

A LITERATURA E O TEATRO ARGENTINO NO ENSINO DE ESPANHOL A BRASILEIROS: UM ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL-DISCURSIVO

Jorge Rodrigues de SOUZA JÚNIOR¹

RESUMO: Nossa pesquisa, em curso, analisa práticas que envolvem o trabalho com textos literários em livros didáticos de espanhol, como língua estrangeira, para brasileiros e propõe o uso de antologias de dramaturgia argentina como complementação didática em práticas de ensino dessa língua. Trabalhamos a partir da teoria da Análise do Discurso, de linha francesa, e também com os componentes que constituem a perspectiva multidimensional-discursiva de Serrani (2005) para currículos de ensino de línguas.

Palavras-chave: Espanhol para Brasileiros; Texto Literário; Teatro; Análise do Discurso.

RESUMEN: Nuestra investigación, en curso, analiza prácticas que envuelven el trabajo con textos literarios en materiales didáticos de español lengua extranjera a brasileños y propone el uso de antologías de dramaturgia argentina como complementación didáctica en prácticas de enseñanza de esa lengua. Trabajamos a partir de la teoría del Análisis del Discurso, de escuela francesa, y también con los componentes que constituyen la perspectiva multidimensional-discursiva de Serrani (2005) a currículos de enseñanza de lenguas.

Palabras-clave: Español para Brasileños; Texto Literario; Teatro; Análisis del Discurso.

1. Introdução

Nesse artigo apresentamos o trabalho que está em andamento em relação à análise que realizamos em dois livros didáticos de espanhol, utilizados em contexto formal de aprendizagem dessa língua para brasileiros no Ensino Médio e à complementação didática com obras teatrais argentinas, que realizamos para unidades didáticas desses livros. Ao propormos as obras de teatro como espaço de memória discursiva, discutimos sobre o seu papel à luz de um currículo multidimensional-discursivo de ensino de línguas, como apoio à prática do professor em sala de aula, conforme Serrani (2005), que postula que complementos culturais e de língua-discurso sejam cruciais nas práticas de ensino de línguas.

Um currículo que seja elaborado de acordo com critérios multidimensional-discursivos (idem) é abordado conforme componentes interdependentes, rompendo com uma prática que se apresente somente sob uma concepção de linguagem, (cf. Serrani, 2005), os quais apresentamos a seguir.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (IEL-UNICAMP). Agradecemos à CAPES o financiamento de nossa pesquisa, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Silvana Serrani.

O *componente intercultural* é o espaço no qual o sujeito-aprendiz terá oportunidade em estudar não somente a cultura da língua estrangeira, mas também os grupos e sujeitos pertencentes a esse “mundo novo”, assim como as práticas discursivas que o envolvem; pode-se trabalhar o conteúdo específico de linguagem juntamente com o que se trabalhará neste componente, evitando que a aula de língua seja somente uma prática normativista. É aconselhável que o professor parta do contexto cultural do aluno, para que este possa ter um olhar mais sensível ao outro da língua estrangeira.

Sob esse componente podemos traçar três eixos temáticos (Ibid, p. 31-32), a partir dos quais o texto literário poderá ser trabalhado sob o componente intercultural: 1. Territórios, Espaços e Momentos (de que lugar sócio-espacial o texto foi produzido?); 2. Pessoa e Grupos Sociais (não somente identificar os grupos sociais presentes no texto, mas também uma oportunidade para que os alunos trabalhem com textos produzidos por diferentes grupos sociais, ademais de ter acesso a materiais que apresentem um olhar a grupos não presentes nos livros didáticos); 3. Legados Sócio-culturais (é a oportunidade de o aluno não somente acessar conteúdos enciclopédicos, mas também de ter acesso a uma cultura e a um universo distinto do seu, que funcionará subjetivamente no aprendiz em seu processo de aprendizagem, mobilizando-o no mundo da língua estrangeira).

O *componente língua-discurso* traz um olhar discursivo sobre a linguagem e também toda a teoria que estamos apresentando neste trabalho: a língua é tudo o que representa o sistema fonológico e morfossintático, o que se representa na esfera da materialidade lingüística, no fio do discurso; o processo discursivo refere-se às posições enunciativas, que ocorrem em contextos sócio-históricos e subjetivos em toda produção verbal. Mas esses são processos interdependentes, ou seja, a língua ocorre em processos discursivos, mas estes não podem acontecer sem a materialidade lingüística: é a alteridade intrínseca da linguagem. Neste componente o sujeito-aprendiz terá consciência em relação à diversidade lingüística de uma língua, à heterogeneidade que a constitui, às diferentes condições de produção do discurso, de como é realizada a tomada de palavra pelos falantes e em quais situações é permitido dizer determinados discursos (e de que lugares esses discursos são produzidos: em uma escola existem discursos distintos dos que ocorrem em uma instituição jurídica ou comercial, por exemplo).

O *componente das práticas verbais* é o espaço em que se trabalham as atividades mais recorrentes em uma aula de língua: produção oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e também tradução, pois, apesar de que somos contra a uma prática que esteja baseada somente

na metalinguagem e no normativismo, o sistema da língua não está separado das condições de produção do discurso; a materialidade lingüística forma base dos processos discursivos.

2. Análise multidimensional-discursiva de unidade didática

A seguir realizaremos a análise de uma unidade didática de um dos livros didáticos que compõe o nosso *corpus*, conforme os componentes que estruturam o currículo multidimensional-discursivo proposto por Serrani (2005). A unidade em questão é a primeira.

Componente Intercultural: os conteúdos de cultura-alvo (a hispânica) presentes na unidade referida remetem, em sua maioria, a um território específico (Espanha) e ao momento atual. Na introdução da unidade há uma foto de estudantes em uma escola de Salamanca, Espanha; um poema de Neruda, em seu título, remete a Machu Picchu, região peruana, e ao momento em que a colonização espanhola exterminou os indígenas que ali viviam, mas não há nenhuma referência a esses temas no material. Os conteúdos remetem também a grupos sociais como a família e os amigos, e como legados culturais apontamos a menção às cidades já referidas. No caso de Salamanca, a foto que abre a unidade é de uma escola e, no caso de Machu Picchu, o poema de Neruda aparece sobreposto a imagens de indígenas. No final da unidade há uma lista de sugestão de leituras, com dois livros de auto-ajuda e outros dois romances. Não encontramos, em relação a conteúdos culturais do contexto de partida (o brasileiro), nenhuma proposta de trabalho.

Componente de Língua-Discurso: um quadro que apresenta expressões usadas em reencontro de amigos ou pessoas conhecidas é o primeiro tema de expressão em espanhol que há no livro: classificadas como formais ou informais, somente uma dessas expressões é remetida a uma territorialidade (Argentina); as demais carecem dessa informação. Após a apresentação desse tema há uma prática em que os alunos encenam situações de encontro pessoais. Tabelas do paradigma morfológico da conjugação de verbos irregulares do presente de indicativo e um texto explicativo são apresentados, para que o aluno as preencha com as formas conjugadas desses verbos; para a conjugação de verbos nesse tempo são propostas atividades lúdicas (para serem realizadas em grupo, com elaboração de frases), ou no nível da sentença, com construções enunciativas, estruturadas em diálogos. A partir de um texto (jornalístico, sobre a cantora Shakira²) uma atividade com palavras derivadas é proposta, para que o aluno a realize a partir de formas encontradas no texto. Outro tema lingüístico

² Cantora de nacionalidade colombiana que possui uma expressiva carreira internacional.

apresentado refere-se aos adjetivos empregados para a descrição de pessoas: a partir de fotos e de quadros em que os adjetivos são apresentados, os alunos descrevem as personagens das fotos. Conjuntamente a esta atividade há outra, dividida em duas colunas: em uma, as palavras usadas para descrição de pessoas são apresentadas em expressões idiomáticas: a seu lado há outra coluna, com a explicação dessas expressões (os alunos as relacionam com a explicação adequada). Nessa unidade há também um quadro que apresenta o paradigma morfológico da conjugação de verbos em Imperativo, apresentando os verbos regulares e irregulares e o modo afirmativo e negativo desse tempo verbal, para os quais são propostos exercícios com construções enunciativas no nível da sentença. O uso de sufixos *-miento*, *-mento* e *-mente* são apresentados e, a partir do exemplo proposto, os alunos elaboram a derivação de verbos e substantivos.

Componente de Práticas Verbais (leitura, escrita, produção oral, compreensão auditiva, tradução): em relação à leitura, somente o primeiro texto apresentado é dedicado a esta prática, retirado da revista espanhola *Cosmopolitan*; são propostos exercícios de decodificação do texto, um em que os alunos preenchem uma ficha com os dados pessoais da cantora e outro em que deve apontar valores de verdadeiro ou falso para sentenças tomadas a partir do texto. A última atividade proposta consiste em que o aluno busque no texto palavras que sejam da mesma família das que são apresentadas em um quadro e apresente outras que conheça. Para a prática de escrita, o primeiro exercício proposto consiste em que os alunos completem, com verbos conjugados em presente, espaços vazios de vários diálogos; a seguir há outro exercício, em que o aluno completa espaços vazios de três diálogos com fórmulas de saudações. A segunda prática de escrita proposta se dá a partir do poema *Autorretrato*, que serve de base para que o aluno elabore o seu auto-retrato. Para o segundo tópico gramatical proposto pelo livro, as formas verbais de Imperativo, as práticas de escrita propostas se referem à elaboração de sentenças descontextualizadas: o primeiro exercício, em que se conjugam as formas desse tempo verbal a partir de sentenças já dadas e o segundo, a partir de duas listas de palavras, uma em que há verbos e outra em que há diferentes atividades, lugares e objetos, para que o aluno as relacione e elabore sentenças direcionadas a diferentes interlocutores, em situações formais e informais. A última prática de escrita proposta se dá a partir de um artigo de uma revista chilena (*Buenhogar*), com duas listas: uma, de coisas que os homens jamais entenderão sobre as mulheres e a outra, de coisas que as mulheres nunca entenderão sobre os homens; a partir desse artigo os alunos se reúnem em grupos, para a elaboração de um manual de instruções para o convívio sem conflitos com o sexo oposto.

Para tal, os alunos usarão o imperativo conjugado formalmente nas 3as. pessoas do singular e plural. No tocante a práticas de produção oral, há um número significativo de atividades, que estão em maior número nessa unidade; na primeira atividade os alunos se apresentam em duplas e depois preenchem uma ficha sobre informações pessoais e sobre o seu processo de aprendizagem da língua espanhola; após isso, os alunos apresentam o seu companheiro a todos. A segunda proposta de prática oral consiste numa atividade em que os alunos encenam diversas situações de apresentação, em uma escola, na volta das férias. A terceira proposta de prática oral é realizada a partir de uma frase retirada do texto da revista *Cosmopolitan* e sobre a relação entre a aparência física de uma pessoa e as suas características emocionais. A quarta proposta se realiza em uma prática em que o aluno emprega uma das expressões idiomáticas apresentadas com vocabulário relacionado ao corpo, descrevendo um companheiro de curso, um familiar e um parceiro amoroso, em uma nota. Esta é posta em público e os companheiros de classe terão que adivinhar quem escreveu e quem é o companheiro descrito. A quinta prática oral proposta consiste em que o aluno descreva seu melhor amigo física e emocionalmente e, a partir de um texto retirado da revista espanhola *Prima*, cujo tema é o como fazer amigos, ele se colocará a favor ou contra algumas opiniões que o texto apresenta. No que se refere às práticas de compreensão auditiva, na primeira atividade relacionada a esta prática o aluno escuta várias falas e, a partir de um desenho em que há uma ilustração de uma secretária de uma escola de idiomas em Salamanca, completa a fala de alguns de seus personagens. Na segunda e última prática auditiva proposta, o aluno ouve uma descrição física de uma pessoa e, a partir dela, realiza um desenho da pessoa descrita. Após intercambiar seu desenho com outro colega, ambos comentam quais seriam as características emocionais dessa pessoa. No tocante à tradução, não há nenhuma prática nessa unidade.

Em relação ao nosso foco, as práticas didáticas que envolvem textos literários, detectamos que a maior parte das atividades propostas são de decodificação, compreensão de leitura realizada a partir de perguntas para as quais o aluno copia trechos inteiros ou apenas é convocado a dar uma opinião sobre o tema tratado, sem mais interpretações.

No tocante aos temas apresentados nessa unidade, predomina a existência de exercícios baseados na lógica da sentença (com a conjugação de verbos em presente de indicativo e imperativo, a partir de sentenças incompletas, por exemplo), ou trabalham somente a dimensão informacional da linguagem (exercícios sobre o léxico relacionado a descrição física e sentimental de uma pessoa), além de exercícios que verificam o

conhecimento do código lingüístico, sobre temas de gramática normativa (conjugação dos tempos verbais citados, uso dos sufixos *-miento,-mento e -mente*).

Outro fator a ser observado é a lateralidade que o tema cultural possui na aula de língua estrangeira. Apesar de apresentar dois textos literários (ambos poemas de Neruda), o aluno não é mobilizado a sentidos que permeiam estes textos, como, por exemplo, o *Alturas de Machu Picchu*, em que o aluno poderia ter acesso a uma memória da colonização realizada pelos espanhóis e que deixou marcas até hoje notáveis nessa região peruana ou à memória do patrimônio inca que existe nessa região, pois a única atividade proposta para esse texto é a conjugação de verbos em Imperativo.

3. Análise discursiva da ocorrência de um texto literário na unidade didática

Em relação ao trabalho realizado pelas autoras com o texto literário, conforme uma perspectiva discursiva, pensar em que perfil de leitores as autoras levam em consideração ao realizar o trabalho com a literatura nos livros didáticos é pertinente; como Orlandi (2005), pensar no confronto em uma forma-leitor projetada no livro didático e a constituição desse sujeito-aprendiz em leitor, em como se dá o trabalho com essa contradição; e investigar “a produção do efeito-leitor a partir da materialidade mesma do texto em sua relação com a discursividade e os diferentes gestos de interpretação que aí se dão” (idem).

Partimos de reflexões de Pêcheux (1997) e Orlandi (1988 & 2008) sobre a relação texto/discurso para tecer um olhar sobre o funcionamento do texto literário nas práticas de ensino de Língua Espanhola para brasileiros. O texto, como materialidade lingüística, formulado intradiscursivamente, é também discurso, dotado de uma memória discursiva (o interdiscurso) que o sustenta e dá condições a determinados sentidos e não outros – dando condições a certos discursos para serem formulados. Sua manifestação é a possibilidade de um sentido, frente a outros e a sua ocorrência em um livro didático se dá em condições de produção específicas e distintas de outras possíveis formas de ocorrências do texto literário (em um jornal, em uma antologia, em uma coleção didática de literatura), pois em cada uma delas se dá sob sentidos diferentes. Os sentidos têm sua história e suas redes de significação, às quais o sujeito se filia.

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido. (Orlandi, 1988, p. 42)

E o sujeito-aprendiz de língua estrangeira, também leitor, é mobilizado a inscrever-se nos sentidos que permeiam o texto literário? No âmbito escolar a regulação e a produção de sentidos é institucionalizada de tal forma que essas estão centralizadas no sujeito-professor, e a leitura de textos, como prática, se dá conforme condições nas quais as interpretações do sujeito-aprendiz não são legitimadas. Apesar de não pretender analisar, nesse trabalho, práticas realizadas pelos professores com o texto literário em sala de aula, recorreremos a Pfeiffer, quando analisa o leitor no contexto escolar, na aprendizagem da língua materna:

“(...) não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Estas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; e via livro didático (com os grifos das respostas que o próprio texto traz). E nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor.” (1998, p. 95).

Analisar esse funcionamento, em aulas de língua espanhola como língua estrangeira, justifica-se pelo fato de estas possuírem, como um dos seus principais apoios pedagógicos, o livro didático. Baseando-nos em Orlandi (1988) quando diz que “a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático”, a preocupação com as práticas com o texto é central e a prática do professor e os sentidos mobilizados por ele merecem especial atenção.

Partindo dessas postulações realizaremos uma reflexão sobre a ocorrência do fragmento do poema *Alturas de Machu Picchu*, de Pablo Neruda.

Esse poema está dividido em 12 estrofes, em que o eu lírico parte em direção a Machu Picchu, relatando os sentimentos que sente ao realizar essa empreitada e o peso histórico de sua tragédia: a injustiça da exterminação do lugar e a de seus habitantes; rememora os sujeitos que ali viveram e sua cultura, o subjugo espanhol e a relação opressor x oprimido. Termina o poema com a estrofe XII – a única presente na unidade didática – dirigindo-se aos diferentes sujeitos que ali viveram e os convoca para que façam dele o seu porta-voz, para que ele compreenda a força desse acontecimento e que a memória dessa exterminação não se apague.

As condições de produção da leitura desse fragmento são reguladas pelo recorte realizado pelas autoras do livro didático. A extensão do texto e sua linearidade materializadas no corpo do livro apagam os sentidos que permeiam os demais fragmentos do poema. Ou

seja, as condições de produção do texto literário no livro didático são distintas daquelas em que o poema foi realizado.

Tal gesto determina uma unidade aparente: o fragmento funcionando como um todo, evidência de unidade que apaga os vestígios de sua produção: sua relação com os demais fragmentos do texto. Consideramos que este trabalho realizado pelas autoras do livro didático possui uma função-autor – conforme Orlandi (2008) a concebe: tal função “realiza o imaginário da unidade e a ilusão do sujeito como origem e é a que está mais exposta às injunções sociais e históricas, à normatividade institucional” – realizada sob outro lugar, diferente da função-autor realizada pelo trabalho de produção do poema pelo poeta. Já é outro texto.

Ademais desse trabalho de recorte, a prática proposta para esse texto produz outros sentidos que determinam o estatuto de sua materialização. O fragmento citado é textualizado com espaços em branco em quase todos os versos, mas não é permitido que se preencha com qualquer palavra – tais espaços devem ser preenchidos com a conjugação do Imperativo dos verbos que estão entre parêntesis. Evidência de unidade e de também de uma leitura e interpretação únicas, o sentido limitado pelas palavras e sua literalidade, “o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis” (Orlandi, 2008, p. 93).

Nessa linha de reflexão, interpretamos que as práticas propostas pelo livro didático também determinam o como esse texto deve ser lido e o que está permitido para ser interpretado pelo leitor: assim como todo discurso é injungido à interpretação, o funcionamento do efeito-leitor do poema *Alturas de Machu Picchu* se dá frente à função-autor do poema, sem limites de interpretação; a interpretação do fragmento pelo sujeito-aprendiz-leitor se dá sob outro estatuto, conforme o recorte realizado pelo livro didático. Nos interrogamos: que sentidos estão permitidos para serem interpretados pelos sujeitos, aprendizes e leitores? Que efeito-leitor está constituído?

Se o sujeito-aprendiz é convocado somente a conjugar verbos em Imperativo, para completar os espaços vazios do fragmento do poema textualizado, ele não é “capaz” de interpretá-lo (a noção de capacidade é discurso recorrente em discursividades pedagógicas). Ou dito de outro modo, não lhe é permitido a interpretação, ou outras interpretações possíveis para aquele texto, cujo funcionamento na unidade didática é de um arquivo, um sentido que já está ali e não passível de interpretação - recorreremos à uma das noções de arquivo de Pechêux, “uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega” (Pechêux, 1997, p.57) – a instituição escolar.

Se a interpretação se dá sob essas condições, não temos acesso à historicidade dos sentidos que permeiam tal texto: a memória interdiscursiva de seus enunciados (os versos), que sustentam o funcionamento discursivo, é interdita sob uma prática que não postula espaços de significação ao sujeito-aprendiz. Sentidos são silenciados e outros são evidentes: decodificação, uso do código lingüístico, produção oral e escrita.

Desse modo, partindo dos temas abordados nessa unidade analisada, elaboramos um exemplo de complementação didática a esta unidade seguindo os parâmetros da proposta multidimensional-discursiva, com o trecho do texto dramático *El reñidero*, de Sergio de Cecco. Escrita nos anos 60, estreou na Argentina em 1964 e traslada o mito de Orestes a Buenos Aires do começo do século XX, precisamente no bairro Palermo. Orestes, guiado por sua irmã Elena (Electra na antiga obra trágica grega) decide vingar-se da morte de seu pai Pancho Morales (Agamenón), assassinado pelo amante (Santiago Soriano, na tragédia grega Egisto) de sua mãe Nélide (Clitemnestra). Apresenta o cotidiano das máfias e da relação dessas com a polícia e a importância que as famílias exerciam no exercício do crime naquela época e o papel central que a prática criminosa exercia no bairro portenho de Palermo.

O trecho que propomos para essa unidade corresponde ao segundo quadro da peça e, especificamente, está relacionado ao tema da unidade didática, a identidade e o comportamento. Nele as personagens Santiago e Elena discutem a importância do casamento para a mulher daquela época e a posição desfavorável que a mulher ocupava naquela sociedade. Teresa, uma servente da família, é outra personagem que aparece nesse contexto, numa posição a favor desse papel que cabia à mulher daquela época, papel este rejeitado por Elena.

I - Componente Intercultural: *Territórios, Espaços e Momentos:* Palermo, bairro da cidade de Buenos Aires, na Argentina, começo do século XX. *Pessoa e Grupos Sociais:* membros de uma família, cuja atividade profissional é o crime. *Legados Culturais:* trecho do texto dramático argentino *El reñidero*, com temas relacionados à posição social da mulher na sociedade argentina do início do século XX, escrito nos anos 60.

II - Componente Língua-Discurso: Neste componente o sujeito-aprendiz poderá analisar as posições enunciativas dos personagens, conforme a posição que eles ocupam no contexto familiar: mulher jovem solteira, o *braço-direito* de seu pai e, ao mesmo tempo, amante de sua mãe e uma servente da mesma idade da filha do chefe de família, um mafioso: de quais lugares sociais eles falam, quais discursos estão autorizados a serem ditos nestes lugares. Os

alunos, ademais, poderão elaborar o que poderia ser dito nessas situações no contexto atual e quais posições subjetivas dos personagens afloram nos objetos de discurso (nos discursos produzidos), no ato da peça teatral. O gênero dramático pode ser objeto de estudo, em relação a como os discursos dos personagens são apresentados, os sentimentos e as atitudes dos personagens descritos em parêntesis antes de sua fala – em que medida isso contribui para a elaboração da encenação; se a linguagem é formal ou não e se está relacionada com alguma variedade específica da língua (ou a uma classe social), também são temas que podem ser abordados pelo professor na classe de língua estrangeira: tudo que demonstre a heterogeneidade da língua. Os temas lingüísticos que aparecem abaixo em destaque são os propostos para estudo na primeira unidade didática do livro analisa, que encontramos no trecho que transcrevemos da peça.

III - Componente de práticas verbais: realização de práticas que envolvam atividades de leitura, escrita, escuta e produção oral; oficina de leitura e de discussão (após pesquisa bibliográfica e/ou na Internet) sobre o ambiente em que se desenrola a história: 1. O trecho geográfico citado na peça, o bairro Palermo, em Buenos Aires, é hoje um bairro em que concentram máfias criminosas? 2. Discutir se na cidade onde vivem há práticas criminosas desse tipo e se está restrito a alguns bairros.

Oficina de discussão-leitura-escrita: tema - a identidade e o comportamento: relações entre homens e mulheres: 1. O diálogo entre o Santiago e Elena demonstra a relação desproporcional entre homens e mulheres, esta em posição submissa àquele. Tal relação se mantém hoje em dia? 2. Qual posição social ocupava a mulher no Brasil do começo do século XX? 3. Apesar de ser filha do chefe da máfia, Elena é digna de respeito do personagem Santiago? A relação que ambos possuem é de formalidade ou informalidade? 4. A outra personagem feminina que aparece no fragmento, Teresa, possui a mesma opinião de Elena? 5. Atualmente, se Elena defendesse a mesma posição, seria criticada? E se estivesse no Brasil, qual seria a visão de sua atitude?

Oficina de leitura em voz alta, memorização e atuação de trechos da obra teatral, com possíveis releituras ou mudanças: os alunos podem mudar alguns dos diálogos, mudando a atitude de Teresa, em apoio a Elena, ou reelaborando a posição de Elena, a favor dos argumentos de Santiago.

As propostas que fizemos é apenas uma dentre as possíveis, conforme o currículo multidimensional discursivo, visando discutir temas em aulas de línguas estrangeiras desde outro lugar ao que vemos nos livros didáticos. Temas reais, conflitos, problemas sociais, em

detrimento de situações artificiais, que não propõem mobilizações de sentido dos sujeitos-aprendizes.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8ª ed. SP: Cortez Editora, 2008.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 55-66.

PFEIFFER, C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005.