

ANA ISABEL VASCONCELOS

GLÓRIA BASTOS

1 A importância do texto dramático na aula de Português

As práticas textuais sobre produções dramáticas apresentam potencialidades, do ponto de vista formativo, que não queremos deixar de sublinhar, como enquadramento fundamental das reflexões que tecemos neste artigo.

Encarado num plano pedagógico mais alargado, são evidentes as oportunidades proporcionadas no sentido de o aluno poder experimentar diferentes tipos de operações estruturantes: cognitivas, afectivas e semióticas. Os exercícios possíveis a diversos níveis – leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição (importante trabalho metalinguístico e metacognitivo), representação, – dão bem conta do papel fundamental de um trabalho neste domínio.

Do ponto de vista didáctico, e concretamente no campo da disciplina de Português, são igualmente significativas as áreas possíveis de intervenção. Tal como nos outros modos literários, pode-se estudar diversas épocas, autores, estéticas, géneros... Mas a verdade é que o texto dramático apresenta determinada especificidade que sugere hipóteses de trabalho só possíveis quando efectuadas sobre um dispositivo enunciativo próprio.

1.1 Especificidade do discurso dramático

O primeiro contacto que temos com uma obra escrita é de carácter físico. Como alguém referia, uma viagem das

mãos e dos olhos, que nos deixa uma primeira impressão, quantas vezes determinante para a sua leitura¹. Se acreditarmos que um texto significa não só pelo seu conteúdo, mas também pela forma que o objectiva, consideraremos importante esta vertente icónica.

A mancha gráfica que delimita o texto dramático revela-nos um dispositivo enunciativo próprio, formalmente marcado por dois tipos de discurso: dialógico, ou texto principal, e não dialógico, ou texto segundo ou secundário, como lhe chamam alguns teorizadores². Optando por este modo de representação escrita, o autor materializa determinada construção ficcional, que irá desejavelmente funcionar como real construído, uma unidade autónoma, então estruturada e fora das mãos do seu criador. É nessa estrutura que notamos, desde logo, a ausência explícita de narrador que conduza e explique o fio da acção. Como é então garantida a narração neste real construído?

Existem, dentro da acção dramática, formas narrativas que, por exemplo, referem acontecimentos passados fora dos limites temporais e/ou espaciais do texto. É da responsabilidade das diversas personagens o relato e a alusão a esses acontecimentos, possuindo elas mesmas a função de narradores.

Normalmente essas formas narrativas fornecem, ao leitor, informações essenciais para o estabelecimento da fábula, sendo assim aproveitadas para expandir as dimensões da peça. Deste modo, uma vez que a narração não é usualmente garantida por um narrador único mas assegurada pelos actores de um relato, o leitor contacta com diversas concepções da realidade, consoante o ponto de vista expresso. A função de tais relatos é também interpretativa, pois não se trata de um narrador onisciente que perspective a narrativa de uma forma globalizante, mas de diferentes personagens com leituras diversas do mundo.

Podemos desta forma afirmar que o texto dramático é, por excelência, o tipo de texto em que se alargam os níveis de ambiguidade desse real. O leitor encontra-se em situação privilegiada devido à possibilidade de tomar contacto com as diversas concepções da realidade, consoante o ponto de vista da personagem, aprofundando a sua percepção dos conflitos humanos. É o real filtrado, mas com filtros diferentes, que proporciona diferentes ângulos de visão, diferentes versões, e não o real como reflexo de verdades objectivas e eternas.

Assumimos assim que o texto dramático é, antes do mais, diálogo. Como refere Ryngaert (1992: 24), a palavra do autor disfarçada e partilhada por um ou mais emissores constitui o essencial da ficção. Mesmo que, em determinada composição dramática, intervenha apenas uma personagem, podemos estar

¹ Este aspecto foi salientado num estudo efectuado por Maria Alda Loya Soares da Silva, *A Leitura como Viagem – uma abordagem de ‘Os Lusíadas’ na Escola*, Lisboa, Editorial Presença, 1988, especialmente cap. 1 e 2.

² Cf., por exemplo, Aguiar e Silva, *Teoria e Metodologia Literárias*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, p. 205.

perante um falso monólogo, pois pode tratar-se de um diálogo com uma figura ausente ou consigo própria. Por vezes os diálogos podem também não consubstanciar uma verdadeira troca entre as personagens, tratando-se afinal de monólogos interligados (*Id.*: 110 e ss.).

No discurso dramático, a palavra dita pela personagem obedece a uma «dupla estratégia de enunciação», uma vez que, por um lado, serve para estabelecer a comunicação entre as personagens e, por outro, destina-se a fornecer informações que, neste tipo de discurso, não conseguem ser transmitidas de outra forma. Num romance, pelo contrário, as personagens não têm que veicular toda a informação que o autor quer transmitir ao leitor. Existe para tal uma personagem, que é tão fictícia como as restantes, mas que normalmente o leitor toma por real, chegando a identificá-la com o autor. O narrador pode alargar-se em descrições de ambientes, de lugares, de personagens e tudo o que achar conveniente, sem as restrições de economia que o texto dramático impõe¹.

No drama, tudo tem que ser sinteticamente exposto ou corre o risco de perder a eficácia dramática. Se o autor dramático tem também em mente ser representado, deverá ter em atenção aspectos que se prendem com a exequibilidade das cenas que cria, embora hoje em dia as modernas tecnologias coloquem à disposição do encenador possibilidades até agora impensáveis e que ultrapassam eventuais dificuldades.

É um facto que poderão existir textos dramáticos que se não destinam à representação, mas apenas à leitura. Foram os chamados “dramas de gabinete” e hoje ironicamente apelidados de “teatro no sofá”. Todos nós já lemos textos dramáticos que dificilmente vemos projectados na cena. E não é por acaso que muitos nunca subiram ao palco e que outros o fizeram por escassas vezes e nem sempre com o sucesso desejado. Talvez que determinados textos, embora apresentados na forma dramática, sejam mais aliciantes quando usufruídos na leitura e se tornem menos interessantes quando representados.

A assunção de que uma obra dramática precisa de subir ao tablado para “se completar” parece-nos um raciocínio que contribui para o desvirtuar do lugar soberano que a literatura dramática há muito já conquistou. Se é verdade que a sua especificidade reside na exibição de marcas textuais que inequivocamente apontam para a representação, isso não significa que esse texto se consubstancie apenas quando sobe ao palco.

Tal como Jiri Veltruski tão claramente expôs num artigo que escreveu sobre as relações entre o texto dramático e o teatro, consideramos também que -o

¹ Cf. entre outros, o romance *Os Maias* e a adaptação teatral do original, da responsabilidade de José Bruno Carreiro, Lisboa, INCM, 1984. Para que os alunos possam perceber de forma eficaz as diferenças existentes entre estes dois modos, e constituindo aquele texto de Eça de Queirós leitura obrigatória para os alunos do secundário, poder-se-á confrontar excertos das duas obras.

drama é uma obra de literatura por direito próprio; não requer mais do que a simples leitura para penetrar na consciência do público». (Veltruski, 1978: 164). O que geralmente acontece é que pode ser utilizado como componente verbal de um espectáculo teatral, tal como poderá ser usado um texto que pertença a qualquer um dos outros modos (narrativo ou lírico), desde que devidamente adaptado a uma forma discursiva, inerente por natureza ao texto dramático.

A errada identificação de “teatro” com “texto dramático”, e vice-versa, leva a que, a nível da prática escolar, se possa cair na tentação de transferir o estudo do texto dramático, do campo do literário apenas para o campo do espectacular, **substituindo** a leitura dos textos por uma ida ao teatro ou, pior ainda, pela projecção de um filme baseado em determinada obra, supostamente de leitura obrigatória.

Ryngaert aponta para o perigo que tal prática pode representar, quando os alunos não estão conscientes de que se trata de dois níveis de produção. Filmes baseados em textos dramáticos podem ser encarados como se do próprio texto escrito se tratasse, confundindo um argumento com a obra que lhe serviu de base e que proporcionou a criação de outra obra, agora do foro cinematográfico. Assim, a sétima arte ou a própria representação apresentar-se-ia como a obra por excelência, contribuindo ainda mais para relegar a prática da leitura para segundo lugar.

Não queremos obviamente com isto dizer que a ida ao teatro não seja da máxima importância e a este assunto voltaremos mais adiante. O que queremos sublinhar, em sintonia com este especialista, é que «a análise do texto e a análise do espectáculo são processos diferentes mesmo se complementares. Nenhum espectáculo explica por milagre o texto. A passagem do texto ao palco corresponde a um salto radical. É certo que o espectador experimenta a vontade de voltar ao texto, como leitor. Mas as numerosas ligações que subsistem entre o texto e o palco não podem satisfazer-se com a ilusão mecanicista de uma mera complementaridade» (Ryngaert, 1992: 31).

Quando decidimos levar os alunos ao teatro, optamos, naturalmente, por uma representação que tenha estreita relação com a prática curricular. Fundamental é que os alunos estejam de alguma forma preparados para aquilo a que vão assistir, quer pelo estudo prévio do texto que serviu de suporte ao espectáculo, quer pela leitura do seu programa, ou por qualquer actividade que os predisponha para o que vão ver. Da maior utilidade será a elaboração de uma “ficha de apreciação do espectáculo”, a preencher pelos alunos antes e/ou após a representação. De salientar que essa ficha deve incidir preferencialmente sobre elementos específicos da linguagem teatral, levando o aluno a observar e registar aspectos ligados à forma como o encenador trabalhou as diversas

linguagens que tem ao seu dispor (cenário, luz, som, movimentação cénica, vestuário, acessórios, etc.).

2 O texto dramático nos programas de Português

A categorização da produção literária tem sido objecto de estudo sobretudo no âmbito da Teoria da Literatura. Assentou-se na existência de três modos de discurso e os programas da disciplina de Português organizam os seus conteúdos, fundamentalmente, em função desta tríade. No que diz respeito ao "modo dramático", os programas colocam à disposição do Professor um novo e alargado leque de leituras, que abrange diversos géneros.

Quanto aos estudos dedicados ao tratamento e exploração didáctica do texto dramático, estes são praticamente inexistentes entre nós, o que tem levado a que geralmente se descure a leitura e análise deste modo literário bem como o seu adequado tratamento na aula de Português. Por outro lado, sabemos que na formação inicial dos Professores, este aspecto não se encontra particularmente contemplado, continuando a ser tratado por vezes superficialmente na formação subsequente.

Percorramos então o conteúdo dos programas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, atentando, para já, nos objectivos visados.

- Os objectivos do 3.º ciclo do ensino básico

Nos objectivos enunciados para os três anos deste ciclo podemos identificar alguns aspectos que vão ao encontro de algumas perspectivas por nós já assinaladas. Logo à cabeça temos «ler e ver peças de teatro, ou extractos de peças seleccionadas» (p. 28), o que inequivocamente remete para a dupla dimensão do texto dramático.

Também as operações de "visualização" da representação estão aí contempladas: «Imaginar ou reconstituir espaços a partir de indicações cénicas ou de informações contidas em réplicas» (p. 29), no 7.º e 8.º anos; «descobrir ou reconstituir o retrato físico e psicológico das personagens a partir das réplicas e indicações cénicas», «identificar ou imaginar o espaço e o tempo da acção» (p. 29), no 9.º ano. Temos aqui remissões para dois dos passos essenciais na abordagem do texto dramático. Por um lado, uma análise textual que dê conta de uma especificidade discursiva que já destacámos; por outro, a pesquisa de elementos criados pelo próprio autor, a sua "visão" da potencial e possível dimensão espectacular daquele texto. Um outro aspecto visa o imaginário do leitor, colocando-o no papel de autor de uma possível "mise en scène".

Significa isto que alguns dos dados estão lançados nos próprios programas. Pensar, pois, no texto dramático enquanto fenómeno literário mas também como praxis teatral em potência não é sinónimo de que se vai fazer teatro na aula de Português, mas sim de que a abordagem do texto dramático se pode tornar realmente mais “viva” e consentânea com o tipo de texto que é.

- Os objectivos do ensino secundário

Relativamente ao ensino secundário há uma observação prévia que gostaríamos de registar. Encontrávamo-nos praticamente no final da redacção deste artigo quando foi publicada uma nova versão do programa de Português para o ensino secundário (Janeiro de 1997) e que deverá entrar em vigor no próximo ano lectivo. De qualquer forma, confrontando-se os dois textos, mantêm-se as observações quanto aos princípios orientadores da abordagem do texto dramático.

No subcapítulo 2.3, dedicado à “Leitura” encontramos algumas linhas metodológicas que em seguida transcrevemos, para podermos contextualizar alguns comentários que gostaríamos de aqui registar:

A especificidade do texto dramático leva-o a ser encarado como jogo, considerados os objectivos e as exigências da cena. A relação entre multiplicidade de linguagens que o espectáculo teatral implica (cenário, iluminação, som, objectos, vestuário, caracterização, marcação, gesto, ...) pode servir para desencadear a criatividade de maneira a manifestar-se o entendimento do texto ou da situação de que se partiu, fazendo-se dele uma recriação na perspectiva do encenador. Neste sentido, é recomendável que o aluno dramatize cenas ou construa pequenas peças de teatro e mesmo guiões destinados à televisão.

Deste modo, assume o **texto dramático** a sua dimensão mais ampla de espectáculo, enquanto o aluno se torna mais competente quer como leitor quer como espectador. [...]

(Português A, pp. 28/29; Português B, p. 92)

Logo nas primeiras linhas fala-se de «texto dramático» e «cena» como quase de sinónimos se tratasse. Cria-se aqui uma certa confusão entre conceitos que temos vindo a tentar distinguir como realidades autónomas, podendo embora encontrar-se intimamente relacionadas. Também não compreendemos exactamente o que se pretende com a recomendação de que o «aluno dramatize cenas»: significa isto um trabalho escrito de transposição de um texto de outro modo literário para o dramático, com as necessárias adaptações; ou, por outro lado, que se vai fazer “teatro” na aula de Português?

Em seguida introduz-se, quanto a nós, uma bizarria, ao colocar-se praticamente no mesmo plano a produção de «peças de teatro» e de «guiões destinados à televisão». Será que se desconhece que a escrita de guiões tem uma especificidade e complexidade próprias, entrando em linha de conta com outras variáveis como, e referimos apenas a título de exemplo, o «ponto de vista» da câmara, planos, etc. Não nos parece aceitável que se inclua desta forma, sem mais esclarecimentos, duas realidades tão distintas, com risco de se fomentar o seu entendimento distorcido.

2.1 Os autores e os textos – excertos e obras de leitura integral

No 3.º ciclo do ensino básico encontramos, pela primeira vez no 7.º e 8.º anos, textos dramáticos nas propostas de leitura da obra integral, situação que saudamos, quer pela abertura a outras formas de escrita, quer pelas potencialidades de trabalho oferecidas.

Em relação aos autores e textos propostos temos, para o 7.º ano, *A Beira do Lago dos Encantos*, de Maria Alberta Menéres; para o 8.º ano surgem duas referências: *Falar Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett e *Antes de Começar*, de Almada Negreiros; para o 9.º ano, surgem, em alternativa, duas produções vicentinas, o *Auto da Barca do Inferno* e o *Auto da Índia*.

Reconhecemos que haja alguma dificuldade na procura de textos para as faixas etárias aqui em causa. A esse nível, e porque um dos maiores problemas reside no desconhecimento das obras existentes, mais do que a indicação de autores/títulos pensamos que seria de toda a utilidade a existência de uma listagem de obras possíveis, com uma breve apresentação e talvez um pequeno excerto representativo⁴. Em função do grupo de trabalho, e com um conhecimento mais efectivo das diferentes possibilidades, o professor poderia então apresentar várias sugestões à turma, escolhendo-se a(s) mais adequada(s) ao seu perfil e preferências.

Para o ensino secundário e no que diz respeito ao assunto versado neste artigo, as alterações observáveis no programa saído no princípio deste ano cinjem-se ao leque de opções quer relativamente a autores quer a obras. Assim, quanto ao texto dramático, impõem-se leituras obrigatórias numa perspectiva sequencial tendo como referencial a História da Literatura. Começamos no 10.º ano com Gil Vicente e António Ferreira, no 11.º ano com a obra-prima do teatro de Garrett e no 12.º ano com um drama histórico do teatro contemporâ-

⁴ Recordemos, a este propósito, o exemplo do *Boletim Cultural* da Fundação Calouste Gulbenkian, com um número dedicado exactamente aos «Tesouros de Teatro na Literatura Portuguesa para Crianças». VII Série, Junho de 1992.

neo da autoria de Sttau Monteiro. Esta opção metodológica, que não surgia na anterior versão deste programa, é, quanto a nós, bem vinda. Trata-se no entanto de uma perspectiva há longos anos defendida por inúmeros professores. Explicitam os autores do programa que a escolha das leituras obrigatórias deve assentar «numa organização coerente e cronológica que permitirá dar ao aluno iniciado nos estudos literários uma visão homogénea e arrumada da sua história literária». O facto de se abordar a literatura de uma forma diacrónica e sequencial, ao longo dos 3 anos de Português do ensino secundário, evita que se estudem várias obras do mesmo autor, como leitura extensiva, vários anos seguidos. Na versão anterior deste programa, o estudo de Gil Vicente era proposto em 4 anos seguidos (9.º ano e Português A do ensino secundário). Não querendo questionar a importância de Gil Vicente no panorama da literatura dramática portuguesa, parece-nos excessivo que o mesmo autor seja tão trabalhado, certamente em detrimento de outros que acabam por cair no esquecimento. Além deste aspecto, uma tal incidência pode ter como consequência a desmotivação do aluno, uma vez que contacta sempre com o mesmo autor. Não admira assim que ouvíssemos o comentário «Outra vez Gil Vicente!», se o professor não fizesse previamente uma auscultação relativa às leituras efectuadas nos anos anteriores.

Com esta nova versão do programa a questão reside, quanto a nós, na obrigatoriedade de todos os alunos lerem os mesmos textos, não havendo um leque de autores elegíveis, no âmbito das leituras obrigatórias. Embora se respeitasse o princípio metodológico de um contacto com a nossa história literária tendo sempre como referencial a sua evolução diacrónica, pensamos que seria da maior utilidade uma abertura no que diz respeito às sugestões de leitura obrigatória por forma a proporcionar aos Professores e aos Alunos algum poder de decisão. Além deste aspecto, não compreendemos a rejeição de autores, incluídos na versão anterior, e agora eliminados. Falamos de Bernardo Santareno, por exemplo, um marco indiscutível na História do Teatro Português. Qual o critério que presidiu à selecção, como leitura obrigatória para todos os alunos, do texto *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro, e se preferiu o *Judeu* de Bernardo Santareno? Porque não deixar ao critério dos Professores a opção por um destes (ou de outros) autores. Importante será o contacto dos alunos com a produção dramática de uma determinada época e não a imposição de determinados textos, uma vez que, como se afirma no próprio programa, a proximidade temporal a que nos encontramos destas obras não permite uma escolha consensual (cf. p. 93).

Vejamos, em quadro-síntese, as novas propostas de leitura para este nível de escolaridade:

PORTUGUÊS A

ANO	TÍTULO	AUTOR
10.º	<i>Farsa do Alfaiate</i> <i>O Pranto do Clérigo</i>	Anrique da Mota
	<i>Farsa de Inês Pereira</i> ou <i>Auto da Índia</i> * <i>Auto da Barca do Inferno</i> ou <i>Auto da Alma</i> * <i>Tragicomédia Pastoral da Serra da Estrela</i>	Gil Vicente
	<i>Castro</i> *	António Ferreira
11.º	<i>Frei Luis de Sousa</i>	Almeida Garrett
	<i>Guerras do Alecrim e Manjerona</i> <i>Anfitrião</i>	António José da Silva
12.º	<i>Auto da Alma</i>	Gil Vicente
	<i>D. João e a Máscara</i>	António Patrício
	<i>O Gebo e a Sombra</i>	Raul Brandão
	<i>Felizmente Há Luar!</i> *	Luis de Sttau Monteiro

PORTUGUÊS B

10.º	<i>Auto da Índia</i> ou <i>Auto da Feira</i> *	Gil Vicente
	<i>Erros Meus, Má Fortuna, Amor Ardente</i>	Natália Correia
11.º	<i>Frei Luis de Sousa</i> *	Almeida Garrett
	<i>Um Auto de Gil Vicente</i>	
	<i>Os Velhos</i>	D. João da Câmara
	<i>Bocage, Alma sem Mundo</i>	Luzia Maria Martins
12.º	<i>O Avejão</i> <i>(A Farsa)</i>	Raul Brandão
	<i>D. João e a Máscara</i>	António Patrício
	<i>Felizmente Há Luar!</i> *	Luis de Sttau Monteiro
	<i>O Vagabundo das Mãos de Ouro</i>	Romeu Correia
	<i>O Dia Seguinte</i>	Luis Francisco Rebelo

* Leituras obrigatórias.

Apesar da diversidade que aqui encontramos, cremos que muitas destas novas leituras ficarão apenas no texto dos programas, sem concretização na prática lectiva, uma vez que os programas são extensos e sabemos que não há tempo para ir além das leituras obrigatórias. A intenção, expressa nos programas, de proporcionar ao aluno uma visão pluriperspectivada e a reconhecida necessidade de recuperar valores patrimoniais da cultura regional poderão ser objectivos nunca concretizados, porque agora relegados para o nível opcional. Por outro lado, será mais simples, para o professor, trabalhar as obras que já conhece ou sobre as quais dispõe de elementos auxiliares, para além do facto de algumas das obras acima indicadas não se encontrarem facilmente disponíveis no mercado livreiro. Mas esta é uma questão que abordaremos no ponto seguinte.

2.2 Instrumentos de trabalho – manuais escolares e edições didácticas

São vários os instrumentos de trabalho de que o professor pode dispor no sentido de proporcionar uma aprendizagem simultaneamente estimulante e com qualidade científica. Iremos debruçar-nos aqui sobre dois dos recursos mais utilizados em sala de aula: o manual escolar e as edições de textos, mais significativas quando se trata da leitura integral de uma dada obra.

- Os manuais escolares

Sabemos que o manual escolar continua a ser um instrumento de trabalho privilegiado pelos professores; convirá, no entanto, não esquecer que a sua utilização deverá obedecer a determinados critérios, um dos quais será evitar que toda a actividade docente se submeta apenas às propostas apresentadas no livro escolhido. O manual deverá sobretudo funcionar como um motor da aprendizagem e um recurso auxiliar ao lado de outros, e não enclausurar o aluno em metodologias fechadas.

Percorremos assim algumas das edições disponíveis para o 3.º ciclo do ensino básico, no sentido de verificar quais as propostas por eles apresentadas no domínio de uma abordagem do texto dramático. Efectuamos apenas comentários gerais, sem apontar concretamente o livro em causa, uma vez que o nosso objectivo reside sobretudo numa chamada de atenção para algumas questões que julgamos essenciais neste contexto e que merecem uma reflexão mais aprofundada de todos os professores.

Longe vão os tempos em que lá muito no final do manual encontrávamos uma unidade dedicada ao estudo do texto dramático. Exactamente por se en-

contrar no fim do livro, também o seu estudo era adiado para o final do ano lectivo, e com frequência para o ano seguinte, porque naquele, depois, já não havia tempo para tal.

A forma de organizar os livros tem sofrido, entretanto, algumas alterações. Todavia, um aspecto continua a ser óbvio quando os folheamos: no domínio da leitura da obra completa destacam-se, de longe, as propostas dirigidas para o texto narrativo. Em muitos casos nem sequer se apresentam excertos das obras dramáticas sugeridas nos programas, o que poderia, eventualmente, "aguçar o apetite" para a sua leitura integral, e que é, pensamos, um dos papéis que o manual deverá desempenhar. Depois, por vezes, deparamos com a situação inversa e que poderá ter efeitos perversos, quer neste caso, quer no estudo de outras obras. Trata-se da inclusão de um número excessivo de excertos, o que poderá conduzir a substituir-se a leitura do texto completo pela leitura daqueles "pedaços", com os evidentes prejuízos que todos conhecemos. Quando se revela impossível a inclusão de todo o texto no manual, o critério que deverá prevalecer é a apresentação de um excerto significativo, eventualmente o *incipit*, pela forma como, de imediato, poderá localizar o leitor perante o tema e tom da obra. Propostas como a pesquisa organizada de dados sobre o autor e a época, linhas de leitura e a apresentação de outros textos com os quais aquela obra possa "dialogar" (aspecto importante, para uma visão mais abrangente do fenómeno literário, e por vezes tão descuidado!) são algumas das "funções" que, nesses casos, o manual escolar poderá (deverá?) preencher.

Também alguns textos de indole "teórica", por vezes incluídos, merecem uma análise cuidada, pela forma como poderão incutir ideias não totalmente correctas sobre o que é, realmente, o texto dramático, caindo-se na confusão a que já aludimos, entre texto dramático e teatro.

- As edições didácticas

Não é de hoje a falta de interesse, quer por parte de editores e livreiros, quer do público em geral, pela edição e leitura de "textos de teatro". O texto dramático será porventura o que é menos procurado, e também o menos oferecido, no circuito livreiro. Não temos o hábito de "ler teatro", pelo que a edição do texto teatral é ainda muito restrita. Encontramos com menos dificuldade os textos considerados clássicos e que tradicionalmente são contemplados nos curriculos escolares. A edição de textos modernos, ou mesmo actuais, acontece sobretudo na altura da sua representação, mas sempre com uma tiragem muito reduzida.

No âmbito deste artigo interessa-nos apenas verificar a existência e acessibilidade dos textos contemplados nos programas da disciplina de Português. No que respeita aos textos de autores contemporâneos, como Maria Alberta Menéres, Luís Francisco Rebelo, Luís de Sttau Monteiro, Luzia Maria Martins, Natália Correia e Romeu Correia, é com frequência necessário encomendá-los às próprias editoras, e alguns (como é o caso de *Felizmente há Luar!*) encontram-se esgotados há anos, sem perspectivas de reedição. Quanto ao texto *Antes de Começar*, de Almada Negreiros, apenas conhecemos uma edição da responsabilidade da Fundação Calouste Gulbenkian, publicada em 1984 e que, cremos, de difícil obtenção.

Gil Vicente e Almeida Garrett são os autores mais publicados, e as edições deste último têm tradicionalmente apenas contemplado o drama *Frei Luís de Sousa*. Os seus outros textos, *Um Auto de Gil Vicente* e *Falar Verdade a Mentir*, só mais recentemente mereceram edições didácticas.

Convirá aqui explicitar o que entendemos por “edição didáctica” e qual o papel que poderá desempenhar no contexto escolar. Trata-se, pois, da edição de uma obra integral que, recorrendo a um texto fidedigno, estabelece uma mediação entre determinado texto e um potencial leitor situado em contexto escolar. Essa mediação não se deverá restringir à mera apresentação do autor e da época, como verificamos em algumas edições pseudo-escolares, mas deverá passar por propostas de leitura, abordagens analítico-interpretativas, enquadramentos histórico-culturais, glossários, actividades complementares, etc.⁵

Continuemos o percurso encetado.

Anrique da Mota, contemporâneo de Gil Vicente, possui duas composições que pela sua extensão são normalmente incluídas nos próprios manuais escolares. No entanto, não se apresenta aí uma abordagem profunda, nem dos textos nem da sua importância, pelo que saudamos a publicação de uma edição didáctica, que também inclui *O Velho da Horta*, de Gil Vicente. Aí se apresentam aspectos fundamentais para a contextualização e compreensão destas produções medievais.

Quanto à *Castro*, existem edições didácticas disponíveis e com um bom tratamento do texto. As *Guerras do Alecrim e Manjerona*, de António José da Silva, surgiram, em 1995, numa apresentação didáctica do texto, e que tão necessária era, uma vez que a anterior datava de 1980; do *Anfitrião*, possuímos apenas uma edição de 1986 e que está praticamente esgotada.

⁵ Sobre este tema consultar também Carlos Reis, “Didáctica da Literatura”, in *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, pp. 151-153.

De Raul Brandão existe disponível uma edição didáctica que inclui os dois dos três textos propostos, *O Gebo e a Sombra* (Português A) e *O Avejão* (Português B), precedidos de uma apresentação do autor e da época bem como propostas de leitura. Relativamente ao terceiro texto mencionado, intitulado *A Farsa*, pensamos tratar-se de um engano pois, contrariamente ao que o título poderá indiciar, não se trata de um texto dramático, mas de uma produção a incluir no universo romanesco/modo narrativo.

Gil Vicente é, sem dúvida, o autor que mais edições didácticas possui, sobretudo os textos já contemplados nos anteriores programas. *O Auto da Índia*, *O Auto da Barca do Inferno*, *a Farsa de Inês Pereira*, *o Auto da Feira* e *o Auto da Alma*, são obras que conhecem diversas edições didácticas, algumas também orientadas para alunos universitários.

Surge aqui uma questão final. Devido à inacessibilidade de alguns textos dramáticos de autores contemporâneos ou à inexistência de edições didácticas dos seus textos que ajudem alunos e professores na sua prática lectiva, teremos que nos cingir a Gil Vicente e a Almeida Garrett, que hoje sabemos não terem sido os únicos pilares do teatro português? Trata-se, provavelmente, de um problema de causa-efeito, efeito-causa. Não se escolhe determinado texto dramático como leitura complementar porque é difícil a sua aquisição ou porque a edição que existe implica tarefas complementares, e não se faz uma melhor distribuição de determinadas obras, ou mesmo uma edição destinada ao público escolar, porque só os especialistas as procuram e para as editoras não compensa o investimento. Teremos que quebrar este círculo, podendo o Ministério da Educação e/ou o IBL (Instituto da Biblioteca e do Livro) assumir um papel decisivo nesta problemática.

2.3 Sugestões de abordagens do texto dramático

Já delineámos quais deverão ser os objectivos primordiais de um trabalho com o texto dramático na aula de Português – um estudo que inclua a compreensão dos elementos que são específicos da forma dramática, face aos que terá em comum com a forma narrativa ou lírica. Defendemos assim um modelo integrador, que alie a análise textual a um entendimento mais alargado da complexidade do modo dramático, pela apropriação que faz de signos de origem diversa.

Em que aspectos se poderá, desta forma, alicerçar a prática pedagógica? Muitas e variadas podem ser as formas de abordar o texto dramático, trilhando-se este ou aquele caminho, seguindo-se esta ou aquela tendência, utilizando-

do-se até novas ciências e tecnologias que vêm de algum modo estabelecer novas formas de análise textual.

As exigências específicas inerentes à criação do discurso dramático requerem uma igual especificidade nos métodos a adoptar na sua leitura e análise, sobretudo em contexto escolar, onde devemos evitar a mera transferência de instrumentos operatórios utilizados na abordagem de outros modos discursivos.

A forma como se lê o texto dramático, em contexto escolar, deve pois revestir-se de alguma variedade, uma vez que estamos a lidar com uma “fala escrita”, adequada a uma voz que a enforme. Sabemos ter sido prática em anos passados a leitura silenciosa, hábito que se pretende que o aluno adquira e desejavelmente prolongue pela vida fora. Por outro lado, crê-se que quando efectuamos uma leitura em voz alta, se perde por vezes o sentido do que se lê. Trata-se agora, no entanto, de um exercício que treina a capacidade de dicção, de entoação, da própria significação atribuída ao dito, etc. E não temos que ler o texto em continuidade. A sua estrutura presta-se bem a desmontagens diversas até através do próprio acto de leitura⁶. Se aceitarmos que a forma como iniciamos um texto comporta alguma descontinuidade, podemos então estabelecer percursos dificilmente aceitáveis noutra tipo de texto. Porque não, pegar numa só personagem e ler apenas as suas falas, tentando chegar a traços da sua caracterização, colocados depois em paralelo com as restantes personagens com que se relaciona? Porque não ler apenas as didascálias, tentando antecipar, a partir daí, aspectos da intriga? Tratando-se, como já sublinhámos, de um texto que, em potência, remete para a sua representação, a integração textual de apontamentos sobre espaço cénico, movimentação, luminotecnia, etc. não serão elementos espúrios, dos quais passaremos ao lado numa leitura interpretativa, mas com uma significação precisa e determinante na criação do “clima” e propósitos essenciais da intriga. Recordemos, a título exemplificativo, o modo como surge a figura do “Avejão” na peça homónima de Raul Brandão e a incidência em termos orientados para um determinado campo semântico (os sublinhados são nossos): “No fundo mais **negro** agita-se a **sombra** da lamparina, e nessa **escuridão** remexe logo outra **sombra** maior, que pouco a pouco toma corpo.” (1995: 34). Lembremo-nos ainda da riqueza das didascálias em *Felizmente há Luar!*, de Sttau Monteiro. Menos pródigas, mas não de menor importância, são as anotações de Gil Vicente, por exemplo, na apresentação de algumas personagens no *Auto da Barca do Inferno*.

⁶ Sabemos que o processo de leitura é muitas vezes descontínuo e as modernas tecnologias que exploram novas formas de apresentar textos, disso têm tido consciência. É assim que tanto sucesso tem grangeado a utilização do sistema de hipertexto, favorecendo a descontinuidade na leitura e abordagem de material escrito.

Apresentamos, em seguida, mais detalhadamente, duas propostas de leitura de dois textos dramáticos, onde se procura articular diferentes vertentes interpretativas.

1. No estudo da obra completa, e na linha de propostas desenvolvidas por Christiane Zurbach, parece-nos que um possível e produtivo ponto de partida consistirá numa leitura orientada para a compreensão de três questões fundamentais:

- De que fala o texto? - TEMA(S)
- O que conta o texto? - FÁBULA
- O que diz o texto? - DISCURSO/TESES

Ao nível da identificação do **tema** ou **temas**, dever-se-á procurar o maior grau de generalização possível, exercício importante e que apresenta alguma dificuldade para os alunos dos anos de escolaridade mais baixos. A **fábula**, como sabemos, corresponde ao plano narrativo do texto, e em alguns textos torna-se particularmente pertinente uma abordagem que permita visualizar as relações estabelecidas entre as personagens e/ou outras forças em jogo. Neste domínio, o modelo actancial apresenta algumas potencialidades e vantagens a ter em conta. Finalmente, quando nos questionamos sobre "o que diz o texto", é necessário ter presente que nos encontramos perante dois níveis discursivos: num primeiro nível temos a fala individualizada das personagens, cada uma delas portadora, como já registámos, de uma determinada visão do mundo; no conjunto, teremos depois uma "coleção" de vários discursos que nos poderá conduzir, num segundo momento, para a "mensagem" ou **tese** que a obra pretende transmitir.

Perspectivemos agora estes aspectos em função de um texto particular, concretamente uma das obras que se encontra no programa do 8º ano - *Falar Verdade a Mentir*, de Almeida Garrett.

A questão do tema apresenta-se, neste caso, de identificação relativamente simples. Embora possa ser formulada de diversas formas, o núcleo temático central remete para os perigos do recurso à mentira, ilustrados neste texto a partir de diferentes situações que seguem um percurso estrutural comum:

- 1.º momento - Mentira de Duarte
 - Desconfiança de Brás Ferreira
- 2.º momento - Intervenção de José Félix
 - (corporização das figuras criadas por Duarte)
 - Perplexidade de Duarte
- 3.º momento - Aceitação de Brás Ferreira

Estes aspectos remetem-nos, de imediato, para a construção da fábula. E relativamente a um estudo da fábula, um dos instrumentos de análise que neste caso concreto poderá ser útil é o recurso ao modelo actancial que, aplicado às várias cenas, poderá clarificar tensões e conflitos, assim como as possíveis evoluções. Sabendo que não podemos aplicar esquemas similares para todos os textos, em alguns casos certos instrumentos operatórios revelam-se todavia úteis, salvaguardadas as necessárias cautelas de transposições abusivas⁷.

Concretamente em relação à "história" contada em *Falar Verdade a Mentir*, um dos núcleos centrais que desde logo emerge, numa leitura primeira, é protagonizado por Duarte. No que se refere a José Félix, de acordo com o papel tradicional ocupado pelos criados, funciona como adjuvante. Mas a estrutura da acção, a dinâmica da obra, não se reduz a isto. É que José Félix não se apresenta como um mero adjuvante desinteressado; a sua actuação tem uma motivação e finalidade precisas, curiosamente com algum paralelo com a situação de Duarte, mas também com aspectos distintos. Se ambos pretendem casar com as prometidas, Amália e Joaquina, respectivamente, a este desfecho desejado, José Félix junta um outro propósito explícito – o dote da criada. Na consecussão de objectivos similares, as atitudes distinguem-se: Duarte quer casar com Amália, por isso mente; José Félix pretende casar com Joaquina, por isso finge (que se situa numa esfera distinta do mentir).

Também um estudo das personagens poderá ter resultados produtivos, no sentido em que permite ultrapassar apreciações mais imediatas. Um levantamento dos discursos das próprias personagens, do que as outras dizem sobre aquelas, a listagem dos seus traços pertinentes, permitirá assinalar oposições e semelhanças. Tomemos como exemplo o caso de Amália e seu pai, Brás Ferreira. Só aparentemente serão personagens completamente opostas, atentando na sua atitude em relação a Duarte. Se, ao contrário de seu pai, Amália perdoa as mentiras do noivo, por outro lado ela partilha com Brás Ferreira alguns traços de carácter, nomeadamente o facto de ambos primarem pela «lisura e a verdade no trato», segundo palavras do próprio texto (p. 38), questão aludida em relação ao comerciante, e no que diz respeito a Amália confirmada "em cena" através dos seus actos (cf. desfecho da acção).

Uma última observação. Tratando-se, como já afirmámos, de um texto essencialmente dialógico, estando ausentes as longas descrições que tantas ve-

⁷ Recorde-se, a este propósito, certas vertentes do drama contemporâneo nas quais assistimos a um enfraquecimento da fábula, tendência esta acompanhada por uma menor importância concedida ao assunto e em especial de uma diluição da acção e dos conflitos que torna mais delicada a marcação da dinâmica que liga sujeito e objecto. Torna-se difícil distinguir claramente as relações entre os actantes, em função de um sistema, quando o trabalho do autor consiste precisamente em minar os esquemas narrativos antigos e em pôr em evidência a ausência de causalidade clara nos comportamentos humanos.

zes desagradam aos adolescentes, o texto dramático possibilita mais facilmente uma atitude interpretativa fundamental que consiste em permanecer o mais possível perto do texto. Considerar os dados textuais de uma forma rigorosa é essencial para a sua correcta compreensão, e sabemos que igualmente determinante noutras aprendizagens.

2. Com o texto *O Gebo e a Sombra*, de Raul Brandão (leitura sugerida para os alunos do 12º ano, Português A), gostaríamos de ilustrar ainda outra vertente interpretativa, num domínio pouco explorado.

Embora as condições que presidiram à elaboração desse texto tenham uma importância significativa, e novamente reconhecida, centremos agora a nossa atenção no texto em si. Pretendemos, com esta proposta de análise, levar os alunos a um maior rigor, pelo que utilizaremos instrumentos que nos ofereçam uma maior objectividade. Evitamos assim, por um lado, críticas meramente impressionistas dependentes da maior ou menor sensibilidade de cada leitor, e, por outro, chamamos a atenção dos alunos para a importância do sentido atribuído à palavra no interior de um texto.

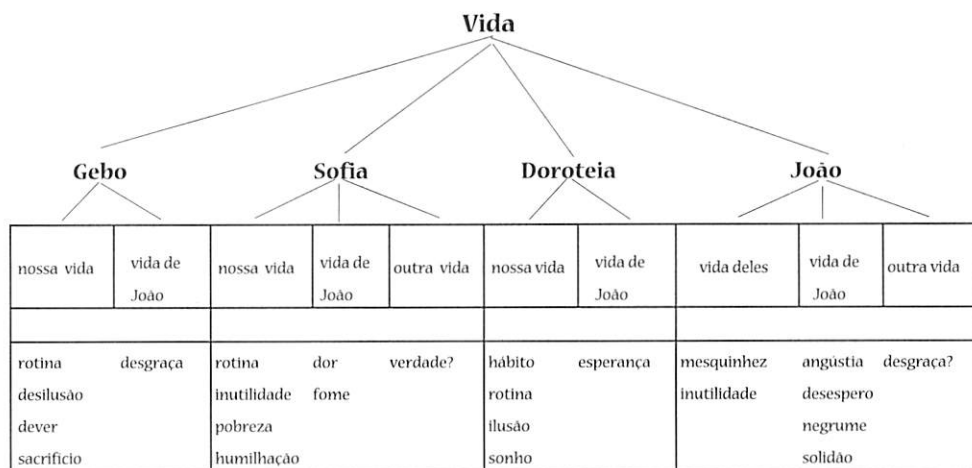
A metodologia consiste no "isolamento" de certas formas que os alunos considerem pólo e à volta das quais notem que se vai estruturando o discurso das personagens. Após várias leituras do texto, optou-se por efectuar o levantamento de todas as ocorrências da forma lexical "vida", mas sempre inseridas em microcontextos, neste caso as falas das personagens, que nos proporcionem o estabelecimento de campos léxico-semânticos que possam facilitar a descodificação e a sua compreensão. De salientar que teremos sempre em conta as relações sintagmáticas estabelecidas (isto é, com outros elementos da frase) e as associações paradigmáticas (com outros contextos frásicos), por forma a restringir e a objectivar a significação final.

Mas, para uma análise metodologicamente válida, há que efectuar um levantamento sistemático de todos os enunciados que incluem determinada(s) forma(s), no presente caso "vida". Embora não se trate de um texto que possamos considerar longo, achámos interessante não efectuar esta tarefa manualmente mas com a ajuda de meios informáticos, hoje já ao dispor de muitos dos nossos alunos.

Assim, após a transposição de todos os diálogos para uma base de dados, estabelecemos determinadas condições de filtragem consoante o objecto de estudo; no presente exercício, todas as falas em que ocorresse a palavra "vida". Obtivemos, por este meio, listagens de onde extraímos o seguinte fragmento (referente ao primeiro acto) que transcrevemos a título de exemplo:

Emissor	Destinatário(s)	Localização Acto/página	Texto
GEBO	Sofia	1 - p. 60	Um desgraçado... Filha, esquece-o. Uma vida monstruosa. Outra vida .
SOFIA	Gebo	1 - p. 60	Outra vida ?...
GEBO	Sofia	1 - p. 60	Sim, uma vida de desgraça...
SOFIA	Gebo	1 - p. 61	Nada, cismo. Cismo na desgraça. Cismo no que será a outra vida que ele leva...
SOFIA	Gebo	1 - p. 61	Talvez seja mal, mas queria compreender o que é essa vida horrível e porque é que ele, sabendo que faz mal...

Este processo de análise permite identificar o sentido que cada uma das personagens atribui, no presente caso, à palavra “vida”, facultando uma desmontagem mais objectiva do tecido verbal. A partir da observação de todas as ocorrências da forma “vida”, chegámos a um quadro que sintetiza o sentido que cada personagem lhe atribui:



A partir deste, e de outros quadros que se formam com base no isolamento de outros itens lexicais que vamos considerando relevantes para a compreensão da obra, vamos construindo a nossa leitura do texto. Chega então o momento em que podemos favorecer a subjectividade do leitor/aluno, uma vez que este já compreendeu que qualquer significação que queira inferir deverá partir de uma primeira leitura imanente do texto.

Embora esta abordagem possa parecer demasiado mecanicista, pensamos que o seu valor reside no hábito que os alunos criam em ler e desmontar o texto que o autor escreveu, tentando chegar às suas significações primeiras. Mesmo que o dramaturgo recorra a um discurso poético, temos por certo que é normalmente com base no jogo lexical que o escritor consegue alcançar uma significação que transcende a primitiva, sendo portanto perfeitamente possível partir deste tipo de análise para chegar a esse segundo nível de sentido.

3. Observações finais

Não havendo propriamente aqui lugar a conclusões, gostaríamos de alinhar alguns dos comentários efectuados e que julgamos importante retomar neste momento.

Em primeiro lugar, procurámos colocar uma ênfase particular no facto de o texto dramático apresentar potencialidades formativas que devem ser tidas em linha de conta quando procuramos uma aprendizagem bem sucedida, exactamente devido a uma especificidade discursiva que, solicitando uma determinada atitude de leitura, permite um conjunto de actividades próprias a essa forma textual.

Nesta linha de sentido, sublinhámos a necessidade de se ultrapassar uma certa confusão reinante, até na letra dos próprios programas da disciplina de Português, entre texto dramático e teatro. Sem esquecer as relações que inequivocamente existem entre essas duas formas de expressão, elas remetem, no entanto, para duas realidades distintas, localizando-se o primeiro na esfera do literário (dominando o discurso verbal) e o segundo no domínio do espectáculo (com a partilha de vários discursos). É verdade que o texto dramático pode **remeter para** mas **não é** teatro/representação, e neste sentido, na situação concreta da aula de Português (porque noutro contexto, o mesmo texto poderá servir outros propósitos), os objectivos terão que se centrar essencialmente ao nível da análise textual onde se incluem, como é evidente, todos os aspectos que na trama apontem para uma possível representação.

Como remate, citamos um parágrafo de Ryngaert, que tão bem sintetiza o que ficou dito:

As propostas de descoberta do texto constituem, no seu conjunto, uma relação com a "superfície" do texto. A identidade do texto tal como se dá a ler na sua materialidade é assim privilegiada. Tomemos a sério a nossa "inocência" de leitores, prontos a tudo observar porque prontos a com tudo nos espantarmos. Tratemos cada obra como um território estrangeiro que se apresenta de forma

original, com a sua geografia, os seus costumes e a sua língua. Nem assim escaparemos aos problemas do sentido nem talvez à profundidade que está logo na superfície (Ryngaert, 1992: 61).

Ana Isabel Vasconcelos é Assistente da disciplina de História do Teatro Português na Universidade Aberta. Mestre em Estudos Literários Comparados, encontra-se a preparar uma tese de doutoramento sobre o Drama Histórico Português.

Glória Bastos é Assistente convidada de Didáctica do Português na Universidade Aberta. Mestre em Cultura e Literatura Portuguesas, com especialização em literatura infantil, é também autora de diversos livros para crianças. Colabora em vários projectos e encontra-se a preparar a tese de doutoramento em Literatura Portuguesa.

1. Textos dramáticos referidos no Programa de Português*

BRANDÃO, Raul (1995) - *O Avejão e O Gebo e a Sombra*, Porto, Porto Editora. Apresentação didáctica de Glória Bastos e Ana Isabel Vasconcelos com contextualização do autor e da obra, quadro sinóptico, análise textual e propostas de leitura.

CÂMARA, D. João da (1983) - «Os Velhos», in *Os Velhos e Meia-Noite*, Porto, Liv. Civilização, 1983, introdução de Luiz Francisco Rebello.

CORREIA, Natália (1991) - *Erros Meus, Má Fortuna, Amor Ardente*, 2.ª ed., Lisboa, O Jornal.

CORREIA, Romeu (1989) - *O Vagabundo das Mãos de Ouro*, 5.ª ed., Lisboa, Notícias.

FERREIRA, António (1990) - *Castro*, 8.ª ed., Porto, Domingos Barreira. Introdução, glossário e notas de Augusto C. Pires de Lima.

FERREIRA, António - *Castro*, Lisboa, Comunicação, 1990. Apresentação crítica, notas e sugestões para análise literária de T. F. Earle.

GARRETT, Almeida (1995) - *Falar Verdade a Mentir*, Porto, Porto Editora. Apresentação didáctica de Glória Bastos e Ana Isabel Vasconcelos com contextualização, análise do texto e sugestões de leitura.

GARRETT, Almeida (1994) - *Frei Luís de Sousa*, 3.ª ed., Lisboa, Editorial Comunicação. Apresentação crítica, fixação do texto e sugestões para análise literária de Maria João Brilhante.

* Nas edições didácticas apenas se referem obras anteriores a 1990, quando ainda estão disponíveis no mercado e se não houve qualquer edição posterior.

GARRETT, Almeida (1996) - *Frei Luís de Sousa*, 9.ª ed., Porto, Porto Editora. Realização didáctica de Luís Amaro de Oliveira.

GARRETT, Almeida (1995) - *Um Auto de Gil Vicente*, Lisboa, Texto. Análise da obra e sugestões de leitura de Maria Manuela Ventura Santos e Maria Neves L. Gonçalves.

MARTINS, Luzia Maria (1967) - *Bocage, Alma sem Mundo*, Lisboa, Pub. Europa-América.

MENÉRES, Maria Alberta (1996) - *À Beira do Lago dos Encantos*, 2.ª ed., Porto, ASA.

MONTEIRO, Luis de Sttau (1980) - *Felizmente há Luar!*, 12.ª ed., Lisboa, Ática.

MOTA, Anrique da (1993) - «Farsa do Alfaiate» e «A Lamentação do Clérigo», in *Invenções e cousas de folgar. Anrique da Mota e Gil Vicente*, Coimbra, Minerva. Introdução, estabelecimento dos textos e sugestões de leitura de José Oliveira Barata.

NEGREIROS, Almada (1984) - *Antes de Começar*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

PATRÍCIO, António (1991) - *D. João e a Máscara*, Mem Martins, Europa-América.

REBELO, Luis Francisco (1978) - «O dia seguinte», in *Teatro de Intervenção*, Lisboa, Editorial Caminho.

SILVA, António José da (1995) - *Guerras do Alecrim e Manjerona*, 4.ª ed., Porto, Porto Editora. Apresentação didáctica de Albina de Azevedo Maia.

SILVA, António José da (1986) - *Anfitrião*, Lisboa, Editorial Inquérito. Introdução, leitura do texto, notas e glossário de Victor Jabouille e de Ana de Seabra.

VICENTE, Gil (1989) - *Auto da Alma*, 5.ª ed., Porto, Porto Editora. Introdução, anotações e glossário de A. Ambrósio de Pina.

VICENTE, Gil (1990) - *Auto da Barca do Inferno*, 4.ª ed., Lisboa, Universitária Editora. Introdução, síntese, comentário e glossário de Manuel dos Santos Alves.

VICENTE, Gil (1994) - *Auto da Barca do Inferno*, Porto, Porto Editora. Anotações e comentários de Mário Fiúza.

VICENTE, Gil (1994) - *Auto da Feira*, Porto, Porto Editora. Anotações e comentários de Angelina Vasques Martins.

VICENTE, Gil (1990) - *Auto da Índia*, 3.ª ed., Lisboa, Universitária Editora. Introdução, comentário, síntese e glossário de Manuel dos Santos Alves.

VICENTE, Gil (1993) - «Auto da Índia», in *Auto da Índia; Auto dos Físicos; A Farsa do Velho da Horta*, Lisboa, Ledo. Edição actualizada de Gil Vicente. Adaptação de Sara Vaz. Revisão dos textos de Orlando Vitorino.

VICENTE, Gil (1994) - *Auto da Índia*, Porto, Porto Editora. Anotações e comentários de Mário Fiuza.

VICENTE, Gil (1991) - *Auto da Índia*, Lisboa, Editorial Comunicação. Apresentação crítica, notas e sugestões para análise literária de Manuel Simões.

VICENTE, Gil (1996) - *Farsa de Inês Pereira*, Porto, Porto Editora. Estudo, análise, notas, vocabulário e questionário de Albano Monteiro Soares.

2. Bibliografia teórica

MARTINEZ, Marie-Louise (1992) - «Les pratiques textuelles théâtrales et l'enseignement du français», *Pratiques* 74, pp. 33-53.

Português. Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário, 3.ª ed. revista, DGES, 1992.

Português A e B - Programas (10º, 11º e 12º anos), Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, Janeiro 1997.

Programa Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino Aprendizagem, Vol. II, Ensino Básico, 3º Ciclo, GEBS, 1992.

SILVA, Victor Aguiar e (1990) - *Teoria e Metodologia Literárias*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 204-213.

VELTRUSKI, Jiri (1978) - «O texto dramático como componente do teatro», in Guinsburg *et al.* (org.), *Semiologia do Teatro*, São Paulo, Editora Perspectiva.

RYNGAERT, Jean-Pierre (1992) - *Introdução à Análise do Teatro*, Lisboa, Ed. Asa.

ZURBACH, Christiane (1981) - «Expressão dramática na escola», *Cadernos*, 13, Associação de Professores de Português.