

O TEATRO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS: PRÁTICAS
MULTIDIMENSIONAL-DISCURSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

*Jorge Rodrigues de SOUZA JÚNIOR*²

Resumo: Neste artigo, apresento os resultados de minha dissertação, em que examinei a apresentação de textos literários (tipos, quantidade e modos de exposição) em livros didáticos de Língua Espanhola para brasileiros (utilizados - e/ou indicados oficialmente para uso - no Ensino Médio), em função de um enfoque discursivo da linguagem (Pêcheux, 1993; Orlandi, 2008a, b). Esse exame foi pautado nos critérios curriculares multidimensional-discursivos e na perspectiva que sustenta a não dicotomia língua-literatura nas práticas de ensino de línguas (Serrani, 2005, entre outros). Enfocando especialmente a presença do gênero teatral na análise, constatei que o mesmo está ausente no *corpus* que analisei e discuti a pertinência de elementos específicos desse gênero como base para práticas verbais no ensino de língua estrangeira, em geral, e no de espanhol para brasileiros, em particular. Assim, discuto tópicos para a complementação de materiais didáticos de língua espanhola, conforme critérios multidimensional-discursivos, ilustrando especialmente com obras de teatro argentino.

Palavras-chave: Currículo Multidimensional-discursivo; Língua Espanhola - Estudo e Ensino; Teatro e Ensino de Línguas.

Abstract: *In this article I examine the presentation of literary texts (types, amount and ways of exposition) in course books for the teaching of Spanish to Brazilian students. I focus on textbooks which are used or officially indicated to be used by Brazilian Senior High Schools. This study was based on a discursive perspective of language (Pêcheux, 1993; Orlandi, 2008a, b). The analysis is outlined by multidimensional-discursive curriculum criteria and by the perspective that defends non-dichotomy between language and literature in language teaching practices (Serrani, 2005). My analysis focused especially on the presence of the theatrical genre in the course books, and I found out that this genre is not present in the corpus I have analyzed. I discuss the relevance of specific elements of theater as the*

¹ Este artigo apresenta resultados da dissertação de mestrado “A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: O teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (Souza Júnior, 2010).

² Mestre em Linguística Aplicada, na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira, orientado pela Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani, com financiamento da CAPES. Email para contato: jorgersjunior@yahoo.com.br.

basis for the development of verbal practices to the teaching of foreign languages in general, and Spanish to Brazilians, more specifically. Thus, I discuss topics to the complementation of Spanish teaching materials, through multidimensional-discursive criteria, and illustrate the proposal especially with dramatic works from Argentine theater.

Keywords: *Multidimensional-Discursive Curriculum; Teaching of Spanish; Drama and Teaching of Languages.*

INTRODUÇÃO

Em meu percurso de professor e pesquisador, em práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, em contexto formal de aprendizagem, minha experiência me levou a propor um trabalho com o livro didático que se deslocasse das práticas de ensino dessa língua com as quais me deparei.

Durante muitas décadas, imperou em nosso país o imaginário de que o espanhol era uma língua fácil e de que seu estudo, para o brasileiro, não era necessário (Celada, 2002). Conforme essa autora, essa imagem, gerada pelo senso comum e que passou ao meio acadêmico, lugar em que permaneceu durante muito tempo, baseava-se no discurso de que a diferença entre as duas línguas estaria em algumas palavras: naquelas que, no campo dos estudos de línguas, são chamadas de falso-cognatos. Essa idéia, já pensando estritamente no plano dos estudos da linguagem, reduzia o caráter destas línguas ao de dois estoques lexicais (*idem*), e o aprendizado de uma língua ao exercício de decorar certas palavras. Também estiveram em voga estudos e análises contrastivos entre as duas línguas e, como aponta Serrani:

A proposta clássica desse tipo de análise era a de contrastar sistemas lingüísticos, desconsiderando muitas vezes contextos e posições enunciativas. Por isso, essas análises costumavam ser redutoras. No caso de línguas tipologicamente próximas, a análise contrastiva não deixou de estar presente nos estudos (Serrani, 2009, p. 144) (tradução nossa).

O ensino de língua espanhola em nosso país requer práticas distintas de outras línguas estrangeiras; pesquisas e documentos oficiais sobre o estatuto do espanhol como língua estrangeira no

Brasil apontam essa especificidade, devido à imagem de facilidade que essa língua possui entre os brasileiros (Brasil, 2006; Celada, 2002; Santos, 2005, Serrani, 2009); conforme o sujeito-aprendiz (e também o professor) souber lidar com esse imaginário, ao entrar em contato com o real dessa língua estrangeira, tal fator poderá causar efeitos de sentido nesse sujeito-aprendiz que poderão levar o seu processo de aprendizagem do espanhol ao “êxito” ou ao “fracasso”. Como aponta Serrani, questionando a “transparência” imediata entre o português e o espanhol,

[c]omo se sabe, a semelhança sistêmica das línguas faz com que nas seqüências explícitas muitas vezes ocorra “transparência”, mas na dimensão do discurso evidenciam-se interessantes questões de natureza semântica (freqüentemente materializadas como mal-entendidos), que acontecem muitas vezes sem consciência dos interlocutores que, em princípio e apesar de dificuldades e irritações, consideram estar “se entendendo perfeitamente” (Serrani, 2009, p. 144) (tradução nossa).

Dentro desta perspectiva, a favor de uma prática de ensino de língua estrangeira que não se pautar somente por uma única abordagem de linguagem, de práticas em que haja abordagens da alteridade e da diferença constitutivas de uma língua, como parte de minha investigação, examinei a apresentação de textos (tipos, quantidade e modos de exposição), em livros didáticos de Língua Espanhola para brasileiros (utilizados no Ensino Médio), discutindo tópicos que visam ao aprimoramento de cursos de capacitação continuada de professores de espanhol. Esta pesquisa também se centrou nas ocorrências de textos literários, em atividades propostas pelos autores dos livros didáticos para a sua interpretação, observando se tais atividades mobilizavam e/ou interpelavam o sujeito em relação ao funcionamento desses textos e analisando como se instaurava o confronto da materialidade lingüística com o sujeito e, após a análise sobre o trabalho realizado pelos livros didáticos com textos literários, elaborei lineamentos para o uso de texto teatral em práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. Neste artigo, vou me ater em apresentar um panorama da análise do corpus realizada sob uma perspectiva multidimensional-discursiva (Serrani, 2005) e

em discutir os lineamentos para o uso de texto teatral em práticas de ensino de línguas.

A escolha dos livros didáticos analisados foi decidida conforme a Portaria SEB (da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação) Nº 28, de 1º de dezembro de 2005, que selecionou os livros, as gramáticas e os dicionários a serem oferecidos aos professores do Ensino Médio que lecionavam espanhol na rede pública. Dentre esses materiais, para compor o corpus, escolhi aqueles livros que possuíam volumes distintos para cada ano do Ensino Médio, e analisei especificamente os de nível intermediário, pois haveria maior proximidade de temas em comum entre os dois materiais didáticos e também como exemplo de que é possível que se realize práticas com textos literários nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nessa análise, mobilizei os componentes que compõe o currículo multidimensional-discursivo de Serrani (2005), que postula que complementos culturais e de língua-discurso sejam cruciais nas práticas de ensino de línguas. Por essa perspectiva teórica, o currículo de ensino de línguas (seja materna ou estrangeira), ao contrário do que ocorre normalmente (em que é abordado por apenas uma perspectiva de linguagem, como a estruturalista, a normativa ou a pragmática, por exemplo) é abordado multidimensionalmente, ou seja, o conteúdo da aula de língua pode ser trabalhado sobre componentes interdependentes, rompendo com uma prática que se apresente somente sob uma descrição da língua (Serrani, 2005).

O *componente intercultural* prevê conteúdos relativos ao estudo não somente da cultura da língua estrangeira, mas também dos grupos e sujeitos pertencentes a essa discursividade, assim como as práticas discursivas que a envolvem; pode-se trabalhar o conteúdo específico de linguagem juntamente com o que se trabalhará nesse componente, deslocando-se de uma prática de língua instrumental. É preciso levar em consideração quais elementos podem ser trabalhados juntamente com aqueles exigidos pelo currículo convencional, quais conteúdos e contextos socioculturais o projeto didático ou o programa do curso prevêem,

que gêneros discursivos serão trabalhados e se há espaço para a abordagem da cultura como tema do curso. Dessa maneira, decidem-se quais temas serão abordados e a partir de quais textos se terá acesso a eles. Sob esse componente, podem-se traçar três eixos temáticos (Ibid, p. 31-32):

- Territórios, Espaços e Momentos: de que lugar sócio-espacial o texto foi produzido?;
- Pessoa e Grupos Sociais: nesse eixo, o sujeito-aprendiz não somente identifica os grupos sociais presentes no texto, mas também tem a possibilidade de trabalhar com textos produzidos por diferentes grupos sociais, tendo acesso a materiais que apresentem um olhar a grupos não presentes nos livros didáticos;
- Legados Sócio-culturais: abordam-se não somente conteúdos enciclopédicos, mas também tópicos culturais, construindo terreno para que se apresentem temas de um universo distinto do da língua materna, que funcionarão subjetivamente no sujeito em seu processo de aprendizagem, mobilizando-o ao mundo da língua estrangeira.

O *componente língua-discurso* traz um olhar discursivo sobre a linguagem: a língua é tudo o que representa o sistema fonológico e morfossintático, o que se representa na esfera da materialidade lingüística; 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, aborda-se a diversidade lingüística de uma língua, pondo em relevo a heterogeneidade que a constitui, as diferentes condições de produção de um discurso e como é realizada a tomada de palavra pelos falantes (elementos que permitem determinados discursos – silenciando outros) 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 para o trabalho com as atividades mais recorrentes em uma aula de língua: produção oral e escrita, compreensão auditiva, leitura e também tradução, pois, apesar de ser contra uma prática que esteja baseada somente na gramática normativa, creio que o sistema da língua não está separado das condições de produção do discurso e que deve estar contemplado nas práticas de uma aula de língua estrangeira, pois a materialidade lingüística forma base dos processos discursivos. Além do que a tradução ajuda o aluno a compreender que os sentidos dos discursos são distintos nas duas línguas, que o significado das palavras, muitas vezes, não é literal.

Após a análise realizada, ao mobilizar tais componentes, constatou-se que os livros didáticos possuem um funcionamento que serve de apoio para processos de ensino e aprendizagem de línguas, mas não como único instrumento para uma prática de ensino, pois, em ambos os livros, não há a discussão de processos discursivos que ocorrem em toda enunciação. Tampouco, no que se refere ao trabalho com o texto literário, esse se dá sobre formas em que se permita discutir os sentidos que o permeiam – sempre abordados de modo episódico ou como base para atividades de compreensão textual ou lexical.

Elaborados para estudantes do Ensino Médio, os textos, as ilustrações e as fotos de ambos os livros recorrem a temas típicos desse grupo social: a abordagem de temas se faz por um prisma mercadológico, ou seja, consumista, reforçado por reportagens de revistas de temas gerais, anúncios, ilustrações e fotos de objetos ou hábitos de consumo, destino de viagens ou práticas cotidianas restritas a determinados grupos sociais. Tais temas são tratados de forma episódica e na maioria das ocorrências sem relação entre si, em que há a sensação de estar frente a um collage de revistas, jornais e livros.

Apesar da aparente variedade de gêneros desses textos, fotos e ilustrações, há um desequilíbrio favorável à variante peninsular

(de prestígio e falada na Espanha), baseado em um funcionamento de uma representação da heterogeneidade discursiva da língua espanhola, que não é funcional, por justamente estarem “colados” tal como recorte.

Também não há uma contextualização que apresente a interculturalidade que poderia haver entre os materiais de uma mesma unidade, ou o jogo intercultural que poderia surgir da relação de distintos materiais de diferentes discursividades e nacionalidades, pois o “algo em comum” é somente o tema “comunicativo” de cada unidade. A contextualização se dá através da subdivisão dos capítulos em subcapítulos, notas explicativas e de sugestão de outros materiais e legendas abaixo das fotos.

Em ambos os livros que compõem o corpus, realiza-se um apagamento da heterogeneidade de hábitos de consumos de uma sociedade e dos sujeitos que a constituem, projetando-se um modelo de vida restrito que nem sempre poderá condizer com a variedade de sujeitos e de estilos presentes em uma aula, quanto mais em uma sociedade. Visto que não encontrei ocorrência desse gênero discursivo nos livros didáticos que analisei, propus lineamentos para o uso de texto teatral em práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira, a partir dos livros que compõem o corpus, conforme o currículo multidimensional-discursivo.

TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS

Ao propor lineamentos à reflexão sobre o uso de obras de teatro no ensino de espanhol a brasileiros, articulando ainda esses conteúdos às unidades de livros didáticos, desloco o olhar da apresentação de temas comunicativos, comum nesse tipo de material, para domínios de saber que mobilizem sentidos que não sejam unicamente cognitivos, mas que tragam ao centro da reflexão sobre a aula de língua estrangeira temas que postulem que o sócio-histórico não está alijado da linguagem. Essa postulação vai contra à apresentação de temas descontextualizados, cujas práticas utilizam textos sem referência e que cuja textualização não valoriza o percurso do sujeito-aprendiz como leitor, tampouco os sentidos que o constituem, que possuem uma história; e considerando

que para a tomada de palavra por um sujeito há mobilizações de sentidos, de processos identificatórios – pautados pela ideologia, por sentidos constituídos na história – para a formulação de um dizer, processo também constitutivo de qualquer trabalho que se realize com a linguagem, quanto mais na aprendizagem de uma língua estrangeira, tal processo se dá sob diferentes condições de produção em cada língua. Dessa forma, creio contribuir para novas práticas que deslocam a consideração comum sobre o livro didático, realizando-o desde outro lugar, afetando também o efeito-leitor (Orlandi, 2008b, p. 70) que se constitui em práticas desse gênero discursivo.

Pode ser discutida, em uma perspectiva discursiva, a escolha de se trabalhar com textos teatrais, e não com outro gênero discursivo, pois para qualquer discurso há uma injunção à interpretação. Entretanto, em minha dissertação, concentrei-me especificamente no texto teatral, pois, dadas suas especificidades como gênero discursivo, incorpora, em seu funcionamento, a abordagem de temas e atividades cuja discussão se dá pelo discurso, pelas enunciações e as atuações de personagens. Desse modo, mobiliza-se a abordagem de textos através de discussões de temas, que geralmente são realizadas de forma episódica, cuja textualização não permite outras respostas senão aquelas que os autores do livro didático propuseram.

Práticas com o texto teatral realizam um trabalho com a corporeidade, elemento que é sempre convocado numa aprendizagem de língua estrangeira (cf. Revuz, 1998), mas com o qual não se trabalha em práticas de ensino de língua estrangeira, como apontado pela análise. Contemplá-la é trazer um elemento novo e mobilizador para o sujeito-aprendiz, deslocando práticas em que o sujeito-aprendiz se sinta “um papagaio na língua estrangeira” (*idem*), enunciando desde um lugar em que mobilize sentidos, dizeres e corporeidade, permitidos pela materialidade do texto teatral.

Vale destacar as condições de produção desses lineamentos que elaboramos. Visando à utilização de antologias de literatura em práticas de ensino de línguas, por crer que tal material facilita

o trabalho com textos literários em aulas de língua estrangeira – pelo fato de reunir diferentes autores, de diferentes estilos, material facilitador de práticas que contemplem a diversidade de sujeitos e de dizeres que permeiam uma língua –, após a constatação de que dentre os gêneros literários presentes nos livros didáticos havia a ausência de textos teatrais, realizei uma pesquisa com antologias de teatro argentino. A partir dessas antologias, cotejei os temas de discussão e os temas gramaticais presentes nos materiais didáticos que compunham o corpus com todas as obras que compunham as antologias encontradas (no total, quatro) e chegou-se às duas propostas de lineamentos apresentadas na dissertação, utilizando três das quatro antologias encontradas. Também foi analisada a macroestrutura das antologias utilizadas, como mostra das condições de produção desses materiais e como discussão de sua utilização em práticas de ensino de línguas. A seguir, apresentarei um dos lineamentos elaborados a partir do cotejamento dos livros didáticos que compõe o corpus com uma obra destacada de uma antologia de teatro.

Escolhi trabalhar especificamente com textos teatrais argentinos como modo de ilustração; conforme a análise que realizei com os materiais didáticos que compõem o corpus, há predominância de temas e de tópicos relacionados com a Espanha, prática comum não somente nesses materiais – elaborados por brasileiros – mas também, em maior quantidade, em materiais elaborados por editoras espanholas e difundidos em todo o mundo – esses últimos usados no Brasil em instituições de ensino de idiomas e por algumas escolas particulares, o que já seria uma argumentação a favor dessa eleição.

PROPOSTAS DE TÓPICOS, A PARTIR DE OBRAS TEATRAIS, VISANDO COMPLEMENTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Ao refletir sobre lineamentos com obras de teatro, que redimensionassem os temas propostos pelas unidades didáticas dos livros que compõem o *corpus*, elaborei propostas que abarcassem uma unidade de cada um dos livros didáticos, que tivessem conteúdos comuns nos temas definidos por ambos os

livros como comunicativo e gramatical. Houve dificuldades em encontrar temas em comum nos dois livros, apesar de serem propostos para o mesmo nível (o intermediário), e elaborei duas propostas conforme o currículo multidimensional-discursivo, sendo que apresentarei uma delas a seguir.

A abordagem, conforme os componentes desse currículo, não está prevista para ser levada a cabo separadamente, mas concomitantemente, e esse espaço de abordagem não deve ser hierarquizado – ou seja, dar mais espaço ao componente intercultural, em detrimento de uma abordagem menor do componente de língua-discurso ou de práticas verbais, por exemplo.

Nessa primeira proposta, em minha dissertação, apresentei trechos de obras de teatro a partir de um tópico de discussão, a identidade e o comportamento (imagens que alguém faz de si mesmo e/ou de outrem, atitudes de pessoas, relações entre pessoas, relações de gênero). Apesar de estar em oposição à abordagem de conteúdos para a expressão e compreensão em espanhol por um prisma formalista, apresentei propostas de estudo de temas da materialidade lingüística, a partir do apresentado em ambas as unidades didáticas, pois a materialidade, o nível da formulação – o intradiscurso – não está separado de suas condições de produção, da memória que a constitui – o interdiscurso. Os temas propostos pelos livros nas unidades selecionadas são: a conjugação do imperativo, objeto direto preposicionado, artigos, artigo neutro, expressões de preocupação, decepção e temor. Dado o espaço que disponho neste artigo, apresentarei aqui o trabalho realizado a partir do trecho da obra *El reñidero*.

As fichas a seguir são resumos elaborados a partir da descrição presente no índice de cada uma das unidades escolhidas dos dois livros didáticos que compuseram o corpus. Para a elaboração desse lineamento, elaborado a partir do texto teatral, foram escolhidos como tópicos os seguintes pontos de cada unidade didática: temas de discussão, conteúdo gramatical, tema cultural. Relato também seções de cada unidade que apresentam atividades com textos,

para apresentar um panorama de como foi realizado o trabalho com essa materialidade em cada uma das unidades dos livros.

Livro didático 1

Unidade didática: *Unidad 1* – tema: a identidade e o comportamento

Temas de discussão: apresentar alguém ou apresentar-se; perguntar a alguém como está; manifestar como se (re) encontra alguém (formal e informalmente).

Conteúdo gramatical: A preposição a + objeto direto que introduz pessoas ou seres personificados; imperativo (irregularidades, colocação pronominal, usos).

Não apresenta tema cultural.

Seções com texto:

Comprensión lectora (texto sobre a cantora pop Shakira, de sua relação com a carreira). Exercícios propostos: preencher uma ficha com os dados pessoais da cantora; responder se são verdadeiras ou não algumas afirmações sobre sua vida; buscar no texto palavras que sejam da mesma família das que são apresentadas (retiradas do texto).

Hacia la conversación: texto da revista Prima, que possui como tema o fazer amizades. Exercícios propostos: atividade de conversação pautada por perguntas a partir do texto.

Hacia la redacción: poema *Autorretrato*, de Pablo Neruda. Exercícios propostos: tomar o poema como modelo para elaboração de um auto-retrato.

Hacia la lengua: poema *Alturas de Machu Picchu*, de Neruda. Exercícios propostos: conjugação de verbos em imperativo nos espaços vazios que aparecem em alguns versos.

Hacia la redacción: (texto 5 cosas que ellas ¡nunca entenderán sobre los hombres! / 5 cosas que ellos ¡jamás entenderán de las mujeres!). Exercícios propostos: organizar, em 3 pessoas, um manual de instruções para conviver sem conflitos com o sexo oposto, usando o imperativo.

Livro didático 2

Unidade didática: *Lección 2: ¿Cómo te ves?*

Temas de discussão: expressar idéias sobre si mesmo e opinar sobre diferentes assuntos; descrever atitudes de pessoas; expressar preocupações, decepção e temor.

Conteúdo gramatical: Artigos definidos e artigo neutro “lo”.

Tema cultural: aparência física das pessoas e atitudes vitais na sociedade atual; o valor da imagem; apresentação de escritor espanhol: Camilo José Cela.

Seções com texto:

Mundo hispánico (ampliación lingüística) – dois retratos escritos: no 1º, um marido falando de sua esposa; e, no segundo, uma descrição de uma escolha equivocada, feita por uma mulher, de uma roupa para um jantar. Exercícios propostos: dar o significado de algumas expressões retiradas do texto; analisar os dois retratos e apontar traços de objetividade e subjetividade em cada um deles; e fazer um retrato escrito de uma foto, considerando a atitude e imaginando os traços psicológicos da personagem.

Textos y contextos (ampliación cultural) – texto adaptado de uma enciclopédia sobre o caráter da fotografia. Descreve como nasceu esse procedimento e apresenta a discussão do caráter de arte ou de técnica que essa prática possa ter. Compõem essa seção uma foto de Einstein, de um astronauta na Lua e duas fotos de uma escultura de Miró, uma colorida e a outra em preto e branco. Exercícios propostos: buscar no texto argumentos que justifiquem cada uma dessas posições em relação à fotografia; e anotar algumas aplicações científicas ou técnicas dessa prática (as duas em pares).

LINEAMENTOS PROPOSTOS COM A PEÇA TEATRAL EL REÑIDERO

Escrito nos anos 60, retoma o mito de Orestes, que é trasladado a Buenos Aires do início do século XX, especificamente a Palermo, bairro dessa cidade. Orestes – guiado por Elena, sua irmã – decide vingar a morte de seu pai, Pancho Morales, assassinado por Santiago Soriano (empregado de seu pai) com o consentimento da esposa de Pancho, Nélide Morales, sua amante e mãe de Orestes. O trecho que destacamos discute relações de gênero e o olhar sobre o papel da mulher no início do século XX, envolvendo os personagens de Soriano, Elena e de uma servente da família, amiga dessa última.

Após a primeira leitura do fragmento, caberia pensar sobre as seguintes práticas, levando em consideração o currículo multidimensional-discursivo.

I - Componente Intercultural: proposição de um leque de leituras sobre os pontos destacados a seguir, através de levantamento de informações sobre os espaços e territórios citados, discutindo-os a partir do momento da ação e realização de pesquisas sobre eles no momento atual, além de discutir a ação da história, relacionando sua ocorrência na cultura alvo e a sua possibilidade de sua ocorrência na cultura de partida (a partir de relatos pessoais ou de outros sujeitos, pesquisas na Internet ou em jornais).

1. *Territórios, Espaços e Momentos: Palermo*, bairro da cidade de Buenos Aires, na Argentina, anos 60;
2. *Pessoa e Grupos Sociais*: membro de uma família e seus empregados;
3. *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.

II - Componente Língua-Discurso: Neste componente, proponho como lugar de análise as posições enunciativas

dos personagens, conforme a posição que eles ocupam no contexto familiar: mulher jovem solteira, o empregado *braço-direito* do chefe de família e, ao mesmo tempo, amante da dona da casa e uma servente: de quais lugares sociais eles falam, quais discursos estão autorizados a serem ditos nestes lugares e que marcas subjetivas dos personagens afloram nos discursos produzidos. Pode-se discutir sobre a possibilidade da ocorrência dessa situação atualmente, assim como discussões sobre o texto teatral, no que o define como gênero discursivo (cf. Bakhtin, 2003): como os discursos dos personagens são apresentados, a descrição dos sentimentos e das atitudes dos personagens, textualizadas em parêntesis (antes de sua fala), a indicação do cenário – em que medida isso contribui para a elaboração da encenação, para a idéia da ação; se a linguagem dos personagens é formal ou não e se está relacionada com alguma variedade específica da língua (ou a uma classe social), também são temas a serem discutidos – práticas em que se reflita a heterogeneidade da língua. Análises das ocorrências sob os temas gramaticais propostas pelas unidades didáticas, conforme o destaque realizado abaixo, encontradas nos trechos que transcrevemos das peças. Apresento as ocorrências isoladamente, as quais podem servir de mote para atividades propostas para o seu estudo, às quais dou algumas sugestões; junto a elas também aponto sentidos que poderão ser discutidos em cada uma dessas ocorrências:

A preposição *a* + objeto direto – introduz pessoas ou seres personificados (identificação das ocorrências e comparação de seu uso com o de artigos definidos):

Ocorrências extraídas da peça:

(1) “No?... Mire a las demás, a su edá ya tienen su hombre y les andan creciendo los hijos. Usté ni levanta los ojos pa “mirar a un macho a la cara... Se diría que ha enviudado, o que espera alguien que no se comide en venir...”

Em (1), o enunciador ocupa posições-sujeito contrastivas acerca da condição da mulher em relação ao homem, rechaçando a postura de Elena de ser solteira, comparando-a com as demais e ressaltando a importância da mulher em ter um marido – ou melhor, reforça a condição essencial para uma mulher, estar casada (dito de maneira mais forte com *ya tienen su hombre*) e ter filhos, reforçando uma posição feminina de submissão, ao caracterizar o sexo oposto como *macho*, que ressoa uma animalização da relação entre homem e mulher, e pela relação oposta nem sequer estar citada (a necessidade de o homem ter uma mulher). Nota-se também a grafia da oralidade de palavras como *edá* (edad), *usté* (usted), pa" *mirar* (para mirar).

Determinação de nomes e determinação neutra – identificação de suas ocorrências (gênero, ocorrência com preposição), sua posição, sua regência, diferenças entre o artigo definido e o neutro.

Ocorrências extraídas da peça:

(2) “¡Cállese! (*Soriano cesa. Elena corre hacia el reñidero, entrando al “racconto”*.) ¡Cállese!”.

(3) “(*Levanta las manos, incontinida.*) ¡Con qué gusto lo mataría!”.

(4) “(*Atrapa las manos en el vuelo.*) ¿Con estas dos manos? (Ríe.) Livianitas, como chingolo...”.

(5) “¿No?... Mire a las demás, a su edá ya tienen su hombre y les andan creciendo los hijos. Usté ni levanta los ojos pa" mirar a un macho a la cara... Se diría que ha enviudado, o que espera alguien que no se comide en venir...”.

(6) “¡Vení como estás! ¡Son dos mozos de lo más educados! ¡Te vas a divertir!”.

(7) “¿Qué tenés que hacer aquí? Siempre atada a la casa, como un perro guardián. ¡Vamos!”.

(8) “(*Mira por la puerta y ríe.*) Se quedaron esperándonos...”.

(9) “¡Elena! ¿Ya te olvidaste de la edad que tenés? ¡No es hora de hacer muchos remilgos! ¿O querés quedarte para vestir santos?”.

(10) “Un ratito más... ¡No alcanzamos ni a saludarlos que ya lo arruinaste todo! (*Implorante.*) Siquiera por mí... si vos no me acompañáis, a mí no me dejan... Un minuto solamente... lo bastante para despedirme... (*La va llevando.*)”.

Em (2), o enunciador trata seu interlocutor formalmente, o que também ocorre em (5) (trecho (1) da seção anterior), indicação da distância que há entre os interlocutores, ocupando diferentes posições sociais, mas dividindo o mesmo espaço. Em (3) e (4), as didascálias³ (em itálico) indicam a tensão da situação, cuja abordagem dá a dimensão discursiva da materialidade – ou seja, das condições de produção do discurso; apesar da tensão e confronto entre as personagens, indicados pelas didascálias, em (4), se nota, também, o tom irônico. Os trechos (6) a (10) compõem a última parte do texto destacado, em que Teresa discute a posição adotada por Elena em relação à paquera com rapazes, cuja posição contrastante pode ser discutida como sendo oposta à valorizada na época em que se passa a ação.

Sugestões, conselhos, instruções e ordens: vale destacar que, em contraposição ao paradigma da conjugação verbal de Imperativo (tempo verbal em espanhol pelo qual se enunciam sugestões, conselhos, instruções e ordens) apresentado nas unidades que analisamos, algumas das ocorrências destacadas estão conjugadas na 2ª pessoa do singular vos, forma que não ocorre na Espanha, mas de grande uso na região do Rio da Prata e em outros países de língua espanhola: sua conjugação é morfologicamente distinta da de tú em tempos como o presente de indicativo, o imperativo e o presente de subjuntivo e que não é mencionada nas explicações sobre o imperativo na unidade analisada do livro didático 1. Em relação a outros paradigmas, como adjetivos e pronomes

³ “Originalmente, no teatro grego, as didascálias eram destinadas aos intérpretes. No teatro moderno, em que falamos de indicações cênicas, trata-se dos textos que não se destinam a ser pronunciados no palco, mas que ajudam o leitor a compreender e a imaginar a ação e as personagens. Esses textos são igualmente úteis ao diretor e aos atores durante os ensaios, mesmo que eles não os respeitem. Distinguímos as indicações que concernem apenas à condução da narrativa (...) daquelas que seriam estritamente cênicas” (Ryngaert, 1996, p. 94).

possessivos e os pronomes reflexivos, não há diferenciação entre vos e tú. Também é de se destacar a ocorrência de verbos conjugados em tú, pois comumente se apresenta que somente vos ocuparia, no paradigma pronominal na Argentina, a posição de pronome de 2ª pessoa singular.

Ocorrências extraídas da peça:

(11) “SORIANO. (*Comienza otro tema. Cantando.*) Despierta calandria hermosa.../que en tu puerta hay un jilguero...”

(12) “¡Cállese! (*Soriano cesa. Elena corre hacia el reñidero, entrando al “racconto”*). ¡Cállese!”.

(13) “¡No! (*Soriano ríe irónico.*) ¡No se ría!!... ¿Tiene que esperar que él se vaya para ser gallito, verdad?”.

(14) “ELENA. (*Forcejea.*) No me toque. ¡Me da asco!”.

(15) “¿No?... Mire a las demás, a su edá ya tienen su hombre y les andan creciendo los hijos. Usté ni levanta los ojos pa mirar a un macho a la cara... Se diría que ha enviudado, o que espera alguien que no se comide en venir...”.

(16) “ELENA. (*Con rabia.*) No salgo. ¡Andá sola!”.

(17) “(*Arrastrándola.*) ¡Vení como estás! ¡Son dos mozos de lo más educados! ¡Te vas a divertir!”

(18) “¡Pero no exagerés! ¡Si no quiso molestarte!”.

(19) “(*Desde la puerta ríe.*) ¡Están haciendo señas!... (Ríe.) ¡Qué simpáticos son!... ¡No te podés enojar con ellos!”

(20) “¡Qué se vayan! ¡Deciles que se vayan!!”

(21) “TERESA. Un ratito más... ¡No alcanzamos ni a saludarlos que ya lo arruinaste todo! (*Implorante.*) Siquiera por mí... si vos no me acompañas, a mí no me dejan... Un minuto solamente... lo bastante para despedirme... (*La va llevando.*)

(22) ELENA. ¡Pero mirá que sólo un minuto!”

Nas ocorrências de imperativo que destacamos, podemos abordar os seguintes sentidos: dos trechos (11) ao (15), nota-se que o tom de formalidade entre os sujeitos denota distância entre os dois enunciadores, apesar de discutirem temas íntimos, como em (13), em que Elena discute a atitude de amante de Soriano, que se torna “galo”⁴, dono da casa, quando o seu pai não está; e em (15) (trechos (1) e (5) das seções anteriores), em que Soriano desdenha da situação de Elena, pelo fato de não ter um namorado. De (16) a (22), vemos o conflito entre duas posições-sujeito, a de Elena e a de Teresa, que classificamos como de recusa (Elena) e de aceitação (Teresa) em relação à posição submissa da mulher em relação ao homem, que não é explicitada, mas que permeia a discussão das duas, conforme a atitude de cada uma delas em relação a esse tema. Entretanto, há uma contradição em (22), pois, apesar de não concordar com Teresa, Elena a acompanha no flerte em que a primeira quer fazer com os rapazes que acenam para elas.

III - Componente de práticas verbais: O trecho recortado é mote para a discussão dos temas de língua-discurso e cultural propostos pelas unidades didáticas que selecionamos: a identidade e o comportamento (imagens que alguém faz de si mesmo e/ou de outrem, atitudes de pessoas, relações entre pessoas, relações de gênero). A realização de práticas que envolvam atividades de leitura, escrita, escuta e produção oral poderão ter eixos em torno desses temas. Abaixo, apresento as práticas sugeridas para o recorte de *El Reñidero*.

Para práticas verbais a partir do trecho selecionado, é relevante a proposição de oficinas de leitura e de discussão (após pesquisa bibliográfica e/ou na Internet) sobre o ambiente em que se desenrola a história, pois a reflexão sobre territorialidades, como o trecho geográfico citado na peça – o bairro Palermo, em Buenos Aires, que na peça é caracterizado como um bairro em que ocorrem atividades criminosas no tempo cronológico da história – é importante como compreensão de circulação de discursos, do

⁴ Há também um jogo de sentido com o nome da peça, que caracteriza o lugar em que se realizam brigas de galos, que também é uma analogia com o conflito que há entre os personagens na trama da peça.

que é permitido dizer e do que é silenciado nessa territorialidade. Dito de outro modo, refletir sobre se a ação transcorrida na obra teatral, na territorialidade citada na peça, teria sentidos diferentes se ocorresse no Brasil, por exemplo, por mobilizar outros sentidos, de uma memória discursiva constituída em outra língua, permeada por formações discursivas determinadas por formações ideológicas circulantes em uma territorialidade.

Ao estabelecer essa questão, convocam-se outras abordagens, por exemplo: as práticas criminosas citadas na ação da obra teatral, em comparação com as práticas que ocorrem atualmente ou a comparação entre práticas criminosas no Brasil e na Argentina.

No que se refere aos temas de discussão, a identidade e o comportamento (como alguém se vê a si mesmo; relações entre homens e mulheres), na primeira discussão apresentada, entre os personagens de Santiago e Elena, há sentidos que ressoam o preconceito que havia contra as mulheres que não queriam casar, no início do século XX, assim como cada um se vê como pessoa, sentidos que, discutidos sobre um prisma que considere a situação atual, serão mobilizados para outros lugares de interpretação, como a relação entre os personagens de Elena e Santiago, e Elena e Teresa (suas posições sociais em comparação com as posições-sujeito que cada um ocupa nos diálogos; as formações imaginárias que afloram nos discursos produzidos por cada personagem, indicadores da imagem que cada um possui de si e do outro etc.). As portas de entrada para a interpretação dessas questões podem se dar a partir desses temas:

Apesar de ser filha do chefe da máfia, Elena é desrespeitada pelo personagem Santiago, empregado e subalterno de seu pai, por ela ser solteira, o que pode gerar discussões sobre a relação entre patrão e empregado, homem e mulher, e se os personagens ocupam posições-sujeito condizentes ou conflitivas com as posições sociais que ocupam.

Atualmente, dentro da estrutura de nossa sociedade, está permitido à mulher prescindir do casamento, escolher se quer possuir família ou um trabalho (atividades que podem ser excludentes ou não). Abordagens sobre a atualidade do fragmento

recortado e se sua ocorrência estaria restrita ao território citado na peça (Argentina) ou de possível ocorrência em nosso país.

A formalidade que há entre os personagens de Elena e de Soriano pode ser discutida sobre os paradigmas desse registro em espanhol: respeito entre pessoas de idades diferentes, relações hierarquizadas ou falta de intimidade entre os sujeitos.

CONCLUSÃO

Ao realizar uma investigação que concebeu um olhar sobre materiais didáticos para o ensino da língua espanhola para brasileiros, centrando-se especialmente em práticas com textos literários, em atividades propostas pelos autores de ambos os livros didáticos para a sua interpretação, observei a problemática de atividades que não mobilizam e/ou interpelam o sujeito em relação ao funcionamento desses textos, direcionando a interpretação para determinados sentidos e silenciando a historicidade e a circulação desses textos – por serem atividades propostas somente às interpretações sobre a materialidade da língua ou às interpretações em que se exigem somente a transcrição de trechos ou parágrafos inteiros, sem outra abordagem de discussão.

Visto que não houve ocorrência, entre os textos literários abordados por ambos os materiais, de textos teatrais, propuseram-se lineamentos para o uso de texto teatral em práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira, para reflexão sobre a didática de ensino de línguas estrangeiras cujo tópico seja textos literários, rompendo com a dicotomia entre língua e literatura presente em abordagens didáticas de viés comunicativo e normativo.

Pelas características de o texto dramático pôr-se outro em sua encenação, através de diferentes leituras, mas sem desconsiderar o seu estatuto literário, enquanto texto, mas pensado para uma representação, para uma oralidade, pensado para uma performance, convoca um corpo – este último raramente convocado em práticas de língua estrangeira, mas sempre mobilizado, pois, vale a pena destacar, enunciar em língua estrangeira é tornar-se outro (cf. Revuz, 1998), realizando um trabalho com o seu aparelho fonador, mas também exigindo uma postura corporal frente ao

interlocutor que se faz de modo diferente do que é realizado em sua língua materna.

A característica desse gênero permite condições para que o sujeito-aprendiz se mobilize frente às diferentes possibilidades de leitura do texto dramático. Por tratar de temas que mobilizam sujeitos, por sua característica de centrar-se em ações e falas de personagens, é a possibilidade de o sujeito colocar-se frente aos sentidos e dizeres da língua estrangeira em atividades praticadas por sujeitos, apesar de ficcionais, porém refletoras de práticas culturais e de discursividades que se dão em língua espanhola, o que não ocorre em atividades baseadas em diálogos descontextualizados, cujos temas se valem de lugares comuns, em situações em que há o apagamento de conflitos, de problemas e de discussão de temas atuais e cotidianos. A cada prática os sujeitos se mobilizariam a novos sentidos, permitidos pela materialidade do texto dramático.

A partir dos lineamentos elaborados em minha dissertação (como o que foi visto neste artigo), a materialidade do texto teatral permite considerar diversos efeitos discursivos e de sentido, dentre os quais destacamos as didascálias, pela contextualização de elementos que pela enunciação não são perceptíveis, como a movimentação dos personagens e da gestualidade que realizam ao enunciar; a presença, no discurso, de perguntas retóricas, cujo funcionamento discursivo se dá de modo diferente ao que a materialidade aponta, ou seja, enunciadas com propósitos diversos aos de convocar um interlocutor que responda ao que está sendo perguntado (perguntas que não “perguntam”, como de fato ocorrem no discurso cotidiano); os exemplos concretos da variedade coloquial oral favorecem o trabalho com essa variedade, muitas vezes apagada nos materiais didáticos, enunciados por personagens em relações familiares, cotidianas e informais; o funcionamento irônico nas enunciações, que direcionam ao sentido contraditório ao que a materialidade aponta, realização que se dá conforme a relação entre os interlocutores, a situação da enunciação, ao que pode ser dito de acordo com as formações discursivas das condições de produção desses discursos etc., elementos em funcionamento no discurso cotidiano e que não

estão destacados nas práticas de interpretação com os textos presentes nos materiais didáticos analisados.

Ao examinar especificamente funcionamentos de textos teatrais articulados a materiais previstos para o ensino de língua tenho em vista o preenchimento da lacuna de sua ocorrência em práticas de ensino de línguas estrangeiras. Há não somente práticas de leitura dominante nesses materiais (ou seja, como o texto deve ser lido) como também que objeto de leitura está legitimado (textos jornalísticos, publicitários e adaptações de textos literários). Tal gesto não somente apresenta um gênero discursivo ausente nas práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira como também propõe outro lugar de discussão de temas abordados pelas unidades, através dos componentes integrantes do currículo multidimensional-discursivo.

Creio que a Lei federal nº 11.161/2005 (que estabeleceu a oferta obrigatória de ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras) instaurou no ensino dessa língua em nosso país a necessidade de elaboração de materiais que dêem conta da diversidade social e cultural dos países hispano-falantes e também das diversidades de sujeitos presentes nas escolas públicas do Brasil. Para a envergadura de tal acontecimento faz-se urgente a instauração de novos paradigmas no ensino dessa língua em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Conhecimentos de Espanhol. *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 125-164.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, IEL, 2002.
- FERNÁNDEZ, G. (Coord.). *Teatro Argentino Contemporâneo*. Antología. 1ª ed., Madri: Fondo de Cultura Económica, 1992.

- ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. 8ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2008a.
- ORLANDI, E. *Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos*. 3ª ed., Campinas, Pontes, 2008b.
- PÊCHEUX, M. A análise do discurso: Três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. (Trad. de E. Orlandi et al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 311-319.
- REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Tradução de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- RYNGAERT, J-P. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP: 2005.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.
- SERRANI, S. “Lengua española en la Universidad de Campinas: Investigación del discurso e intercambios”. *Revista Signo y Señal*, nº 20. Buenos Aires: janeiro de 2009.
- SOUZA JÚNIOR, J. R. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2010.