

## O texto teatral nas aulas de E/LE: o outro em cena<sup>1</sup>

Maricélia Nunes dos Santos<sup>2</sup>  
Pedro Leites Junior<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo consiste numa reflexão acerca das possibilidades de uso do texto teatral nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Com vistas a oferecer sugestões de procedimentos possíveis de serem adotados nessa prática, apresentamos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula a partir de dois textos teatrais latino-americanos: *Chumbale* (1968), de Oscar Viale, e *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*. Norteamo-nos pela compreensão de que o trabalho com a obra teatral/artística contribui para a formação de um sujeito/leitor/estudante de E/LE que percebe a língua estrangeira como manifestação cultural em processo vivo e não como conhecimento objetivo a ser “dominado”.

**Palavras-chave:** texto teatral; ensino de E/LE; literatura e ensino.

**Resumen:** El texto consiste en una reflexión acerca de las posibilidades de uso del texto teatral en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE). A fin de ofrecer sugerencias de procedimientos posibles de adoptarse en esa práctica, presentamos ejemplos de actividades que pueden ser desarrolladas en la clase de aula a partir de dos textos teatrales latinoamericanos: *Chumbale* (1968), de Oscar Viale, e *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*. Nos basamos en la comprensión de que el trabajo con la obra teatral/artística contribuye para la formación de un sujeto/lector/estudiante de E/LE que percibe la lengua extranjera como manifestación cultural en proceso vivo y no como conocimiento objetivo a ser “dominado”.

**Palabras clave:** texto teatral; enseñanza de E/LE; literatura y enseñanza.

### Introdução

O aprendizado de língua estrangeira numa perspectiva voltada para a interação social demanda, entre outros aspectos, a compreensão da importância do lugar da cultura e da literatura no espaço de sala de aula. Aprender uma língua estrangeira, nessa perspectiva, não se limita à fixação das estruturas linguísticas que compõem o universo

---

<sup>1</sup> Recebido em 8 de março de 2018. Aceito em 29 de junho de 2018.

Uma versão em espanhol deste texto foi publicada pela editora Evangraf (Porto Alegre) no livro *El universo literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil* (2018).

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [maricelianuness@hotmail.com](mailto:maricelianuness@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor do Instituto Federal do Paraná. E-mail: [pedroleitesunior@gmail.com](mailto:pedroleitesunior@gmail.com).

da língua que se aprende, mas se estende também para a sensibilidade de compreender os aspectos socioculturais associados à comunidade que faz uso dela.

Quando nos voltamos especificamente para a aprendizagem de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira), persiste entre os brasileiros certa tendência de acreditar que se trata de processo muito fácil (CELADA 2002), dada a proximidade entre o Português e o Espanhol. Outra tendência é a crença de homogeneidade no universo hispânico, sem que se percebam as significativas nuances linguísticas e a diversidade cultural existentes entre aqueles que fazem uso do espanhol em suas interações sociais, tendo-o como língua materna.

Nessa perspectiva, o professor de E/LE se depara constantemente com a necessidade de romper determinados estereótipos relacionados com esta língua. Para tanto, se faz imperativa a aproximação dos estudantes com o(s) universo(s) cultural(is) no(s) qual(is) ela está inserida, sendo que tal movimento se dá, amiúde, por meio de produções artísticas, tais como músicas, filmes, pinturas, diferentes textos literários etc.

Nesse processo, é comum que nos deparemos com dificuldades próprias do fazer pedagógico. Em decorrência disso, adotam-se diferentes “soluções”: aborda-se o texto artístico de forma descontextualizada e superficial, opta-se por fazer uso de textos que já constam no material didático, dado que este apresenta uma orientação de como abordá-los com fins didáticos, ou se privilegiam determinadas produções artísticas em detrimento de outras, em razão da maior familiaridade com algumas delas.

Esse panorama, a nosso ver, não tem favorecido o contato com textos teatrais nas atividades de ensino de E/LE, seja porque se trata de gêneros pouco frequentes nos materiais didáticos, seja porque o professor não tem familiaridade com eles visto que raras vezes teve contato com o universo teatral em sua formação docente. Conforme aponta MARTÍN (2012: 7), *“ese silencio se debe al desconocimiento o, en el mejor de los casos, a la falta de uso. Falta de materiales, falta de formación teórica, falta de tiempo para diseñarlos”*. Tomando em consideração esse quadro, apresentaremos na sequência algumas considerações acerca do lugar que tais produções artísticas podem assumir no universo de aprendizagem de língua estrangeira e, a seguir, trazemos sugestões de atividades a serem desenvolvidas em aulas de E/LE para estudantes brasileiros.

## O teatro na sala de aula

A aprendizagem de uma língua estrangeira, seja ela qual for e independentemente da proximidade que tenha com a língua materna, pressupõe uma abertura para o outro. REVUZ (1998: 218) afirma: “Falar [fazer uso da linguagem verbal] é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro”. Partindo dessa compreensão acerca do uso da linguagem verbal, entendemos o contato do estudante com o texto teatral como uma maneira de conectar-se consigo mesmo a partir dos movimentos de (não) identificação com personagens e temáticas ali materializadas.

Quando se trata do ensino de espanhol para brasileiros, particularmente, a proximidade com discursos que coloquem em tela questões históricas e sociais relacionadas ao universo hispano-americano pode intensificar esse reconhecimento de si no outro dado o fato de que nós compartilhamos com os demais povos latino-americanos uma história de colonização (política e ideológica) e muitas problemáticas sociais relacionadas ao nosso lugar no panorama mundial. Nesse sentido, o que está em questão não é apenas o contato com personagens de ficção, mas o contato com o outro, consigo e com a consciência de uma história/identidade em comum.

Entre as especificidades do texto teatral em relação a outros textos, encontra-se o fato de que ele, conforme aponta SOUZA JÚNIOR (2010: 383), “incorpora, em seu funcionamento, a abordagem de temas e atividades cuja discussão se dá pelo discurso, pelas enunciações e as atuações de personagens”. Ora, se na perspectiva discursiva de ensino de línguas é de inegável importância a consideração do sujeito que enuncia determinado discurso, no texto teatral temos condições de ver representados nas personagens diferentes sujeitos que compõem determinado universo social, articulados de acordo com os interesses do sujeito autor.

O princípio de simular contextos, personagens, ambientes, situações etc. é, efetivamente, bastante recorrente nos materiais didáticos tanto de E/LE como de outras LE. É escusado mesmo citar exemplos de atividades propostas em livros didáticos que sugerem a leitura de diálogos por parte dos estudantes. Nessa prática, mesmo que implicitamente, o estudante é direcionado a um deslocamento de papel, um imergir

momentâneo – ainda que causador de estranhamento, principalmente para os iniciantes no uso da língua estrangeira alvo – no local enunciativo de um possível falante nativo. É evidente, contudo, que esse tipo de atividade, no mais das vezes, é bastante superficial no que se refere à profundidade do mergulho no universo simulado. Por outro lado, o fato de ser amplamente utilizado nos dá mostra da relação intrincada entre aquisição de uma língua estrangeira e representação de papéis.

É razoável pensarmos, em consequência, que o contato com obras de natureza teatral, seja assumindo a posição de leitor, de ator/performer, ou outra, auxiliará no processo de aprendizagem da língua. E, mais do que isso, ao colocar os estudantes em contato com essa modalidade de texto e viabilizar que eles compreendam como cada personagem faz um uso da língua de acordo com o lugar que ocupa na estrutura social e os objetivos que tem em determinada interação, se está possibilitando que eles assumam uma consciência linguística e, ao mesmo tempo, se viabiliza que adquiram certa sensibilidade para entender o lugar do outro, passo de grande valor quando se vê o ensino de língua estrangeira a partir de um viés voltado para a formação para além dos limites da sala de aula.

Tal potencialização é possível porque o texto teatral, além de simular contextos, personagens e situações, como produção artística voltada à representação, está aberto também à expressão de emoções, ideologias, perspectivas, visões de mundo que o estudante incorporará como arroladas à língua estrangeira como material vivo e repleto de significados que vão muito além do estritamente linguístico e que se referem a distintas formas de concepção da realidade.

O contato com textos teatrais provenientes de contextos variados e com temáticas igualmente diversificadas possibilita que os estudantes percebam quão inconsistente é a compreensão de uma língua como homogênea, haja vista que verá em uso os mais distintos recursos linguísticos e terá oportunidade de refletir sobre as implicações socioculturais desses usos. Essas constatações são imprescindíveis não só para entender a complexidade da língua que está aprendendo, mas também para voltar-se à própria língua materna de modo a desmistificar a noção de que existe um português correto e outros modos de uso da língua que são “errados”. É nesse sentido, pois, que o contato com a língua do outro lhe dá condições para refletir a respeito do uso da sua e ressignificar a visão que tem a respeito de si mesmo.

## Por onde começar?

De partida, poderíamos considerar que a mais “natural” influência do texto teatral na aquisição de uma LE se dê pela leitura espontânea, praticada pelo estudante, de uma obra escrita na língua alvo. Nesse caso, o texto teatral estaria para o aprendizado da língua no mesmo patamar que outras obras literárias, narrativas ou líricas, ainda que, claro, as especificidades das distintas linguagens acionem mecanismos de escrita e estratégias de leitura, interpretação e compreensão possivelmente distintos. Em todos os casos, de qualquer forma, temos ao menos dois grandes benefícios a considerar, desde o ponto de vista do aprendizado de LE: (i) a autonomia na escolha do texto por parte do estudante/leitor, potencializadora do caráter frutivo da obra de arte; (ii) a imersão em um universo cultural próprio da LE, ficcionalizado em uma ou outra medida. Ambos os aspectos são significativos, entre outros alcances, por propiciar uma dimensão de aprendizado que supera o pragmatismo do contexto de sala de aula.

Logo vem à tona, com relação à leitura frutiva e autônoma por parte do estudante, o questionamento acerca de como considerar, pelo olhar do professor, o quanto e o como tal experiência é significativa em termos de apropriação da língua alvo. Consideramos que a necessidade de dimensionar o aprendizado pode mesmo ser contraditória à premissa de que a experiência estética com a obra artística em grande medida é subjetiva, pessoal, tão profunda que supera demandas pedagógicas específicas e direcionadas. Nesse sentido, caberia ao professor tão somente incentivar e criar contextos de favorecimento do contato com o texto teatral/literário. Apresentar obras canônicas e que pareçam significativas para os estudantes, bem como acessíveis segundo seu nível de compreensão da LE, parecem iniciativas óbvias (mas válidas) nesse sentido e, por certo, muitas vezes sugeridas já em materiais didáticos. Comentar sobre o contexto cultural do *Siglo de Oro*, por exemplo, pode despertar o interesse do estudante na leitura de um Calderón de la Barca, e lembrar, no estudo das artes plásticas, da relação de Picasso com outros artistas da época pode levá-lo a se interessar por um García Lorca.

Entramos no campo, pois, já da intervenção do professor, aqui visto como mediador, do contato do estudante com o texto teatral em contexto de aprendizagem de

E/LE. Reparemos, todavia, que acima mencionamos dois exemplos de autores incontestáveis como significativos para a compreensão de aspectos da cultura espanhola. No mais das vezes, efetivamente, por certo como uma das heranças de uma perspectiva colonialista, acabamos nos voltando, ao menos como ponto de partida, para clássicos espanhóis quando tratamos de teatro em língua espanhola. Se entendemos o universo artístico/teatral como dialeticamente relacionado ao social, à história, à cultura, à língua, seria no mínimo incoerente que não buscássemos também propiciar contextos de aprendizagem do E/LE que favorecessem a compreensão da amplitude e variação do(s) contexto(s) de uso do espanhol como língua materna em sua dimensão teatral.

Com base nesse entendimento é que, para colocar em pauta algumas das variadas formas como se pode estar em contato com o texto teatral nas aulas de E/LE, tomamos como exemplo dois textos latino-americanos: *Chumbale* (1968), de Oscar Viale, e *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*. Como referência primeira, para ficarmos em contexto geograficamente próximo e culturalmente familiar (ao menos em parte) de um número considerável dos brasileiros, trataremos de *Chumbale* (1968), escrita em Buenos Aires.

Consideremos, em princípio, o que a leitura do texto pode propiciar no que se refere ao universo cultural, social, político e linguístico no entorno da capital argentina por volta da década de 1970. Efetivamente, a obra está ambientada em uma casa – “*vivienda proletaria*”, segundo a didascalia (VIALE 1971: 611) – em uma região pobre de uma cidade da Argentina. Ainda que a localização da moradia não seja explicitada com especificidade, tais informações estão implícitas e podem remeter à cidade de Buenos Aires e seus arredores. O cenário se centra na casa de Enzo e Mecha – um casal de jovens que vive com os pais de Mecha – e um corredor ao lado, “*con sillón-cama donde duerme Quique*” (VIALE 1971: 611), cunhado de Enzo. Reparemos em um excerto do início da obra:

*[Enzo acaba de llegar de la calle y viste el uniforme de los cafeteros ambulantes]*

*MECHA. Tenés la costumbre de dejar las cosas tiradas. Claro total: atrás viene la mucama que levanta todo lo que tirás.*

*ENZO. ¿La mucama sos vos...? Entonces decime dónde carajo metiste las alpargatas.*

*MECHA. (Ofendida) ¡No sé! ¡Y si lo supiera, no te lo decía, por tratarme de esa manera! (Mutis pero él la detiene con sus palabras.)*

ENZO. (*Reprochón.*) *¿Y cómo querés que te hable? ¡Sabés cómo vengo de los pies y te pones a hablar pavadas en vez de ayudarme a encontrar lo que busco! (Se quita los zapatos con gesto dolorido.)*

MECHA. *¿Te duelen los pies...? ¡Me gusta! ¡Eso te pasa por irte con los zapatos, sabiendo todo lo que tenés que caminar por día! Al trabajo vas con zapatos, y después, cuando tenés que salir conmigo, te ponés las medio básque.*

ENZO. *¡Salir! ¡Salir, dice! ¿Y cuándo salimos nosotros? Y después de todo, no se me antoja ir con zapatillas y sanseacabó.*

MECHA. *¿Para qué las compraste, entonces...?*

ENZO. *¡Mecha, dejate de preguntar boludeces y encontrame las alpargatas, que no doy más de los pies!*

MECHA. (*Ofendida como una nena.*) *¡Encontrátelas vos! ¡A mí me hablás cómo es, como a una señora, o te jorobás...! (Mutis dando un portazo.)*

ENZO. (*Corriendo descalzo a la puerta y vociferando hacia interiores.*) *¡Claro, porque vos hablás fenómeno, pequeño larús ilustrado...! ¡Da gusto escucharte! (Cierra de otro portazo. Para sí.) Lo que quería era rajarse; buscó la pelea para ir a enchufarse con la televisión...*

*Se sienta en la cama, se masajea los pies con demostraciones de alivio. Por el pasillo llega Quique, el menor de sus cuñados, de 18 años. Está haciendo el servicio militar en la policía. Trae la chaquetilla del uniforme y la pistolera colgadas de un hombro, En una mano, casi ocultas, las alpargatas de Enzo. Abre la puerta sin pedir permiso.*

QUIQUE. *Che, ¿qué son tantos gritos? ¡No estás en la calle vendiendo café, querido!*

(VIALE 1971: 612-613).

Pensando no processo de leitura e na descrição realista da casa e personagens, exploradas ao longo da obra em parte já presentes no trecho acima, mais além do contato com o vocabulário relacionado à moradia, ao mobiliário, ao agir dos indivíduos no cotidiano e dentro de contexto familiar, comum de ser explorado em livros didáticos de E/LE já nos níveis básicos, a questão da pobreza, do *modus vivendi* revela realidades linguísticas muito significativas para um estudante que, além do material estritamente linguístico, deve apropriar-se de sua relação com as coisas do mundo arraigadas a tal universo, desvelar modos de compreensão da realidade circundantes aos falantes perceptíveis por meio da linguagem. A linguagem típica portenha, seu vocabulário e sintaxe, a situação cotidiana e a temporalidade histórica constituem um *locus* enunciativo significativo em vários aspectos, desde o voseo às reminiscências da influência italiana já denunciadas no nome do protagonista. Repare-se que, mais além de léxico e estrutura sintática, mesmo na leitura podem-se perceber aspectos de entonação, cadência e expressão corporal no uso da língua espanhola daquele contexto.

A riqueza e simulada naturalidade do modo como se revelam tais aspectos contribuem para a assimilação do E/LE, fazendo-o emergir, sem obstar, como

manifestação cultural mais que como conteúdo frio a ser apreendido: tem-se a impressão, efetivamente, de que as escolhas feitas pelos personagens, os modos de agir e se relacionar com o ambiente e a língua são partes de um todo, que é o modo de vida e o modo de relacionar-se com a realidade, próprios de dado ambiente. Mais que uma amostra de uso da língua, a peça funciona como revelação de um ethos arraigado à (e constituinte da) língua. A temporalidade da ambientação, bem como o contexto suburbano argentino explorado pela linguagem artística do teatro, que privilegia a dimensão espacial na reconstrução ficcional, pode propiciar ao leitor/estudante uma forma de adentrar naquele ambiente simuladamente autóctone de uso da língua com uma sensação de “realidade”, de verossimilhança que quiçá outras linguagens somente com menor poder de penetração alcançariam.

*Chúmbale*, drama familiar em dois atos, trata da história de um jovem (Enzo) pobre que vive com a esposa, os cunhados e os sogros em uma casa de classe baixa e com um emprego pouco valorizado. Na verdade, se centra no conflito entre ele e a família da esposa, sobretudo o pai, a partir da ideia que tem o jovem de pintar o quarto em que vive o casal. A casa pertence ao sogro, e é sobre tal conceito (o de propriedade) que se estabelece a problemática: ainda que saiba definir claramente em ideias o que pensa, Enzo, rapaz sem significativa educação formal e não muito esperto, numa perspectiva de influência marxista, se volta contra a imposição da vontade de Papá (seu sogro). Outras problemáticas familiares e sociais em sentido mais amplo circundam tal confronto central, como o conflito de gerações; a pobreza/desigualdade social; o machismo; o matrimônio (no sentido de instituição social); a violência. Das problemáticas humanas em sentido mais universal, poderíamos citar o confronto das vontades humanas e a incapacidade/impossibilidade de satisfação dessas, seja pelas condições sociais, seja pelo próprio enfrentamento entre o sujeito e seus pares; a covardia e a coragem; o sentimento amoroso; a lealdade; a liberdade.

A perspectiva realista e de crítica social da obra facilita tanto a reflexão por parte do leitor/estudante acerca de problemas sociais relativos a contextos próprios da língua alvo quanto agencia, no processo de estranhamento e identificação com o Outro, o pensar sobre questões relativas ao seu próprio contexto, o passado e o presente de sua própria nação. Nesse jogo, passa-se com certa impressão de naturalidade à ação de relacionar contextos e sujeitos. Isso implica em dizer que há, nesse processo, um tipo de

apropriação da LE que a amplia do linguístico para o cultural e que, também, aprofunda tal entendimento do cultural na medida em que o entende como um processo histórico e ideológico intrincado e próprio do humano, relacionado, então, ao conhecimento de mundo do leitor/estudante adquirido em sua trajetória de vida a partir de seu contexto de inserção.

Seria plausível, por exemplo, entender o conflito entre Enzo e Papá como simbólico tanto do que foi a Ditadura Militar na Argentina quanto do que representou para parte da população brasileira. De um cenário realista como o explorado em *Chumbale* para canções brasileiras que veladamente denunciam a opressão em contexto militar e a tentativa de libertar-se dela, como ocorre em *Cálice*, de Chico Buarque, escrita em 1973 e lançada em 1978, ou *Mosca na Sopa*, de Raul Seixas, de 1973, fazemos uma transição de linguagens e estratégias de denúncia que, a depender sempre, claro, da interpretação que se faça, podem complementar-se.

Acima cuidamos em pontuar que a leitura autônoma e fruitiva pode entrar em choque com uma necessidade de dimensionar o aprendizado da LE, bem como consideramos que a interpretação da obra teatral/artística é variável. Não queremos apregoar a ideia, porém, de que seja em todo caso recriminável que o professor de E/LE, no papel de mediador, como antes dissemos, possa também atuar de modo a favorecer o aprendizado com um pouco mais de intervenção. Agenciar debates dirigidos sobre a leitura sugerida para uma turma, instrumentalizar os estudantes com um repertório de conhecimento sobre a história e cultura relacionadas à obra em questão, assistir os estudantes na compreensão do material linguístico, promover seminários que abordem temas relacionados podem ser estratégias que não tirem do estudante de modo considerável seu interesse pela leitura. Julgamos importante, contudo, que em tal processo o sujeito assumira mais o papel de leitor de uma obra artística que o de aprendiz que tem por objetivo principal cumprir uma tarefa demandada pelo professor. A fronteira entre a sugestão e a imposição pode ser difícil de se estabelecer em vários contextos de ensino-aprendizagem, o que aumenta o desafio para o professor e pode requerer flexibilidade de sua parte quanto a planejamentos dos conteúdos. Efetivamente, uma abordagem mais preocupada com competências que com conteúdos parece-nos mais coerente com a concepção de que o trabalho com a obra teatral/artística contribua para a formação de um sujeito/leitor/estudante de E/LE que perceba a língua estrangeira

como manifestação cultural em processo vivo e não como conhecimento objetivo a ser “dominado”.

## **Da leitura à performance**

Considerando a língua estrangeira como manifestação cultural é que a passagem da leitura do texto teatral para a complementar proposição de experiências que coloquem em ação o corpo do estudante de E/LE pode ser atitude ímpar na relação que o sujeito terá com a língua alvo. Desde muito cedo em nossa realidade escolar somos colocados de frente com o desafio de encenar alguma peça, no mais das vezes com fins educativos muito direcionados. Poderíamos sugerir, com relação à realização de debates, que um mesmo texto pode gerar diferentes interesses em temas diversos nos estudantes, a depender de vários fatores relacionados ao perfil destes. Mesmo um mote específico suscitado por uma peça como *Chumbale*, como o tema da Ditadura, pode ser abordado com um olhar mais político e histórico como suscitar discussões que deslizem para ramos da psicologia ou filosofia: restrição e liberdade, vontade e dever, honra e desejo. Como fruto da mesma árvore, o conflito familiar entre gerações, perceptível já na superficialidade do texto em questão, pode talvez interessar mais a estudantes de faixa etária entre 13 e 17 do que os antes mencionados. Do mesmo modo, a ideia de colocar em prática uma encenação pode ramificar-se em diferentes direções, todas elas, entendemos, igualmente válidas.

Entre montar um grupo de teatro e colocar em prática a monumental empreitada de apresentar para outros sujeitos (colegas, pais, comunidade escolar etc.) a peça teatral como um todo e um simples exercício de leitura dramática de um pequeno trecho de diálogo entre Enzo e Mecha que explore não muito mais que imaginação do cenário e imitação vocal, feito em sala de aula, temos várias outras possibilidades. Algumas delas podem trabalhar com o texto original; por exemplo, a turma se divide em pequenos grupos e cada um encena uma parte da obra para os colegas. Outras podem usar o texto como ponto de partida e criar a partir daí; por exemplo, a turma se divide em pequenos grupos e cada um improvisa ou cria um pequeno roteiro e encena uma pequena cena para os colegas a partir de alguma situação, uma temática, ou personagem presente na obra lida. Uma variante desse exercício é dar novas possibilidades de

existência para os personagens: um trio de estudantes se propõe a montar uma cena em que Enzo, Mecha e Papá estão de férias em Cuba, porque ganharam uma viagem em um sorteio, e Enzo e Papá entram em conflito para decidir o itinerário de passeio, Papá acha que tem direito de escolher porque pagou pelo produto sorteado na promoção e Enzo não concorda, pois foi ele quem foi ao mercado depositar o cupom.

Acreditamos que há ainda a visão por parte de muitos professores de LE de que é necessário ter formação na área de Artes Cênicas ou Artes para trabalhar teatro com os estudantes. Na contramão dessa ideia, defendemos que a atividade criadora não deve carecer de incentivo por conta do receio, seja de professores ou de estudantes, de saírem de sua zona de conforto, ou porque a atividade teatral parece supor um conhecimento específico sobre encenação ou porque o colocar o corpo em exposição pode gerar constrangimentos. A amplitude de possibilidades do trabalho com o/a partir do texto teatral dá conta de atender diversas demandas, interesses, propósitos, abarcando estudantes e professores já contextualizados com a prática teatral e com motivação para empreender grandes ações com a linguagem teatral e aqueles que se consideram alheios ao universo teatral e à expressão artística mas que aceitem, ao menos por algum momento, “entrar na brincadeira” de simular, sair de si e encarar o espaço do Outro.

*Chumbale* é uma obra teatral arquitetada aos modos do que poderíamos chamar de teatro burguês tradicional, no sentido de que supõe um espaço teatral com palco e cadeiras, universo ficcional delimitado pela quarta parede, texto dramático passível de ser seguido rigorosamente por atores e diretor, entre outros elementos estruturais. Contudo, na esteira do que afirmamos acima, isso não significa que não esteja aberto às intervenções que aqueles que quiserem usá-lo para uma encenação/performance julgarem oportunas, interessantes, prazerosas, desafiadoras. Como seria, por exemplo, se todos os personagens estivessem e toda a ação ocorresse na Argentina de hoje? Há obras teatrais, no entanto, que já são pensadas para essa abertura, e sua aproximação ao contexto de ensino-aprendizagem de E/LE poder ser bastante interessante. Tomemos como referência, nesse sentido, a obra *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*.

*El fin del camino* segue uma estrutura fragmentária, totalmente distinta da lógica do teatro clássico burguês, que supõe um texto teatral feito como sucessão de diálogos e didascalias que, juntas, constituem matéria (quase) pronta para a leitura ou encenação.

A obra coletiva de *Libre Teatro Libre* foi pensada em quadros dinâmicos, na maioria muito breves, e está “aberta”, segundo o texto introdutório organizado pelos autores. Parecem oportunas as palavras do grupo:

*La nuestra es una obra abierta, que necesariamente debe sufrir el proceso de su desarrollo posterior en contacto con el pueblo del cual surgió. Así la llamamos porque está dispuesta para experimentar todas las modificaciones necesarias. Su estructura está organizada de manera tal que permite la inclusión de escenas nuevas, la exclusión de las ya incluidas, el cambio, rotación o incorporación de datos, de vivencias, el enriquecimiento y crecimiento de todo el material que tenemos hasta ahora (LIBRE TEATRO LIBRE 1978: 9).*

Seria problemático, assim, pensar em uma versão publicada como a obra em todas as suas dimensões, já que o processo de reelaboração é inerente à proposta. No entanto, sua mensagem e seus parâmetros de composição estão fixados. Em específico, a obra aborda o processo de exploração de trabalhadores de cana de açúcar de Tucumán (Argentina), tendo como “*centro temático el cierre de los ingenios en 1966*” (LIBRE TEATRO LIBRE 1978: 8). É um processo de resgate histórico e documental que se volta para um passado recente e de injustiça social. Não obstante, algumas vezes volta ao passado distante para entender o processo em nível mais amplo. Nesse sentido, se propõe como iniciativa de compromisso com o povo e sua história por meio da denúncia/crítica social.

Os diferentes quadros/cenas presentes na versão publicada, pois, misturam perspectivas distintas sobre o tema e também modos diversos de reconstruir os fatos. Com o discurso elaborado do documentarista contrastam, assim, as vozes dos personagens do povo, os trabalhadores principalmente. As entidades políticas, governamentais e empresariais também se materializam, assim como os próprios países que protagonizam a História da Produção do Açúcar, entre os quais se encontra o Brasil, o que permite aos estudantes de E/LE brasileiros estabelecer relação entre sujeitos, locais e fatos históricos dos dois contextos.

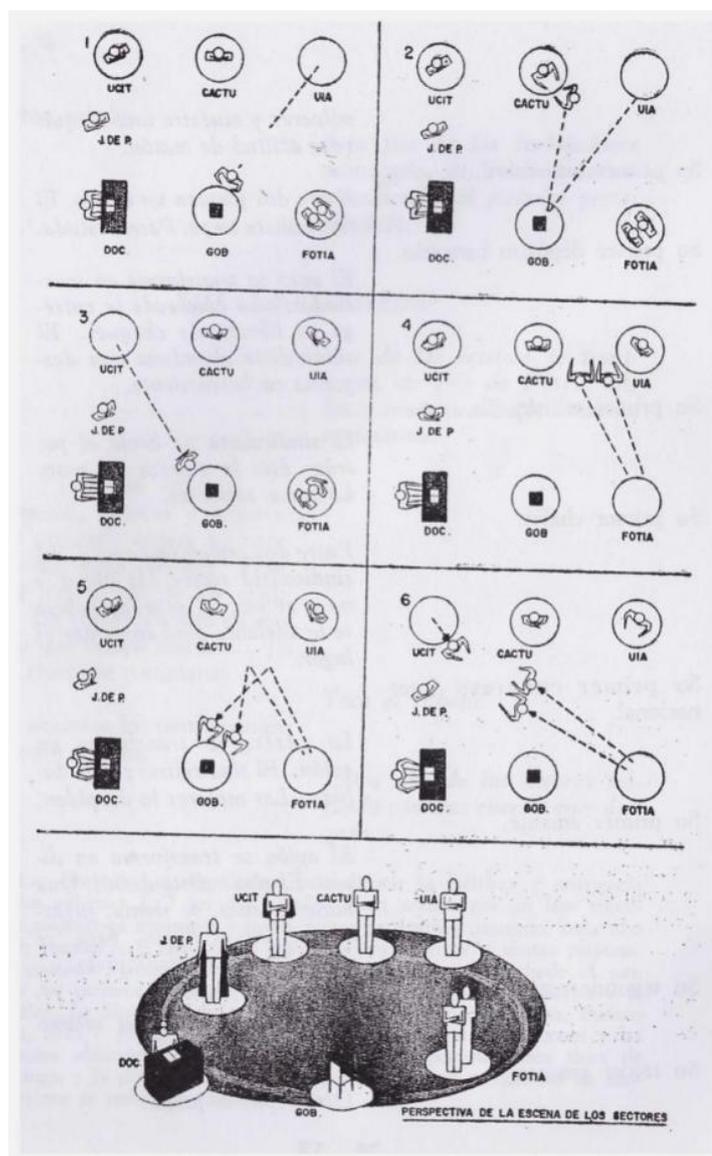
As lendas da região de Tucumán e as crenças do povo ajudam a contar a história. Nesse sentido, cremos que o olhar de sujeitos brasileiros possa acrescentar elementos culturais próprios àqueles que a obra apresenta como perspectivas argentinas/tucumanas. Isso se potencializa porque há uma tendência, no teatro comunitário, de autoria coletiva,

a abordar temas universais a partir de referentes culturais, modos de ver o mundo intrínsecos ao locus de produção, com constante recuperação da memória de um povo ou nação.

O teatro comunitário, do modo como surgiu a partir da década de 1960 na América Latina, está marcado por uma suavização da figura do autor, que se dilui na coletividade e, com isso, promove a abertura para uma voz que vem mais da identidade territorial, do sentido de pertencimento e territorialidade, que de impulso individual. Assim, a abertura do texto, do espaço (não mais restrito ao ambiente do palco tradicional, mas sim voltado para a rua), da criação (coletiva e compartilhada entre autor/ator/público, que se fundem), é propícia a um trabalho em situação de ensino de E/LE que permita ao e exija do estudante entender o espaço do outro e colocar-se em parte como leitor desse outro espaço e ator do espaço de onde vem. Em alguma medida, ambos se mesclam, e isso é produto já da aprendizagem, do desenvolvimento dos conhecimentos incorporados sobre língua, cultura, modo de ver o Outro.

Nesse processo, o corpo cumpre grande função no que se refere a enraizar a experiência no ser como conhecimento não somente enciclopédico, como, ambivalentemente, de vivência humana. A título de exemplo, reproduzimos duas passagens de *El fin del camino* que nos parecem representativas de como o emprego do corpo, sua apropriação do espaço e da cultura por meio de movimentos simbólicos, constrói sentidos sobre a cultura e a língua estrangeira.

A Figura 1 reproduz parte do quadro XI (Los sectores) de *El fin del camino* e nele os autores sugerem os jogos políticos entre instituições, governamentais ou não, que formam os bastidores do destino do setor açucareiro tucumano. Uma das ideias centrais é mostrar como os sujeitos são vítimas de organismos burocráticos que agem em interesse próprio (legítimos ou não, legalmente ou eticamente, conforme a avaliação/interpretação que se faça). Para representar os “movimentos” políticos, usa-se de “movimentações” dos atores/performers. Nessa dinâmica, o corpo dos sujeitos atores/performers representa não só as instituições como, e o que é mais significativo, a ausência de “humanidade” nas instituições. Os “reais” sujeitos da história do setor açucareiro são apagados, ficam invisíveis, e o que desponta é a materialidade daquilo que é, no fundo, abstração, burocracia, o que se evidencia no uso de siglas e não de nomes, por exemplo.

Figura 1 – *Los sectores*

Fonte: *Libre Teatro Libre* (1978: 76).

Além da representação do quadro em questão por parte dos estudantes, uma proposta que nos parece interessante seria adaptá-lo ao contexto açucareiro brasileiro, ou mesmo repensar se é possível tal exercício de transposição da história e da cultura. Esse novo quadro criado poderia, se os estudantes assim julgassem mais condizente, ao invés de substituir o espaço do quadro original, ser proposto como um novo quadro, que a esse se comparasse, o que concorda com a proposta de *Libre Teatro Libre* de

constante ampliação, isto é, crescimento e reformulação da obra/estrutura original proposta.

Evidentemente, tal trabalho exigiria da parte de estudantes e professor de E/LE um exercício de pesquisa, da história, das instituições, dos acontecimentos e dos sujeitos envolvidos tanto no contexto argentino como no brasileiro. Isso requer, supõe-se, certa maturidade por parte dos estudantes, o que por sua vez significa um esforço do docente no sentido de pensar o como e se tal exercício poderia ser dimensionado em dado contexto real de ensino-aprendizagem.

No mesmo viés de in-corporação dos sentidos produzidos, nos parece estar a dinâmica proposta no quadro V (*Propiedad de la tierra*) de *El fin del camino*, reproduzida na Figura 2.

O exercício proposto na Figura 2 supõe uma experiência maior com teatro e performance da parte dos estudantes/atores. Contudo, acreditamos que, entendidos (e potencialmente recriados) os sentidos propostos pela disposição dos corpos e utilização do espaço, aquilo que se considere mais difícil de ser executado pode ser re-criado a partir de outras proposições corporais – por exemplo, uma pirâmide humana vertical, que possivelmente parecerá ao estudante um feito circense, pode ser simplesmente substituída por uma pirâmide horizontal, dentre incontáveis e mais criativas outras propostas que aos próprios estudantes pareçam mais interessantes.

A dinâmica exposta na Figura 2, bem representada pela geometria da pirâmide, trabalha como ideia central com a distribuição da renda gerada pelo setor açucareiro. Ao contrário do que se explora na Figura 1, aqui o sujeito é evidenciado. Contudo, ele é expresso quantitativamente e ao modo capitalista: vale-se o que se produz. Além disso, esse valor é bastante desigual, o que conjectura uma realidade atroz aos sujeitos. Por um lado o indivíduo é reduzido àquilo que produz, por outro, à maioria dos indivíduos é impossível produzir mais do que o necessário para a subsistência em condições precárias. Ora, não é difícil imaginar uma série de contextos próximos à realidade dos estudantes em que tal dinâmica se mantém praticamente inalterada. Aqui, a universalização representada pelos corpos contribui para uma compreensão reflexiva do contexto no qual emerge a LE e do próprio contexto. A relação entre o mundo do eu/estudante e do Outro/falante nativo se dá, nesse sentido, como de muito maior aproximação do que distanciamento. Isso é importante na medida em que parece ser

recorrente no contato com outras culturas uma primeira impressão de estranhamento e incompreensão, o que muitas vezes é barreira no processo de apropriação da LE.

Figura 2 – *Propiedad de la tierra*

Se utilizan 18 palitos de 30 cm

1. A, B, C, D, E y F son 6 actores.  
A, C y E tienen 2 palitos cada uno en la mano derecha  
B, D y F tienen 4 palitos, 2 en cada mano.

2. A una señal:  
B, D y F golpean los palitos y pasan a A, C y E en el sentido que indica el gráfico, quienes a su vez golpean y pasan.  
A, C y E golpean y pasan con la mano derecha.  
B, D y F golpean y pasan con la mano izquierda.

3. A, C y E miran hacia el centro.  
B, D y F miran hacia afuera.

4. A una señal:  
(A) se retira con 4 palitos.  
(C) (D) (E) miran para el frente y se arrodillan.  
(B) (F) miran para el frente y permanecen parados abriendo las piernas.

5. El sentido de pasar los palitos es el que se indica.

6. A otra señal:  
(A) se sube sobre las piernas de (B) y (F), se sostiene, y comienza a apoderarse de uno de los 2 palitos que (F) le pasa a (B), mientras que el jefe de Pista explica el cuadró con la cantidad de cañeros existentes.  
(A) sigue apoderándose de los palitos hasta que:  
(C) (D) (E) quedan tomados de un solo palito  
(B) y (F) quedan con 1 palito cada uno  
(A) queda con el resto (15 palitos)  
Quedan dos cuadros con la figura:

NUMERO DE CAÑEROS EXISTENTES EN TUCUMAN

PRODUCCION DE CAÑA EN TUCUMAN

O diagrama de teatro de palitos mostra a evolução de uma formação de palitos. Inicialmente, seis atores (A-F) seguram palitos. Em seguida, os palitos são passados e os atores se arrodilham ou se abrem. Finalmente, o ator A se sobe sobre os outros e se apodera dos palitos. O gráfico de produção de caña mostra a distribuição da produção em Tucumán por tamanho dos cañeros.

Tamaño de Cañero	Número de Cañeros	Porcentaje de Producción
Pequeños Cañeros	13 000	8%
Medianos Cañeros	3 000	31%
Grandes Cañeros	1 000	61%

Fonte: *Libre Teatro Libre* (1978: 44).

## Considerações finais

A partir do empreendimento desse breve recorrido por duas obras do universo teatral hispano-americano, nosso intuito consistiu em apontar possibilidades de abordagem do texto teatral no contexto de ensino de E/LE para estudantes brasileiros. Porém, naturalmente, as obras aqui comentadas apresentam complexidade maior do que aquela que tivemos condições de abordar em espaço tão reduzido e também o seu

potencial como objeto de aprendizagem da língua vai para além do que se pôde mencionar, cabendo ao professor considerar também as circunstâncias em que se desenvolverá cada atividade.

Nessa empreitada, o referido profissional optará pelos textos que julgue pertinentes e viáveis no seu contexto de atuação, levando em conta o tempo disponível para planejamento e execução das atividades, o perfil do grupo, as temáticas de interesse, entre inúmeros outros fatores. Escolhido o texto, dará ênfase a determinadas atividades ou promoverá certa abordagem em detrimento de outras possíveis, a depender dos objetivos que o norteiam. Como tais aspectos tendem a variar significativamente, é preciso que se tenha flexibilidade no desenvolvimento das propostas, sem que se tome o que são ideias de abordagem como receitas ou normativas.

Destacamos, ainda, que embora tenhamos abordado duas obras argentinas, não queremos de forma nenhuma propor uma espécie de substituição de uma prática que privilegia produções artísticas espanholas por outra que destaque as de um país latino-americano em detrimento dos demais. Nosso entendimento é de que, quanto mais diversificado for o repertório de textos com os quais os estudantes se deparem nas aulas de E/LE, mais condições assumirão de interagir de forma eficiente. Nesse sentido, é aconselhável, inclusive, que se trabalhe com textos de diferentes países/contextos simultaneamente ou de forma articulada a fim de que os estudantes compreendam a diversidade linguística e cultural que envolve a língua estrangeira com que estão em contato. A consciência dessa diversidade amplia sua visão em relação ao sujeito hispano-americano e ao seu lugar no panorama da complexa latino-americanidade; sendo que a aprendizagem da língua passa de aquisição de um código para conhecimento do outro e de si e para interação entre sujeitos.

### Referências bibliográficas

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas, 2002.

LBRE TEATRO LIBRE. El fin del camino. In: **Teatro latinoamericano**: dos obras de creación colectiva. La Habana: Casa de las Américas, 1978.

MARTÍN, V. H. El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller. In: **Suplementos**. MarcoELE 15, 2012.

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.

SOUZA JÚNIOR, J. R. O teatro no ensino de espanhol para brasileiros: práticas multidimensional-discursivas no ensino de língua estrangeira. In: **Sínteses**, São Paulo, 15, 2010, 376-398.

VIALE, Óscar. **Chúmbale**. [s.l.: s.n.], 1971.