
**LITERATURA EM ENSINO DE LÍNGUAS – MATERIALIDADE DISCURSIVO-CULTURAL
EM AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Jorge Rodrigues de Souza Junior (PG-FFLCH-USP)

Introdução

Com a experiência advinda de meu percurso de professor e pesquisador na área de ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros, em contextos livre e formal de aprendizagem, propus um trabalho de interpretação e de análise de práticas de ensino de espanhol com livros didáticos em SOUZA JUNIOR (2010). Na esteira dessa análise considerei a descrição que CELADA (2002) realiza sobre o imaginário que imperou durante décadas em nosso país: o de que o espanhol era uma língua fácil e de que seu estudo, para o brasileiro, não era necessário.

Conforme essa autora, tal imaginário, gerado 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 ideia, 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. Tais considerações se reproduziam nas práticas propostas pelos dois livros didáticos analisados, especialmente as realizadas com textos literários.

Como aponta SERRANI, questionando a “transparência” imediata entre o português e o espanhol, na observação da materialidade linguística das duas línguas nota-se certa semelhança sistêmica que, ilusoriamente, constrói uma transparência que não se sustenta na dimensão do discurso: “evidenciam-se interessantes questões de natureza semântica (frequentemente materializadas como mal-entendidos), que acontecem muitas vezes sem consciência dos

interlocutores” (SERRANI, 2009, p. 144), dando a falsa impressão de que se entendem perfeitamente.

Em contraposição a este panorama, apresento neste artigo uma reflexão e proponho práticas em que não haja enfoques instrumentalistas de língua ou a apresentação de situações comunicativas em que práticas didáticas sirvam somente de pretexto para estudos morfosintáticos ou normativos. A língua, em sua materialidade linguístico-discursiva, é palco de relações de confronto e de resistência, que possibilitam diversos modos de significação, legitimando certos sentidos e silenciando outros. Grande parte dos materiais didáticos é elaborada sob o enfoque comunicativo, em que a apresentação dos temas a serem estudados se dá a partir de situações comunicativas e descontextualizadas, sendo que suas práticas didáticas realizam um fechamento de sentidos, legitimando somente aqueles que estão materializados nas atividades didáticas propostas (SOUZA JUNIOR, 2010).

Tal estrutura instaura um funcionamento que apaga a interculturalidade ou o jogo intercultural que poderia surgir da relação de distintos materiais de diferentes discursividades e nacionalidades. Outra consequência dessa “colagem” é a de não dar condições a uma discussão sobre o funcionamento da materialidade linguística de distintos gêneros discursivos em uma mesma unidade, pois o “algo em comum” entre eles é somente o tema “comunicativo”. A contextualização desses gêneros dá-se somente através de quadros lexicais (à guisa de vocabulário), de pequena biografia do autor de um texto ou de legendas abaixo das fotos. Tal textualização realiza um apagamento das condições de produção desses discursos, ademais de apagar a heterogeneidade de hábitos e consumos de uma sociedade e dos sujeitos que a constituem, projetando-se um modelo de vida que é restrito e que nem sempre condiz com a variedade de sujeitos e de estilos presentes em uma sociedade, mas cujo efeito de sentido nas práticas que foram analisadas em SOUZA JUNIOR (2010) realizavam uma naturalização de tais temas.

Em contrapartida a esse panorama, neste artigo proponho apresentar práticas a partir de textos teatrais, estabelecendo-os enquanto materialidade

linguístico-discursiva para discussão de tópicos culturais e linguísticos em sala de aula. Pensar o lugar da cultura numa dimensão discursiva, ao problematizar a sua noção e o papel que esta desempenha nas aulas de espanhol para brasileiros, traz questões que, conforme FERREIRA (2011), ressaltam a cultura como “um lugar de produção de sentidos, que muitas vezes são naturalizados e passam a reforçar o efeito de apagamento da historicidade de certos fatos sociais” (p. 59).

A autora propõe pensar, em analogia à ordem do discurso e à ordem da história, a ordem da cultura¹, uma “ancoragem” que a estabelece como forma de resistência às normas e preceitos reguladores de uma dada configuração histórica-social (p. 60). Nesta linha de reflexão, considerar a literatura como acesso a temas culturais estabelece a importância de sua abordagem enquanto material discursivo produzido historicamente e socialmente, especialmente problematizado enquanto lugar de discussão de representações e de identidades em processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira.

Estabelecendo a questão

Parto de reflexões de PÊCHEUX (1997), ORLANDI (1988 & 2008) e SERRANI (2005) sobre a relação texto/discurso ao propor práticas com texto literário em aulas de Língua Espanhola para brasileiros. O texto, como materialidade linguística, 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 que são atualizados na sua formulação. Sua manifestação é a possibilidade de um sentido, em detrimento de outros.

Deste lugar proponho um trabalho com os textos teatrais, por este ser um gênero que contempla em sua materialidade processos enunciativos e de leitura

¹ ORLANDI (1996) considera que tanto o discurso quanto a língua possuem sua ordem própria e esta ordem se manifesta e se mostra na organização. Há uma tensão entre a ordem e a organização da língua (e, paralelamente, à ordem e organização da história e da cultura), sendo a organização a esfera imaginária dos sentidos.

cujo componente sociocultural é significativo, pois o teatro “(...) além de ser um meio de reproduzir e avaliar normas de comportamento, os valores do pacto de convivência ética e moral e da própria vida, é também um meio de se pensar o homem e a sociedade (...)” (ARAÚJO, 2006: p. 22).

Para um trabalho com textos teatrais em sala de aula mobilizo os componentes constitutivos do que SERRANI (2005) estabelece como o currículo multidimensional-discursivo. A autora postula que complementos culturais e de língua-discurso sejam cruciais nas práticas de ensino de línguas e, 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 uma perspectiva de linguagem, como a estruturalista, a normativa ou a pragmática, por exemplo) é trabalhado sobre componentes interdependentes, rompendo com uma prática que se apresente somente sob uma descrição da língua (SERRANI, 2005): o **componente intercultural**, o de **língua-discurso** e o de **práticas verbais**.

O **componente intercultural** prevê conteúdos que não somente problematizam questões relacionadas à cultura relacionada a uma língua estrangeira, mas também dos grupos e sujeitos pertencentes a essa discursividade, assim como as práticas discursivas que a envolvem. 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 preveem, quais gêneros discursivos serão trabalhados e se há espaço para a abordagem da cultura como tema do curso. Sob esse componente, há três eixos temáticos (Ibid, p. 31-32):

- *Territórios, Espaços e Momentos*: a partir de que lugar sócio espacial o texto foi produzido?;

- *Pessoa e Grupos Sociais*: neste eixo, propõe-se ao sujeito-aprendiz não somente a identificação dos grupos sociais presentes no discurso, mas também a possibilidade de trabalhar com discursos produzidos por diferentes grupos sociais, tendo acesso a materiais que apresentem um olhar a grupos não presentes nos livros didáticos;

• *Legados Socioculturais*: 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 de forma subjetiva no sujeito em seu processo de aprendizagem, mobilizando-o às discursividades da língua estrangeira.

O **componente língua-discurso** postula um olhar discursivo sobre a linguagem: a língua é composta por um sistema fonológico e morfossintático, que se representa na esfera da materialidade linguística; e por processos discursivos, que se referem 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 ocorrem sem a materialidade linguística: é a alteridade intrínseca da linguagem. Neste componente, aborda-se a diversidade linguística 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 quais lugares esses discursos são produzidos.

O **componente de 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 esta permite ao aluno compreender que os sentidos dos discursos são distintos nas duas línguas, ao destacar que o significado das palavras, muitas vezes, não é literal.

Teatro e ensino de línguas

Ao propor lineamentos para práticas de ensino de língua espanhola a partir de obras de teatro, desloca o foco na apresentação de temas comunicativos, comum em livros didáticos, 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 a 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.

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 desloquem abordagens que os livros didáticos realizam com textos, entre eles os de gênero literário, realizando-as desde outro lugar.

Pode ser discutida, em uma perspectiva discursiva, a escolha de trabalhar com textos teatrais, e não com outro gênero discursivo, pois para qualquer discurso há uma injunção à interpretação. Entretanto, em SOUZA JUNIOR (2010), 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 realiza pelo discurso, pelas enunciações e pelas atuações de personagens.

Ademais, 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. Contemplá-la é trazer um elemento novo e mobilizador para o sujeito-aprendiz, deslocando práticas em que o sujeito-aprendiz se sinta apenas um repetidor de enunciados, desde um lugar em que mobilize sentidos, dizeres e corporeidade, permitidos pela materialidade do texto teatral.

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, as consideramos produtivas conforme o currículo multidimensional-discursivo, como prática cultural na aula de língua estrangeira. 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 e por sua característica de centrar-se em ações e falas de personagens, o uso desse gênero discursivo em aulas de língua estrangeira possibilita, ao sujeito-aprendiz, colocar-se frente aos sentidos e dizeres dessa língua, de ter acesso às práticas culturais 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.

O texto dramático apresenta ações que são tomadas da cotidianidade, mas está aberto a outras possibilidades de leitura e interpretação: acesso às práticas culturais e às discursividades próprias da língua estrangeira, mobilização frente aos diferentes sentidos possibilitados pela materialidade dessa língua.

Dado o espaço que disponho neste artigo, apresentarei aqui o trabalho realizado em SOUZA JUNIOR (2010) a partir do trecho da obra *Heroica de Buenos Aires*, escrita em 1966 por Osvaldo Dragún. Para a elaboração desse lineamento, elaborado a partir do texto teatral, foram escolhidos como tópicos: **temas de discussão, conteúdo gramatical e tema cultural.**

A obra gira em torno da protagonista María, dona de um comércio de rua que a cada estação climática muda de lugar. A mudança não é somente climática, pois cada estação representa uma época de sua vida. Seu trabalho é deixar de lado suas necessidades e vontades, sempre a favor de seus filhos; mas tal dedicação é sempre cobrada deles, o que faz com que ao passar dos anos seus filhos a abandonem. Para ilustrar esta discussão mobilizo enunciados pertencentes ao *Cuadro II (Verano)* da peça, trecho em que mãe e filho discutem a importância de uma carreira prestigiada para ter uma boa posição na sociedade, cujo eixo gira em torno à

valorização que María dá a uma carreira de prestígio, ao esforço que realiza para que seu filho fizesse um curso sem trabalhar e ao contragosto desse último em fazer algo que não lhe apraz.

I - Componente Intercultural

- *Territórios, Espaços e Momentos: Barrio Norte*, área nobre da cidade de Buenos Aires, na Argentina, anos 60.
- *Pessoa e Grupos Sociais*: cidadãos de classe média (mulher dona de um quiosque, seus filhos, sua irmã e um estudante).
- *Legados Culturais*: trecho do texto dramático argentino *Heroica de Buenos Aires*, com temas ligados às relações entre pais e filhos e ao trabalho urbano.

II - Componente Língua-Discurso: Por este componente é possível analisar as posições enunciativas dos personagens, de quais lugares sociais eles falam e quais discursos estão autorizados a serem ditos nesses lugares, enfocando a relação entre mãe e filhos, assim como as marcas subjetivas que afloram nos discursos produzidos, no ato da peça teatral. Se a linguagem é formal ou se está relacionada com alguma variedade específica da língua (ou a uma classe social), também são temas relevantes em abordagens que considerem a perspectiva discursiva, tendo como tópico a heterogeneidade da língua. Em relação a temas linguísticos, um viés possível é o de realizar um contraponto à abordagem recorrente que alguns materiais didáticos realizam sobre alguns usos da língua. É comum que tal funcionamento seja apresentado de forma instrumentalizada, como se fosse possível somente pelo uso de expressões fixas enunciar usos determinados, como enfado, desagrados, admiração ou surpresa; através de alguns

enunciados de *Heroica de Buenos Aires*, destaco sentenças que possuem esse funcionamento, deslocando o foco em expressões formais e topicalizando esses determinados usos no fio do discurso. Ademais, estão em destaque questões normativas que poderiam ser discutidas através da materialidade linguística da peça. Os enunciados a seguir estão reunidos em unidades semânticas que serão discutidas adiante e aparecem conforme a sequência da narrativa, mas não são contínuos (ver anexo).

Usos de pronomes complemento direto de 3ª pessoa:

Ocorrências extraídas da peça:

(1) “ESTUDIANTE. (*Mirando hacia el puesto.*) ¿Quiénes son?... CARLOS. (*Los va señalando.*) Mamá... mi hermana... Y el otro...ESTUDIANTE. (*Lo corta.*) Es un mucamo. CARLOS. ¿Lo conocés? ESTUDIANTE. Si. Trabaja en mi casa. CARLOS. ¿Vivís por aquí? ESTUDIANTE. A dos cuabras...”.

(2) “ESTUDIANTE. Y... podríamos pedirle una donación para el Comité de Huelga de la Facultad...CARLOS. ¿A... mamá? ¡Vos estás loco! (*Pausa corta. Lo mira con intención.*) ¿Tu viejo es industrial, no? ESTUDIANTE. Sí. CARLOS. Ah. ¿Y por qué no lo pedís a él? ESTUDIANTE. Ya me dio. CARLOS. (*Lo mira sorprendido.*) ¿Te... dio? ¡No entiendo nada! ¡Si ustedes se **la** pasan hablando contra los capitalistas!... ESTUDIANTE. (*Solemne*). La lucha de clases se da en forma muy compleja en la Argentina, Carlos. No es fácil de explicar. *Corte violento de la luz sobre ellos dos. Y dos personajes del puesto comienzan a moverse instantáneamente.*”.

(3) “MARÍA. ¡Estás muy raro vos, che! (*Segura.*) ¡Pero mañana te vas a recibir! CARLOS. (*La mira. Pausa.*) ¿Y... si me aplazan? MARÍA. ¿Cómo te van a aplazar, si yo necesito que te recibas? CARLOS. ¿Y si me enfermo? MARÍA. ¿Te sentís mal, nene? ¿Te voy a comprar licor de las hermanas? CARLOS. ¡No, no me siento mal! MARÍA. ¿Y entonces, para qué me asustás? (*Lo mira.*) ¿Qué te pasa? ADA. (*Desde lejos, como si cantase un estribillo.*) ¿Y si no quiere rendir? CARLOS. (*A Ada.*) ¡Vos te callás, eh! MARÍA. (*Mira a los dos. Pausa. Luego se aproxima a Carlos.*) ¿Cómo... si no querés rendir? CARLOS. (*Baja la vista. Pausa. Luego la mira casi con miedo...*) ¿Y... si no quiero? MARÍA. (*Lo mira. Grave.*) Me matás, nene. Es como si me escupieses en la cara todo lo que dejé de comer para que comás vos... todo lo que no me puse encima para comprarte ropa, y libros... para que estudiés... ¡Si no rendís, me matas! *Carlos la mira. Violentamente se vuelve al Estudiante y le grita.* CARLOS. ¿Te das cuenta? ESTUDIANTE. Sí. Pero no te confundas, Carlos. **Lo** hace para ella, no por vos. Como si comprase una casa, o un auto, o un tapado de armiño...”.

CARLOS. ¿Qué casa, qué auto, qué tapado de armiño? ¿De qué hablás, se puede saber? ESTUDIANTE. Son ejemplos, nada más. Quiero decir que para ella sos lo mismo que una propiedad... una cosa que le pertenece... una mercancía...”.

Em **(1)**, os dois personagens ocupam posições sociais contrastantes, apesar de terem a mesma ocupação. O fato de um deles apenas estar nomeado por sua ocupação pode ser discutido sob o viés de que esse personagem representaria a grande maioria dos estudantes universitários naquele contexto: de família rica, com empregados, que vivem em bairros exclusivos, contrastando com o personagem de Carlos, cuja família trabalhava em um quiosque. No trecho **(2)** esse contraste é reforçado, quando o personagem *Estudiante* revela que seu pai é industrial, e há um jogo irônico cujo funcionamento está na contradição de que os grevistas protestam contra os capitalistas, mas recebem sua ajuda. Essa observação sobre a política e sobre o capital é reforçada com a declaração de que a luta de classes na Argentina se faz de modo complexo, declaração que é bruscamente interrompida pelo fim da cena. Em **(3)** a relação do *status* social com o dinheiro também está presente, em que mãe e filho possuem anseios diferentes com relação à carreira deste último, cujo conflito é observado pelo terceiro personagem, *Estudiante*, que declara que para María seu filho é como uma propriedade sua, que este daria à María recursos para a sua vivência, declaração que pode ser discutida pela relação que pais e filhos possuem entre si quando o assunto é dinheiro.

Usos de expressões sobre pedidos, hipóteses, desejos e possibilidades

Ocorrências extraídas da peça:

(4) “CARLOS. ¿Vivís por aquí? ESTUDIANTE. A dos cuabras. ¿Y qué querés que te explique? CARLOS. Todo. ¡Porque no entiendo nada! ESTUDIANTE. ¿Pero qué cosa querés que te explique? CARLOS. ¡Quiero que **me expliqués** un día, si sabés tanto! ¿Qué hora tenés? ESTUDIANTE. (*Mira su reloj.*) Las ocho. CARLOS. ¡Las ocho de la noche! ¡Y desde las once de la mañana que no entiendo nada! ¡Eso quiero que **me expliqués** si sabés tanto! (*La luz sobre el puesto ha desaparecido totalmente, sólo hay luz sobre Carlos y el Estudiante.*) Anoche no le dije nada a la vieja sobre la huelga de ustedes. Ella está esperando que **rinda** esa última materia que me falta para recibirme, sabés... y esta mañana, cuando pasé por el puesto, no sabía si le iba a decir algo de eso o no...”.

(5) MARÍA. ¡Estás muy raro vos, che! (*Segura.*) ¡Pero mañana te vas a recibir! CARLOS. (*La mira. Pausa.*) ¿Y... si me aplazan? MARÍA. ¿Cómo te van a aplazar, si yo necesito que **te recibas**? CARLOS. ¿Y si me enfermo? MARÍA. ¿Te sentís mal, nene? ¿Te voy a comprar licor de las hermanas? CARLOS. ¡No, no me siento mal! MARÍA. ¿Y entonces, para qué me asustás? (*Lo mira.*) ¿Qué te pasa? ADA. (*Desde lejos, como si cantase un estribillo.*) ¿Y si no quiere rendir? CARLOS. (*A Ada.*) ¡Vos te callás, eh! MARÍA. (*Mira a los dos. Pausa. Luego se aproxima a Carlos.*) ¿Cómo... si no querés rendir? CARLOS. (*Baja la vista. Pausa. Luego la mira casi con miedo...*) ¿Y... si no quiero? MARÍA. (*Lo mira. Grave.*) Me matás, nene. Es como si me escupieses en la cara todo lo que dejé de comer para que **comás** vos... todo lo que no me puse encima para comprarte ropa, y libros... para que **estudiés**... ¡Si no rendís, me matas!

(6) *Carlos la mira. Violentemente se vuelve al Estudiante y le grita.* CARLOS. ¿Te das cuenta? ESTUDIANTE. Sí. Pero no **te confundas**, Carlos. Lo hace para ella, no por vos. Como si comprase una casa, o un auto, o un tapado de armiño...CARLOS. ¿Qué casa, qué auto, qué tapado de armiño? ¿De qué hablás, se puede saber? ESTUDIANTE. Son ejemplos, nada más. Quiero decir que para ella sos lo mismo que una propiedad... una cosa que le pertenece... una mercancía...”.

No trecho (4) o motivo da realização da greve estudantil é posto em discussão, cuja realização não é clara para um dos personagens, que se exclui dela ao comentá-la com o seu interlocutor (*la huelga de ustedes*) e por comentar que por esse motivo não poderia terminar a última matéria que faltaria para terminar o seu curso, financiado por sua mãe, que lhe faz cobranças sobre isso. Em (5) pode-se discutir o uso de subjuntivo, o que serve de mote para uma abordagem da

possibilidade das ações enunciadas em subjuntivo ocorrerem (*yo necesito que te recibas*), ou para expressar opiniões ou desejos sobre atitudes de outras pessoas (*si yo necesito que te recibas, para que estudiés*). Em (6) (que também é o enunciado (3), mas cujo destaque retomamos devido à ocorrência de subjuntivo), esse caráter da forma verbal *no te confundas* pode ser discutida sob o viés do uso desse tempo verbal em destaque (expressão de ordem negativa), comparando-a com as outras ocorrências destacadas e sobre outros usos que poderiam ser utilizados nessa situação (de possibilidade, probabilidade, crenças, desejos etc.).

Expressão de desagrado ou enfado

Ocorrências extraídas da peça:

(7) “CARLOS. ¿Vivís por aquí? ESTUDIANTE. A dos cuadras. **¿Y qué querés que te explique?** CARLOS. **Todo. ¡Porque no entiendo nada!** ESTUDIANTE. **¿Pero qué cosa querés que te explique?** CARLOS. **¡Quiero que me expliqués un día, si sabés tanto!** ¿Qué hora tenés? ESTUDIANTE. (*Mira su reloj.*) Las ocho. CARLOS. **¡Las ocho de la noche! ¡Y desde las once de la mañana que no entiendo nada! ¡Eso quiero que me expliqués si sabés tanto!** (*La luz sobre el puesto ha desaparecido totalmente, sólo hay luz sobre Carlos y el Estudiante.*) Anoche no le dije nada a la vieja sobre la huelga de ustedes. Ella está esperando que rinda esa última materia que me falta para recibirme, sabés... y esta mañana, cuando pasé por el puesto, no sabía si le iba a decir algo de eso o no...”

(8) “MARÍA. Toma, comete una pera. (*Se la alcanza.*) El agua de pera calma los nervios. JOSEFINA. Ah, por qué no habré estudiado. ¡Ahora estaría cantando en el Colón!... ¡Qué buena voz tenía! ¿Te acordás, María?... MARÍA. Sí, Josefina. Me acuerdo. JOSEFINA. **¡Eh... qué se le va a hacer!** (*Estornuda. Ada ríe.*) ¡Qué porquería! (*Se suena.*) Mejor me voy. Chau. ¡Suerte, nene! CARLOS. Gracias.”

(9) “MARÍA. (*Mira a los dos. Pausa. Luego se aproxima a Carlos.*) ¿Cómo... si no querés rendir? CARLOS. (*Baja la vista. Pausa. Luego la mira casi con miedo...*) **¿Y... si no quiero?** MARÍA. (*Lo mira. Grave.*) Me matás, nene. Es como si me escupieses en la cara todo lo que dejé de comer para que comás vos... todo lo que no me puse encima para comprarte ropa, y libros... para que estudiés... **¡Si no rendís, me matas!** *Carlos la mira. Violentemente se vuelve al Estudiante y le grita.*”

Observando esses trechos, a expressão de desagrado ou enfado não se realiza somente por expressões fixas. Enunciações com esse funcionamento estão em maior número em (7), em que os personagens discutem o caráter da greve estudantil. O mesmo funcionamento se observa em (8) e (9), sendo que no primeiro o personagem enuncia um descontentamento com uma rotina no passado que não se repete mais e em (9) quando María expressa, de forma mais efusiva, o descontentamento que teria caso seu filho não se formasse. Esses trechos dão mostras de que sentidos de um funcionamento específico da língua não estão atrelados somente a determinadas formas linguísticas, um contraponto à naturalização realizada por alguns materiais didáticos de tais funcionamentos.

Expressão de admiração ou surpresa

Ocorrências extraídas da peça:

(10) “CARLOS. ¿Vivís por aquí? ESTUDIANTE. A dos cuabras. ¿Y qué querés que te explique? CARLOS. Todo. **¡Porque no entiendo nada!** ESTUDIANTE. ¿Pero qué cosa querés que te explique? CARLOS. ¡Quiero que me expliqués un día, si sabés tanto! ¿Qué hora tenés? ESTUDIANTE. (*Mira su reloj.*) Las ocho.”.

(11) “ADA. **¡Mirá, mami...Carlos!** MARÍA. (*A Carlos.*) **¿Qué hacés por aquí, a las once de la mañana!** Tendrías que estar estudiando... CARLOS. Hacía mucho calor en casa... Aquí puedo meterme en algún café con ventilador... y estoy cerca de la Facultad, por cualquier cosa... JOSEFINA. ¿Así que mañana te recibís, nene? CARLOS. Mañana rindo la última... MARÍA. **¡Mañana te recibís!** ¡Eh!... **¿Por qué tenés esa cara de limón agrio?** CARLOS. No tengo cara de limón agrio. Estoy nervioso...nada más. MARÍA. Toma, comete una pera. (*Se la alcanza.*) El agua de pera calma los nervios.”.

(12) “MARÍA. **¡Estás muy raro vos, che!** (*Segura.*) ¡Pero mañana te vas a recibir! CARLOS. (*La mira. Pausa.*) ¿Y... si me aplazan? MARÍA. **¿Cómo te van a aplazar, si yo necesito que te recibas?** CARLOS. ¿Y si me enfermo? MARÍA. ¿Te sentís mal, nene? ¿Te voy a comprar licor de las hermanas? CARLOS. ¡No, no me siento mal! MARÍA. **¿Y entonces, para qué me asustás?** (*Lo mira.*) ¿Qué te pasa? ADA. (*Desde lejos, como si cantase un estribillo.*) ¿Y si no quiere

rendir? CARLOS. (A Ada.) ¡Vos te callás, eh! MARÍA. (Mira a los dos. Pausa. Luego se aproxima a Carlos.) **¿Cómo... si no querés rendir?** CARLOS. (Baja la vista. Pausa. Luego la mira casi con miedo...) ¿Y... si no quiero? MARÍA. (Lo mira. Grave.) Me matás, nene. Es como si me escupieses en la cara todo lo que dejé de comer para que comás vos... todo lo que no me puse encima para comprarte ropa, y libros... para que estudiés... ¡Si no rendís, me matas!”.

Sobre esse tema, expressões de admiração ou surpresa, vemos que em **(10)** há uma frase (*¿Porque no entiendo nada!*) que, além desse funcionamento, possui também aquele que anteriormente foi destacado, o de desagrado ou enfado, mostra de que a materialidade linguística não é estanque com determinados funcionamentos e excluindo outros, dando a possibilidade de expressar diferentes modos de significação. Em **(11)** as expressões destacadas foram formuladas pelo mesmo enunciador, María, surpresa com as atitudes de seu filho, enunciado em que está retomada a dúvida de Carlos em relação à sua formação e a tensão de sua mãe em relação a esse tema, cujas expressões também demonstram sua preocupação, funcionamentos que estão mais acentuados no trecho **(12)**.

III - Componente de práticas verbais: propondo lineamentos para a realização de práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral, a partir do trecho teatral em destaque, considero a importância de que se aborde o contexto sócio histórico em que se desenrola a história, pois a reflexão sobre territorialidades, como o trecho geográfico citado na peça – “[La] esquina de Callao y Santa Fe u otra característica del Barrio Norte, zona elegante de Buenos Aires”, é importante como compreensão das condições de produção da ação, comparando essa territorialidade na época da ação com o momento atual, com discussões sobre a

possibilidade da ocorrência ou da existência das condições de trabalho da personagem principal.

Tópicos de discussão: relações entre pais e filhos.

No que se refere a esse tópico, vemos que as relações entre pais e filhos se realizam de modo distinto, conforme os diálogos dos personagens *Estudiante* e Carlos, cujas posições sociais são diferentes, o que permitiria abordar o papel das condições sociais nas relações familiares.

Apesar de não haver referência à época em que ocorre a ação da trama, descrições como as que há sobre Carlos, “[a]caba de llegar de la Facultad, donde estudia Ciencias Económicas. Tiene algunos libros bajo el brazo y está vestido de traje.”, permite discutir se atualmente tal perfil corresponde aos estudantes universitários de hoje. E dada a posição social das personagens de María e de Carlos e do fato desse último não trabalhar, apenas estudar, a relevância de uma discussão sobre filhos que dependem financeiramente dos pais para os seus estudos, além da obrigatoriedade que os filhos teriam para estudar o que os pais desejam, são pontos a serem discutidos a partir do trecho selecionado.

Conclusão

As características discursivas do gênero teatral estabelecem condições para que o sujeito-aprendiz se mobilize frente às diferentes possibilidades de leitura que o texto dramático apresenta. Por tratar de temas que mobilizam sujeitos em uma dada situação, 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 um determinado contexto sócio histórico, o que não ocorre em atividades comuns em materiais didáticos, 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. Esta permite considerar diversos efeitos discursivos e de sentido, dentre os quais destaco as *didascálias*, elemento que contextualiza a ação que pela enunciação não é perceptível, 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).

Ademais, os exemplos concretos da variedade coloquial oral, comum em obras de teatro, favorecem o trabalho com essa variedade, muitas vezes apagada nos materiais didáticos, enunciada 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., são elementos constitutivos do discurso cotidiano. Em se tratando da materialidade específica da obra que aqui apresento, há de se destacar as ocorrências verbais de segunda pessoa no singular conforme o paradigma verbal voseante, de uso estendido na Argentina. Carricaburo (1997) descreve tal funcionamento linguístico ao destacar que o voseo ocorre, sobretudo, em formas verbais específicas correspondentes ao Presente de Indicativo, ao Imperativo e ao Futuro Simples. Entretanto, em formas do Presente do Subjuntivo, a autora considera que há uma variação entre a ocorrência de formas graves (*que vos*

cantes) e de formas agudas (*que vos cantés*) verbais nesse modo. Dentre as explicações apresentadas por Carricaburo sobre este fenômeno, considero mais adequada aos exemplos destacados dos enunciados transcritos acima a explicação de que tal variação

se puede tratar de una variación libre del hablante en la que influye el grado de familiaridad que se tenga con el interlocutor, la mayor o menor formalidad del discurso, el énfasis que se quiera poner en el *dictum*, y el ritmo acentual de la frase, pues como se trata de un acento que se puede o no marcar, se tiende a evitarlo si está junto a otra sílaba con acento fuerte y se suele marcar ante pausa final o cuando le siguen sílabas sin acento fuerte. (CARRICABURO, 1997, p.28-29).

A especificidade do texto literário na aula de língua é uma materialidade significativa para discussão de temas culturais. Creio que é pela cultura que é possível estabelecer o justo espaço da diferença entre as línguas portuguesa e espanhola, dando condições à inscrição do sujeito-aprendiz no simbólico da língua estrangeira. Estabelecê-lo em práticas de ensino de uma língua, nas quais possa reconhecer o outro da língua estrangeira, na comparação consigo mesmo, é dar-lhe condições de submeter-se aos efeitos de sentidos que permeiam uma prática discursiva em língua estrangeira, constituída sócio historicamente, em uma determinada territorialidade, envolvendo sujeitos submetidos a uma diversidade de hábitos, afazeres, práticas e realidades pouco abordadas, em contraposição ao seu espaço de significação na língua materna.

Referências

BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. (2006). *Conhecimentos de Espanhol. Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, p. 125-164.

CARRICABURO, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

CELADA, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FERNÁNDEZ, G. (Coord.). (1992). *Teatro Argentino Contemporáneo. Antología*. 1ª ed., Madri: Fondo de Cultura Económica.

FERREIRA, M. C. L. (2011). O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In.: INDURSKY, F.; MITTMANN, S. & FERREIRA, M. C. L (orgs.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas: Mercado de Letras, p. 55-64.

ORLANDI, E. (2008a). *Discurso & Leitura*. 8ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP.

_____. (2008b) *Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos*. 3ª ed., Campinas, Pontes.

PÊCHEUX, M. (1993). A análise do discurso: Três épocas. Em: 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, p. 311-319.

REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani. Em: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 213- 230.

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

____ (2009). Lengua española en la Universidad de Campinas: Investigación del discurso e intercambios. *Revista Signo y Seña*, nº 20. Buenos Aires, p. 133-157.

SOUZA JÚNIOR, J. R. (2010). *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ANEXO

DRAGÚN, O. (1992). Heroica de Buenos Aires. Em: FERNÁNDEZ, G. (coord.). *Teatro argentino contemporáneo. Antología*. 1ª ed., Madri: Fondo de Cultura Económica.

CUADRO II

VERANO

La esquina de Callao y Santa Fe u otra característica del Barrio Norte, zona elegante de Buenos Aires. Sobre el panorama hay un telón que se nota pintado y que abarca sólo un sector del panorama. Tiene pintada la esquina de Callao y Santa Fe en perspectiva. Bocetos de negocios con sus nombres. Y en la intersección de ambas calles dos carteles con sus nombres. El puesto de María, el “Supermercadito doña María”, está ahora, en este día de verano, ubicado allí. Ahora María vende frutas, comestibles y bebidas de calidad (a veces reales, pero a veces fabricadas por ella) aptos para el Barrio Norte.

Al levantarse el telón, en un costado del escenario, alejado del puesto, está Carlos. Acaba de llegar de la Facultad, donde estudia Ciencias Económicas. Tiene algunos libros bajo el brazo y está vestido de traje. Rodeando el puesto, estáticos y a media luz difusa, se hallan María, Ada y un Mucamo (personaje del coro). A pesar del estatismo de los personajes, se nota que María está enfrentando, furiosa, al Mucamo. Cuando se levanta el telón hay una larga mirada reflexiva de Carlos sobre los tres personajes del otro grupo. De pronto, la luz sobre el grupo aumenta bruscamente, y ellos se ponen en movimiento. Ada gime lloriqueando, mientras María la sacude con fuerza.

(...)

ESTUDIANTE. Carlos. (*Carlos se vuelve al Estudiante. Lo mira sin responder.*) ¿No te acordás de mí?

CARLOS. Sí, me acuerdo. Te vi ayer en la Facultad, en el acto, cuando hablaste sobre la huelga....

ESTUDIANTE. Ah... ¿Y qué hacés con esos libros?

CARLOS. (Agresivo y disgustado al mismo tiempo.) Estudio. Mañana rindo.

ESTUDIANTE. Mañana comienza la huelga.

CARLOS. Para mí no. Yo no voté.

ESTUDIANTE. Ya sé. Por eso me pidieron que hablase con vos.

CARLOS. ¿Para qué?

ESTUDIANTE. Para que te explique.

CARLOS. ¡Explicarme! Si sabés tanto como para explicarme, primero deberías explicarme eso... (*Señala las personas que rodean al puesto.*)

ESTUDIANTE. (*Mirando hacia el puesto.*) ¿Quiénes son?....

CARLOS. (*Los va señalando.*) Mamá... mi hermana... Y el otro...

ESTUDIANTE. (*Lo corta.*) Es un mucamo.

CARLOS. ¿Lo conocés?

ESTUDIANTE. Si. Trabaja en mi casa.

CARLOS. ¿Vivís por aquí?

ESTUDIANTE. A dos cuadras. ¿Y qué querés que te explique?

CARLOS. Todo. ¡Porque no entiendo nada!

ESTUDIANTE. ¿Pero qué cosa querés que te explique?

CARLOS. ¡Quiero que me expliqués un día, si sabés tanto! ¿Qué hora tenés?

ESTUDIANTE. (*Mira su reloj.*) Las ocho.

CARLOS. ¡Las ocho de la noche! ¡Y desde las once de la mañana que no entiendo nada! ¡Eso quiero que me expliqués si sabés tanto! (*La luz sobre el puesto ha desaparecido totalmente, sólo hay luz sobre Carlos y el Estudiante.*) Anoche no le dije nada a la vieja sobre la huelga de ustedes. Ella está esperando que rinda esa última materia que me falta para recibirme, sabés... y esta mañana, cuando pasé por el puesto, no sabía si le iba a decir algo de eso o no...

La luz sobre el puesto comienza a hacerse nuevamente. Pero ahora es luz de día y no de noche. Como en la situación anterior, en el puesto están ahora María, Ada y Josefina. También lentamente, y como un eco lejano, van naciendo los ruidos de la ciudad. Entre ellos, se escucha el ruido que hacen algunas máquinas que, muy cercanas al lugar, deben estar reparando una calle.

ESTUDIANTE. ¿El puesto ese... es de tu mamá?

CARLOS. Sí. ¿Por qué?

ESTUDIANTE. Y... podríamos pedirle una donación para el Comité de Huelga de la Facultad...

CARLOS. ¿A... mamá? ¡Vos estás loco! (*Pausa corta. Lo mira con intención.*) ¿Tu viejo es industrial, no?

ESTUDIANTE. Sí.

CARLOS. Ah. ¿Y por qué no lo pedís a él?

ESTUDIANTE. Ya me dio.

CARLOS. (*Lo mira sorprendido.*) ¿Te... dio? ¡No entiendo nada! ¡Si ustedes se la pasan hablando contra los capitalistas!...

ESTUDIANTE. (*Solemne.*) La lucha de clases se da en forma muy compleja en la Argentina, Carlos. No es fácil de explicar.

Corte violento de la luz sobre ellos dos. Y dos personajes del puesto comienzan a moverse instantáneamente.

(...)

ADA. ¡Mirá, mami...Carlos!

MARÍA. (*A Carlos.*) ¿Qué hacés por aquí, a las once de la mañana! Tendrías que estar estudiando...

CARLOS. Hacía mucho calor en casa... Aquí puedo meterme en algún café con ventilador... y estoy cerca de la Facultad, por cualquier cosa...

JOSEFINA. ¿Así que mañana te recibís, nene?

CARLOS. Mañana rindo la última...

MARÍA. ¡Mañana te recibís! ¡Eh!... ¿Por qué tenés esa cara de limón agrio?

CARLOS. No tengo cara de limón agrio. Estoy nervioso...nada más.

MARÍA. Toma, comete una pera. (*Se la alcanza.*) El agua de pera calma los nervios.

JOSEFINA. Ah, por qué no habré estudiado. ¡Ahora estaría cantando en el Colón!... ¡Qué buena voz tenía! ¿Te acordás, María?...

MARÍA. Sí, Josefina. Me acuerdo.

JOSEFINA. ¡Eh... qué se le va a hacer! (*Estornuda. Ada ríe.*) ¡Qué porquería! (*Se suena.*) Mejor me voy. Chau. ¡Suerte, nene!

CARLOS. Gracias.

MARÍA. ¡Después vení a contarme qué trabajo es!

Josefina se aleja. Sale del escenario sonándose la nariz.

CARLOS. ¿A dónde va?

MARÍA. A ver un trabajo. ¡Esta es mala época hasta para Josefina!

CARLOS. ¿Hoy no vendiste nada?

MARÍA. Chauchas. Me equivoqué de barrio. ¡Aquí todos se fueron a veranear!... ¡Tendría que haber ido a Mataderos! (*Se queda escuchando el ruido de las máquinas excavadoras.*)

(...)

MARÍA. ¡Estás muy raro vos, che! (*Segura.*) ¡Pero mañana te vas a recibir!

CARLOS. (*La mira. Pausa.*) ¿Y... si me aplazan?

MARÍA. ¿Cómo te van a aplazar, si yo necesito que te recibas?

CARLOS. ¿Y si me enfermo?

MARÍA. ¿Te sentís mal, nene? ¿Te voy a comprar licor de las hermanas?

CARLOS. ¡No, no me siento mal!

MARÍA. ¿Y entonces, para qué me asustás? (*Lo mira.*) ¿Qué te pasa?

ADA. (*Desde lejos, como si cantase un estribillo.*) ¿Y si no quiere rendir?

CARLOS. (*A Ada.*) ¡Vos te callás, eh!

MARÍA. (*Mira a los dos. Pausa. Luego se aproxima a Carlos.*) ¿Cómo... si no querés rendir?

CARLOS. (*Baja la vista. Pausa. Luego la mira casi con miedo...*) ¿Y... si no quiero?

MARÍA. (*Lo mira. Grave.*) Me matás, nene. Es como si me escupieses en la cara todo lo que dejé de comer para que comás vos... todo lo que no me puse encima para comprarte ropa, y libros... para que estudiés... ¡Si no rendís, me matas!

Carlos la mira. Violentemente se vuelve al Estudiante y le grita.

CARLOS. ¿Te das cuenta?

ESTUDIANTE. Sí. Pero no te confundas, Carlos. Lo hace para ella, no por vos. Como si comprase una casa, o un auto, o un tapado de armiño...

CARLOS. ¿Qué casa, qué auto, qué tapado de armiño? ¿De qué hablás, se puede saber?

ESTUDIANTE. Son ejemplos, nada más. Quiero decir que para ella sos lo mismo que una propiedad... una cosa que le pertenece... una mercancía...