender o assunto.
 - e) a falta de memorização ao longo da leitura.
 - f) não estar dentro do assunto tratado.
 - g) outros:
-

20 – Acho que o meu aproveitamento escolar é afetado pela dificuldade em interpretar textos

- a) frequentemente.
- b) às vezes.
- c) raramente.
- d) nunca.

21– Ordeno as seguintes atividades de acordo com o tempo que dedico a cada uma delas (a nº 1 é aquela com que me ocupo mais).

- a) Leitura b) Televisão c) Cinema
b) d) Vídeo e) Rádio f) CD ou outros
g) Jogos de computador h) Pesquisa na Internet
i) Conversação *on line*

22 – Ordeno as seguintes atividades atribuindo o nº 1 à mais valorizada, àquela que acho que mais contribui para a minha formação.

- a) Leitura b) Televisão c) Cinema d) Vídeo
b) e) Rádio f) CD ou outros g) Jogos de computador
h) Pesquisa na Internet i) Conversação *on line*

Funchal, _____ de _____ de _____

ANEXO 3

Este inquérito faz parte de um estudo de caso para a tese de doutoramento *Literatura e leitura. Espaço(s) de intervenção*, na Faculdade de letras da Universidade de Coimbra, desenvolvido pelo professor Sandro Patrício Gama Nóbrega.

Um dos objetivos fundamentais deste projeto é conhecer algumas práticas pedagógicas e didáticas dos professores de terceiro ciclo do ensino básico, para além de compreender como os professores encaram a leitura do texto literário em sala de aula e a importância que atribuem à leitura performativa e em voz alta.

Assim, solicitamos o preenchimento do presente inquérito com a maior sinceridade. Os dados serão tratados com a máxima confidencialidade.

Dados pessoais e profissionais			
Sexo: M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	Idade: _____	Grupo de docência: _____ - _____
Escola _____	em _____	que _____	lecciona: _____
Há quanto tempo exerce: _____			
Nível (níveis) que leciona este ano letivo: _____			

1- Com que frequência realiza atividades de leitura em voz alta na aula de português?

- a) Uma vez por semana b) Duas vezes por semana c) Três vezes por semana
d) Mais do que três vezes por semana

2 – A atividade de ler em voz alta acontece

- a) em todas as aulas b) em quase todas as aulas c) ocasionalmente
d) quando abordo textos narrativos e) quando abordo textos líricos
f) quando abordo textos dramáticos

3 – Costuma ler textos em voz alta aos seus alunos na aula? SIM NÃO

3.1 – Se SIM, indique as razões.

3.1.1 – Em que momento da aula o faz?

3.2 – Se NÃO, indique as razões.

3.3 – Usa normalmente outro meio alternativo de leitura em voz alta?

SIM NÃO

3.3.1 – Se SIM, indique qual ou quais.

4 – Considera importante, nas aulas de português, proporcionar momentos em que os alunos treinem as leituras em voz alta? SIM NÃO

4.1 – Indique as razões da sua resposta.

5 – Indique três objetivos que considere pertinentes quando solicita a um aluno que leia um texto em voz alta.

6 – Exemplifique três atividades que propõe na sala de aula e que impliquem leitura em voz alta.

7 – Considera que a leitura silenciosa deve preceder sempre e obrigatoriamente a leitura em voz alta?

SIM NÃO Depende dos objetivos

7.1 – Justifique a sua resposta anterior.

8 – Quando solicita a um aluno que leia em voz alta, os outros

- a) seguem visualmente a leitura do colega.
- b) seguem auditivamente a leitura do colega.
- c) seguem a leitura audiovisual ou auditivamente segundo o modo que mais se lhes adapte.

8.1 – Indique as razões da sua escolha.

9 – Considera que os alunos apresentam dificuldades de alguma natureza nas leituras em voz alta que fazem? SIM NÃO

9.1 – Que tipo de dificuldades apresentam?

	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Ritmo desadequado				
Pouca expressividade				
Desrespeito pela pontuação				
Troca de sílabas				
Acrescentos e omissões				
Erros de acentuação				
Dificuldade de desviar o olhar do texto				
Outro: _____				

9.2 – Que fatores podem explicar as dificuldades observadas nos alunos quando leem em voz alta?

	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Personalidade do aluno (inibição, etc.)				
Deficiente compreensão do texto				
Controlo inadequado da respiração				
Falta de treino				
Imaturidade				
Falta de gosto por esta prática de leitura				
Outro: _____				

9.3 – Tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos e os fatores que considera estarem na sua origem, indique **três** estratégias que adota para ajudá-los a superar essas mesmas dificuldades.

10 – Como procede normalmente após as atividades de leitura em voz alta?

	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Comenta				
Passa imediatamente para a atividade seguinte				
Preenche grelhas de avaliação de leitura				
Outro: _____				

10.1 – Se preenche uma grelha de avaliação aquando das leituras em voz alta, dá conhecimento desse facto aos alunos?

Não dou.

Sim, dou conhecimento ao aluno, mas eles desconhecem os parâmetros que avalio.

Sim, dou conhecimento ao aluno, assim como dos parâmetros que avalio.

10.2 – Especifique que aspetos avalia com essa grelha (preferencialmente anexe a grelha a este inquérito).

10.3 – Normalmente fornece algum documento de auto ou heteroavaliação da leitura aos seus alunos?

SIM NÃO

10.4 - Quer tenha respondido SIM ou NÃO à pergunta anterior, justifique por que procede desse modo.

10.5 – No caso de a resposta ter sido afirmativa, especifique que aspetos esse documento contempla (preferencialmente anexe a grelha a este inquérito).

Funchal, _____ de _____ de _____

ANEXO 4



I Encontro Literário de leitura em Voz Alta “Ler com Amor” – 26 e 27 de abril de 2013

Horário	26 de abril de 2013	
9h – 11h	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura oficial e receção aos participantes. • Comunicação: “Chamei-lhe voz” - Irene Lucília. • Espaço debate. 	Audatório da Biblioteca Pública Regional
11h – 11h 30	Intervalo	
11h30 – 13h	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação: “O direito de ler em voz alta” – Sandro Nóbrega. • Apresentação de boas práticas: alunos do 2º ciclo da Escola EB 23 Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas – professora responsável: Ana Maria Dantas de Abreu. • Apresentação de boas práticas: alunos da Escola EB 23 Dr. Eduardo Brazão de Castro – professora responsável: Maria Odeta Sousa. • Espaço debate. 	
13h – 14h 30	Almoço	
14h 30 – 16h	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação - “De Olhos nos Olhos” - Sofia Maul. • Comunicação – “Página em branco” - Maria do Céu Carreira. • Espaço debate. 	Audatório da Biblioteca Pública Regional
16h – 16h 30	Intervalo	
16h 30 – 18h	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação_ Pequeno Despacho de Pronúncia Sobre o Grão de Voz - <i>A piacere ma non troppo</i> - Élvio Camacho. • Comunicação – "Reflexão breve em torno de Camões e da música" – Valentim Remédios. • Comunicação – “Dizer e cantar a poesia portuguesa” - Victor Costa - com prática do Grupo Coral da Casa do Povo da Camacha orientada por Maria dos Anjos Freitas. • Espaço debate. 	
		Teatro Municipal

21h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Espetáculo “Advversus” – Associação Andante. 	Baltazar Dias
---------------	--	---------------

Horário	27 de abril de 2013	
9h 30 – 11h	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comunicação</u> – “Nótulas sobre a produtividade da leitura em voz alta” – Cristina Mello. • Espaço debate. 	Auditório da Biblioteca Pública Regional
11h – 11h 30	Intervalo	
11h 30 – 13h	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação – “A arte do dizer e do contar” – Olinda Beja. • Espaço debate. • Encerramento do Encontro. 	
Almoço		
14h 00 – 18h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Andante (com exercício final e leitura pública – apenas para os formandos da formação “Dinâmicas de leitura na sala de aula”). 	Salão Nobre do Teatro Municipal Baltazar Dias.
21h 30	<ul style="list-style-type: none"> • “Ler com Amor”: mostras de leituras encenadas Contigo Teatro com ilustração simultânea de António Jorge Gonçalves. 	Teatro Municipal Baltazar Dias



ANEXO 5

A tradição e a modernidade

LER COM AMOR

II ENCONTRO LITERÁRIO DE LEITURA EM VOZ ALTA

21 E 22 DE MARÇO

Biblioteca Pública Regional



21 de março

Manhã

9h 00 – Receção aos participantes

9h 15 – Sessão de abertura e homenagem ao padrinho do Encontro, professor Mário André Rosado

9h 45 – Conferência inaugural - Carlos Reis:
Pessoa em Prova Oral

10h 30 – Debate / Apresentação de boas práticas
Moderador(a): Maria José Costa

11h 00 – Pausa para café

11h 15 – Mário André: *Motivos na expressão da tradição poético-musical madeirense: Bailinho, Mourisca e Charamba.*

11h 55 - Debate / Apresentação de boas práticas
Moderador(a): São Gonçalves

12h 15 – Viale Moutinho: *À volta da escrita com tradição à mistura*

12h 45 – Debate / Apresentação de boas práticas
Moderador(a): Sandro Nóbrega

13h 00 – Pausa para almoço

Tarde

14h 30 – Painei: **A importância da leitura em arte**

- Rita Rodrigues: *Acordar o passado – lendo, interpretando e parodiando.*

- Idalina Sardinha: *As imaginações da palavra enquanto imagem.*

- Isabel Santa Clara: *Vozes em forma de livro*

- Teresa Jardim: *Leitura e Arte - uma leitura na primeira pessoa*

15h 45 – Debate / Apresentação de boas práticas

Moderador(a): São Gonçalves

16h 00 - Pausa para um café

16h 15 – Painei - **A leitura em voz alta: espaços e projetos**

- Vera Oliveira: título a anunciar

- Maria da Paz Pais e Carla Nunes: Biblioteca Pública Regional da Madeira - *histórias com vozes*

- Vanda Gouveia: *PRL e formação de professores na RAM*

- Francisco Fernandes e Graça Faria - *Leitura Inclusiva – Desafios e Soluções*

17h 15 - Debate / Apresentação de boas práticas

Moderador(a): Maria José Costa

18h 00 – Fim do primeiro dia do Encontro

20h 30 – Jantar-tertúlia com a presença do contador de histórias Rodolfo Castro (restaurante Granny's House).

A tradição e a modernidade

LER COM AMOR

II ENCONTRO LITERÁRIO DE LEITURA EM VOZ ALTA

21 E 22 DE MARÇO

Biblioteca Pública Regional



22 de março

Manhã

10h 00 – Cândido de Oliveira Martins: *Dizer o Amor em clave humorística na literatura portuguesa*

Moderador(a): Sandro Nóbrega

10h30 – Debate / apresentação de boas práticas

10h 45 - Hugo Andrade: *O papel do protagonista, o coro e a coralidade na oralidade*

11h 15 - Pausa para um café

11h 30 – Rodolfo Castro: *A intuição leitora*

12h 30 – Debate

Moderador(a): Maria José Costa

Tarde

15h às 18h - *Workshop* dinamizado pela Técnica Superior/Direção de Serviços do Livro, Vera Oliveira, na Biblioteca Pública Regional.

OU

15h às 18h - *Workshop* dinamizado pelo contador de histórias, Rodolfo Castro, na Biblioteca Pública Regional.

20h 30 – Espetáculo de leitura encenada “Nós e as palavras”, pela Associação Contigo Teatro, na Casa Museu Frederico de Freitas.



ANEXO 6



LER **EM** **VOZ** **ALTA**

ANEXO 7

As naus de verde pinho

De um lado o chão e a raiz
do outro o mar e o seu cântico.

Era uma vez um país
entre Espanha e o Atlântico.

Tinha por rei D. Dinis
que gostava de cantar.
Mas o reino era tão pouco
que se pôs a perguntar:
-E se o mar fosse um caminho
deste lado para o outro?

E da flor de verde pinho.
das trovas do seu trovar
mandou plantar um pinhal.

Depois a flor foi navio.
E lá se foi Portugal
caravela a navegar.

Já não era o doce rio
com seu canto de encantar.
Era o mar desconhecido
com seus medos e gigantes
onde ninguém tinha ido
nunca dantes nunca dantes.

Era o longe e a aventura
Até onde o olhar se perde
Era um país à procura
De caminhos por achar
Era um barco verde verde

era um barco sobre o mar.
Entre a lua e as estrelas
entre a noite e o céu azul
caravelas caravelas
que partiam para o sul.

Viu-se então um grande monte
que entrava pelo mar dentro.
Já não havia horizonte
nem céu nem terra nem nada
só se ouvia uivar o vento
que vinha com sua espada
espadeirar as brancas velas.
Só o vento e o nevoeiro
e uma grande nuvem preta
sobre as naus e as caravelas.

De repente o marinheiro
perna de pau e maneta
ergueu a voz e gritou:
-Eu sou da Nau Catrineta
e nem ela aqui passou.
Eram ventos ventanias
naus como cascas de noz
a baloiçar sobre o medo
Sete noites sete dias.

E só se via o penedo
só se ouvia aquela voz
do velho sempre a grita:
-Vereis a água a ferver.
Quem quiser aqui passar
no inferno vai arder.

E já nem a lua nem estrelas
só noite noite fechada
caravelas caravelas
cercadas de tudo e nada.

E de repente um trovão
já não era o vento a uivar.
Era a voz do capitão
que se pôs a comandar:

-Seja a bem ou seja a mal
juro que hei de passar
porque as naus de Portugal
Não são naus de recuar.
Eu sou Bartolomeu Dias
nada me pode parar.

Calaram-se as ventanias
e até as fúrias do mar.

Só se ouvia resmungar
o velho Perna de Pau.

- Vais perder-te e naufragar
ninguém dobra o Cabo Mau.

E enquanto o velho falava
Já a Armada para dentro
(onde o mar não é tão bravo)
a pouco e pouco avançava.
Levada por brando vento
Navegava além do Cabo.

- Ouve lá Perna de Pau
(disse o grande Capitão)
já se foi o Cabo Mau
já se foi a nuvem preta
e não vi nenhum papão
nem me deitei a afogar.
A tua Nau Catrineta
é uma história de inventar.

Mas o velho não cedia
pôs-se de novo a gritar:

_ Se navegares mais um dia
outros monstros hás de achar
outros cabos outros perigos
que estão na volta do mar.
E naufrágios e castigos
que vos hão de castigar.
- Sete noites e sete dias
que não paras de falar.
Venci ventos ventanias
também tu te vais calar.
Ou será que és o Diabo
que me vem aqui tentar?

Perna de Pau deu um salto
e transformou-se em gigante.

- Aqui tens um novo Cabo.
Eu sou dono do mar alto
e não vais passar adiante.

- E eu sou um marinheiro e abro

caminhos de par em par .
Já dobrei o Cabo Mau
Vou passar este papão
Ouve lá perna de pau.
eu trago no coração
um país a navegar
e não há nenhum gigante
que me faça recuar.

O meu destino é chegar
Cada vez mais adiante.
Nem que fosse Rubicão
Mesmo assim eu passaria.
Tu és só uma visão
um cabo de fantasia.
não metes medo nenhum .

Então o monstro sumiu
inchou inchou e fez PUM
como se fosse um balão.

E nunca mais ninguém viu
Aquele Perna de Pau.

Logo o Capitão subiu
À gávea da sua nau:
- Venham monstros bruxarias
não me deixo enfeitiçar.
eu sou Bartolomeu Dias
e juro que hei de passar.

E as naus seguiram em frente
sempre sempre a navegar
para além da linha azul

que há no muito imaginar.

Assim foram ao outro lado
ao ali ao longe ao lá
ao cabo nunca dobrado onde antes
nunca ninguém e a um país
que só há dentro de nós mais além.

De ilha em ilha e onda em onda
viram que a terra é redonda
e que o mar não é medonho.
Caravelas caravelas
feitas de trova e de sonho
casca de noz pequeninas
levavam nas brancas velas
o pendão das cinco quinas.

Umam foram para o Oriente
outras foram para o Sul
umas ao Brasil chegaram
outras à Índia e ao Japão.
Todas ao mundo mostraram
que o mar não é um papão.
Mas o primeiro a passar
Foi o grande Capitão.

Não mais as falsas verdades
que velhos doutores diziam
Contra o medo e as tempestades
guiadas pelas estrelas
navegavam e aprendiam
um saber de experiência.
Caravelas caravelas
Do outro lado da ausência.

Para além do nunca dantes
onde nascem sol e vento
porque monstros e gigantes
só os há no pensamento.

Ó Cabo da Boa Esperança
entre o nunca visto e o V
de quem vê o que se alcança
depois o como e o porquê.

Sempre em teu pensamento
o verde pinho florir
abre os teus pensamentos ao vento
porque é tempo de partir.

E sempre que mais adiante
não houver de abrigo
tens o astrolábio e o quadrante
passarás além do perigo.

Lá onde a noite apresenta
forma e corpo de diabo
vencerás mar e tormenta
passarás além do Cabo.

Verás então o caminho
do outro lado de aqui
e uma nau de verde pinho
que te leva além de ti.

Manuel Alegre

ANEXO 8

Não tenho pressa: não a têm o sol e a lua

Não tenho pressa: não a têm o sol e a lua.

Ninguém anda mais depressa do que as pernas que tem.

Se onde quero estar é longe, não estou lá num momento.

Sim: existo dentro do meu corpo.

Não trago o sol nem a lua na algibeira.

Não quero conquistar mundos porque dormi mal,

Nem almoçar o mundo por causa do estômago.

Indiferente?

Não: filho da terra, que se der um salto, está em falso,

Um momento no ar que não é para nós,

E só contente quando os pés lhe batem outra vez na terra,

Traz! na realidade que não falta!

Não tenho pressa. Pressa de quê?

Não têm pressa o sol e a lua: estão certos.

Ter pressa é crer que a gente passe adiante das pernas,

Ou que, dando um pulo, salte por cima da sombra.

Não; não tenho pressa.

(...)

Alberto Caeiro

ANEXO 9

As pessoas sensíveis

As pessoas sensíveis não são capazes
De matar galinhas
Porém são capazes
De comer galinhas

O dinheiro cheira a pobre e cheira
À roupa do seu corpo
Aquele roupa
Que depois da chuva secou sobre o corpo
Porque não tinham outra
O dinheiro cheira a pobre e cheira
A roupa
Que depois do suor não foi lavada
Porque não tinham outra

"Ganharás o pão com o suor do teu rosto"
Assim nos foi imposto
E não:
"Com o suor dos outros ganharás o pão."

Ó vendilhões do templo
Ó construtores
Das grandes estátuas balofas e pesadas
Ó cheios de devoção e de proveito

Perdoai-lhes Senhor
Porque eles sabem o que fazem.
Sophia de Mello Breyner Andresen

ANEXO 10

No comboio descendente

No comboio descendente
Vinha tudo à gargalhada.
Uns por verem rir os outros
E outros sem ser por nada.
No comboio descendente
De Queluz à Cruz Quebrada...

No comboio descendente
Vinham todos à janela,
Uns calados para os outros
E os outros a dar-lhes trela.
No comboio descendente
De Cruz Quebrada a Palmela...

No comboio descendente
Mas que grande reinação!
Uns dormindo, outros com sono,
E outros nem sim nem não.
No comboio descendente
De Palmela a Portimão.

Fernando Pessoa

ANEXO 11

Capital

Casas, carros, casas, casos.

Capital

encarcerada.

Colos, calos, cuspo, caspa.

Cautos, castas. Calvos, cabras.

Casos, casos... Carros, casas...

Capital

acumulado.

E capuzes. E capotas.

E que pêsames! Que passos!

Em que pensas? Como passas?

Capitães. E capatazes.

E cartazes. Que patadas!

E que chaves! Cofres, caixas...

Capital

acautelado.

Cascos, coxas, queixos, cornos.

Os capazes. Os capados.

Corpos. Corvos. Copos, copos.

Capital,

oh! capital,

capital

decapitada!

David Mourão-Ferreira

ANEXO 12

Amar

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer,
amar e malamar,
amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
sozinho, em rotação universal, senão
rodar também, e amar?
amar o que o mar traz à praia,
e o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
o que é entrega ou adoração expectante,
e amar o inóspito, o áspero,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amor sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor a procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor, e na secura nossa
amar a água implícita, e o beijo tácito, e a sede infinita.

Carlos Drummond de Andrade

ANEXO 13

A Xuxa e a Sacha

- A Xuxa acha a Sacha chata. E a Sacha acha a Xuxa chacha.
- A Xuxa, chacha? Chacha é a Sacha!
- A Sacha, chata? Chata é a Xuxa!
- Ficou chocha a Xuxa, a Sacha está é xexé!
- Xexé a Sacha? Acha?
- Eu cá acho a Sacha um chuchu!

Luísa Costa Gomes e Jorge Nesbitt

ANEXO 14

Gosto de ti

O Vento passou e disse:

Gosto de ti

E a Flor abriu-se em pétalas

de todas as cores

A Onda passou e disse:

Gosto de ti

E na Areia ficou mais fina

A Noite passou e disse.

Gosto de ti

E as Árvores cheias de orvalho

ficaram mais verdes

O Sol passou e disse:

Gosto de ti

E o Trigo muito loiro

acenou com as espigas maduras

A Neve passou e disse:

Gosto de ti

E a Terra embrulhou-se num manto

todo branco

A Chuva passou e disse:

Gosto de ti

E o Rio cantou mais forte

O Amigo passou e disse:

Gosto de ti

E o Coração ficou a dançar

de Alegria.

Leonor Santa-Rita

ANEXO 15

Viagem

Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).
Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.
Miguel Torga

ANEXO 16

Aquela nuvem

Aquela nuvem
parece um cavalo...

Ah! Se eu pudesse montá-lo!

Aquela?
Mas já não é um cavalo,
É uma barca à vela.

Não faz mal.
Queria embarcar nela.

Aquela?
Mas já não é um navio,
é uma torre amarela
a vogar no frio
onde encerraram uma donzela.

Não faz mal.
Quero ter asas
para a espreitar da janela.

Vá, lancem-me no mar
donde voam as nuvens
para ir numa delas
tomar mil formas
com sabor a sal
- Labirinto de sombras e de cisnes
No céu de água-sol-vento-luz
concreto e irreal...
José Gomes Ferreira

ANEXO 17

Abril de Abril

Era um Abril de amigo Abril de trigo
Abril de trevo e trégua e vinho e húmus
Abril de novos ritmos novos rumos.
Era um Abril comigo Abril contigo
ainda só ardor e sem ardil
Abril sem adjetivo Abril de Abril.
Era um Abril na praça Abril de massas
era um Abril na rua Abril a rodos
Abril de sol que nasce para todos.
Abril de vinho e sonho em nossas taças
era um Abril de clava Abril em ato
em mil novecentos e setenta e quatro.
Era um Abril viril Abril tão bravo
Abril de boca a abrir-se Abril palavra
esse Abril em que Abril se libertava.
Era um Abril de clava Abril de cravo
Abril de mão na mão e sem fantasmas
esse Abril em que Abril floriu nas armas.
Manuel Alegre

ANEXO 18

Ulisses

O mito é o nada que é tudo.
O mesmo sol que abre os céus
É um mito brilhante e mudo —
O corpo morto de Deus,
Vivo e desnudo.

Este, que aqui aportou,
Foi por não ser existindo.
Sem existir nos bastou.
Por não ter vindo foi vindo
E nos criou.

Assim a lenda se escorre
A entrar na realidade,
E a fecundá-la decorre.
Em baixo, a vida, metade
De nada, morre.
Fernando Pessoa

ANEXO 19

19

Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca espuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteu são cortadas,

20

Quando os Deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente.
Pisando o cristalino Céu fermoso,
Vem pela Via Láctea juntamente,
Convocados, da parte do Tonante,
Pelo neto gentil do velho Atlante.

21

Deixam dos Sete Céus o regimento,
Que do poder mais alto lhe foi dado,
Alto Poder, que só c`o pensamento
Governa o Céu, a Terra e o Mar irado.
Ali se acharam juntos, num momento,
Os que habitam o Arcturo congelado
E os que o Austro tem e as partes onde
A Aurora nasce e o claro Sol se esconde.

22

Estava o Padre ali, sublime e dino,
Que vibra os feros raios de Vulcano,
Num assento de estrelas cristalino,

Com gesto alto, severo e soberano;
Do rosto respirava um ar divino,
Que divino tornara um corpo humano;
Com uma coroa e ceptro rutilante,
De outra pedra mais clara que diamante.

23

Em luzentes assentos, marchetados
De ouro e de perlas, mais abaixo estavam
Os outros Deuses, todos assentados,
Como a Razão e a Ordem concertavam
(Precedem os antigos, mais honrados,
Mais abaixo os menores se assentavam);
Quando Júpiter alto, assi dizendo,
Cum tom de voz começa grave e horrendo:

24

— «Eternos moradores do luzente,
Estelífero Pólo e claro Assento:
Se do grande valor da forte gente
De Luso não perdeis o pensamento,
Deveis de ter sabido claramente
Como é dos Fados grandes certo intento
Que por ela se esqueçam os humanos
De Assírios, Persas, Gregos e Romanos.

25

Já lhe foi (bem o vistes) concedido,
Cum poder tão singelo e ao pequeno,
Tomar ao Mouro forte e guarnecido
Toda a terra que rega o Tejo ameno.
Pois contra o Castelhanao ao temido
Sempre alcançou favor do Céu sereno.
Assi que sempre, enfim, com fama e glória,

Teve os troféus pendentes da vitória.

26

Deixo, Deuses, atrás a fama antiga,
Que co`a gente de Rómulo alcançaram,
Quando com Viriato, na inimiga
Guerra Romana, tanto se afamaram.
Também deixo a memória que os obriga
A grande nome, quando alevantaram
Um por seu capitão, que, peregrino,
Fingiu na cerva espírito divino.

27

Agora vedes bem que, cometendo
O duvidoso mar num lenho leve,
Por vias nunca usadas, não temendo
De África e Noto a força, a mais se atreve:
Que, havendo tanto já que as partes vendo
Onde o dia é comprido e onde breve,
Inclinam seu propósito e porfia
A ver os berços onde nasce o dia.

28

Prometido lhe está do Fado eterno,
Cuja alta lei não pode ser quebrada,
Que tenham longos tempos o governo
Do mar que vê do Sol a roxa entrada.
Nas águas tem passado o duro Inverno;
A gente vem perdida e trabalhada.
Já parece bem feito que lhe seja
Mostrada a nova terra que deseja.

29

E, porque, como vistes, tem passados

Na viagem tão ásperos perigos,
Tantos climas e céus experimentados,
Tanto furor de ventos inimigos,
Que sejam, determino, agasalhados
Nesta costa Africana como amigos,
E, tendo guarnecida a lassa frota,
Tornarão a seguir sua longa rota.»

30

Estas palavras Júpiter dizia,
Quando os Deuses, por ordem respondendo,
Na sentença um do outro diferia,
Razões diversas dando e recebendo.
O padre Baco ali não consentia
No que Júpiter disse, conhecendo
Que esquecerão seus feitos no Oriente
Se lá passar a Lusitana gente.

31

Ouvido tinha aos Fados que viria
Uma gente fortíssima de Espanha,
Pelo mar alto, a qual sujeitaria
Da Índia tudo quanto Dóris banha,
E com novas vitórias venceria
A fama antiga, ou sua ou fosse estranha.
Altamente lhe dói perder a glória
De que Nisa celebra inda a memória.

32

Vê que já teve o Indo subjugado
E nunca lhe tirou Fortuna ou caso
Por vencedor da Índia ser cantado
De quantos bebem a água de Parnaso.
Teme agora que seja sepultado

Seu tão célebre nome em negro vaso
De água do esquecimento, se lá chegam
Os fortes Portugueses que navegam.

33

Sustentava contra ele Vénus bela,
Afeiçoada à gente Lusitana,
Por quantas qualidades via nela
Da antiga, tão amada sua, Romana;
Nos fortes corações, na grande estrela
Que mostraram na terra Tingitana,
E na língua, na qual quando imagina,
Com pouca corrupção crê que é a Latina.

34

Estas causas moviam Citereia,
E mais, porque das Parcas claro entende
Que há-de ser celebrada, a clara Deia,
Onde a gente belígera se estende.
Assi que, um, pela infâmia que arreceia,
E o outro, polas honras que pretende,
Debatem, e na porfia permanecem;
A qualquer seus amigos favorecem.

35

Qual Austro fero ou Bóreas na espessura
De silvestre arvoredado abastecida,
Rompendo os ramos vão da mata escura,
Com ímpeto e braveza desmedida;
Brama toda a montanha, o som murmura,
Rompem-se as folhas, ferve a serra erguida:
Tal andava o tumulto, levantado
Entre os Deuses, no Olimpo consagrado.

36

Mas Marte, que da Deusa sustentava
Entre todos as partes em porfia,
Ou porque o amor antigo o obrigava,
Ou porque a gente forte o merecia,
De entre os Deuses em pé se levantava;
(Merencório no gesto parecia;)
O forte escudo, ao colo pendurado,
Deitando pera trás, medonho e irado.

37

A viseira do elmo de diamante
Alevantando um pouco, mui seguro,
Por dar seu parecer se pôs diante
De Júpiter, armado, forte e duro;
E dando uma pancada penetrante,
C`o conto do bastão no sólio puro,
O Céu tremeu, e Apolo, de torvado,
Um pouco a luz perdeu, como enfiado;

38

E disse assi: “ Padre, a cujo império
Tudo aquilo obedece que criaste:
Se esta gente que busca outro Hemisfério,
Cuja valia e obras tanto amaste,
Não queres que padeçam vitupério,
Como há já tanto tempo que ordenaste,
Não ouças mais, pois és juiz direito,
Razões de quem parece que é suspeito.

39

Que, se aqui a razão se não mostrasse
Vencida do temor demasiado,
Bem fora que aqui Baco os sustentasse,

Pois que de Luso vêm, seu tão privado;
Mas esta tenção sua agora passe,
Porque enfim vem de estômago danado;
Que nunca tirará alheia enveja
O bem que outrem merece e o Céu deseja.

40

E tu, Padre de grande fortaleza,
Da determinação que tens tomada
Não tornes por detrás, pois é fraqueza
Desistir-se da cousa começada.
Mercúrio, pois excede em ligeireza
Ao vento leve e à seta bem talhada,
Lhe vá mostrar a terra onde se informe
Da Índia, e onde a gente se reforme.”

41

Como isto disse, o Padre poderoso,
A cabeça inclinando, consentiu
No que disse Mavorte valeroso,
E néctar sobre todos esparziu.
Pelo caminho Lácteo glorioso
Logo cada um dos Deuses se partiu,
Fazendo seus reais acatamentos,
Pera os determinados aposentos.

42

Enquanto isto se passa na fermosa
Casa etérea do Olimpo omnipotente,
Cortava o mar a gente belicosa
Já lá da banda do Austro e do Oriente,
Entre a costa Etiópica e a famosa
Ilha de São Lourenço; e o Sol ardente
Queimava então os Deuses que Tifeu

C'ó temor grande em pexes converteu.

Luís de Camões

ANEXO 20

MATILDE - Ensina-se-lhes que sejam valentes, para um dia virem a ser julgados por covardes! Ensina-se-lhes que sejam justos, para viverem num Mundo em que reina a injustiça! Ensina-se-lhes que sejam leais, para que a lealdade, um dia, os leve à força! (Levanta-se) Não seria mais humano, mais honesto, ensiná-los, de pequeninos, a viverem em paz com a hipocrisia do mundo? (Pausa) Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na forca, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos? (Encaminha-se para uma cómoda velha que surge, iluminada, à sua esquerda) Se o meu filho fosse vivo, havia de fazer dele um homem de bem, desses que vão ao teatro e a tudo assistem, com sorrisos alarves, fingindo nada terem a ver com o que se passa em cena! (Pausa) Havia de lhe ensinar a mentir, a cuidar mais do fato que da consciência e da bolsa do que da alma. (Abre uma gaveta da cómoda e tira dela um uniforme velho de Comes Freire) Se o meu filho fosse vivo... Havia de morrer de velhice e de gordura, com a consciência tranquila e o peito a abarrotar de medalhas! (Coloca o uniforme de Comes Freire sobre a cadeira) Tudo isso o meu homem poderia ter tido... (Acaricia o uniforme) Se tivesse sido menos homem... (Pausa) Podíamos estar, agora, aqui, ouvindo os pregões que soam a cantigas, lá fora, na rua... (Pausa) Abríamos a janela ao sol da manhã e aquecíamos-nos os dois... (Pausa) Ele dava-me a mão, eu dava-lhe a minha, e ficávamos, para aqui, a conversar... Falávamos das batalhas em que ele andou... Relembrávamos o nosso hotel de Paris... Os passeios que dávamos ao longo do Sena... Os dias felizes que passámos juntos... o tempo em que sonhávamos voltar a esta malfadada terra... (Passa a mão pelo uniforme com ternura) Podíamos viver aqui esquecidos dessa gente que o odeia. (Encaminha-se para a esquerda do palco) Era tão fácil... Tão mais fácil que tudo isto... (Faz o gesto que fecha uma janela) Fechávamos as janelas. Trancávamos a porta. Era como se estivéssemos outra vez lá fora, longe das intrigas mesquinhas em que esta gente se perde e perde a vida...(Pausa) Mas não pôde ser e, agora estou sozinha. Sozinha e rodeada de inimigos numa terra hostil a tudo o que é grande, numa terra onde só cortam as árvores para que não façam sombra aos arbustos... (Começa a chorar) Tenho o corpo no Rato e a alma em S. Julião da Barra, mas enquanto houver vida nestas pernas cansadas... e força nestas mãos que Deus me deu...(Endireita-se. Parece crescer no palco) Enquanto tiver voz para gritar... Baterei a todas as portas, clamarei por toda a parte, mendigarei, se for preciso, a vida daquele a quem devo a minha. (Soluçando, enterra a cabeça no uniforme de Gomes Freire. Pela esquerda do palco surge António de Sousa Falcão.)

In *Felizmente há luar!*
de Luís de Sttau Monteiro