

## O texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE/96.

**Catarina Sant'Anna\***

Sabemos que a capacitação da leitura na escola de primeiro grau deve contemplar em seu exercício diferentes materiais/formas de texto para o desenvolvimento eficiente da criança leitora; lamentamos, no entanto, no que concerne ao texto artístico, a ausência de textos dramáticos na sala de aula, preteridos em favor da exploração tão somente de textos em prosa ou poesia; julgamos que a qualidade de comunicação ensejada pela leitura de um texto de teatro, por si só, justificaria sua presença em classe, caso desconsiderássemos outros aspectos tais que suas peculiaridades de construção altamente estimulantes à capacitação de um leitor eficiente.

Antes de examinarmos a natureza específica do texto teatral e as conseqüentes vantagens didático-pedagógicas de sua exploração, expondo casos de sua ocorrência em livros escolares de primeiro grau, devemos salientar que estamos levantando e analisando, nos livros

---

\* Professora Doutora do Deptº de Ensino e Organização Escolar e do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

didáticos de língua portuguesa indicados pela FAE para 1996, a quantidade, formas de inserção e tipos de exploração do texto artístico verbal escrito na modalidade “teatral”, nas oito séries do Primeiro grau. Considerando a relação integrada das atividades de leitura/ interpretação/ produção de textos, por um lado, e as funções estética e social da arte na escola pública, por outro lado, postulamos como fundamental o direito de acesso à modalidade textual em pauta, por parte da clientela da escola pública, através dos livros distribuídos pela FAE, os quais atingiram este ano a soma de cento e dez milhões de exemplares e um total de seiscentos e vinte e seis títulos<sup>1</sup>.

Sobre o texto teatral e sua leitura, podemos observar que esta implica um processo de decodificação diferente daquele empreendido no caso do texto literário, pois se trata de uma linguagem artística diferente, com modo de existência específico. Sua exploração também apresenta a vantagem de por em circulação os vários níveis da recepção da obra de arte: uma fruição sensível, uma fruição intelectual e uma fruição estética<sup>2</sup>; ou seja, num primeiro patamar, a apreensão mais imediata e mais modesta das primeiras impressões por meio dos sentidos ; um outro nível mais elaborado de recepção, o intelectual, é conseguido quando se soma ao primeiro alguns conhecimentos “técnicos”/teóricos da arte observada; enquanto que a fruição estética, num último patamar, seria o nível ideal de recepção, no qual atingiríamos um desempenho próximo ao do próprio criador da obra (no caso do texto teatral, o do dramaturgo).

Trata-se de ler o texto teatral como um texto à procura de espetáculo, isto é, que se destina à representação, a uma concretização diante de um determinado público. Qual a natureza, então, deste texto, sua especificidade? Como se expressaria nele uma “teatralidade” geradora de espetáculo? O texto teatral até pode ser lido como literatura, mas a rigor não é literatura, pois sua vocação é a materialização num palco, ou seja, trata-se de um texto grávido de

---

<sup>1</sup> *O Estado de São Paulo*, 23/07/1995; editorial.

<sup>2</sup> Ver INGARDEN, Roman. *A Obra de Arte Literária*; e RAMOS, Maria Luíza. *Fenomenologia da Obra Literária*.

representação. Ao contrário da literatura, ele é lacunoso, não fornecendo dados tão suficientes para preencher a imaginação do leitor, ou seja, detalhamento de lugares, personagens, modo de ação, etc.; exige do leitor uma aptidão outra, de *visualização cênica em três dimensões* à medida que este lê as falas dos personagens dispostas na linearidade do texto escrito. Diferentemente do texto literário, ele possui duas camadas textuais -- os diálogos e as didascálias (as indicações cênicas) -- e supõe destinatários diversos, leitores de variada natureza (encenadores, atores, iluminadores, figurinistas, cenógrafos, etc.), exigindo sobretudo uma leitura cênica que, por um lado, interprete e realize espacialmente os dados descritivos/ordens sobre entradas, saídas e outros deslocamentos no espaço, gestualidade, entonação, tempo, uso dos objetos e de tudo que mobilie as cenas, e por outro lado, administre o silêncio na distribuição do ato fônico<sup>3</sup>, uma vez que os personagens devem falar um de cada vez. O leitor do texto teatral torna-se um encenador virtual de um espetáculo virtual. Portanto, estamos diante de um texto de autoria plural, aberto à intervenção de leitores que o completarão segundo seus respectivos imaginários e pretensão de uso --- meramente “literário” ou cênico.

Se pensarmos na comunicação teatral, que o texto teatral visa e supõe, ela é bem mais complexa que a comunicação do texto literário, uma vez que joga simultaneamente com diversos emissores e receptores e, conseqüentemente, com diversos referentes, visões de mundo, espaços e temporalidades diversas, que devem ser considerados pela direção de uma montagem, mesmo a mais modesta. E, desse modo, cada representação será única, pois não se repetirão jamais todas as condições que envolvem uma representação (pense-se no público e suas reações, nos atores e sua disposição particular, no funcionamento do conjunto, nos acontecimentos que envolveram a todos naquele dia, etc.); daí contrapor-se a fugacidade dos signos da representação à permanência, mesmo que relativa, dos signos textuais.

A construção do(s) sentido(s) visada pela leitura de um texto de teatro constitui uma grande aventura coletiva na qual poderão ser

---

<sup>3</sup> BEUMARCHAIS, Jean-Pierre. “La parole et le silence”. In: COUTY, Daniel e REY, Alain (orgs). *Le Théâtre*. p.88

explorados com muito proveito seis elementos<sup>4</sup>: personagens, estrutura da ação dramática, tempo, espaço, objetos cênicos e discurso. Esta análise possibilita detectar as potencialidades cênicas do texto escrito que temos em mão, ou seja, seu grau de teatralidade para funcionar como matriz de representação.

Supondo um texto mais comum, ele terá diálogos e didascálias. Logo, visualmente, sua mancha na página branca já denuncia para a criança um texto diferente do texto literário (prosa ou poesia): aos breves trechos descritivos ou narrativos, por vezes entre parênteses, sucedem-se os diálogos, cada fala antecedida do nome do personagem que as emite, nomes repetidos na cadeia da conversação, nomes indicados mesmo se o personagem fala consigo próprio, pensa em voz alta. Eis um traço fundamental do texto teatral: os personagens se fazem conhecer pela sua própria fala em ação e pela fala dos outros personagens; este texto desconhece, portanto, um típico narrador de texto literário que descreve a alma dos personagens, seus desejos, os mínimos pensamentos, e conhece toda a história, pois o teatro deve dispensar este tipo de resíduo literário e falar o quanto possível com muitas imagens em ação o que, convenhamos, é de grande apelo junto a crianças.

Na análise, pode-se levantar os personagens, considerando suas próprias falas, bem como as falas dos outros personagens sobre ele: sua aparência física, traços psicológicos e suas relações de força com os outros personagens ao longo da ação do texto, sua ocupação e deslocamento no espaço, etc., observando-se se há mudanças e como elas são/podem ser mostradas (aqui, temos o leitor como um encenador virtual): uma pessoa que envelhece, ou cresce, ou se torna má, ou bonita, pobre, rica, inteligente, ou poderosa, se se transforma em animal ou num objeto ou planta, etc.; se os personagens são animais, ou objetos que falam, ou cores (Flicts), ou sentimentos, ou seres encantados como Bruxas, Fadas, Sacis.

Quanto à estrutura da ação dramática, depreendidos os três grandes momentos da história --início, desenvolvimento e fecho final, pode-se identificar as subdivisões em pequenas cenas, que também se

---

<sup>4</sup> UBERSFELD, Anne. *Lire le Théâtre*. Ver capítulos II a VI.

apoiam num espaço-tempo que envolve os personagens em ação; entradas e saídas de um espaço, mudança de espaço, tempo decorrido, marcam os momentos da “narrativa”.

Para empreender com sucesso o processo de capacitação do leitor por este meio, o professor deveria estar inteirado das possibilidades de funcionamento poético dos personagens enquanto figuras retóricas tais como metáfora e metonímia, pois essas imagens textuais além de um bom rendimento cênico no ato da representação, também possibilitam ampliações/aprofundamentos da leitura: um personagem não está isolado, mas pertence a uma rede ou conjunto de signos, podendo condensar (metáfora) ou ser parte (metonímia) de uma certa realidade dentro da história ficcional e até da História referencial de professor, alunos e público. Por exemplo, um rei como metáfora do poder, um Gato de Botas como metáfora da ambição, um soldado mensageiro como metonímia de um exército inimigo e metáfora de perigo, de prisão, uma criança como metonímia de povo e metáfora de resistência, de liberdade, enfim. Outros elementos, no entanto, tais como espaço e tempo, são necessários para desenhar/visualizar o quadro das ações e conhecer com mais exatidão os personagens e suas relações.

Continuando a observar a trama dos signos do tecido textual que será matriz de representações cênicas ou de exercícios de expressão corporal com os alunos ou ponto de partida para jogos dramáticos, devemos considerar os personagens se deslocando, agindo e interagindo num tempo e num espaço não menos complexos. A consideração de um espaço cênico mobiliado de seres animados e objetos, imagens-réplicas de um espaço referencial, isto é, do “real” extra-texto, que possibilitam figurar concretamente o espaço imaginário, virtual, ficcional da história representada, deve levar em conta igualmente o espaço físico que reúne/reunirá palco e platéia. Podemos supor, como exemplo, um bosque-cenário que remeta a um bosque real, para figurar um bosque da história da peça, em pleno pátio de uma escola para uma platéia de estudantes hoje no Brasil; e se quisermos complicar, podemos pensar que este bosque-cênico pode corresponder ao referente dos atores-encenadores e público ali

presentes, mas não possivelmente ao referente daquele autor que criou a peça (ou a história ou poesia que se está adaptando, um exercício bastante válido a se considerar).

No caso de tentativa de uma produção de texto com as crianças, devemos ainda ponderar que o espaço físico, concreto, onde a peça vai ser apresentada, pode determinar a forma da encenação e, conseqüentemente, repercutir na própria escritura do texto: a cena se desenrolará no centro do público dentro do espaço amplo do pátio ou de uma sala de aula? ou ao invés desta solução do tipo arena, teremos um pequeno palco num auditório? ou uma sala de aula, da qual se poderá usar janelas, porta, um corredor? ou outro lugar, como o refeitório? A análise do texto literário (no caso de uma adaptação) procederá ao levantamento das marcas espaciais que, para melhor visualização, poderão ser esboçadas/desenhadas em diagramas simples num quadro de giz, por exemplo: o castelo, seus compartimentos interiores e seus arredores citados na história, um reino distante, um bosque, uma longa estrada; ou uma casa, dentro a sala onde ficam todos, a cozinha, o quarto da criança, a rua onde as coisas acontecem, ou não; uma bolsa, com muitas divisões, onde habitam ou se ocultam personagens-desejos, ou ombro-corpo onde a bolsa sempre está, a casa ou outros espaços por onde esta bolsa se desloca (caso de *A Bolsa Amarela*, de Lígia Bojunga Nunes). Dentro desses quadrados ou círculos figurando esses espaços, pode-se colocar os nomes dos personagens da história: uma princesa presa numa torre, um rei que só vive dentro do palácio, um povo que nunca entra no palácio, alguém que chega de longe, espaços onde ninguém vai (quem ousará?). Situações de equilíbrio poderão ser rompidas, ou igualmente restabelecidas, com um mero deslocamento espacial de personagens. Assim talvez se possa visualizar o comodismo ou passividade de uns, ou a ousadia do herói com sua extrema mobilidade, e conceber certos conflitos como penetração não autorizada em espaços interditos, o que pode gerar leituras sociológicas, antropológicas, históricas, ou outras, ainda que num nível bem elementar. Evidentemente, quanto mais rica a análise, mais ricas as possibilidades de encenação e maior a rede de sentidos produzidos pelos leitores-encenadores.

O espaço é um elemento mediador em vários níveis ou instâncias: entre espectadores e o corpo vivo dos atores, entre o texto (espaço de escritura) e a representação (espaço de signos verbais e não-verbais), entre um universo social e o mundo imaginário do escritor, e, finalmente, entre todos os elementos da representação. Mas o que se exhibe presentificado no espaço é matéria passada, já ocorrida, uma vez que o teatro vive da contradição de ser ao mesmo tempo narrativa (passado, por definição) e jogo cênico (presente, por definição)<sup>5</sup>. Logo, teremos, como no caso do espaço, uma intrincada rede de temporalidades diversas, trate-se de presentes, passados ou futuros, assim no plural, que envolverão atores e espectadores, escritor e encenador/iluminador/cenógrafo, etc., a peça escrita e sua representação cênica, como também o universo dos códigos teatrais vigentes na época da criação da peça pelo autor, ou vigentes na época tratada pela peça, ou presentes no momento da encenação, etc. Evidentemente essas considerações, no caso da educação artística do aluno, poderão render boas discussões concernentes ao homem enquanto um sujeito histórico, como também noções elementares a respeito da relatividade das visões de mundo, por exemplo, como no caso das gerações diferentes no seio de uma mesma família e boas noções sobre o trabalho da criação artística sobre a figuração de um determinado tempo.

Todavia, uma relação temporal básica e imediatamente perceptível por alunos de Primeiro Grau é a que envolverá o tempo vivido da representação em sua duração na sala diante dos espectadores, o tempo cronológico e irreversível, marcado nos relógios, somando talvez uns 20, ou 30 minutos, tempo já medido durante os ensaios; e um outro tempo, aquele da história contada na peça, que pode durar dias, meses, anos, ou mais, e deverá ser mostrado no palco com o auxílio de signos, de preferência não-verbais. Embora o tempo linear seja a ocorrência mais costumeira nas obras para crianças, porque de mais fácil entendimento e característico da tradição oral, mobilizando um número pequeno de espaços, pode

---

<sup>5</sup> UBERSFELD, Anne. “Le texte dramatique”. In: COUTY, Daniel e REY, Alain. *Op.cit.*, p. 101.

haver um tempo descontínuo, não linear, com idas e voltas ao passado, por exemplo, um tempo da memória; ou um tempo totalmente fragmentado, de uma realidade psíquica conturbada entre realidade, delírio, fantasias, ilusões, como na literatura contemporânea, e que usualmente não comparece em obras para crianças.

Como podemos concluir, não existe um sentido privilegiado e único preexistente à encenação, fruto de uma leitura determinada e considerada como a melhor. As matrizes de significação são numerosas, praticamente infinitas se considerarmos todas as combinatórias possíveis envolvendo todos os elementos constitutivos de um texto escrito e de um texto cênico (inclusive aí o escrito), sua autoria plural, sua recepção plural, sua inscrição numa História em processo. Nosso pressuposto básico no tratamento destes textos em sala de aula refere-se, como acabamos de expor brevemente, à natureza do texto teatral, à sua peculiaridade de construção em duas camadas fundamentais, o diálogo e as didascálias, estas últimas contendo virtualmente, potencialmente o que é necessário a ser concretizado numa encenação por meio de outros códigos, sobretudo os não-lingüísticos (som, luz, cor, gesto, etc.), que convertem em tridimensionalidade o que no texto é forçosamente linear. Posto isso, conclui-se que a vocação do texto teatral é o palco, não devendo ser tratado como “literatura” pura e simplesmente, muito embora certos textos literários, por outro lado, possam ser dramatizados.

Concordamos com a semióloga de teatro Anne Ubersfeld<sup>6</sup> para quem ler um texto teatral seria apenas preparar as condições de produção de seu sentido, o qual só pode ser concretizado sobre o palco, a cada representação; logo, uma leitura poderia oferecer um leque de matrizes de sentidos, de possibilidades de concretização que só se realizariam na prática com a participação também do público na construção do sentido. Deve-se considerar o discurso teatral como uma “prática totalizante”, que se caracterizaria por ser uma prática social, como quer Ubersfeld, envolvendo não só o dramaturgo, mas os leitores, espectadores, encenadores, cenógrafos, atores, enquanto

<sup>6</sup> Idem. *Lire le Théâtre*, p. 304.



agentes vivos -- num circuito cultural, econômico, geográfico, político -- da História.

Toda essa tentativa de fundamentação teórico-metodológica em relação a este trabalho de texto não significa que estejamos considerando a noção de teatro adulto, que supõe um palco e a conseqüente divisão atores-espectadores. Concordamos com Peter Slade<sup>7</sup>, quando este não recomenda inteiramente peças escritas na escola primária, mas sim o uso de histórias como tema para a expressão espontânea dos alunos. O que defendemos é a leitura-análise-interpretação-produção de textos e dramatizações espontâneas em grupo, que envolvam linguagem verbal e corporal, num fecundo trabalho de interação professor-alunos. Mesmo no caso do uso cênico propriamente teatral do texto escrito, o que pode ocorrer com as crianças na faixa dos 12 anos, não se deve prescindir dos jogos dramáticos, das improvisações sobre o enredo da peça que se escolheu para “montar” na escola. Portanto, quando falo de textos teatrais nos livros didáticos, refiro-me a textos escritos “por adultos para crianças”<sup>8</sup>, os quais, bem explorados na sala de aula, promovem a criação de textos teatrais pelas próprias crianças, na forma geralmente de pequenas cenas fruto de transcrições de situações de alguma forma dramatizadas por elas sob a coordenação discreta, amiga e estimulante de um professor.

Uma educação dramática considera o teatro como um “método” e não implica absolutamente “treinar as crianças para o palco”, como adverte Courtney<sup>9</sup> ao falar das vantagens dos jogos dramáticos para o processo de socialização, quando o “faz-de-conta”, o por-se no lugar de outro, em exercícios imaginativos de personificações diversas, na representação de outros papéis (o jogo dramático é um “modo acidental de aquisição de um papel de comportamento”), o que implica também operações de pensamento

<sup>7</sup> SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*, p. 55.

<sup>8</sup> CHAVANON, Claude-Pierre. *Le Théâtre pour les Enfants*. Ver sobretudo os caps. II - La Dramaturgie e III- Le Langage; pp. 77-99.

<sup>9</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. pp. 230-287.

simbólico na forma de solução de problemas ou do despertar de novos pontos de vista com relação aos problemas: “*Devemos observar como é difícil para o adulto médio visualizar o mundo como “ele-não-é”, quão importante é essa faculdade para todas as invenções, e quais os mecanismos operacionais através dos quais isso pode ser obtido*”.<sup>10</sup> Fazem parte deste processo de criação duas operações simbólicas: tornar familiar o estranho e tornar estranho o que é familiar.

Essa vivência de variados papéis e o desdobrar-se imaginativo em pessoas, coisas, animais, permite, ao final, uma familiarização da criança com os códigos e o repertório de sua própria cultura: “*Em todas as culturas, grande parte do conteúdo do comportamento imaginativo é institucionalizado na forma de contos populares, mitos e outras formas de histórias*”.<sup>11</sup> Esta aprendizagem pode se expressar tanto no “jogo projetado”, quanto no “jogo pessoal”<sup>12</sup>: no primeiro, com crianças pequenas, numa concentração da mente por processos imaginativos, a criança não move senão as mãos, sentada, de cócoras ou deitada de costas, manipulando “tesouros”-- bonecas, tijolos, papel velho, etc., nos quais ela projeta papéis; enquanto que no segundo, aos cinco anos e mais, há muito movimento do corpo, dança, caracterização, a representação de um papel pela própria criança - coisas, pessoas, animais, etc.

Enfim, como já afirmei em outro trabalho, “o teatro possibilita uma vivência da pessoa no grupo social escola em todas as suas potencialidades, notadamente a de “homo symbolicus”: a relação interativa “sub specie theatri” com o outro e com o entorno permite re-significações do “eu” e do mundo, semiotizações ao mesmo tempo ético-estéticas construídas na convivencialidade e num espaço-tempo nos quais os corpos são signos vivos investidos de imaginário (próprio e do grupo), numa comunicação de particular intensidade. Nesse processo, educador e educandos têm possibilidade de atuar num

---

<sup>10</sup> GORDON, W.J.J. *Sinectics*. Harper, N.Y., 1961. *Apud* COURTNEY, *Op. cit.*, p. 248.

<sup>11</sup> SARBIN, Theodore R. “Role Theory”, *In* LINDZEY, Gardney: *Handbook of Social Psychology*. *Apud* COURTNEY, *Op. cit.*, p. 234.

<sup>12</sup> SLADE, Peter. *Op. cit.*, pp. 19:20.

campo de virtualidades adormecidas ou desmobilizadas (pela mass midialização embrutecedora, "uniformização midiática" e pelas desterritorializações "capitalísticas") e instituírem o novo, seja numa dimensão cognitiva, emocional, da socialidade, da corporeidade, da experiência ética e estética".<sup>13</sup>

Quanto à presença do texto teatral nos livros didáticos de língua portuguesa, encontramos, até o momento (exame somente dos livros de 1ª à 4ª séries), um caso único de ocorrência de texto teatral; trata-se do livro *Bolhas de Sabão*<sup>14</sup>, coletânea de textos dividida em sete partes, que visam um contato do aluno com “a linguagem literária em suas diferentes manifestações: prosa, poema e texto dramático, com a literatura visual dos quadrinhos e com a linguagem da informação”<sup>15</sup>. A autora adverte que as denominações 1º, 2º, 3º e 4º livros, em seu método, não significa necessariamente correspondência com a série escolar, desde que seja observada a “continuidade”. O grande mérito da obra consiste em considerar como processos básicos do ato de aprender a ler tanto o “aprender a pensar”, como o “aprender a criar”. Daí figurarem, entre os objetivos gerais, ao lado de habilidades do tipo “cognitivo”, também o pensamento criativo, a imaginação, a sensibilidade, o “conviver com o outro e cooperar com ele”, o “comportamento flexível”, a capacidade criadora, o “*estímulo à busca do diferente, do original, do belo; situações de convívio, de identificação, de cooperação, de decisão, de iniciativa, etc.*”. Coerentemente, entre as “atividades de integração”, temos: imaginar, discutir, escrever, dramatizar, desenhar, pintar, modelar, brincar, etc.,

---

13 SANT'ANNA, Catarina. “Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação”. In: *Revista de Educação Pública*, (4) 5, pp. 33:45. Cuiabá, Edufimt, jan./jun. 1995. Os termos referentes à ação dos meios de comunicação de massa e ao capitalismo pertencem a Félix Guatari.

14 SILVA, Iêda Dias da e CARVALHO, Aciléia. *Bolhas de Sabão*. Acompanha-o *Caderno de Atividades* e o manual do professor.

15 SILVA, Iêda Dias da. *Método de Experiências Criadoras: manual dos livros “O Menino Azul” e “Bolhas de Sabão”*; *Op. cit.*, p. 13.

considerada a “liberdade de escolha do aluno”, bem como “proposições em aberto” (“Para você pensar”).

Além de um capítulo especialmente dedicado ao teatro, as autoras sugerem atividades do tipo “Para você dramatizar”, em quatro outros momentos ao longo do livro, para a melhor exploração de textos literários: à p. 17, oferece à escolha do aluno a indicação de duas cenas do texto, orientando a percepção rumo à visualização cênica para “voz” e “movimentos” de um bambual, a partir de expressões lingüísticas do próprio texto, e observando que “todo o corpo” do aluno “deve falar” e não somente sua voz; à p. 47, temos orientações para composição de dois personagens da história, em cena muda “com um colega”, para a classe, com as sugestões “tente colocar-se no lugar dele”, “expressar seus sentimentos por meio de gestos, expressão do rosto e corpo”, etc.; à p. 103, a proposta de identificação se dá mais claramente para a composição de um personagem: “sinta o problema de Asa Curta como se fosse um problema seu”, ou, “escolha alguns colegas, escolha a personagem que você quiser viver”, notando aí uma orientação rumo à interação com a classe; à p. 107, além de composição de personagem, temos, uma incisiva estimulação à projeção e à experimentação de diferentes papéis, à criação de texto pela improvisação em grupo, bem como a uma curiosidade pela leitura integral do livro do qual o trecho de história fora extraído.

O quarto capítulo, no entanto, intitulado “A Linguagem do Teatro”, superou nossas expectativas, uma vez que, além de contemplar o aluno com uma cena inteira de uma boa peça do teatro infantil brasileiro, consegue realizar uma verdadeira educação do leitor/espectador de teatro, instigando-lhe a curiosidade e esclarecendo-lhe acerca das peculiaridades desse tipo de texto: “diálogos e muita ação”, “à medida que você lê uma peça, você pode ver a cena acontecendo”, etc. Ao apresentar o texto “O Chapeuzinho Vermelho”, as autoras mencionam o trabalho de Maria Clara Machado e iniciam com naturalidade o aluno na questão da transcodificação de uma obra numa outra linguagem --a literária em teatral. E chamam a atenção do neófito leitor para a construção do

texto, desde a lista inicial dos personagens até às duas camadas textuais: diálogos e “explicações que vêm entre parênteses”. A ênfase no esforço de visualização permanece, o convite ao trabalho em grupo, ao trabalho de expressão corporal, bem como um incentivo à procura da obra inteira para que se complete a leitura. Nunca se perde de vista a leitura criativa, com a valorização de cada detalhe de construção da história. Sugerem ainda que o aluno consulte o glossário ao final do livro para compreender palavras que “aparecem sempre na linguagem do teatro”, tais que cenário, cena, prosclênio, intervalo, ato.

O “manual” do professor expõe o capítulo passo a passo, com bibliografia variada para esclarecer e convencer o professor da utilidade da exploração do texto dramático na sala de aula, notadamente nos lugares, fora das capitais do Brasil, em que a pouca oportunidade da freqüência ao teatro, mesmo o adulto, poderia ser sanada em parte “*pela apreciação das peças por meio da leitura*”. A autora lembra ainda a necessidade de se vencer o obstáculo da “barreira gráfica” do texto, a fim de ser facilitado o hábito de leitura dessa modalidade textual. Vários outros dramaturgos são sugeridos, bem como inúmeras atividades e formas de avaliação para a exploração desses textos. A autora não se esquece até mesmo de chamar a atenção, com simplicidade, para o fenômeno da autoria plural do texto plural por excelência que é a encenação de uma obra teatral.

Por tudo o que foi exposto, fica patente a importância desta iniciativa no âmbito do livro didático de língua portuguesa e a necessidade de a divulgarmos, quando estaremos colaborando com a melhoria das obras distribuídas pela FAE e conseqüentemente com o desempenho de nossos professores e alunos da escola pública do primeiro grau.

### **Referências bibliográficas**

BEAUMARCHAIS, Jean-Pierre. “La parole et le silence”. In: COUTY, Daniel e REY, Alain (orgs.). *Le Théâtre*. Paris, Bordas, 1980.

- CHAVANON, Claude-Pierre. *Le Théâtre pour les Enfants: des artisans face aux problèmes de la création*. Lausanne, La Cité-L'Âge d'Homme, 1974.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro & Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- DOMINGUEZ, José Antonio. *Teatro e Educação: uma pesquisa - a personalidade do professor como um fator de influência na construção da metodologia de trabalho*. Rio, Serviço Nacional de Teatro, 1978.
- INGARDEN, Roman. *A Obra de Arte Literária*. 2ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979 [data de impressão].
- Manual para Indicação do Livro Didático: incluindo a lista completa de livros inscritos, e as orientações para o Programa Nacional do Livro Didático-1996*. Brasília, FAE/MEC, 1995.
- O Estado de São Paulo*, 23/07/1995; editorial.
- RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da Obra Literária*. 13ª ed. Rio, Forense-Universitária, 1974.
- SANT'ANNA, Catarina. "Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação". In: *Revista de Educação Pública*, (4):5:33-45, Cuiabá, Edufmt, jan./jun. 1995.
- SILVA, Iêda Dias da. *Método de Experiências Criadoras: manual dos livros "O menino Azul" e "Bolhas de Sabão"*. 11ª ed. Belo Horizonte, Vigília, 1993.
- SILVA, Iêda Dias da e CARVALHO, Aciléia. *Bolhas de Sabão*. Quarto Livro. 20ª ed. Belo Horizonte, Vigília, 1992.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo, Summus Editorial, 1978.
- UBERSFELD, Anne. *Lire le Théâtre*. Paris, Éditions Sociales, 1978.
- UBERSFELD, Anne. "Le texte dramatique". In: COUTY, Daniel e REY, Alain(orgs.) *Le Théâtre*. Paris, Bordas, 1980.