

GÊNERO DISCURSIVO: O TEXTO TEATRAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eduardo Dias da SILVA

*Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
Núcleo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem - Universidade de Brasília
(NECAL/UnB)*

Resumo: Neste artigo de metapesquisa qualitativa de modalidade documental interpretativista concebe-se a linguagem como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, ou seja, a linguagem desempenha um papel primordialmente social. Neste pressuposto da linguagem e para se evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas lingüísticas, privilegia-se uma prática da Linguística Aplicada (LA) que busca contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). É evidente que a produção de sentidos compreende vários elementos que vão além dos verbais, como olhar, gestos, movimentos faciais e entonação na fala. A essas formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural denominam-se *gêneros discursivos* e sem eles não há comunicação. Assim, consideramos o texto teatral como pertencente ao gênero teatral que comporta o escrito e o dito e é uma modalidade de uso da língua – fala. O texto teatral, por sua vez, enquadra-se, como ponto de partida, no gênero discursivo primário formado nas condições das comunicações verbal e não verbal imediatas e espontâneas. Conforme esse gênero se integra e se transforma em complexo (gênero discursivo secundário) adquire modos diversificados de referenciar os contextos linguisticamente criados na língua para favorecer a fala. Esperamos encorajar o desenvolvimento de outras metapesquisas sobre o texto teatral como mediador de língua estrangeira, buscando formas de fazer com que a teoria alcance a prática e nela se reflita.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Texto teatral. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

DISCURSIVE GENRE: THEATRICAL TEXT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS

Abstract: On this qualitative, documental and interpretative metasearch article, language is seen as an interaction process among individuals socially and historically placed, i.e. language performs mainly a social role. Taking into account this language assumption and avoiding teaching practices aiming merely linguistic exchanges accommodations, an Applied Linguistics (LA) practice is privileged. This practice pursues contributions for a possibility of changing the teaching-learning of a Foreign Language (LE). It is clear that producing senses comprises many

elements that go beyond the verbal ones, such as the look, gestures, facial movements and speaking intonation. Those pattern forms which are intrinsically related to social and cultural life are named *discursive genres* and there is no communication without them. Thus, we consider the theatrical text as belonging to the theatrical genre that comprises the written and spoken language and it is a kind of language and speaking use. On the other hand, the theatrical text fits, as a starting point, the primary discursive genre grounded on the conditions of verbal and non-verbal immediate and spontaneous communication. While this genre is integrated and becomes complex (secondary discursive genre), it also gets diversified ways of making references to contexts which are linguistically created in the language to favour the speech. We would like to encourage the development of other metasearches on theatrical text as a foreign language mediator, looking for ways to make theory reach practice and reflects itself on practice.

Keywords: Discursive genre. Theatrical text. Foreign language teaching-learning process.

GÉNERO DISCURSIVO: EL TEXTO TEATRAL EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRA-JERA.

Resumen: En este artículo de meta búsqueda cualitativa de modalidad documental interpretativa se concibe el lenguaje como un proceso de interacción entre sujeto socio-históricamente situados, o sea, el lenguaje desempeña un papel primordialmente social. En este presupuesto del lenguaje y para evitarse la práctica de enseñanza que tenga como enfoque meramente los acondicionamientos de cambios lingüísticos se privilegia una práctica de la Lingüística Aplicada (LA) que busca contribuciones para una posibilidad de cambios en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es evidente que la producción de sentidos comprende varios elementos que son además de los verbales, como mirar, gestos, movimientos faciales y entonación en el habla. A estas formas estándar intrínsecamente relacionadas a la vida a la vida sociocultural, se denominan géneros discursivos, y, sin ellos, no hay comunicación. Por lo tanto, consideramos el texto teatral como perteneciente al género teatral que abarca el escrito y el hablado y es una modalidad de uso de la lengua – habla. El texto teatral, por su vez, se encuadra, como punto de partida, en el género discursivo primario, formado en las condiciones de la comunicación verbal y no verbal inmediatas y espontáneas. A medida que ese género de integra y se transforma en complejo (género discursivo secundario) adquiere modos diversificados de referenciar los contextos lingüísticamente creados en la lengua para favorecer el habla. Esperamos alentar el desarrollo de otras meta búsquedas sobre el texto teatral como mediador de lengua extranjera, buscando formas de hacer que a teoría alcance la práctica y en ella se refleje.

Palabras clave: Género discursivo. Texto teatral. Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

Inicialmente, discutiremos as teorias de língua e de linguagem com o objetivo de justificar o arcabouço teórico aqui utilizado. Em seguida, abordaremos o texto teatral, suas definições e características como pertencente ao construto texto estético, de acordo com o

proposto por Ubersfeld (1996), Pierra (2006) e Pavis (2002); e a teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2010).

O sócio-interacionismo discursivo de Marcuschi (2010; 2012; 2013), o papel do ritmo e da voz em Bajard (2002; 2005) são também alvos de análise e reflexão, pois auxiliam a apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). O francês é o idioma adotado para a averiguação da aplicação do texto teatral como mediador destas práticas em Massaro (2001; 2007; 2008), da USP, e em Reis (2008; 2011; 2012), da UnB, vistos em suas abordagens na perspectiva do professor reflexivo de Perrenoud (2000; 2008), no exercício das suas práticas reflexivas, conforme Ortiz-Alvarez (2009) e Zeichner (1993).

1. LÍNGUA E LINGUAGEM

Concebemos a linguagem como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados e não mais a língua isolada do contexto em que é produzida segundo Cunha (2010), ou seja, a linguagem desempenha um papel primordialmente social. Dessa forma, o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e pode ser historicamente construído em torno das trocas nas interações sociais.

Alicerçado neste pressuposto da linguagem e para se evitar a prática de ensino que tenha como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática da Linguística Aplicada (LA) que busca contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE.

Ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de ensino de línguas estrangeiras. Isso porque, segundo Marcuschi (2012), não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações situadas. Assim, a língua e a linguagem tornam-se pertencentes à comunidade e não a indivíduos concebidos isolada e independentemente. É considerando tal perspectiva de língua e linguagem que esta pesquisa foi desenvolvida, indo além de uma concepção que considere a

língua apenas no seu aspecto estrutural ou sistêmico. Aborda-se, portanto, a língua como um processo dinâmico de construções.

Por outra perspectiva, que trata a língua como uma atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de outra redução, que a confina à sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo, pois, de acordo com a teoria sócio-interacionista, como esclarece Vygotsky (1989) no livro *Pensamento e linguagem*, há que se levar em conta pesquisas sobre a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas determinado por um processo histórico e cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

Pode-se entender que o pensamento dos indivíduos se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas *na/pela* linguagem entre os indivíduos em uma dada comunidade. Pode-se entender ainda que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e que isso se estende para além dos limites da ciência natural, ou seja, a natureza do próprio desenvolvimento da linguagem se transforma do biológico para o sócio-histórico.

É por tal razão que o uso do termo *língua* não se refere a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem às relações linguísticas imanentes. Ao contrário, de acordo com Marcuschi (2010),

a concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso (p. 43).

A língua, a linguagem e o gênero discursivo são vistos na perspectiva do uso e não do sistema. Logo, é evidente que a produção de sentidos compreenda vários elementos que vão além dos verbais, como olhar, gestos, movimentos faciais e corporais e entonação na fala.

Versando sobre o entendimento do que é uma LE, vinculado aos pressupostos discutidos sobre a língua e linguagem, mencionados anteriormente, entende-se que a língua envolve múltiplos processos da intersubjetividade. Para se ensinar-aprender uma LE faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente: no caso, a instituição, a sociedade constituinte da comunidade linguística tanto da língua-alvo como também da Língua Materna (LM) e demais ambientes nos quais ocorram o processo de ensinar e aprender uma língua.

A LE remete ao estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres ou até mesmo bloqueios e inibições, pois ela mexe com a língua que constitui os sujeitos (professores e aprendentes) e vai mais além! Ela quebra ou, até mesmo, confronta os conceitos, as crenças e os signos já existentes, dentro da consciência de cada sujeito carregada pela LM que o constitui. Como bem explicado por Anderson, “aprender uma outra língua é se constituir uma palavra outra, ou seja, um tornar-se outro” (1990, p. 173, apud REIS, 2008, p.126).

Colaborando na concepção de LE como um processo dinâmico de construções sociais tem-se a Abordagem Comunicativa (AC), apresentada por Almeida Filho (1993) – o grande precursor dos estudos no Brasil –, como o sentido de interação de sujeitos sócio-históricos na construção e na compreensão do discurso via comunicação; porém, o sentido que ele atribui à palavra *comunicação* não se restringe àquele trabalhado na década de 1970, oriundo da Teoria da Comunicação (TC), nem tampouco sua visão faz perdurar o caráter behaviorista e tecnicista como era comum até então. Para o autor e para os adeptos dessa linha de pensamento, a comunicação na nova língua, no caso específico da LE, conforme elencado por Basso (2008), é entendida como uma

interação social propositada tendo como participantes sujeitos históricos, portanto com trajetórias únicas, embora moldadas pelo contexto social em que se encontram. Esses participantes, embora

providos de capacidades intrínsecas distintas, colocam-se juntos, parceiros no embate para modular a construção e a compreensão do discurso, procurando alcançar os diferentes sentidos propostos (p. 129).

A língua insere os indivíduos em contextos sócio-históricos e isso permite que eles se entendam. A língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho desenvolvido colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Como constatado por Pinto,

a linguagem pode ser vista sob dois ângulos: como conhecimento e como instrumento social. Fala e escrita, como formas de manifestações da linguagem, ocorrem em ambientes sociais distintos, com exigências específicas quanto à sintaxe e às estruturas textuais. Devido às suas próprias formas textuais e genéricas, fala e escrita diferem quanto às estruturas e funções características, fazendo com que, no âmbito do ensino, haja uma estreita ligação entre linguagem e cognição. Fala e escrita, por conseguinte, compõem modelos cognitivos que estão disponíveis para seus usuários (2010, p. 52).

A fala e a escrita são manifestações da linguagem que se desenvolvem no social, independentemente do lugar e do momento, e que se diferem também em suas estruturas e tipologias; contudo, ambas convergem para uma mesma finalidade que é a comunicação e a interação dos indivíduos. O uso desses modelos cognitivos – fala e escrita – passa pela composição da intencionalidade dos sujeitos no como, quando, onde e porque se manifestar.

Ao falar outra língua, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva. Serrani (1998, p. 135) chama de tomada da palavra significante em uma ou mais línguas quando “o sujeito assume uma posição discursiva que reflete as relações de poder e os processos identificatórios estabelecidos *na e pela língua*”.

Desse modo, a tomada da palavra afeta, desloca, muda o sujeito que se encontra/confronta e se embrenha em apre(e)nder uma língua, na medida em que tal evento deixa marcas no corpo (como as dificuldades do aparelho fonador em produzir os novos sons ou os gestuais que advêm com a nova língua), provoca mudanças, que podem impactar as formações discursivas fundadoras do sujeito, a saber “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar,

marcada também pela historicidade social mais ampla” (Serrani, 1998, p. 146). Assim, só é possível pensar em aprendizagem quando “o outro é (in)corporado, *fagocitado*” (Coracini, 2007, p. 11).

2. GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTO TEATRAL

Na ênfase do conceito de língua e de linguagem inseridas dentro de uma produção sócio-interacional e pertencentes ao gênero discursivo como pretendemos salientar, tem-se o termo dialogismo que nos remete a diálogo, evidentemente. Isso não significa que apenas o diálogo face a face seja dialógico, pois

na teoria de Bakhtin, ou análise dialógica do discurso, a ideia de dialogismo está ligada à própria concepção de língua como interação verbal. Afinal, não existe enunciado concreto sem interlocutores. O próprio fato de um autor levar em consideração seu interlocutor direto ou indireto quando produz um enunciado já confere à língua esse caráter dialógico. (SILVA, 2014, p.52)

Assim, o discurso é feito *no/para* o entendimento-compreensão-intencionalidade dos participantes ativos, seja no discurso oral, seja no escrito: aqueles últimos são determinados pelo campo da atividade humana a que tal enunciado se refere de maneira circular, dinâmica e heterogênea que levam em conta as vivências dos participantes e seus domínios estruturais da linguagem.

Ainda, segundo este autor, um texto é sempre orientado ao outro e deste sempre aguarda uma resposta ou a compreensão ativo-responsiva. O leitor/ouvinte sempre irá responder, seja imediatamente, seja tardiamente. A resposta é variada, pode concordar, discordar, complementar etc. Ao mesmo tempo, ao produzir o enunciado - dado que este sempre aguarda uma resposta - o falante leva em consideração o seu respondente e seu enunciado sofre a influência do enunciado que antecipa como resposta.

Há uma grande identificação do pensamento de Bakhtin com a metáfora do diálogo, e isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar este pensamento pelo termo *dialogismo*. Faraco (2013, p.60), na intenção de tornar claro este termo em Bakhtin, infere que

a palavra *diálogo*, contudo, “tem várias significações sociais, o que pode afetar a recepção do pensamento de Bakhtin”. Sendo assim, esclarece:

O próprio Bakhtin criticou, em vários momentos, a ideia de um dialogismo estreito. É preciso, por isso neste ponto, fazer até mesmo um esforço de compreensão do sentido de diálogo nos trabalhos de Bakhtin para termos condições de explorar seu poder heurístico [...]. [Assim, para tal, o] *diálogo* designa, comumente, determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens. Pode designar também a sequência de fala dos personagens no texto dramático [teatral], assim como o desenrolar da conversação na interação. [...] Portanto, o evento do diálogo estará no foco de atenção de Bakhtin, mas não como forma composicional e sim como “um documento sociológico altamente interessante”, isto é, como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. [...] em outras palavras, podemos dizer que, no caso específico da interação, Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali [...] (pp. 60-61).

Em consonância com esses posicionamentos, a proposta aqui é a de mostrar que todo o uso e funcionamento da linguagem se dá em textos e discursos orais e escritos produzidos e recebidos em situações enunciativas (diálogos), ligados a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.

A ideia de discurso também fortalece a aprendizagem da língua pela ótica da prática da linguagem, como pode ser observado em Santos (2013) ao anotar que

o discurso é construído quando o uso da língua a coloca em movimento, fazendo-a efetivamente existir. Pelo discurso o homem implica o sentido das palavras para construir a significação que acha mais adequada ao momento a que se refere. A língua, como sujeito e como objeto, compreende-se como realizadora de ação capaz de multiplicidade, entretanto, quando o faz escolhe um modo específico com o objetivo de ser coerente com o ambiente no qual está inserida (p. 25).

Pode-se vislumbrar o uso da língua como a ação plena para o ensino-aprendizagem. A sala de aula e outros ambientes de ensino-aprendizagem mostram-se como um espaço de vivência da LE. Assim, a oralidade é explicitada como elemento crucial de um contexto de

ensino-aprendizagem comunicativo. Para desenvolvê-la, é preciso considerar a língua em seu uso real, pois “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”, de acordo com Bakhtin (2004 [1929], p. 113).

Na medida em que produzem enunciados, os sujeitos se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis que se constituem sócio-historicamente, de acordo com as práticas comunicativas e interacionais em que estão inseridos. A estas formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural denominamos *gêneros discursivos*, por meio dos quais se realizam todos os textos. Desse modo, não há comunicação sem os gêneros discursivos, não importando a estrutura discursiva. De acordo com Bakhtin,

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos) (2000, p. 301).

Assim, o indivíduo constitui-se como ser social na medida em que ele dispõe do uso dos gêneros discursivos e essa interação sociodiscursiva é feita *na e pela* fala, porém não de forma única e excludente, que apesar de relativamente estável, possui suas características de imprevisibilidade e subjetividade tal qual é a representação do indivíduo¹. Mesmo apresentando estrutura relativamente estável, não se pode concluir que os gêneros são formas linguísticas rígidas e inflexíveis. Ao contrário, a natureza dos gêneros é altamente dinâmica e instável, visto que se constituem como um produto sociodiscursivo e, como tal, acompanham as transformações pelas quais passa a sociedade.

Os gêneros não se limitam a formas linguísticas: mais do que estruturas à disposição dos sujeitos, os gêneros, conforme explica Marcuschi (2012, p. 20), “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação discursiva”. Eles configuram respostas às necessidades comunicativas que se apresentam nas mais diversas esferas de atividades humanas. Segundo Bakhtin,

¹ Os termos *sujeito*, *indivíduo* e *participante* são utilizados indiscriminadamente e sem distinção neste artigo, como pertencentes ao mesmo eixo de significação –o ser humano – como identidade social, política, ideológica (res)significada no tempo e no espaço socialmente identificados.

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos desta utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (2000, p. 279).

Com isso, pode-se ressaltar que tais formas-padrão relativamente estáveis encontram-se no âmbito da vida sociocultural, contribuindo para estabilizar e organizar as atividades comunicativas cotidianas, visto que indicam um alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas. Por esta razão, é possível aferir que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (Marcuschi, 2012, p. 20).

Logo, para compreender a importância dos gêneros discursivos para as atividades comunicativas do dia a dia e para as do ensino de línguas, não basta ficarmos atidos aos aspectos linguísticos e estruturais, uma vez que são mais relevantes os aspectos comunicativos, funcionais e interacionais.

A diversidade de gêneros é plausível por sua própria natureza. Como acontece de acordo com as necessidades que se apresentam em cada esfera de atividade humana e tendo-se em vista que estas esferas também são bastante diversificadas, apresentando necessidades igualmente diversas, é natural que tenha surgido grande variedade de gêneros. Toda a explanação até aqui é plausível para dizer que consideramos o texto teatral como pertencente ao gênero teatral, que comporta o escrito e o dito e é uma modalidade de uso da língua – fala. A propósito, no que diz respeito à oralidade, segundo Marcuschi afirma,

seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela [oralidade] vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (2010, p. 25).

O texto teatral, como modalidade de uso da língua (fala), utiliza uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. Neste aspecto, cabe mencionar os estudos de Bajard (2002; 2005) que trazem na semiologia do

teatro sua explicação do encontro do texto com outras linguagens, quando o texto teatral passa da página à voz. Assim, a fala

seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

A compreensão de prática social confirma-se na ênfase da própria concepção de língua a partir do uso, por isso o ensino-aprendizagem também precisa partir do pressuposto de que “as línguas se fundam em usos e não o contrário”, como Marcuschi (id. *ibid.*, p. 16) apresenta.

Entretanto, antes de adentrar nas especificidades do texto teatral, pertencente aos gêneros literário e teatral, faz-se necessário situá-lo nas definições de Bakhtin (2010) de gêneros primários e secundários para melhor orientar a reflexão ora apresentada. Nas palavras de Bakhtin, a distinção não é meramente funcional, mas sim uma tentativa de minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Com isso,

os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles [gêneros discursivos complexos] incorporam e reelaboram diversos gêneros discursivos primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (2010, p. 263).

É importante salientar que os gêneros primários (simples) não carecem de desenvolvimento, nem são tidos como desorganizados; eles são oriundos, isso sim, de uma comunicação verbal ou não verbal espontânea. Com isso, a distinção que se deve ter é que o gênero primário se faz presente na comunicação discursiva imediata. À medida que estes gêneros integram os complexos (gêneros discursivos secundários) transformam-se e adquirem um caráter especial, passando do imediatismo para a concretude.

Ainda na colaboração da distinção entre os gêneros discursivos primários e secundários de Bakhtin, os estudiosos Dolz e Schneuwly (2011) elencam as dimensões do gênero discursivo primário como sendo a troca, interação, controle mútuo pela situação, assim como o funcionamento imediato do gênero como entidade global comandando todo o processo, como uma só unidade e também não havendo nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em desenvolvimento.

Nos gêneros discursivos secundários, os autores supracitados trazem à tona as definições que eles consideram como: a) modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado; b) modos de desdobramento do gênero; e c) a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na *comunicação verbal espontânea* de Bakhtin.

Dentre outras maneiras, isso se faz linguisticamente pela criação de instrumentos linguísticos que se referem a um contexto. Quanto mais um gênero é autônomo com relação a uma situação imediata, mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se torna complexo, assegurando sua coesão interna e externa no seu controle, na sua avaliação e na sua definição.

Em Bronckart (1993), os gêneros discursivos primários (ou livres) estabelecem uma relação *imediate* com as situações nas quais são produzidos, assim estruturados *pela ação* ao ponto que os gêneros discursivos secundários (standardizados) seriam estruturados *na ação* que estabelecem com a situação *mediada* pela produção. Desta forma, distingue-se do gênero discursivo primário submetendo-se a um estruturante próprio, convencional, de natureza especificamente linguística do tipo: narração, discurso teórico, romance, etc.

O texto teatral, por sua vez, enquadra-se, como ponto de partida, no gênero discursivo primário (simples) formado nas condições das comunicações verbal e não verbal imediatas e espontâneas, aquele da ideologia do cotidiano e também na interação e no controle mútuo da situação. Conforme esse gênero se integra e se transforma em complexo (gênero discursivo secundário), aquele dos sistemas ideológicos constituídos, adquirindo, assim, modos diversificados de referenciar os contextos linguisticamente criados na língua para favorecer a

fala, o gênero primário se enriquece e se desenvolve. Para legitimar nossas ideias e partindo desta premissa, cabe comentar que

Voloshinov não entende estas duas esferas [gêneros primário e secundário] como realidades independentes, mas em estreita interdependência. Ele vê a esfera dos sistemas ideológicos constituídos [gênero secundário] como se consolidando a partir das práticas da ideologia do cotidiano [gênero primário] e, ao mesmo tempo, se renovando continuamente por meio de um vínculo orgânico com estas mesmas práticas que abrigam, segundo ele, os indicadores primeiros e mais sensíveis das mudanças socioculturais e [...] essas mudanças vão encontrar, mais tarde, sua expressão nas produções ideológicas mais elaboradas [gênero secundário] que, por sua vez, acabam por exercer uma forte influência sobre as práticas do cotidiano [gênero primário] (FARACO, 2013, pp. 62-63).

A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, a regulação ocorre *na e pela* própria ação de linguagem no gênero primário. Quando os gêneros primários se desenvolvem através das interações discursivas, tornam-se complexos (gêneros secundários) e, assim, tornam-se também instrumentos de construções novas, modos de desdobramento do gênero que caracterizam sua autonomia em relação ao contexto.

A aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso – não faz *tabula rasa* do que já existe. “O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui”, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p. 30). Daí nossa defesa do texto teatral originar-se no gênero primário e ao desenvolver-se na interação discursiva se perfaz como gênero secundário; logo os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. É, pois, necessário se pensar, segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 31), “a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz”.

Com o impedimento de propor um método de análise de textos modernos e contemporâneos, uma vez que a multiplicidade e a riqueza de formas pode parecer um obstáculo para contemplar todas as metodologias de leitura e interpretação do texto teatral,

Pavis² (2002) considera ser mais prudente elencar as seguintes ferramentas necessárias de tomada de consciência do texto teatral para sua leitura e interpretação: a) situar o texto teatral historicamente nas classificações de clássico, realista, absurdo, existencialista e outros; b) verificar se o texto teatral é de teoria teatral ou do teatro propriamente dito; e c) utilizar-se de diferentes mecanismos de leitura, pois a palavra em ação é mais presente no texto teatral em si do que em outros gêneros adaptados para o teatro.

O impedimento de análise do texto teatral também é levantado em Ubersfeld (1996) ao dizer que o texto é uma arte paradoxal e, aprofundando em suas reflexões, vai mais longe ao indagar se essa característica paradoxal pode ser estendida a Arte como um todo.

O teatro é uma arte paradoxal. Podemos ir mais longe e ver a mesma arte do paradoxo, tanto na produção literária primeira representação concreta, tanto eterna (indefinidamente reproduzível e repetível) e instantânea (nunca reproduzível como idêntico a si mesmo): arte performática que é um dia e nunca o mesmo no dia seguinte³ (UBERSFELD, 1996, p. 11).

A arte paradoxal, levantada por Ubersfeld, explica-se e se aplica pelas múltiplas leituras do texto teatral, sempre engajadas e motivadas pelo momento histórico-social dos seus participantes (no nosso caso, professores e aprendentes). Assim, é uma representação concreta, pois se trata, antes de tudo, de uma produção literária, visto aí sua perenidade como gênero teatral pertencente ao gênero literário e do qual faz parte o texto teatral; é também instantânea, como arte performática podendo ser encenada ou lida dramaticamente. No caso da leitura, fazendo-se valer de técnicas teatrais, ou seja, da teatralidade.

Em sua concepção de texto teatral, Reis (2008) também traz à luz a complexidade de enquadramento epistemológico do termo, referindo-se a ele como tendo

² « Il est devenu très difficile de proposer une méthode d'analyse des textes modernes et contemporains, car la multiplicité et la richesse des formes semblent échapper à toute saisie méthodique ». (PAVIS, 2002, p. VII). (tradução nossa)

³ « Le théâtre est un art paradoxal. On peut aller plus loin et y voir l'art même du paradoxe, à la fois production littéraire et représentation concrète; à la fois éternel (indéfiniment reproductible et renouvelable) et instantané (jamais reproductible comme identique à soi): art de représentation qui est d'un jour et jamais la même le lendemain ». (tradução nossa)

características do texto oral alguns — “efeitos de conversação”, ou ainda, algumas marcas da linguagem falada, tais como interrupções, lapsos, balbucios, falas regionais e populares, mudanças de registro, além do tom, a entonação, o ritmo, a fluência, que podem ser determinados pela rubrica ou mesmo pelo tipo de escrita do autor. Logo, como existe a intenção do autor por trás de cada fala da personagem, nada é deixado ao acaso, os esquemas de interação são, de certa maneira, “purificados” com o objetivo de atingir um equilíbrio entre “efeitos estéticos” e “efeitos de conversação” (p. 41).

De acordo com o excerto acima, percebe-se um leque de possibilidades no que tange à expressão oral, pois ao mesmo tempo em que o texto teatral trabalha sobre a linguagem comum, os “efeitos estéticos” descritos pela autora, favorecem uma ampliação do vocabulário dentro dessa “purificação” da conversação.

Trabalhar com o texto teatral, portanto, favorece “o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado fluxo discursivo, da comunicação” (BAKHTIN, 2000, p.269), pois enquanto dispositivos de comunicação que aparecem em certas condições sócio-históricas específicas, seu reconhecimento afere aos sujeitos sociais mais consciência acerca da própria linguagem. Além disso, as percepções sobre fluência, ritmo, pausas e tonicidade de palavras se fariam presentes no contato linguístico e oral entre os participantes. Nos dizeres de Reis (2011),

O texto teatral tem uma relação estreita com a linguagem falada, que varia, no entanto, de acordo com a preocupação mais ou menos naturalista dos dramaturgos. Os dramaturgos criam “efeitos de conversação” que, contudo, não reproduzem uma verdadeira conversa, pois, está presente, igualmente, no diálogo teatral, um componente estético. O ator, ou qualquer pessoa na posição de “dizer” o texto, deve, portanto, poder articular cada réplica sem dificuldade e com prazer. Esse efeito estético passa pelo “poético” na dimensão da função poética da linguagem, descrita por Jakobson, na qual a ênfase recai sobre o lado palpável do signo, sobre o significante e sobre as combinações possíveis dos elementos concretos da linguagem. Nesse processo o autor não escolhe as palavras unicamente pelo seu valor informativo, mas por seus efeitos estéticos de ritmo, entonação e sonoridades (p. 217).

Ainda na delimitação epistemológica do texto teatral, ratificamos a definição de texto de Umberto Eco, que o considera como uma máquina “preguiçosa” e “esburacada”, necessitando do outro para fazer e dar sentido a essa engrenagem:

o texto é uma máquina preguiçosa, que exige do leitor um renhido trabalho cooperativo para preencher espaços de não-dito ou de já-dito que ficaram, por assim dizer, em branco, então o texto simplesmente não passa de uma máquina pressuposicional (2002, p. 11).

No texto teatral a “preguiça” ou “buracos” se tornam mais evidentes, pois temos características “tanto da língua oral (entonação, gestos), quanto da língua escrita (predição, antecipação) e a sua plena realização pode se concretizar ou não na encenação”, como também salienta Reis (2008, p. 36). A mesma dificuldade de leitura/interpretação é levantada por Pierra ao observar que

assim como todo texto literário, o texto teatral é esburacado e os atores devem levar em consideração os vários sujeitos da enunciação, a saber, os que estão presentes no texto-personagens e os das didascálias no qual se encontra o autor. Tudo isso é destinado a um duplo receptor o público e um *Outro* para quem se destina toda obra, todo discurso poético⁴ (2006, p. 75).

Para facilitar o uso e a compreensão do texto teatral em ambientes de ensino-aprendizagem, assim como os demais textos em LE nos quais estão contidos muito elementos informativos a serem trabalhados ao mesmo tempo, faz-se necessário, de acordo com Pietraróia (1997, p. 94) “facilitar as leituras, ensinando o aprendente a descobrir pontos de referência sólidos, tais como a percepção dos índices visuais e da estrutura do texto, o reconhecimento do tema, das ideias principais e etc.”

Sendo o texto teatral naturalmente “lacunoso” ou “esburacado”, a preparação de leitura ou atividade de pré-leitura para os leitores – proposta por Pietraróia (1997) –, inclusive aqui professores e aprendentes, pode guiar e organizar melhor a interação com o que está sendo lido, selecionando elementos realmente pertinentes para sua compreensão. Isso

⁴« Ainsi que tout texte littéraire, le texte théâtral est troué et les acteurs doivent tenir compte de plusieurs sujets d'énonciation, à savoir ceux présents dans les textes-personnages et celui des didascalies où se retrouve l'auteur. Tout cela est adressé à un double récepteur qui est le public et cet Autre à qui s'adresse toute oeuvre, toute parole poétique » (PIERRA, 2006. p. 75). (tradução nossa)

porque, conforme Schneuwly; Dolz (2011), para que os objetivos de ensino-aprendizagem de um gênero possam ser atingidos, as práticas escolares devem ser norteadas pelo que eles chamam de modelo didático do gênero e suas respectivas sequências didáticas, no nosso caso, o texto teatral. Salientamos, no entanto, que é só de um ponto de vista teórico que os autores afirmam ser possível falar em modelos de gênero. Na prática, bem sabemos que os gêneros não são modelos rígidos, mas formas culturais e cognitivas de ação social, segundo Marcushi (2012).

As sequências didáticas, certamente, possibilitam práticas de leitura, de escrita, e o trabalho com a oralidade em sala de aula de LE. E são elas, a nosso ver, as responsáveis por um projeto pedagógico completo e eficaz com o gênero texto teatral, (re)colocando-o no seu lugar original e reconhecendo seu valor sócio-histórico, estabelecendo metas e objetivos claros a serem alcançados nos diferentes módulos de estudo (leitura, produção escrita e circulação). Para tanto, é necessário que os professores criem condições para que os aprendentes possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas desse gênero em situações de comunicação real.

Sentimo-nos impelidos e encorajados a realizar esta pesquisa no entendimento de que ela revela indícios da atividade de co-enunciação, de construção de sentidos e de subjetividades que é a leitura trazida à tona graças ao texto teatral como mediador na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE para inaugurar um novo percurso não somente para nós, pesquisadores, mas também aos participantes (professores e aprendentes) aqui envolvidos.

Dentre os múltiplos percursos que o texto literário pode designar, exhibir e apresentar pretende-se ressaltar neste artigo aquele percurso do texto teatral, por considerar que uma de suas especificidades resulta de um paradoxo extremamente fértil para o contexto do ensino-aprendizagem de uma LE: o “texto teatral pertencente à esfera da língua escrita que, ao mesmo tempo, se projeta *sobre/se* destina à espera de língua falada”, de acordo com Massaro (2007, p. 5).

O texto de teatro gera, pela sua própria essência, uma entrada paradoxal: certa perspectiva da escrita – leitura – simultânea e interagente com certa perspectiva do oral – *la mise-en-voix*–,⁵ ou seja, nos termos de Bajard (2002; 2005), atividade de *comunicação vocal do texto*.

Deve-se lembrar de que não menos importante, além do interlocutor presumido, há também outras “vozes” num enunciado. Essas vozes (dizemos também discursos) podem aparecer de maneira evidente, marcadas linguisticamente pelo recurso do uso do discurso relatado, seja ele direto, indireto ou indireto livre presentes, de forma explícita ou não para tal na leitura ou na encenação do texto teatral.

O texto teatral em sua vida paradoxal, ora como texto propriamente dito, ora como encenação, remete-nos a outro conflito: a oposição interna do texto teatral entre diálogo e rubrica. Esta última traz uma marca externa ao texto, tipográfica, representando, às vezes, a intencionalidade do autor/dramaturgo em relação à identidade, ações e até mesmo às emoções das personagens. Tal recurso tem como função informar o quê, como, onde e quando dizer na representação de uma cena.

O diálogo é a apresentação do texto em forma discursiva, o uso concreto das palavras por meio do exercício da fala dos atores/participantes (professores e aprendentes) caracterizando as personagens. Eis uma forma de discurso que é o reconhecimento do teatro e do seu texto como sendo um gênero literário e também um elemento essencial para a teatralidade.

Em Bronckart (1999), observa-se também o texto teatral como sendo um produto efetivo de uma ação de linguagem realizada simultaneamente no âmbito de uma determinada formação social, no quadro semiótico particular de uma das várias facetas das línguas naturais e ainda no quadro semiótico particular da linguagem teatral que, utilizando formas comunicativas que nelas estão em uso, torna-se um entre os vários gêneros discursivos possíveis.

⁵Indubitavelmente, o poema também concebe relações entre essas duas esferas; no entanto, este não se destina necessariamente à *mise-en-voix* (oralização).

Deve-se salientar que o teatro como meio de comunicação difere essencialmente das trocas linguageiras do cotidiano efetuadas na realidade. O texto teatral e as interações nos diálogos são verossímeis, ou seja, parecem imitar os diálogos reais. Contudo, não se pode dizer que não há naturalidade e espontaneidade nas trocas entre as personagens/participantes no desenvolver dos seus discursos.

Em síntese, as peripécias do discurso teatral são verossímeis na medida em que buscam elementos da realidade da fala humana e fogem do real porque trazem certa intencionalidade do autor/dramaturgo na voz da personagem, dos atores e participantes, aliado a elementos externos como, por exemplo, o espaço cênico e a interpretação.

O texto teatral, sendo essencialmente um ato dialogal, exige o uso da voz, sendo que a “transmissão vocal do texto”, por sua vez, exige também a presença de um “mediador/transmissor” que se impõe entre o texto e o receptor. Valendo-se, assim, como um ator na fala de um texto teatral, o uso do próprio corpo, por meio de gestos, olhar, respiração, transforma-se num tipo de segundo emissor ou facilitador das emissões.

Nessa perspectiva, encontramos alguns traços de teatralidade e, estabelecendo uma relação enunciativa sobre o assunto em questão, cita-se Reis, que por meio do pensamento de Bajard diz ser importante

ressaltar ainda que esse tipo de transmissão também não é o que se costuma chamar de “leitura em voz alta”. Elie Bajard (2001) define de forma clara e objetiva cada uma dessas atividades com o intuito de evitar o que chamou de “confusão terminológica”. Para isso faz uma retrospectiva histórica das modalidades da passagem oral dos textos, descrevendo, em primeiro lugar, o que ele chama de “ruminação do texto”, [...] outra modalidade de “vocalização”, a de uma atividade voltada para os outros, tinha como objetivo comunicar oralmente um texto escrito para uma pessoa que não soubesse ler, ou impossibilitada de fazê-lo e [...] uma outra, terceira modalidade foi chamada de “leitura em voz alta” ou ainda “leitura expressiva” (2008, p.48).

Na intenção de eliminar a confusão terminológica, Bajard (2002; 2005) propõe o termo *dizer o texto* em contrapartida de “leitura em voz alta” ou “leitura expressiva” como uma possível alternativa para o trabalho oral com textos, no caso deste artigo o texto teatral. Por

consequente, a “transmissão vocal do texto” ou “leitura em voz alta” é o uso de várias linguagens, como, por exemplo, da linguagem corporal também preconizada no livro de Pierra (2006).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na transmissão vocal do texto, o papel do “mediador”, podendo ser o professor e/ou aprendente, é levar aos ouvintes o prazer do texto, compartilhando as emoções, o gosto de ler e para tal este mesmo mediador se valerá de recursos da teatralidade como o uso da voz, do gesto, do olhar e do ritmo do texto (sonoridade). É interessante, sempre, lembrar que o objetivo maior aqui defendido não é a encenação propriamente dita e sim o texto, podendo o mediador aproveitar-se mais ou menos dos elementos cênicos, dependendo dos seus objetivos propostos.

Outro ponto marcante no uso dos textos teatrais são as várias possibilidades de vozes ou *dizeres*. O dizer do professor não seria uma voz normativa para os aprendentes, mas, sim, mais um viés de transmissão e cada “mediador” pode ainda descobrir várias maneiras de dar voz ao texto, pois isso ocorre graças ao fato de o texto teatral possuir um caráter polissêmico segundo Bakhtin, podendo ser objeto de várias leituras com várias vozes sociais⁶.

A transmissão oral ou, na terminologia de Bajard (2005), o *dizer* do texto teatral pode transpor obstáculos no ensino-aprendizagem de uma LE, fazendo o aprendente experimentar a língua/cultura do outro/estrangeiro, fazê-lo sentir-se mais próximo e vivenciando a LE de forma mais aberta, natural e dinâmica. Assim, a LE deixa de ser um produto do outro e o aprendente começa a reconhecê-la e a percebê-la como sua, dando forma ao seu *eu estrangeiro* com o apoio do corpo e da voz que se manifestam em LE.

⁶ *Voz social* é concebida, neste trabalho, dentro de uma perspectiva social mais global. Naturalmente a sociedade e seus sistemas constantemente são transformados, uns passam por ascensão, outros estão em decadência e o que acontece entre estes processos são as transições que também podem ser entendidas como interações, realizadas pelo ser humano. Enfim, o mais importante é que estas vozes sociais desencadeiam fatos e ações de interdependência e, sendo assim, interferem diretamente em todas as pessoas envolvidas na sociedade. Retomando para o nível discursivo, essas tendências desencadeadas, através das vozes da enunciação, influenciam outras pessoas; consequentemente, estas tomarão outras posições diante dessas vozes e assim tecerão suas enunciações.

Almejamos que as leituras obtidas com esta pesquisa sobre o texto teatral no ensino-aprendizagem de língua estrangeira como mediador na apropriação da oralidade em LE consigam, “apesar de ainda restrita a circulação no meio acadêmico, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes desta alternativa pedagógica”, segundo Silva (2014, p. 92). Se a contribuição se efetivar, poderemos concluir que o nosso empenho ao longo da pesquisa e da elaboração deste artigo como devidamente recompensado.

REFERÊNCIAS

BAJARD, E. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Caminhos da escrita – espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Em **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 262-335.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. Em SILVA, K. A., ALVAREZ, M. L. O. (orgs.) **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2008. p. 127-154.

BRONCKART, J.P. Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions au discours. Em Conferência no colóquio **Texto e compreensão**. Madri, Universidade Complutense de Madri, 10-20 de novembro, 1993. p.34-48.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ-PUC-SP, 1999. p. 108-121.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro - arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA, D. A. C. O Funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. Em DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA (org.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 28-45.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

ECO, H. **Lector in fabula – A cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução de Atílio Cancian e J. Ginzburg. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2012.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. Tese de doutorado. 232f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaropdf-d60227168>> acesso em 15 de janeiro de 2012.

_____. **Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s): percursos entre o vislumbre e o olhar**. Dissertação de mestrado. 207f. Mestrado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2001.

_____. **Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s)**. São Paulo: Paulistana, 2008.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas**. Disponível em: <http://www.let.unb.br/mlortiz/images/stories/professores/documentos/artigos/artigos_pdf/Artigo_sobre_reflexao_definitivo.pdf> acesso em 26 de setembro de 2013.

PAVIS, P. **Le théâtre contemporain – analyse des textes, de Sarraute à Vinaver**. Paris: Nathan, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERRA, G. **Le corps, la voix, le texte**. Paris: L'Harmattan, 2006.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura – léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. Em: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 58-77.

REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível

em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>>
acesso em 10 de novembro de 2011.

REIS, M. G. M. A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE. Em: MASTRELLA DE ANDRADE, M. R. (org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, vol. 18. 2011. p. 102-119.

_____. FERREIRA, A. M. A. **Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de língua estrangeira/oral**. Em Revista Signum: Estudos Linguísticos. Londrina-PR, n. 15, vol. 2, dez. 2012. p. 71-96.

SANTOS, K. F. **Experimentação em TICs: reflexões para a prática da oralidade no ensino de LE em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**. Dissertação de Mestrado. 201f. Mestrado em Linguística Aplicada. LET-UnB. Brasília, 2013. Disponível em:<http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=428:karina-fernandes-dos-santos&catid=42:2013&Itemid=271> acesso em 17 de novembro de 2013.

SERRANI, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. Em: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 36-57.

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês)**. Dissertação de Mestrado. 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/17176>> Acesso em 21 de junho de 2015.

UBERSFELD, A. **Lire le théâtre 1**. Paris. Éditions Sociales, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2^aed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3^aed. Lisboa: Educa, 1993.

Eduardo Dias da SILVA

Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET da Universidade de Brasília - UnB (2014), Especialista em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2013), licenciado em Letras - Língua Francesa e respectiva literatura pela Universidade de Brasília - UnB (2006).

Integrante do Núcleo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (NECAL/PPGL/UnB) filiado ao Grupo de Pesquisa CNPq em Educação Crítica de Profissionais da Linguagem para além-mar: Políticas linguísticas, Identidades, Multiletramentos e Transculturalidade, membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e da Associação de Professores de Francês do Distrito Federal (APFDF). Atualmente, professor de Educação Básica na Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF (2014), ministrando aulas de francês língua estrangeira (FLE) no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho - CILSob/DF.