

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

**A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como
centro de uma prática multidimensional-discursiva**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2010

JORGE RODRIGUES DE SOUZA JÚNIOR

**A LITERATURA NO ENSINO DE ESPANHOL A BRASILEIROS: O TEATRO
COMO CENTRO DE UMA PRÁTICA MULTIDIMENSIONAL-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada. Área: Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Serrani

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

So89L

Souza Júnior, Jorge Rodrigues de.

A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva / Jorge Rodrigues de Souza Júnior. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Silvana Mabel Serrani.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Currículo Multidimensional-discursivo. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino. 3. Literatura e ensino de línguas. 4. Teatro e ensino de línguas. 5. Formação de professores. I. Serrani, Silvana Mabel. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Literature and the teaching of Spanish to Brazilian Students: Drama as the center of multidimensional-discursive practices.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Multidimensional-discursive Curriculum; Teaching of Spanish; Drama and Teaching of Languages; Literature and Teaching of Languages; Teacher Training.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani (orientadora), Profa. Dra. María Teresa Celada e Profa. Dra. Cláudia Pfeiffer. Suplentes: Profa. Dra. Viviane Veras e Profa. Dra. Fernanda Castelano Rodrigues.

Data da defesa: 30/08/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Silvana Mabel Serrani



María Teresa Celada

MT Celada

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer

Cláudia R.C. Pfeiffer

Maria Viviane do Amaral Veras

Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues

IEL/UNICAMP
2010

AGRADECIMENTOS

À Silvana Serrani, por sua valorosa orientação e pelos conselhos sobre o fazer acadêmico, que com certeza seguirão não somente nesse meu início de carreira acadêmica, mas sempre serão modelos em meu percurso como docente e pesquisador.

À Maite Celada, por ter sido uma das que me ensinaram essa “língua tão próxima, mas radicalmente estrangeira” ao português, que é a espanhola, em minha graduação, e por ter aceitado fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

À Cláudia Pfeiffer, por suas valorosas observações na banca de qualificação, que me ajudaram na finalização desse trabalho, e por aceitar fazer parte da banca de defesa.

À Viviane Veras, por suas valiosas contribuições, na banca de qualificação, que me guiaram no término dessa dissertação, e por aceitar fazer parte da banca de defesa.

À Fernanda Castelano Rodrigues, por aceitar fazer parte da banca de defesa.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos funcionários Cláudio Pereira Platero, Miguel Leonel dos Santos e Rosemeire Marcelino, da Pós-Graduação do IEL-UNICAMP, anjos da guarda de todos nós em meio a tantas informações e afazeres que fazem parte de nossa vida acadêmica.

A Rita Ladéia, por traduzir o resumo ao inglês.

Aos amigos que fiz no IEL, que me ajudaram em horas de debate, de conversas e de risos (pois não somos de ferro) e que me tranquilizaram em muitos momentos

difíceis: Isadora Lima Machado, Elias Ribeiro da Silva, Geralda de Lourdes Pereira, Walker Douglas Pincerati e tantos outros que não caberia nomeá-los todos.

A Paco e Pepe Legrand, há tão pouco tempo em minha vida e companheiros de todas as horas, amigos de toda vida.

Às minhas queridas irmãs, Juciene e Bruna, jóias que Deus me deu e que superam o significado da palavra irmã.

Aos meus pais, Marta e Jorge, modelos de vida e de conduta, que sempre me apoiaram sem nunca cobrar, e pelos quais serei eternamente grato.

E ao Guilherme, por compreender a minha distância, e por apoiar-me sempre.

Aos meus pais.

“La vie personnelle, l’expression, la connaissance et l’histoire avancent obliquement et non pas droit vers des fins ou des concepts. Ce qu’on cherche trop délibérément, on ne l’obtient pas, et les idées, les valeurs ne manquent pas au contraire, à celui qui a su dans sa vie méditante en délivrer la source spontanée”.
Maurice MERLEAU-PONTY, « Partout et nulle part » Signes, Gallimard, Paris, 1960, p. 104.

RESUMO

Em nossa dissertação examinamos 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 (PECHEUX, 1990; ORLANDI, 1988 & 2008a; 2008b). Esse exame está pautado nos critérios curriculares multidimensional-discursivos e na perspectiva que sustenta a não dicotomia língua-literatura nas práticas de ensino de línguas (STERN, 1993; SERRANI, 2005, entre outros). Enfocando especialmente a presença do gênero teatral na análise, constatamos que o mesmo está ausente no *corpus* que analisamos e discutimos a pertinência de elementos específicos desse gênero como base para práticas verbais no ensino de língua estrangeira, em geral, e em espanhol para brasileiros, em particular. Assim, discutimos tópicos para a complementação de materiais didáticos de língua espanhola, conforme critérios multidimensional-discursivos, ilustrando especialmente com obras de teatro argentino. Constatamos em nossa investigação que, para a realização de uma prática de ensino conforme o currículo multidimensional-discursivo, tal incorporação do gênero teatral propicia mobilizações específicas do sujeito-aprendiz que possibilitam abordagens não estereotipadas ou descontextualizadas de conteúdos culturais no ensino de língua espanhola. Nas conclusões, apontamos conseqüências do estudo para cursos de capacitação continuada de professores de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: Currículo Multidimensional-discursivo; Língua espanhola - Estudo e ensino; Literatura e ensino de línguas; Teatro e ensino de línguas; Formação de professores.

ABSTRACT

In this dissertation we examine the presentation of literary texts (types, amount and ways of exposition) in course books for the teaching of Spanish to Brazilian students. We focus on books which are used or officially indicated to be used by Brazilian Senior High Schools. Our study is based on a discursive perspective of language (PECHEUX, 1990; ORLANDI, 1988 & 2008a; 2008b). 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 (STERN, 1993, SERRANI, 2005). Our analysis focussed especially on the presence of the theatrical genre in the course books, and we found out that this genre is not present in the corpus we analysed. We discuss the relevance of specific elements of theater as the basis for the development of verbal practices to the teaching of foreign languages in general, and Spanish to Brazilians, more specifically. Thus, we discuss topics to the complementation of Spanish teaching materials, through multidimensional-discursive criteria, and we illustrate the proposal especially with dramatic works from Argentine theater. We found out that in order to achieve teaching practices in accordance with a multidimensional-discursive curriculum, the incorporation of the theatrical genre triggers specific mobilizations of the learning-subject. This enables non-stereotyped or decontextualized approaches to the teaching of Spanish. In our conclusions, we point out consequences of this study to in-service training courses for teachers of Spanish as a foreign language.

Keywords: Multidimensional-discursive Curriculum; Teaching of Spanish; Drama and Teaching of Languages; Literature and Teaching of Languages; Teacher Training.

SUMÁRIO

Introdução	- 5 -
CAPÍTULO 1	- 11 -
Língua: Materialidade e Discurso – Perspectiva Discursiva	- 11 -
1.1. O ensino de línguas: o currículo multidimensional-discursivo	- 11 -
1.2. O sujeito e o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira	- 22 -
CAPÍTULO 2	- 27 -
O Livro Didático na Teoria dos Gêneros Discursivos	- 27 -
2.1. O livro didático como gênero discursivo	- 27 -
2.1.1. Construção composicional do livro <i>Hacia el español</i> (nível intermediário)	- 29 -
2.1.2. Conteúdo temático do livro <i>Hacia el español</i> (nível intermediário) ...	- 32 -
2.1.3. Estilo, pela perspectiva bakhtiniana, em <i>Hacia el Español</i>	- 38 -
2.1.4. Análise de uma unidade didática conforme a perspectiva multidimensional-discursiva	- 41 -
2.1.5. Construção composicional do livro <i>Español ahora</i> (nível intermediário)..	- 47 -
2.1.6. Conteúdo temático do livro <i>Español ahora</i> (nível intermediário).....	- 50 -
2.1.7. Estilo, pela perspectiva bakhtiniana, em <i>Español Ahora</i>	- 59 -
2.1.8. Análise de uma unidade didática conforme a perspectiva multidimensional-discursiva	- 61 -
CAPÍTULO 3	- 71 -
Práticas com textos literários – descrição e análise	- 71 -

3.1. Análise da ocorrência dos textos literários, sob uma perspectiva discursiva	- 71 -
CAPÍTULO 4	- 81 -
O Teatro como Gênero Discursivo	- 81 -
4.1. Considerações sobre o gênero teatral	- 81 -
CAPÍTULO 5	- 93 -
O Teatro no Ensino de Língua Estrangeira – Uma Proposta Multidimensional-Discursiva	- 93 -
5.1. Reflexões sobre critérios para a complementação, com obras de teatro, visando à didática e a discussão de conteúdos para cursos de capacitação continuada de professores de espanhol como língua estrangeira	- 94 -
5.2. A macroestrutura das antologias de teatro argentino.....	- 97 -
5.2.1. <i>Teatro argentino contemporáneo – Antología</i>	- 97 -
5.2.2. <i>Teatro breve contemporáneo argentino III: antología</i>	- 99 -
5.2.3. <i>Teatro: Jorge García Alonso</i>	- 101 -
5.3. Identificação de ressonâncias discursivas nas fontes secundárias das antologias.....	- 102 -
5.4. Práticas a partir das biografias dos autores, conforme o currículo multidimensional-discursivo	- 109 -
5.4.1. Componente Intercultural.....	- 109 -
5.4.2. Componente Língua-Discurso	- 116 -
5.4.3. Componente de Práticas Verbais	- 118 -
5.5. Propostas de tópicos, a partir de obras teatrais, visando complementação de materiais didáticos	- 120 -
5.5.1. Tópicos de discussão a partir das obras <i>El Reñidero</i> e <i>¿Una foto?</i> -	121 -

5.5.2. Tópicos de discussão a partir das obras <i>Heroica de Buenos Aires</i> e <i>Al amigo más fiel</i>	- 151 -
Considerações finais	- 171 -
Referências Bibliográficas	- 177 -
ANEXO 1	- 185 -
Índices dos livros didáticos que compõem o nosso corpus.....	- 185 -
ANEXO 2	- 191 -
¿UNA FOTO?	- 191 -
ANEXO 3	- 201 -
EL REÑIDERO.....	- 201 -
ANEXO 4	- 203 -
HEROICA DE BUENOS AIRES	- 203 -
ANEXO 5	- 207 -
AL AMIGO MÁS FIEL – Jorge García Alonso.....	- 207 -

Em nosso percurso de professor e pesquisador, em práticas de ensino de espanhol como língua estrangeira a brasileiros, em contexto formal de aprendizagem, nossa experiência nos levou a propor um trabalho com o livro didático que se deslocasse das práticas de ensino dessa língua com que nos deparamos.

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.¹ (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 como 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”². Como aponta Serrani, questionando a “transparência” imediata entre o português e o espanhol:

Como se sabe, a semelhança sistêmica das línguas faz com que nas sequências explícitas muitas vezes ocorra ‘transparência’, mas na dimensão do discurso evidenciam-se interessantes questões de natureza semântica (frequentemente 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’.³ (SERRANI, 2009: p. 144) (tradução nossa).

¹ “La propuesta clásica de este tipo de análisis era la de contrastar sistemas lingüísticos, desconsiderando muchas veces contextos y posiciones enunciativas. En consecuencia, esos análisis solían ser reductores. En el caso de lenguas tipológicamente próximas, el análisis contrastivo no ha dejado de estar presente en las investigaciones”. (SERRANI, 2009: p. 144).

² Colocamos aspas nesses termos por considerarmos, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, que é interdito ao sujeito o pleno domínio da linguagem, um lugar de intencionalidade, impossibilitando a ele o papel de dono de seu discurso.

³ “Como se sabe, la semejanza sistémica de las lenguas hace que en las secuencias explícitas muchas veces haya ‘transparencia’, pero en la dimensión del discurso se evidencian interesantes cuestiones de naturaleza semántica (frequentemente materializadas como malentendidos) que ocurren muchas veces sin conciencia de los interlocutores que, en principio y a pesar de dificultades e irritaciones, consideran estar ‘entendiéndose perfectamente’”. (SERRANI, 2009: p. 144).

No processo de aprendizagem de espanhol a brasileiros é de fundamental importância que a questão das semelhanças entre o português e o espanhol seja abordada em suas devidas proporções, mostrando a “*justa medida de una cercanía*” (KULIKOWSKI & MAIA GONZÁLEZ, 1999: p. 19).

Dentro dessa perspectiva que apontamos, a favor de uma prática de ensino de língua estrangeira que não se pautete somente por uma única abordagem de linguagem, de práticas em que haja abordagens da alteridade e da diferença constitutivas de uma língua, em nosso caso especificamente o ensino de espanhol a brasileiros, como parte de nossa investigação examinaremos a apresentação de textos literários (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. Nosso olhar se centrará nas ocorrências de textos literários, em atividades propostas pelos autores dos livros didáticos para a sua interpretação, observando se tais atividades mobilizam e/ou interpelam o sujeito em relação ao funcionamento desses textos e analisando como se instaura o confronto da materialidade lingüística com o sujeito. A análise desse *corpus* será realizada sob uma perspectiva multidimensional-discursiva (SERRANI, 2005).

Realizamos, relação ao modo de abordagem de textos literários nos livros didáticos, uma análise em que partimos do entendimento de que, no que se refere ao trabalho dos autores de livros didáticos com textos literários, aqueles projetam um perfil de leitor que não coincide com a história e a constituição do sujeito-aprendiz como leitor. A análise de práticas que envolvem textos literários leva-nos

a investigar, conforme Orlandi (2008b), pensando no confronto entre uma forma-leitor projetada no livro didático e a constituição desse sujeito-aprendiz e também do professor em leitor. Nessa análise nos detemos também em como se dá o trabalho com essa contradição, investigando a produção do efeito-leitor – “que se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio das outras (ORLANDI, 2008b: p. 70), pois as condições de produção⁴ dos textos pelos autores são diferentes das de sua ocorrência nas atividades propostas pelas autoras desses livros, pondo em discussão se esses últimos dão condições para que se realize um trabalho simbólico com a leitura.

Conjuntamente estudaremos elementos específicos do gênero teatral em relação ao ensino de espanhol: para tanto, o foco estará na discussão de tópicos para a complementação de materiais didáticos de língua espanhola, sob critérios multidimensional-discursivos, ilustrando especialmente com obras de teatro argentino, gênero discursivo ausente no *corpus* que analisamos, postulando a literatura como base para práticas verbais em língua estrangeira. Não pretendemos, conforme outros trabalhos que envolvem ensino de língua estrangeira e textos teatrais propuseram⁵, sugerir uma prática de ensino de língua

⁴ “Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas (...) [o que um sujeito] diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz: um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política.” (PÉCHEUX, 1997: p. 77).

⁵ Como exemplo citamos MASSARO (2001), que em sua dissertação estabelece “parâmetros operatórios para a classificação de obras teatrais em ensino de língua estrangeira e analisa o uso de peças teatrais para favorecer o engajamento discursivo de alunos de francês como língua estrangeira”, através de oficinas que visavam a aquisição simultânea de duas linguagens: a linguagem teatral e a língua estrangeira.

estrangeira em que também ocorra o ensino de teatro enquanto método ou linguagem.

O uso de obras teatrais em unidades didáticas de espanhol, como língua estrangeira, justifica-se pela ausência desse gênero discursivo em práticas de ensino dessa língua. Outra justificativa a favor dessa prática parte do estatuto do texto teatral como texto literário, mas grávido de representação (RYNGAERT, 1996), pensado e produzido para ser oralizado. A partir dessa dupla constituição, escrito e oral, propomos práticas de leitura, de escrita e oral em que se trabalhe esse funcionamento – em contraposição às atividades orais descontextualizadas propostas pela maioria dos livros didáticos (conhecidas nas didáticas de línguas estrangeiras como *role playing*), às leituras que visam apenas à decodificação de um texto, e às produções escritas realizadas a partir de exemplos tomados de textos jornalísticos e literários (às vezes textualizados apenas para esse fim) – a partir de um olhar que não seja estereotipado ou plástico em relação aos temas abordados pelos livros didáticos, constituindo-se em outro lugar de sua discussão, em que esteja presente a polêmica, a tensão e o conflito, elementos presentes em nossa cotidianidade, o que para nós representa um ganho em comparação às abordagens de temas comuns e estereotipados, pois cremos conforme Martinez que:

[n]a maioria dos manuais e dos métodos, observamos um esmagamento dos fatos culturais e a perpétua ressurgência dos mesmos *estereótipos*: a família monocelular, com dois filhos, atividades profissionais uniformes, quase nunca desemprego, doença, delinquência... Quando é que os métodos de língua estrangeira integrarão a presença da morte, de suas causas, dos ritos para os quais ela abre espaço? (Martinez, 2009: p. 92).

No primeiro capítulo exporemos o lugar teórico de nossa investigação, a Análise de Discurso conhecida como francesa (doravante AD) e sua perspectiva em relação à didática de línguas estrangeiras. No segundo capítulo apresentaremos considerações sobre o livro didático enquanto gênero discursivo, destacando suas condições de produção, sua estrutura e funcionamento, apresentando uma análise multidimensional-discursiva (SERRANI, 2005) de uma unidade didática de cada um dos livros. No capítulo seguinte, o terceiro, realizamos uma análise discursiva das ocorrências de um texto literário, e as práticas propostas para sua interpretação. No quarto capítulo apresentaremos uma discussão sobre o estatuto do gênero teatral e seu uso em uma didática de ensino de línguas estrangeiras e, no quinto capítulo, estudaremos elementos específicos do gênero teatral em relação ao ensino de espanhol, conforme um currículo multidimensional-discursivo.

CAPÍTULO 1

Língua: Materialidade e Discurso – Perspectiva Discursiva

1.1. O ensino de línguas: o currículo multidimensional-discursivo

Consideramos que em práticas de aquisição e de aprendizagem de línguas não haja uma dicotomia entre língua e literatura, pois através dessa última podemos apresentar 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 morfossintáticos ou normativos, pois acreditamos que a língua é palco de relações de confronto e de resistência, que possibilitam diversos modos de significação, legitimando certos sentidos e silenciando outros; portanto, considerando que os materiais didáticos de nosso *corpus* foram elaborados sob o enfoque comunicativo, em que a apresentação dos temas a serem estudados se dá a partir de situações comunicativas e descontextualizadas – como mostraremos adiante –, cremos que as práticas didáticas realizam um fechamento de sentidos, legitimando somente aqueles que estão materializados nas atividades didáticas propostas, embasando nossa hipótese de que não se realize, para o sujeito-aprendiz, o acesso aos processos discursivos presentes na materialidade lingüística da língua estrangeira estudada.

Desse lugar pensamos nosso trabalho com os textos dramáticos, por ser um gênero que contempla em sua materialidade processos enunciativos e de

leitura, cujo componente sócio-cultural 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), dando possibilidade para que o sujeito-aprendiz se apresente frente a diferentes possibilidades de significação, apresentando-se o texto teatral para o sujeito-aprendiz como um lugar de memória e de acesso aos diferentes sentidos que constituem um discurso.

O uso de obras de teatro na perspectiva que apontamos justifica-se pelo caráter de que goza o ensino de espanhol em nosso país (cf. CELADA, 2002): “uma língua próxima e ao mesmo tempo heterogênea em comparação com o português” requer práticas de ensino que abram sentidos para o sujeito-aprendiz, em contraposição às práticas formalistas e às abordagens comunicativistas. Também cremos que deva haver uma política da cultura relativa ao ensino de língua, em que

[a] cultura não [seja] unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio. (EAGLETON, 2005: p. 184.).

Desse modo, consideramos as obras de teatro um espaço de memória discursiva, refletindo sobre o seu uso em aulas de Espanhol Língua Estrangeira à luz de um currículo multidimensional de ensino de línguas, como apoio à prática do professor em sala de aula, conforme Serrani (2005), que postula que

complementos culturais e de língua-discurso sejam cruciais nas práticas de ensino de línguas. Cremos que a literatura (estamos partindo do estatuto literário do texto dramático) na aula de língua seja uma via para que o tópico cultural seja centro de toda prática do professor, e favoreça ao sujeito-aprendiz o reconhecimento do outro da língua estrangeira, na comparação consigo mesmo, tendo condições de submeter-se aos efeitos de sentidos que permeiam uma prática discursiva em língua estrangeira.

Em nossa proposta, 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 interdependentes⁶, 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. Sob esse componente parte-se do contexto cultural do sujeito-

⁶ 1. Componente Intercultural; 2. Componente Língua-Discurso; 3. Componente de Práticas Verbais (SERRANI, 2005: p. 30).

aprendiz, para que este possa ter um olhar mais sensível ao outro da língua estrangeira.

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 podemos traçar três eixos temáticos (Ibid, p. 31-32), a partir dos quais o texto literário será abordado sob o componente intercultural:

1. Territórios, Espaços e Momentos: de que lugar sócio-espacial o texto foi produzido?;

2. 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;

3. 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 e também sobre a teoria que estamos discutindo neste trabalho: 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, 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 sermos contra a uma prática que esteja baseada somente na gramática normativa, cremos 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 de 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.

Como os componentes do currículo multidimensional-discursivo são interdependentes, essas práticas abordariam os temas propostos no currículo que foram destacados pelos outros dois componentes.

Baseamos nossas reflexões em estudos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD)⁷. A AD postula que todo discurso está constituído por uma memória discursiva composta por discursos que já foram realizados anteriormente – o *já-dito*. O inconsciente (conceito tomado da Psicanálise) atuaria de maneira a que todo sujeito tivesse a ilusão de possuir a autoria de seu dizer, ou seja, de ser autor de seu discurso. Para isso, ocorrem vários processos de apagamento, em que não é possível detectar a origem de um dizer – somente a que rede de sentidos tal discurso está filiado, rede constituída na história, em que os sentidos se organizam em diferentes formações discursivas⁸.

⁷ Para a descrição da perspectiva discursiva da linguagem, nos baseamos nas leituras das obras de Pêcheux (1993, 1995 e 1997) e Gadet & Pêcheux (2004).

⁸ “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (...) Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 2008, p.43). Seguimos com o mesmo autor, quando diz que uma formação discursiva “se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar” (idem, p. 49-50). “As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação - essas condições, como se vê, são numerosas e importantes”. (idem, p. 50).

Em AD, pensar em discurso é pensar na produção de efeitos de sentido, que se atualiza e se desloca de acordo com as condições de produção, conforme o trabalho do simbólico frente ao sujeito, ancorado numa materialidade cujo funcionamento se dá na história, em determinações históricas que permitem o que pode ser dito; porque há uma incompletude de dizer tudo (na língua) e não há a possibilidade de resolver a história (de chegar a um comum no social). Como exemplo desse funcionamento:

A irrupção do equívoco afeta o real da história, o que se manifesta pelo fato de que todo processo revolucionário atinge também o espaço da língua: 1789, 1870, 1917... essas datas históricas correspondem na linguagem a momentos privilegiados: a instauração do francês nacional, a “mudança de forma” da métrica francesa tradicional introduzida por Rimbaud, e o surgimento das “vanguardas” literárias, poéticas e lingüísticas, no campo do Outubro russo. (GADET & PÊCHEUX, 2004: p. 65).

A língua é uma materialidade significativa, que se significa e significa frente às manifestações históricas. O sujeito é sempre afetado pelo trabalho significativo – não há determinação de um sujeito único, mas de posições-sujeito, que são configuradas pela história e pela materialidade significativa, frente a determinadas condições de produção de sentido.

A língua possui uma autonomia relativa, pois sua materialidade significativa não está à mercê do sujeito. Tal autonomia é relativa em relação às condições de produção – cujo funcionamento é contraditório. Nesse funcionamento, o político é constitutivo: há diferença nos jogos do sentido, diferença de forças, relação de forças que determinam as relações sociais, situando nossa relação com o mundo, proporcionado pelo simbólico. A diferença é

constitutiva: relações de confronto, de resistência, possibilidades de significação, legitimando certos sentidos e silenciando outros.

Na linguagem, prática simbólica, frente às condições de produção, o sujeito se afeta pelos sentidos, identificando-se e constituindo-se em determinadas posições: é estar sujeito à língua, frente a uma memória discursiva, e também aos silenciamentos que determinam e legitimam determinados sentidos e apagando outros. O sentido, para o sujeito, vem como evidência. Tal assujeitamento não é quantificável: diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Desse modo, a subjetividade é estruturada no acontecimento do discurso. São relações de identificação que fazem sentido para o sujeito, pois este filia-se a determinados sentidos e não a outros.

Pensar em conteúdo é não levar em consideração a relativização deste frente às condições de produção, em que “conteúdos” são silenciados, fazendo com que um determinado “conteúdo”, ou outros “conteúdos” sejam vistos como evidente(s). A visão da língua como instrumento não leva em consideração a falha da língua na história, constitutiva e que dá movimento à língua, pelo equívoco.

Em AD, reconhece-se que o sujeito está frente a uma memória, que possibilita o seu próprio dizer, reconhecendo o interdiscurso como a memória do dizível, o que foi dito antes, e que lhe fornece os sentidos. A atualização da memória se dá na formulação, no fio do discurso, o intradiscurso. O sujeito “fala” conforme uma posição-sujeito permite dizer, frente a outras possibilidades, em formações discursivas concomitantes.

A língua, como sistema, é intangível. E sua tomada geral dessa história de idéias se faz pela contradição. Há língua e línguas: a língua, como unidade sistemática, é uma perspectiva formalista; pensando as línguas, os seus sentidos, a língua na AD é uma estrutura falha inscrita na história, na incompletude. Tal estruturação é uma cadeia significante, mas não completa, pois se desloca; é uma relação significante, pois a própria materialidade permite esse deslocamento – por associações e reconfigurações, que interpelam o sujeito.

A possibilidade de sentido e o jogo de deslocamento proporcionam os sentidos; o equívoco é lugar de incompletude e contradição, dada pelas condições de produção. Pensar em diferença, que demandam leituras, interpretações e sentidos, é pensar no jogo constitutivo da língua afetada pela história: a história como percurso de interpretações.

Dentro dessa perspectiva, em relação ao trabalho que realizaremos em nossa investigação, conforme Serrani (1998a: p.234), ao “se abordarem, os processos de produzir e compreender em L2 é [necessário] levar em conta os dois níveis, que são interdependentes, a saber: o *intradiscursivo* e o *interdiscursivo*⁹ de análise”.

O nível intradiscursivo é o da linearidade do dizer, representada pela materialidade lingüística do discurso. Para o analista, é o que o “enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois”. Estuda-se, na cadeia discursiva, a construção de representações de

⁹ Grifos nossos.

semelhanças e diferenças. “Tendo como referência a teoria lacaniana da subjetividade, pode-se dizer que essas representações [de semelhanças e diferenças] correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto ego) do dizer” (Ibid., p. 234).

O nível interdiscursivo “remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer (...) está inserido”, em que o já-dito, o pré-construído, histórico-social que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” – “é o que fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes. Nesta perspectiva o locutor não é a origem de seu discurso” (Ibid., p.235).

Conforme o nosso trabalho requeira, pretendemos operacionalizar a noção de ressonância discursiva: “marcas lingüístico-discursivas [que] se repetem, afim de construir a representação de sentidos predominantes” (SERRANI, 2005: p. 90). Analisando as ressonâncias discursivas vê-se a repetição de “itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de diferentes raízes, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; construções que funcionam como paráfrases no discurso, sejam ou não paráfrases sintáticas e modos de enunciar” (Ibid) recorrentes.

Esse exame se realiza tanto quando o foco está na construção da referência – do que se apresenta como ‘objeto do discurso’, quanto quando este se encontra na construção de estratégias argumentativas. A análise dessas recorrências em textos, e em conjunto de textos discursivamente relacionados, estuda-se com o objetivo de estabelecer “como se dá, por efeitos de vibração

semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção de representações de sentidos predominantes num discurso determinado” (Id., 2001, p. 40).

Com a análise dessas recorrências elaboramos os esquemas interdiscursivos de repetibilidade, que são “(...) da ordem do interdiscurso porque sua elaboração é possível somente depois de analisar as seqüências discursivas como integrantes de domínios de memória, de atualidade e de antecipação” (Id., 1997, p. 72). Por esse procedimento pode-se ter acesso a esse processo ressonador que marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação nas redes e filiações sócio-históricas de identificação (Id., 1998b, 161).

Para o estudo de elementos específicos do gênero teatral em relação ao ensino de espanhol, apresentaremos um capítulo sobre a concepção do texto teatral como gênero discursivo (cf. BAKHTIN, 2003); e para a discussão de lineamentos para o uso do texto teatral em práticas de ensino de línguas operacionalizaremos conforme os critérios multidimensional-discursivos (cf. SERRANI, 2005).

1.2. O sujeito e o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

Em práticas de ensino de uma língua estrangeira, o sujeito, ao submeter-se à sua aprendizagem, possui o referencial de sua língua materna (REVUZ, 1998: p. 215); tal tarefa só se realiza quando “já se teve acesso à linguagem, através de uma outra língua” (Ibid, p. 215). Neste sentido o sujeito-aprendiz, ao primeiro contato com a língua estrangeira percebe-a, “(...) ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea” (Ibid, p. 215), em comparação com a materna pois, ao entrar em contato com a língua estrangeira nota o quão forte é o funcionamento do simbólico dessa língua (diferente do de sua língua materna) e esse contato também mobiliza os laços que o identificam à sua língua.

Como acrescenta Revuz, “[a] língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (Ibid, p. 215). Constituímo-nos em memórias e dizeres discursivos, através de redes de filiações históricas, em que os nossos sentidos fazem sentido (ORLANDI, 1998). Essa memória dos sentidos que nos constituem relaciona nossa identidade à nossa língua. Porém essa não é estável, ressignifica-se aderindo a outros discursos, deslocando-se na história, submetendo-se a revisões, constituindo-se em um movimento histórico e que toma forma através das experiências de vida do sujeito.

Essa memória constitutiva mobiliza-se frente a um processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, levando o sujeito-aprendiz a olhar para si mesmo, em razão do contato com a nova língua e a sua cultura. Através desse movimento o aprendiz “instaura o espaço da diferença” (GRIGOLETTO, 2001)

com a representação de si próprio sendo afetada pela comparação com o outro (o da língua estrangeira). Dessa maneira, novos discursos se assomam à discursividade desse sujeito, alterando sua estruturação psíquica, que possui como instrumento e matéria a língua materna.

Seguindo essa reflexão, complementamos que a história do sujeito com a sua língua materna é que norteará a sua maneira de abordar a língua estrangeira (REVUZ, 1998: p.217). No processo de aquisição da nova língua o sujeito recorrerá às posições que ocupa em relação a sua língua materna, mas, ao primeiro contato, o aprendiz questionará sua relação com a sua língua, e reverá sua posição em relação a ela – advindo daí o *estranhamento* de si face ao outro, irreversivelmente afetado pela alteridade ou diferença de sua cultura frente à outra (GRIGOLETTO, op. cit., p.138).

A partir desse estranhamento, entendemos que, para um sujeito, “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, op. cit.: p.227). Isto provocará a abertura de novos espaços de sentido, a outras significações; provocará um abalo em sua constituição como sujeito e, conseqüentemente, em sua rede de imaginários.

Para o professor, levar em consideração a identificação simbólica do aprendiz a esse novo dizer, às memórias discursivas que permeiam os discursos da língua estrangeira, permitirá pôr em movimento as redes de sentido às quais estão filiados os discursos do sujeito-aprendiz.

São relevantes, em práticas de aquisição e de aprendizagem de línguas estrangeiras, os efeitos a que um sujeito está submetido, as mobilizações nas

quais as suas redes de sentidos sofrerão nas redes de sentidos da língua estrangeira e a inscrição desse sujeito em suas discursividades. Dar especial atenção ao papel da subjetividade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é romper os paradigmas do ensino metalingüístico e normativo (nos cursos da escola regular) e do comunicativismo (nas escolas de idioma) que hoje estão em voga. Cada língua está constituída em uma memória que permeará os dizeres e os sentidos de seus discursos.

A proposta multidimensional-discursiva (SERRANI, 2005) considera que a prática de aquisição de uma língua deve levar em conta que o aprendiz é um sujeito que está na linguagem, pois esta o constitui; que a linguagem está submetida a uma memória de discursos, nos quais os sentidos estão presentes; e que o sujeito, ao discursar, recorre a processos identificatórios com os discursos presentes na memória de sua língua, para significar o que diz (e também para significar-se); ou seja, o ensino de línguas não deve estar baseado somente no formalismo lingüístico: o aprendiz também recorre a elementos processuais da linguagem.

Kulikowski e Maia González (1999) pontuam que o papel do professor é fundamental na questão das semelhanças entre o português e o espanhol, no processo de aprendizagem dessa língua para o brasileiro, pois tal questão pode determinar dois problemas: um bloqueio absoluto ou a adoção de uma hipótese sobre a língua, pois os professores não devem reproduzir ou reforçar o imaginário de facilidade e/ou semelhança que o estatuto do ensino do espanhol possui em

nosso país¹⁰, mas também não devem desfazer as proximidades entre as duas línguas.

¹⁰ Para a história do ensino do espanhol como língua estrangeira e os diversos imaginários sobre o seu estatuto em nosso país, ver CELADA (2002).

O Livro Didático na Teoria dos Gêneros Discursivos

2.1. O livro didático como gênero discursivo

Ao analisar materiais didáticos para o ensino de espanhol para brasileiros, como parte de nosso trabalho de pesquisa, vimos a necessidade de adotar parâmetros de análise para discuti-los enquanto unidade. Conforme a postulação de Bakhtin (2003) que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais se denominam *gêneros do discurso* (p. 261); que “o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana”, o livro didático, por ser uma atividade cujo funcionamento está constituído de linguagem, constitui um gênero próprio:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2006: p. 261).

Conforme Bakhtin, a natureza dos gêneros é heterogênea, heterogeneidade baseada na diferença entre os gêneros, classificados como

gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos): os complexos (romances, dramas, pesquisas científicas etc.):

(...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (...). No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (idem: p. 263)

Cada enunciado é constituído dos seguintes elementos definidos por Bakhtin (2003) – construção composicional, conteúdo temático e estilo, que o caracterizam e que são “determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (idem: p. 262). Sendo o livro didático *um tipo relativamente estável* de enunciado, neste capítulo analisamos a estrutura e organização dos dois livros que compõem o nosso *corpus*, apresentando considerações sobre o livro didático enquanto gênero discursivo, destacando suas condições de produção, sua estrutura e funcionamento. Após esse trabalho, realizaremos uma análise multidimensional-discursiva (SERRANI, 2005) de uma unidade de cada um dos dois livros, como modo de reflexão de sua estruturação, um olhar sobre o seu funcionamento discursivo.

A escolha dos livros didáticos a serem analisados foi decidida conforme a Portaria SEB (da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação) N° 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. Entre esses materiais, apresentamos a lista dos livros didáticos selecionados pela portaria MEC/SEB:

- VILLALBA, T. K. B.; PIKANÇO, D. C. L.. *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editora, 2005;
- MARTIN, I. R. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2005;
- BRIONES, A. et alii. *Español ahora*. São Paulo: Moderna, 2005; e
- BRUNO, F. C.; MENDONZA, M. A. C. L.. *Hacia el español*. São Paulo: Saraiva, 2005.

Dentre estes, para compor o nosso *corpus*, escolhemos aqueles que possuem volumes distintos para cada ano do Ensino Médio, *Hacia el español* e *Español Ahora*, especificamente o nível intermediário desses livros, pois haveria maior proximidade de temas em comum entre os dois materiais didáticos e por postularmos que é possível que se realize práticas com textos literários (em nosso caso especificamente os de teatro) nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.1.1. Construção composicional do livro *Hacia el español* (nível intermediário)

O livro *Hacia el español*, nível intermediário, conforme as autoras, foi elaborado como um instrumento de apoio ao estudante brasileiro de espanhol no processo de aquisição e aprendizagem, pois a informação necessária ao aluno nesse processo não se apresenta somente através do livro didático, mas também em situações de aula ou fora dela, no contato com o professor ou por outra fonte a que tenha acesso.

Desse modo, o livro apresenta-se como “um contexto de aquisição/aprendizagem em que o aluno tenha um lugar ativo e participante”¹¹, conforme as autoras, motivando o aluno a comunicar-se em espanhol, fazendo-o com que esteja cada vez mais próximo ao sistema nativo, projetando um sujeito que seja ativo diante de um processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. As autoras partilham da teoria de que a linguagem é criativa¹² e complexa pois permite a criatividade mas possui restrições por estar regulada a um sistema. Nota-se que as autoras projetam uma noção de sujeito universal, ativo e independente em sua relação com a linguagem, um objeto de conhecimento fechado como sistema, original (se se o classifica de nativo, remete-se a algo que possua uma originalidade e que seja sempre dado, como um sistema acessível de ser apreendido).

Esse conceito de sujeito (que não somente se refere ao aluno, mas também referente ao professor, pois este se constituiria em controlador de todo o processo) é reforçado quando declaram que, trabalhando com o cognitivo, é “a qualidade e a quantidade do input ao que o aluno estará submetido que favorecerá o desenvolvimento de seu próprio discurso, obedecendo às restrições que a língua meta lhe impõe”¹³, desconsiderando o caráter processual da

¹¹ Tradução nossa de citação retirada do Manual do Professor, encarte que acompanha o livro didático.

¹² Essa concepção, conforme as autoras, é baseada em CHOMSKY, N. *Cambios de perspectiva sobre el conocimiento y uso del lenguaje* e em HUMBOLDT, W. Von. *Ensayo sobre las lenguas del nuevo continente*, ambos em: ALONSO-CORTÉS, A. *Lecturas lingüísticas*. Madri: Cátedra, 1989.

¹³ Manual do professor, p. 3.

linguagem e projetando-a como um sistema manipulável. As autoras assumem que uma prática pedagógica deve ser mediada por uma teoria lingüística, reunindo nesse material didático, conforme apontam, uma teoria da aquisição/aprendizagem e uma abordagem didáticas, com o objetivo básico de desenvolver “as quatro habilidades lingüísticas” através de atividades pautadas pedagogicamente.

Hacia el Español está estruturado em oito unidades temáticas¹⁴, organizadas a partir de temas do cotidiano (Comportamento e identidade, Línguas, Trabalho, Dinheiro, Saúde, Viagem, Diversão, Modernidade). Cada unidade é nomeada por ditados populares – relacionados com cada um dos temas acima e que determinam o tema comunicativo a ser trabalhado em cada uma.

Em cada unidade as atividades propostas estão organizadas por seções que destacam alguma prática (*Hacia la Conversación, Hacia la Comprensión Auditiva, Hacia la Comprensión Lectora*), usos da língua (*Hacia la Palabra, Hacia la Lengua, Hacia la Escena, Hacia la Redacción, Hacia Letras y Sonidos, Hacia la Lectura, Hacia la Expresión*) ou atividades (*Hacia el Juego, Hacia la Canción*), nem sempre presentes em todas as unidades, também havendo atividades propostas em tópicos como exercícios e quadros de léxico. A disposição e distribuição das seções pelo material variam em cada unidade, para tornar o material, conforme as autoras, mais dinâmico.

¹⁴ Conforme Figuras nº 5 e 6 do Anexo 1.

Para cada unidade são propostas atividades com textos (há uma coluna no índice chamada Textos Literários ou Jornalísticos¹⁵) e, no final de cada uma, há uma lista de sugestão de leitura, com comentários (muitos deles das próprias autoras) extraídos de guias de leitura, jornais e revistas.

2.1.2. Conteúdo temático do livro *Hacia el español* (nível intermediário)

Para a identificação dos temas propostos para cada unidade partimos dos textos apresentados em cada uma. Essa metodologia se justifica pelo fato de que são pelos textos que os temas de cada unidade são propostos, postos em discussão. Em sua maioria textos jornalísticos, apesar de que não há especificação da tipologia dos textos no índice: cabe ao professor (ou ao aluno) identificar o que é jornalístico e/ou literário.

Na *Unidad 1* encontramos cinco textos (três reportagens de revistas e dois poemas de Neruda). É proposta a leitura de um texto de uma revista espanhola (*Cosmopolitan*) sobre uma cantora. Seguem-se dois exercícios de compreensão textual e de vocabulário e um que propõe uma conversação a partir do tema do texto. O segundo texto é um poema de Pablo Neruda, um auto-retrato (também o título do poema), com a referência da obra; junto ao poema encontramos uma nota explicativa sobre alguns léxicos utilizados pelo poeta (em espanhol) e um texto informativo sobre o autor e sua obra; o exercício proposto para esse texto é

¹⁵ *Textos literarios o periodísticos*, no original.

a elaboração de um auto-retrato; e na mesma página, ao final, há a seguinte citação de Neruda: “*Si no hubiera sido poeta, sería constructor de casas*”, apenas como ilustração, não sendo proposta nenhuma atividade a partir dela. O terceiro texto da unidade, retirado de uma revista espanhola (*Prima*), que possui como tema o fazer amizades, é mote para atividade de conversação pautada por perguntas a partir do texto. O quarto texto indicado no índice a ser trabalhado nessa unidade é outro poema de Pablo Neruda, com espaços vazios correspondentes às formas de imperativo que ocorrem no poema – para que o aluno complete, seguindo indicações de verbo e pessoa entre parêntesis; não há exercício proposto como atividade complementar¹⁶. O quinto e último texto indicado é uma lista de “*5 cosas que ellas ¡nunca entenderán sobre los hombres! / 5 cosas que ellos ¡jamás entenderán de las mujeres!*”, retirado de uma revista chilena (*Buenhogar*), a partir do qual é proposta uma dinâmica em grupo para elaboração de um manual de instruções, à semelhança do texto apresentado, para a vivência sem conflitos com o sexo oposto.

Na *Unidad 2*, há somente um texto, que definimos como crônica. Com o título em português (*Eu não falo português*), é escrito por um colombiano, em espanhol, relato de sua experiência em aprender algumas frases e usos da língua portuguesa. O exercício a seguir trabalha com os heterossemânticos¹⁷ do português em relação ao espanhol (motivo de humor na crônica), em que o aluno

¹⁶ No Capítulo 3 desta dissertação analisaremos detenidamente a ocorrência desse texto.

¹⁷ Palavras que possuem a mesma grafia em português e em uma língua estrangeira, mas de significados diferentes.

terá que traduzir os citados no texto, do português ao espanhol e vice-versa. Em seguida, é apresentada uma lista de outros heterossemânticos em espanhol, para que o aluno apresente seu significado em português, fazendo a atividade em grupo e utilizando o dicionário.

A *Unidad 3* possui dois textos (um jornalístico e um texto enciclopédico). O primeiro é um texto de uma enciclopédia (*Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-americana*), publicada na Espanha, sobre o tema *trabalho*. São propostos três exercícios para esse texto: o primeiro é de vocabulário (relacionar uma palavra retirada do texto com o seu significado); o segundo é de interpretação textual (dar valor de verdadeiro ou falso a frases, de acordo com o texto) e o terceiro é uma proposta de conversação a partir do tema apresentado (conjuntamente com a leitura de uma tira cômica e de uma explicação referente a trabalho, retirada de um dicionário – textos que não constam no índice). O segundo texto é jornalístico, com indicação de autoria, mas sem referência – conforme o índice, o autor é espanhol. O texto relata que um homem, que trabalhou como “dona-de-casa”, havia entrado na justiça por uma pensão de sua ex-mulher, mas que não havia obtido êxito. Tal texto é mote para uma teatralização sobre a vida desse casal e também sobre o julgamento.

Na *Unidad 4*, as autoras relacionam no índice a presença de dois textos. O primeiro é um texto da Guatemala, provavelmente de uma revista (*Bitácora Centroamerica*) que trata sobre o valor do dinheiro e sua importância na educação das crianças. Nele há o destaque de algumas palavras (pronomes, verbos e substantivos), os quais aparecem em um exercício em que o aluno deverá apontar

o seu significado entre três opções. Em outro exercício, há quatro frases em que o aluno deverá indicar quais delas pertencem ao texto. Não há mais nenhum outro exercício ou trabalho proposto. O outro texto, a crônica *Elogio de la guita*, do escritor argentino Jorge Asís, é apresentado com alguns espaços em branco (inclusive o título) a ser completados a partir da audição desse texto. Como ajuda, ao lado dos espaços a serem completados, há entre parênteses os sinônimos das palavras que faltam. Juntamente com o texto, temos a referência e uma nota informativa sobre o autor. Há três perguntas sobre o texto, de compreensão textual, e não há uma explicação de que algumas palavras que ocorrem no texto (inclusive no título) são *lunfardas*¹⁸.

Na *Unidad 5* é indicado o uso de três textos (dois jornalísticos e uma crônica). O primeiro, retirado da revista espanhola *Clara*, sobre a relação que há entre o consumo de alimentos com o bronzeamento da pele é, em realidade, um pequeno texto seguido de uma tabela que apresenta alimentos que compõem uma dieta semanal. A partir desse texto o aluno classifica em uma tabela, conforme algumas categorias de alimentos, o léxico sobre esse tema presente no texto. Os outros dois exercícios são de vocabulário (corrigir a porção alimentícia referente a cada alimento – que é apresentada equivocadamente – e relacionar um alimento com a descrição que lhe corresponde). O segundo texto, retirado da revista semanal do diário espanhol *ABC*, é uma crônica sobre a necessidade de as

¹⁸ Variante lingüística falada na cidade de Buenos Aires, Argentina, cujo uso se dava entre a população de origem imigrante. É mais conhecida pelo fato de que muitos tangos possuem palavras tomadas dessa variante.

pessoas em saber mais sobre temas de saúde. Dois exercícios são propostos para o texto: um de vocabulário (encontrar equivalências para palavras destacadas do texto); e outro em que os alunos discutem alguns temas apresentados pela crônica.

A *Unidad 6* apresenta dois textos (uma crônica e um relato de viagem). O texto *Empieza la aventura* é um relato de viagem, escrito pelo espanhol *Juanjo Alonso*. Com espaços vazios, os alunos completam o texto conforme a audição do trecho; juntamente, há uma nota informativa sobre o autor e somente um exercício é proposto, com uma pergunta de interpretação textual. O segundo texto, uma crônica humorística do chileno *Coco Legrand*, é acompanhado por uma nota informativa sobre o autor e sua obra. São propostos um exercício sobre vocabulário (elaborando definições e trabalhando com o dicionário) e um exercício de compreensão textual.

A *Unidad 7* também apresenta dois textos. Um pequeno texto, retirado de um guia turístico, apresenta a Feira do Rastro, famosa feira de troca e de venda de antigüidades, que ocorre em Madri. Para ele são propostas uma atividade de discussão sobre esse evento e uma atividade em que os alunos organizariam uma feira semelhante em sala de aula. O texto *Cena*, de autoria de *Antonio Dal Masetto*, é uma crônica, em tom humorístico, publicada em uma revista argentina (*Contratapa*) referente a um jantar. Os exercícios propostos são três: o primeiro é de compreensão textual; no segundo, o aluno relaciona palavras retiradas do texto com o seu significado e o terceiro, através de uma pergunta, o aluno discute o principal tema do texto.

Na *Unidad 8* são apontados no índice dois textos, ambos jornalísticos; esta é a última unidade do livro. O primeiro texto traz como tema a comida, com o título *Comida de ayer y de hoy*, publicado no semanário do jornal espanhol *El País*. A primeira atividade é a identificação dos temas apresentados no texto; e na segunda o aluno, através de algumas perguntas, discute o texto em grupo. O segundo texto, *La edad del silicio*, também do *El país*, trata da vida de uma pessoa que vive conforme a “era do chip”, que serve como mote para que os alunos, em grupo, encenem a vida de uma pessoa ou uma família numa suposta era do silício. É de se observar que a unidade apresenta um texto literário que não consta na lista de textos literários e jornalísticos do índice: um poema do argentino Julio Numhauser, titulado *Todo Cambia*; na atividade proposta para esse texto o aluno explica o uso do artigo neutro *lo* e dos artigos definidos *ella*, nas estruturas que ocorrem no poema formadas com o verbo *cambiar*.

Ao final do volume há um capítulo que apresenta exercícios complementares para cada unidade. Somente para a *Unidad 8* é sugerido um texto, uma crônica, publicada no jornal espanhol *El País*: de autoria de Vicente Verdú, trata da vida conjugal e as autoras propõem uma atividade em que os alunos completam espaços vazios desse texto com os artigos (neutro e definido).

Esse livro possui, ao final de cada unidade, uma lista de sugestão de leitura. Dos livros sugeridos, dez são romances; seis são manuais; três são de relato; dois são coletâneas; um é livro de curiosidades; um é livro de humor; um é biografia; um é de história em quadrinhos; um é de ensaio crítico e um é de gênero diário.

Ao realizar um levantamento da procedência desses livros, notamos que nove foram publicados em países não falantes de espanhol (Estados Unidos, Japão, Brasil, Noruega, França, Canadá); sete são da Espanha, quatro da Argentina, três do Chile, e um de cada desses países: Uruguai, Paraguai, Colômbia e México. Dessas listas, além do espanhol, dois são escritos em português e um em guarani/português¹⁹.

2.1.3. Estilo, pela perspectiva bakhtiniana, em *Hacia el Español*

Para discutir a noção de estilo bakhtiniana (ou dialógica) como característica para a constituição de um enunciado, amparamo-nos na citação de Brait (2005) de que “estilo se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo” (BRAIT, 2005: p. 80), na fronteira em que um enunciado se define, penetra, se funde ou se confunde com outros.

Vemos que *Hacia el Español*, em relação a outros materiais didáticos existentes, repete a organização e a estrutura típica de um gênero cujo funcionamento é direcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira: a introdução do tema se faz por uma contextualização em que não se apresenta de cara o que será estudado, que se realiza pela nomeação da unidade por ditados populares, que é seguida por alguma prática que tenha relação com o que será abordado: um diálogo, uma audição, a leitura de um texto; o conteúdo gramatical a

¹⁹ A obra, conforme as autoras do livro didático, “está escrito em um enigmático portunhol colorido de guarani” (tradução nossa).

ser estudado se faz pela apresentação de quadros morfossintáticos e normativos, seguidos de exercícios no nível da sentença.

As práticas verbais são propostas isoladamente e centradas no que na abordagem comunicativa se conhece como *habilidades*. Geralmente há uma introdução de um quadro paradigmático de um conteúdo gramatical ou funcional da língua, ao que após se propõe uma prática, realizada com o propósito de repassar o conteúdo anteriormente estudado. Como tais práticas são vistas isoladamente, e em razão de um código (normativo ou funcional) a língua é apresentada por funções que, isoladamente, constroem um sentido único, pois não há abertura para outras interpretações.

Proposto para ser trabalhado com estudantes do Ensino Médio, os textos, as ilustrações (em grande número, diga-se de passagem) e as fotos desse livro recorrem a temas típicos desse grupo social: a abordagem de temas se faz por um prisma mercadológico, por uma racionalidade lógica, mediante saberes tratados de forma episódica para a estruturação de um universo, em que na maioria das ocorrências tais materialidades não possuem relação entre si, dando ao leitor a sensação de estar frente a um *collage* de revistas, jornais, livros etc.

A variedade de gêneros e de nacionalidades desses textos, fotos e ilustrações vai de encontro à intenção do livro em representar a heterogeneidade discursiva da língua espanhola, mas tal funcionamento é apenas aparente, não sendo funcional por justamente estarem “colados” tal como recorte, pois há um desequilíbrio favorável à variante peninsular, não ocorrendo uma contextualização que se apresente a interculturalidade que haveria entre esses 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, quando ocorre, se dá através de quadros lexicais (à guisa de vocabulário), de pequena biografia do autor de um texto ou de legendas abaixo das fotos.

Um diferencial, em comparação com outros materiais, é o fato de que *Hacia el Español* apresenta uma lista de sugestões de leitura, em espanhol e em outras línguas, com resenhas de obras literárias, elaboradas pelas próprias autoras do material, cujo tema possui relação com o que foi abordado pela unidade, o que consideramos produtivo, pois as línguas não vivem isoladas, mas em relações umas com as outras, em diferentes territorialidades – às vezes diferentes línguas compartilhando um território –, porém sob o funcionamento que descrevemos acima. Entretanto, caso tal lista seja seguida, vai ao encontro do que propomos pelo currículo multidimensional-discursivo, a discussão de temas e de tópicos culturais tanto da língua de partida quanto da língua de chegada, através de diferentes práticas, como as de cunho oral, pela leitura ou escrita, não postulando que o livro didático seja o único material de apoio à prática do professor. Ao sugerir essas leituras, abrem-se diferentes possibilidades de discussão dos temas propostos em cada unidade, apesar de que tais possibilidades não estão contempladas no material didático – o que põe em jogo a relevância dessa lista.

2.1.4. Análise de uma unidade didática conforme a perspectiva multidimensional-discursiva

2.1.4.1. Análise multidimensional-discursiva do livro *Hacia el español*

Após mobilizarmos os elementos constitutivos de um enunciado, conforme Bakhtin (2003), que caracterizariam o livro didático como um *tipo relativamente estável de enunciado*, enquanto gênero discursivo, a seguir realizaremos a análise de uma unidade didática do livro *Hacia el español*, nível intermediário, conforme os componentes que estruturam o currículo multidimensional-discursivo proposto por Serrani (2005). Nossa intenção, ao operacionalizá-los, é demonstrar a utilização desses componentes enquanto categoria de análise de materiais didáticos de ensino de línguas. A unidade em questão é a primeira.

Componente Intercultural: os conteúdos de cultura-alvo (que poderíamos classificar de dois modos, a hispânica e a hispana²⁰) presentes na unidade referida são, em sua maioria, hispânicos, ou seja, remetem a um território específico (Espanha) e ao momento atual. Na introdução da unidade há uma foto de estudantes em uma escola de Salamanca, Espanha; um poema de Neruda, em seu título, remete a Machu Picchu, região peruana, e ao momento em que a colonização espanhola exterminou os indígenas que ali viviam. Os conteúdos remetem também a grupos sociais como a família e os amigos, e os que podemos

²⁰ O termo **hispânico** usualmente refere-se a algo que seja da Espanha. O termo **hispano** refere-se usualmente a algo que seja da Hispano-américa, aos países americanos de língua espanhola. Já se nota, nessa terminologia, a oposição entre Espanha e o restante dos países que falam espanhol, ou melhor, a centralidade que a Espanha ocupa em relação aos demais países hispanos.

classificar como legados culturais (oportunidade de o aluno conhecer aspectos culturais diferentes do seu) fazem menção às cidades já referidas. No caso de Salamanca, a foto que abre a unidade é de uma escola e, no caso de Machu Picchu, o poema de Neruda aparece sobreposto a imagens de indígenas. No final da unidade há uma lista de sugestão de leituras, com dois livros de auto-ajuda e outros dois romances. Não encontramos, em relação a conteúdos culturais do contexto de partida (o brasileiro), nenhuma proposta de trabalho.

Componente de Língua-Discurso: um quadro que apresenta expressões usadas em reencontro de amigos ou pessoas conhecidas é o primeiro tema de expressão em espanhol que há no livro: classificadas como formais ou informais, somente uma dessas expressões é remetida a uma territorialidade (Argentina); as demais carecem dessa informação. Após a apresentação desse tema há uma prática em que os alunos encenam situações de encontro com outros alunos. Tabelas do paradigma morfológico da conjugação de verbos irregulares do presente de indicativo e um texto explicativo são apresentados, para que o aluno as preencha com as formas conjugadas desses verbos; não encontramos nenhuma informação sobre os usos de verbos em presente, talvez por ser uma complementação de um tema tratado no volume anterior, mas necessário para ser retomado novamente; para a conjugação de verbos nesse tempo são propostas atividades lúdicas (para serem realizadas em grupo, com elaboração de frases), ou no nível da sentença, com construções enunciativas, estruturadas em diálogos, que ressoam práticas familiares, conversas de amigo e situações de trabalho. Também vale destacar que a única territorialidade que ressoa nesses diálogos é a da Espanha, em uma

ilustração que representa uma escola de línguas (em que há um cartaz sobre um recital de danças espanholas de um grupo de Madri), e em um diálogo em que há nomes de cachorro que, segundo as autoras, são nomes comuns para cachorros grandes nesse país. A partir de um texto (jornalístico, sobre a cantora Shakira²¹, retirado de uma revista espanhola) uma atividade com palavras derivadas é proposta, para que o aluno a realize a partir de formas encontradas no texto. Outro tema lingüístico apresentado é o de descrição de pessoas: há referência de algumas partes do corpo humano, para que o aluno lhes aponte atributos; outra atividade é proposta a partir de fotos e de quadros em que os adjetivos são apresentados, e a partir deles os alunos descrevem as personagens das fotos, cuja etnia, em sua maioria, é branca – há ausência de negros e somente uma é indígena. Conjuntamente a essa atividade há uma outra, dividida em duas colunas: em uma, as palavras usadas para descrição de pessoas são apresentadas em expressões idiomáticas: a seu lado há outra coluna, com a explicação dessas expressões (os alunos as relacionam com a explicação adequada). Nessa unidade há também um quadro que apresenta o paradigma morfológico da conjugação de verbos em Imperativo, apresentando os verbos regulares e irregulares e o modo afirmativo e negativo desse tempo verbal, para os quais são propostos exercícios com construções enunciativas no nível da sentença. O uso de sufixos *-miento*, *-mento* e *-mente* são apresentados e, a partir do exemplo proposto, os alunos elaboram a derivação de verbos e substantivos.

²¹ Cantora de nacionalidade colombiana que possui uma expressiva carreira internacional.

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

que as mulheres nunca entenderão sobre os homens; a partir desse artigo os alunos se reúnem em grupos, para a elaboração de um manual de instruções para o convívio sem conflitos com o sexo oposto. Para tal, os alunos usarão o imperativo conjugado formalmente nas 3as. pessoas do singular e plural.

No tocante a práticas de produção oral, há um número significativo desta prática, que é a mais realizada nessa unidade; na primeira atividade os alunos se apresentam em duplas e depois preenchem uma ficha sobre informações pessoais e sobre o seu processo de aprendizagem da língua espanhola; após isso, os alunos apresentam o seu companheiro a todos. A segunda proposta de prática oral consiste numa atividade em que os alunos encenam diversas situações de apresentação, em uma escola após as férias. A terceira proposta de prática oral é realizada a partir de uma frase retirada do texto da revista *Cosmopolitan* e sobre a relação entre a aparência física de uma pessoa e as suas características emocionais. A quarta proposta se realiza em uma prática em que o aluno emprega uma das expressões idiomáticas apresentadas com vocabulário relacionado ao corpo, descrevendo um companheiro de curso, um familiar e um parceiro amoroso, em uma nota, que depois é posta em público para que os companheiros de classe adivinhem quem escreveu e quem é o companheiro descrito. A quinta prática oral proposta consiste em que o aluno descreva seu melhor amigo física e emocionalmente e, a partir de um texto retirado da revista espanhola *Prima*, cujo tema é o como fazer amigos, ele se colocará a favor ou contra algumas opiniões que o texto apresenta. No que se refere às práticas de compreensão auditiva, na primeira atividade relacionada a esta prática o aluno

escuta várias falas e, a partir de um desenho em que há uma ilustração de uma secretária de uma escola de idiomas em Salamanca, completa a fala de alguns de seus personagens. Na segunda e última prática auditiva proposta, o aluno ouve uma descrição física de uma pessoa e, a partir dela, realiza um desenho da pessoa descrita. Após intercambiar seu desenho com outro colega, ambos comentam quais seriam as características emocionais dessa pessoa. No tocante à tradução, não há nenhuma prática nessa unidade.

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

No tocante aos temas apresentados nessa unidade, predomina a existência de exercícios baseados na lógica da sentença (com a conjugação de verbos em presente de indicativo e imperativo, a partir de sentenças incompletas, por exemplo), ou que cujo foco trabalhe somente a dimensão informacional da linguagem (exercícios sobre o léxico relacionado a descrição física e sentimental de uma pessoa); além de exercícios que verificam o conhecimento do código lingüístico, sobre temas de gramática normativa (conjugação dos tempos verbais citados, uso dos sufixos *-miento*, *-mento* e *-mente*).

Outro fator a ser observado, em relação aos tópicos culturais presentes nessa unidade, é a lateralidade que o tema cultural possui na aula de língua estrangeira. Apesar de apresentar dois textos literários (ambos poemas de

Neruda), o aluno não é mobilizado a sentidos que permeiam estes textos, como, por exemplo, o *Alturas de Machu Picchu*, em que o aluno poderia ter acesso a uma memória da colonização realizada pelos espanhóis e que deixou marcas até hoje notáveis nessa região peruana ou à memória do patrimônio inca que permanece nessa região, pois a única atividade proposta para esse texto é a conjugação de verbos em Imperativo²².

2.1.5. Construção composicional do livro *Español ahora* (nível intermediário)

Conforme explicação das autoras, o livro foi elaborado para alunos de Ensino Médio, para uso em escolas regulares e de idiomas. O volume correspondente ao nível intermediário contém dez unidades temáticas, de aproximadamente sete horas de duração cada uma.

Em seu Manual do Professor não encontramos nenhuma referência ao trabalho com a literatura – tal gênero nem é nomeado. Elaborado sob o Enfoque Comunicativo, o livro rechaça “*las concepciones lingüísticas más tradicionales y consagradas*” (pág. 4)²³. Concebe a língua como veículo de comunicação, dinâmico e interacional, cuja atualização se dá no discurso – concebido como algo definido em contextos sócio-culturais variados e variáveis.

²² Desenvolveremos mais essa crítica ao trabalho realizado com textos literários no capítulo 3 dessa dissertação.

²³ Do Manual do professor, nível intermediário, encarte do livro que possui numeração separada da do restante do livro.

Conforme as autoras, como o livro é centrado nas quatro habilidades lingüísticas, o aluno teria acesso às diferentes competências (lingüística, sócio-cultural, discursiva e estratégica-pragmática) em situações comunicativas, reais ou factíveis, que dessem conta da variedade lingüística do espanhol. As autoras também se valeram, na elaboração das atividades desse material didático, de outras correntes metodológicas, principalmente as de gramática e tradução, por considerarem útil na aprendizagem da gramática normativa. Ressaltam a importância da existência, no livro, de quadros contrastivos português-espanhol, pondo “*de manifiesto aquello que tienen de común y aquello que es distinto*” (pág. 4).

O espanhol é tomado como um idioma de base comum, mas variável lingüisticamente (em estrutura, vocábulos e sotaques próprios de cada área lingüística). Essa variabilidade da língua é mostrada em textos e atividades propostas, que buscam dar conta da “*diversidad y riqueza de la lengua y cultura hispánicas*” (idem). As autoras possuem como preocupação que o aluno se dê conta de que a “*lengua no posee una forma única, puesto que realidades variadas requieren, muchas veces, formas de expresión diferentes.*” (idem).

O livro está, segundo as autoras, conforme a LDB (Lei federal nº 9394/96), os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Apesar de também estar pensado segundo o currículo de uma instituição espanhola, desconsiderando o de outros países, os princípios teóricos de *Español Ahora*, segundo as autoras, abrem “*espacio al patrimonio cultural hispánico y se integran los contenidos comunicativos,*

socioculturales, discursivos y estratégicos”, o que seria uma contradição, pois na própria elaboração do material desconsideraram currículos de outros países de língua espanhola, não contemplando a diversidade social e de culturas desses países.

A seguir, nosso levantamento realizado com o volume intermediário.

Está pensado para alunos que já tiveram, pelo menos, 70h de aulas de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE). Para cada unidade há dez capítulos fixos, cada um deles propondo uma prática ou mais – as quais indicamos em parênteses²⁴:

1. *Te cuento un cuento* (audição e leitura); 2. *En contacto* (compreensão auditiva e expressão oral); 3. *Ponte las pilas* (ampliação gramatical); 4. *Viento en popa* (ampliação gramatical e interação); 5. *Paso a paso* (consolidação de conteúdos e contrastes); 6. *No te lo pierdas* (mais instrumentos de comunicação); 7. *Dale que dale* (ampliação lingüística); 8. *Arremángate* (fonética e ortografia); 9. *Textos y contextos* (ampliação cultural); 10. *Desconéctate* (atividades lúdicas e humor).²⁵

Os capítulos 1, 2, 5, 9 e 10 são, conforme as autoras, os que se dedicam a leitura, produção e audição de textos. Ademais, existem dezesseis sub-capítulos, cuja ocorrência não está presente em todos os capítulos, sendo que, dentre esses, os indicados para trabalho com textos são: *Abre el ojo* (texto

²⁴ Conforme a indicação das autoras no Manual do Professor, reproduzimos em parênteses a finalidade de cada capítulo, por entender que configuram as condições de produção do livro didático, sem compartilhar, pela perspectiva discursiva, com os termos normativos e da abordagem comunicativa utilizados.

²⁵ Conforme Figuras nº 1, 2, 3 e 4 do Anexo 1.

autêntico sobre algum conteúdo cultural da unidade); *A buen entendedor* (exercício de compreensão de textos, individual e escrito) e *Mano a mano* (exercício em duplas, oral ou escrito, de compreensão de texto).

2.1.6. Conteúdo temático do livro *Español ahora* (nível intermediário)

Conforme o procedimento que adotamos em relação ao conteúdo temático do livro *Hacia el Español*, também partimos dos textos apresentados em cada unidade, para a identificação dos temas propostos. Como dissemos, essa metodologia se justifica pelo fato de que os temas de cada unidade são propostos a partir dos textos, estes servindo de base para as atividades. Do mesmo modo que em *Hacia el Español*, em *Español Ahora* a maioria dos textos são jornalísticos.

Na *Lección 1: ¿Qué tal las vacaciones?*²⁶, é proposto como tema a expressão de “feitos iniciados no passado e concluídos no passado (distante e recente) ou no presente” e a expressar “a frequência com que fazemos as coisas”. No capítulo *Te cuento un cuento* – apesar de o título ressoar como um gênero literário, o que se apresenta é um diálogo entre quatro pessoas, sobre suas últimas férias. Complementando o capítulo há quatro imagens turísticas, duas espanholas e duas colombianas. Os exercícios propostos são de compreensão lexical – referem-se à conjugação dos tempos que aparecem no diálogo (presente,

²⁶ As descrições das unidades são das autoras do livro, as quais traduzimos do espanhol ao português.

passado pontual, passado durativo e passado recente), a algumas expressões e gentílicos.

Após algumas atividades, no sub-capítulo *Manos a la obra*, dentro do capítulo *Ponte las pilas* (“dedicado à ampliação gramatical”), aparecem dois fragmentos de texto, nos quais no primeiro o aluno deverá sublinhar as formas de passado recente (*Pretérito Perfecto*) e, no segundo, deverá escolher, entre duas conjugações verbais (de *Pretérito Perfecto* ou *Pretérito Indefinido*) qual conjugação é a adequada para o sentido da sentença. Apesar de serem narrativas, os trechos foram tomados de livros dedicados a estilo e ortografia.

No capítulo *Abre el ojo*, “dedicado à ampliação cultural”, conforme as autoras, do tema abordado na unidade, o texto apresentado faz parte de um catálogo de construção e jardinagem, com instruções de montagem de uma barraca de praia. Os exercícios propostos são de vocabulário e tradução; também há um desdobramento para duas atividades de produção textual, em que o aluno descreve alguns objetos e também os materiais que os constituem.

A *Lección 2: ¿Cómo te ves?* propõe como tema comunicativo “expressar idéias sobre si mesmo e opinar sobre diferentes temas, descrever atitudes de pessoas [e] expressar preocupação, decepção e temor”. No capítulo 1, *Te cuento un cuento*, o primeiro fragmento apresentado é o de um conto do escritor espanhol Camilo José Cela. Além de constar a transcrição, tal fragmento é inserido em uma audição, em um exercício em que há uma situação contextualizada numa sala de aula, na qual há um diálogo entre professor e alunos. Há uma referência a uma página virtual sobre o autor e uma nota, sugerindo que o professor veja o Manual

do Professor, onde há a continuação do conto. As autoras sugerem como opção de trabalho que o professor leia essa continuação aos alunos, ou faça ditado de parte do texto. Ao texto seguem-se exercícios de vocabulário, de compreensão de texto e de discussão sobre a presença de humor no fragmento. Depois, somente no capítulo 9 dessa unidade é que encontramos um fragmento textual, relatando o caráter da fotografia, retirado de uma enciclopédia. Ao lado, há uma conhecida fotografia de Albert Einstein e os exercícios apenas propõem que o aluno busque fragmentos que definam a fotografia ou como técnica ou como arte e que discutam aplicações técnicas ou científicas dessa atividade. Por fim, a unidade é finalizada com uma anedota sobre aparelhos eletrônicos.

Na unidade *Lección 3: ¿Cómo dices?*, o objetivo é que o aluno aprenda a “reproduzir e resumir o conteúdo de uma conversação, [a] expressar admiração e surpresa [e a] expressar preços”. No capítulo *Te cuento un cuento* encontramos um texto informativo sobre uma prática comum na Internet, o *blog*; adaptado de uma revista, explica a origem de tal atividade e a sua variedade de usos. Como detalhes, há duas imagens, uma da página virtual do escritor Mario Vargas Llosa (sem qualquer outra informação sobre essa personalidade, somente uma nota apresentando o endereço eletrônico) e outra da página virtual do tenista Gustavo Kuerten (também sem qualquer outra informação, a não ser a nota com o endereço eletrônico). Não há, nas notas do manual do professor, nenhum texto ou referência que apresente informações sobre essas personalidades. O primeiro exercício sobre o texto é de vocabulário e tradução, com verbos presentes no texto. No segundo o aluno deve responder as perguntas de compreensão textual,

com os trechos do texto que as respondam. Ao lado das perguntas, há uma imagem do site da *CNN en Español*, cuja manchete é uma notícia de um atentado em Israel, como exemplo de página virtual. Como último exercício desse capítulo, os alunos devem discutir sobre a atividade abordada no texto e produzir um resumo em que se apresentem as conclusões dessa discussão; ao lado desse último exercício, aparecem sugestões de sites (*CNN en Español*, *La Nación*, *Instituto Cervantes* e *Yahoo! En Español*). Após os capítulos 2 e 3, com enfoque em temas comunicativos e normativos, no capítulo 4, *Viento en popa*, em seu terceiro sub-capítulo *Manos a la obra*, há um texto sem referência, uma carta de um técnico esportivo dirigida aos seus jogadores. Escrito na variante peninsular – por estar dirigida para sujeitos tratados por *vosotros*, 2ª pessoa do plural usada somente na Espanha – não há nenhuma observação sobre a variante utilizada –, o texto é escrito em 1ª pessoa, em discurso direto. Após o texto, é proposta aos alunos a realização de exercícios de transcrição do discurso direto ao indireto. No capítulo 7, *Dale que dale*, há um pequeno trecho do romance biográfico de Vargas Llosa, *La tía Julia y el escribidor*, em que o narrador conta um pouco de sua rotina quando jovem. Abaixo desse texto há uma imagem da *Plaza San Martín*, em Lima (Peru) e uma nota em que há um endereço eletrônico para que o aluno se interesse mais sobre a obra do autor. Após o trecho mencionado, há um exercício em que os alunos devem recordar o trecho transcrito, através de alguns temas destacados pelas autoras e depois, como prática escrita, os alunos produzem uma página de um diário contando, em discurso indireto, alguma conversa realizada no dia anterior. No capítulo 9, *Textos y contextos*, há um texto jornalístico da revista *Muy*

Interesante, da Espanha, sobre o fato de que os computadores potencializam a criatividade de seus usuários. Segue-se ao texto uma lista de termos mais freqüentes na área da informática, em inglês, seu uso em espanhol e sua equivalência em português. No capítulo 10, *Desconéctate*, há uma prática textual em que consiste que cada aluno escreva um trecho de um romance, sendo responsável pela elaboração de três linhas. A escolha do tema é livre e, após essa produção, os alunos aprendem uma lista de provérbios em espanhol e uma piada, retirada de um livro mexicano.

Na próxima unidade, *Lección 4: ¿A que no lo adivinas?*, o aluno, conforme as autoras, aprende a “iniciar e acabar uma conversação, [a] manter uma conversação informal [e a] expressar alegria e otimismo, tristeza e pessimismo”. No capítulo 1, há uma adaptação de um texto, sem referência de autoria, retirado da revista *Muy Interesante*, sobre o uso do celular nos dias de hoje. O texto, uma crônica, trata do hábito que as pessoas possuem de comentar sobre a vida dos outros, potencializado pelo uso do celular. As perguntas que se seguem ao texto são de compreensão de vocabulário (palavras ou expressões), ou de compreensão textual (questões de múltipla escolha). É proposta a discussão em duplas sobre o uso do celular e o de telefone fixo hoje em dia, cujos argumentos devem ser anotados no caderno.

No capítulo 7, no sub-capítulo *Mundo hispánico*, há a inserção de uma propaganda, adaptada de um catálogo argentino; os exercícios propostos são de conteúdo gramatical (referente aos pronomes) e uma produção textual, para a qual o aluno deve escolher uma entre três opções (carta pessoal a um familiar,

carta comercial ou carta promocional), nenhuma delas referente ao fragmento textual. No capítulo 9 há uma reportagem sobre um programa de televisão argentino, retirada de uma revista, seguida de exercícios de compreensão textual (basicamente vocabulário e perguntas sobre a veracidade das sentenças). Há uma atividade escrita em que o aluno reflete sobre o personagem abordado na reportagem e discute, em duplas, o poder da televisão em criar personagens.

A *Lección 5: Estamos de acuerdo*, propõe que o aluno aprenda a “dar a razão e discordar em uma conversação, [e a] expressar arrependimento e a pedir desculpas”. No capítulo 4, *Viento en popa*, conforme as autoras, dedicado à ampliação gramatical e interação, após exercícios de gramática normativa e de tradução, há um texto da revista *Muy Interesante* que trata de uma invenção. No exercício seguinte o aluno deve relacionar trechos do texto com frases que contêm conectores adversativos, construindo várias combinações. No segundo exercício desse sub-capítulo, a partir do conteúdo do texto, os alunos escrevem três frases combinando o *pretérito pluscuamperfecto* e os conectores adversativos *aunque* e *pero*. No capítulo 8, *Arremángate*, há um pequeno texto, extraído de um livro de ensino de espanhol, em que os alunos, em grupo, devem ler os versos escritos e pontuá-los adequadamente para descobrir o significado do texto. Também é proposta uma atividade para que os alunos escrevam diferentes frases cujo significado mude com a posição da pontuação. Em *Textos y contextos* há um trecho adaptado de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez: após sua leitura o aluno anota as palavras do texto que não conhece e busca no dicionário seu significado. Também há um trabalho com vocabulário, buscando antônimos

de verbos destacados do texto. Sobre esse texto, no manual do professor há uma pequena nota sobre quem é o escritor e sua obra. Conjuntamente ao texto há uma nota de sugestão com o endereço eletrônico do site *Solo Literatura*, dedicado a escritores e suas obras, de diferentes países.

Na unidade *Lección 6: No tengo ni idea*, possuem como temas “expressar dúvida, probabilidade e desejo [e] mudar de tema em uma conversaço”. No capítulo 9, *Textos y contextos*, novamente é um texto da revista *Muy interesante* que é apresentado, sobre a capacidade de armazenamento de informações de um CD. O texto serve de mote para o trabalho com *tecnicismos* de informática em espanhol, primeiramente em um exercício em que o aluno anota as ocorrências desse léxico que aparecem no texto e depois trabalha com uma lista de termos científicos em espanhol e em português, para que os alunos observem a diferença da terminação e da pronúncia dessas palavras nas duas línguas; também é proposto um exercício em que os alunos deverão utilizar o dicionário para o encontro de outras palavras relacionadas com a ciência.

A *Lección 7: Hay que hacer algo* tem como tema comunicativo “pedir favores e expressar obrigação e necessidade”. No capítulo 1 da unidade há um texto adaptado de um site sobre meio ambiente. Dos três exercícios sobre o tema, o primeiro é de vocabulário, em que o aluno deve buscar o significado de algumas palavras do texto; o segundo apresenta ao aluno silogismos ecológicos, os quais o aluno completa o significado com as palavras que faltam; e para o terceiro o aluno, em grupo, realiza uma atividade em que deve elaborar uma lista de produtos reutilizáveis e outra de produtos recicláveis. No capítulo 7, em um dos sub-

capítulos, há um texto biográfico de um cientista espanhol, adaptado da revista *Muy Interesante*, para o qual é proposta, no Manual do Professor, uma atividade extra em que os alunos elaboram um texto biográfico sobre um cientista brasileiro; no mesmo sub-capítulo outro texto retirado de um site sobre ecologia, sobre ONG's (Organizações não governamentais), serve de base para que o aluno, em um exercício que apresenta algumas expressões, busque expressões do texto que sejam equivalentes a essas e relacione com imagens algumas atividades que as ONG's praticam. Para completar esse tema, os alunos discutem em duplas o trabalho realizado por essas instituições e buscam informações sobre suas atividades. No capítulo 9 dessa unidade há o trecho inicial do livro biográfico *Confieso que he vivido*, de Pablo Neruda; no Manual do Professor há uma nota que apresenta alguns dados informativos da vida e obra do escritor – que não há no livro para o aluno; sobre o texto, há dois exercícios: o primeiro, em que o aluno busca sinônimos para palavras retiradas do texto; e o segundo, no qual o aluno deverá discutir em dupla a biografia de um personagem e depois escrever um texto biográfico de um personagem famoso em seu caderno.

Na *Lección 8: ¡No me digas!*, é proposto como tema comunicativo “dar instruções e ordens, dar conselhos e recomendações [e] pedir, dar e denegar permissões”.

No capítulo 4, há o texto de um email, adaptação de um material didático, em que o aluno identifica e explica o uso das formas *muy* e *mucho*. No capítulo 7, em um dos sub-capítulos, há um texto adaptado de uma revista argentina, que trata, em tom de humor, em como se sair bem de situações constrangedoras.

Após esse texto, há um poema de Pedro Salinas, cujo enunciado diz que tal poema ajudará o aluno a estudar o modo imperativo. Há somente um exercício, em que o aluno deve pensar em outras formas de dizer a alguém a frase “*No te vayas*”. Ao lado do texto há uma nota em que consta um endereço eletrônico, em que há mais poemas de Pedro Salinas. No capítulo 9, o texto apresentado é uma adaptação de uma notícia do *El País*, sobre a capacidade de alguém ter afinação musical. Após o texto há um exercício de vocabulário e outro em que os alunos devem encontrar no texto características próprias das pessoas desafinadas. Há uma explicação de que o texto é irônico e os alunos, em dupla, identificam as ironias referidas aos desafinados (tema do texto).

Na unidade *Lección 9: Se dice que...*, conforme a descrição da unidade, são estudados como temas o “narrar feitos sem determinar o sujeito, falar do que foi realizado recentemente e [o] expressar desejo e vontade”. A presença de textos ocorre somente no capítulo 8, uma tira em quadrinhos, sem relação com o tema comunicativo da unidade, sem referência e sem proposição de exercícios – somente pelo fato de que partilha o tema apresentado no sub-capítulo em que se encontra, pronomes interrogativos; e no capítulo 9, em um exercício em que há uma receita tomada de uma revista argentina (*Luna*), cujas frases estão desordenadas, para que o aluno as ordenem enumerando-as. Para esse texto há um exercício de compreensão textual e um de produção oral a partir de perguntas sobre um prato preferido, os ingredientes que o compõem e o seu modo de preparo.

A última unidade, *Lección 10: Dale que dale*, apresenta o “expressar finalidade, ações repetidas, [a] demora com que fazemos algo e simpatia e antipatia”. No capítulo 1 há um texto adaptado de um site, sobre o Natal, estruturado a modo de um diálogo, para o qual também há uma versão em áudio. Para esse texto há exercícios de vocabulário, e perguntas de compreensão textual; também são propostas atividades de discussão sobre o tema. No capítulo 8 há uma tira de Maitena sobre o riso, proposta para que os alunos discutam o tema em duplas. No capítulo 9 há um texto adaptado da revista semanal do jornal argentino *Clarín*, um anúncio publicitário. O primeiro exercício propõe a identificação no texto dos verbos escritos em subjuntivo; e o segundo propõe uma discussão em duplas, para que identifiquem no texto desejos que reflitam preocupações sociais e para discutir desejos pessoais que cada um tem para o próximo ano.

2.1.7. Estilo, pela perspectiva bakhtiniana, em *Español Ahora*

Español Ahora, em comparação com o outro material analisado, repete a organização e a estrutura típica de um gênero cujo funcionamento é direcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém as unidades são maiores e estão subdivididas em seções, que não se repetem em todas as unidades. Entretanto, assim como em *Hacia el Español*, a introdução do tema se faz por uma contextualização em que não se apresenta de cara o que será estudado, que é apresentado por alguma prática que tenha relação com o que será abordado: um

diálogo, uma audição, a leitura de um texto. A grande quantidade de ilustrações, fotos e notas contextualizam o tema “comunicativo” da unidade.

O conteúdo gramatical a ser estudado se faz pela apresentação de quadros morfossintáticos e normativos, seguidos de exercícios no nível da sentença. Tal estrutura se repete nas práticas verbais propostas, cuja apresentação se faz isoladamente, centradas em alguma *habilidade*. Também notamos, em comparação com o outro material de nosso *corpus*, que geralmente os temas de língua, gramaticais ou funcionais, são introduzidos por um quadro paradigmático, ao que após se propõe uma prática, realizada com o propósito de repassar o conteúdo anteriormente estudado. As práticas são vistas isoladamente, sempre em função de um estudo sobre alguma norma ou função da língua, apresentada isoladamente, como se a língua fosse um quebra-cabeça que, juntando todas as peças, ao final constroem algo palpável e concreto, um sentido único.

À semelhança de *Hacia el Español*, elaborado para estudantes do Ensino Médio, os textos, as ilustrações (também em grande número, diga-se de passagem) e as fotos desse livro 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. Como em *Hacia el Español*, tais temas são tratados de forma episódica e na maioria das ocorrências sem relação entre si, em que a sensação de estar frente a um *collage* de revistas, jornais, livros etc.,

é mais forte que no outro material, devido que em *Español Ahora* essa ocorrência é maior. Há variedade de gêneros desses textos, fotos e ilustrações, porém há um desequilíbrio favorável à variante peninsular, apesar de também notarmos o funcionamento de uma representação da heterogeneidade discursiva da língua espanhola, que não é funcional, por justamente estarem “colados” tal como recorte.

Tampouco há uma contextualização que apresente a interculturalidade que haveria entre esses 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 sub-capítulos, notas explicativas e de sugestão de outros materiais e legendas abaixo das fotos.

Notamos, em ambos os livros, que se realiza um apagamento da heterogeneidade de hábitos e consumos de uma sociedade, 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.

2.1.8. Análise de uma unidade didática conforme a perspectiva multidimensional-discursiva

2.1.8.1. Análise multidimensional-discursiva do livro *Español Ahora*

Seguindo o modelo que utilizamos na análise multidimensional-discursiva de uma unidade didática de *Hacia el Español*, procederemos novamente com a

mesma análise com uma unidade didática de *Español Ahora*, a primeira unidade – *Lección 1: ¿Qué tal las vacaciones?*.

Componente Intercultural: assim como no outro livro que compõe o nosso *corpus*, os conteúdos de cultura-alvo (culturas hispânica e hispana) presentes na unidade referida remetem, em sua maioria, a um território específico (Espanha) e ao momento atual. Apesar de haver uma presença significativa de referências a outros países hispanos, como fotos e exercícios, a Espanha possui centralidade nessa unidade. Na introdução há duas fotos, as quais se referem às atividades que se realizam nas férias (tema comunicativo da unidade, conforme as autoras). Na primeira atividade proposta há a audição de um diálogo (também transcrito), em que quatro personagens contam sobre o que fizeram em suas férias. Notamos que todos eles estão em Madri, mas há a citação de vários lugares, porém a maioria deles da Espanha (Barcelona, Madri, Almería, Granada, Málaga), mas também da Colômbia e do Brasil. Fotos de monumentos como o porto de Barcelona e a *Alhambra*, em Granada, Espanha, e da *Catedral de Sal* e do *Museo del Oro*, na Colômbia, são apresentadas logo depois do texto. Para cada um desses monumentos e cidades há, no Manual do Professor, uma citação explicativa. Entretanto, nenhuma atividade explora o tema comunicativo a partir dos lugares citados, e não há uma progressão de trabalho em que se poderia discutir interculturalmente esse tema. No capítulo 2 da unidade, em outro exercício de áudio, há menção ao Uruguai, Argentina e Paraguai. Conjuntamente ao enunciado dessa atividade são apresentadas fotos de monumentos das capitais

desses três países – porém não há nenhuma nota explicativa, tanto no Manual do Professor quanto no livro do aluno, a esses lugares, tampouco as atividades exploram esse tema. Também encontramos menção a lugares geográficos na apresentação do paradigma verbal do *Pretérito Perfecto*, o passado composto, em que algumas frases fazem menção a Barcelona, à Espanha e ao Brasil e também na explicação sobre o uso desse tempo verbal, cujo uso é restrito a alguns lugares. No capítulo 6 dessa unidade, em um exercício de audição, dois dos personagens do primeiro diálogo conversam sobre a vida de um deles na Colômbia. Há menção a cidades como Buenaventura e Cali, a aspectos geográficos como temperatura e localização, e as atividades que um jovem pode ter em qualquer lugar, como estudos, viagens e diversões; ao término da transcrição do diálogo há uma foto da igreja de Cali. No capítulo 7, dedicado à ampliação lingüística, há uma foto da cantora chilena Violeta Parra, em que há a apresentação de um pequeno texto biográfico, com uma nota de sugestão com o endereço eletrônico de uma página de Internet dedicada a cantora, como introdução à atividade com a canção *Volver a los diecisiete*, em que há também uma foto da cantora argentina Mercedes Sosa. No final da unidade há um mapa da Espanha e fotos de monumentos de três cidades espanholas (o Museu Guggenheim de Bilbao, a Universidade de Salamanca e a Catedral de León), e uma atividade em que, numa sopa de letras, os alunos encontram o nome de 19 cidades espanholas. Não há variados grupos sociais mencionados nessa unidade; basicamente só há menção a jovens estudantes em férias; somente no diálogo em que aparecem as capitais da região do Rio da Prata encontramos outro grupo

social, o de pessoas que trabalham. Apesar de que a presença de fotos e a menção a lugares de língua espanhola construam uma visão sobre os países hispano-falantes, não há um trabalho sobre essas territorialidades – são mencionadas somente como lugares de ambientação de atividades. As atividades mencionadas também não apresentam uma discussão, a partir do tema comunicativo proposto, as férias, sob a ótica de variadas pessoas ou grupos sociais – temos a impressão de que essa prática é comum a todos os sujeitos, um lugar comum, independente do grupo social a que pertença. Caso o professor siga *ipsis litteris* o que está proposto nessa unidade, o sujeito-aprendiz não terá a oportunidade de conhecer temas culturais relacionados com o tema comunicativo proposto, as férias, e tampouco questionar se tal prática é realizada nos países hispano-falantes como ocorre em nosso país, ou de ser convocado a comparar a sua vivência com as que são apresentadas na unidade.

Componente de Língua-Discurso: no primeiro capítulo da unidade, para a primeira atividade, são propostos exercícios de conjugação verbal, para que o aluno encontre três exemplos de cada um desses tempos verbais (Presente, Passado Pontual, Passado Durativo e Passado Composto); a localização de algumas expressões (para, posteriormente, elaborar com outras palavras o mesmo sentido das expressões) e exercícios sobre os gentílicos presentes no diálogo são as outras atividades propostas para a apreensão dos conteúdos gramaticais apresentados no diálogo. No capítulo 2, dedicado à compreensão auditiva e expressão oral, há um quadro com a apresentação dos advérbios e locuções temporais, pois o diálogo que o antecede apresenta a ocorrência de

alguns deles; também há um quadro em que os alunos identificam a frequência com que cada um dos personagens do diálogo viaja aos três países citados, o que exige a utilização de locuções temporais. O uso desses advérbios também é explorado em outras duas atividades, sobre o mesmo tema, a frequência de atividades: o primeiro exercício, sobre o uso de meios de transporte utilizados nas férias; o segundo, sobre atividades realizadas nesse período. No capítulo dedicado à ampliação gramatical há a apresentação do passado composto, verbo em espanhol usado para expressar ações que começaram no passado cujo período de tempo se mantém no presente. É apresentado o paradigma da conjugação verbal regular desse tempo, conjuntamente com frases conjugadas para cada pessoa, cujo tema se refere às atividades normalmente realizadas em férias. Também é apresentado um quadro do particípio de verbos regulares e irregulares – por ser um verbo composto, ele é constituído pela conjugação em presente do verbo *haber* conjuntamente com o particípio do verbo da ação. Há frases em que se comparam os usos dos três passados aprendidos pelos alunos até esse nível (os outros dois são o passado pontual e o passado durativo): tais frases apresentam a mesma ação, mas realizada em períodos diferentes. No mesmo capítulo, um pequeno texto adaptado de um livro de exercícios de estilo serve de base para que o aluno identifique e sublinhe todas as formas verbais conjugadas em *Pretérito Perfecto*, em que há uma narração em 1ª pessoa de um personagem que observa a ação de outras pessoas dentro de um ônibus. No mesmo capítulo, para o outro texto presente, uma crônica literária retirada de um livro de ortografia, é proposta a escolha de uma entre duas formas verbais, aquela

que se adapta ao sentido do texto. Tais formas estão conjugadas em *Pretérito Indefinido* e em *Pretérito Perfecto*. A crônica relata uma invasão extraterrestre e a captura de um veículo por marcianos, pensando que era um ser vivo. Há uma nota de sugestão de trabalho das autoras, que na verdade é uma explicação de que o sentido se mantém independente da escolha do uso desses dois tempos verbais. Outro tema gramatical proposto para estudo é o das apócopas, adjetivos cuja forma se reduz quando precedem substantivos. As frases de exemplo se referem a temas como características pessoais ou de lugares e a ordenações (com adjetivos numéricos como *primero*, *segundo* etc.). Os exercícios propostos para esse tema propõem que o aluno inclua esses adjetivos em sua forma extensa ou apocopada em frases propostas, que ordene palavras para formar frases em que ocorrem esses adjetivos e que complete frases com adjetivos que os alunos crêem o mais adequado para cada situação. Há também um quadro contrastivo de frases em *Pretérito Perfecto* e a sua correspondente tradução em português (língua em que não há o uso desse tempo, sendo o seu “equivalente” o passado pontual ou o presente). Outras formas de expressões temporais são propostas para a realização de uma atividade, as quais são apresentadas posteriormente em um diálogo. No capítulo dedicado à ampliação lingüística é proposto que o aluno encontre, na canção *Volver a los diecisiete*, verbos ditongados, anotando-os conforme o infinitivo correspondente. No capítulo dedicado à ampliação cultural há um texto extraído de um catálogo, uma instrução de montagem de uma tenda, para o qual são propostos exercícios sobre o léxico presente. No mesmo capítulo são apresentados outros objetos referentes às férias, como os relacionados a

piscinas, a praia e a viagens. No último capítulo são apresentados anagramas – “palavras ou frases que obtemos ao mudar de lugar as letras de uma mesma palavra, ou as palavras de uma frase”²⁷ - todas elas sem nenhuma referência ao tema comunicativo da unidade – cuja ocorrência se apresenta sob a justificativa de uma prática lúdica. Notamos que, em relação a temas de língua e discurso, há a predominância de apresentação de formas verbais e de léxico, este último referente ao tema comunicativo. Tais como se apresentam, em quadros de paradigma verbal ou quadros comparativos, não há uma mobilização a outros sentidos senão àqueles explorados nos exercícios – que tratam, em sua maioria, da forma lingüística. Os temas são apresentados sob uma ocorrência que, materializada no livro didático, traz o sentido de serem únicas, gerando o silenciamento de outras possibilidades de uso dessas formas. Pode-se argumentar que a apresentação dos temas gramaticais em quadros facilite a compreensão pelo sujeito-aprendiz: porém, leva-se a uma mecanização do uso gramatical das formas apresentadas e um apagamento das diferentes possibilidades de uso da língua.

Componente de Práticas Verbais (leitura, escrita, produção oral, compreensão auditiva, tradução): em relação à leitura, dois fragmentos textuais servem de base para a realização de exercícios gramaticais (forma e uso de *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto*). No capítulo 7, é proposta a leitura dos versos de um fragmento da canção *Volver a los diecisiete*, para o qual são

²⁷ A tradução é nossa.

propostos exercícios de compreensão textual e de conjugação verbal. Em relação às práticas escritas, há somente uma atividade proposta para esse fim, a não ser aquelas que se referem às questões de interpretação textual e de resolução de atividades gramaticais: imaginando que estão de viagem de férias, os alunos elaboram um cartão postal contando suas férias a partir dos pontos apresentados pelo livro. As práticas de produção oral são propostas a partir do tema comunicativo da unidade, as férias. No primeiro capítulo, em duplas, os alunos contam o que fizeram nas últimas férias; e no segundo capítulo é proposto que os alunos comentem a frequência com que usam determinados meios de transporte em suas férias e, depois, pergunte ao companheiro a frequência com que realiza as atividades apresentadas. As práticas de compreensão auditiva são de maior ocorrência: no primeiro capítulo há um diálogo em que quatro personagens, que vivem em Madri, comentam suas últimas férias. No segundo capítulo dois jovens, que trabalham, comentam algumas viagens que realizaram: Montevideú, Buenos Aires e Assunção. No capítulo 8 há um pequeno diálogo, em que três personagens, um de Madri, um de Andaluzia e outro da Catalunha, regiões da Espanha, se apresentam. É proposto que os alunos identifiquem a diferença de pronúncia de palavras em que ocorrem as letras “z”, “c” e “s”, cuja diferença é neutralizada em algumas variantes e cuja diferenciação ocorre em variantes na Espanha. Também ocorrem práticas de tradução: primeiramente, no capítulo 5, em que frases que descrevem ações em passado, em português, devem ser traduzidas ao espanhol: ao verter para a língua estrangeira, os alunos deverão traduzir o passado pontual em português ao *pretérito perfecto* em espanhol.

Palavras cuja pronúncia é muito parecida nas duas línguas, mas diferente na escrita, são apresentadas para serem traduzidas ao espanhol. Também é apresentado um quadro comparativo entre as duas línguas, com palavras que possuem a mesma característica. Como já comentamos em relação aos outros dois componentes neste, em que dedicamos a analisar as práticas verbais, notamos o mesmo funcionamento: uma preferência em relação às formas em detrimento do uso e o apagamento de variantes da língua espanhola a favor da norma peninsular – os exemplos de língua apresentados são em sua maioria da variante peninsular – a falada em Espanha.

CAPÍTULO 3

Práticas com textos literários – descrição e análise

Nesse capítulo descreveremos a ocorrência de textos literários nas unidades didáticas, sua tipologia, modos de utilização e as atividades propostas para eles. Como última etapa de nossa análise sobre os livros didáticos, realizaremos uma análise discursiva de ocorrências dos textos e das práticas propostas para eles, conforme a hipótese sobre o funcionamento dos textos literários que apontamos na Introdução, a de que, em relação ao trabalho dos autores de livros didáticos com os textos literários, aqueles projetam um perfil de leitor que nem sempre coincide com a história e a constituição do sujeito-aprendiz como leitor. Para tal trabalho, realizamos um recorte, apresentando a análise de uma ocorrência.

3.1. Análise da ocorrência dos textos literários, sob uma perspectiva discursiva

Em relação ao trabalho realizado pelas autoras com o texto literário, conforme uma perspectiva discursiva, pensar em que perfil de leitores as autoras levaram em consideração ao realizar práticas com a literatura nos livros didáticos é pertinente; como Orlandi (2008b), pensar no confronto entre uma forma-leitor projetada no livro didático e a constituição desse sujeito-aprendiz em leitor, em como se dá o trabalho com essa contradição; e investigar a produção do efeito-

leitor – “que se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio das outras” (ORLANDI, 2008b: p. 70).

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

Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre os textos mostrarem como o texto deve ser lido. (ORLANDI, 2008a: p. 42)

E o sujeito-aprendiz de língua estrangeira, também leitor, é mobilizado a inscrever-se nos sentidos que permeiam o texto literário? No âmbito escolar, não somente em aulas de língua, materna ou estrangeira, a regulação e a produção de sentidos é institucionalizada de tal forma que essas estão centralizadas no sujeito-

professor, e a leitura de textos, como prática, se dá conforme condições nas quais as interpretações do sujeito-aprendiz não são legitimadas. Apesar de não pretender analisar, nesse trabalho, práticas realizadas pelos professores com o texto literário em sala de aula, recorreremos a Pfeiffer, quando analisa o leitor no contexto escolar, na aprendizagem da língua materna:

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

Analisar esse funcionamento, em aulas de língua espanhola como língua estrangeira, justifica-se pelo fato de estas possuírem, como um dos seus principais apoios pedagógicos, o livro didático. Baseando-nos em Orlandi (2008a) quando diz que “a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático”, a preocupação com as práticas com o texto é central e a prática do professor e os sentidos mobilizados por ele merecem especial atenção. Como apontamos anteriormente, em práticas de ensino de uma língua estrangeira, o sujeito, ao submeter-se à sua aprendizagem, possui o referencial de sua língua materna (REVUZ, 1998: p. 215); tal tarefa só se realiza quando “já se teve acesso à linguagem, através de uma outra língua” (Ibid, p. 215). Neste sentido o sujeito-aprendiz, ao primeiro contato com a língua estrangeira percebe-a, “(...) ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea” (Ibid, p. 215), em

comparação com a materna pois, ao entrar em contato com a língua estrangeira nota quão forte é o funcionamento do simbólico dessa língua (diferente do de sua língua materna) e esse contato também mobiliza os laços que o identificam à sua língua. Para instaurar o espaço da diferença entre as duas línguas, levando-se em conta o imaginário de semelhança e de facilidade que há sobre a língua espanhola em nosso país, conforme apontamos na Introdução, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve mobilizar o sujeito-aprendiz aos sentidos que a permeiam.

E por abordar a leitura de textos como prática no âmbito escolar, realizamos uma reflexão sobre como funciona “a inscrição do sujeito nas redes de significantes” desses textos e em que condições isso se dá (ORLANDI, 2008b: p. 61); como na produção do discurso há a inscrição do outro, Orlandi propõe que no campo da leitura “a função-autor tem o seu duplo no efeito-leitor” (Idem).

Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com a sua escuta e, assim, ‘guiado’ por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como com seu duplo. Esse é um jogo dos gestos de interpretação que se dá na ou a partir da materialidade mesma do texto e ao qual o analista deve ser sensível quando pensa o imaginário que constitui o sujeito leitor virtual e o sujeito leitor efetivo com suas determinações concretas. (Ibid).

Analisaremos, neste capítulo, uma ocorrência de um texto literário de um dos materiais didáticos que compõem o nosso *corpus*: analisaremos a ocorrência do fragmento do poema *Alturas de Machu Picchu*, em *Hacia el Español*.

Esse poema está dividido em 12 estrofes, em que o eu lírico descreve sua partida em direção a Machu Picchu, relatando seus sentimentos ao realizar essa

empreitada, em que acontecimentos são rememorados: a colonização espanhola, as lutas travadas entre colonizadores e nativos, a cultura desses últimos etc. Termina o poema com a estrofe XII dirigindo-se aos antigos que viveram naquele lugar e os convoca para que façam dele o seu porta-voz, para que ele compreenda a força desses acontecimentos e que a memória desse extermínio não se apague.

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

Tal gesto determina uma unidade aparente: o fragmento funcionando como um todo, evidência de unidade que apaga os vestígios de sua produção: sua relação com os demais fragmentos do texto. Consideramos que este trabalho realizado pelas autoras do livro didático possui uma função-autor – conforme Orlandi (2008b) a concebe: tal função “realiza o imaginário da unidade e a ilusão do sujeito como origem e é a que está mais exposta às injunções sociais e históricas, à normatividade institucional” (ORLANDI, 2008b: p. 91) – realizada sob outro lugar, diferente da função-autor realizada pelo trabalho de produção do poema pelo poeta.

Além desse trabalho de recorte, a prática proposta para esse texto produz outros sentidos que determinam o estatuto de sua materialização. O fragmento citado é textualizado com espaços em branco em quase todos os versos, mas não

é permitido que se preencha com qualquer palavra – tais espaços devem ser preenchidos com a conjugação do Imperativo dos verbos que estão entre parêntesis. Evidência de unidade e de também de uma leitura e interpretação únicas, o sentido limitado pelas palavras e sua literalidade, “o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis” (ORLANDI, 2008b: p. 93).

Esse funcionamento determina o estatuto do livro didático nas aulas de língua estrangeira e também nas de materna, conforme Pfeiffer, pois é no livro didático “que se encontram todas as informações necessárias para a compreensão (...) dos textos literários” (1998, p. 92).

Nessa linha de reflexão, interpretamos que as práticas propostas pelo livro didático também determinam o como esse texto deve ser lido e o que está permitido para ser interpretado pelo leitor. Como “o discurso, definido em sua materialidade simbólica é ‘efeito de sentido entre locutores’” (ORLANDI, op. cit.), repetimos que “a função-autor tem seu duplo no efeito-leitor”, constituído na materialidade do texto. E pontuamos novamente as diferenças entre as condições de produção do poema de Neruda e as do fragmento materializado no livro didático: assim como todo discurso é injungido à interpretação, o funcionamento do efeito-leitor do poema *Alturas de Machu Picchu* se dá frente à função-autor do poema, sem limites de interpretação; a interpretação do fragmento pelo sujeito-aprendiz-leitor se dá sob outro estatuto, conforme o recorte realizado pelo livro didático. Nos interrogamos: que sentidos estão permitidos para serem

interpretados pelos sujeitos, aprendizes e leitores? Que efeito-leitor está constituído?

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

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

Encerrando essa primeira parte de nossa dissertação, em que propusemos o livro didático como gênero discursivo, mobilizando os critérios multidimensional-discursivos enquanto categoria de análise de práticas didáticas e em que analisamos discursivamente práticas realizadas com texto literário, concluímos que o livro didático possui um funcionamento que serve de apoio para processos de ensino e aprendizagem de línguas, mas não como único instrumento

para uma prática de ensino, em que 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. Reafirmamos que consideramos uma prática de ensino de línguas em que não haja uma dicotomia entre língua e literatura, pois em relação a essa última estamos de acordo com Brait, quando afirma que a literatura revela

(...) as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural. (BRAIT, 2000: p. 18).

O currículo multidimensional-discursivo, além de permitir a análise desses materiais, dá a possibilidade de abordá-los sob um prisma que considere que a língua não preexiste ao discurso, mas que há uma memória de discursos *já-ditos*, que produz efeitos na materialidade lingüística e também no sujeito, mobilizando-o às condições de produção de discursos utilizados na aula de língua (sejam eles textuais, auditivos ou de outra materialidade). Permite um trabalho intertextual com outros materiais, trazendo ou realçando a discussão de temas culturais e não somente normativos, estudando-os através de práticas que contemplem sentidos discursivos de qualquer materialidade. Após essa primeira parte, e visto que não encontramos ocorrência desse gênero discursivo nos livros didáticos que analisamos, proporemos lineamentos para o uso de texto teatral em práticas de

ensino de espanhol como língua estrangeira, a partir dos livros que compõem o nosso *corpus*, conforme o currículo multidimensional-discursivo. No próximo capítulo apresentaremos considerações sobre o texto teatral enquanto gênero discursivo e literário e, no quinto capítulo, apresentaremos práticas com texto teatral a partir de unidades didáticas dos livros que analisamos.

O Teatro como Gênero Discursivo

4.1. Considerações sobre o gênero teatral

Ao apresentarmos critérios multidimensional-discursivos para o ensino de espanhol para brasileiros, ilustrando com obras de dramaturgia argentina, vemos a necessidade de se discutir as características desse gênero, conforme a postulação de Bakhtin (2003) que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominam-se *gêneros do discurso* (p. 261); que “o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana” e o texto dramático, por ser uma atividade cujo funcionamento está constituído de linguagem, constitui um gênero próprio.

Conforme o que apresentamos no capítulo 2 sobre a noção bakhtiniana de *gênero discursivo*, que o caracteriza de duas formas, como primário e secundário, consideramos o texto teatral um gênero secundário, pois, constituído de personagens, incorpora os gêneros primários que constituem suas ações: falam, dialogam, escrevem, lêem. Mas, como afirma Bakhtin, ao tratar da ocorrência dos gêneros primários na literatura, ao se incorporarem em um texto literário “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (idem), também dizemos que isso ocorre no gênero dramático, pois ao serem enunciados no texto dramático, os gêneros primários possuem, no texto teatral, outro

funcionamento que o realizado na prática cotidiana, já que a própria obra teatral é ela mesma um enunciado, uma atividade de linguagem, constituindo-se em um gênero.

A construção composicional desse gênero, conforme alguns teóricos, está baseada na ação dos personagens, constituindo-se em imitação de atividades humanas, pois conforme Pallotini, recorrendo a Dryden, “(...) ação dramática é a que provém da execução de uma vontade humana, com intenção e buscando cumprir essa intenção” (PALLOTINI, 1988: p. 07). Conforme Pallotini, citando Antonio Sebastiano:

Poesia dramática é a imitação, para ser apresentada no teatro, de fatos completos e perfeitos quanto à forma e circunscritos na sua extensão. Sua forma não é a da narração; ela apresenta em cena pessoas diversas, que agem e conversam. (1988: p. 06).

Stalloni aponta para a mesma direção, ao comentar o quadro elaborado por Gérard Genette sobre o sistema aristotélico dos gêneros, ao dividi-los em dois modos de representação, o narrativo, em que o narrador conta a ação dos personagens, e o dramático, em que os personagens falam diretamente e imitam a ação (op.cit, p. 40).

Entretanto, a estrutura do texto teatral não se baseia somente em ações de personagens, ou em suas falas: ocorrem elementos como o enredo, as indicações cênicas etc. Podem incluir, “além do texto destinado a ser pronunciado pelas personagens, um metatexto (ou texto sobre o texto), conjunto das

didascálias²⁸ fornecidas pelo autor, em alguns casos diferenciadas por uma tipografia especial” (RYNGAERT, 1995: p. 44). O texto teatral, como materialidade escrita, guarda marcas da escrita de seu autor, as estratégias utilizadas para a textualização de ações, assim como o espectador projetado pelo autor para o seu texto.

Devido a essa constituição, não é possível estabelecer o diálogo como critério absoluto do texto teatral. Além de estar constituído pelos elementos que citamos, o funcionamento enunciativo dos diálogos de uma obra de teatro é diferente do de uma conversação. Possui uma tessitura especial, pois é materialidade que contempla escrita e fala: um texto com potencial de representação (RYNGAERT, 1996: p. 25), característica que não deve deixar de ser notada em qualquer trabalho realizado com o texto teatral. A intenção de oralidade na trama escrita é constituinte essencial desse gênero (RYNGAERT, 1995: p. 118): a fala, como ato de enunciar, ocupa papel central no texto teatral, mas defini-lo somente por esse viés é silenciar o seu funcionamento, que se dá sobre outros mecanismos, presentes ou não no texto. Ademais, ocorre sempre uma dupla enunciação pois

[c]ada um dos enunciados situados em um diálogo teatral tem como sujeito da enunciação ao mesmo tempo a personagem que o diz e o autor que produziu o enunciado e delegou sua voz à personagem. (MASSARO, 2007: p. 25)

²⁸ “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. Distinguimos as indicações que concernem apenas à condução da narrativa (...) daquelas que seriam estritamente cênicas. (RYNGAERT, 1996: p. 94).

Vemos, nessas duas abordagens que identificamos entre os teóricos, que o estatuto da representação é variável no texto teatral: uma, como elemento principal, abordagem mais recorrente nos estudos desse gênero, pensado somente para a sua realização no palco, através das ações e falas das personagens; e em outra, o estatuto de texto como base para uma representação, aberta a possibilidade de um trabalho em que se realize separadamente uma análise do texto teatral e uma análise da representação, “procedimentos diferentes, ainda que complementares”, pois a representação não se apresenta como um elemento fundamental para o estudo do texto teatral, sendo possível abordá-lo como literário, mas não ignorável, pelo fato de que “o trabalho no tablado implica um outro olhar sobre o texto, o de uma prática imediatamente preocupada com o espaço e o corpo, uma mudança de dimensões cujas descobertas remetem posteriormente ao texto” (RYNGAERT, 1995: p. 20). Apesar disso, “[a] representação (...) não vem completar o que estava incompleto, tornar inteligível o que não era”; portanto, estamos com Ryngaert de que “ler o texto de teatro é uma operação que se basta a si mesma” (Ibid, p. 25), pois “[t]oda obra dramática pode ser apreendida, em primeiro lugar, na sua materialidade, no modo como a sua organização de superfície se apresenta sob forma de obra escrita” (Ibid, p. 35).

Como materialidade, o texto teatral possui sua organização, que varia conforme a estética. O título, sua organização em partes e como estas estão designadas e a divisão destas em cenas, revelam se o texto teatral é uma

comédia ou tragédia. Há, até mesmo, o empréstimo de terminologia de outras práticas culturais, como o cinema e a música:

Os autores falam de sequências, fragmentos, movimentos (em referência a uma construção musical), pedaços, jornadas, partes; ou então as divisões eventuais não são nomeadas, as 'cenas' sucedendo-se, às vezes numeradas e com títulos, como na prática brechtiana, outras vezes sem números. (RYNGAERT, 1995: p. 39).

Nem sempre essa organização é seguida pelos diretores em sua encenação. As indicações cênicas, as didascálias e outros elementos textuais destinados à encenação são levados em consideração pelas leituras realizadas pelos atores e conforme as orientações dos diretores. São esses que decidem a fidelidade ou não ao texto do autor. Porém, independentemente do estilo dos autores,

[as] escolhas dos autores indicam que eles se colocam implicitamente numa tendência da escrita, que organizam seu universo mental e o estruturam em função de ritmos que lhe são próprios, que se referem a outras artes (como à pintura ou à música) no seu modo de pensar o texto por quadros, fragmentos ou *sequências*, que sua escrita já é determinada em função do palco ou que a ignoram deliberadamente (RYNGAERT, 1995: p. 39-40).

Produto de linguagem, referente a uma atividade humana, o texto teatral como gênero literário também possui diferenças na sua organização tipográfica, se o comparamos aos demais gêneros literários. A citação do nome dos personagens antes de cada diálogo, a maior ou menor presença de narração, são elementos comuns a esse gênero e que o identificam em contraposição aos

demais gêneros literários. Conforme a estética à qual está vinculado o texto teatral, apresentam-se diálogos mais curtos ou longos, tiradas (“longos discursos de uma personagem sem que nenhuma outra reaja) ou os monólogos [estes apresentados alternados ou mesmo a ocorrência de apenas um monólogo numa obra teatral]” (Ibid, p. 43). Ryngaert também cita que o texto teatral pode ser apresentado em prosa ou em verso e que também é constitutivo da materialidade textual a presença de um metatexto, não pronunciado pelos personagens, composto de indicações cênicas (de como o cenário é constituído – apesar de que tais indicações podem ocorrer na fala das personagens) ou as didascálias.

Por ser um texto que possui o “estatuto de uma escrita destinada a ser falada, de uma fala escrita que espera uma voz, um sopro, um ritmo”, em que a tradição de uma oralidade o remete às suas origens, “a uma tradição da declamação” (RYNGAERT, 1995, p. 46), discute-se muitas vezes se um texto teatral está adequado a ser dito, oralizado, se consegue imitar na escrita a oralidade. O texto apresentado em verso estaria, em comparação com o apresentado em prosa, mais próximo à oralidade. Mas isso não constitui uma característica fundamental do texto teatral, nunca possuiu o mesmo estatuto durante as diferentes estéticas que estiveram em voga ao longo dos anos e nem se constitui como uma preocupação a ser buscada pelos autores. Ao contrário, há muitos textos teatrais cuja encenação não é possível de realizar-se, ademais de que, em muitas obras, o silêncio também significa na constituição da obra teatral, pois “‘quando não se fala’ (ou não mais) às vezes é tão interessante como ‘quando se fala’” (RYNGAERT, 1995: p. 46).

Constituído sobre esses fatores, o texto teatral apresenta semelhanças com outros gêneros literários, por ser ficção. Como todo gênero traz em sua materialidade o caráter dialógico da linguagem, os temas variam conforme o que está em voga em determinada época, com os temas que mais significam em um dado momento. Por ser uma prática cultural, também está determinado por uma estética e traz, em sua materialidade, as marcas que o identificam – e que também o opõe – a outros textos produzidos sob a mesma estética na mesma época. Tal análise é facilitada se pensamos no enredo que permeia determinada obra teatral, em que é possível constituir uma narrativa do que no texto teatral é mostrado por atuações. Segundo Ryngaert:

Para Aristóteles, o enredo, 'junção de ações consumadas', situa-se no próprio texto mais do que em suas fontes ou em uma anterioridade qualquer. Ele se constrói a partir da ação dramática vista como a soma das ações e dos acontecimentos. Esse ponto de vista integra a noção de origem à ação propriamente dita e confirma a presença de uma narrativa ao mesmo tempo no jogo teatral e 'por trás' dele. (1995: p. 55).

O enredo é mais significativo para a atuação do que para a leitura. Por estar ligado à ação, ajuda a todos os envolvidos (diretor, atores, cenógrafos e outros profissionais) a chegar a um acordo sobre o que será representado. “Estabelecer o enredo equivale portanto a definir o que o conjunto dos praticantes pretende representar, a partir daquilo que é para ser representado” (Ibid, p. 59).

Por fim, pensando no texto teatral e no funcionamento de sua materialidade, outro elemento que organiza sua ficção é a intriga.

Fazer aparecer a intriga de uma peça consiste em colocar-se no núcleo da ficção e desenredar-lhe os fios para desnudar sua mecânica subjacente. A intriga está ligada à construção dos acontecimentos, a suas relações de causalidade, quando o enredo considerava apenas uma sucessão temporal dos feitos (RYNGAERT, 1995: p. 63).

Não obstante as características apontadas por Massaro e Ryngaert em relação ao estatuto do texto teatral, há autores que apresentam outros elementos para a definição desse gênero, que definem como foco do texto a representação. De acordo com Stalloni (2007) podemos traçar quatro critérios que seriam comuns a todo conteúdo temático teatral: **a enunciação** (em primeira pessoa, em que cada personagem toma a fala por sua própria conta, ocorrendo o apagamento da fala do autor); **a questão temporal**, em que há a temporalidade do texto (a atualização do texto no palco, cuja temporalidade é contemporânea a da representação); o “tempo dramático” (o da ação); e o tempo cênico (o da representação vivida pelos espectadores); **a linguagem dramática**, que se realiza em “fala pronunciada pelos atores”, e a direção de sua encenação, em que o texto dito “é sustentado e montado por um jogo cênico guiado (...) pelas indicações do diretor” (STALLONI, 2007: p. 43); e **a personagem** (cujo estatuto e função como agente da ação mudaram na história desde a antiga Grécia, ocupando centralidade em algumas épocas e menos em outras).

A problemática em delimitar precisamente o funcionamento do gênero estaria na dificuldade em identificar sua “essência” ou a elaboração de uma “teatralidade” (STALLONI, 2007: p. 47), que pautasse toda manifestação teatral, debate que com frequência reduz tal discussão a um histórico do teatro, limitando-

se ao mundo ocidental. Para esse autor a questão estaria “em retomar a velha oposição entre *mimese* e *diégese*. O teatro, lugar do *eu*, representação direta do mundo, deve ser distinguido da narrativa, lugar do *ele* e da relação lateral” (op. cit). Seria possível, entretanto, pensando no par literatura/literariedade, pensar na noção de teatralidade, “aquilo que, na representação ou no texto dramático, é especificamente teatral ou cênico” (PAVIS, 1996: p. 358 apud STALLONI, 2007: p. 47), ou seja, o que é independente do texto, mas necessário para sua materialização como teatro:

a presença de signos especificamente independentes do texto; (...) um lugar particular sobre o qual se põe em ação uma fala sustentada por efeitos e uma “representação” e que se opõe a um outro lugar (...) do qual se vê a ação; um texto dramático especialmente carregado de situações conflitantes transponíveis por vias visuais e sonoras de forma a tornar-se “espetáculo” e a produzir efeitos sobre o público (op. cit.: p. 48).

Dentro dessa questão, para a definição das diferentes manifestações de uma obra teatral, vários estudiosos do gênero recorrem a Aristóteles – especificamente a sua *Poética* – para discorrer sobre os diferentes funcionamentos do texto teatral, classificando-os em três grandes grupos – a tragédia, a comédia e o drama.

A **tragédia** desenvolve sua ação em torno de um herói, com personagens de condição elevada e uma história desenvolvida cronologicamente e cujo desenrolar se dá em torno de uma intriga, que envolve todas as ações.

A **comédia** envolve personagens “menores” (em comparação com a tragédia), comuns, da vida cotidiana, de caráter cômico ou lúdico. Divide-se em

subgêneros tais como a farsa, a *commedia dell'arte* e o *vaudeville*, ademais de possuir temas tais como a comédia balé, a comédia de caráter, a comédia heróica e a comédia de costumes.

O **drama**, conforme Stalloni (2007), “designa inicialmente a *ação teatral*, sendo, nesse sentido, empregada por Aristóteles, na *Póetica*”. Apesar de alguns teóricos terem reserva em classificar o drama como sendo um subgênero teatral, “tais reservas não impediram que o termo entrasse progressivamente no vocabulário literário para designar uma ‘forma’ (...) intermediária entre a comédia e a tragédia” (STALLONI, 2007: p. 65). O drama trata de temas atuais, cujos personagens possuem vida comum (não são elevados como os da tragédia), envolvidos em situações realistas. Entretanto, conforme a época, tal estilo sofreu mudanças e gerou diferentes manifestações, como o drama romântico, o simbolista e o melodrama.

Apesar de haver um consenso nessas categorizações entre os estudiosos do gênero, uma problemática se coloca: o fato de que o gênero teatral pertença à literatura; apesar de no gênero teatral o texto ocupar uma posição central, tal gênero não se realiza somente com a sua produção, pois há a sua encenação, que se dá por uma leitura dos atores, pautada por apontamentos de uma direção – que também se dá a partir de uma leitura, que é posta em cena e, através desta, cada espectador terá uma leitura própria. São diferentes condições de produção que se colocam em cada leitura, cada uma delas a partir de um texto (e não somente aquele escrito pelo autor) e todos eles compondo a encenação.

Após essas considerações, em nosso trabalho partiremos da definição de Pavis (2008) de texto dramático, enquanto texto escrito somente, pois trabalharemos com essa materialidade:

O texto dramático: o texto lingüístico tal como é lido enquanto texto escrito, ou tal como o ouvimos pronunciar no decorrer da representação (atentemos para esta diferença de estatuto). O caso que aqui se considera é exclusivamente o de um teatro de texto, no qual o texto pré-existe à encenação como traço escrito, e que não é – como por vezes acontece – escrito ou reescrito após os ensaios, improvisações ou representações. (PAVIS, 2008: p. 23).

Pelas características de o texto dramático pôr-se outro em sua encenação, através de diferentes leituras, mas sem desconsiderar-se 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, 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, 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.

Conforme as análises realizadas em nosso *corpus*, há um silenciamento sobre a prática teatral nos livros didáticos de espanhol para brasileiros pois, apesar de haver práticas de encenação em atividades propostas pelas unidades didáticas, aquelas não ocorrem a partir de um texto dramático, mas de situações comunicativas. O uso do texto dramático permite essa possibilidade (pois suas ações são tomadas da cotidianidade, base das situações comunicativas) mas está aberto a outras possibilidades de leitura e interpretação: acesso a práticas culturais e às discursividades próprias da língua estrangeira, mobilização frente aos diferentes sentidos possibilitados pela materialidade dessa língua.

CAPÍTULO 5

O Teatro no Ensino de Língua Estrangeira – Uma Proposta Multidimensional-Discursiva

Neste capítulo apresentaremos lineamentos para o uso de textos teatrais, visando à reflexão sobre a didática de ensino de espanhol como língua estrangeira a brasileiros. Escolhemos trabalhar especificamente com textos teatrais argentinos, como modo de ilustração; porém, conforme a análise que realizamos com os materiais didáticos que compõem o nosso *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.

Nossa escolha também se justifica pela proximidade geográfica da Argentina com o Brasil, de ambos os países possuem pontos de contato: a história comum de colonização, países cuja economia está deslocada das grandes decisões econômicas mundiais, por compartilharem de uma realidade política de países que não ocupam o centro geopolítico mundial. Reforçamos o caráter ilustrativo da consideração de obras de teatro argentino em nossa dissertação, pois poderíamos ilustrar com obras de outras territorialidades, como a chilena, a uruguaia, a peruana etc.

5.1. Reflexões sobre critérios para a complementação, com obras de teatro, visando à didática e a discussão de conteúdos para cursos de capacitação continuada de professores de espanhol como língua estrangeira

Vários estudos sobre livro didático apresentam o lugar central que este ocupa no ensino de línguas estrangeiras, parte de um modelo de ensino que vem sendo questionado por lingüistas aplicados (CARMAGNANI, 1999; CELANI, 2001; GRIGOLETTO, 1999); outros argumentos utilizados a favor do livro didático são a dificuldade de o professor adquirir outros tipos de materiais para a sua prática e a facilidade de elaborar um currículo a partir desse material, uma vez que esse já possui uma esquematização em que se apresentam temas e conteúdos a serem estudados, e que isso permite ao professor planejar suas aulas conforme essa esquematização, evitando chamar a si o trabalho de elaborar um currículo específico.

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, deslocamos 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, como viemos afirmando ao longo deste trabalho, 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; e 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, pois tal processo se dá sob diferentes condições de produção em cada língua. Dessa forma cremos contribuir para novas práticas que deslocam a consideração comum sobre o livro didático, realizando-o desde outro lugar, afetando também o efeito-leitor que se constitui em práticas desse gênero discursivo.

Pode ser discutida, em uma perspectiva discursiva, a escolha de trabalharmos com textos teatrais, e não com outro gênero discursivo, pois para qualquer discurso há uma injunção à interpretação. Entretanto, nesta dissertação, nos concentramos 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 mobilizamos 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. Conforme a

observação de Martinez (2009), que já citamos, os livros didáticos de língua estrangeira raramente tratam de temas polêmicos, cujo apagamento dá-se sob apresentações de temas gerais e que raramente mobilizam a vivência dos sujeitos-aprendizes.

Creemos que 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 viemos apontando neste trabalho. 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.

Os lineamentos e as propostas que indicaremos a partir do currículo multidimensional-discursivo são eixos deflagradores a serem considerados como bases de reflexão ao se pensar em cursos de capacitação docente e, por sua vez, para futura implementação eventual em aulas. Ao apresentar os lineamentos como discussão, postulando-o como tópicos de cursos para professores, destacamos sua pertinência; porém essa implementação dependerá, de fato, dos contextos específicos das aulas.

Vale destacar as condições de produção desses lineamentos que elaboramos. Visando a 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, pelo fato de reunir diferentes autores, de diferentes estilos,

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, realizamos uma pesquisa com antologias de teatro argentino. A partir dessas antologias, cotejamos os temas de discussão e os temas gramaticais presentes nos materiais didáticos que compunham o nosso *corpus* com todas as obras que compunham as antologias encontradas (no total, quatro) e chegamos às duas propostas de lineamentos que apresentamos neste capítulo, utilizando três das quatro antologias que encontramos. A seguir apresentamos 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.

5.2. A macroestrutura das antologias de teatro argentino

5.2.1. Teatro argentino contemporâneo – Antología

Na obra *Teatro argentino contemporâneo: antología*, organizada por Gerardo Fernández, crítico de teatro argentino, editada na Espanha em 1992, encontramos quinze autores, cada um com uma obra contemplada. Em negrito estão as obras que utilizaremos na discussão de nossos lineamentos.

Carlos Gorostiza	<i>El pan de la locura</i>
Griselda Gambaro	<i>El campo</i>
Juan Carlos Gené	<i>El Herrero y el Diablo</i>

Oswaldo Dragún	<i>Heroica de Buenos Aires</i>
Sergio de Cecco	<i>El reñidero</i>
Carlos Somigliana	<i>El Nuevo Mundo</i>
Óscar Viale	<i>Chúmbale</i>
Roberto Cossa	<i>La nona</i>
Eduardo Pavlovsky	<i>Potestad</i>
Germán Rozenmacher	<i>Réquiem para un viernes a la noche</i>
Eugenio Griffero	<i>Príncipe Azul</i>
Aída Bortinik	<i>Primaveras</i>
Jorgen Goldenberg	<i>Knepp</i>
Ricardo Monti	<i>Una pasión sudamericana</i>
Mauricio Kartun	<i>Pericones</i>

Macroestrutura da antologia:

- Apresentação (Moisés Pérez Coterillo – autoria não citada no índice)
- Texto introdutório: *Historias para ser contadas* (de autoria de Gerardo Fernández – antologista).
- Cronologia (de autoria de Olga Cosentino).
- Para cada um dos 15 autores, há um texto introdutório sobre o texto dramático, uma biografia do dramaturgo e uma lista de suas obras, acompanhadas da data da estréia, antecedendo a obra.

- No final da antologia, há um *Glosario de voces infrecuentes*²⁹.
- Índice.

Constam como textos secundários nessa antologia uma apresentação, a cargo de Moisés Pérez Coterillo, crítico teatral e jornalista espanhol (cuja autoria não é citada no índice), um estudo teórico realizado pelo antologista (intitulado *Historias para ser contadas*), uma cronologia (elaborada por Olga Cosentino, pesquisadora, jornalista e crítica teatral argentina), dividida em três tópicos (política, cultura e teatro), que vai de 1949 até a data de elaboração da antologia. Para cada um dos 15 autores, há um texto introdutório realizado por um teórico; dentre eles consta o antologista e a autora da cronologia. Também há uma biografia de cada dramaturgo e uma lista de suas obras, com suas datas de estréia, antecedendo a obra. No final da antologia, há um *Glosario de voces infrecuentes*. O índice fecha a obra.

5.2.2. Teatro breve contemporâneo argentino III: antologia

Esse terceiro tomo, publicado em 2000, diferencia-se dos outros dois da coleção por ter sido organizado por uma antologista que não participou da organização dos outros dois primeiros. Traz cinco obras de teatro breve, de diferentes autores, tendo em comum o fato de todas serem “*metáforas sobre la*

²⁹ Pelo fato de a antologia ter sido publicada na Espanha, essa fonte secundária apresenta marcas típicas do discurso rioplatense.

alienación, el autoritarismo y la violencia”. No Posfácio apresenta-se uma discussão sobre o estatuto de literatura do texto teatral, um panorama histórico sobre teatro breve e uma resenha crítica para cada uma das peças da antologia, com fotos de seus autores e de sua encenação. Somente na resenha de *¿Una foto?* há trechos de uma entrevista dada pelo autor à antologista. Em negrito está a obra que utilizamos em nossos lineamentos.

Augustín Cuzzani	<i>Complejísima</i>
Oswaldo Dragún	<i>Historia del hombre que se convirtió en perro</i>
Griselda Gambaro	<i>Un día especial</i>
Carlos Gorostiza	<i>A propósito del tiempo</i>
Eduardo Rovner	<i>¿Una foto?</i>

Macroestrutura da antologia:

- Texto *¿Por qué una antología de teatro breve?*
- Para cada um dos cinco textos, há um texto biográfico de cada autor, a relação de sua obra artística e fotos do autor.
- Posfácio.
- Proposta de trabalho para cada uma das peças, por ser uma antologia escolar.

- Anexo, com uma breve história do rádio-teatro³⁰, apoio para a atividade proposta para a peça *A propósito del tiempo*, em que se sugere a elaboração de um rádio-teatro para essa peça.
- Bibliografia geral sobre teatro.
- Índice.

5.2.3. Teatro: Jorge García Alonso

A terceira antologia que utilizamos em nosso trabalho difere, das demais, pelo fato de ser somente de um autor, Jorge García Alonso. Em negrito está a obra que utilizamos em nossos lineamentos.

<i>Al amigo más fiel</i>
<i>Las diez de últimas</i>
<i>Cositas mías</i>
<i>Morir en familia</i>
<i>Rifar el corazón</i>

Macroestrutura da antologia

- Biografia do autor.

³⁰ Na primeira metade do século XX eram muito populares programas de rádio que transmitiam programas em que textos teatrais não eram simplesmente lidos, mas interpretados por atores, acompanhados de um narrador que contextualizava a história e os personagens, apoiados por profissionais que se encarregavam do som e dos efeitos especiais. As transmissões eram diárias, correspondentes a cada um dos capítulos em que o texto estava dividido.

- Cada uma das cinco obras é antecedida por uma página, em que consta a data de criação, algumas delas com a referência de estréia, encenação (teatro, atores e direção) e textos inspiradores para o autor na escrita da peça.
- Comentários de diretores, atores e psicóloga sobre a vida e a obra do autor.
- Índice

5.3. Identificação de ressonâncias discursivas nas fontes secundárias das antologias

Mobilizamos a noção de ressonância discursiva (SERRANI, 1993: 2005) para a identificação de paráfrases (que estarão em negrito) que apontassem zonas de sentido recorrentes sobre o teatro nas antologias analisadas. Primeiramente identificamos nas três antologias a formulação em que há **(1) a vinculação do teatro com a política**. Na antologia em espanhol, isso é mais recorrente, pois algumas das categorias que o antologista utiliza para classificar os diferentes períodos históricos da dramaturgia argentina remetem a momentos políticos, como ***Peronismo y teatro (I, II e III), La Revolución Libertadora, La violencia generalizada, El teatro político, Los años de plomo, Silencio: democracia*** etc. Inclusive nessa antologia, o marco do que seria o teatro argentino contemporâneo ocorre quando Carlos Gorostiza estréia “*El puente*”, com referências a problemas do cotidiano, reais e imediatos: linguagem coloquial, situações verídicas e com uma indagação à conjuntura política pela qual o país

passava, rompendo com a tradição do teatro até então em voga. Há também um comentário de Osvaldo Dragún sobre sua *Heroica de Buenos Aires*, que apresenta, segundo ele, “*la contradicción de gentes que tienen las energías físicas y vitales de una clase **pero adoptan la ideología de otra***”.

Essa dimensão política do texto teatral argentino contemporâneo também ressoa nas biografias dos autores das obras que utilizamos em nossa pesquisa. Na de Osvaldo Dragún, há menção de perseguição política e de exílio, pelo fato de ter participado de teatros coletivos, além de organizar o movimento *Teatro Abierto*³¹. Em *Historias para ser contadas* (texto integrante das fontes secundárias de *Teatro argentino contemporâneo: antología*) Gerardo Fernández define o *Teatro Abierto*, destacando a presença de Osvaldo Dragún nesse movimento.

Surgido como ‘una respuesta política y cultural a la prepotencia, la discriminación ideológica y el cosmopolitismo cultural que caracterizaron a los años de la dictadura’, Teatro Abierto nació de un acuerdo de voluntades entre una serie de dramaturgos que, presididos por Osvaldo Dragún, lanzaron una convocatoria a la gente de teatro y obtuvieron una respuesta sorprendente. (Teatro argentino contemporáneo: antología, p. 53).

Na biografia de Sergio de Cecco há uma pequena menção de que tenha participado desse movimento, ao relatar que “*ninguna de sus obras posteriores, varias escritas en colaboración, una de ellas para Teatro Abierto, alcanzaron la*

³¹ Movimento cultural e político de protesto contra a ditadura militar, ocorrido em 1981, que mobilizou dramaturgos e atores, com obras elaboradas especialmente para esse evento.

calidad de *El reñidero* y *El gran deschave*". Na de Eduardo Rovner não há nenhuma menção sobre sua participação nesse movimento, mas em um dos textos secundários de *Teatro breve argentino contemporáneo III: antología* há trechos de uma entrevista, em que relata a motivação política contra a ditadura militar na elaboração de sua peça *¿Una foto?*.

(...) la patada final es una metáfora de la muerte de miles de personas y el enceguecimiento del público, de la ignorancia en la que permanecía gran parte de la sociedad por el secreto en que se mantenían las muertes, disfrazadas de desapariciones. (Teatro breve argentino contemporáneo III: antología, p. 134).

O mesmo ocorre na biografia de Jorge García Alonso, em que há vinculação de seu trabalho com uma postura política bem definida, como a participação no movimento cultural *Teatro Abierto* e o fato de ter sido preso por suas atividades políticas, conforme vemos nos comentários que compõem as fontes secundárias da antologia:

(...) inquietud por lo social, sin riesgo panfletario alguno (Teatro: Jorge García Alonso, p. 197).

(...) [García Alonso participó en el] luminoso momento de la resistencia cultural que fue Teatro Abierto. (Teatro: Jorge García Alonso, p. 202).

Era uno de los compañeros que antes de Malvinas, en la época del miedo, ponía su granito de tinta para enfrentar a la soberbia de los armados. (Teatro: Jorge García Alonso, p. 202).

Cositas mías fue nuestro aporte al primer Teatro Abierto, el del 1981, el del incendio intencional del Teatro Picadero, el de la solidaridad y la protesta, el del teatro como fenómeno político, (...) recuerdo aquella obra, que sin

***estar centrada en el ataque puntual a la dictadura militar, se las tomaba con lacras permanentes de esta civilización consumista que ‘disfrutamos’.* (Teatro: Jorge García Alonso, p. 205).**

Outra ressonância que encontramos é **(2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário**. Enquanto na antologia em espanhol e na de García Alonso não há menção a termos como “literatura dramática”, “texto dramático”, que remeteriam a um fazer literário, ao contrário, colocando o teatro como uma atividade política e pessoal, na de teatro breve a referência com a literatura está mais presente. A antologista recorre à definição de Cortázar sobre o conto, gênero breve mas de grande densidade narrativa, para fazer uma analogia com o teatro breve. O caráter literário do texto dramático também é posto em discussão, com a citação de Juan Carlos Gené (autor, diretor e dramaturgo argentino) de que o texto literário provoca no leitor a mesma imaginação do romance, ao imaginar personagens e situações, mas relativiza ao dizer que no texto dramático, apesar de ser lido, *“no se leen sino palabras que implican acciones de personajes que se concretan, precisamente, por ese discurso”*, definindo-o como *“una literatura para el cuerpo”*³².

Uma terceira ressonância que encontramos nas fontes secundárias é **(3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”**, ao retratar pessoas da sociedade, com especial atenção ao seu linguajar e ao seu modo de vida, por um estilo popular, que contempla temas comuns. Como, por exemplo, ao explicar a

³² GENÉ, J. C. “Literatura para el cuerpo. La obra teatral también es un texto”. In: **Página 12**, de 08/98/1993 *apud* PÉREZ, I (2000, p. 106).

produção de De Cecco (autor de uma das obras que selecionamos), quando este retoma sua escrita teatral depois de um tempo como roteirista de televisão, com uma obra que era

(...) un muy estimable y enormemente exitoso ejercicio de realismo deformado, donde con una utilización maestra del lenguaje popular ofrecía una descarnada visión del deterioro conyugal, del infierno de la convivencia, de la ambivalencia amor-odio. (Teatro argentino contemporáneo: antología, p. 34);

estilo sempre utilizado por esse autor, apesar de ter alcançado mais êxito em sua primeira fase de dramaturgo:

Aunque toda su producción respondió a una constante preocupación por encontrar las auténticas raíces de lo popular, ninguna de sus dos piezas posteriores (...) superó lo que De Cecco ya había logrado, en ese sentido, con El reñidero y El gran deschave.³³ (Teatro argentino contemporáneo: antología, p. 34).

Essa vinculação também está muito presente na antologia sobre García Alonso, encontrando-a especialmente nos comentários sobre o seu trabalho.

(...) su coraje para disponer de la realidad. (Teatro: Jorge García Alonso, p. 199);

(...) no se trata de copiar la realidad; hay que revelarla (Teatro: Jorge García Alonso, p. 200);

(...) su texto calaba hondo porque con un humor delirante atacaba lo profundo del modelo de relaciones que nos proponían donde las cosas iban reemplazando a las personas. (Teatro: Jorge García Alonso, p. 202);

(...) obra actual, disparatada, realista, que se hace cargo de este modelo, ya impuesto, del posibilismo pragmático y sin utopías (...) autor cómico este García Alonso, capaz

³³ Grifos nossos.

de desnudar en una frase todo un mundo de relaciones.
(Teatro: Jorge García Alonso, p. 203).

Por último, gostaríamos de citar que duas das três antologias apresentam **(4) o caráter subjetivo da função do antologista**, assim como Serrani (2008) identificou essa ressonância discursiva em antologias de poesia, em geral, e nas de poesia argentina, em particular. Apesar de ser um artefato cultural que aparenta representatividade (por reunir sob alguns critérios estabelecidos os melhores de determinado gênero) e objetividade (porque é uma seleção), encontramos ressonâncias sobre a incompletude do trabalho da antologia, por estar baseado em escolhas pessoais. Na antologia espanhola explicitam-se alguns critérios, pois é necessário que

(...) cuando se lleva a cabo una selección que implica, de un modo u otro, un juicio de valor, se exponga los criterios que la guiaron. Es una manera de reconocer que en ese acto – siempre antojadizo, siempre discutible, siempre caprichoso – de optar (...) por un autor y no por otro, por una obra y no por otra, influyen de manera absolutamente determinante los gustos estéticos, las convicciones ideológicas e incluso (...) las simpatías y antipatías personales de quien tiene en sus manos el poder, tan seductor (¿tan corruptor?), de incluir o dejar fuera. (Teatro argentino contemporáneo: antología, p. 60).

Podemos pensar que o uso de antologias, nesse caso as de dramaturgia, em contextos de aprendizagem de línguas como a espanhola, a modo de artefato cultural, remeterá o aprendiz a discursividades que práticas comunicativistas muitas vezes ignoram. Com a análise das fontes secundárias mobilizando a categoria de ressonância discursiva (SERRANI, 1993) entramos em contato com

ressonâncias discursivas que caracterizam o teatro, apontando para representações de sentido em torno do teatro argentino:

- **(1) a vinculação do teatro com a política;**
- **(2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário;**
- **(3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”;**
- **(4) o caráter subjetivo da função do antologista.**

Considerando que toda prática de linguagem é processual, a partir de uma perspectiva discursiva mobilizaremos esses componentes de formações discursivas articulando-os à proposta de tópicos do currículo multidimensional-discursivo, para discutir eventuais práticas interculturais na aula de espanhol, a partir, por exemplo, das biografias³⁴ dos autores das obras que selecionamos, indicando possibilidades de elaboração a partir desse material. Adotando práticas que abordem não somente o teatro enquanto texto, mas também como prática cultural, mobilizando diversos sentidos que ressoam sobre ela nas antologias que utilizamos, apresentamos novos lugares de abordagem de diversos gêneros discursivos na aula de língua.

³⁴ As biografias dos autores são integrantes das antologias que utilizamos.

5.4. Práticas a partir das biografias dos autores, conforme o currículo multidimensional-discursivo

5.4.1. Componente Intercultural

Pode-se abordar, através dos eixos temáticos desse componente, os tópicos que apontamos como ressoantes nas fontes secundárias das antologias, nas biografias dos autores: **(1) a vinculação do teatro com a política; (2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário; (3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”; (4) o caráter subjetivo da elaboração da função do antologista.**

Dados biográficos de Osvaldo Dragún

Territórios, espaços e momentos: Nasceu na Província de Entre Ríos, em uma colônia judia, em 1929 e chega a Buenos Aires em 1944. Entre 1961 e 1963 dirigiu o *Seminario de Autores Dramáticos de La Habana*, Cuba. Exilou-se na Espanha e também viveu no México e faleceu na Argentina em 1999.

Grupos e Pessoas Sociais: judeu, cobrador de uma imobiliária, dramaturgo, roteirista de televisão, diretor de escolas de teatro.

Legados Culturais: criação e organização do *Teatro Abierto*. Pesquisa sobre textos históricos sobre o movimento *Teatro Abierto*, do qual o autor foi um dos

criadores e presidente, e pesquisa sobre os teatros independentes *Teatro de la Campana* e *Teatro del Pueblo*.

Tópico (1) a vinculação do teatro com a política:

A – Pesquisa sobre o exílio do autor na Espanha e se tal fato está vinculado à perseguição política pelo seu trabalho.

B – Investigação sobre a criação e organização do movimento conhecido como *Teatro Abierto*.

Tópico (2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário:

A – Pesquisa sobre o fato de Dragún ter o trabalho de dramaturgo conjuntamente ao trabalho de roteirista na televisão.

B – Pesquisa sobre a obra do autor: se há produções de outros gêneros discursivos.

Tópico (3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”:

A – O tema da obra *Heroica de Buenos Aires* pode ser considerado realista no período em que foi escrita – e também no período em que foi encenada?

B – Poderíamos classificá-la desse modo nos dias de hoje?

Tópico (4) o caráter subjetivo da função do antologista:

A – Discussão sobre a importância da obra de Dragún e sobre a escolha do antologista em colocá-lo entre os 15 autores da antologia de teatro argentino contemporâneo.

B – Realização de pesquisa em que se averigüe se a obra *Heroica de Buenos Aires* está entre as principais de Dragún.

Dados biográficos de Sergio de Cecco

Territórios, Espaços e Momentos: nasceu em 1931 e morreu em 1986, em Buenos Aires, Argentina.

Grupos e Pessoas Sociais: foi jornalista, ator, dramaturgo e roteirista de rádio e de televisão. Adotou pseudônimo como roteirista de rádio e de televisão. Participou do movimento cultural *Teatro Abierto*.

Legados Culturais: filme *El reñidero* (1965), baseado na peça homônima, ou sua exibição. A obra é inspirada na tragédia clássica *Electra*, de Sófocles. Pesquisa sobre o filme ou sua exibição. Leitura e pesquisa sobre *Electra*.

Tópico (1) a vinculação do teatro com a política:

Tópico (1) a vinculação do teatro com a política:

A – Proposta de discussões sobre se há na peça contestação política em relação à sociedade daquela época (situação da mulher na sociedade).

Tópico (2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário:

A – O autor baseia-se na tragédia *Electra* para a escrita de *El reñidero*. Discussão e comparação entre os dois textos.

Tópico (3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”:

A – Nessa obra, há a transposição do mito de Electra, uma tragédia clássica, para a Buenos Aires do início do século XX. Discussão sobre as especificidades dessa transposição, cotejando os dois textos, a *Electra* de Eurípedes e *El reñidero*, de De Cecco.

Tópico (4) o caráter subjetivo da elaboração da função do antologista:

A – Pesquisa sobre a obra de De Cecco e sobre a crítica de que *El reñidero* seja a melhor obra desse autor.

B - Discussão sobre a importância da obra de De Cecco e sobre a escolha do antologista em colocá-lo entre os 15 autores da antologia de teatro argentino contemporâneo.

Dados biográficos de Eduardo Rovner

Territórios, Espaços e Momentos: Nasceu em Buenos Aires, em 1942.

Grupos e Pessoas Sociais: dramaturgo, engenheiro, psicólogo social, músico violinista, diretor artístico, professor universitário e diretor editorial.

Legados Culturais: entrevista do autor à antologista de *Teatro breve contemporâneo argentino III*, em que explica a motivação para a escrita da peça teatral *¿Una foto?*, relacionando-a com a história da última ditadura argentina.

Tópico (1) a vinculação do teatro com a política:

A – Pesquisa e discussão sobre a ditadura militar argentina, com seleção de textos de outros gêneros discursivos que criticam esse regime.

B – Proposição de pesquisas sobre obras de teatro brasileiro que, à semelhança do texto de *¿Una foto?*, façam críticas à ditadura militar brasileira e, caso hajam, que se realize uma leitura em que se comparem os textos.

Tópico (2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário:

A – Comparação entre o texto teatral e o de outros gêneros discursivos, centralizando a discussão sobre o funcionamento discursivo deles em relação à crítica contra a ditadura.

Tópico (3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”:

A – O caráter surrealista do texto *¿Una foto?*, cujos personagens passam de uma atitude normal de pais a uma atitude violenta com o seu filho, o torna menos verossímil? Proposição de discussões sobre a violência dentro da família.

Tópico (4) o caráter subjetivo da elaboração da função do antologista:

A – Pesquisa sobre a importância da obra de Eduardo Rovner entre os dramaturgos argentinos contemporâneos.

Dados biográficos de Jorge García Alonso

Territórios, Espaços e Momentos: não há referência ao local de nascimento – pesquisa sobre esse dado biográfico.

Pessoa e Grupos Sociais: estudou química em escola técnica, participação em grupos amadores de teatro (*grupos barriales*), operário em indústria, jornalista, passagem por grupos de teatro independentes, roteirista de cinema, escritor e psicólogo social.

Legados Culturais: leituras de outras obras do mesmo autor, pesquisa sobre a Guerra das Malvinas. Referência ao *Teatro de la Campana*.

Tópico (1) a vinculação do teatro com a política:

A – Proposição de discussões sobre se há contestação política no trecho que destacamos em *Al amigo más fiel*.

Tópico (2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário:

A – Proposição de tópicos de discussão sobre o caráter literário desse texto, de forte tom humorista e coloquial.

Tópico (3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”:

A – Devido ao estilo humorístico do autor alguns trechos podem ser classificados como *nonsense*. Elaboração de comparações desses trechos com os demais presentes nesse texto, debatendo o caráter dessas ações para a verossimilhança do texto – e também a da ação.

Tópico (4) o caráter subjetivo da elaboração da função do antologista:

A – Analisar qual o critério de seleção para a elaboração da antologia, que contempla somente esse autor, realizando pesquisas sobre a obra de Jorge García Alonso.

5.4.2. Componente Língua-Discurso

Propomos, conforme esse componente integrado do currículo multidimensional-discursivo, um trabalho com as biografias dos autores, interdependente da materialidade lingüística e dos processos discursivos (SERRANI, 2005), esses últimos também trabalhados conforme o conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1993) através dos tópicos que identificamos nas fontes secundárias das antologias. Tais tópicos serviriam como ponto de partida para esse trabalho, o que poderá levar a novos lugares de interpretação e à identificação de outras ressonâncias discursivas sobre o teatro argentino contemporâneo, aportando diferentes tópicos culturais na aula de língua.

Tópico (1) a vinculação do teatro com a política:

Materialidade lingüística: uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito imperfecto*, contraste entre o passado pontual e o passado durativo, pronomes pessoais, locuções adjetivas, operadores argumentativos, marcadores temporais.

Gênero e discurso: páginas eletrônicas sobre teatro argentino, trechos dos textos críticos e biografia dos autores que compõem as fontes secundárias das antologias.

Tópico (2) o questionamento do pertencimento do texto dramático ao âmbito literário:

Materialidade lingüística: operadores aditivos, consecutivos, argumentativos e contra-argumentativos.

Gênero e discurso: textos teatrais propostos para os lineamentos, fontes secundárias das antologias, páginas eletrônicas sobre teatro.

Tópico (3) a vinculação do texto teatral com a “realidade”:

Materialidade lingüística: operadores aditivos, consecutivos, argumentativos e contra-argumentativos, sintagmas nominal e verbal.

Gênero e discurso: Textos críticos e biográficos que compõem as fontes secundárias das antologias; textos críticos encontrados em páginas eletrônicas especializadas sobre teatro argentino.

Tópico (4) o caráter subjetivo da elaboração da função do antologista:

Materialidade lingüística: operadores aditivos, consecutivos, argumentativos e contra-argumentativos; sintagmas nominal e verbal; marcadores temporais.

Gênero e discurso: Textos críticos e biográficos que compõem as fontes secundárias das antologias; obras de teatro que não constem das antologias; outras antologias de teatro argentino; textos biográficos sobre os autores.

5.4.3. Componente de Práticas Verbais

Como componente interdependente do currículo multidimensional-discursivo, os eixos que descrevemos anteriormente se dão por práticas verbais de escrita, leitura e oralidade. Cabe ressaltar que esses lineamentos apontam as diferentes possibilidades de realizar um trabalho com diferentes gêneros discursivos conforme suas especificidades, como as fontes secundárias das antologias (textos críticos, biografias), páginas eletrônicas especializadas em teatro e outras obras de teatro dos mesmos autores propostos.

5.4.3.1. Leitura

A leitura, como discutimos em nossa dissertação, não está alijada da interpretação. Desse modo, ao interpretar as fontes secundárias das antologias, como os textos críticos e teóricos sobre o teatro argentino e as biografias, propomos que a leitura seja realizada a partir dos tópicos que identificamos nesses materiais, como modo de apresentar temas interculturais para práticas com o texto teatral. Para o seguimento das práticas realizadas conforme o componente de língua-discurso (havendo especial atenção ao funcionamento dos

gêneros discursivos), concomitantemente podem ser realizadas práticas com temas gramaticais, como elemento interdependente para a interpretação do funcionamento discursivo dos gêneros estudados:

- atividades de leitura em que se analisem operadores argumentativos que constroem a argumentação em torno dos diferentes tópicos que caracterizamos como ressonâncias discursivas predominantes nos materiais;
- discussão sobre as diferentes posições enunciativas em funcionamento nos textos críticos e teóricos sobre teatro, enfatizando o trabalho de autoria, em comparação com as que funcionam nos textos biográficos;
- identificação do funcionamento das locuções adjetivas, ao classificar o trabalho com o teatro, a prática dos autores e os seus textos;
- identificação e operacionalização do uso de passado pontual e de passado durativo, em textos críticos e teóricos que apresentem o panorama do fazer teatro na Argentina.

5.4.3.2. Escrita

As propostas de escritas, realizadas conforme os outros dois componentes do currículo multidimensional-discursivo, sistematizariam e reformulariam interpretações tomadas em relação aos materiais das antologias e demais fontes secundárias sobre teatro argentino. A elaboração de outros gêneros citados nos materiais analisados, como roteiros de televisão e de cinema, a partir

das tramas do texto teatral, é uma forma de consolidar a discussão sobre os gêneros discursivos. Práticas de escrita de textos dissertativos a partir dos tópicos que destacamos são outro ponto de discussão, enfatizando a validade das práticas serem realizadas na língua estrangeira.

5.4.3.3. Oralidade e práticas auditivas

As práticas orais, com os materiais das fontes secundárias das antologias, páginas eletrônicas especializadas e outras obras teatrais dos dramaturgos destacados, seriam realizadas concomitantemente com as demais práticas, como as de leitura e as de escrita lineadas acima, por essas serem pautadas através de debates e discussões em grupo. A prática de teatro lido, comum na Argentina em programas de rádio durante muito tempo, pode ser realizada a partir de uma produção livre que tenha o tópico (1) ou (2) como tema, em que se elabore uma encenação conforme a descrição de rádio-teatro presente nas fontes secundárias da antologia *Teatro breve argentino contemporáneo III: antología*.

A seguir, apresentaremos duas propostas de complementação para unidades de livro didático, a partir dos textos das obras teatrais.

5.5. Propostas de tópicos, a partir de obras teatrais, visando complementação de materiais didáticos

Ao refletirmos sobre lineamentos com obras de teatro, que redimensionassem os temas propostos pelas unidades didáticas dos livros que compõem o nosso *corpus*, pensamos na elaboração de 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. Tivemos dificuldades em encontrar temas em comum nos dois livros, apesar de serem propostos para o mesmo nível (o intermediário), o que nos levou a elaborar duas propostas, que apresentamos a seguir, conforme o currículo multidimensional-discursivo.

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.

5.5.1. Tópicos de discussão a partir das obras *El Reñidero* e *¿Una foto?*

Nessa primeira proposta apresentamos 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 estarmos em oposição à abordagem de conteúdos para a expressão e compreensão em espanhol por um prisma formalista, também

apresentamos propostas de estudo de temas da materialidade lingüística, a partir do apresentado em ambas as unidades didáticas, pois como já dissemos, 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 que escolhemos são: a conjugação do imperativo, objeto direto preposicionado, artigos, artigo neutro, expressões de preocupação, decepção e temor.

As fichas a seguir – e das seções posteriores que apresentaremos – são resumos elaborados a partir da definição realizada pelas autoras no índice de cada uma das unidades escolhidas de *Hacia el Español* e *Español Ahora*, fundamentados com o levantamento que realizamos sobre o funcionamento desse gênero discursivo³⁵. Para a elaboração desse primeiro lineamento para discussão que elaboramos a partir do texto teatral escolhemos como tópicos os seguintes pontos de cada unidade didática: temas de discussão³⁶, conteúdo gramatical, tema cultural. Relatamos 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 que analisamos. Também realizamos esse modo de proceder na seção 5.5.2 desta dissertação (2º lineamento elaborado).

³⁵ Conforme o que apresentamos no capítulo 2 dessa dissertação.

³⁶ Definido pelas autoras como tema comunicativo. Os lineamentos que propomos, conforme o currículo multidimensional-discursivo, deslocam a abordagem comunicativa em que os livros estão baseados, para dar lugar a questões de discursividade e a temas culturais.

Hacia el Español

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.

Español Ahora

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).

Textos teatrais propostos para ilustrar discussões de complementação em relação a essas unidades:

***El Reñidero* – de Sergio de Cecco**

***¿Una foto...?* – de Eduardo Rovner**

5.5.1.1. Texto teatral *El Reñidero*

Esse texto teatral foi escrito nos anos 60. O mito de Orestes é trasladado à 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 de sua mãe e esposa de Pancho, Nélide Morales, sua amante. 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 propomos 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. Propomos a discussão sobre a possibilidade da ocorrência dessa situação atualmente, assim como discussões sobre o texto teatral, no que o define como gênero discursivo: 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 que realizamos abaixo, encontradas nos trechos que transcrevemos das peças. Apresentamos as ocorrências isoladamente, as quais podem servir de mote para atividades propostas para o seu estudo, às quais damos algumas sugestões; junto a elas também apontaremos 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, incontentida.*) ¡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 edad ya tienen su hombre y les andan creciendo los hijos. Usted ni levanta **los** ojos pa’ mirar a un macho a la cara... Se diría que ha envidado, o que espera alguien que no se come 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 acompañás, 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 didascálias 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 de *Hacia el Español*. Em relação a outros paradigmas, como adjetivos e pronomes 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 edad ya tienen su hombre y les andan creciendo los hijos. Usted 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”³⁷, 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)

³⁷ 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.

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, apresentamos as práticas que sugerimos para o recorte de *El Reñidero*.

Para práticas verbais a partir do trecho que selecionamos, 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 que é permitido dizer e do que é silenciado nessa territorialidade.

Dito de outro modo, reflexionar 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.

5.5.1.2. Texto teatral: *¿Una foto...?*

Alicia e Luis decidem tirar uma foto de seu bebê enquanto ele dorme. Se dificultam os preparativos necessários para tirar essa foto, o que produz discussões entre o casal. Quando encontram o lugar e a posição desejada, o fato de que o bebê não sorria surge como obstáculo. Finalmente os pais conseguem que o bebê sorria e cumprem o desejo deles. Entretanto, a fotografia não foi tirada porque a máquina fotográfica não tinha filme, o que desata novas discussões entre Alicia e Luis, que cada vez se tornam mais agressivas. Para a discussão desse exemplo apresentamos o texto integral, por ser de teatro breve. Propomos essa obra para tópicos de discussão sobre a relação entre homens e mulheres, comportamento e identidade entre casais.

I - Componente Intercultural: a consideração de que toda a ação ocorre em um espaço particular, privado, seria determinante para a atitude dos personagens; a relevância de se discutir a ação da história relacionando sua ocorrência na cultura alvo e comparando-a com a cultura de partida (a partir de relatos pessoais ou de outros sujeitos, pesquisas na Internet ou em jornais): se é habitual a prática da fotografia no dia-a-dia (que ocupa posição central na trama) e se é possível identificar um ou vários modos de sua prática.

1. *Territórios, Espaços e Momentos:* lar de uma família.

2. *Pessoa e Grupos Sociais*: jovem casal de classe média argentina.
3. *Legados Culturais*: texto de teatro breve argentino *¿Una foto?...*, para discussão sobre a relação entre homem e mulher em um casamento, sobre comportamento entre marido e mulher e relações de gênero.

II – Componente de Língua-Discurso: ao propor a leitura integral dessa peça, nossa intenção é a de observar a tensão crescente que há entre os personagens, marido e mulher, e como isso se reflete nas posições enunciativas. Discutir o modo como se manifesta essa tensão na fala das personagens, o uso que se faz de perguntas retóricas, deslocando a visão corrente no ensino de línguas de apresentar determinadas estruturas com restrito funcionamento, o que não vemos nessa peça, com perguntas que, de fato, não perguntam – as marcas enunciativas que denotam pedidos, expressão de pensamentos, preocupações, divergências e a visão que um personagem tem do outro. De que lugares sociais os personagens falam e quais discursos estão permitidos serem ditos nessa situação, discorrendo sobre a possibilidade de outras falas que poderiam ser ditas – e as que não estariam permitidas, são outros pontos a serem estudados. Após a discussão sobre os processos discursivos que permeiam o texto (considerando que não temos acesso a todos os sentidos que permeiam um discurso e que cada sujeito terá uma interpretação, para a qual mobilizará sentidos e dizeres que o constituem, constituídos historicamente), a seguir apresentamos as ocorrências que destacamos no texto teatral, tendo em vista as unidades didáticas que analisamos, para o estudo dos temas de língua. Também apresentaremos os sentidos discursivos que podem ser abordados em cada trecho.

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:

- (1) “No le va pasar nada porque le saquemos una foto... Andá a buscar **la** cámara (*Se acerca al cochecito y comienza a arreglarlo.*)”
- (2) “LUIS (*desde afuera*): Mientras, preparalo. ALICIA: Es lo que estoy haciendo.
(*Vuelve Luis con **la** cámara y abre **el** estuche*)”.
- (3) “LUIS: Busqué **la** cámara y vine. ¿Qué más iba a hacer?”
- (4) “*Alicia asiente y continúa con **el** cochecito. Vuelve Luis con **la** cámara y **el** flash y comienza a preparar todo*”.
- (5) “LUIS: No, dejá. (*Sin mirar. Concentrado en **el** armado de la máquina y **el** flash.*)”
- (6) “LUIS: Así está bien... que esté natural... **Lo** importante es **el** gesto.”
- (7) “LUIS: Instantánea. (*Tiene dificultades para conectar **el** flash.*) ALICIA: Eso... **Las** fotos en pose no me gustan.”
- (8) “Mientras que **las** naturales, ésas en **las** que uno sale así (*Hace un ademán.*) dan **la** impresión de que tuviesen vida siempre... No solo **el** que está en **la** foto, sino el que la mira también cree que está en ese tiempo, ¿no es así?... Es volver a vivir.”
- (9) “LUIS: Mmmm...Me parece que le falta un cable. ALICIA: ¿A quién? LUIS: ¿Cómo a quién? ¡**Al** flash!”

(10) “LUIS: Me parece que había dos: uno **del** flash a **la** cámara y **el** otro de... (Duda.) Voy a probar con este solo. (Prueba acercándose al oído.) ALICIA: ¿Y? LUIS: Parece que sí... Por lo menos hace **el** silbido. ALICIA: ¿Cómo **la** olla a presión? LUIS: No hagas bromas... (Con confianza.) Sí, claro, seguro, tenía que ser así. ALICIA: ¿Ya podemos sacar **la** foto? LUIS: Esperá, se tiene que prender **la** luz del flash. ALICIA: ¿A ver? LUIS: ¿Vos, qué sabés? ¡Además lo estoy haciendo yo! ¿O no? Haceme **el** favor de no meterte.”.

(11) “LUIS: Ahora sí, ya está... (Mira **el** cochecito.) A ver dónde lo ponemos...(Van probando distintos lugares.)”.

(12) “LUIS: ¿Te parece aquí? ALICIA: Me gusta más ahí. LUIS: No, ahí no es bueno **el** fondo.”.

(13) “(Luis pone una silla delante **del** cochecito y se sube a ella. Queda frente **al** público. Mira por **la** cámara.). LUIS: ¿Serán dos metros? ALICIA: Más o menos... ¿Le sacaste **la** tapa? (Luis mira, mueve **la** lente, toca **el** flash.). LUIS: Sí, ya está todo. ALICIA: Sacácela linda, ¿eh? LUIS (mirando por **la** máquina): Mirá **la** cara que tiene. ¿Por qué no le hacés algo? (Alicia comienza a hacerle gracias.) ALICIA: ¿Se la vas a sacar o no? LUIS: Si no se ríe. (Alicia insiste con **las** gracias, sin éxito.) ALICIA: Esperá, voy a buscar **el** sonajero. (Sale.)”.

(14) “Luis baja **la** máquina y queda esperando sobre **la** silla. Vuelve Alicia con **el** sonajero. Luis, nuevamente, se coloca en posición para sacar **la** foto. Alicia agita **el** sonajero”.

(15) “LUIS (bajando **la** máquina): Probá con otra cosa. ALICIA: ¿Se sentirá mal? LUIS: ¿Por? ALICIA: Quizás le duele **la** panza... Hoy comió un poco más. LUIS: ¿Un poco más que cuándo? ALICIA: Que otros días. LUIS: Dale **las** gotas. ALICIA: ¿Y si se duerme? LUIS: Ponele música. ALICIA: ¿Sabés que no es mala idea? ¡Le encanta! (Va a buscar **los** casetes.)”.

(16) “Pone **el** casete, se escucha **la** música. **Los** dos van a mirar **al** bebé.”.

(17) “LUIS: ¡Ah! ¿Tonto yo? Si **los** dos parecemos un par de... Mirá, si alguien estuviese mirándonos estaría muriéndose de risa... **Las** cosas que hacemos para que...ALICIA (mira al bebé y, repentinamente): ¡Ahí, sacala, se está riendo! (Luis sube rápidamente a **la** silla y saca **la** foto. **El** flash encandila **al** público.) ALICIA (al cochecito): ¡Dulce! (A Luis.) Salió lindísimo, ¿no? LUIS: Bueno, ya está. (Baja de **la** silla, pasa **la** foto, mira **la** máquina. Se queda observándola.) ALICIA: ¡Está tan hermoso!... Pensar que teníamos miedo de que saliera un monstruo. ¿Te acordás? LUIS (asiente): Mmmm. (Continúa observando **la** cámara.)”.

(18) “ALICIA: ¿Pasa algo? LUIS: No sé... Me parece... que... ALICIA: ¿Qué? LUIS: Que no tiene rollo. ALICIA: ¿En serio? LUIS: Creí que tenía. ALICIA: No te puedo creer. LUIS: ¿Por qué no? No es tan terrible, me olvidé... que se terminó y lo saqué... Cualquiera se puede equivocar, ¿no? ALICIA: Si yo no te dije nada. LUIS: ¿Ah, no? Dijiste que no lo podés creer, como diciendo: No se puede creer **lo** idiota que sos. ALICIA: ¡Ay no, Luis, no te enojés! LUIS: No me enojo, fue así... Además, decime, ¿por qué tengo que sacar yo **la** foto? ALICIA: ¿Cómo por qué? LUIS: Claro, si vos sos la que querés, ¿por qué no se la sacas vos? ALICIA: No empieces ahora, cuando yo te dije de sacársela, no dijiste nada.”

(19) “Lo que pasa ahora es que si antes dije que sí o que no o nada, en última instancia no interesa, porque **las** cosas pueden cambiar, ¿o no?”

(20) “ALICIA: ¿No quedará otro rollo? LUIS: Sí, hay uno en **el** placard. ALICIA: ¡Qué suerte! LUIS: ¡No! ¡Qué suerte no! ¡Queda uno porque me preocupé yo de comprarlo por las dudas!... (Sale. Alicia se queda jugando frente al cochecito. Desde afuera.) ¡Blanco y negro!”

(21) “Luis comienza a hacer **la** operación de poner **el** rollo.”

(22) “ALICIA: Fijate si sale **el** número uno. LUIS: ¡Ahí está! Ojalá se ría rápido ahora. ALICIA: Otro flash no le hará mal a **los** ojos, ¿no? LUIS: ¿Querés que se la saque o no? ALICIA: Sí, sí... espero que no le haga nada. (Luis termina de preparar **la** cámara. Se sube a **la** silla y se pone en posición para sacar **la** foto.) LUIS: Jugale con **el** sonajero... (Alicia lo agita. Se ve que no hay reacción.) Con más ganas. ¿Cómo querés que se ría así? ALICIA: Bueno. ¿Qué querés que haga? (Alicia lo agita. Se ve que no hay reacción.) LUIS: ¿No tendrá hambre? ALICIA: Todavía falta una hora para **la** comida. LUIS: Por **las** dudas no muevas mucho **las** tetas. ALICIA (irónica): ¡Qué gracioso! LUIS: En una de esas se excita. ALICIA: No seas pavo, ¿querés? LUIS: Tenés razón... Para que se excite con vos... ALICIA: ¡Miren quién habla, **el** macho de América! (Pausa tensa.) LUIS: Bueno, dale, jugale, a ver si sacamos **la** foto de una vez, antes de que me empiecen a agarrar calambres. ALICIA: ¡Ahí se ríe! ¡Dale, ahora! ¡¡Sacala!!... ¡¡No!! ¡¡Pará!!”

(23) “LUIS (bajando de **la** silla): Me parece que si seguimos un poco más con todo esto nos podemos volver locos. ALICIA: No, entendeme, una foto es algo que queda para toda **la** vida... y que salga con esa cara...”

(24) “LUIS: Creo que tenemos que organizarnos. ALICIA: ¿Cómo organizarnos? LUIS: ¡Seguro! Organizarnos, sentar **las** bases de un problema. Por ejemplo, un primer punto importante es: ¿Cuántos tipos de sonrisas hay? Y segundo: ¿Cuál elige usted? Perdón, hay un tercer punto, también importante: ¿Cuál elijo yo?”

ALICIA: ¡No seas ridículo! ¡Nooo, vamos a hacer **las** cosas bien!... (*Va pasando de la ironía a la rabia.*) Hay varios tipos de sonrisas, primero: **la** sonrisa firme, como vos decís... (*Lo hace.*) Segundo: **la** artificial... (*la hace.*) Tercero: **la** natural... (*La hace.*) Cuarto: **la** angelical (*La hace.*) Quinto: **la** maldita... (*La hace.*) Y así, fijate que a medida que vas moviendo apenas **la** boca y **los** ojos... (*Lo va haciendo lentamente.*) vas teniendo una sonrisa distinta. (*Mueve los ojos y la boca hasta que llega a una expresión con la cara contraída.*)”.

(25) “LUIS (*normalmente*): ¿Ninguna te gusta? ALICIA (*duda*): ¿**La** verdad? **La** que más me gusta... es **la** cuarta. LUIS: ¿Cuál es? ALICIA: La... la que vos llamás angelical. LUIS: Sabía. ALICIA: ¿Qué sabías? LUIS: Estaba seguro que a vos te iba a encantar ésa. ALICIA: ¿Por qué? LUIS: Si es claro como **el** agua, porque es lo que vos querés que sea. ALICIA: ¿Qué quiero, a ver? LUIS: ¿Querés verlo? (*Se arrodilla y simula a rezar.*) ALICIA: ¡Y qué tendría de malo? LUIS (*irónico*): ¡No, nada! Si **lo** más natural **del** mundo es tener un hijo santurrón. ALICIA: ¡Yo no dije que quiero que sea un santurrón! LUIS: ¿Ah, no? ¿Y qué querés que sea con esa sonrisa? ALICIA: A vos te gustaría **la** sonrisa firme, ¿no? LUIS: Y... mejor que **la** angelical. ALICIA (*irónica*): ¡Seguro! ¡Si es mejor que sea milico! LUIS: En todo caso, es mejor que sea un macho y no un... Me entendés. ALICIA: No. ¿Qué querés decir? LUIS: No te hagas **la** inocente. Sabés qué quiero decir. ALICIA: No sé. Si sos tan macho, decilo. LUIS (*gritando*): ¡¡No me provoques!! ¡¡Ni quiero, ni tengo por qué decirlo!! ¡¡Y si cada uno quiero otra cosa...!! (*Cambia repentinamente.*) ¿Será posible que siempre tengamos que discutir? (*Señala el cochecito.*) ¿Por qué no la terminamos de una vez? (*Pausa.*) ALICIA: De acuerdo. (*Pausa.*)”.

(26) “LUIS (*Excitado*): ¡Escuchá, creo que tengo **la** solución final! Es perfecta. ALICIA: Decí. LUIS: **Lo** importante para nosotros es una sonrisa para **la** foto, no? ALICIA: Sí. LUIS: Muy bien, entonces, ¿para qué vamos a seguir peleando? Le dibujamos una neutral, con la que estemos de acuerdo **los** dos... y se acabó. ¿Qué te parece? Si igual, para una foto...ALICIA: Puede ser.”.

(27) “LUIS: ¡Es una idea genial! ¿Cómo no se nos ocurrió antes? ¡Le dibujamos exactamente **la** sonrisa que queremos y asunto terminado! ¿Acaso no somos **los** padres? ¡Muy bien! Entonces le vamos haciendo **la** expresión que más nos guste a **los** dos... ¡Y así va a salir! (*Vuelve Alicia.*) ALICIA: ¿Se **la** dibujo yo? LUIS: Sí, dale. ALICIA: Vos mientras estate atento con **la** cámara. (*Luis sube a la silla. Alicia dibuja.*) LUIS: Va fantástico. ALICIA: ¿Está bien así? LUIS: ¡Sí, correte! ALICIA: ¡Ay, no! ¡Se chupa **la** pintura! LUIS: ¡¡Por Dios!! ¡Parece a propósito! ALICIA: ¿Y si le tengo **la** boca de **los** costados? LUIS: Se van a ver **las** manos. ALICIA: ¿Entonces? LUIS (*reflexionando*): Si, por **lo** menos, moviese, él solo, un poquito **la** boca, cosa que pueda parecer... (*Eufórico*). ¡¡Eso!!”.

(28) “(Se prepara nuevamente con **la** cámara.) ALICIA: Pero... ¿Y cómo conseguimos que la haga? LUIS (*lentamente*.): Ali, con cuidado, para que no se te vea nada, agáchate bien... y retorcele un poco **el** piecito.”

(29) “LUIS: Animate, sin miedo. Un segundo de dolor, un instante de sufrimiento que se note apenas y se pueda confundir... ¡Y misión cumplida! ¿Te das cuenta? ALICIA: ¡Me duele **la** mano! LUIS: Ya está cambiando de color... ¡Fuerza! ALICIA: ¡No puedo más! ¿Nada hace? LUIS: **El** último esfuerzo. Ali... ¡Falta una miseria! ALICIA: ¡Es imposible! ¡Lo tengo dado vuelta! LUIS (*al cochecito*.): ¡¡Una mueca, infeliz!! ¡¡No te estamos pidiendo que te rías!! ¡¡Solo una mueca!! ALICIA: ¡¡Terminemos con esto, Luis!! ¡¡Es inútil!! (*Luis deja de mirar por **la** máquina y baja de **la** silla.*) LUIS: ¡Soltalo! ALICIA (*tomándose **el** brazo dolorido*.): ¡Mirá cómo me dejó **el** brazo! LUIS (*con furia*.): ¡Ahora va a ver! (*Luis va hacia **el** cochecito y le pega una patada, volcándolo. Apagón e inmediatamente un foco ilumina **las** caras de Luis y Alicia juntas, mirando **al** piso.*) ALICIA: ¡Qué sonrisa hermosa! LUIS: Como queríamos **los** dos... (*Un flash escandila **al** público. Apagón.*)”.

Como propomos a discussão de dois temas, a relação entre homens e mulheres – comportamento e identidade entre casais – e a prática da fotografia, podemos discutir que sentidos permeiam os enunciados em relação a esses temas. Temas para reflexão, como a relação entre marido e mulher, violência familiar e a função da paternidade são passíveis de serem explorados a partir desse texto teatral. Nos primeiros enunciados tais temas estão inter-relacionados, em que aparentemente há uma relação comum, sem conflitos, entre casais envolvidos na prática de tirar uma fotografia de seu filho (como em **(1)**); entretanto a tensão entre eles cresce na medida em que os personagens respondem às interpelações de seu interlocutor de maneira ríspida, com Luis em posição de dominância em relação a Alicia (em **(2)** e **(3)**); as didascálias são parte importante para que nos interemos da movimentação dos personagens e da gestualidade que realizam, ressaltando a relação que há entre eles e a tensão crescente entre os

dois (em **(3)**, **(4)**, **(5)**, **(7)** e **(10)**); tensão que se desloca para que a realização da fotografia torne-se o centro da ação dos personagens e a preocupação em tirá-la torna-se mais importante do que o comportamento do filho (de **(10)** a **(22)** principalmente); frente às dificuldades que aparecem, a tensão eleva-se, dando mostras da relação que há entre o casal, em que simples perguntas são respondidas de maneira ríspida, realizadas em maior número por Luis do que por Alicia (principalmente em **(22)**), o que leva a uma discussão sobre que tipo de sorriso do bebê seria melhor para a foto, em que afloram reflexões sobre masculinidade, modos de comportamento ideal para os homens e as divergências entre eles sobre tal tema (em **(24)** e **(25)**). Encaminhando-se para o final, os personagens passam a agir de maneira violenta, realizando *torturas* para buscar-se o objetivo final, a foto, analogia com o período da ditadura militar na Argentina, em que a atitude dos pais (trechos **(26)** a **(29)**), conforme o autor, seria uma metonímia da atitude que o governo realizava: maquiava-se a realidade através de imagens falsas, forjadas com o sofrimento de inocentes.

Expressões de preocupação, decepção e temor – nesse tópico, em contraposição ao exposto no livro didático, em que são apresentadas expressões fixas, destacamos enunciados que, a pesar de não possuírem nenhuma dessas expressões, seu funcionamento aponta para esse efeito de sentido.

Ocorrências extraídas da peça:

(30) “ALICIA (*desde afuera*): ¿**Cómo está?** LUIS (*mira el cochecito y contesta*): Bien.”.

(31) “ALICIA: ¡**Fíjate que esté todo!** LUIS (*desde afuera*): ¡**No te preocupes por lo que tengo que hacer yo!** ALICIA: Bueno.”

(32) “ALICIA: ¿**Estás seguro?** LUIS: Así está bien... que esté natural... Lo importante es el gesto.”

(33) “ALICIA: ¿**Se sentirá mal?** LUIS: ¿Por? ALICIA: **Quizás le duele la panza...** Hoy comió un poco más.”

(34) “ALICIA: ¿**Pasa algo?** LUIS: No sé... Me parece... que... ALICIA: ¿Qué? LUIS: Que no tiene rollo. ALICIA: ¿**En serio?** LUIS: Creí que tenía. ALICIA: **No te puedo creer.** LUIS: ¿Por qué no? No es tan terrible, me olvidé... que se terminó y lo saqué... Cualquiera se puede equivocar, ¿no?”.

(35) “¡¡No me provoques!! ¡¡Ni quiero, ni tengo por qué decirlo!! ¡¡Y si cada uno quiero otra cosa...!! (*Cambia repentinamente.*) ¿**Será posible que siempre tengamos que discutir?** (*Señala el cochecito.*) ¿Por qué no la terminamos de una vez?”.

(36) “(*Luis comienza a hacer la operación de poner el rollo.*) LUIS: ¿**Será posible? ¡Con estas máquinas es imposible saber si queda bien puesto o no!** ALICIA: ¿No es automática? LUIS: ¡Justamente, por eso!”.

(37) “ALICIA: **Otro flash no le hará mal a los ojos, ¿no?** LUIS: ¿Quieres que se la saque o no? ALICIA: **Sí, sí... espero que no le haga nada.**”.

(38) “LUIS: ¿**No tendrá hambre?** ALICIA: Todavía falta una hora para la comida. LUIS: **Por las dudas no muevas mucho las tetas**”.

(39) “LUIS: ¡Nooo, vamos a hacer las cosas bien!... (*Va pasando de la ironía a la rabia.*) Hay varios tipos de sonrisas, primero: la sonrisa firme, como vos decís... (*Lo hace.*) Segundo: la artificial... (*la hace.*) Tercero: la natural... (*La hace.*) Cuarto: la angelical (*La hace.*) Quinto: la maldita... (*La hace.*) Y así, fijate que a medida que vas moviendo apenas la boca y los ojos... (*Lo va haciendo lentamente.*) vas teniendo una sonrisa distinta. (*Mueve los ojos y la boca hasta*

que llega a una expresión con la cara contraída.) ALICIA: ¡Luis, qué horrible!
LUIS: ¿No te gusta? ALICIA: No, sacá esa cara.”

Apesar dos trechos destacados acima serem repetições dos que destacamos na seção anterior, cabe discuti-los sob o tópico de expressões de preocupação, decepção e temor, cujo funcionamento aponta para esse fim, em destaque nos enunciados. Um ponto de análise é o de observar se tais expressões são pronunciadas com a intenção que o sentido literal dos significantes apontam ou se foram enunciadas com outro funcionamento. Por exemplo, em (30), a interrogação realizada, comumente utilizada como saudação, apresenta outro funcionamento, por ser realizada em uma situação em que a mãe demonstra uma preocupação com o filho, para saber se esse está bem; em (31) o enunciador expressa mais o enfado pelo fato de seu interlocutor ter interesse no que ele faz, do que uma preocupação de que seu interlocutor esteja deixando de fazer algo para preocupar-se com ele.

Uso de sugestões, conselhos, instruções e ordens: o funcionamento dessas expressões se dá conforme o paradigma verbal do Imperativo em espanhol, e destacamos novamente a ocorrência de verbos conjugados nesse tempo conforme o pronome de segunda pessoa *vos*, concomitantemente com formas conjugadas em *tú*, pronome apagado em materiais didáticos que apresentam o paradigma pronominal de 2ª pessoa singular na variante rioplatense. Propomos também discussões sobre a grande ocorrência desse tempo verbal nessa peça, em contraposição ao trecho que recortamos de *El reñidero*; sugerimos que o

enfoque seja dado sobre o uso dessa forma verbal (para pedidos, instruções e ordens) e os efeitos de sentido gerados na sua ocorrência em uma discussão – cujo funcionamento se dá em outro lugar em português.

Ocorrências extraídas da peça:

(40) “No le va pasar nada porque le saquemos una foto... **Andá** a buscar la cámara (*Se acerca al cochecito y comienza a arreglarlo.*) (*Luis sale.*) LUIS (*desde afuera*): Mientras, **preparalo**. ALICIA: Es lo que estoy haciendo. (*Vuelve Luis con la cámara y abre el estuche.*)”.

(41) “ALICIA: ¡**Fíjate** que esté todo! LUIS (*desde afuera*): ¡**No te preocupes** por lo que tengo que hacer yo!”.

(42) “¿Por qué, mientras, **no lo peinás** un poco? **Dejame** a mí.”.

(43) “LUIS: **No hagas** bromas... (*Con confianza.*) Sí, claro, seguro, tenía que ser así. ALICIA: ¿Ya podemos sacar la foto? LUIS: **Esperá**, se tiene que prender la luz del flash. ALICIA: ¿A ver? LUIS: ¿Vos, qué sabés? ¡Además lo estoy haciendo yo! ¿O no? **Haceme** el favor de no meterte.”.

(44) “(*Luis mira, mueve la lente, toca el flash.*) LUIS: Sí, ya está todo. ALICIA: **Sacásela** linda, ¿eh? LUIS (*mirando por la máquina*): **Mirá** la cara que tiene. ¿Por qué **no le hacés** algo? (*Alicia comienza a hacerle gracias.*) ALICIA: ¿Se la vas a sacar o no? LUIS: Si no se ríe. (*Alicia insiste con las gracias, sin éxito.*) ALICIA: **Esperá**, voy a buscar el sonajero. (*Sale.*) LUIS: **Apurate**. (*Luis baja la máquina y queda esperando sobre la silla. Vuelve Alicia con el sonajero. Luis, nuevamente, se coloca en posición para sacar la foto. Alicia agita el sonajero.*) ALICIA: No pasa nada. LUIS: **Probá** hacerle así. (*Le indica una forma algo extraña.*) (*Alicia intenta de esa manera.*) ALICIA: No se ríe. LUIS (*bajando la máquina*): **Probá** con otra cosa. ALICIA: ¿Se sentirá mal? LUIS: ¿Por? ALICIA: Quizás le duele la panza... Hoy comió un poco más. LUIS: ¿Un poco más que cuándo? ALICIA: Que otros días. LUIS: **Dale** las gotas. ALICIA: ¿Y si se duerme? LUIS: **Ponele** música.”

(45) “(*Pone el casete, se escucha la música. Los dos van a mirar al bebé. Alicia hace un gesto de frustración.*). LUIS: **Poné** de nuevo el de Vivaldi que estaba escuchando. ALICIA: ¿Te parece, Vivaldi? LUIS: ¿Por qué no? Con ése estaba bien. ALICIA: Es lindo, pero no es para que se ría. LUIS: ¿Y Tchaicovsky qué tiene de gracioso? ALICIA: **No compares**. LUIS: Para eso **ponele** uno de Chaplin. ALICIA: **No seas tonto**. LUIS: ¡Ah! ¿Tonto yo? Si los dos parecemos un par de... **Mirá**, si alguien estuviese mirándonos estaría muriéndose de risa... Las cosas que hacemos para que... ALICIA (*mira al bebé y, repentinamente*): ¡Ahí,

sacala, se está riendo! (*Luis sube rápidamente a la silla y saca la foto. El flash encandila al público.*)”.

(46) “LUIS: Que no tiene rollo. ALICIA: ¿En serio? LUIS: Creí que tenía. ALICIA: No te puedo creer. LUIS: ¿Por qué no? No es tan terrible, me olvidé... que se terminó y lo saqué... Cualquiera se puede equivocar, ¿no? ALICIA: Si yo no te dije nada. LUIS: ¿Ah, no? Dijiste que no lo podés creer, como diciendo: No se puede creer lo idiota que sos. ALICIA: ¡Ay no, Luis, **no te enojés!** LUIS: No me enojo, fue así... Además, decime, ¿por qué tengo que sacar yo la foto? ALICIA: ¿Cómo por qué? LUIS: Claro, si vos sos la que querés, ¿por qué no se la sacas vos? ALICIA: **No empieces** ahora, cuando yo te dije de sacársela, no dijiste nada. LUIS: Te pregunté si tenía que ser ahora. ALICIA: ¿Qué tiene que ver? ¡Y quedamos que sí! ¿No es así? LUIS (*duda*): Sí. ALICIA: ¿Y entonces? ¿Qué pasa ahora? LUIS: Lo que pasa ahora es que si antes dije que sí o que no o nada, en última instancia no interesa, porque las cosas pueden cambiar, ¿o no? ALICIA (*duda*): Sí.”.

(47) “(*Luis comienza a hacer la operación de poner el rollo.*) LUIS: ¿Será posible? ¡Con estas máquinas es imposible saber si queda bien puesto o no! ALICIA: ¿No es automática? LUIS: ¡Justamente, por eso! ALICIA: **Fijate** si sale el número uno. LUIS: ¡Ahí está! Ojalá se ría rápido ahora.”.

(48) “LUIS: Por las dudas no muevas mucho las tetas. ALICIA (*irónica*): ¡Qué gracioso! LUIS: En una de esas se excita. ALICIA: **No seas pavo**, ¿querés? LUIS: Tenés razón... Para que se excite con vos... ALICIA: ¡Miren quién habla, el macho de América! (*Pausa tensa.*) LUIS: Bueno, **dale, jugale**, a ver si sacamos la foto de una vez, antes de que me empiecen a agarrar calambres. ALICIA: ¡Ahí se ríe! ¡**Dale**, ahora! ¡¡**Sacala!**!... ¡¡No!! ¡¡**Pará!**!”

(49) “ALICIA: No sé... me parece una risa muy...LUIS: ¿Muy qué? ¡**Hablá!** ALICIA: Muy dura. LUIS: Estás bromeando. ALICIA: No, en serio... No sé, es como si no fuese un bebé... ¿No es un gesto demasiado duro? LUIS (*bajando de la silla*): Me parece que si seguimos un poco más con todo esto nos podemos volver locos. ALICIA: No, **entendeme**, una foto es algo que queda para toda la vida... y que salga con esa cara... LUIS: ¡**Esperá** un poco! **Calmémonos**, a ver si podemos conversar tranquilamente. ¿Sabés qué? ALICIA: ¿Qué? LUIS: Creo que tenemos que organizarnos. ALICIA: ¿Cómo organizarnos? LUIS: ¡Seguro! Organizarnos, sentar las bases de un problema. Por ejemplo, un primer punto importante es: ¿Cuántos tipos de sonrisas hay? Y segundo: ¿Cuál elige usted? Perdón, hay un tercer punto, también importante: ¿Cuál elijo yo? ALICIA: ¡**No seas** ridículo! LUIS: ¡Nooo, vamos a hacer las cosas bien!... (*Va pasando de la ironía a la rabia.*) Hay varios tipos de sonrisas, primero: la sonrisa firme, como vos decís... (*Lo hace.*) Segundo: la artificial... (*la hace.*) Tercero: la natural... (*La hace.*) Cuarto: la angelical (*La hace.*) Quinto: la maldita... (*La hace.*) Y así, **fijate** que a medida que vas moviendo apenas la boca y los ojos... (*Lo va haciendo*

lentamente.) vas teniendo una sonrisa distinta. (*Mueve los ojos y la boca hasta que llega a una expresión con la cara contraída.*)”.

(50) “ALICIA: ¡Luis, qué horrible! LUIS: ¿No te gusta? ALICIA: No, **sacá** esa cara.”.

(51) “LUIS: En todo caso, es mejor que sea un macho y no un... Me entendés. ALICIA: No. ¿Qué querés decir? LUIS: **No te hagas** la inocente. Sabés qué quiero decir. ALICIA: No sé. Si sos tan macho, **decilo**. LUIS (*gritando.*) ¡**No me provoques!!** ¡Ni quiero, ni tengo por qué decirlo!! ¡Y si cada uno quiero otra cosa...!! (*Cambia repentinamente.*) ¿Será posible que siempre tengamos que discutir? (*Señala el cochecito.*) ¿Por qué no la terminamos de una vez? (*Pausa.*)”.

(52) “LUIS: ¡Se me ocurre una idea! ALICIA: ¿Qué? LUIS (*Excitado.*): ¡**Escuchá**, creo que tengo la solución final! Es perfecta. ALICIA: **Decí**. LUIS: Lo importante para nosotros es una sonrisa para la foto, no? ALICIA: Sí. LUIS: Muy bien, entonces, ¿para qué vamos a seguir peleando? Le dibujamos una neutral, con la que estemos de acuerdo los dos... y se acabó. ¿Qué te parece? Si igual, para una foto... ALICIA: Puede ser. LUIS: **Probemos**, no perdemos nada. ALICIA: Está bien. ¿Cómo hacemos? LUIS: **Traé** un lápiz de labios. ALICIA: Ya lo traigo. (*Alicia sale.*)”.

(53) “LUIS: ¡Es una idea genial! ¿Cómo no se nos ocurrió antes? ¡Le dibujamos exactamente la sonrisa que queremos y asunto terminado! ¿Acaso no somos los padres? ¡Muy bien! Entonces le vamos haciendo la expresión que más nos guste a los dos... ¡Y así va a salir! (*Vuelve Alicia.*). ALICIA: ¿Se la dibujo yo? LUIS: Sí, **dale**. ALICIA: Vos mientras **estate** atento con la cámara. (*Luis sube a la silla. Alicia dibuja.*). LUIS: Va fantástico. ALICIA: ¿Está bien así? LUIS: ¡Sí, **correte!** ALICIA: ¡Ay, no! ¡Se chupa la pintura! LUIS: ¡¡Por Dios!! ¡Parece a propósito! ALICIA: ¿Y si le tengo la boca de los costados? LUIS: Se van a ver las manos.”

(54) “(*Se prepara nuevamente con la cámara.*). ALICIA: Pero... ¿Y cómo conseguimos que la haga? LUIS (*lentamente.*): Ali, con cuidado, para que no se te vea nada, **agáchate** bien... y **retorcele** un poco el piecito. ALICIA: ¿Te parece? LUIS: **No tengas** dudas. Tranquila y segura. (*Alicia se agacha y, sin mirar, lo hace.*). ALICIA: ¿Y? LUIS: Todavía no. ALICIA: ¿Nada? LUIS (*hace que no.*): **Probá** un poco más. (*Alicia fuerza un gesto, torciendo más su mano.*) ALICIA: ¿Ahora? LUIS (*con rabia*): Increíble, está impávido. ALICIA: Pero... ¿Cómo puede ser? LUIS: **Animate**, sin miedo. Un segundo de dolor, un instante de sufrimiento que se note apenas y se pueda confundir... ¡Y misión cumplida! ¿Te das cuenta? ALICIA: ¡Me duele la mano! LUIS: Ya está cambiando de color... ¡Fuerza! ALICIA: ¡No puedo más! ¿Nada hace? LUIS: El último esfuerzo. Ali... ¡Falta una miseria! ALICIA: ¡Es imposible! ¡Lo tengo dado vuelta! LUIS (*a cochecito.*): ¡¡Una mueca, infeliz!! ¡No te estamos pidiendo que te rías!! ¡Solo

una mueca!! ALICIA: ¡¡**Terminemos** con esto, Luis!! ¡¡Es inútil!! (*Luis deja de mirar por la máquina y baja de la silla.*). LUIS: ¡**Soltalo!** ALICIA (*tomándose el brazo dolorido*): ¡**Mirá** cómo me dejó el brazo! LUIS (*con furia*): ¡Ahora va a ver! (*Luis va hacia el cochecito y le pega una patada, volcándolo. Apagón e inmediatamente un foco ilumina las caras de Luis y Alicia juntas, mirando al piso.*)”

Frente aos trechos destacados acima, cabe observar os diversos modos de expressar **sugestões, conselhos, instruções e ordens**, realizado conforme o paradigma verbal do Imperativo. Em (40) vemos que seu uso possui o sentido de pedido, de instrução, sem um tom em que haja ordem ou exigência; uso predominante nos enunciados destacados, como ocorre também em (47), (52) e (53). Entretanto, esses dois usos ocorrem concomitantemente em alguns trechos, sendo que o de ordem e de exigência soa mais como expressão de enfado como em (41), (42), ou em (44), (45) e (46), em menor número. Através dos trechos que apresentam **sugestões, conselhos, instruções e ordens** pela forma de Imperativo afirmativo e de Imperativo negativo pode-se realizar uma comparação entre esses funcionamentos, em que se apresentam duas formas de conjugação de Imperativo negativo³⁸ (em *tú* e em *vos*) – o uso da forma conjugada como *tú* indicaria uma forma menos íntima, mais tensa, pois ocorre no momento em que a

³⁸ Citando Carricaburo (1997): “Aparte de que haya hablantes que evitan las formas agudas por considerarlas propias de un nivel socioeducacional bajo y otros las prefieran por más enfáticas, el acento del presente de subjuntivo [que é utilizada na conjugação do Imperativo Negativo] parece implicar otros problemas, por ejemplo, el condicionamiento por las bases, ya que hay verbos que los hablantes no realizan como agudos en la norma culta (...), en tanto que otros sí se suelen realizar como agudos. Cuando la base no condiciona las formas como graves, se puede tratar de una variación libre del hablante en la que influye el grado de familiaridad 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: pp. 28-29).

tensão cresce entre os personagens: (41), (42), (43), (45), (46), (48), (49), (51) e (54).

III – Componente de Práticas Verbais: como outro lugar de discussão dos temas propostos pelas unidades didáticas, ao apresentarmos esse texto breve de teatro colocamos em discussão os temas comportamento e identidade (relacionados à unidade de *Hacia el Español*) e fotografia (tema proposto como cultural por *Español Ahora*), para que se mobilizem os diferentes sentidos que a abordagem de tais temas interpelam à interpretação, discutindo-os discursivamente. Relações de gênero, comportamentos entre marido e mulher e a fotografia como prática são abordados de maneira peculiar nesse texto, cuja discussão é porta de entrada à realização de práticas verbais sob enfoque discursivo.

Tópico de práticas verbais: a fotografia

Consideramos, conforme esse tópico, a relevância de que se discuta a prática da fotografia e a analogia que o autor faz com as práticas de censura e de repressão na ditadura militar argentina, que realizava uma “camuflagem” do que ocorria através de notícias de imprensa, fotos e vídeos de divulgação, ocultando o que acontecia por trás desse “disfarce” da realidade. Essa discussão poderia ser estendida se se observassem as atividades praticadas pelos pais para que o filho sorrisse na foto – analogia realizada por Rovner com a ditadura militar argentina na entrevista que concedeu a Pérez (2000), uma das fontes secundárias dessa antologia. Desse modo, abordar-se-ia uma prática que, normalmente, é realizada

no cotidiano, e o viés que práticas do dia-a-dia podem sofrer quando realizadas sob situações de exceção.

Tópico de práticas verbais: a identidade e o comportamento: relações entre homens e mulheres.

Conforme esse tópico, consideramos relevante a abordagem da tensão que há nos diálogos entre Alicia e Luis, relacionando-a com o comportamento típico de casais, pois não há uma relação igualitária entre os dois. O personagem Luis, nas situações de discussão, aparece em posição de dominância em relação a Alicia. Como não há menção de que época se passaria a ação da peça, cabe abordar a atualidade do comportamento das personagens – ou de uma inversão de papéis, com Alicia ocupando a posição de dominância. A leitura em voz alta dos diálogos, por exemplo, é relevante para mobilizar um *approach* discursivo sobre esse tema, que não é em nenhum momento citado pelos personagens, mas que funciona em quase todos os enunciados pronunciados por eles; outro ponto a ser destacado, caso se realize essa leitura, é a realização da inversão de papéis, abordando se os sentidos de cada posição-sujeito dos personagens se mantêm nessa inversão, posições que poderíamos destacar como sendo de dominante-dominado.

5.5.2. Tópicos de discussão a partir das obras *Heroica de Buenos Aires* e *Al amigo más fiel*

Neste segundo grupo de exemplos, apresentamos trechos de obras de teatro para discussão de temas culturais, como o dinheiro (sua obtenção e aplicação), seu valor em nossa sociedade, sua qualidade como categoria de divisão de classes, o *status* que sua posse proporciona e as questões éticas relacionadas a esse tema, discutidos nas unidades que selecionamos dos dois livros. Também apresentamos usos de expressões sobre pedidos, hipóteses, desejos e possibilidades (cujo funcionamento ocorre conforme o paradigma verbal do presente de subjuntivo). As indicações que apresentamos como justificativa em 5.5.1., para a elaboração dos tópicos de discussão, também são justificáveis para essa proposta.

Hacia el Español

Unidade didática: *Unidad 4* – tema: o dinheiro.

Temas de discussão: expressar agrado ou aborrecimento.

Conteúdo gramatical: conjugação e uso do presente de subjuntivo; *ello* e os demonstrativos neutros.

Não apresenta explicitamente destaque de tema cultural.

Seções com texto:

Hacia la comprensión lectora: texto da revista *Bitácora Centroamérica*, sobre o valor do dinheiro como tema a ser apresentado na educação de crianças.

Exercícios propostos: compreensão lexical (uso de demonstrativos e significado de palavras) e dar valores de verdadeiro ou falso às afirmações baseadas no texto.

Hacia la comprensión auditiva: texto com algumas palavras *lunfardas*, sobre o dinheiro. **Exercícios propostos:** perguntas de decodificação do texto.

Español Ahora

Unidade didática: *Lección 3: ¿Cómo dices?*

Temas de discussão: reproduzir e resumir o conteúdo de uma conversação; expressar admiração ou surpresa; expressar preços.

Conteúdo gramatical: Estilo indireto (transformações verbais e verbos introdutórios); presente de subjuntivo; pronomes de objeto direto; orações subordinadas substantivas; advérbios e locuções adverbiais *más, un poco, un poco más*.

Tema cultural: relações pessoais, novas formas de comunicação, moedas de países hispânicos e apresentação de escritor peruano: Mario Vargas Llosa.

Seções com texto:

Te cuento un cuento: texto adaptado de uma revista, sobre os diários digitais, blogs. **Exercícios propostos:** a partir de verbos destacadas do texto, apresentar o seu equivalente em português e seu infinitivo em espanhol.

Dale que dale: nessa sessão há um texto de Vargas Llosa, em que o narrador, em primeira pessoa, fala de sua rotina e de seu trabalho. **Exercícios propostos:**

atividade oral em que se recorda o que o autor conta de sua vida e a elaboração de uma página de um diário.

Mundo hispánico: apresentação da moeda da Espanha e de alguns países hispânicos, em que aparece imagens de algumas moedas.

Texto y contexto: o uso de computadores como motivador de criatividade e apresentação de tabela comparativa de termos de informática em inglês (apresentado como original), sua adaptação ao espanhol e o equivalente em português. **Exercícios propostos**: atividade de discussão a partir do tema apresentado (a informática); elaboração de um resumo escrito da discussão.

Textos teatrais propostos para ilustrar discussões de complementação em relação a essas unidades:

***Heroica de Buenos Aires* – Osvaldo Dragún**

***Al amigo más fiel* – Jorge García Alonso**

5.5.2.1. Texto teatral *Heroica de Buenos Aires*

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 só física, 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 ilustrarmos esta discussão apresentamos o *Cuadro II (Verano)*, 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, à ajuda que ela deu 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*, bairro 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: Neste componente propomos analisar as posições enunciativas dos personagens, de quais lugares sociais eles falam e quais discursos estão autorizados a serem ditos nestes lugares, enfocando a relação mãe e filhos, assim como as marcas subjetivas que afloram nos discursos produzidos, no ato da peça teatral. Se a linguagem é formal ou não e se está relacionada com alguma variedade específica da língua (ou a uma classe social),

também são temas relevantes em abordagens que considerem a perspectiva discursiva, tendo como tópico a heterogeneidade da língua. Apresentamos trechos tomados da peça com sentenças para o estudo dos temas de língua que são propostos pelas unidades didáticas escolhidas de *Español Ahora* e *Hacia el Español*. Ao invés de apresentar expressões fixas – de enfado e de desagrado (*Hacia el Español*) e de admiração e surpresa (*Español Ahora*) – destacamos sentenças que possuem esse funcionamento, deslocando o foco em expressões formais e topicalizando no funcionamento do discurso.

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 discutida 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 lhe daria recursos para a sua vivência, declaração que pode

ser discutida sobre a 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 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...”

(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) o tema de língua destacado (o subjuntivo) aparece com mais destaque, 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 como as apresentadas em *Hacia el Español*. 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), em 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 lingüísticas, como as apresentadas no material didático.

Expressão de admiração ou surpresa

Ocorrências extraídas da peça:

(10) “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.”.

(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

(13) 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) apontamos uma frase (**¡Porque no entiendo nada!**) que, além desse funcionamento, possui também aquele que destacamos anteriormente, de desagrado ou enfado, mostra de que a materialidade lingüística 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 que destacamos, consideramos, como apontamos anteriormente, a importância de se abordar sobre o ambiente 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 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.

5.5.2.2. Texto teatral *Al amigo más fiel*

Escrito por Jorge García Alonso, o texto aborda de modo humorístico, beirando o *nonsense*, uma relação de amizade desproporcional entre dois homens, em que um dos deles (Pipo) planeja construir um empreendimento turístico e age de modo desonesto com o outro (Fito), mais inocente e que sofre por ter sido traído e abandonado por sua esposa (que o traiu com Pipo). Há também o personagem de um empregado de Pipo que, por não receber pagamento pelos seus serviços, acaba realizando pequenos furtos de seu patrão. Apresentamos um trecho em que os personagens vivem e discutem algumas situações acarretadas por problemas financeiros.

I - Componente Intercultural

Territórios, Espaços e Momentos: casa chalé em zona rural da província de Buenos Aires, Argentina.

Pessoa e Grupos Sociais: cidadãos de diferentes classes sociais (o dono do chalé, seu amigo, um empregado e a mãe deste).

Legados Culturais: trecho do texto dramático argentino *Al amigo más fiel*, com temas ligados ao trabalho e ao dinheiro.

II – Componente de Língua-Discurso: por ser um texto de viés humorístico, propomos discussões sobre a literalidade das ações narradas e o funcionamento de ironias no discurso, mobilizando sentidos na comparação dessas ações com outras possibilidades de abordagem dos problemas apresentados (falta de dinheiro, calote, roubo, aquisição de dinheiro). Por ser um assunto de interesse geral, a discussão sobre essas questões sob o viés das dicas de economia, encontradas em cadernos e publicações especializadas também é proveitosa para a comparação com o texto, mobilizando-o aos temas culturais que apreendemos nesse trecho que destacamos (a importância do dinheiro na sociedade contemporânea, sua influência na vida das pessoas, alternativas para a sua aquisição em situações extremas etc.). Em relação às posições enunciativas dos personagens, que marcas de subjetividade são identificáveis nos discursos, que

registro é utilizado (formal ou informal), que objetos de discurso podemos identificar em relação ao tema – o dinheiro. Em relação aos temas de língua abordados nas unidades didáticas, propomos o estudo das seguintes ocorrências encontradas no trecho que destacamos:

Expressões de desagrado ou enfado

Ocorrências extraídas da peça

(1) “PIPO: (*Serio*) César. Yo respeto que usted robe porque cada uno tiene derecho a ganarse la vida con lo que sabe, pero... CÉSAR: **Empezamos con los peros...** FITO: ¿Ah sí? PIPO: ... Pero robale a otro. Yo pago la cuenta del gas, ¿ves? ¡Más respeto! CÉSAR: ¿**Y qué quiere**, que pague lo que robo? Así no me respetaría a mí mismo. FITO: ¡Es orgulloso! PIPO: ¡Me pagás! ¡Yá!”.

(2) “FITO: (*Asomándose*) ¡La señora es tuerta! CÉSAR: ¿Vio? Y quiere que le consiga un ojo celeste. ¡Con el otro que es negro no hace juego! PIPO (*A Fito*) **¡Me cambia de tema! ¡Siempre me cambia de tema!** FITO: (*Asomándose*) Negro... negro no es. PIPO: (*Tentado se asoma*) ¿Eh...? (*Trans*) ¡Te lo voy a descontar del sueldo! CÉSAR: **¡Si hace tres meses que no me paga!** PIPO: ¡Porque hace un año que me robás el gas! **¡Me debés 9 meses todavía!**”.

(3) “CÉSAR: (*Se asoma un segundo y vuelve muy cauteloso*) Escuchame... Pipo. Te doy la vieja... PIPO: ¿Eh? CÉSAR: La vieja. Te pago con la vieja. PIPO: ¡Ya tengo una! (*Fito se desmaya. Nadie lo advierte. Lentamente luego se golpea las mejillas y va incorporándose*) CÉSAR: Dos joden menos. PIPO: La mía no jode. ¡Es una santa! CÉSAR: La mía también. No te vendo trucho... ¿Sí? PIPO: (*Asomándose*) Y... ¿dónde la pongo? CÉSAR: Ssh. Habla en voz baja que por ahí se pone nerviosa, ¿viste? VOZ: ¡Vendiendo a la madre! ¡Otra vez vendiendo a la madre! CÉSAR: **¡Se pudrió todo!** FITO: (*Canturrea muy bajito*) “Oh madre querida... Tal vez tus besos yo olvidé”. (*Se asoma a la ventana para tomar aire*) ¡Está en camión!”.

(4) “VOZ (*Estornudo mecánico*) ¡¡¡¡Atchisssss!!!! FITO (*Delirado*) ¡Está haciendo striptease! CÉSAR: ¡Pobre! Se mueve para no congelarse. ¡Ya voy! VOZ: ¡**Vender otra vez a tu madre!** CÉSAR: (*Saliendo*) ¡Pero si a mí no me vendiste fue porque nadie me quería! (*Sale*) FITO: Terminó el striptease. (*Cae al suelo nuevamente. Se reincorpora sólo.*) PIPO: (*Se apaga el gas*) ¡**Ja! ¡Me quedé sin gas!** VOZ: (*De César*) ¡**El gas che! ¡Se cortó el gas!** PIPO: (*Delirado*) ¡Me voy a morir de frío pero no me vas a poder afanar más gas! (*Ríe*) ¡No hay más! (*Al cielo*) ¡Y soy un turro sin culpas! (*Ríe*) ¡Mi sueño dorado! ¡Con esta “pequeña venganza” por un año no tengo acidez de estómago! (*Ríe*) ¡¡¡¡Hiujuuu!!!! (*Estornuda*) ¡Resfriado pero feliz! (*Estornuda*) (*Se escucha el motor de un camión que se acerca de lejos. La lluvia es intensa. Tormentosa*) ¿Oís? Un camión va dando vuelta al lago.”.

Sobre o tema de expressões de desagrado ou enfado vemos, em comparação com os enunciados de *Heroica de Buenos Aires*, que as expressões destacadas de (1) a (4) possuem registro mais coloquial. Discussão sobre o funcionamento dessas expressões, relacionando-as ao contexto em que foram ditas, e a quem as falou também são outro viés de discussão. Em (1) e (2) a reação de Pipo, apesar de expressar desagrado à atitude de César de roubar-lhe o gás, é desproporcional em relação a esse fato – pois uma atitude incomum como essa poderia gerar atitudes mais severas ou punitivas. Em (3) e (4) podemos fazer a mesma relação, pois o que se discute é o fato de César oferecer sua mãe para pagar a dívida com o seu patrão, fato que não era novidade, sendo que somente a própria expressa desagrado à atitude de seu filho. Nota-se que em (4) tal tema dá lugar novamente ao fato do roubo de gás. Ressaltamos, como observamos anteriormente, que esses enunciados dão mostras de que sentidos de um funcionamento específico da língua não estão atrelados somente a determinadas formas lingüísticas, como as apresentadas no material didático,

mostra de que a materialidade lingüística não é estanque com determinados funcionamentos e excluindo outros, dando a possibilidade de expressar diferentes modos de significação.

Expressões de admiração ou surpresa

Ocorrências extraídas da peça

(5) “PIPO: ¡**Volvió César!** (*Va hacia la ventana*) ¡Está la luz encendida! (*Grita*) ¡César! FITO: (*Asomándose*) ¿**Qué César?** PIPO: El sereno. ¡César! FITO: ¿**Cómo va a ser sereno si es de noche y no estaba?** PIPO: Labura en otro lado. (*Llama*) ¡César!”.

(6) “PIPO: (*Serio*) César. Yo respeto que usted robe porque cada uno tiene derecho a ganarse la vida con lo que sabe, pero... CÉSAR: Empezamos con los peros... FITO: ¿Ah sí? PIPO: ... Pero robale a otro. Yo pago la cuenta del gas, ¿ves? ¡Más respeto! CÉSAR: ¿Y qué quiere, que pague lo que robo? Así no me respetaría a mí mismo. FITO: ¡**Es orgulloso!** PIPO: ¡Me pagás! ¡Yá!”.

(7) “VOZ: (*Madre de César*) ¡Nene, pagale! ¡Hacelo por tu madre! FITO: (*Asomándose*) ¡**La señora es tuerta!** CÉSAR: ¿Vio? Y quiere que le consiga un ojo celeste. ¡Con el otro que es negro no hace juego! PIPO (*A Fito*) ¡Me cambia de tema! ¡Siempre me cambia de tema! FITO: (*Asomándose*) Negro... negro no es. PIPO: (*Tentado se asoma*) ¿Eh...? (*Trans*) ¡Te lo voy a descontar del sueldo! CÉSAR: ¡Si hace tres meses que no me paga! PIPO: ¡Porque hace un año que me robás el gas! ¡Me debés 9 meses todavía! CÉSAR: Oiga... Por qué en lugar de descontarme la guita no me insulta un poco y saca la bronca, ¿sí? PIPO: ¡El gas no se paga con puteadas! CÉSAR: Si quiere hasta me pongo colorado y todo. VOZ: (*De madre*) Tengo frío (*Estornudo mecánico*) ¡Atchiss! CÉSAR: (*Se asoma un segundo y vuelve muy cauteloso*) Escuchame... Pipo. Te doy la vieja... PIPO: ¿Eh? CÉSAR: La vieja. Te pago con la vieja. PIPO: ¡Ya tengo una! (*Fito se desmaya. Nadie lo advierte. Lentamente luego se golpea las mejillas y va incorporándose*). CÉSAR: Dos joden menos. PIPO: La mía no jode. ¡**Es una santa!** CÉSAR: La mía también. No te vendo trucho... ¿Sí? PIPO: (*Asomándose*)

Y... ¿dónde la pongo? CÉSAR: Ssh. Habla en voz baja que por ahí se pone nerviosa, ¿viste? VOZ: ¡Vendiendo a la madre! ¡Otra vez vendiendo a la madre! CÉSAR: ¡Se pudrió todo!

(8) FITO: (*Canturrea muy bajito*) “Oh madre querida... Tal vez tus besos yo olvidé”. (*Se asoma a la ventana para tomar aire*) ¡Está en camisión! CÉSAR: (A Pipo) En camisión ¡Qué tal! ¡Si le cortás el gas ahora se me muere de frío! Te estoy salvando de los remordimientos y ¿así me lo pagás? VOZ (*Estornudo mecánico*) ¡¡¡¡Atchisssss!!!! FITO (*Delirado*) ¡Está haciendo striptease! CÉSAR: ¡Pobre! Se mueve para no congelarse. ¡Ya voy! VOZ: ¡Vender otra vez a tu madre! CÉSAR: (*Saliendo*) ¡Pero si a mí no me vendiste fue porque nadie me quería! (*Sale*) FITO: Terminó el striptease. (*Cae al suelo nuevamente. Se reincorpora sólo.*)”.

Repetimos os trechos anteriormente apontados, por achar mais produtiva sua discussão conforme cada um dos temas que propomos, destacado-os conforme o tema de expressões de admiração ou surpresa, abordados em **Español Ahora**, como os trechos (6), (7) e (8), mas com algumas mudanças, realçando as relações entre as frases enunciadas sob esse tema. Porém, nota-se que ocorre o mesmo funcionamento: reações desproporcionais aos fatos, cujo funcionamento se dá mais no que toca à expressão de surpresas do que de admiração, o que ocorrem também em (5). Em (7) e (8) também notamos o que havíamos destacado nos enunciados de **Heroica de Buenos Aires**, em relação a esse tema: as expressões destacadas possuem também aquele que destacamos anteriormente, de desagrado ou enfado, mostra de que a materialidade lingüística não é estanque com determinados funcionamentos, com expressões fixas, e excluindo outros, dando a possibilidade de expressar diferentes modos de significação a partir das condições de produção do discurso.

Usos de expressões sobre pedidos, hipóteses, desejos e possibilidades

Ocorrências extraídas da peça

(9) “CÉSAR: (*Asomándose por la ventana*) Perdone que no venía pero estaba dialogando con mi señora madre. PIPO: ¿Todo el día con tu vieja? CÉSAR: Y si. Es mi madre, ¿no? PIPO: (*Serio*) César. Yo respeto que usted **robe** porque cada uno tiene derecho a ganarse la vida con lo que sabe, pero... CÉSAR: Empezamos con los peros...”.

(10) “VOZ: (*Madre de César*) ¡Nene, pagale! ¡Hacelo por tu madre! FITO: (*Asomándose*) ¡La señora es tuerta! CÉSAR: ¿Vio? Y quiere que **le consiga** un ojo celeste. ¡Con el otro que es negro no hace juego! PIPO (*A Fito*) ¡Me cambia de tema! ¡Siempre me cambia de tema! FITO: (*Asomándose*) Negro... negro no es.”.

(11) “PIPO: (*Delirado*) ¡Me voy a morir de frío pero no me vas a poder afanar más gas! (*Ríe*) ¡No hay más! (*Al cielo*) ¡Y soy un turro sin culpas! (*Ríe*) ¡Mi sueño dorado! ¡Con esta “pequeña venganza” por un año no tengo acidez de estómago! (*Ríe*) ¡¡¡¡Hiujuuu!!!! (*Estornuda*) ¡Resfriado pero feliz! (*Estornuda*) (*Se escucha el motor de un camión que se acerca de lejos. La lluvia es intensa. Tormentosa*) ¿Oís? Un camión va dando vuelta al lago. FITO: (*Asomándose*) ¿Será el que trae mis muebles? PIPO: Ojalá **llegue** algo sano. FITO: Cómo llueve, mi Dios.”.

Os primeiros trechos destacados sobre esse tema, (9) e (10) já foram apresentados anteriormente e os repetimos por achar mais produtiva sua discussão conforme cada um dos temas que propomos. De modo semelhante ao que propusemos com os enunciados de *Heroica de Buenos Aires*, as formas verbais de presente de subjuntivo destacadas podem ser abordadas conforme os diferentes usos que este modo possui em língua espanhola: sentidos de possibilidade ou probabilidade, de desejo, de dúvida ou de ordem negativa.

III – Componente de Práticas Verbais: para que se realizem práticas que envolvam leitura, escrita, escuta e produção oral, a partir do trecho selecionado,

consideramos a relevância de discutir a importância do dinheiro no contexto em que vivemos e sua influência sobre a ação das pessoas dentro de uma coletividade, temas abordados por *Al amigo más fiel*. Outros temas relacionados com o cotidiano, como produtos de consumo diário, necessidades pessoais e o trabalho, também são pontos de discussão. Como o texto possui um viés humorístico e irônico, em relação às dificuldades financeiras dos personagens, questões éticas e legais relacionadas ao trabalho e à obtenção de dinheiro, ou exploração de seres humanos, são outros pontos a serem debatidos a partir da peça.

Considerações finais

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, observamos 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.

A variedade de gêneros e de nacionalidades desses textos, e também de outras materialidades como fotos e ilustrações, vai de encontro à intenção de os livros representarem a heterogeneidade discursiva da língua espanhola, enunciado recorrente nas apresentações e no manual para o professor de ambos os livros; entretanto tal funcionamento é apenas aparente, não sendo funcional por justamente essas materialidades estarem “*coladas*” tal como recorte, havendo um desequilíbrio favorável à variante peninsular.

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 o de não dar condições para uma discussão sobre o funcionamento da materialidade lingüística de distintos gêneros discursivos em uma mesma unidade, pois o “algo em comum” entre eles é somente o tema “comunicativo” de cada unidade. A contextualização se dá através de quadros lexicais (à guisa de vocabulário), de pequena biografia do autor de um texto ou de legendas abaixo das fotos.

Notamos, em ambos os livros, que se realiza um apagamento da heterogeneidade de hábitos e consumos de uma sociedade, 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 aula, quanto mais em uma sociedade.

Não negamos o fato de que o livro didático possua um funcionamento que sirva de apoio para processos de ensino e aprendizagem de línguas, assim como não negamos que o trabalho que os autores desse gênero discursivo levam a cabo é o de apresentar uma didática para o ensino de línguas estrangeiras em ambientes escolares, mas discutimos que ele não deva ser o único instrumento para uma prática de ensino, pois não notamos que neles haja uma discussão ou reflexão sobre processos discursivos que ocorrem em toda enunciação. Tampouco, no que se refere ao trabalho com os textos (e destacamos, com os de gênero literário), esse se dá sobre formas em que se topicalizam os sentidos que o permeiam – sempre abordados de modo episódico ou como base para atividades de compreensão textual ou lexical.

Visto que não encontramos ocorrência, entre os textos literários abordados por ambos os materiais, de textos teatrais, propusemos 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.

Como apontamos no decorrer desta dissertação, 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 como dissemos anteriormente – e 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 que elaboramos nessa dissertação, 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 propósito diverso aos de convocar um interlocutor que responda ao que está sendo perguntado (perguntas que não “perguntam”, como de fato ocorrem no discurso cotidiano); a problemática de usar expressões fixas para determinados usos, como o de enunciar preocupações, temor, enfado, admiração e surpresa, por exemplo, que podem ocorrer pela conjunção de fatores como a situação em que está sendo enunciada, as formações imaginárias em funcionamento em cada enunciação; 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.

Como justificamos no capítulo 5, escolhemos trabalhar especificamente com textos teatrais argentinos, como modo de ilustração, mas não somente; conforme a análise que realizamos com os materiais didáticos que compõem o nosso *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 – usados no Brasil em instituições de ensino de idiomas e também de ensino regular privado. Reforçamos o caráter ilustrativo do uso de obras de teatro argentino em nossa dissertação, pois poderíamos ilustrar com obras de outras territorialidades, como a chilena, a uruguaia, a peruana etc.

Ao examinar especificamente funcionamentos de textos teatrais articulados a materiais previstos para o ensino de língua temos em vista o preenchimento da lacuna de sua ocorrência em práticas de ensino de línguas estrangeiras: em nossa análise dos livros didáticos constatamos a ausência de textos teatrais nas práticas propostas. Há não somente práticas de leitura dominante nesses materiais (ou seja, como o texto deve ser lido, conforme detalhamos a ocorrência de textos literários nas unidades que analisamos) como

também que objeto de leitura está legitimado (textos jornalísticos, publicitários e adaptações de textos literários). Nosso 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.

Creemos 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, cremos, faz-se urgente a instauração de novos paradigmas no ensino dessa língua em nosso país.

Referências Bibliográficas

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

BRAIT, B. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. In: **Revista ANPOLL**, São Paulo, nº 8, p. 187-206, jan./jun. 2000.

_____. Estilo. In: _____ (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. SP: Contexto, 2005. p. 79-102.

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

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed., Campinas: Pontes, 1999. pp. 127-133.

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

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

CORACINI, M.J.R.F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito

e identidade. In: **Letras & Letras**, 1998.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat. p. 21-40.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. (Trad. de Sandra Castello Branco). SP: Editora da UNESP, 2005.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. (Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves) 7^aed. RJ: Forense Universitária, 2008.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: O discurso na história da lingüística**. (Trad. de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello). Campinas: Pontes, 2004.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1^a ed., Campinas: Pontes, 1999. pp. 79-91.

_____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1^a ed., Campinas: Pontes, 1999. pp. 67-77.

_____. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G. & _____, (orgs.).

Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade. SP: Humanitas, 2001. p.135-152.

KULIKOWSKI, M. Z. M. & MAIA GONZÁLEZ, N. T. &. “Espanhol para brasileiros. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía”. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. SP, ABEH, 1999. p. 11-18.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. (Trad. de Marcos Marcionilo). SP: Parábola, 2009.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. Tese de doutorado inédita. SP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4ª ed., Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais:** o Brasil. Disponível em http://www.discurso.ufrgs.br/evento/conf_04/eniorlandi.pdf. Acesso em 28/09/2008.

_____. **Discurso & Leitura**. 8ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 2008a.

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

PALLOTTINI, R. **Introdução à dramaturgia**. SP: Ática, 1988.

PAVIS, P. Dictionnaire du théâtre. Paris: Dunod, 1996 apud STALLONI, Y. O teatro e o gênero dramático. In: STALLONY, Y. **Os gêneros literários**. (Trad. de Flavia Nascimento). 3ª ed. RJ: Difel, 2007. p. 39-72.

_____. **O teatro no cruzamento de culturas**. (Trad. de Nanci Fernandes). SP: Perspectiva: 2008.

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: UNICAMP, 1993. p. 311-319.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (Trad. de E. Orlandi, L. C. Jurado Filho, M. L. G. Corrêa e S. M. Serrani). 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

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

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

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

RODRIGUES, F. C. **Aprendendo língua estrangeira na ‘terra da gramática’**: relações entre sujeito, escola e aprendizado de espanhol por brasileiros. Dissertação de mestrado inédita. SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2003.

RYNGAERT, J-P. **Introdução à análise do teatro**. (Trad. de Paulo Neves). SP: 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 inédita. SP: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2005.

SEBASTIANO, A. apud CLARK, H. Barrent. **European theories of the drama**. Nova Iorque: Crown Publishing, 1983. p. 56 apud PALLOTTINI, R. **Introdução à dramaturgia**. SP: Ática, 1988.

SERRANI, S. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. In: **Letras**, nº 14 (jan./jun), Santa Maria: UFSM/CAL. 1997a. p. 1-19.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **D.E.L.T.A**, São Paulo, vol. 13, nº 1, 1997b. p. 63-81.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p. 231-264.

_____. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta Areda. In: SIGNORINI, I e CAVALCANTI, M. C (orgs.), **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998b. p.143-167.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. In: **D.E.L.T.A**, São Paulo, vol. 17, nº 1, 2001. p. 31-58.

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

_____. Antologias, discurso e memória cultural (o dialogismo em compilações bilíngües de poesia argentina). In: **Aletria**, nº 18, Belo Horizonte: UFMG, 2008.

_____. Lengua española en la Universidad de Campinas: investigación del discurso e intercambios. In: **Revista Signo y Señá**, Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, nº 20, janeiro de 2009.

STALLONI, Y. O teatro e o gênero dramático. In: _____. **Os gêneros literários**. (Trad. de Flavia Nascimento). 3ª ed. RJ: Difel, 2007. p. 39-72.

Livros didáticos

BRIONES, A. I. *et all.* **Español ahora**. Vol. 2. SP: Moderna, 2003.

BRUNO, F. C. B. & MENDOZA, M. A. H. **Hacia el español**. Vol. 2. 2ª ed., SP: Saraiva, 2002.

Antologías

FERNÁNDEZ, G. (coord.). **Teatro argentino contemporáneo**. Antología. 1ª ed., Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GARCÍA ALONSO, J. **Teatro**. Buenos Aires: Libros de Tierra Firme, 1994.

ORLANDO DE MEYER, E. & ESTEVE, P. (orgs.). **Teatro breve contemporáneo argentino (I)**. 1ª ed., Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Teatro breve contemporáneo argentino (II)**. 1ª ed., Buenos Aires: Colihue: 2005.

PÉREZ, I. (org.). **Teatro breve contemporáneo argentino (III)**. Buenos Aires: Colihue, 2000.

Índices dos livros didáticos que compõem o nosso corpus.

Contenidos		
Lección	Contenidos comunicativos	Contenidos gramaticales
1 ¿Qué tal las vacaciones?, 9	Expresar hechos iniciados en el pasado y concluidos en el pasado (lejano y reciente) o en el presente, 12 Expresar la frecuencia con que hacemos las cosas, 13, 14	Pretérito perfecto compuesto (indicativo): formas y usos, 15, 16 Contraste con el pret. indefinido y con el pretérito perfecto compuesto en portugués, 16, 20 Participio de verbos regulares e irregulares, 15 "¿Cuánto hace que ...?"/"¿Hace mucho que ...?", 22 Formas apocopadas del adjetivo, 18
2 ¿Cómo te ves?, 31	Expresar ideas sobre uno mismo y opinar sobre diferentes asuntos, 34 Describir actitudes de personas, 38 Expresar preocupación, decepción y temor, 40	Artículos (ampliación), 35, 36, 37 Artículo neutro "lo", 35, 36
3 ¿Cómo dices?, 47	Reproducir y resumir el contenido de una conversación, 49 Expresar admiración y sorpresa, 60 Expresar precios en diferentes monedas, 64	Estilo indirecto (transformaciones verbales y verbos introductores), 57 Presente de subjuntivo, 55 Pronombres complemento directo, 52 Oraciones subordinadas sustantivas, 56, 57 Adverbios y locuciones adverbiales "más", "un poco", "un poco más", 62
4 ¿A que no lo adivinas?, 71	Iniciar y acabar una conversación, 74 Mantener una conversación informal, 74 Expresar alegría y optimismo, tristeza y pesimismo, 82	"Estar" + gerundio, 77 Pronombres complemento indirecto, 75 Adverbios: "ya", "aún", "todavía", "todavía no", 84
5 Estamos de acuerdo, 91	Dar la razón y disentir en una conversación, 94 Expresar arrepentimiento y pedir disculpas, 100	Pretérito pluscuamperfecto, 96 Oraciones adversativas, 97 Conectores de contraste: "pero", "aunque", "sino", "sin embargo", 97 Usos de "ser" y "estar", 102
6 No tengo ni idea, 109	Expresar duda, probabilidad y deseo, 120 Cambiar de tema en una conversación, 120	Pretérito imperfecto de subjuntivo, 114 Oraciones condicionales: indicativo y subjuntivo, 116 Conectores condicionales, 116 Preposiciones: "hacia", "hasta", "de/desde", 119, 122

Figura 1: Primeira página do índice de *Español Ahora*.

Contenidos lexicales	Contenidos fonéticos y ortográficos	Contenidos culturales
Descripción de paisajes y lugares, 10 Viajes y vacaciones, 10 Marcadores temporales: "siempre", "a menudo", "a veces", "nunca", "todos los días", "cada semana", etc., 13	1. fonética: variantes de pronunciación en España, 26 2. ortografía: b/v, s/c/z, g/j, 26	Formas diferentes de aprovechar las vacaciones según el país, la región, la época del año, 10 Presentación de ciudades hispanas (españolas, colombianas, etc.), 22, 23 Presentación de cantautora chilena: Violeta Parra, 24
Apariencia física y actitudes vitales, 34 El retrato, 42	1. fonética: consonantes en posición trabada, 44 2. ortografía: signos de puntuación (usos de los dos puntos), 44	Apariencia exterior de las personas y actitudes vitales en la sociedad actual, 33, 38, 42 El valor de la imagen: el retrato, 42 Presentación de escritor español: Camilo José Cela, 32
Verbos de habla e información, 51, 55 Informática e Internet, 68 El diario, 63	1. fonética: diptongos e hiatos, 65 2. ortografía: signos de puntuación (usos del guión, el paréntesis y la raya), 66	Relaciones personales en directo y por Internet, 49 Nuevas formas de comunicación, 48, 49 Las monedas de los países hispanicos, 64 Presentación de escritor peruano: Mario Vargas Llosa, 63
Expresiones coloquiales, 72 Actividad comercial y <i>marketing</i> , 84, 85 La carta personal y la carta comercial, 84, 85	1. fonética: entonación afirmativa, interrogativa y exclamativa, 87 2. ortografía: acentuación gráfica (monosílabos), 87	Medios de comunicación de ayer y de hoy (radionovela, televisión, teléfono móvil), 72, 73, 82 La publicidad, 85
Deportes, 103 Tecnicismos tecnológicos, 99 La descripción, 102	1. fonética: entonación expresiva, 104 2. ortografía: diferentes formas de puntuar un mismo texto, 105	La tecnología, 99 El deporte en la sociedad actual, 95 Presentación de escritor colombiano: Gabriel García Márquez, 106
Expresiones de duda y probabilidad, 115 Tecnicismos científicos, 126 Puntos cardinales, 122 El resumen, 122	1. fonética: dificultades específicas para brasileños (repaso de sonidos de los grupos "ch", "bl", "pl", "cl"), 124 2. ortografía: si no/sino; tan poco/tampoco, 125	Aproximación a la arquitectura en los países hispanicos: maya (Guatemala), romana (Segovia, España) y contemporánea (Antoni Gaudí, Barcelona, España), 123 Aproximación a la ciencia: Física y Astronomía, 110

Figura 2: Segunda página do índice de Español Ahora.

Lección	Contenidos comunicativos	Contenidos gramaticales
<p>7</p> <p>Hay que hacer algo, 129</p>	<p>Pedir favores, 134</p> <p>Expresar obligación y necesidad, 143</p>	<p>Verbos pronominales, 139</p> <p>Pronombres precedidos de preposición "con", 142</p> <p>Oraciones temporales: indicativo y subjuntivo, 136</p> <p>Conectores temporales, 136</p> <p>"Hay que", 143</p>
<p>8</p> <p>¡No me digas!, 151</p>	<p>Dar instrucciones y órdenes, 155</p> <p>Dar consejos y recomendaciones, 154</p> <p>Pedir, dar y denegar permiso, 154</p>	<p>Usos y valores del imperativo, 155</p> <p>Pronombres relativos, 158</p> <p>Preposiciones (repaso: "ir a" + inf.; "a" + complemento directo de persona, etc.), 168</p> <p>"Muy"/"mucho" (repaso), 159</p>
<p>9</p> <p>Se dice que..., 175</p>	<p>Narrar hechos sin determinar el sujeto, 185</p> <p>Hablar de lo hecho recientemente, 188</p> <p>Expresar deseo y voluntad, 178</p>	<p>La voz pasiva, 180, 182</p> <p>"Acabar de" + infinitivo, 188</p> <p>Otros pronombres: "uno/a", "alguno/a", "ninguno/a", "otro" ("otro más"), 184</p> <p>Sufijos de diminutivo y aumentativo, 189</p>
<p>10</p> <p>Dale que dale, 197</p>	<p>Expresar finalidad, 204</p> <p>Expresar acciones repetidas, 203</p> <p>Expresar la demora con que hacemos algo, 206</p> <p>Expresar simpatía y antipatía, 208</p> <p>Breve repaso de otros contenidos comunicativos, 209</p>	<p>Oraciones finales, 201</p> <p>Conectores de finalidad: "para"/"para que", 201, 204</p> <p>Subjuntivo (repaso), 204</p> <p>"Llevar" + expresión temporal+ gerundio, 203</p> <p>"Tardar" + unidades de tiempo, 206</p> <p>Breve repaso de otros contenidos gramaticales, 209, 213</p>

Figura 3: Terceira página do índice de Español Ahora.

Contenidos lexicales	Contenidos fonéticos y ortográficos	Contenidos culturales
<p>Expresiones para pedir cosas y favores, 134</p> <p>Expresiones de tiempo, 136</p> <p>Heterogénicos, 139</p> <p>Expresiones idiomáticas, 144</p> <p>La biografía, 144</p>	<p>1. fonética: dificultades específicas para brasileños (repaso de sonidos de las grafías "b/v", "s/z" y "g/j"), 147</p> <p>2. ortografía: la letra "h", 147</p>	<p>Consumismo y reciclaje, 131, 132</p> <p>El compromiso social de los jóvenes: las ONGs, 145</p> <p>Aproximación a la ciencia: Genética y Biología, 141</p> <p>Presentación de científico español: Santiago Ramón y Cajal, 144</p> <p>Presentación de escritor chileno: Pablo Neruda, 148</p>
<p>Léxico básico de especial dificultad (repaso), 159</p> <p>Expresiones para dar instrucciones, consejos, hacer recomendaciones y pedir permiso, 163</p> <p>El cartel anunciador, 166</p>	<p>1. fonética: dificultades específicas para brasileños (repaso de sonidos de las grafías "r/rr" y "x"), 170</p> <p>2. ortografía: abreviaturas más frecuentes: Vd., Sr./Sra., D./Dña., etc., 171</p>	<p>Ciudadanía y convivencia social, 164</p> <p>Normas en la clase, 154</p> <p>La música en la sociedad actual, 172</p> <p>Función social del imperativo en Brasil y en países hispánicos, 161</p> <p>Presentación de poeta español: Pedro Salinas, 169</p>
<p>Alimentos, 188, 194</p> <p>Palabras que cambian de significado por efecto de los sufijos, 189</p> <p>Léxico básico de especial dificultad (repaso), 192</p> <p>La receta de cocina, 194</p>	<p>1. fonética: dificultades específicas para brasileños (repaso de vocales), 192</p> <p>2. ortografía: porque/por qué/porqué; donde/dónde/adonde; cuando/cuándo, 193</p>	<p>Medios actuales para aprender lenguas: intercambios de estudiantes e Internet, 176</p> <p>La alimentación en la sociedad contemporánea, 188</p> <p>Presentación de pintor y escultor colombiano: Fernando Botero, 190</p>
<p>Palabras y expresiones propias de la tradición navideña, 210</p> <p>Léxico y formas verbales de especial dificultad (repaso), 209</p> <p>La felicitación navideña, 210</p>	<p>1. fonética: dificultades específicas para brasileños (repaso de consonantes trabadas, sibilantes sordas/sonoras, etc.), 211</p> <p>2. ortografía: palabras que se distinguen por el acento, 212</p>	<p>Tradiciones navideñas, 198, 207</p> <p>La moda, 200</p> <p>El humor, 211</p> <p>Presentación de dibujante de humor argentina: Maitena, 211</p>

Figura 4: Cuarta página do índice de Español Ahora.

Índice general de contenidos

Unidad	Área Temática	Funciones Comunicativas	Léxico	Contenido Gramatical	Canciones	Textos literarios o periodísticos	Ortografía
1 "Amigo que no da y cuchillo que no corta, que se pierdan poco importa." , 7	La identidad y el comportamiento	Presentar a alguien o presentarse; preguntar a alguien cómo está; manifestar cómo se (re) encuentra uno (formal e informalmente).	Partes, aspecto y atributos del cuerpo humano; expresiones formadas a partir de partes del cuerpo humano.	La preposición a + complemento directo que introduce a persona o a seres personificados; imperativo (irregularidades, la colocación pronominal, usos.)		Shakira, ¿Quién es ella que los tiene a todos hipnotizados con su música? (Revista Cosmopolitan, España). Autorretrato (Pablo Neruda, Chile) Amigos para siempre (Revista Prima, España) XXII (Canto General, Pablo Neruda, Chile) 5 cosas que ellas nunca entenderán sobre los hombres! 5 cosas que ellos jamás entenderán de las mujeres! (Revista Buenhogar, Chile)	Formación de palabras con los sufijos -miento, -mento o -mente
2 "De todo hay en la viña del Señor." , 32	Las lenguas	Preguntar el significado de una palabra; preguntar cómo se dice y pronuncia algo y sobre la ortografía en español.	Vocablos relacionados a divergencias léxicas del español en relación al portugués; palabrotas.	La diversidad lingüística del español (léxica, fonética y semántica).	Serenata para la tierra de UNO (María Elena Walsh, Argentina)	Eu não falo português (Daniel Samper, Colombia)	El acento diferencial
3 "Gato que no caza, ¿qué pinta en casa?" , 53	El trabajo	Expresiones usadas en cartas formales (saludo, introducción y despedida).	Profesiones; expresiones y vocablos relacionados al mundo laboral.	Colocación de los pronombres átonos.		El trabajo (Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana) Un hombre que hizo de amo de casa 15 años no logra una paga de su ex-mujer (David Htero, España)	S / C / Z
4 "Poderoso caballero es don dinero." , 79	El dinero	Expresar desagrado o enfado.	Vocablos y expresiones relacionados al tema "dinero"; divisas.	El presente de subjuntivo: regulares, irregulares (propias y de alteraciones vocálicas), usos; ello y los demostrativos neutros.	El botero (David Turkeltaub/ Eduardo Gatti, Chile)	Enseñar el valor del dinero (Blácara Centroamérica, Guatemala) Elogio de la guita (Jorge Asís, Argentina)	LL / Y (precedida de vocales)

Figura 5: Primeira página do índice de *Hacia el Español*.

Unidad	Área Temática	Funciones Comunicativas	Léxico	Contenido Gramatical	Canciones	Textos literarios o periodísticos	Ortografía
5 "Sana, sana, culito de rana, si no sanas hoy, sanarás mañana." 99	La salud	Expresar cambios o transformaciones personales; tranquilizar o consolar a alguien; expresar estado físico en consultas.	Alimentos; dietas; medicamentos; enfermedades; estética y belleza.	Verbos con alteración de acento en presente de indicativo, de subjuntivo, y en imperativo terminados en -iar y -uar , verbos de cambio	<i>A mí me gustan las hamburguesas</i> (D. García/M. Schajris, R. Hernández, Argentina)	<i>Alimentos que prolongan tu bronceado</i> (Revista Clara, España) <i>Los días internacionales</i> (Chumy Chumez, España) <i>Los médicos explican los tópicos que ponen en peligro la salud</i> (Tribuna, España)	Diéresis C/Q
6 "Martes, ni te cases, ni te embarques." 124	Los viajes	Expresar el estado del tiempo y las estaciones del año; pedir informaciones sobre cómo llegar a los lugares (formal e informalmente).	Ciudades y países; tipos de ambiente y vocablos afines; puntos cardinales; medios de transporte.	Apócope delante de sustantivos y adjetivos o adverbios (muy/mucho; cuan/cuanto; tan/tanto); la preposición en para expresar los medios de transporte	<i>Camino da Camagüey</i> (Silvio Rodríguez, Cuba)	<i>Empieza la aventura</i> (Juan José Alonso Checa, España) <i>Los viajes: volver es una locura</i> ("Coco" Legrand, Chile)	G/J
7 "Pinto, pinto golorido..." 152	La diversión	Expresar voluntad o deseo respecto a una situación pasada; expresar pretensión; organizar un viaje; ubicación de objetos en el espacio.	Deportes; aparatos del hogar; la vivienda; títulos de películas; fiestas navideñas.	Preterito imperfecto de subjuntivo: regulares, irregulares y usos; preposicionales y locuciones preposicionales de uso espacial	Villancico tradicional	<i>El Rastro</i> (J. A. Cabezas, España) <i>Cena</i> (Antonio Dal Masetto, Argentina)	Grafía de palabras unidas y/o separadas
8 "Agua pasada no mueve molino." 175	La modernidad	Establecer comparaciones.	Vocablos relacionados a la oposición nuevo/viejo (aplicados a objetos y personas); nuevos términos del español; expresiones de comparación.	El artículo neutro lo ; la comparación; extranjerismos y nuevos términos	<i>Todo Cambia</i> (Julio Numhauser, Argentina)	<i>Comida de ayer y de hoy</i> (Rafael Ruiz, España) <i>La edad del silicio</i> (Carlos Álvarez, España)	B/V

Apéndice

Ejercicios Complementarios	206
Transcripciones de los Diálogos de Comprensión Auditiva	232

Figura 6: Segunda página do índice de Hacia el Español.

¿UNA FOTO?

(...)

Personajes: Alicia, Luis

A quienes se resistieron a sonreír

Escuchando “La Primavera”, de “Las Cuatro Estaciones” de Vivaldi, está Luis sentado en una silla. Lee una revista y hamaca el cochecito donde está el bebé, al que no se ve.

ALICIA (*desde afuera*): ¿Cómo está?

LUIS (*mira el cochecito y contesta*): Bien.

ALICIA (*entrando*): ¿Por qué no aprovechamos para sacarle una foto?

LUIS: ¿Ahora?

ALICIA: Y, sí. ¿Por qué no?

LUIS: No, digo, porque... ya que está bien...

ALICIA: No le va pasar nada porque le saquemos una foto... Andá a buscar la cámara. (*Se acerca al cochecito y comienza a arreglarlo.*)

(*Luis sale.*)

LUIS (*desde afuera*): Mientras, preparalo.

ALICIA: Es lo que estoy haciendo.

(*Vuelve Luis con la cámara y abre el estuche.*)

ALICIA: ¡Qué rapidez!

LUIS: Busqué la cámara y vine. ¿Qué más iba a hacer?

ALICIA: ¿Y el flash?

LUIS (*mira. Está inseguro.*): Cierto. (*Vuelve a irse.*)

ALICIA: ¡Fíjate que esté todo!

LUIS (*desde afuera*): ¡No te preocupes por lo que tengo que hacer yo!

ALICIA: Bueno.

LUIS: ¿Por qué, mientras, no lo peínas un poco?

(*Alicia asiente y continúa con el cochecito. Vuelve Luis con la cámara y el flash y comienza a preparar todo.*)

ALICIA: ¿Te parece que está bien así?

LUIS (*duda*): Sí...

ALICIA: ¿No tendría que cambiarlo?

LUIS: No, dejá. (*Sin mirar. Concentrado en el armado de la máquina y el flash.*)

ALICIA: ¿Estás seguro?

LUIS: Así está bien... que esté natural... Lo importante es el gesto.

ALICIA: Sí, que sea... como de improviso, ¿no?

LUIS: Instantánea. (*Tiene dificultades para conectar el flash.*)

ALICIA: Eso... Las fotos en pose no me gustan.

LUIS: Mmmm... (*Asiente sin prestar atención.*)

ALICIA: Es como si no tuviesen vida, ¿no?... Mientras que las naturales, ésas en las que uno sale así (*Hace un ademán.*) dan la impresión de que tuviesen vida siempre... No solo el que está en la foto, sino el que la mira también cree que está en ese tiempo, ¿no es así?... Es volver a vivir.

LUIS: Mmmm... Me parece que le falta un cable.

ALICIA: ¿A quién?

LUIS: ¿Cómo a quién? ¡Al flash!

ALICIA: Ah. ¿Cuántos tiene que haber?

LUIS: Dejame a mí... Ya me voy a dar cuenta cómo es...

ALICIA: Bueno.

LUIS: Me parece que había dos: uno del flash a la cámara y el otro de... (*Duda.*) Voy a probar con este solo. (*Prueba acercándose al oído.*)

ALICIA: ¿Y?

LUIS: Parece que sí... Por lo menos hace el silbido.

ALICIA: ¿Cómo la olla a presión?

LUIS: No hagas bromas... (*Con confianza.*) Sí, claro, seguro, tenía que ser así.

ALICIA: ¿Ya podemos sacar la foto?

LUIS: Esperá, se tiene que prender la luz del flash.

ALICIA: ¿A ver?

LUIS: ¿Vos, qué sabés? ¡Además lo estoy haciendo yo! ¿O no? Haceme el favor de no meterte.

(*Pausa.*)

ALICIA: ¿Ya está?

LUIS: Ahora sí, ya está... (*Mira el cochecito.*) A ver dónde lo ponemos...

(*Van probando distintos lugares.*)

ALICIA: No, ahí no.

LUIS: ¿Te parece aquí?

ALICIA: Me gusta más ahí.

LUIS: No, ahí no es bueno el fondo.

ALICIA: ¿Por qué no?

LUIS: No tiene buena luz.

ALICIA: Si igual tenemos flash.

LUIS: ¿Qué tiene que ver?... Mejor por acá.

ALICIA: Bueno, donde quieras.

(*Luis lo deja en el borde del escenario.*)

LUIS: Aquí está muy bien... ¿no?

ALICIA: Sí, sí.

LUIS: Mejor la saco de arriba.

ALICIA: Sí, así sale de frente.

(Luis pone una silla delante del cochecito y se sube a ella. Queda frente al público. Mira por la cámara.)

LUIS: ¿Serán dos metros?

ALICIA: Más o menos... ¿Le sacaste la tapa?

(Luis mira, mueve la lente, toca el flash.)

LUIS: Sí, ya está todo.

ALICIA: Sacásela linda, ¿eh?

LUIS *(mirando por la máquina)*: Mirá la cara que tiene. ¿Por qué no le hacés algo?

(Alicia comienza a hacerle gracias.)

ALICIA: ¿Se la vas a sacar o no?

LUIS: Si no se ríe.

(Alicia insiste con las gracias, sin éxito.)

ALICIA: Esperá, voy a buscar el sonajero. *(Sale.)*

LUIS: Apurate.

(Luis baja la máquina y queda esperando sobre la silla. Vuelve Alicia con el sonajero. Luis, nuevamente, se coloca en posición para sacar la foto. Alicia agita el sonajero.)

ALICIA: No pasa nada.

LUIS: Probá hacerle así. *(Le indica una forma algo extraña.)*

(Alicia intenta de esa manera.)

ALICIA: No se ríe.

LUIS *(bajando la máquina)*: Probá con otra cosa.

ALICIA: ¿Se sentirá mal?

LUIS: ¿Por?

ALICIA: Quizás le duele la panza... Hoy comió un poco más.

LUIS: ¿Un poco más que cuándo?

ALICIA: Que otros días.

LUIS: Dale las gotas.

ALICIA: ¿Y si se duerme?

LUIS: Ponele música.

ALICIA: ¿Sabés que no es mala idea? ¡Le encanta! *(Va a buscar los casetes.)*

LUIS: ¿Qué le vas a poner?

ALICIA: Tchaicovsky. Le gusta muchísimo.

LUIS: ¿Tchaicovsky?

ALICIA: ¡Vas a ver!

(Pone el casete, se escucha la música. Los dos van a mirar al bebé. Alicia hace un gesto de frustración.)

LUIS: Poné de nuevo el de Vivaldi que estaba escuchando.

ALICIA: ¿Te parece, Vivaldi?

LUIS: ¿Por qué no? Con ése estaba bien.

ALICIA: Es lindo, pero no es para que se ría.

LUIS: ¿Y Tchaicovsky qué tiene de gracioso?

ALICIA: No compares.

LUIS: Para eso ponele uno de Chaplin.

ALICIA: No seas tonto.

LUIS: ¡Ah! ¿Tonto yo? Si los dos parecemos un par de... Mirá, si alguien estuviese mirándonos estaría muriéndose de risa... Las cosas que hacemos para que...

ALICIA *(mira al bebé y, repentinamente)*: ¡Ahí, sacala, se está riendo!

(Luis sube rápidamente a la silla y saca la foto. El flash encandila al público.)

ALICIA *(al cochecito)*: ¡Dulce! *(A Luis.)* Salió lindísimo, ¿no?

LUIS: Bueno, ya está. *(Baja de la silla, pasa la foto, mira la máquina. Se queda observándola.)*

ALICIA: ¡Está tan hermoso!... Pensar que teníamos miedo de que saliera un monstruo. ¿Te acordás?

LUIS *(asiente)*: Mmmm. *(Continúa observando la cámara.)*

ALICIA: ¿Pasa algo?

LUIS: No sé... Me parece... que...

ALICIA: ¿Qué?

LUIS: Que no tiene rollo.

ALICIA: ¿En serio?

LUIS: Creí que tenía.

ALICIA: No te puedo creer.

LUIS: ¿Por qué no? No es tan terrible, me olvidé... que se terminó y lo saqué... Cualquiera se puede equivocar, ¿no?

ALICIA: Si yo no te dije nada.

LUIS: ¿Ah, no? Dijiste que no lo podés creer, como diciendo: No se puede creer lo idiota que sos.

ALICIA: ¡Ay no, Luis, no te enojés!

LUIS: No me enojo, fue así... Además, decime, ¿por qué tengo que sacar yo la foto?

ALICIA: ¿Cómo por qué?

LUIS: Claro, si vos sos la que querés, ¿por qué no se la sacas vos?

ALICIA: No empieces ahora, cuando yo te dije de sacársela, no dijiste nada.

LUIS: Te pregunté si tenía que ser ahora.

ALICIA: ¿Qué tiene que ver? ¡Y quedamos que sí! ¿No es así?

LUIS *(duda)*: Sí.

ALICIA: ¿Y entonces? ¿Qué pasa ahora?

LUIS: Lo que pasa ahora es que si antes dije que sí o que no o nada, en última instancia no interesa, porque las cosas pueden cambiar, ¿o no?

ALICIA (*duda*): Sí.

LUIS: Muy bien. Y yo ahora me pregunto: ¿Por qué lo tengo que hacer yo?

(*Pausa.*)

ALICIA: ¿No quedará otro rollo?

LUIS: Sí, hay uno en el placard.

ALICIA: ¡Qué suerte!

LUIS: ¡No! ¡Qué suerte no! ¡Queda uno porque me preocupé yo de comprarlo por las dudas!... (*Sale. Alicia se queda jugando frente al cochecito. Desde afuera.*) ¡Blanco y negro!

ALICIA: Bueno.

LUIS (*entrando.*): ¿Preferías color?

ALICIA: No, es igual.

(*Luis comienza a hacer la operación de poner el rollo.*)

LUIS: ¿Será posible? ¡Con estas máquinas es imposible saber si queda bien puesto o no!

ALICIA: ¿No es automática?

LUIS: ¡Justamente, por eso!

ALICIA: Fijate si sale el número uno.

LUIS: ¡Ahí está! Ojalá se ría rápido ahora.

ALICIA: Otro flash no le hará mal a los ojos, ¿no?

LUIS: ¿Querés que se la saque o no?

ALICIA: Sí, sí... espero que no le haga nada.

(*Luis termina de preparar la cámara. Se sube a la silla y se pone en posición para sacar la foto.*)

LUIS: Jugale con el sonajero... (*Alicia lo agita. Se ve que no hay reacción.*) Con más ganas. ¿Cómo querés que se ría así?

ALICIA: Bueno. ¿Qué querés que haga? (*Alicia lo agita. Se ve que no hay reacción.*)

LUIS: ¿No tendrá hambre?

ALICIA: Todavía falta una hora para la comida.

LUIS: Por las dudas no muevas mucho las tetas.

ALICIA (*irónica*): ¡Qué gracioso!

LUIS: En una de esas se excita.

ALICIA: No seas pavo, ¿querés?

LUIS: Tenés razón... Para que se excite con vos...

ALICIA: ¡Miren quién habla, el macho de América! (*Pausa tensa.*)

LUIS: Bueno, dale, jugale, a ver si sacamos la foto de una vez, antes de que me empiecen a agarrar calambres.

ALICIA: ¡Ahí se ríe! ¡Dale, ahora! ¡¡Sacala!!... ¡¡No!! ¡¡Pará!!

LUIS (*sacándose la cámara del ojo*): ¿Qué pasa?

ALICIA: No sé... esa cara...

LUIS: ¿Esa cara qué?

ALICIA: No me gusta mucho.

LUIS (*sorprendido*): ¿Por qué?

ALICIA: No sé... me parece una risa muy...

LUIS: ¿Muy qué? ¡Hablá!

ALICIA: Muy dura.

LUIS: Estás bromeando.

ALICIA: No, en serio... No sé, es como si no fuese un bebé... ¿No es un gesto demasiado duro?

LUIS (*bajando de la silla*): Me parece que si seguimos un poco más con todo esto nos podemos volver locos.

ALICIA: No, entendeme, una foto es algo que queda para toda la vida... y que salga con esa cara...

LUIS: ¡Esperá un poco! Calmémonos, a ver si podemos conversar tranquilamente. ¿Sabés qué?

ALICIA: ¿Qué?

LUIS: Creo que tenemos que organizarnos.

ALICIA: ¿Cómo organizarnos?

LUIS: ¡Seguro! Organizarnos, sentar las bases de un problema. Por ejemplo, un primer punto importante es: ¿Cuántos tipos de sonrisas hay? Y segundo: ¿Cuál elige usted? Perdón, hay un tercer punto, también importante: ¿Cuál elijo yo?

ALICIA: ¡No seas ridículo!

LUIS: ¡Nooo, vamos a hacer las cosas bien!... (*Va pasando de la ironía a la rabia.*) Hay varios tipos de sonrisas, primero: la sonrisa firme, como vos decís... (*Lo hace.*) Segundo: la artificial... (*la hace.*) Tercero: la natural... (*La hace.*) Cuarto: la angelical (*La hace.*) Quinto: la maldita... (*La hace.*) Y así, fijate que a medida que vas moviendo apenas la boca y los ojos... (*Lo va haciendo lentamente.*) vas teniendo una sonrisa distinta. (*Mueve los ojos y la boca hasta que llega a una expresión con la cara contraída.*)

ALICIA: ¡Luis, qué horrible!

LUIS: ¿No te gusta?

ALICIA: No, sacá esa cara.

LUIS (*normalmente*): ¿Ninguna te gusta?

ALICIA (*duda*): ¿La verdad? La que más me gusta... es la cuarta.

LUIS: ¿Cuál es?

ALICIA: La... la que vos llamás angelical.

LUIS: Sabía.

ALICIA: ¿Qué sabías?

LUIS: Estaba seguro que a vos te iba a encantar ésa.

ALICIA: ¿Por qué?

LUIS: Si es claro como el agua, porque es lo que vos querés que sea.

ALICIA: ¿Qué quiero, a ver?

LUIS: ¿Querés verlo? (*Se arrodilla y simula a rezar.*)

ALICIA: ¡Y qué tendría de malo?

LUIS (*irónico*): ¡No, nada! Si lo más natural del mundo es tener un hijo santurrón.

ALICIA: ¡Yo no dije que quiero que sea un santurrón!

LUIS: ¿Ah, no? ¿Y qué querés que sea con esa sonrisa?

ALICIA: A vos te gustaría la sonrisa firme, ¿no?

LUIS: Y... mejor que la angelical.

ALICIA (*irónica*): ¡Seguro! ¡Si es mejor que sea milico!

LUIS: En todo caso, es mejor que sea un macho y no un... Me entendés.

ALICIA: No. ¿Qué querés decir?

LUIS: No te hagas la inocente. Sabés qué quiero decir.

ALICIA: No sé. Si sos tan macho, decilo.

LUIS (*gritando*): ¡¡No me provoques!! ¡¡Ni quiero, ni tengo por qué decirlo!! ¡¡Y si cada uno quiero otra cosa...!! (*Cambia repentinamente.*) ¿Será posible que siempre tengamos que discutir? (*Señala el cochecito.*) ¿Por qué no la terminamos de una vez?

(*Pausa.*)

ALICIA: De acuerdo.

(*Pausa.*)

LUIS: ¡Se me ocurre una idea!

ALICIA: ¿Qué?

LUIS (*Excitado*): ¡Escuchá, creo que tengo la solución final! Es perfecta.

ALICIA: Decí.

LUIS: Lo importante para nosotros es una sonrisa para la foto, no?

ALICIA: Sí.

LUIS: Muy bien, entonces, ¿para qué vamos a seguir peleando? Le dibujamos una neutral, con la que estemos de acuerdo los dos... y se acabó. ¿Qué te parece? Si igual, para una foto...

ALICIA: Puede ser.

LUIS: Probemos, no perdemos nada.

ALICIA: Está bien. ¿Cómo hacemos?

LUIS: Traé un lápiz de labios.

ALICIA: Ya lo traigo.

(*Alicia sale.*)

LUIS: ¡Es una idea genial! ¿Cómo no se nos ocurrió antes? ¡Le dibujamos exactamente la sonrisa que queremos y asunto terminado! ¿Acaso no somos los padres? ¡Muy bien! Entonces le vamos haciendo la expresión que más nos guste a los dos... ¡Y así va a salir!

(*Vuelve Alicia.*)

ALICIA: ¿Se la dibujo yo?

LUIS: Sí, dale.

ALICIA: Vos mientras estate atento con la cámara.

(Luis sube a la silla. Alicia dibuja.)

LUIS: Va fantástico.

ALICIA: ¿Está bien así?

LUIS: ¡Sí, correte!

ALICIA: ¡Ay, no! ¡Se chupa la pintura!

LUIS: ¡¡Por Dios!! ¡Parece a propósito!

ALICIA: ¿Y si le tengo la boca de los costados?

LUIS: Se van a ver las manos.

ALICIA: ¿Entonces?

LUIS *(reflexionando.)* Si, por lo menos, moviese, él solo, un poquito la boca, cosa que pueda parecer... *(Eufórico.)* ¡¡Eso!!

ALICIA: ¿Qué pasa?

LUIS: ¿Sabés qué necesitamos? ¡Una mueca!

ALICIA: ¿Cómo una mueca?

LUIS: ¡Seguro! ¡¡Aunque sea una mínima mueca que podamos usar como sonrisa!!

(Se prepara nuevamente con la cámara.)

ALICIA: Pero... ¿Y cómo conseguimos que la haga?

LUIS *(lentamente.)* Ali, con cuidado, para que no se te vea nada, agáchate bien... y retorcele un poco el piecito.

ALICIA: ¿Te parece?

LUIS: No tengas dudas. Tranquila y segura.

(Alicia se agacha y, sin mirar, lo hace.)

ALICIA: ¿Y?

LUIS: Todavía no.

ALICIA: ¿Nada?

LUIS *(hace que no.)*: Probá un poco más.

(Alicia fuerza un gesto, torciendo más su mano.)

ALICIA: ¿Ahora?

LUIS *(con rabia)*: Increíble, está impávido.

ALICIA: Pero... ¿Cómo puede ser?

LUIS: Animate, sin miedo. Un segundo de dolor, un instante de sufrimiento que se note apenas y se pueda confundir... ¡Y misión cumplida! ¿Te das cuenta?

ALICIA: ¡Me duele la mano!

LUIS: Ya está cambiando de color... ¡Fuerza!

ALICIA: ¡No puedo más! ¿Nada hace?

LUIS: El último esfuerzo. Ali... ¡Falta una miseria!

ALICIA: ¡Es imposible! ¡Lo tengo dado vuelta!

LUIS (*al cochecito*): ¡¡Una mueca, infeliz!! ¡¡No te estamos pidiendo que te rías!! ¡¡Solo una mueca!!

ALICIA: ¡¡Terminemos con esto, Luis!! ¡¡Es inútil!!

(*Luis deja de mirar por la máquina y baja de la silla.*)

LUIS: ¡Soltalo!

ALICIA (*tomándose el brazo dolorido*): ¡Mirá cómo me dejó el brazo!

LUIS (*con furia*): ¡Ahora va a ver!

(*Luis va hacia el cochecito y le pega una patada, volcándolo. Apagón e inmediatamente un foco ilumina las caras de Luis y Alicia juntas, mirando al piso.*)

ALICIA: ¡Qué sonrisa hermosa!

LUIS: Como queríamos los dos...

(*Un flash escandila al público. Apagón.*)

EL REÑIDERO

EL REÑIDERO – SERGIO DE CECCO

Cuadro Segundo – A la mañana siguiente

(...)

SORIANO. (*Comienza otro tema. Cantando.*)

Despierta calandria hermosa...

que en tu puerta hay un jilguero...

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

SORIANO. (*Sonríe socarrón.*) Está bien... Si no le gusta...

ELENA. ¡No es por eso!

SORIANO. ¿Y por qué?

ELENA. ¡Porque no tiene que cantar cuando no está papá!

SORIANO. (*Burlón.*) ¿Ah, no?

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

SORIANO. Yo soy gayo en cualquier corral.

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

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

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

SORIANO. (*Soltándola.*) Pa'mi que le dan asco todos los hombres.

ELENA. ¡No es cierto!

SORIANO. ¿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...

ELENA. (*Con ganas de llorar.*) ¿Es que sólo hay eso? ¡Sólo les ronda ese pensamiento?

SORIANO. ¿Y qué es una mujer sin un hombre?... Un árbol que crece desamparao... una raíz seca... un mal dormir, un atao de güesos, y nada más...

ELENA. (*Impulsiva.*) ¿Y qué es una mujer que no le basta un hombre?

SORIANO. (*Silencio, la mira fijamente.*) Sería mejor que estuviera divirtiéndose en vez de resignarse con vichar la diversión de los demás.

ELENA. (*Impulsiva, tensa, sintiéndose descubierta.*) ¿Usted qué sabe?

SORIANO. ¡Oh!... Yo sé muchas cosas...

Soriano se levanta y ríe alejándose. Aparece Teresa.

TERESA. ¡Elena! ¡Me dijiste que ibas a estar lista para salir!

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

TERESA. ¡Idiota! ¡Así nunca vas casarte!

ELENA. ¡No me quiero casar!

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

ELENA. No quiero... no quiero...

TERESA. ¿Qué tenés que hacer aquí? Siempre atada a la casa, como un perro guardián. ¡Vamos!

Elena se deja llenar un poco a disgusto por la puerta que da a la calle. Momentos después vuelve a entrar Soriano y cruzando el reñidero sube hasta la sala, desapareciendo por una puerta que da al dormitorio. Luego de un instante, Elena y Teresa vuelven. Elena está agitada y nerviosa.

ELENA. Te dije que yo no servía para esos juegos. ¡Ahora aprenderás a dejarme en paz!

TERESA. ¡Pero no exagerés! ¡Si no quiso molestarte!

ELENA. ¡Me manoseó, cuando yo le pedí que no me tocara!

TERESA. *(Riendo.)* ¡Lo hacen todos!

ELENA. ¡A vos te lo harán! ¡Yo no soporto que me quieran sobar como a chinita percalera!

TERESA. *(Mira por la puerta y ríe.)* Se quedaron esperándonos...

ELENA. Van a cansarse.

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

ELENA. ¡Qué se vayan! ¡Deciles que se vayan!

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

ELENA. Ya me oíste.

TERESA. ¡Pronto serás una vieja agria y egoísta!

ELENA. ¿Qué te importa?

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.)*

ELENA. ¡Pero mirá que sólo un minuto!

HEROICA DE BUENOS AIRES

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 “Supermercado 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. 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...

AL AMIGO MÁS FIEL – Jorge García Alonso

(...)

PIPO: ¡Ni en joda! (*Grita*) ¡¡¡El gas!!!

FITO: ¿El gás...?

PIPO: ¡Volvió César! (*Va hacia la ventana*) ¡Está la luz encendida! (*Grita*) ¡César!

FITO: (*Asomándose*) ¿Qué César?

PIPO: El sereno. ¡César!

FITO: ¿Cómo va a ser sereno si es de noche y no estaba?

PIPO: Labura en otro lado. (*Llama*) ¡César!

FITO: Labura en otro... No entiendo.

PIPO: No puedo pagarle mucho.

FITO: No podés... pero te conviene aumentarle.

PIPO: Sos loco. No hace nada, me afana el gas. Labura en otro lado ¡César!

FITO: (*Sonríe angustiado*) Me esfuerzo, me esfuerzo pero no capto.

PIPO: Me hace una conexión trucha y me afana el gas. ¡César!

FITO: (*Mira la conexión*) No entiendo.

CÉSAR: (*Asomándose por la ventana*) Perdone que no venía pero estaba dialogando con mi señora madre.

PIPO: ¿Todo el día con tu vieja?

CÉSAR: Y si. Es mi madre, ¿no?

PIPO: (*Serio*) César. Yo respeto que usted robe porque cada uno tiene derecho a ganarse la vida con lo que sabe, pero...

CÉSAR: Empezamos con los peros...

FITO: ¿Ah sí?

PIPO: ... Pero robale a otro. Yo pago la cuenta del gas, ¿ves? ¡Más respeto!

CÉSAR: ¿Y qué quiere, que pague lo que robo? Así no me respetaría a mí mismo.

FITO: ¡Es orgulloso!

PIPO: ¡Me pagás! ¡Yá!

VOZ: (*Madre de César*) ¡Nene, pagale! ¡Hacelo por tu madre!

FITO: (*Asomándose*) ¡La señora es tuerta!

CÉSAR: ¿Vio? Y quiere que le consiga un ojo celeste. ¡Con el otro que es negro no hace juego!

PIPO (*A Fito*) ¡Me cambia de tema! ¡Siempre me cambia de tema!

FITO: (*Asomándose*) Negro... negro no es.

PIPO: (*Tentado se asoma*) ¿Eh...? (*Trans*) ¡Te lo voy a descontar del sueldo!

CÉSAR: ¡Si hace tres meses que no me paga!
PIPO: ¡Porque hace un año que me robás el gas! ¡Me debés 9 meses todavía!
CÉSAR: Oiga... Por qué en lugar de descontarme la guita no me insulta un poco y saca la bronca, ¿sí?
PIPO: ¡El gas no se paga con puteadas!
CÉSAR: Si quiere hasta me pongo colorado y todo.
VOZ: *(De madre)* Tengo frío *(Estornudo mecánico)* ¡Atchiss!
CÉSAR: *(Se asoma un segundo y vuelve muy cauteloso)* Escuchame... Pipo. Te doy la vieja...
PIPO: ¿Eh?
CÉSAR: La vieja. Te pago con la vieja.
PIPO: ¡Ya tengo una!
(Fito se desmaya. Nadie lo advierte. Lentamente luego se golpea las mejillas y va incorporándose)
CÉSAR: Dos joden menos.
PIPO: La mía no jode. ¡Es una santa!
CÉSAR: La mía también. No te vendo trucho... ¿Sí?
PIPO: *(Asomándose)* Y ...¿dónde la pongo?
CÉSAR: Ssh. Habla en voz baja que por ahí se pone nerviosa, ¿viste?
VOZ: ¡Vendiendo a la madre! ¡Otra vez vendiendo a la madre!
CÉSAR: ¡Se pudrió todo!
FITO: *(Canturrea muy bajito)* “Oh madre querida... Tal vez tus besos yo olvidé”. *(Se asoma a la ventana para tomar aire)* ¡Está en camisón!
CÉSAR: *(A Pipo)* En camisón ¡Qué tal! ¡Si le cortás el gas ahora se me muere de frío! Te estoy salvando de los remordimientos y ¿así me lo pagás?
VOZ *(Estornudo mecánico)* ¡¡¡¡Atchissss!!!!
FITO *(Delirado)* ¡Está haciendo striptease!
CÉSAR: ¡Pobre! Se mueve para no congelarse. ¡Ya voy!
VOZ: ¡Vender otra vez a tu madre!
CÉSAR: *(Saliendo)* ¡Pero si a mí no me vendiste fue porque nadie me quería! *(Sale)*
FITO: Terminó el striptease. *(Cae al suelo nuevamente. Se reincorpora sólo.)*
PIPO: *(Se apaga el gas)* ¡Ja! ¡Me quedé sin gas!
VOZ: *(De César)* ¡El gas che! ¡Se cortó el gas!
PIPO: *(Delirado)* ¡Me voy a morir de frío pero no me vas a poder afanar más gas! *(Ríe)* ¡No hay más! *(Al cielo)* ¡Y soy un turro sin culpas! *(Ríe)* ¡Mi sueño dorado! ¡Con esta “pequeña venganza” por un año no tengo acidez de estómago! *(Ríe)* ¡¡¡¡Hiujuuu!!!! *(Estornuda)* ¡Resfriado pero feliz! *(Estornuda)* *(Se escucha el motor de un camión que se acerca de lejos. La lluvia es intensa. Tormentosa)* ¿Oís? Un camión va dando vuelta al lago.
FITO: *(Asomándose)* ¿Será el que trae mis muebles?
PIPO: Ojalá llegue algo sano.

FITO: Cómo llueve, mi Dios.

PIPO: (*Llueve*) ¡Mi Dios! ¡Ojalá fuera mi Dios un solo día! ¡Uno sólo! ¿Sabés el desparramo que hacemos entre la manija que tiene ése y mis ideas? Las gastamos!

FITO: (*Revisa libros. Se detiene en uno*) Este libro me lo regalaste vos en el 68. (*Lee*) “Todo se ha ido, todo, menos lo que vendrá. Y la lluvia, los circos, la esperanza. El cartero.”

PIPO: Sobre todo la lluvia. (*Más truenos*) Bueno, está bien, con Dios, no, pero algún negocito con el Vaticano me vendría del “one”.

FITO: ¿Te acordás quién es el autor de estos versos?

PIPO: (*Se encoge de hombros*) ¡Uno lee tanto! (*Revisa la agenda*) Aquí está, ¿ves? Por lo menos tengo el tubo de un cardenal que me parece que es medio tranfugeta...