

SINAL

AUDIO
VIDEO
SCRIPTO

REVISTA
DO INSTITUTO
PORTUGUÊS
DE ENSINO
A DISTÂNCIA

Periodicidade
Trimestral

Ano
1986

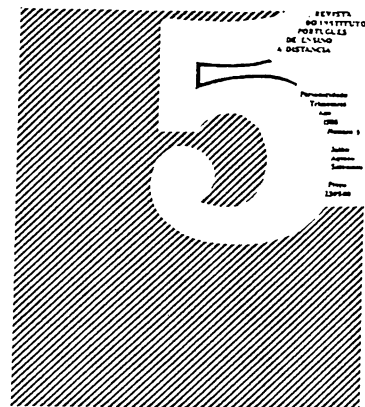
Número 5

Julho
Agosto
Setembro

Preço
250\$00

SINAL

AUDIO
VIDEO
SCRIPTO



INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA

REVISTA DO INSTITUTO PORTUGUÊS DE ENSINO A DISTÂNCIA
PALÁCIO CEIA — Rua da Escola Politécnica, 147. Tel.: 67 23 18
1 200 Lisboa / Periodicidade: Trimestral / ANO II / Nº 5 / Julho
Agosto - Setembro 1986 / DIRECÇÃO: Maria Emília Ricardo Marques
e Maria Emília Cordeiro Ferreira / Composto, Maquetizado e Impresso nos
Serviços do IPED / Depósito legal nº 6209/84 / Distribuição: Electroliber
/ Preço: 250\$00 / Assinatura Anual (4 números): 750\$00
A Direcção reserva-se o direito de recusar textos não solicitados, enviados
para publicação.

EDITORIAL

DEBATE sobre o acto de LER e sobre o seu papel em instâncias diversas de aprendizagem

A leitura como fenómeno complexo que é, tem sido objecto de abordagens diversas: temática, psicanalística, sociológica, literária, linguística, etc.

De entre os vários livros¹ que a têm tido como objecto de estudo, destacamos pela sua importância

J. Leenhardt et P. Josza: *Lire la Lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris, Le Sycomore, 1982.

L. Dallenbach et J. Ricardou (eds.): *Problèmes actuels de la lecture*. Cerisy-la-Salle (1979), Clancier - Guénaud, 1982.

G. Genette: *Palimpsestes La littérature au second degré*. Paris, Le Seuil, 1982.

A primeira das obras acima indicada interessou-nos como experiência única:

primeiro, porque dois leitores, um em França, outro na Hungria, se propuseram ler G. Pérec (*Les Choses*) e E. Fejes (*Le Cimetière de la Rouille*);

depois, porque um e outro analisaram hipóteses de leitura, sistemas/métodos de interpretação/análise, respectiva fundamentação epistemológica, distribuição entre vários extractos ideológicos (ideologia ambiente, a do escritor), contrastes a nível do próprio acto de ler, de sistemas e de objectos de leitura.

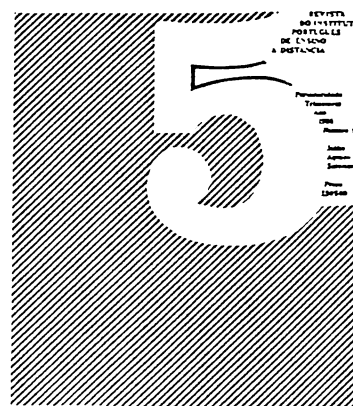
O livro de G. Genette acentua, de novo, a hipótese de que a leitura de qualquer texto literário é sempre resultante de um fenómeno de reescrita. Ênfase portanto para os cinco aspectos da transtextualidade e para os processos de transformação textual. De facto, «l'humanité qui découvre sans cesse des sens peut toujours inventer de nouvelles formes» (p. 453). Aqui se abrem hipóteses de trabalho sobre o texto que qualquer professor devia ter em conta e experimentar.

A terceira obra citada decorre também de uma abordagem contrastiva, acentuada pelas escolhas em que se baseiam os vários autores: que elas digam respeito a metodologias ou a modalidades de leitura. Marca-se assim uma extrema diversidade na interacção OBRA ↔ LEITOR e no papel dado à memória (intra- e inter-textual, cultural) e a tempos-agentes (o da percepção estética, o da interpretação global, o do horizonte da leitura, o da análise crítica - ver também H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978 (introdução de J. Starobinski).

Abordagens diversas e ricas de um processo para nós fundamental, até porque, só ele, permite lançar bases sólidas para uma formação contínua. E se assim se apaga, por um lado, a leitura como «pratique désespérée» (Mallarmé), também, por outro, se consegue evitar frases, como a citada por Alain: «Je ne fais rien, je lis le journal». *Que tal processo permita, e a partir do simples acto de APRENDER A LER, MUDAR A VIDA*. Era já, aliás essa, a hipótese de Rilke.

1) Citamos alguns: W. Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, 1978 (1ª ed.: *Der Act des Lesens. Theorie asthetischer Wirkung*, 1976); J. Calles, G. Fish, N. Holland, S. Suleiman e L. Grosman, *The Reader in the Text* — recensão crítica em «(Re-)lecture(-s)» de R. Amosy, in *Romanic Review*, Março, 1981; M. Charles, *Rhétorique de la lecture*, 1977. actas dos colóquios de Cerisy (acima citados) ou de Clermont-Ferrand (1981), *Le lecteur et la lecture dans l'oeuvre*, 1983. Refiram-se ainda os números especiais de algumas revistas Poétique 30 (1979); La Revue des Sciences Humaines 1 (1980) e 1 (1983); Critique, 413 (1981), ...

SINAL AUDIO
VIDEO
SCRIPTO



NESTE NÚMERO

- 5 — Esboços para uma sensibilização estético-literária
- 22 — Uma leitura de «Treasure Island»
- 33 — Investigação Experimental em audio
- 48 — Sobre o processo de Leitura
- 60 — Notícias IPED

PRÓXIMO NÚMERO

- Duas reflexões críticas sobre
- . A leitura do texto poético
- . Diálogo de culturas e tecnologia

ESBOÇOS PARA UMA SENSIBILIZAÇÃO ESTÉTICO-LITERÁRIA

Mesmo em aprendizagem de língua não se pode esquecer o texto literário e a enorme diversidade discursiva que apresenta. Acresce que marca, transforma, o clima psicológico de instâncias de recepção, por mais diversas que sejam - e isto, também, não é de minimizar.

1. Dadas as facetas múltiplas e atomizantes, apesar da ambição utópica de síntese final, que apresenta a civilização da nossa década, cremos haver, mais do que nunca, a necessidade de revalorizar a emoção estética individual, a resposta simples do ser humano ante algo que lhe fala a ele como todo, e que lhe fala de modo a priori imprevisível, obediente, sobretudo, a critérios que o objecto estímulo determina a partir da estrutura interna específica que lhe é própria.

E precisamente porque se trata de uma resposta viva, total portanto, a mesma concretiza-se numa reacção mais rica, nunca síntese de ciências várias, mas experiência lata, «com + preensiva» do objecto e que, porque capaz de «cum -prehendere», restabelece no campo crítico, de modo espontâneo, instintivo quase, a união básica de todas as artes.

Lembre-mos de que, em Arte, tudo começa pela matéria. Matéria - sons, ruídos, o todo não «verbum»; matéria palavras, matéria -volumes. E o quotidiano vulgar, perdido em hábitos perceptivos moldados por universos culturais, surge, de repente, iluminado, irrompe, força activa na sua própria essência. Mutaçãolenta e progressiva? Iluminação brusca? Façamos por agora tábua rasa do «processus» evolutivo. Porque o que nos interessa aqui, e muito, é o facto de que o próprio homem evolui, de que o que podemos tornar disponível, receptivo, «capable de rendre hommage aux grandes choses comme aux petites [...] l'intercesseur poétique en un mot.»¹

O mundo torna-se então estímulo, mundo valorizado em si e aceite como tal, mundo «qui m'apprend par la saveur reconquise de son être profond, que lui et moi, ensemble mais non confondus, nous sommes plus et mieux que ce que nous sommes.»²

Disponibilidade, abertura ao real, abertura a outrem, enriquecimento por conseguinte, mas em atitude simples e humilde, fulcro todavia da educação de uma sensibilidade estética, fulcro ainda do desenvolvimento da capacidade de aprender, fulcro até de uma futura atitude de pesquisa.

Eduque-se portanto uma sensibilidade; maleabilize-se também uma inteligência; quebrem-se, sobretudo, automatismos representativos pseudo-espontâneos.

Eis a tarefa em que, cremos, os professores de línguas vivas têm qualquer coisa a dizer.

2. Lembramos que a aprendizagem de uma língua estrangeira se inicia pela «educação e treino do ouvido». Logo pois, e desde as primeiras aulas, um enriquecimento das capacidades de discriminação e de memória auditiva, um enriquecimento da sensibilidade.

Para este contribui, e de sobremaneira, já nos primeiros meses de trabalho, o uso de canções tradicionais, infantis ou não, canções usadas como meio auxiliar da aprendizagem linguística, sem dúvida, mas, sobretudo aqui, como elemento de um conjunto que conduz à génese de uma pré-sensibilização a um mundo diferente, dado que muitas canções, por terem as suas raízes na tradição e na lenda, nos levam às coordenadas essenciais, definidoras por isso mesmo, do povo vivo que abordamos.

Educação do ouvido, lembremo-lo, educação ainda de uma abertura a outrem, educação portanto de uma sensibilidade. E isto não só pela música em si, como também pela poesia das palavras que a acompanham e, sobretudo, pela força do conjunto que ambas constituem, força dinâmica, polarizadora de reacção total e espontânea da parte do aluno.

As canções conduzem, por conseguinte, a uma valorização da emoção estética individual, resposta viva a um estímulo auditivo complexo que a música condensa.

Lembramos por isso, também, certos trechos musicais em que um cançonetista, compositor, poeta ele próprio, canta outros poetas. E porque o todo assim fundido atinge uma essencialidade exacta, justa, primitiva quase, toca profundamente o aluno, seja ele qual for.

É Brassens que canta P. Fort³, Villon, Verlaine. São L. Ferré ou C. Sauvage cantando Aragon, por exemplo.

E lamentamos serem tão poucos os textos que podemos utilizar numa aprendizagem programada. Lamentamo-lo, repetimos, porque lembrados das palavras de Aragon:

«Ce qu' [ils disent ...], mais [ils] le chant [-ent]. C'est tout comme, c'est leur choix. Un choix d'intelligence et nous voici appelés dans un univers différent, où tout parle à l'âme même. Un pays où tout, comme les mots, se détache avec cette perfection du dire et ce tact merveilleux du chanter. On se sent comme si l'on avait ouvert la fenêtre par un temps tel que l'on était jusqu'au fond de soi propre, bien lavé. On se sent l'égal des oiseaux. C'est que tout cela, sans doute, est langage de poètes, mais qui passe par une gorge de jour et d'ombre. Le prisme de la voix se fait lumière et transparence», e, assim, «la vie du poète devient celle de tous».⁴

3. A vida do poeta torna-se a nossa, há uma fusão íntima, longe de qualquer explicação lógica ou dissecante, longe de um excesso de palavras, na força simples e impressiva de uma sobriedade conseguida quando da renúncia total a efeitos linguísticos.

Daí o valor de uma gravação em que a emoção contida, púdica quase, dê ao texto lido um impacto agressivo de uma essência descarnada.

Serão muito simples estes excertos literários que utilizaremos nos dois primeiros anos de aprendizagem. Lembramos a utilidade imediata das recolhas de textos feitas pelo BELC e que facilitam a passagem da língua de comunicação à de expressão. É dado aí o predomínio a alguns grandes autores contemporâneos, o que se justifica, porque mais fáceis de integrar com rigor, dada a língua utilizada, numa programação rígida. Sugeríamos todavia que o estudo dos mesmos se reduzisse a parágrafos curtos, a poucas linhas, porque só o seu reduzido número permite, por exemplo, a reconstituição de um texto ouvido, reconstituição exacta, e que tanto contribui para o rigor e a precisão vocabulares, como para a educação de uma sensibilidade estética.

Esboça-se assim, gradualmente, a psicossistemática de uma língua, código que, embora simples, reflecte um povo, meio momentâneo de comunicação imediata, mas que se vai enriquecendo, diversificando, precisando, no caminho seguro para uma «língua de expressão». Caracteriza esta, uma estilística geral própria, que há necessidade de comparar com a do Português, para que o ensino, num segundo nível, seja, ele também, programado com exactidão e rigor.

Até lá (e será até quando?) intensifique-se o uso da leitura seguida, lembrados nós que, «une architecture, on ne peut la démonter en pièces, dont chacune garde une autonomie ou une vie isolée. Un fragment d'architecture ne peut être qu'un morceau bizarre et tronqué qui n'a de l'existence que juste à la place où il doit se trouver.»⁵

Abandone-se por isso aquela tradicional explicação de textos, fria, dissecante, atomística, estéril e que poderíamos definir dizendo que levava uma visão, embora com lupa, de fragmentos esparsos, gratuitamente escolhidos num museu e apresentados numa pseudo-ordem temática. Resultados concretos: ginástica intelectual, falsa cultura. E perdoem-nos o lembrarmos-nos da sátira que Mary Mc Carthy faz aos meios intelectuais americanos numa obra curiosa, «La vie d'artiste», obra apresentada, na capa, como «história aos quadradinhos», mas onde, nas «ampolas» respectivas, estão escritos versos de ... Corneille e Racine.

Tentemos pois evitar este «lambuzar cultural», pela introdução cuidada de obras completas (contos por exemplo) e pela análise de pequenos excertos das mesmas, o todo escolhido de modo que leve o aluno, não só a um domínio e a um interesse crescente pela língua que aprende, como também a um melhor conhecimento do mundo, a uma maior compreensão dos outros e de si próprio.

Concretizemos imaginando-nos no início de um ano, em que o fulcro de todo o trabalho fosse um tema - viajar. Viajar porquê? Como?

E é o espaço que se abre ante nós. É a França, é Paris, são transportes, lojas, um mundo vivo e buliçoso. O curso desenrola-se então atento a esse mundo, «mesurer et considérer la maison», como diz Rousseau, mas no desejo, também, «d'en vouloir connaître les habitants».

Ver a casa, a casa e o seu «hall», Orly, deslumbramento luminoso rasgado na noite.

ORLY

Une voix douce, ouatée, évanescence, semblant venir de très loin, tombait on ne sait d'où, comme un oracle, à la fois irréaliste et persuasive.

«Attention, s'il vous plaît! Dernier appel! Messieurs les passagers à destination de Lisbonne, vol TAP n° 010, sont priés de se présenter à la porte d'embarquement n° 6 ... your attention, please ...»

- Oh, déjà ... - dit Claire.
- Oui, ça y est, c'est l'heure. Tu peux monter sur la terrasse, si tu veux, tu verras peut-être décoller notre avion - dit papa.
- Sois bien sage.

Claire fit oui de la tête, la gorge brusquement serrée. La jeune fille embrassa ses parents, et lentement, elle monta vers la terrasse, toute occupée de ses pensées, indifférente à ce cadre d'ORLY qui l'instant d'auparavant l'avait fascinée.

Il faisait presque froid sur la terrasse. Claire fut frappée, là encore, par ce qu'avaient d'irréel, de féérique, toutes ces rampes lumineuses, flamboyant dans la nuit, surgissant comme une vitrine de Noël dans une rue sombre, oasis de lumière, décor fastueux, glacé, scintillant ...

Elle vit décoller plusieurs avions, avec des sifflements de marmites diaboliques, crachant de longues flammes orangées et bleues, s'arrachant au sol comme par miracle, non point avec légèreté, mais avec une sorte d'aisance majestueuse, un mélange de puissance e d'apparente lenteur, puis s'élançant vers le ciel sombre, comme crevant un grand papier noir, que l'on avait le sentiment d'entendre se déchirer ...

Claire regardait la piste, encore. Ses parents étaient partis dans l'un de ces avions, elle ne savait pas lequel ...⁶

A gravação do texto é ouvida, iniciando-se depois o trabalho sobre o mesmo, trabalho determinado pelo nível da turma a ensinar e que fora precedido das fases habituais:

1ª na aula anterior, preparação vocabular motivada por situação diferente;

2ª na aula de análise:

uma primeira revisão das noções que desejamos adquiridas e que pode já ser associada, como motivação até, ao texto que se vai seguir e que os alunos não conhecem.

Ouvido o mesmo, o diálogo ressurgiu. O esquema base é marcado. Como centro, Claire e as suas reacções, ante Orly, ante os próprios pais. Depois, distribuição das folhas policopiadas, alguns minutos de leitura silenciosa, de pesquisa em grupos.

Retoma-se a leitura, retoma-se o diálogo e, em conjunto, é elaborado um esquema, trabalho colectivo, talvez próximo do que apresentamos a seguir.

«CLAIRE - ses réactions

I - devant Orly (surgir - se montrer brusquement, le plus souvent en s'élevant)

fascinée (charmée, éblouie, émerveillée - illusion)

frappée (saisie, surprise par quelque chose qui fait une forte impression)

ORLY IRRÉEL et FÉERIQUE:

A. - SON

(qui appartient au monde des fées)

1) Voix

- douce (agréable, qui plaît au coeur)

- ouatée (feutrée, filtre)

- évanescence (qui disparaît)

ORACLE (voix irrédelle, persuasive)

semblant venir de très loin

tombant on ne sait d'où

2) sifflements - machines diaboliques

3) grand papier noir que l'on avait le sentiment d'entendre se déchirer.

B. - LUMIÈRE, COULEUR

1) rampes lumineuses,
flamboyant dans la nuit,
ciel sombre
grand papier noir
jetter une flamme
brillante
vitrine de Noël dans une rue sombre
oasis de lumière
décor fastueux
glacé
scintillant

2) marmites diaboliques
orangées

longues flammes
bleues

3) grand papier noir ...

C. MOUVEMENT (de la lumière elle-même)

lentement elle monta vers la terrasse

suspense

- 1) décoller plusieurs avions
- 2) **marmites** diaboliques crachant de longues flammes
COMME PAR MIRACLE
s'arrachant au sol

aisance **majestueuse**

puissance

apparente lenteur

s'élançant

crevant un grand papier noir

II - envers ses parents

triste

indifférente tout d'abord au cadre, toute occupée de ses pensées

III - fusion des deux thèmes

- 1 - crevant un grand papier noir que l'on avait le sentiment d'entendre **se déchirer**
- 2 - Ses parents étaient partis dans l'un de ces avions, **elle ne savait pas lequel**

ANGOISSE»

A uma análise, desejada atenta apenas a pormenores significativos e que se tentou não destruidora do clima psicológico que domina o conjunto, seguem-se exercícios de expressão escrita (construção de parágrafos, redacções) e de expressão oral, partindo estes de curtos filmes a que se cortaria o som.

Entretanto, para nós, outra tarefa, um ficheiro duplo onde se anotaria, por um lado, todas as formas lexicais que referem sensações e que os textos apresentam; por outro lado, todas aquelas outras que surgissem nos trabalhos dos alunos, elementos activos, já disponíveis portanto, logo base sólida, sobre a qual se começaria a trabalhar.

Os transportes tornam-se assim um tema rico, não tanto pelo vocabulário especializado que sempre deixaria de nos interessar mal fugisse ao domínio do quotidiano, como pelas ressonâncias sensoriais que abre, pelo mundo vivo, colorido, dinâmico, que pode surgir ante nós e a que reagimos.

Veja-se outro texto exemplo:

«Antoine est ravi. Pour lui, le métro c'est Paris. Il ne pénètre pas en banlieue. Il ne lui est pas aussi familier que le tramway. Antoine aime l'odeur souterraine, chaude l'hiver, fraîche l'été, toujours la même et cependant changeant avec les stations ...

Il aime l'éclairage de cinéma, le roulement vif et la trompette-signal à quoi réplique le claquement brusque des portières. Il jubile en montant dans le wagon de tête d'où l'on aperçoit, à travers une porte vitrée, le conducteur et sa cabine crépitante d'étincelles. Le nez collé à cette porte vitrée, la main sur la poignée, on est dans le sens de la marche, on voit comme le conducteur les courbes du tunnel et l'on a l'illusion de diriger soi-même la machine.»⁷

Antoine e o metro, o ser humano e a máquina, equacionáveis quase em termos de estímulo → resposta. E é de facto a partir da reacção de um garoto que todo o trabalho de análise se poderia hierarquizar em camadas sucessivas, partindo de uma linha emotiva, crescendo que leva a ilusória identificação com outrem.

«Antoine ravi → Antoine jubile → l'illusion»

Por um lado, portanto, o campo emotivo; por outro, o mundo das sensações, o mundo dos estímulos sensoriais a ele indissolúvelmente ligado - o mundo dos cheiros, das luzes, dos sons, do movimento, o mundo vivo que nos rodeia.

Assim se vão delineando conjuntos de formas lexicais, classes abertas, simples e móveis, porosas quase, base de enriquecimentos posteriores.

Repetimos todavia - a plasticidade de tais formas não impede, antes exige, uma programação cuidada, um trabalho minucioso igualmente atento a cada parcela e ao conjunto que se delinea. E isto porque «la structure est une conception à la fois logique et architecturale: la reconnaissance d'un ordre parmi les parties individuelles dans lequel les parties sont mises en relief, par leur disposition globale ... Selon la vision de notre époque ... les parties ont perdu (ou presque) leur signification propre, et le schéma structural ou logique commande tout ... l'intérêt s'est déplacé de l'apparence superficielle à la structure sous-jacente, puis de la structure grossière à l'organisation fine des parties minuscules où seul le schéma global exprime un ordre.»⁸

4. E o terceiro nível surge. Com ele a fase de preparação mais directa para o ensino universitário e aquela em que a aprendizagem de uma língua viva estrangeira mais se complexifica.

Lembramos que, nesse momento, o trabalho de iniciação a uma literatura toma lugar primordial. Lembramos ainda que o aluno tem de estar apto a começá-lo. Lembramos enfim o papel específico assumido pelo ensino da civilização, dado que qualquer autor, qualquer obra, ganha «à être éclairé par le contexte de civilisation qui l'a vu naître».⁹

Concretizar por blocos audiovisuais uma evocação histórico-cultural, dar presença e densidade humana, pela imagem e pelo som, a um mundo diferente, longe do espaço e longe no tempo, mostrar a correspondência e a influência mútua de todas as artes, «dégager les grandes lignes de force qui éclaireront l'ensemble»,¹⁰ eis a primeira tarefa.

Depois, que fazer? Contentarmo-nos ainda com selectas pouco representativas? Contentarmo-nos com o estudo de autores de segundo plano? Cremos que não.

E mais uma vez sugerimos que se intensifique a leitura seguida. Mais uma vez pedimos que, sobretudo nesta fase, se distingam sondagens extra-estéticas, da obra em si; se distingam sínteses estatísticas, da estrutura material da obra de Arte.

O estudo prévio de uma civilização é necessário, sem dúvida. A sociologia pode aí dar-nos informações expressivas sobre um meio. A própria psicanálise pode levar-nos a motivações psicológicas profundas que teremos a tentação de desvendar aos alunos. A biografia atrai, o acidental seduz, o pormenor significativo prende e ocupa por vezes lugar demasiado importante.

Tudo, todavia, é anterior à obra de Arte, pode condicioná-la, mas não a representa na sua realidade de objecto estético. Montão de curiosidades a abandonar? De maneira nenhuma, embora tais dados se devam reduzir a um mínimo, mínimo perspectivado diferentemente num nível de aprendizagem onde o que interessa é levar o aluno a uma aproximação de géneros, escolas, temas essenciais, autores, obras, e isto através de uma «exégèse technique [qui] concerne l'oeuvre d'art plus directement que son commentaire psychologique, historique ou sociologique: [une exégèse technique qui] découvre l'oeuvre elle-même au lieu de n'en découvrir que les environs».¹¹

Para isso, a actividade constante da turma torna-se fundamental, tal como o papel crescente do diálogo-debate, processo de trabalho já sugerido e que pode mesmo ser associado às actividades de grupo.

Apresentamos o esquema de um desses debates, realizado perto do final de um último ano pré-universitário. O esquema proposto liga-se ao fecho do ciclo «De Baudelaire jusqu'à nous», ciclo que surgira depois de um teste de que transcrevemos o enunciado -

«Exercice de Français

I - TEXTE

«C'est par désœuvrement que j'ai
pris Mithridate.

J'y lisais sans trop suivre un
vers de temps en temps.

A quoi pensais-je, donc, quand
vous vous accordâtes,

Longs rêves de mon coeur à ces
mots palpitants.»

Aragon - Nymphée

2 - a) traduisez cette strophe.

b) commentez-la tout en vous souvenant:

1 - de l'évolution subie par la littérature, du romantisme au symbolisme;

2 - du fait qu'elle met en relief la position du lecteur et pas celle de l'écrivain.»

Depois do teste houve, naturalmente, a correção do mesmo. Estudaram-se a seguir alguns textos indícios que permitiram concretizar uma evolução poética. Só então se distribuiu, e com uma antecedência de oito dias, o esquema que segue e que abordava um debate sobre poesia.

«DEBAT SUR LA POESIE»

«I - Les différents sens du mot «poésie».

- a) En quel sens peut-on parler de la poésie des voyages? de la poésie des gares ou des aérodomes?
- b) En quel sens peut-on parler de la poésie des «Lettres de mon moulin», par exemple?
- c) Comment définir la poésie au sens le plus strict? Et le poème?

II - Poésie et versification:

- a) Quelles sont les principales règles de la versification classique?
- b) Peut-il exister de la poésie en prose? Ou, au contraire, la vraie poésie n'exige-t-elle pas un minimum de versification?
- c) Comment distinguer la poésie de la versification?

III - Poésie et signification:

- a) Etes-vous de l'avis d'un poète contemporain, Valéry, et pensez-vous que le sens d'un poème n'a pas d'importance?
- b) Que pensez-vous de l'obscurité qui caractérise quelques poèmes?
- c) Quel est, parmi les poètes lus, celui que vous préférez? Pourquoi?

Nota Bene: Ne réfléchissez pas en restant dans le domaine de l'abstrait.»

O debate realizou-se em duas aulas e não numa como anteriormente tínhamos pensado, vivo, concreto, num âmbito evidente de temáticas essenciais, mas síntese já da parte da estrutura que era necessário delinear como núcleo gerador.

Nela tinha tido papel de relevo, e já o referimos, um primeiro esboço de caracterização de escolas, autores, algumas obras, tal como uma primeira abordagem da perspectiva jakobsoniana sobre a função poética.

Tinham tido papel de relevo, mas para isso forçáramos um programa, cumprindo-o sim, mas tentando vertebrá-lo diferentemente, tentando insuflar-lhe aquela vida que uma apresentação de autores pseudo-cronológica tantas vezes destrói.

Indispensável, para isso, a aula quinzenal, semanal quando havia possibilidade, e em que o diálogo se centrava, não em antologias, mas na revisão de um autor fulcro.

Exemplifiquemos com Zola.

Os alunos tinham lido em casa alguns excertos¹² da obra, e tinham feito fichas mais completas sobre o conceito de romance, esquematizando sucintas oposições: Balzac, Flaubert, Zola.

O dia da aula chegava. Verificavam-se, corrigiam-se os trabalhos, debatiam-se pormenores, elaborava-se, sempre em diálogo, a síntese final.

Depois, noutra sessão de estudo, necessariamente próxima, apresentavam-se três textos, o princípio de três obras, qualquer delas única, unidade isolada e distinta. Daí a violência dos contrastes, bruscos, nítidos, significativos, semelhantes quase a oposições fonológicas fundamentais. Transcrevemos excertos das folhas distribuídas.

La fiction - documentaire historique et les acteurs

Texte A

Le 15 Mai 1796, le général Bonaparte fit son entrée dans Milan à la tête de cette jeune armée qui venait de passer le pont de Lodi, et d'apprendre au monde qu'après tant de siècles César et Alexandre avaient un successeur. Les miracles de bravoure et de génie dont l'Italie fut témoin en quelques mois réveillèrent un peuple endormi; huit jours encore avant l'arrivée des Français, les Milanais ne voyaient en eux qu'un ramassis de brigands, habitués à fuir toujours devant les troupes de Sa Magesté Impériale et Royale; c'était du moins ce que leur répétait trois fois la semaine un petit journal grand comme la main, imprimé sur du papier sale. (...)

Extrait de «La Chartreuse de Parme» de Stendhal

QUESTIONNAIRE:

I

1. Relevez les sujets grammaticaux de chacune des propositions.
2. Caractérisez ces sujets et mettez-les en rapport avec l'histoire-document ici présente. Attention aux rôles des notations de décor, de lieu, d'époque.
3. Le narrateur intervient-il directement? Quand? Comment?

II

1. Pourquoi peut-on affirmer que le texte rapporte des faits résolument passés?
2. Indiquez les valeurs aspectuelles qu'entraîne l'usage de l'imparfait par rapport au passé simple.

La fiction qui «se donne pour crédible» et l'acteur, «un homme»

Texte B

Dans la plaine rase, sous la nuit sans étoiles, d'une obscurité et d'épaisseur d'encre, un homme suivait seul la grande route de Marchiennes à Montsou, dix kilomètres de pavé coupant tout droit à travers les champs de betteraves. Devant lui, il ne voyait même pas le sol noir, et il n'avait pas la sensation de l'immense horizon plat que par les souffles du vent de mars, des rafales larges comme sur une mer, glacées d'avoir balayé des lieues de marais et de terres nues. Aucune ombre d'arbre ne tachait le ciel, le pavé se déroulait avec la rectitude d'une jetée, au milieu de l'embrun aveuglant des ténèbres. (...)

Extrait de «Germinal» d'Emile Zola

QUESTIONNAIRE:

1. Relevez les mots qui nous renseignent sur cette fiction et sur cet acteur.
2. Le narrateur intervient-il directement? Pourquoi son effacement devant les faits qu'il rapporte?
3. Pourquoi pourrait-on dire de cet extrait qu'il est objectif, qu'il est transparent?
4. Il semble cependant que le narrateur est doué de pouvoirs magiques, ou presque. Il sait tout et il est présent partout, dans cette «nuit sans étoiles, d'une obscurité d'encre». Comment, à partir de quoi, pouvons-nous arriver à ces conclusions?
5. Pourquoi un certain fantastique nous semble-t-il marquer le décor, les lieux, la situation, le personnage?

La fiction - texte autobiographique; l'acteur, quelqu'un qui existe devant nous, parle, hésite.

Texte C

Aujourd'hui, maman est morte. Ce fut peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile: «Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués». Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier. (...)

Extrait de «L'Étranger» d'Albert Camus

QUESTIONNAIRE:

1. Le narrateur intervient-il seul? directement?
2. Le narrateur qui ouvre un espace textuel (le roman) vient d'une vie d'avant-texte. Relevez les mots et les phrases qui nous le montrent.
3. Son discours, son monologue, est marqué par certains faits découlant de la situation:
 - a. il est seul; il se parle;
 - b. il ne fait pas de théâtre - absence d'émotion apparente;
 - c. la pensée n'apparaît pas comme logiquement structurée;
 - d. le temps est intérieur;
 - e. il a un certain humour noir.

Assim temos em Sthendal, o romance espelho «qui se promène le long d'un chemin», romance onde só a substância parece ter valor, substância homóloga à da sociedade epocal, mistificação realista, oscilante entre conteúdo e forma.

É em Zola o predomínio da 3ª pessoa, de um eu não-material, da eclosão profunda de pormenores (cf. a importância da realidade circundante), da norma clássica da frase complexa, quase ela própria marcha cadenciada num espaço sem limites. E o clima psicológico intensifica-se, tal como o aspecto fantástico da personagem e da situação. Impressionismo? expressionismo? Um homem e a imensidão, um ponto móvel e uma imagem quase geométrica, ambos difusos nas trevas que o vento varre, ambos solitários, vazios, na violência espessa da noite.

Depois, novo contraste nalgumas linhas de Camus. Monólogo na primeira pessoa, monólogo que neutraliza a oposição autor/personagem, fundindo o sujeito enunciador real com a máscara assumida: a do sujeito anunciador simulado, construído, representado: aquele que nos fala. E assim surge um retalho da vida de alguém que o autor supõe até movendo-se em meio conhecido de todos. É o penetrar uma consciência, é, afinal, o problema da ambiguidade posto em termos narrativos. Ausência de emoção aparente, isolamento e opacidade numa existência diária, marcada pelo natural, pela lógica implacável do quotidiano, o humor negro na involuntária distorção do dia a dia, na aceitação mecânica dos ritos sociais. Banalidade e absurdo também, no pensamento não-estruturado, na uniformidade de tons, no estilo neutro, na ausência de «teatro», no delinear do anti-herói.

E condensámos as linhas gerais de um esquema re-descoberto, durante algumas sessões de trabalho.

Talvez o percurso seguido possa contudo deixar indícios explícitos sobre algo que desejaríamos ver iniciado - o estudo contrastivo de obras, reduzido aqui a uma visão geral de técnicas de abertura de um romance, a uma visão geral do próprio conceito de romance.

Depois, ao trabalho oral sucedeu-se o escrito. Eis os textos que o motivaram.

«A. Plaire au lecteur consiste souvent à faire un certain type de roman «facile», que Proust intitule ironiquement «le roman idéal».

La trouvaille du romancier a été d'avoir l'idée de remplacer ces parties impénétrables à l'âme par une quantité égale de parties immatérielles, c'est-à-dire que notre âme peut s'assimiler. Qu'importe dès lors que les actions, les émotions de ces êtres d'un nouveau genre nous apparaissent comme vraies ... [qu'] elles tiennent sous leur dépendance, tandis que nous tournons fiévreusement les pages du livre, la rapidité de notre respiration et l'intensité de notre regard? ... [voici] que [... le romancier] dechaîne en nous pendant une heure tous les bonheurs et tous les malheurs possibles dont nous mettions dans la vie des années à connaître quelques-uns, et dont les plus intenses ne nous seraient jamais révélés parce que la lenteur avec laquelle ils se produisent nous en ôte la perception»!

I^{ère} partie, Gallimard ed., Coll. de la Pléiade, T.I, page 85

Mais, serait-ce un «roman idéal» celui qui nous apparaît marqué par

- une suite d'aventures qui arrivent à des héros imaginaires
- des personnages entraînés dans une action

identifiés à celle-ci

sans d'autres traits caractéristiques si ce n'est une psychologie sommaire?

A VOUS DE REPONDRE, dans une courte composition.

«B. L'approche d'un roman se complique et devient plus subtile, par exemple, si le roman prétend évoquer un monde, une atmosphère, dans le temps et dans l'espace et, dans ce monde, «le conflit d'un personnage romanesque avec des choses et avec des hommes qu'il découvre à mesure qu'il avance» (Alain).

Réfléchissez à ce sujet, en vous appuyant sur le début des trois romans. Faites là-dessus une courte composition.»

Da apresentação sumária da parte final do trabalho realizado, fica claro que pretendemos levar os alunos à leitura de romances em língua estrangeira, a uma leitura de textos longos, que deveríamos sugerir em função do público-alvo, guiar de molde a que o estudante passasse de sujeito interpretante a sujeito analisante, atento a índices e marcas de vários tipos: socioculturais, profissionais, de sexo, ..., e, também, de autor.

Tomamos o termo AUTOR no sentido proustiano, daí a recusa de uma «personalidade» de autor independente da que transparece nas obras.

B. Croce dizia «[...] não importa o que o poeta se propõe, quer ou julga fazer, mas unicamente aquilo que faz».¹³

Ora aquilo que faz, aquilo que escreveu, é lido, sentido diferentemente, segundo espaço(s) e tempo(s) em que os leitores se enraízam; segundo até a própria história de vida de cada um. Uma leitura parte sempre aliás de um EU confrontado com outro / outros, na interactividade EU - texto. Lembremos M. Foucault: «[Le lecteur d'un document] se donne pour tâche première non point de l'interpréter, non point de déterminer s'il dit vrai et quelle est sa valeur expressive, mais de le travailler de l'intérieur et de l'élaborer; elle l'organise, le découpe, le distribue, l'ordonne, le répartit en niveaux, établit des séries, distingue ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, repère des éléments, définit des unités, décrit des relations».¹⁴

Para fazer o que aqui é proposto, sugerimos a abordagem contrastiva de tipos complementares de produções discursivas, trama atrás já esboçada.

Retomemos noutra óptica o excerto de Stendhal e o de Camus. Fácil é articulá-los com «Napoléon vu par un soldat».¹⁵

Aproxima-se este texto do da Chartreuse de Parme, através da representação histórica que cria, através do herói-mito que retoma.

Aproxima-se o texto de Balzac do de Camus, pelo tipo de ficção criado, ficção que se enraíza num discurso-máscara, na representação discursiva de alguém que assume o papel de outrém e que, através desse filtro entreposto, re-vive no reconto, em longo monólogo, uma história.

Depois, tudo se irá contrapor.

Esse tipo de análise, «em trama tecida», permite-nos por exemplo articular o texto de Balzac com o filme do mesmo nome, espantosa montagem de imagens de Epinal, que se sucedem ante os nossos olhos, enquanto, em «voz-off», o velho soldado conta a «gigantesque histoire».

Abordam-se assim, facilmente, o problema das relações entre códigos verbais e não-verbais (imagético, sonoro); ou o da posição do soldado narrador na sociedade napoleónica e depois dela; ou ainda o fenómeno de transformação de uma personagem histórica em símbolo e mito; talvez também a missão, compromisso do soldado assumido ante o deus, o super-homem, o substituto do pai, o ídolo.

Cremos que um trabalho de análise contrastiva do tipo que sugerimos, sobre relações linguagens - linguagem, cultura - sociedade, espaços textuais - aqueles que os abrem, leva necessariamente a reflexões interculturais.

A escolha das obras aparece assim determinada por um público, e por esta finalidade última proposta, mas mantendo-se sempre atento o professor ao eclodir de uma relação estética, de uma reacção imediata a qualidades intrínsecas, a formas de conteúdo e de expressão, a princípios de coordenação de um todo, a mecanismos interiores, numa palavra, a uma estruturação interna.

E é esta, cremos, a chave muitas vezes, não só de uma obra e de uma personagem, como de uma época. Lembremos as construções em árvore apresentadas por Miterrand para «Thérèse Raquin», por exemplo -

Depois, ao trabalho oral sucedeu-se o escrito. Eis os textos que o motivaram.

«A. Plaire au lecteur consiste souvent à faire un certain type de roman «facile», que Proust intitule ironiquement «le roman idéal».

La trouvaille du romancier a été d'avoir l'idée de remplacer ces parties impénétrables à l'âme par une quantité égale de parties immatérielles, c'est-à-dire que notre âme peut s'assimiler. Qu'importe dès lors que les actions, les émotions de ces êtres d'un nouveau genre nous apparaissent comme vraies ... [qu'] elles tiennent sous leur dépendance, tandis que nous tournons fiévreusement les pages du livre, la rapidité de notre respiration et l'intensité de notre regard? ... [voici] que [... le romancier] déchaîne en nous pendant une heure tous les bonheurs et tous les malheurs possibles dont nous mettions dans la vie des années à connaître quelques-uns, et dont les plus intenses ne nous seraient jamais révélés parce que la lenteur avec laquelle ils se produisent nous en ôte la perception»!

I^{ère} partie, Gallimard ed., Coll. de la Pléiade, T.I, page 85

Mais, serait-ce un «roman idéal» celui qui nous apparaît marqué par

- une suite d'aventures qui arrivent à des héros imaginaires
- des personnages entraînés dans une action

identifiés à celle-ci

sans d'autres traits caractéristiques si ce n'est une psychologie sommaire?

A VOUS DE REPONDRE, dans une courte composition.

«B. L'approche d'un roman se complique et devient plus subtile, par exemple, si le roman prétend évoquer un monde, une atmosphère, dans le temps et dans l'espace et, dans ce monde, «le conflit d'un personnage romanesque avec des choses et avec des hommes qu'il découvre à mesure qu'il avance» (Alain).

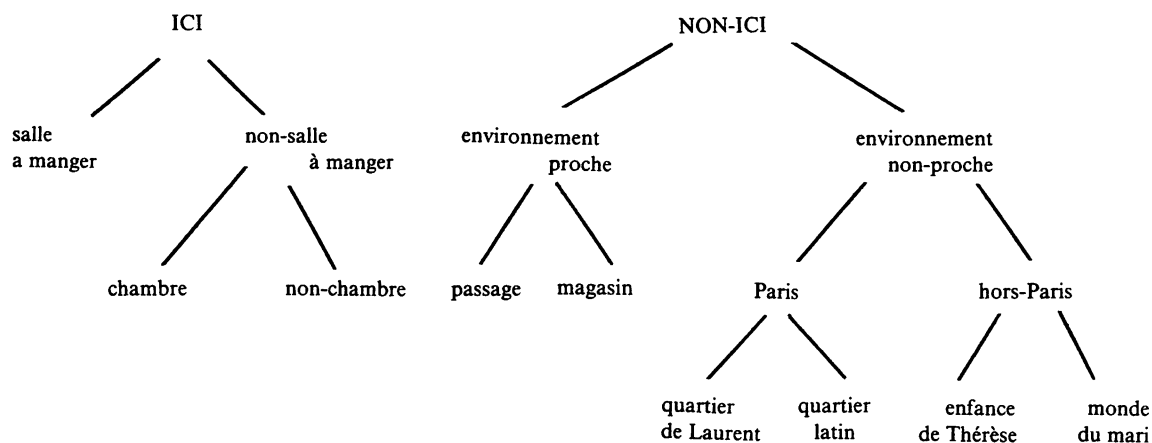
Réfléchissez à ce sujet, en vous appuyant sur le début des trois romans. Faites là-dessus une courte composition.»

Da apresentação sumária da parte final do trabalho realizado, fica claro que pretendemos levar os alunos à leitura de romances em língua estrangeira, a uma leitura de textos longos, que deveríamos sugerir em função do público-alvo, guiar de molde a que o estudante passasse de sujeito interpretante a sujeito analisante, atento a índices e marcas de vários tipos: socioculturais, profissionais, de sexo, ..., e, também, de autor.

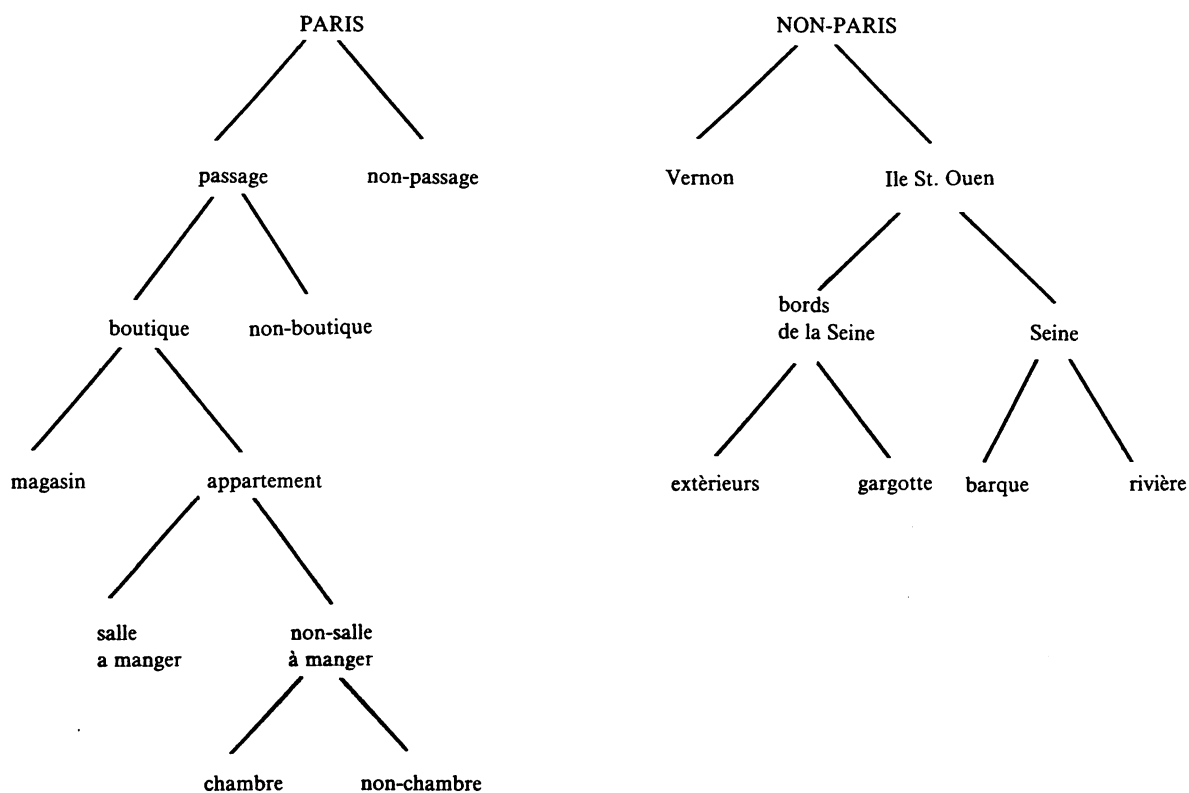
Tomamos o termo AUTOR no sentido proustiano, daí a recusa de uma «personalidade» de autor independente da que transparece nas obras.

B. Croce dizia «[...] não importa o que o poeta se propõe, quer ou julga fazer, mas unicamente aquilo que faz».¹³

1ª relação loja (ICI)/personagem:



2ª relação Paris/non-Paris.



Ver-se-iam depois as relações lugar/sentimentos, etc. E assim se criaram paradigmas espaciais, temporais e outros. Assim se tentaria uma leitura diferente, mais próxima da essência da própria obra e mais fácil por isso de integrar numa programação estabelecida que tivesse em vista a educação gradual de uma capacidade analítica e crítica.

Aproximamo-nos, sem dúvida, da linguística e de um certo tipo de análise de conteúdo, a do estruturalismo. É que há, de facto, uma atitude descritiva, há a consciência de um sistema, há uma teoria de funções, de níveis, de formas, a que tentaremos sensibilizar o aluno, embora sempre num campo de generalidades, sem fazer leituras sobre o autor e obras deixando apenas que o texto fale por si.

Uma tendência normativa dominante tem-nos afastado de uma sensibilização deste tipo, embora aquela pouco produzisse, quanto ao desenvolvimento do gosto pela leitura, ou quanto ao enriquecimento da capacidade de expressão. Daí o termos ousado propor tipos de trabalho diferentes, certos de que as «regras» verdadeiramente activas só podem vir de um contacto impregnante com determinados modelos formais, «corpus» literário escolhido tendo em vista, não só um enraizamento de uma norma linguística, como também uma sensibilização estética àqueles «acidentes» na cadeia sintagmática que para alguns são «écarts codifiés», para outros, conjunto de possibilidades estilísticas oferecidas pelo sistema.

Complexo ordenado é o que propomos. Complexo facetado também, amostra significativa que gradualmente evoluirá, amostra que se irá enriquecendo, alargando, precisando, viva a cada passo, embora obediente a uma esquematização geral.

Eis o que explica a exigência de um ensino coordenado, e, no professor, a obrigatoriedade de uma cultura não livresca, polifacetada ela própria e sempre atenta ao dever da civilização a que sensibiliza. Só assim será capaz de orientar, guiar os alunos que trabalha, levando-os a sentir o real como todo organizado e coerente, como conjunto onde qualquer elemento é significante, porque portador de um significado, porque susceptível sempre de determinar uma reacção.

Que esta leve, não apenas, a um «dépassement des structures dans une praxis totalisatrice»¹⁶, mas ainda à ideia de que a criação é possível ao homem, em qualquer campo e a qualquer nível, para isso contribuindo a educação de uma sensibilidade, a maleabilização de uma inteligência, a quebra de automatismos representativos pseudo-espontâneos.

Para atingir os fins propostos sugerimos um caminho. Errado? Certo? Outros o dirão.

* PROF. MARIA EMILIA RICARDO MARQUES

Membro do Conselho Científico-Pedagógico do IPED, onde orienta o Núcleo de Estudos de Tecnologia de Ensino a Distância, professora convidada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, onde dirige o Núcleo de Estudos de Linguística Contrastiva - Centro de Estudos Comparados/INIC; membro da Associação Portuguesa de Linguística, da Sociedade Portuguesa de Estudos Sociais, da Sociedade Brasileira de Semiótica e Linguística, da AUPELF - reeleita para o Secretariado Europeu; do AIMAV - membro correspondente para Portugal.

BIBLIOGRAFIA

1. Miller, Henry.
2. Id.
3. Cf., por exemplo, *La complainte du petit cheval blanc*.
4. Nerval, Gérard de.
5. J. Gris, *Des possibilités de la Peinture*, Trans-Atlantic Review, Paris, vol.I.
6. Texto de Maria Emília Ricardo Marques, ed. em T.P.U., *Francês - Tronco Comum*, Lisboa, 1978.
7. *Les surprises du métro* (Luc Estang, Les Stigmates), T. Braz: *Regardons vers le pays de France*, Lisboa, s.d., p. 202.
8. *La structure dans les arts et dans les sciences*, collectif, Paris, 1970, pp. 58, 59 e 60.
9. H. Buovolo, *L'enseignement de la civilisation dans la classe de langue*, Paris, Belc, 1969, p. 5.
10. F. M., n° 16, p. 4.
11. G. Picon, *L'écrivain et son ombre*, Paris, 1972, p. 46.
12. Nos «Classiques Illustrés Vaubourdolle», por exemplo.
13. B. Croce, *La poesia*, Bari, 1953, p. 153
14. M. Foucault, *L'archéologie du Savoir*, Gallimard, 1969, pp. 13, 14.
15. H. Balzac, *Le médecin de campagne*.
16. L'Arc, n° 30, p. 95.

UMA LEITURA DE TREASURE ISLAND

O presente artigo chama a atenção para o papel importante representado por Robert Louis Stevenson na renovação da literatura inglesa no fim do Século XIX. Stevenson reagiu contra a escola literária realista e para tal utilizou o romance de aventuras, de que «A Ilha do Tesouro» é um bom exemplo. A teoria estética de Stevenson opunha a vida à arte e foi seguida por vários outros escritores, iniciando-se assim um movimento literário designado como Novo Romantismo.

«Blessed be those that grease the wheels of
the old world, insomuch as to move on is
better than to stand still.»

Tennyson

A extraordinária riqueza da ficção narrativa na época vitoriana em Inglaterra pode ser atribuída ao facto de para ela terem contribuído várias correntes literárias. Entre essas correntes encontra-se o reflorescer do interesse por formas tradicionais de literatura, como as baladas e os romances de cavalaria.

Robert Louis Stevenson foi responsável por um impulso de actividade criadora que utilizou uma dessas formas literárias - o romance de aventuras - para renovar a literatura inglesa no fim do Século XIX. O movimento de renovação iniciado por Stevenson pretendia reagir contra a escola literária então dominante: o Realismo. Como outros autores seus contemporâneos, ele queria lutar contra o utilitarismo, o industrialismo e o método científico que, depois da expansão das ideias positivistas de Comte e da publicação de *On the Origin of Species* de Darwin, estava também a ser utilizado na literatura, como, por exemplo, no chamado método documental usado por Trollope. Para esta reacção contribuíram, entre outros, Carlyle, com as suas tendências emocionais e imaginativas, Dickens, com o que a sua arte tem de sentimental e também a cruzada estética e social empreendida por Ruskin.

Foi, contudo, Robert Louis Stevenson, com as suas ideias sobre teoria da ficção explicitadas em inúmeros ensaios e postas em prática nas obras que escreveu, quem mais contribuiu para que deixasse de ser aceite a severidade, a estreiteza de vistas e a disciplina austera do realismo. Nos ensaios *A Gossip on Romance*¹ e *A Humble Remonstrance*,² ele expõe uma verdadeira doutrina estética do romance e uma ética das atitudes e intenções dos romancistas ou «story-tellers», cuja função devia ser mostrar

aos leitores a realização e a apoteose dos sonhos que os homens vulgares tinham acordados.

Para se ter uma ideia de como a teoria de arte de Stevenson era diferente da geralmente aceita na época, basta ler algumas das suas afirmações como:

«The writer's job is to render not to explain, to depict rather than draw practical and moral conclusions.»³

«Fiction is to the grown man what play is to the child; it is there that the changes the atmosphere and tenor of is life: and when the game so chimes with his fancy that he can join in it with all his heart, when it pleases him with every turn, when he loves to recall it and dwells upon its recollection with entire delight, fiction is called romance ...»⁴

«... [A] novel is not a transcript of life to be judged by its exactitude but a simplification of some side or point of life, to stand or fall by its significant simplicity»⁵

«The whole secret is that no art does 'compete with life'.»⁶

E compará-las com as George Eliot, que, na introdução a *Adam Bede*, escreve que o seu maior esforço se destina a:

«... to give a faithful account of men and things - I am content to tell my simple story without trying to make things seem better than they were, dreading, nothing indeed but falsity.»

ou com o que George Eliot afirma a propósito do mesmo assunto, no ensaio *The Natural History of German Life*:

«Art is the nearest thing to life: it is a mode of amplifying experience and extending our contact with our fellow-men beyond the bounds of our personal lot. All the more sacred is the task of the artist when he undertakes to paint the life of People. Falsification here is far more pernicious than in the more artificial aspects of life.»⁷

Foram as ideias expressas por Henry James que levaram Stevenson a escrever o seu ensaio *A Humble Remonstrance*. E James, em *The Art Of Fiction*, tinha afirmado:

«The only reason for the existence of a novel is that it does attempt to represent life.»

e

«A novel is in its broadest definition a personal, a direct impression of life ...»⁸

Também o nosso Eça entrou neste debate dialéctico, tomando, como era de esperar, uma posição semelhante à de George Eliot e Henry James. Em *Idealismo e Realismo*,⁹ escrito em Bristol em 1879, a propósito da diferença entre «um trabalho puramente imaginativo, conto de fadas ou novela ideal» e «um romance de observação e de

realidade, fundado em experiências, trabalhado sobre documentos vivos», Eça de Queirós afirma:

«A arte moderna é toda de análise, de experiência, de comparação.

... A nova musa é a ciência experimental dos fenómenos ...

... hoje, analisa-se à posteriori, por processos tão exactos como os da própria fisiologia.»¹⁰

Stevenson não pensava como Eça que «o romance, em lugar de imaginar, tinha simplesmente de observar»¹¹ e, com a sua estética inovadora, opõe a vida à arte e afasta-se assim do que era convencionalmente admitido. Embora achasse que a ficção narrativa era algo de importante e sério e não apenas um simples entretenimento, o desejo de criticar as verdades estabelecidas levou-o a dissociar-se da herança realista do Século XIX.

Com esse objectivo em mente, Stevenson e outros escritores, como Lewis Carroll e Kenneth Graham, serviram-se da fantasia, do sonho e da ânsia por um mundo perdido e - utilizando técnicas tradicionais e dando ênfase ao aspecto lúdico da literatura - iniciaram um movimento literário que alguns classificam de Novo Romantismo.¹² Este movimento procurava atrair os vitorianos para um mundo irreal, onde não havia tempo nem locais precisos, e que não era o universo feio e competitivo das cidades mas sim o de uma natureza bela e exótica. De um ponto de vista moral, tentava afastá-los da corrupção da idade adulta e trazer-lhes de novo a inocência da infância, e, em vez da dicotomia calvinista do Bem contra o Mal, dava-lhes a noção de uma moralidade mais complexa que via em cada homem tendências boas e más. Em resumo, os leitores eram levados do mundo da realidade para o mundo da imaginação. Tal como afirma Shelley em *Defence of Poetry*, Stevenson também pensava que o grande instrumento da bondade moral era a imaginação. Para ele a alegria «joy» provocada pela leitura das histórias infantis, além de desenvolver a imaginação das crianças, que as liam ou ouviam, era a melhor arma que se lhes podia dar contra o avanço do industrialismo sinistro e utilitário. Muitos dos escritores que participaram neste movimento eram escoceses - como Stevenson, George Macdonald, Andrew Lang, Kenneth Graham e J. M. Barrie - e escreveram livros para crianças, que tinham justamente como principal finalidade desenvolver a imaginação dos seus jovens leitores e ajudar os adultos, que também os liam, a fugir da realidade para um mundo de sonhos.

Em *The History of the English Novel*, Ernest Baker classificou estes escritores como «romancers»,¹³ decerto devido ao facto de eles, com as suas obras, pretenderem fazer um revivescimento dos antigos romances do Século XIV. Estes romances eram longas narrativas de aventuras muito populares entre as crianças, que, além de conterem uma história exemplar, incluíam também lutas com dragões e gigantes. Eram relatos das aventuras de um herói, que vieram mais tarde a ser publicados sob a forma de *chapbooks*, e que apareceram como baladas, mas que no Século XIX tinham perdido a popularidade.

Ao escreverem para crianças, ou pelo menos ao seguirem as convenções da literatura infantil, os *romancers* demonstraram estar conscientes de que o que era necessário no fim da época vitoriana era opôr a aventura ao desejo de equilíbrio e ordem. Baker

reconhece em Robert Louis Stevenson o mentor deste movimento de renovação e, decerto devido aos seus escritos teóricos, considera-o «the Coleridge of that secondary province of romanticism».¹⁴ Na verdade, e embora tal facto não seja geralmente admitido, a importância desta atitude de Stevenson e dos que o seguiram foi tal para a evolução da ficção narrativa na Grã-Bretanha que ele pode ser considerado como um elo de ligação entre o Romantismo e a literatura dos nossos dias.

O crítico americano Robert Scholes chama «fabulators»¹⁵ aos que actualmente, tanto em Inglaterra como na América, seguem esta escola e usam o conto de fadas como uma forma de protesto, como Jorge Luis Borges, Kurt Vonnegut e John Barth. Scholes considera «fabulation» este novo desenvolvimento da ficção, que, como já disse, começou com Stevenson, e que se afasta da representação da realidade, abandonando assim as técnicas do realismo e usando em vez delas uma fantasia controlada.

Robert Louis Stevenson não se limitou a expor nos ensaios as suas teorias literárias, pô-las em prática ao escrever *Treasure Island*, que classificou como «a novel of adventure» e que se propôs contar «exactly in the ancient way»,¹⁶ como nos antigos romances. Ao fazê-lo, regressou à frescura primitiva da literatura que descreve um mundo de maravilhas e de paixões envolto num halo de mistério e beleza.

Treasure Island é por isso mesmo uma obra que pode ser considerada representativa do **New Romanticism**. É também um marco importante no conjunto da produção literária de Stevenson, e, pelos motivos já apontados, trilhou novos caminhos na novelística inglesa. Embora a limitação de espaço não permita uma análise muito profunda, as considerações que se seguem são o resultado de uma leitura interpretativa pluralista, que pretende sobretudo chamar a atenção para a grande riqueza deste texto de Stevenson.

No meu estudo *Treasure Island - Um Tesouro Inesgotável*¹⁷ procurei já demonstrar como podem ser múltiplas as interpretações desta obra, que, embora tenha características semelhantes às de um conto de fadas tradicional - e algumas das suas virtudes residam nesta semelhança - pode ser lida e apreciada de vários outros pontos de vista.

Em *Treasure Island* o mundo é visto através dos olhos de uma criança, sentido através dos sentidos e julgado pelo coração. Ao escrever esta sua primeira obra de ficção, Robert Louis Stevenson revelou-se um escritor completo, que, tal como o artista a quem se refere George Henry Lewes:

«He [the true artist] works according to the impulse from within, not according to the demand from without.»¹⁸

Apesar disso, pode afirmar-se que *Treasure Island* reflecte os padrões morais dos últimos anos do Século XIX em Inglaterra e que nos dá uma visão da Criança na sociedade vitoriana. Através da figura de Jim, o jovem herói, vemos que o código ético de uma criança era dominado pela noção de Honra - Jim, uma vez empenhada a sua palavra, recusa-se a trair mesmo o pirata Long John Silver, seu inimigo. As qualidades que lhe são atribuídas são também as típicas de um rapaz inglês vitoriano: virilidade, coragem e independência. Há ainda em Jim um culto pela respeitabilidade e uma espécie de cavalheirismo que só podiam pertencer àquela época. Mesmo quando participa em cenas de violência e de morte - como quando dispara contra Israel Hands,

que representa o Mal - Jim mantém o seu autodomínio. Outro aspecto da personalidade de Jim que pode ser considerado característico do vitorianismo é a sua determinação em não ser vencido e o seu entusiasmo e afeição pelo tesouro, que correspondiam ao desejo de adquirir fortuna e à capacidade de resolução tão apreciados no Século XIX.

Ao escolher um rapaz para protagonista da sua história, além de nos dar, como vimos, uma imagem de um jovem vitoriano, Stevenson participa num culto generalizado pela Criança, que chegou a ser considerada um «Mighty Prophet»¹⁹ através de cuja imagem se pode recuperar a infinidade da alma. A Criança, que tinha já servido de assunto a poetas - como Blake em *Songs of Innocence* e sobretudo Wordsworth, que na ode *To H. C. - Six Years Old* se lhe refere como «Thou faery voyager» e «O blessed vision! happy child!»²⁰ - veio a ser um dos mais recorrentes temas dos romancistas do Século XIX, como, por exemplo, Dickens. Porém, também neste campo Stevenson se distancia dos escritores vitorianos, pois não vê a Infância como símbolo de total pureza e inocência. Jim, que, no início, confia ingenuamente em Pew e Silver, vai-se tornando mais desconfiado e cauteloso ao longo da história. Ao fazer evoluir Jim, Stevenson segue as convenções dos romances que relatam uma viagem ou demanda em que o protagonista passa de um nível de existência para outro. Tal como acontece com o herói de *Treasure Island*, uma vez adquirida a identidade que buscava, também ele regressa ao local de partida.

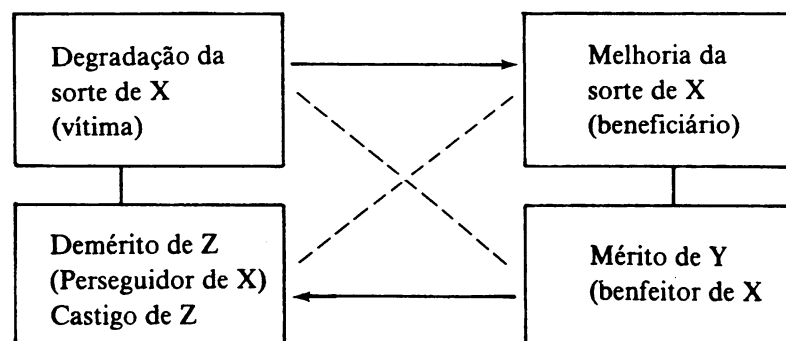
Este aspecto da narrativa presta-se a que dela seja feita o que se pode considerar uma leitura junguiana. Seguindo as ideias de Jung, expostas sobretudo em *The Archetypes and the Collective Unconscious*²¹ pode, de facto, interpretar-se *Treasure Island* como um relato em que a criança-herói (Jim), que corresponde a uma figura do Ego, é confrontada com forças sinistras e destrutivas (os piratas). Estas forças primitivas seriam representativas do poder da Escuridão existente dentro do herói. A luta travada por Jim seria então uma imagem do começo do seu esforço para distinguir entre o Ego e a Sombra e travar-se-ia afinal contra os aspectos mais negativos do seu carácter. Simbolizava, portanto, a relação entre o Homem e o Cosmos e a procura da unidade interior. As repetidas expressões de pavor de Jim, que comunicam ao leitor uma forte sensação de medo, seriam resultantes do receio que o Ego sente perante o conflito entre o Consciente e o Inconsciente. A busca relatada na narrativa, segundo esta interpretação, era feita a fim de obter uma reconciliação entre o Ego/Herói/Consciente e o Inconsciente. A imagem da Criança que encerra em si impulsos destruidores (como Jim e não como o inocente Lord Fauntleroy) adapta-se perfeitamente à de herói de uma demanda por um tesouro que é representativa da procura de uma personalidade una, mais sábia e madura, que lentamente transforma e traz esses impulsos para a luz da Consciência. Fazem parte desta evolução, a que Jung chamou o conflito entre o Ego e a Sombra, as relações do herói com a sociedade. Até o facto de, devido à sua imaturidade ser traído, pela Sombra, que, no caso de Jim, é Long John Silver, contribui para que o herói evolua.

A propósito da figura tão ambígua e complexa que é Silver, é de referir que Joseph Campbell, em *A Hero with a Thousand Faces*, menciona que em muitas partes do mundo uma das personagens dos contos que luta com o herói é «a dangerous one legged, one armed or one sided man».²²

Em *Treasure Island* encontram-se também todos os componentes, que Campbell na sua obra considera característicos de um conto tradicional: os elementos são fantásticos e irrealis, o herói - que pode ser identificado com alguém que procura um tesouro («seeker») - consegue um triunfo e vence os seus opressores pessoais. Encontra também uma figura protectora («helper») que, no caso de Jim, é, evidentemente, Ben Gunn, o náufrago. Segundo este autor, os contos correspondem à fórmula de um rito de passagem: separação, iniciação e regresso com reintegração na sociedade. Os perigos desconhecidos e a escuridão que o herói tem de enfrentar seriam correspondentes à passagem do primeiro nível. Jim, tal como os heróis referidos por Joseph Campbell, uma vez atravessado esse primeiro limiar, move-se numa paisagem de sonho ajudado pelos conselhos de um adjuvante. Quando a demanda chega ao fim, o aventureiro tem de regressar ao reino da humanidade com um troféu que lhe modifique a vida - Jim escreve no seu relato: «All of us had an ample share of the treasure, and used it wisely or foolishly, according to our natures.»²³

Apesar de todas as leituras de que o texto de Stevenson é susceptível, ele próprio o classificou como «story for boys»,²⁴ e, ao longo dos tempos, embora agrade aos seus inúmeros leitores adultos, tem vindo a ser considerado um clássico da literatura infantil. O seu sucesso literário, que tem sido, praticamente, permanente, é, decerto, devido em grande parte ao facto de, apesar da riqueza do texto, o autor ter seguido as convenções de uma história de aventuras para rapazes. Como pode verificar-se, tem, como qualquer história infantil, um enredo picaresco, serve-se de motivos como a viagem, a busca e a perseguição, todas as personagens têm um papel bem definido a representar e o herói é uma criança, que está afastada dos pais. Há também pouca preocupação com a probabilidade e o recurso à coincidência inesperada e às fugas milagrosas.

Deve ainda ser referido um esquema básico, que pode considerar-se clássico dos contos, e que também se aplica a *Treasure Island*. É da autoria de Claude Brémont²⁵ e baseia-se no diagrama seguinte:



Adaptando este esquema a *Treasure Island* temos:

X = Jim

Z = Silver

Y = Ben Gunn

Vê-se assim que houve uma mudança de sorte de X/Jim. O segundo elemento em baixo à esquerda é obviamente aplicável a Silver/Z e ao que lhe sucede na história. No rectângulo superior à direita, podemos ver que a função de X/Jim mudou e que ele já não é vítima de Silver mas sim beneficiário de Ben Gunn, graças a cuja ajuda obtém o tesouro. Finalmente, o canto inferior direito refere-se a outro «puppet»²⁶ (como Stevenson chamava às suas personagens), que tem a função de benfeitor, e é facilmente identificável com Ben Gunn.

Claude Brémond, na sua teoria sobre os contos, afirma que os elementos temáticos que os constituem são como as peças de um **meccano** que se podem juntar de forma a obter um novo aspecto ou figura. Na opinião deste autor, um conto é uma narrativa fechada e as personagens são (como diz Roland Barthes) «êtres de papier». É curioso notar que o próprio Stevenson disse que elas eram «paper people».²⁷

A teoria de Brémond baseia-se na de Propp, que, em **Morphologie du Conte**, se refere às diferentes funções dos intervenientes nos contos. Na obra de Stevenson, a função da princesa, que o herói conquista no fim da demanda, é substituída pelo tesouro - o que, de certo modo, é bastante vitoriano.

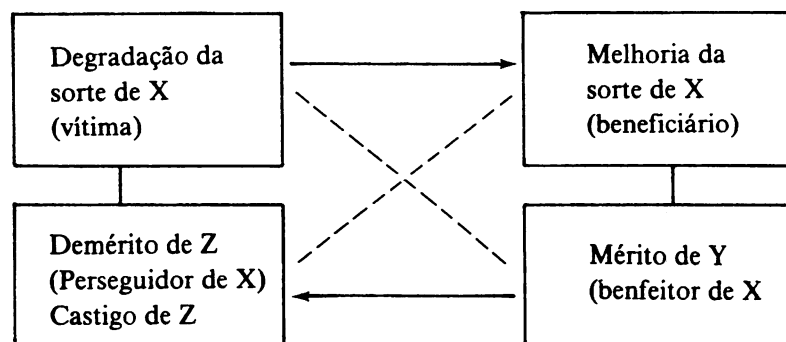
Após ter lido **Treasure Island** inúmeras vezes, comecei também a elaborar a minha própria leitura. Inspirada por Wayne C. Boot, que, em **The Rhetoric of Fiction**, afirma: «All the old-fashion, dramatic devices of pace and timing can be refurbished for the purposes of a dramatic, impersonal narration»,²⁸ verifiquei que o enredo de Stevenson segue muitas das regras clássicas explicitadas por Aristóteles para uma tragédia (sobretudo para a tragédia de opção). O enredo é simples, visto que a acção que ele relata progride como um todo contínuo. O herói tem qualidades de excelência, de nobreza e virtudes e dons que o colocam acima dos homens vulgares - a este propósito basta pensar-se na capacidade praticamente sobrehumana de Jim revelada ao capturar por si só a escuna «Hispaniola». Pode também dizer-se que há anagnorisis, que, segundo Aristóteles, é o momento da verdade quando a ignorância dá lugar ao conhecimento. Este ocorre quando Jim recusa o convite de Silver para o seguir ou quando decide que não vai voltar à ilha, pois, como ele próprio escreve: «Oxen and wain-ropes would not bring me back again to that accursed island.»²⁹ O jovem parece então estar consciente da sua força interior. É indubitável que, no fim da aventura, ele tinha adquirido conhecimento sobre si próprio. Outro elemento que encontramos é a peripeteia. É um termo igualmente utilizado por Aristóteles na **Poética** e significa mudança de fortuna. É evidente que se aplica igualmente às aventuras de Jim. Nemesis é a palavra grega para castigo, mas pode também significar confronto, quando uma personagem tem o desejo de prejudicar outra. São várias as vezes em que tal acontece ao longo da narrativa, mas o melhor exemplo pode ser encontrado entre a tripulação dos piratas, que não hesita em causar dano até ao próprio chefe, Silver. Há um momento facilmente detectável durante o qual ocorre uma mudança na direcção da história. Fica-se então consciente de que a narração chegou a um ponto crucial ou fulcral - o climax. Temo-lo durante o episódio da barreira de maçãs e, de novo, mais marcadamente, quando Jim consegue matar Israel Hands, e os piratas ficam assim privados da «Hispaniola».

Tal como em tantas tragédias, há uma canção frequentemente repetida para manter ou

Em *Treasure Island* encontram-se também todos os componentes, que Campbell na sua obra considera característicos de um conto tradicional: os elementos são fantásticos e irreais, o herói - que pode ser identificado com alguém que procura um tesouro («seeker») - consegue um triunfo e vence os seus opressores pessoais. Encontra também uma figura protectora («helper») que, no caso de Jim, é, evidentemente, Ben Gunn, o náufrago. Segundo este autor, os contos correspondem à fórmula de um rito de passagem: separação, iniciação e regresso com reintegração na sociedade. Os perigos desconhecidos e a escuridão que o herói tem de enfrentar seriam correspondentes à passagem do primeiro nível. Jim, tal como os heróis referidos por Joseph Campbell, uma vez atravessado esse primeiro limiar, move-se numa paisagem de sonho ajudado pelos conselhos de um adjuvante. Quando a demanda chega ao fim, o aventureiro tem de regressar ao reino da humanidade com um troféu que lhe modifique a vida - Jim escreve no seu relato: «All of us had an ample share of the treasure, and used it wisely or foolishly, according to our natures.»²³

Apesar de todas as leituras de que o texto de Stevenson é susceptível, ele próprio o classificou como «story for boys»,²⁴ e, ao longo dos tempos, embora agrade aos seus inúmeros leitores adultos, tem vindo a ser considerado um clássico da literatura infantil. O seu sucesso literário, que tem sido, praticamente, permanente, é, decerto, devido em grande parte ao facto de, apesar da riqueza do texto, o autor ter seguido as convenções de uma história de aventuras para rapazes. Como pode verificar-se, tem, como qualquer história infantil, um enredo picaresco, serve-se de motivos como a viagem, a busca e a perseguição, todas as personagens têm um papel bem definido a representar e o herói é uma criança, que está afastada dos pais. Há também pouca preocupação com a probabilidade e o recurso à coincidência inesperada e às fugas milagrosas.

Deve ainda ser referido um esquema básico, que pode considerar-se clássico dos contos, e que também se aplica a *Treasure Island*. É da autoria de Claude Brémond²⁵ e baseia-se no diagrama seguinte:



Adaptando este esquema a *Treasure Island* temos:

- X = Jim
- Z = Silver
- Y = Ben Gunn

criar uma atmosfera especial. Todos os leitores de *Treasure Island* fixam, decerto, pelo menos o refrão:

«Fifteen men on the Dead Mans's Chest
 Yo-ho-ho and a bottle of rum».

O papel do coro é o de um comentador da acção em que toma parte e também (tal como a canção que o próprio coro canta) criar um determinado ambiente.

Há ainda outros elementos de aproximação com o esquema aristotélico da tragédia, como os apartes, os solilóquios e até cenas cómicas para evitar que os leitores (sobretudo as crianças) fiquem sobrecarregados com a emoção trágica. Tal como um espectador numa tragédia, o leitor de *Treasure Island*, ao participar na aflicção, na dor e no medo do herói, sente receio (ou piedade) e fica liberto e expurgado, o que corresponde ao efeito catártico. Tal efeito era especialmente útil e terapêutico sobre os leitores da época vitoriana, que viviam dominados por terrores nocturnos, como podemos ver em tantas autobiografias escritas nessa altura.

Apesar de se poder interpretar esta obra de Stevenson de formas tão diversas, nenhuma destas interpretações exclui a outra. Tal como afirma Umberto Eco,³⁰ o valor estético de uma obra de arte aumenta na proporção do número de perspectivas segundo as quais ela pode ser apreciada. Da grande variedade de pontos de vista nas apreciações, conclui-se que Stevenson possuía a arte de um bom contador de histórias.³¹

Neste, seu primeiro livro, essa arte está já bem evidente na intensidade dos episódios; no brilho colorido das descrições das paisagens exóticas; no progresso dramático; na sedução imaginativa; na originalidade da moral do tema; no simbolismo, que se pode considerar moderno, e no uso da palavra exacta - em resumo nas técnicas narrativas que Stevenson utilizou.

Justifica-se, portanto, que analisemos algumas dessas técnicas que tanto contribuíram para que esta obra continue a ser apreciada e estudada nos nossos dias. Se começarmos pelo estilo, vemos que, além de uma grande riqueza de vocabulário, com o uso de inúmeras expressões náuticas, há contraste nítido entre as falas das diferentes personagens. O estilo é assim utilizado como um elemento de caracterização. Os piratas falam de forma totalmente diferente da do grupo fiel ao Dr. Livesey (que, aliás, também contém membros da tripulação). O doutor exprime-se correctamente e faz referências médicas, enquanto que a linguagem de Ben Gunn tem uma sintaxe confusa, como seria de esperar de alguém que viveu três anos isolado numa ilha deserta. Há diferenças bem marcadas entre o que o comandante escreve no livro de bordo e o estilo da carta do *Squire* Trelawney. O uso frequente do discurso directo dá rapidez e vivacidade à narrativa. Se se analisar a parte escrita pelo Dr. Livesey (capítulos XVI-XIX), vê-se também que há uma grande diferença de estilo entre o médico, que é mais convencional e controlado na sua maneira de escrever, e o herói, que narra as suas próprias aventuras com todo o entusiasmo da juventude.

Há ainda, como é natural, uma diferença de ponto de vista. Aliás, mesmo ao longo da narrativa de Jim, há uma utilização do conceito do ponto de vista que merece ser referida. O narrador tem a vantagem de ter a sua perspectiva na altura dos acontecimentos e também mais tarde, quando, acedendo aos pedidos do *Squire* e do Dr. Livesey resolve « ... take up my pen in the year of the grace 17__ , and go back to the time when ...».³² A tessitura deste romance escrito na primeira pessoa é assim constituída

pela sobreposição de dois espíritos, o de Jim adulto, que revive as suas experiências quando criança, e as relata da perspectiva da sabedoria que com elas adquiriu, e o do jovem Jim, que o narrador já mais velho vê envolver-se ingenuamente em aventuras. Para além desta dupla consciência, entrevê-se o espírito (e o ponto de vista) do próprio autor, Stevenson, que se identifica com o narrador, por sua vez coincidente com o protagonista. No final da história, o narrador/herói volta a utilizar o presente do indicativo com que começara a narrativa:

«The bar silver and the arms still lie ... the worst dreams that I ever have are when I hear the surf booming about its coasts, or start up right in bed, with the sharp voice of Captain Flint still ringing in my ears: Pieces of eight! Pieces of eight!»³³

Além de caracterizar as personagens pela maneira como falam ou escrevem, Stevenson identifica-as com uma determinada cor, usando assim uma simbologia bastante inovadora na sua época. Na descrição de Pew predomina o verde, na de O'brian o vermelho e a Merry foi atribuída a cor amarela. Com a mesma intenção, escolhe a imagem de um animal, cujas características ajudem o leitor a ter uma noção mais clara da personalidade da personagem. Silver é o leão, o macaco e a serpente; Jim um filhote de raposa e um pássaro; Ben Gunn uma enguia; os piratas são carneiros e moscas; Black Dog é um gato e Billy Bones um rato.

Stevenson utiliza técnicas várias, como jogar com a capacidade de antecipação do leitor, cujo apetite aguça por meio de comentários velados do narrador que criam uma atmosfera que implica imediatamente algo de extraordinário. Para essa atmosfera, contribuem fenómenos culturais, como o vento, as marés e o tempo atmosférico, que sugerem tensão psicológica. A presença permanente e ameaçadora do mar também concorre para o mesmo fim. O som é usado para estimular as já referidas tensão e variedade da história. São inesquecíveis os sons do bater da bengala de Pew, do refrão cantado por Billy Bones, das ondas, dos gritos das aves marinhas, da voz do papagaio chamado **Captain Flint**, do ruído das armas e dos clamores de Ben Gunn ecoando na ilha.

Stevenson recorre também à estratégia de introduzir uma série de personagens irrelevantes. Aumenta a tensão dramática por meio de mudanças rápidas e inesperadas de estado de espírito, alternando, por exemplo, em Jim sentimentos de medo e de agressão em relação a Silver.

Do grande número de edições que esta obra tem nos nossos dias pode concluir-se que, tal como em 1883, quando foi publicada pela primeira vez, ela continua a satisfazer necessidades básicas do espírito dos leitores. Nas formas de cultura actuais, a literatura, além de estimular o pensamento crítico e imaginativo, deve ajudar a evitar e a vencer o desespero causado pela negação do significado da vida. Nos dias de hoje são necessários novelistas que despertem nos leitores (sobretudo nos jovens) a capacidade de penetrar no íntimo dos outros. Para que as crianças não se transformem em ilhas incomunicáveis e inacessíveis, devem adquirir, através da leitura, a possibilidade de se identificarem com outrém e (embora o grau dessa identificação se modifique com a idade) vão desenvolvendo assim as suas tendências para viverem uma vida socialmente plena.

A propósito do facto de *Treasure Island* ainda agradar a crianças e adultos, pode citar-se C. S. Lewis, que dizia:

«No book is really worth reading at the age of ten which is not equally (and often far more) worth reading at the age of fifty!»

Ao terminar estas considerações críticas sobre uma obra que aparentemente não tem levantado problemas acerca do juízo estético que sobre ela se deve (ou pode) fazer, vêm à memória as palavras de Eduardo Lourenço:

«Entre Crítica e Literatura não há nem concorrência, nem oposição, nem convergência. Há comparticipação na mesma liturgia do Imaginário que ambas celebram, uma criando-o, a outra lendo-o e recriando-o numa espécie de infelicidade sublime a meio do caminho entre o eco e a metáfora.»³⁴

NOTAS

- 1 A mais recente edição deste ensaio encontra-se em *Selected Short Stories of R. L. Stevenson*. Ed. Ian Campbell. The Ramsay Head Press, Edinburgh, 1980, pp. 23-29. Todas as referências serão feitas a esta edição.
- 2 *Ibid.*, pp. 31-39.
- 3 *Robert Louis Stevenson - An Old Song and Edifying Letters of the Rutherford Family* Ed. Roger Swearigen, Wilfion Books, Paisley, 1982.
- 4 *A Gossip on Romance*, pp. 30-31.
- 5 *A Humble Remonstrance*, p.39.
- 6 *Ibid.*, p. 33.
- 7 *Essays of George Eliot*. Ed. Thomas Pinney, New York, Columbia University Press, 1963, p. 271. Este ensaio foi originalmente publicado em *Westminster Review* em 1856.
- 8 *The Art of Fiction* foi publicado pela primeira vez em *Longman's Magazine* (Setembro, 1884) e, em 1888, incluído em *Partial Portraits*. A edição utilizada para esse trabalho foi *The American Tradition in Litterature*. Ed. S. Bradley, R. C. Beatty, C. H. Long. New York, Grosset and Dunlap, 1967³. Vol. II, pp. 831 e 833.
- 9 Artigo encontrado entre os papéis de Eça destinado a servir de prefácio à 2ª edição de *O Crime do Padre Amaro*. Incluído em *Cartas Inéditas de Fradique Mendes e mais Páginas Esquecidas*. Porto, Lello e Irmão Lda., 1929, pp. 175-199.
- 10 *Ibid.*, pp. 179 e 193.
- 11 *Ibid.*, p. 193.
- 12 Emile Legouis e Louis Cazamian, *A History of English Litterature*. London, J. M. Dent & Sons, revised edition 1964 (1960¹), pp. 1268-1271, referem-se a Stevenson no cap. III, intitulado *The New Romanticism*.
- 13 Ernest Baker, *The History of the English Novel*. London, H. F. & G. Witherby, 1942, vol. X cap. VIII, pp. 288-327.
- 14 *Ibid.*, p. 306.
- 15 *The Fabulators*, New York, 1967.
- 16 *Treasure Island*, London, Collins, 1952, p. III. Esta edição reproduz o texto da 1ª edição de Cassel & Co. de 1883 e é a utilizada para todas as referências.

- 17 Trabalho complementar apresentado para provas de doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (U.N.L.) em 1985. (A publicar).
- 18 Citado por Donald Stone, *The Romantic Impulse in Victorian Fiction*, London, 1980, p. 3.
- 19 William Wordsworth, *Ode - Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood, Selected Poems, of William Wordsworth*, London, Oxford University Press, 1969, p. 418.
- 20 *Ibid.*, p. 27.
- 21 C. G. Jung, *Collected Works*, Vol. IX-Part I - *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Trad. R. F. C. Hull. London, Routledge and Keagan Paul, 1959.
- 22 Joseph Campbell, *The Hero with a Thousand Faces*. Bollingen Series, XVII. New Jersey, Princeton University Press, 1968 (1949¹), p. 78.
- 23 *Treasure Island*, p. 262.
- 24 Stevenson tinha inicialmente intitulado a sua história *The Sea Cook or Treasure Island: A Story for Boys*.
- 25 Georges Jean, *Le Pouvoir des Contes*. Paris, Casterman, 1981, p. 22, cita o artigo de Claude Brémont publicado em *Magazine Littéraire*, 1979, n° 15.
- 26 *My First Book, The Works of Robert Louis Stevenson*, Ed. Sidney Colvin, Edinburgh, 1894-8, vol. IV, p. 287.
- 27 Citado em Robert Louis Stevenson, *The Critical Heritage*, Ed. P. Maixnere, London, Routledge & Keagan Paul, 1981, p. 136.
- 28 Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1983 (1961¹), p. 272.
- 29 *Treasure Island*, p. 263.
- 30 Umberto Eco, *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts*. London, Hutchinson, 1979, p. 204.
- 31 Os habitantes de Samoa atribuíram a Stevenson o nome de Tusitala que significa contador de histórias.
- 32 *Treasure Island*, p. 1.
- 33 *Ibid.*, p. 263.
- 34 Artigo de Eduardo Lourenço publicado no número especial de *O Tempo e o Modo* consagrado ao tema da crítica, n°s 38/39, Maio/Junho de 1966, p. 572.

♦ MARIA LAURA BETTENCOURT PIRES

Professora auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, onde ensina Cultura e Literatura Inglesas. Licenciou-se em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras e é doutorada em Estudos Anglo-Portugueses pela Universidade Nova de Lisboa.

Entre outros assuntos, publicou alguns estudos sobre literatura infantil.

INVESTIGAÇÃO EXPERIMENTAL EM AUDIO

Investigação experimental para averiguação das capacidades de atenção, discriminação e memória auditiva, com amostragem cobrindo 3 níveis etários. Tratamento dos dados e conclusão.

1 No ano de 1985 foi levada a efeito uma investigação conducente à averiguação, em termos experimentais, das capacidades de atenção, discriminação e memória auditiva bem como de disponibilidade vocabular (sinonímia, parasinonímia, por ex.) do indivíduo face a um texto curto em registo audio (escrito oralizado). O objectivo imediato desta investigação foi a obtenção de respostas experimentais para apoiar a preparação de lições a difundir em antena aberta-rádio: série de programas «Ouvir ... Falar».

Esta série de programas destinava-se a vários países onde residem comunidades de emigrantes portugueses, que constituiriam o respectivo público-alvo. Tal população surge numerosa e diferenciada, tanto na origem geográfica e no destino no país de acolhimento, como diversidade etária, níveis de escolaridade e ocupações socio-profissionais. Deste modo, pretendia-se que a amostra de inquiridos fosse, de algum modo, representativa do público-alvo de programas antena aberta, e, sobretudo, que abarcasse a diversidade etária, escolar e socio-profissional dos ouvintes em questão. A amostra de 138 pessoas englobava indivíduos dos 8 aos 62 anos, ou seja: crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade obrigatória; adolescentes estudantes dos 8º e 9º anos de escolaridade; e população trabalhadora de jovens-adultos e adultos das mais diversas preparações escolares e actividades profissionais, com idades entre os 19 e os 62 anos.

Como objecto do teste foi escolhido um conto de António Botto - «A nuvem» - cujo registo tem a duração de 2 minutos.

Para a sua selecção tiveram-se em conta os seguintes parâmetros:

- extensão do texto
- nível de língua
- nível de vocabulário
- complexidade sintáctica
- forte «coesão» textual, o que praticamente reduzia as hipóteses de se utilizar um excerto do conto.

Apresentamo-lo a seguir.

2.

A NUVEM

Certa noite, muitas nuvens pequeninas, dispersas no espaço, juntaram-se e formaram uma grande nuvem. Na manhã seguinte, os camponeses, exclamaram, contentes: - até que enfim, vamos ter chuva! E ficaram animados, e deitaram contas à felicidade porque os campos morriam de sede e os animais andavam já enfraquecidos. Passaram dois dias; outros dois dias passaram e a nuvem, agora maior, nem uma gota deitava. - Que nuvem será esta, diziam os camponeses, que parece prometer-nos a benção da chuva e não nos dá essa alegria? O dever de uma nuvem é desfazer-se em água, diziam os mais impacientes a caminho da casa de um sábio. Chegaram, bateram à porta e o sábio veio atendê-los. - Tu que sabes tanto e lêes tantos livros, diz-nos o que devemos fazer para que o céu nos dê água? - Não posso atender-vos, respondeu o sábio. Estou ocupado com um alto pensamento e não posso, neste momento, distraír-me com insignificâncias dessa ordem. Fechou a porta, pôs os óculos e voltou a debruçar-se sobre os velhos alfarrábios. Os camponeses desiludidos, diziam uns para os outros: - este sábio é como a nuvem. É como a nuvem, o maroto! Porque ter muito é o mesmo que não ter nada se esse muito não servir para alguma coisa na vida.

(Adaptação de um conto de António Botto)

3 Tendo em conta estes parâmetros e as características da população-alvo, pré-seleccionaram-se uma dezena de textos que foram registados.

Estudadas as gravações (executadas por uma profissional nesta área), optou-se pela utilização do conto acima citado, porque melhor se coadunava com os objectivos gerais. A organização interna da narrativa obedece a uma ordem cronológica de acções, o que facilita a compreensão e memorização dos conteúdos.

4 Neste trabalho experimental foi utilizada a técnica da amostragem intencional. O teste compreendeu três partes:

- 1ª parte - referente à amostra de crianças
- 2ª parte - referente à amostra de adolescentes
- 3ª parte - referente à amostra de adultos

Para cada uma delas foi utilizada a mesma metodologia:

- 1) Distribuíram-se as fichas de resposta a cada inquirido, a quem foi solicitado que preenchessem apenas o cabeçalho e que não escrevessem o nome em local algum da ficha.
- 2) Foram dadas algumas indicações sobre o que lhes era pedido:
 - Ouvir, numa única passagem, o registo do conto.
 - Não escrever nada enquanto decorresse a audição.
 - Preencher a ficha com as palavras consideradas, por eles, as mais importantes para uma hipotética situação de reconto, uma em cada linha. Chamou-se a atenção para que o pedido era de palavras e não de grupos de palavras, frases ou resumos.
- 3) Prestaram-se esclarecimentos no caso de dúvidas suscitadas pelos inquiridos.
- 4) Procedeu-se à audição.
- 5) Os inquiridos preencheram as fichas de resposta.

Deste modo, pretendia-se atingir os objectivos definidos inicialmente: testar a capacidade de atenção, a memória imediata e a discriminação auditivas e talvez a disponibilidade vocabular dos inquiridos, através da capacidade de abstracção (abstracção no sentido etimológico) demonstrada, conducente à contracção do texto, pela topicalização do mesmo numa série de palavras-chave.

Era este também um dos principais objectivos da série «Ouvir ... Falar». Daí a situação grupal criada, de duas crianças e dois adultos que através de vários episódios levariam o público ouvinte a recorrer à sua capacidade de abstracção que o conduziria à contracção das «histórias» topicalizando-as em esquemas de noções-base/conteúdos-chave e respectiva articulação.

LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DOS DADOS

Como dissemos o teste audio foi tratado em três partes, relativas às três amostras. Para todas elas seguiram-se os critérios seguintes:

- Considerar todas as fichas de resposta entregues, independentemente de estarem, ou em branco (não houve nenhum caso), ou mal preenchidas (4 casos,

a saber, 1 ficha, da amostra de adultos, com um pequeno resumo e 3 fichas, também da amostra de adultos, com 5 frases, constando 3 numa ficha de resposta). E ainda, na amostra de adolescentes, um inquirido precedeu todas as palavras escolhidas por um artigo definido.

- Não anular fichas rasuradas.
- Não corrigir erros ortográficos, nem anular as palavras que os continham.
- Não eliminar palavras, que embora escolhidas (sinonímia, parasinonímia) não constassem do texto. Estas também foram tratadas, mas separadamente das primeiras.

Com base nestes critérios, iniciámos o levantamento dos dados verificando que:

1º - o número de fichas recebidas foi igual ao total dos inquiridos:

- 138 - total correspondente a
 - 42 crianças
 - 50 adolescentes
 - 46 adultos

2º - o número de palavras escritas foi de 1 064:

- 324 para a amostra de crianças,
- 388 para a amostra de adolescentes,
- 352 para a amostra de adultos.

3º - o número de palavras escolhidas mas que não constavam do texto foi de 65:

- 9 para a amostra de crianças (todas com frequência 1)
- 33 para a amostra de adolescentes (1 com frequência 4 e 2 com frequência 2)
- 29 para a amostra de adultos (1 com frequência 3 e 2 com frequência 2)

4º - Em 2 e 3 referimo-nos aos números totais de palavras, ou seja, tivemos em conta as suas frequências absolutas.

Considerando agora todas as palavras com frequência um, o número de escolhas foi:

- 42 + 9 (que não constavam no texto) para a amostra de crianças.
- 43 + 27 (que não constavam no texto) para a amostra de adolescentes.
- 41 + 25 (que não constavam no texto) para a amostra de adultos.

Para cada uma das amostras a média de escolhas foi de 8 palavras por inquirido. Se descontarmos aquelas que não constavam no texto, a média nas amostras de adolescentes e de adultos desce para 7 palavras por inquirido.

Constatámos que a maioria das escolhas referentes a palavras não mencionadas no texto têm significados muito aproximativos, sendo algumas sinónimas ou da mesma raiz. Alguns exemplos:

Palavras extra-texto	palavras do texto
agricultores	- camponeses
pastores	-
ressequidos	- enfraquecidos
gado	- animais
cabana	- casa
feliz	- felicidade
enfraqueceram	- enfraquecidos
disse	- diziam
alfarrabista	- alfarrábio
promete	- prometer-nos
dispersar	- dispersas

Podemos afirmar que apenas duas escolhas - «casamento» e «cidade» em nada se aproximam das expressas no conto.

5º - Prosseguindo o levantamento dos dados, observámos o número de ocorrências de fichas com 1, 2, 3, ..., 10 palavras:

Nº de palavras/ficha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totais
Nº de fichas	-	-	2	8	8	25	18	20	10	46	137
% de palavras	-	-	1	6	6	18	13	15	7	33	99
Nº de palavras	-	-	6	32	40	150	126	160	90	460	1064

Quadro Nº 1

NOTA: 1) O nº de fichas que consta no quadro é 137 e não 138, o que seria de esperar dado que os inquiridos eram 138, porque um indivíduo da amostra de adultos, fez um resumo, que aqui não podia ser considerado.

Nas três amostras a maior quantidade de ocorrências, por ficha, foi de respostas de 10 palavras.

O mínimo de três palavras, com duas ocorrências/ficha, verificou-se nas amostras de crianças e de adultos. Na amostra de adolescentes o mínimo de palavras escritas foi 4 com cinco ocorrências/ficha.

6° - Ao analisar a distribuição das palavras por sexo verificámos nas três amostras uma ligeira diferença entre as escolhas dos indivíduos do sexo masculino cuja média é de 7 palavras e os do sexo feminino com uma média de 8 palavras por inquirido.

Quanto à distribuição pelas idades: no que respeita aos inquiridos em idade escolar, observámos que as médias mais elevadas de palavras se poderão relacionar com os inquiridos de idades consideradas adequadas ao ano de escolaridade que frequentam, isto é:

na amostra de crianças que frequentam o 4° ano de escolaridade:

9 anos - média 7 palavras/inquirido.

10 anos - média 8 palavras/inquirido.

11 anos - média 7 palavras/inquirido.

Na amostra de adolescentes que frequentam os 8° e 9° anos de escolaridade

13 anos - média de 6 palavras/inquirido

14 anos - média de 8 palavras/inquirido

15 anos - média de 9 palavras/inquirido

17 anos - média de 8 palavras/inquirido

Na amostra de adultos, ao relacionarmos as habilitações dos inquiridos com as suas médias de escolhas, verificámos uma certa correspondência entre as habilitações mais elevadas e as escolhas de grupos com mais palavras (médias de 8 e 9) assim como uma menor dispersão nas escolhas (entre os grupos de 7 e 10 palavras).

7° - Passamos agora a analisar as palavras quanto à sua **frequência absoluta**, ou seja o número total de vezes que as palavras foram escolhidas/ocorrem. As 235 palavras

têm frequências diferentes, desde uma frequência absoluta de 1 até uma frequência também absoluta de 126 (podendo as escolhas oscilar entre 0 e 138 - número total de fichas de resposta), como se pode reparar na lista que segue:

PALAVRA	FREQ. ABS.	PALAVRA	FREQ. ABS.
1. Sábio	126	16. Muito	18
2. Nuvem	125	17. Porta	17
3. Camponês	107	18. Alegria	16
4. Chuva	102	19. Gota	16
		20. Céu	15
5. Água	36	21. Desiludidos	15
6. Animais	33	22. Livros	15
7. Alfarrábio	30	....
8. Vida	30	1'. Secos	4
9. Felicidade	27	2'. Terra	3
10. Sede	27	3'. (O) saber	3
11. Campos	25	4'. Secaram	2
12. Nada	21	5'. Gado	2
13. Espaço	20	6'. Utilidade	2
14. Dias	19	7'. Cientista	1
15. Enfraquecidos	19	8'. Plantas	1
		

As palavras referenciadas com ' (as últimas da lista) são algumas das escolhas correspondentes a itens lexicais que não constavam do texto.

Na lista - ordenámos todas as palavras cujas frequências absolutas iam de 126 até 15; as restantes tinham frequências de 13 a 1, o que não nos pareceu relevante dado que representam escolhas inferiores a 10%.

Podemos agrupar as palavras pelas suas frequências do seguinte modo:

Freq:		MEDIANA		
138	104	70-69	35	1

1º QUARTIL	2º QUARTIL	3º QUARTIL	4º QUARTIL
Sábio - 126 nuvem - 125 Camponês - 107	chuva - 102	água - 36	as restantes palavras

Acima da mediana e no 1º quartil encontram-se três palavras. Todas as outras ficam abaixo da mediana, uma no 2º e no 3º quartil e as restantes no 4º quartil com frequências entre 33 e 1.

Se fizermos uma observação parcial, por amostras, encontramos uma situação idêntica nos resultados das crianças e dos adolescentes: as mesmas três palavras no 1º quartil (apesar de estarem ordenadas diferentemente); uma no 2º quartil e as restantes abaixo da mediana, com 3 ou 4 palavras no 3º quartil.

Na amostra dos adultos, a distribuição apresenta uma ligeira diferença: também só quatro palavras acima da mediana, mas, nuvem, sábio e camponês situam-se no 1º quartil e chuva no 2º quartil. De novo, 4 palavras no 3º quartil e as restantes no 4º quartil. Em qualquer das amostras verifica-se uma preferência pelas 4 palavras referidas, que são as **palavras-chave** do texto.

Também se pode constatar como (elas) foram privilegiadas em detrimento da maioria, ao verificar a percentagem que as suas frequências representam quando função do total:

PALAVRA	FREQ. ABS.	% DE ESCOLHAS
Sábio	126	91%
Nuvem	125	91%
Camponês	107	78%
Chuva	102	74%
Água	36	26%
Animais	33	24%
Alfarrábio	30	22%
Vida	30	22%
Felicidade	27	20%
...		
Campos	25	18%
Nada	21	15%
Espaço	20	14%
...		
Enfraquecidos	19	14%
Muito	18	13%
...		
Alegria	16	12%
...		
Livros	15	11%
...		
Insignificância	13	9%

De novo as primeiras 4 palavras se distanciam com escolhas acima dos 74%. Em seguida água com 26% das escolhas e, finalmente, todas as outras, com escolhas feitas por menos de 25% da população-alvo.

A elevada frequência das primeiras pode ser explicada por:

serem as palavras-chave do conto

todas surgirem mais de uma vez ao longo da narrativa:

Nuvem(s) - 7 vezes, além de que ocorre no próprio título

Sábio - 4 vezes

Camponês - 3 vezes

Chuva - 2 vezes

Esta última ocorre duas vezes, e, como muitas outras, é «reforçada» por outro vocábulo (co-referência) - «água» que também surge escrito duas vezes.

Apesar de estarem no 4º quartil de frequências, as palavras «espaço» (freq. 20) e «enfraquecidos» (freq. 19) representam, cada uma delas, 14% das escolhas. Tem um certo interesse observar, por amostras, as frequências destas duas palavras.

Na amostra de crianças: espaço - F.8 (19%); enfraquecidos - F.13 (35%)

Na amostra de adolescentes: espaço - F.9 (18%); enfraquecidos - F.4 (8%)

Na amostra de adultos: espaço - F.3 (7%); enfraquecidos - F.2 (4%)

São duas palavras, que não considerámos chave no texto, mas que significam escolhas de certo modo privilegiadas por parte dos inquiridos mais novos.

A parte final do texto, «Porque ter muito é o mesmo que não ter nada, se esse muito não servir para alguma coisa na vida», contém uma das ideias-chave do conto, que, tendo em consideração as frequências das palavras aí contidas, parece não ter sido captada pela população-alvo. Senão vejamos: palavras como ter, muito e nada, têm escolhas apenas com frequências, respectivamente de 2, 18 e 21. Para tal, pensamos ter sido determinante o tipo de teste. Eram pedidas aos inquiridos apenas palavras, - instrumentos dejectivos de narração, o que de certo modo dificultou a possibilidade de exprimirem ideias-chave mais abstractas e/ou simbólicas. Por exemplo, na amostra de adultos um indivíduo escreveu o sintagma «ter alguma coisa na vida», nominalização de frase e em que tentava exprimir uma das ideias-chave da narrativa. Todavia este grupo de palavras não pôde ser considerado, dado não se enquadrar nas condições definidas *a priori*.

8° - Se a frequência absoluta é um indício revelador, também é de considerar o «lugar» preferido pelo inquirido ao escrever, hierarquizando as palavras por ele seleccionadas.

Convencionámos atribuir a cada lugar, ou seja a cada uma das 10 linhas, um coeficiente de importância: 10 para a 1ª linha, 9 para a 2ª linha, 8 para a 3ª linha, e assim sucessivamente até à 10ª linha, marcada por um coeficiente 1. Pretendíamos obter um coeficiente médio da importância atribuída pelo sujeito enunciador a cada uma das palavras. No quadro nº 2 é feita a distribuição das frequências absolutas das palavras pelas várias linhas das fichas de resposta, e são apresentados os resultados para cada palavra, sendo a simbologia utilizada a seguinte:

Palavras: cada número corresponde às palavras ordenadas por ordem decrescente de frequência. (v. lista)

Posições e coeficientes: cada posição (1ª, ...10ª) corresponde a uma linha da ficha de resposta.

Cada posição tem um coeficiente de importância (de 10 a 1).

Resultados:

- I - F = somatório das frequências das palavras (frequência absoluta de cada palavra).
- II - $(\text{coeficiente} \times F)$ = somatório do produto das frequências pelo seu coeficiente de importância.
- III - $\frac{\text{II}}{F}$ = coeficiente médio de importância de cada palavra.

No quadro nº 2 encontram-se os coeficientes médios de importância das palavras cujas frequências estão nos 1º, 2º e 3º quartis e algumas que seleccionámos entre as do 4º quartil, atendendo a que, por um lado seria fastidiosa a apresentação das 235 escolhas e, por outro, a maioria delas têm frequências pouco significativas.

Pensamos que existe uma correlação entre frequências mais elevadas e coeficientes também superiores, destacando-se a palavra nuvem; pensamos também que a frequências inferiores correspondem coeficientes mais baixos.

Em relação às palavras do 4º quartil - representantes de escolhas inferiores a 10% e que não constam no quadro - não se verifica correlação alguma entre frequências e coeficientes de importância. Inclusivamente, há uma certa disparidade entre esses valores, o que não tem significado especial, dado o facto de as percentagens dessa ocorrências serem tão baixas.

População-alvo	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte
Resultados	42 crianças	50 adolescentes	46 adultos
1. Fichas preenchidas	42	50	46
2. Total pal. escritas	324	388	352
3. Nº pal. seleccionadas	43	70	61
4. Nº pal n./ constam no conto	9	27	25
5. Frases	-	-	5
6. Resumos	-	-	1
7. Média pal./inquir.	8	8	8
8. Moda nº pal./ficha ou Distrib. pal./ficha	Grupo 10 pal.	Grupo 10 pal.	Grupo 10 pal.
9. Palavras mais escolhidas	Sábio - 95%	Nuvem - 98%	Nuvem - 93%
	Chuva - 81%	Sábio - 94%	Sábio - 85%
	Nuvem - 79%	Camponês - 78%	Camponês - 78%
	Camponês - 76%	Chuva - 78%	Chuva - 63%
10. Coef. méd. imp. pal. em 9	7	8	8

QUADRO Nº 3

Terminado o levantamento dos dados podemos considerar que

- todas as fichas entregues aos inquiridos foram preenchidas - 138
- a grande maioria das palavras escolhidas constavam do texto (993 palavras). Ocorreram 71 escolhas que, apesar de sinónimos, para-sinónimos ou parónimos, não surgiram no conto.
- a média de palavras escolhidas por inquirido foi de 8
- o número de palavras, por ficha, oscilou entre 3 e 10, estando a média da distribuição no grupo de 10 palavras
- as diferenças das escolhas, por idades e sexos, não nos pareceu muito significativa, salvo no caso do indivíduo que fez um resumo - um dos inquiridos

PAL. POS. COEF.		1.	2.	3.	4.	5.	6.	10.	12.	22.
		1 ^A - 10	9	73	7	5	1	-	1	-
2 ^A - 9	14	17	36	29	4	3	2	-	-	
3 ^A - 8	27	9	22	21	13	1	4	-	-	
4 ^A - 7	34	5	14	22	4	7	1	1	-	
5 ^A - 6	21	4	13	8	4	4	3	2	1	
6 ^A - 5	13	7	5	9	5	7	2	3	2	
7 ^A - 4	2	5	2	4	1	3	5	4	5	
8 ^A - 3	1	3	6	1	1	3	5	2	1	
9 ^A - 2	4	2	2	1	2	1	4	5	2	
10 ^A - 1	1	-	-	2	1	4	-	4	4	
I	F. absol.	126	125	107	102	36	33	27	21	15
II	Σ (CoxF.)	882	1082	801	749	239	170	138	70	47
III	Coef. Imp.	7	9	7	7	7	5	5	3	3

QUADRO Nº 2

Palavras : 1. Sábio
 2. Nuvem
 3. Camponês
 4. Chuva
 5. Água
 6. Animais
 10. Sede
 12. Nada
 22. Livros

mais idosos da amostra de adultos e com menor preparação escolar (4º ano da escolaridade obrigatória). Destaque-se ainda o facto de ter sido na amostra de crianças que ocorreram menos palavras que não estavam no conto

- os inquiridos deram preferência, na sua contracção do texto, às palavras-chave da narrativa, com escolhas entre 91% e 74% e com frequências acima da mediana como no 1º e 2º quartil.
- o coeficiente médio de importância das palavras mais escolhidas (palavras-chave) é de 8, superior em média ao coeficiente das restantes palavras, cujas frequências foram consideradas significativas.

NOTA FINAL

Cruzámos as variáveis memória e discriminação auditivas com os dados referentes à idade, sexo e instrução (no sentido de ano de escolaridade, para as amostras de estudantes e de habilitações, para a amostra de adultos), visando observar até que ponto teria havido co-variância.

Memória auditiva - considerou-se como **memória auditiva**, a curto prazo - operacionalmente, para efeitos de análise - a faculdade de reter palavras do texto, logo após a audição do mesmo e sem qualquer repetição.

Seleccionou-se como indicador de memória auditiva o número de palavras escritas em cada ficha.

Os resultados alcançados levam-nos a levantar as seguintes hipóteses:

1. **Quanto à idade**, parece não haver uma relação clara entre as duas variáveis; de facto, a média de palavras escritas pelos inquiridos das três amostras é de 8, sendo a sua variação insignificante.
2. **Quanto ao sexo**, observou-se uma maior memória auditiva, mesmo se mínima, em qualquer das três amostras, por parte do sexo feminino (8 palavras em média) relativamente ao masculino (7 palavras).
3. **Relativamente à instrução**, verifica-se que a um maior número de anos de escolaridade corresponde uma maior capacidade de memorização. Assim, correlacionando o número médio de palavras escritas pelos indivíduos com os níveis seguintes de instrução, temos
 - . escolaridade obrigatória - 7 palavras / inquirido
 - . curso geral (ou equivalente) - 8 palavras / inquirido
 - . curso complementar e superior - 9 palavras / inquirido

Discriminação auditiva:

A discriminação auditiva tem a ver com a capacidade de ouvir com precisão e seleccionar determinadas palavras, em detrimento de outras, uma vez ouvido o texto.

Seleccionaram-se como indicadores de discriminação auditiva, os seguintes parâmetros:

- a) Número de vezes em que cada palavra foi escolhida.
- b) Número de escolhas feitas fora do texto (palavras, grupos de palavras, frases e resumos) - sinonímia, para-sinonímia, paronímia.
- c) Tipo de prioridades quando do preenchimento da ficha, na escolha e hierarquização vocabular.

Os resultados sugerem-nos as seguintes observações:

1. Quanto à idade:

- a) Este indicador não apresentou variação significativa; os inquiridos independentemente da sua idade, fizeram uma escolha incidente, sobretudo nas palavras-chave do conto: sábio, nuvem, chuva e camponês. As pequenas diferenças de percentagem entre estas palavras (v. quadro nº 3) não têm um significado determinante, atendendo a que todas se encontram no 1º e no 2º quartil de frequências.
- b) O segundo indicador parece-nos mais significativo pois revela uma diferença relativa entre o grupo das crianças e os outros dois: de facto, os grupos mais velhos apresentam bastantes mais escolhas fora do texto, (recordamos que a maioria dessas escolhas são de sinónimos ou de termos com significados aproximados), o que corrobora a hipótese de que, quanto maior for a idade, maior número de associações podem ocorrer, em função de determinado estímulo verbal.
- c) O indicador nº3 traduz-se no índice que chamámos «coeficiente médio de importância». Observou-se que a média do C.M.I. das quatro palavras mais escolhidas, em qualquer das três amostras - sábio, nuvem, camponês e chuva - é menor no grupo das crianças que nos outros dois.

Isto leva a pensar que os grupos mais velhos tendem a privilegiar as palavras-chave do texto, apresentando maior capacidade, não só de discriminação auditiva, como de capacidade de isolar as palavras-instrumento essenciais

2. Quanto ao sexo, parece não determinar qualquer diferença significativa.

3. **Relativamente à instrução, (nível de escolaridade), observámos que a correlação entre a instrução e a discriminação auditiva, apresentava algumas semelhanças com a verificada com a variável idade. A uma maior instrução corresponde, não só uma escolha mais frequente de determinadas palavras, como uma maior discriminação entre os vocábulos do texto e o papel por eles desempenhado.**

Temos consciência que o estudo exploratório que acabámos sucintamente de apresentar tem inúmeras lacunas. Contudo, a correspondência recebida no decorrer e após a transmissão da série de programas «Ouvir... Falar», confirmou a importância do princípio que, qualquer produção (neste caso -audio) pode e deve ser apoiada em estudos prévios de investigação técnico/experimental.

FICHA PARA A POPULAÇÃO NÃO-ADULTA

	<table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> </table>				
<p>ANO:</p> <p>IDADE:</p> <p>SEXO:</p>					
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

FICHA PARA A POPULAÇÃO ADULTA

	<table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> </table>				
<p>HABILITAÇÕES:</p> <p>CARGO QUE DESEMPENHA:</p> <p>IDADE:</p> <p>SEXO:</p>					
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

* MARGARIDA DE ABREU S. DE OLIVEIRA E CARMO

Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.

Professora do ensino secundário desde 1974.

Colaboradora do IPED, desde 1982, onde tem participado em diversas actividades integrada na equipado NETED na área de estudos AUDIO.

abrindo o debate ...

SOBRE O PROCESSO DA LEITURA

O esquema a seguir apresentado representa o primeiro balanço de um trabalho que está a ser realizado com um pequeno grupo de professores de francês na área da grande Lisboa, grupo dinamizado por Maria Emília Ricardo Marques.

- QU'EST-CE QUE LA LECTURE?
- PROCESSUS DE L'ACTE DE LECTURE
- LES DEUX PREALABLES A L'ACTE DE LECTURE

Le projet

L'expérience du lecteur

connaissances extra-linguistiques

connaissances linguistiques

syntaxe

lexique

pragmatique

L'ACTE DE LECTURE

Anticipation

anticiper, c'est prévoir

l'anticipation porte sur ...

Perception des indices

rôle de l'oeil

quels indices prélève-t-il?

paralinguistiques

linguistiques

identification de ces indices

Rôle de la mémoire

mémoire à court terme

mémoire à long terme

Hypothèse de signification

Vérification de l'hypothèse

Intégration de la signification

VALEUR DU DECHIFFRAGE

ORALISATION

■ QU'EST-CE QUE LA LECTURE?

La rencontre du lecteur et d'un document livre
journal
affiche,
....., etc.

Le lecteur avec son projet
son «expérience» lagangière
autre(s)

Le document avec la connaissance que le lecteur en a sa nouveauté (aspect contraignant)

pour qu'il y ait «lecture», c'est-à-dire découverte de la signification d'un écrit, il faut

un équilibre entre la prévision du lecteur
la découverte

une correspondance entre la cohérence externe du lecteur
interne du texte

■ PROCESSUS DE L'ACTE DE LECTURE

C'est une activité qui demande au lecteur

- un projet
- la participation de son «expérience»

et qui s'effectue au moyen de

- une anticipation du sens
- un prélèvement d'indices pertinents par l'oeil
- une identification de ces indices
- leur stockage par la mémoire immédiate
- l'intervention de la mémoire à long terme (cohérence interne du texte)
- une hypothèse de signification
- une vérification de cette hypothèse
- une intégration de cette signification
- une seconde intervention de la mémoire à long terme, qui va permettre une nouvelle anticipation du sens et la reprise du processus

Toutes ces opérations sont quasiment simultanées tant ce processus est rapide.

■ LES DEUX PREALABLES A L'ACTE DE LECTURE

● Le projet

Devant un texte

on est en situation d'attente, différente selon le contenu supposé du texte

on ne prévoit pas la lecture d'un roman policier de la même manière que celle d'une recette de cuisine

on ne mobilise pas les mêmes possibilités

on n'a pas la même perception

plus lente (poésie)

plus rapide (annuaire)

avec de nombreux retours en arrière (ouvrages spécialisés)

on ne prévoit pas le même plaisir

comprendre (ouvrage de math.)

rêver (conte) etc.

on n'a pas la même disponibilité d'esprit devant le texte selon l'équilibre affectif, la fatigue, la motivation, etc.

Conséquences pédagogiques

Si on veut obtenir que les étudiants deviennent des lecteurs polyvalents, il faut

varier les types de lectures

varier les supports de lecture

favoriser la compréhension des étudiants (textes adaptés aux lecteurs)

favoriser leur curiosité en leur proposant des textes inconnus

enrichir l'esprit des étudiants au moyen des difficultés dosées

. lexicque

. syntaxe

. cadres de référence

installer l'activité de lecture dans un climat favorable

● L'expérience du lecteur

. connaissances extra-linguistiques (cadres de référence)

Ex.: pour comprendre une affiche, il faut connaître certains présupposés propres

au système de la publicité en général

au public - cible visé

. connaissances linguistiques

- textuelles

1. structure du roman policier

2. le conte européen plus facile à lire et à résumer pour nous que le conte africain, ou asiatique

- langagières

syntaxe

Ex.: après «nous», on attend «ons», et on fait la relation S/V

lexique (cf. niveaux de langue)

pragmatique

Ex.: «je viendrai demain» ne peut se comprendre que si on sait qui est «je», et de quel jour «demain» est le lendemain.

. ces connaissances vont permettre

- à un lecteur de lire le même roman de manières différentes à des âges ou dans des conditions différentes

- à plusieurs lecteurs de lire le même roman de manières identiques différentes

Conséquences pédagogiques

. enrichir l'expérience que l'étudiant acquiert de la langue et du monde

. introduire dès le début les supports écrits
toutes les formes d'écrit

. mettre l'étudiant en situation de lecteur en tenant compte de son «vécu» et de ses connaissances

■ L'ACTE DE LECTURE**Anticipation**

Anticiper, c'est prévoir la signification de ce qui suit en fonction de ce qui précède

L'anticipation est fonction

- du projet (on s'attend à ...)
- de l'expérience qu'on a de la langue et du monde
- de la connaissance des conditions de production du texte que l'on aborde

L'anticipation porte sur

- l'ensemble du texte
 - structure
 - apparition des événements, ...
- le détail de la phrase
 - Ex.: après «br», on attend une voyelle
 - après «les», on attend un mot au pluriel
 - après «il pleut, donc je prends mon ...», on attend «parapluie» ou «imperméable», ...

Il y a donc des possibilités limitées dans le choix des mots:
deux pour la phrase de l'exemple précédent.

Perception des indices

Rôle de l'œil

L'œil opère par

- des arrêts de regards 3/10 s (points de fixation)
- des déplacements de gauche à droite 3/100 s
- des mouvements de droite à gauche pour passer d'une ligne à la suivante
- des mouvements d'ajustement au début de chaque ligne
- des mouvements de retour en arrière (début de paragraphe, ex.)

L'œil voit, pensant les arrêts, et prélève alors des indices dans l'ensemble des signes perçus (empan visuel)

- c.a.d. deux lettres pour un lecteur très lent
- plusieurs mots pour un lecteur rapide

Le regard se porte surtout

- sur la partie supérieure des mots (agrément des mots)
- sur les mots plutôt que sur les lettres (un mot, amputé d'une ou deux lettres, est reconnu sans effort)

Conséquences pédagogiques

Entraîner les étudiants à une lecture rapide par des exercices de gymnastique oculaire, pour

- élargir l'empan visuel en réduisant le nombre de fixations
- développer la rapidité de l'exploration du texte en hauteur

Quels indices prélève l'œil?

. paralinguistiques

- d'expérience antérieure: tel prénom ...
- montage des images (B.D.)
- indices topologiques: couleur, taille, forme des lettres ...
- titre
- ordre alphabétique
- rapport texte - image

. linguistiques

. sur l'axe paradigmatique

- graphiques: une lettre («c», lettre de «cours»)

une syllabe («pa» de «papa»)

un mot

un groupe de mots

- graphophonétiques: [ã] de «vendredi»
- morphologiques: «jardin» dans «jardinier»
- idéographiques: «bicyclette»

. sur l'axe syntagmatique

- marques du masculin ou du féminin
- marques du singulier ou du pluriel
- accord S / V
- mots charnières (qui, parce que, ...)

. ponctuation

- points divers
- alinéas, etc.

Ces classes d'indice ne sont pas exclusives les unes des autres: chaque lecteur utilise plusieurs codes en même temps et peut en changer au cours de sa vie, si tant est qu'on apprend à lire durant toute sa vie ...

Conséquences pédagogiques

Apprendre aux étudiants à prélever des indices d'ordres divers pour que chacun se constitue ses propres codes.

L'identification de ces indices

En même temps que le prélèvement des indices s'effectue l'identification de ces indices, c'est-à-dire, l'association d'une signification et d'une forme

On reconnaît - les ressemblances : $b = B$
 - les différences : $b \neq d$

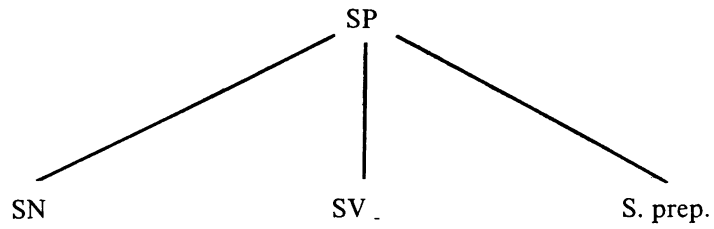
Les relations que les signes entretiennent entre eux permettent d'autres classifications

lettres dans la suite A; B; C; D; E ...
 nombres dans la suite 10; 11; 12; 13 ...

Rôle de la mémoire

mémoire à court terme (immédiate)

Le cerveau tire une signification de la somme des informations prélevées par les yeux: sept fixations environ vont être retenues par la mémoire immédiate



les petits crocodiles	sont morts	de froid	au zoo	ce matin
1, 2, 3	4, 5, 6	7, 8	9, 10	11, 12, 13

+ SN	+ SV	.....	.....	.....
+ sujet gramatical	+ Prédicat	+ causalité	+ lieu	+ temps
+ déterminant(s)	+ Indicatif	.....	.....	.....
+ qualificateur	+ Passé composé			
+ genre	+ genre			
+ nombre	+ nombre			
.....	+ personne			
			

total: 13 indices

perçus différemment par divers types de lecteur:

- . lecteur très lent vs. lecteur rapide
- . lecteur qui lit sans comprendre vs. lecteur qui lit en comprenant complètement

.....

Conséquences pédagogiques

Apprendre à lire plus vite et à mieux comprendre: interpréter

mémoire à long terme

C'est le prolongement du passé dans le présent

Ex.: le souvenir du chapitre précédent d'un roman conduit à mieux comprendre le chapitre suivant

Les éléments stockés par la mémoire immédiate rejoignent les informations conservées dans la mémoire à long terme pour permettre la reconstruction d'une macrostructure qui permet de faire une hypothèse de signification, macrostructure qui se modifie sans cesse au cours de la lecture.

Hypothèse de signification

L'anticipation

hypothèse de signification

L'identification

- cohérence quand le sens attendu est en corrélation avec le sens découvert et avec l'expérience du lecteur
- incohérence dans le cas contraire ce qui conduit à la vérification de l'hypothèse

Vérification de l'hypothèse

Elle se fait au moyen d'un nouveau prélèvement d'indices, ce qui nous amène à une nouvelle hypothèse

Ex.: «Delphine et Marinette donnent des miettes aux poissons»

On comprend toute la phrase, sauf «miettes»

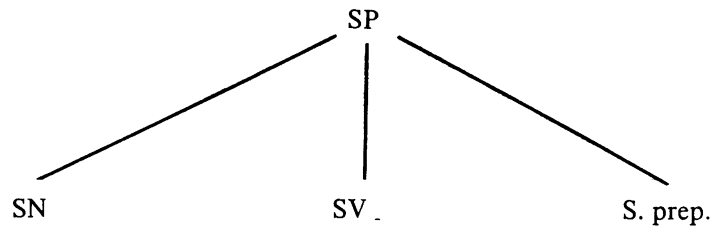
anticipation: «graines»

identification: «miettes» de mie, MAÏS, donc on rejette «graines»

hypothèse: «morceau de l'intérieur du pain»: groupe de mots trop long

nouveau prélèvement d'indices (qui peut être un déchiffrement partiel): à partir du diminutif «miettes»

hypothèse: petite parcelle de pain



les petits crocodiles sont morts de froid au zoo ce matin
 1, 2, 3 4, 5, 6 7, 8 9, 10 11, 12, 13

- | | | | | |
|--------------------|-----------------|-------------|--------|---------|
| + SN | + SV | ..... | ..... | ..... |
| + sujet gramatical | + Prédicat | + causalité | + lieu | + temps |
| + déterminant(s) | + Indicatif | ..... | ..... | ..... |
| + qualificateur | + Passé composé | | | |
| + genre | + genre | | | |
| + nombre | + nombre | | | |
| ..... | + personne | | | |
| | | | | |

total: 13 indices

perçus différemment par divers types de lecteur:

- . lecteur très lent vs. lecteur rapide
- . lecteur qui lit sans comprendre vs. lecteur qui lit en comprenant complètement

.....

Intégration de la signification

La signification générale de ce qui précède s'enrichit de la signification partielle de ce qu'on vient de lire et est traitée par la mémoire à long terme (macrostructure) pour permettre une nouvelle anticipation.

■ VALEUR DU DECHIFFRAGE

On peut utiliser le déchiffrage

- pour oraliser: correspondance phonie-graphie
- pour décrypter un mot complètement inconnu
- pour comprendre des jeux de mots: «dans ce magasin, fête des affaires»
- comme deuxième prélèvement d'indices

Mais le déchiffrage ne peut conduire à la signification: pour savoir déchiffrer un mot, il faut savoir le lire, l'interpréter, l'analyser dans son contexte, si besoin est, en tenant compte de l'opposition langue écrite, écrit oralisé:

Ex.: «ils viennent en tenue de sport»

la suite «e» + «n» correspond à quatre sons différents:

[ɛn] ~ [ẽ] ~ [an] ~ [a]

■ ORALISATION

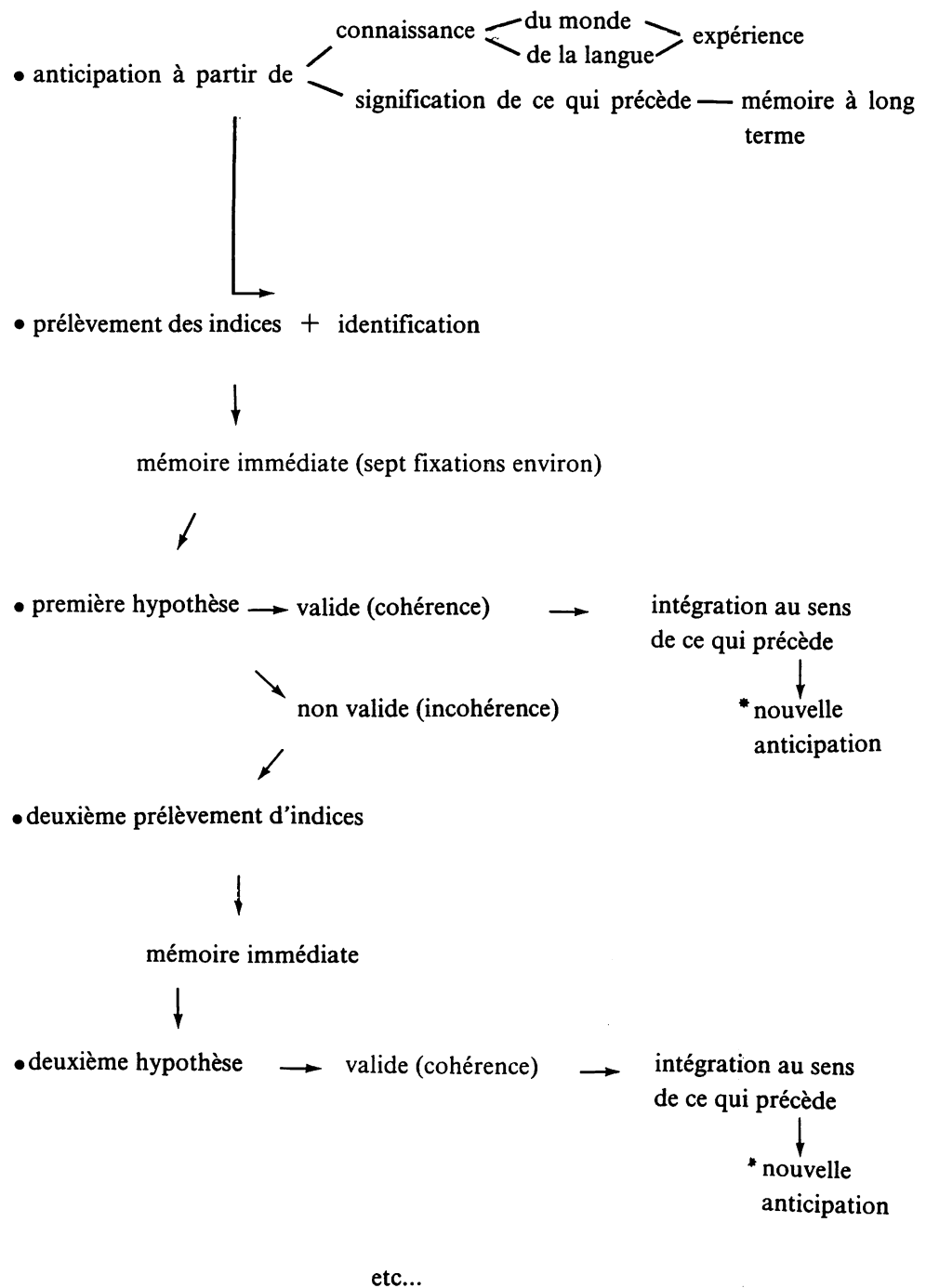
Un bon lecteur lit	27000 mots à l'heure en lecture	silencieuse
	9000	oralisée

Donc les yeux sont en avance par rapport à la voix, à tout rythme articulatoire

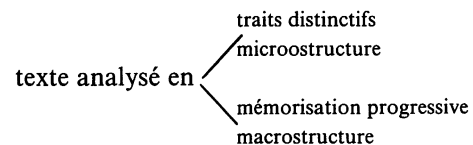
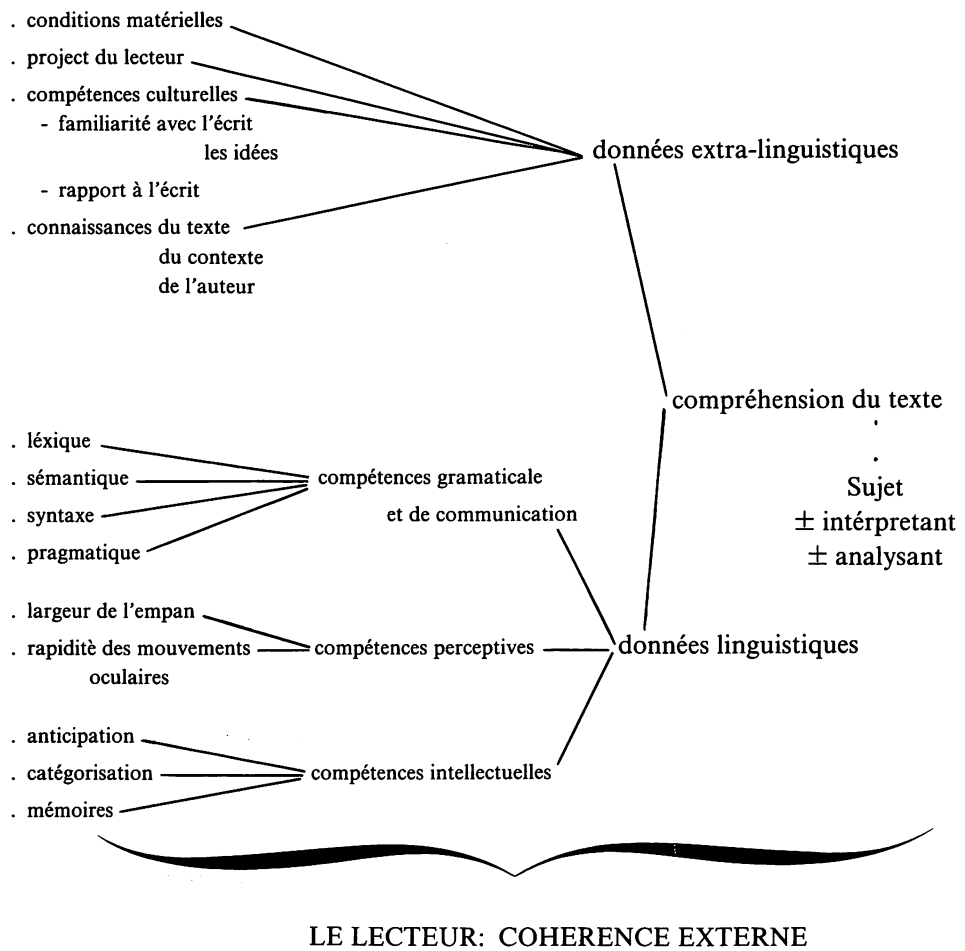
Pour bien oraliser, il faut

- . savoir lire avec les yeux (comprendre)
- . n'avoir aucun handicap d'ordre affectif ou moteur
- . être dans une situation réelle de communication authentique ou être un bon acteur

Hypothèse de signification



RAPPORTS LECTEUR → TEXTE



NOTÍCIAS

Celebrou-se a 13 de Fevereiro de 1985, após vários contactos e reuniões entre o Director da RDP/Internacional - Dr. Francisco Cerejo, o Director de Programas da RDP - Dr. José Manuel Nunes, a Directora do CETED - Prof.^a Maria Emília Ricardo Marques e o grupo Áudio CETED - IPED, um protocolo entre o IPED e a RDP, com o fim de estabelecer um acordo de colaboração.

O IPED produziu uma série de 50 programas sujeitos ao tema Língua Portuguesa - visando enriquecer conhecimentos, destinados a ouvintes de língua portuguesa nos países estrangeiros, comunidades portuguesas, bem como cidadãos de países de língua oficial portuguesa.

O autor da série foi a Prof.^a Maria Emília Ricardo Marques e o apoio tecnológico foi prestado pelo grupo Áudio - CETED.

O trabalho de registo processou-se nos estúdios de gravação da RDP.

A série com o título «Ouvir ... Falar», começou a ser difundida em 30 de Setembro para a América (costa leste e oeste), Índia, Europa, Brasil e Extremo Oriente, existindo neste momento feed-back através de correspondência já chegada ao IPED. «Ouvir ... Falar ...» vai constituir um bloco: cassetes, livro de textos, índice remissivo

sobre os pontos de gramática abordados e um guia sobre o tema, a motivação e o conteúdo de cada lição num conjunto que se complementariza entre si, conjunto este que será enriquecido com um livro de exploração didáctica do texto (em preparação) e a sair brevemente.

Neste momento, concluído o projecto «Ouvir ... Falar», pensa-se em reformular o protocolo IPED - RDP com vista a produzir outro bloco, este com o objectivo de fazer chegar informações sobre o país que somos. Título: «Portugal: Memórias, Cantares e Dizeres».

Este trabalho (elaborado em dois níveis de complexidade linguística diferente) tem os seguintes objectivos:

- Referências (usos e costumes) das regiões portuguesas continentais e insulares.
- Difusão de música regional portuguesa.
- Apontamentos vários sobre as áreas geográficas abordadas.

Este novo projecto levará à constituição de um bloco em que serão reunidos ao suporte audio (cassetes) outros media: scripto (livro de textos - está em formação a equipa que estudará este sector) e video (uma colecção de diapositivos das regiões em foco - em realização).



Copyright © 1984,

Instituto Português de Ensino a Distância
Palácio Ceia - Rua da Escola Politécnica, 147
1200 Lisboa