

O texto teatral como gênero discursivo: uma possibilidade de uso em língua estrangeira

Eduardo Dias da Silva

Juscelino Francisco do Nascimento

Submetido em 15 de dezembro de 2014.

Aceito para publicação em 07 de janeiro de 2016.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 50, junho de 2015. p. 187-202

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 15 de janeiro de 2016

23:59:59

O TEXTO TEATRAL COMO GÊNERO DISCURSIVO: UMA POSSIBILIDADE DE USO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE THEATRICAL TEXT AS DISCURSIVE GENRE: A POSSIBILITY OF USE IN FOREIGN LANGUAGE

Eduardo Dias da Silva*

Juscelino Francisco do Nascimento**

RESUMO: Neste artigo de metapesquisa de modalidade documental, tem-se a linguagem/língua como um processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, ou seja, que desempenham um papel primordialmente sociodiscursivo. Evidentemente, a produção de sentidos compreende vários elementos que vão além dos verbais, como olhar, gestos, movimentos faciais e entonação. Por pressuposto, assumimos que as formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural denominam-se gêneros discursivos, sem os quais não há comunicação. Considera-se o texto teatral como pertencente ao gênero teatral, que comporta o escrito e o dito, e é uma modalidade de uso da língua – fala. Espera-se encorajar o desenvolvimento de outras metapesquisas que considerem o texto teatral como possibilidade em língua estrangeira, buscando formas de fazer com que a teoria alcance a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo; texto teatral; língua estrangeira.

ABSTRACT: In this documental meta-search article, language is seen as an interaction process between individuals socially and historically placed, i.e. that perform mainly a socio-discursive role. It is clear that producing senses comprises many elements that go beyond the verbal ones, such as look, gestures, facial movements and speaking intonation. Therefore, we assume those pattern forms intrinsically related to social and cultural life are named discursive genres and there is no communication without them. It is considered the theatrical text as belonging to the theatrical genre that covers the written and spoken language and it is a kind of spoken language. It is expected to encourage the development of other meta-searches that consider the theatrical text as a possibility in foreign language, looking for ways of making theory reach the practice.

KEYWORDS: Discursive genre; theatrical text; foreign language.

Inicialmente, discute-se as teorias de língua e de linguagem com o objetivo de justificar o arcabouço teórico utilizado. Em seguida, aborda-se o texto teatral, suas definições e características como pertencente ao construto texto estético, de acordo com o proposto por Ubersfeld (1996), Pavis (2002) e a teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Bakhtin (2010).

O sociointeracionismo discursivo de Marcuschi (2010; 2012), o papel do ritmo e da voz em Bajard (2002; 2005) são também alvos de análise e reflexão, pois auxiliam a

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Núcleo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem da Universidade de Brasília (NECAL/UnB).

** Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (NECAL/UnB).

apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), na averiguação da possibilidade de uso do texto teatral como mediador dessas práticas em Massaro (2007), da USP, e em Reis (2008; 2011), da Universidade de Brasília (UnB), pesquisadores que utilizam o texto teatral como gênero discursivo em suas práticas, vistos aqui em suas abordagens na perspectiva do professor reflexivo de Perrenoud (2000; 2008), no exercício das suas práticas reflexivas, conforme Ortiz-Alvarez (2010) e Zeichner (1993).

1 Língua e linguagem

Neste estudo, engendra-se 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 o que propõe Cunha (2010), ou seja, uma linguagem que desempenhe 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 e para 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 produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, constata-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 que esta pesquisa foi desenvolvida, indo além de uma concepção que considere apenas o aspecto estrutural ou sistêmico. Antes, aborda-se 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, sim, atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo. De acordo com a teoria sociointeracionista, como esclarece Vygotsky (1989), há que se levar em conta pesquisas sobre a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento. Nas palavras do autor,

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, o que pode trazer desafios, prazeres ou, até mesmo, bloqueios e inibições, pois mexe com a língua que constitui os sujeitos (professores e aprendentes¹). E mais: ela quebra ou confronta os conceitos, as crenças e os signos já existentes dentro da consciência de cada sujeito carregada pela LM que o constitui. Como bem explica Anderson (1990, p. 173, apud REIS, 2008, p.126), “aprender uma outra língua é se constituir uma palavra outra, ou seja, um tornar-se outro”.

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. Entretanto, o sentido que ele atribui à palavra *comunicação* não se restringe àquele trabalhado na década de 1970, oriundo da Teoria da Comunicação (TC), tampouco 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, p. 129), 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

¹ Optou-se, neste artigo, pelo uso do termo *aprendente* para fazer referência ao sujeito que aprende, pois se considera a aprendizagem uma construção individual e interna, que se realizando num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica.

construção e a compreensão do discurso, procurando alcançar os diferentes sentidos propostos.

A língua insere os indivíduos em contextos sócio-históricos e isso permite que eles se entendam. Trata-se, pois, de uma forma de ação, ou seja, um trabalho desenvolvido colaborativamente entre os indivíduos na sociedade. Como constatado por Pinto (2010, p. 52),

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.

Nessa perspectiva, 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) chama de tomada da palavra significante em uma ou mais línguas quando o sujeito assume uma posição discursiva capaz de refletir 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 em uma produção sociointeracional e pertencentes ao gênero discursivo como se pretende salientar, tem-se também o conceito de ação ilocucionária² de Widdowson (2005, p. 53), para quem

todo discurso é, naturalmente, também produzido com referência à mesma compreensão. O falante (ou escritor) fornece tantas pistas sobre os significados intencionados quantas julgar necessárias para que o seu ouvinte (ou leitor) possa recobrá-las, baseado no conhecimento de mundo.

² Para discussão deste conceito, com aprofundamento e ênfase em sua importância pedagógica, vide SEARLE, John Rogers. *Speech Acts*. Cambridge University Press, 1969.

No trecho acima citado, nota-se que há uma interação – dialogismo discursivo –, de acordo com Bakhtin (2010), na qual o discurso é feito no/para o entendimento/compreensão/intencionalidade dos participantes ativos, seja na modalidade oral, seja na escrita: 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.

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 esse pensamento pelo termo *dialogismo*. Faraco (2013, p. 60-61), 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 [...].

Em consonância com esses posicionamentos, a proposta aqui é a de mostrar que todo o uso e funcionamento da linguagem se dão 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 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, tratando-a como mecanismo de enunciação que se faz consciente de uma recepção e da sua adequação para a construção de determinado sentido.

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 essas 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) (2010, p. 301).

Nessa perspectiva, o indivíduo constitui-se como ser social na medida em que dispõe do uso dos gêneros discursivos. Essa interação sociodiscursiva é feita *na e pela* fala que, apesar de relativamente estável, possui suas características de imprevisibilidade e subjetividade, tal qual é a representação do indivíduo³. Isso significa que, 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.

Destaca-se, ainda, que 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 sociodiscursivas 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 (2010, p. 279)

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.

Com isso, pode-se ressaltar que tais formas-padrão relativamente estáveis encontram-se no âmago 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 essa razão, é possível 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.

Convém assinalar que 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 essas esferas também são bastante

³ 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.

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, Marcuschi (2010, p. 25) 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.

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. Nesse prisma, 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 (2010, 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 desse autor, a distinção não é meramente funcional, mas sim uma tentativa de minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda para 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 (BAKHTIN, 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. Assim, a distinção que se deve ter é que o gênero primário se faz presente na comunicação discursiva imediata. À medida que esses 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, a interação, o 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 em 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 passo que os gêneros discursivos secundários (standardizados) seriam estruturados *na ação* que estabelecem com a situação *mediada* pela produção. Dessa 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), isto é, 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 dessa premissa, cabe comentar que

Voloshinov não entende estas duas esferas [gêneros primário e secundário] como realidades independentes, mas em estreita interdependência. Ele vê a espera 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, p. 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 da idéia de que texto teatral origina-se no gênero primário e, ao desenvolver-se na interação discursiva, perfaz-se como gênero secundário. Logo, os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. É, pois, necessário 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”.

Logo, o texto teatral, oriundo do gênero primeiro, ao passo que se torna complexo, caracteriza-se como pertencente ao gênero secundário. De acordo com Pavis (2002), isso não pode ser impedimento de propor um método de análise de textos modernos e contemporâneos, uma vez que a multiplicidade e a riqueza de formas podem parecer um obstáculo para contemplar todas as metodologias de leitura e interpretação do texto teatral.

Por isso, conforme esse autor, por considerar prudente, ele elenca as seguintes ferramentas necessárias de tomada de consciência do texto teatral para sua leitura e interpretação como possibilidade de uso em língua estrangeira: 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 do que em outros gêneros.

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 que essa característica paradoxal pode ser estendida a arte como um todo. Segundo o autor,

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 seguinte⁴ (UBERSFELD, 1996, p. 11).

A arte paradoxal referida explica-se e aplica-se pelas múltiplas leituras do texto teatral, sempre engajadas e motivadas pelo momento histórico-social dos seus participantes. No caso deste estudo, 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, vale-se de técnicas teatrais, ou seja, da teatralidade.

Em sua concepção de texto teatral, Reis (2008, p.41) também traz à luz a complexidade de enquadramento epistemológico do termo, referindo-se a ele como tendo

características do texto oral alguns — “efeitos de conversação”, ou ainda, algumas marcas da linguagem falada, tais como interrupções, lapsos,

⁴ « 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)

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”.

De acordo com o excerto acima, verifica-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 desenvolvimento intelectual, pois, ao utilizá-lo em diversas estratégias de aprendizagem, pode-se multiplicar o conhecimento dos aprendentes sobre a capacidade linguístico-vocabular desde temas regionais até temas filosóficos, dentre outros. Então, 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 (2008, p. 217),

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.

Ainda na delimitação epistemológica do texto teatral, ratificamos a definição de texto de Umberto Eco (2002, p. 11), 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.

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).

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.”.

Além disso, acreditando no melhoramento da performance na leitura e na compreensão do texto teatral, deve-se propor aos aprendentes atividades de leituras e

interpretações, jogos de encenação, em grupos ou não, para facilitar o entendimento, buscando preencher as lacunas, espaços polissêmicos oriundos do texto teatral.

Sendo o texto teatral naturalmente “lacunoso” ou “esburacado”, a preparação de leitura ou atividade de pré-leitura para os leitores – proposta por Pietraróia (1997) –, inclusos 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 porque, conforme Schneuwly e 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 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, exibir 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”, conforme 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 é o receptor, termo de empréstimo de Jakobson para tal na leitura ou na encenação. De acordo com Reis (2008, p. 35),

esse receptor, podendo ser professor e/ou aluno, ao ter contato com o texto seja teatral ou não, traz consigo suas experiências linguísticas, de vida, crenças e até suas intenções [estes dois últimos fatores subjetivos] no momento da leitura/encenação que vão ter uma influência na sua compreensão do texto.

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

O texto teatral, em sua vida paradoxal, ora como texto propriamente dito, ora como encenação, remete-nos a outro conflito: sua oposição interna 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, às ações e até mesmo às emoções das personagens. Tal recurso tem como função informar o que, como, onde e quando dizer na representação de uma cena. O diálogo, por sua vez, 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.

Deve-se salientar que o teatro, como meio de comunicação, difere essencialmente das trocas de linguagens 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 ações 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. Tem-se, pois, que, 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, para evitar ruídos de comunicação sobre o assunto em questão, cita-se Reis (2008, p. 48), que, por meio do pensamento de Bajard (2001), 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”.

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 conseguinte, a “transmissão vocal do texto” ou “leitura em voz alta” é o uso de várias linguagens, como, por exemplo, da linguagem corporal.

4. Considerações finais

Na transmissão vocal do texto, o papel do “mediador”, podendo ser o professor e/ou aprendiz, é levar aos ouvintes o prazer do texto, compartilhando as emoções, o gosto de ler e, para tal, esse 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 aprendizes, mas, sim, outro viés de transmissão. 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.

Podemos concluir que essa polissemia de transmissão do texto teatral como possibilidade de uso em língua estrangeira teve como objetivo o desenvolvimento da comunicação e o despertar no outro do prazer do texto teatral, comportando várias dimensões: lúdica, educacional, linguística, social, pedagógica, dentre outras; de modo que transformam professores e aprendizes naqueles que dizem o texto como personagens. Essas atividades e tarefas com o texto teatral podem auxiliar na situação um pouco falsa e artificial que é a de falantes brasileiros se expressarem oralmente em outra língua, sendo que todos se compreenderiam na língua materna.

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 aprendiz 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 aprendiz começa a reconhecê-la e apreendê-la como sua, dando forma ao seu *eu estrangeiro* com o apoio do corpo e da voz que se manifestam em LE via texto teatral.

Almeja-se que as leituras obtidas com esta pesquisa sobre o texto teatral como gênero discursivo sendo uma possibilidade de LE na apropriação da oralidade consigam, “apesar de ainda restrita a circulação no meio acadêmico, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes desta alternativa pedagógica”, conforme propõe Silva (2014, p. 92). Se a contribuição se efetivar, poder-se-á concluir que o empenho ao longo da pesquisa e da elaboração deste artigo terá sido devidamente recompensado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 1993.

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 262-335.

BASSO, Edcleia Aparecida. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Pontes, 2008. p. 127-154.

BRONCKART, Jean-Paul. Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions au discours. In : *Colóquio Texto e compreensão*. Madri, Universidade Complutense de Madri, 10-20 de novembro, 1993.

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

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

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O Funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3a ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

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

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MASSARO, Paulo Roberto. *O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira*. 2007. 232f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaropdf-d60227168>> acesso em 15 de novembro 2014.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa. *Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas*. In: GONZÁLEZ, Leonardo Herrera; GALICIA, Valeria Paola Suárez (Orgs.). *Práctica Educativa en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en México*: antologia de textos. Cidade de Mexico: Editora da UNAM, 2010, v. 1, p. 235-256.

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

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

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

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.

PINTO, Abuendia Padilha Peixoto. *Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa*. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. *O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira*. 2008. 259f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 10 de novembro de 2011.

_____. *A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE*. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (Org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

SANTOS, Karina Fernandes dos. *Experimentação em TICs: reflexões para a prática da oralidade no ensino de LE em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 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, Silvana. *Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua*. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Eduardo Dias da. *A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira*

(Francês). 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/17176>> Acesso em 26 de julho de 2014.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Tradução A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3ª ed. Lisboa: Educa, 1993.