



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**JUAN FACUNDO SARMIENTO**

**ELEMENTOS CULTURAIS ARGENTINOS NAS HQ DE  
LINIERS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO  
INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE ELE**

Salvador  
2013

**JUAN FACUNDO SARMIENTO**

**ELEMENTOS CULTURAIS ARGENTINOS NAS HQ DE  
LINIERS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO  
INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE ELE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett

Salvador  
2013

**Sistema de Bibliotecas - UFBA**

Sarmiento, Juan Facundo.

Elementos culturais argentinos nas HQ de Liniers : uma contribuição para a formação intercultural do professor de ELE / Juan Facundo Sarmiento. - 2013.

115 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

*Dedicado às minhas filhas Elissa e Carolina,  
meus eternos amores.*

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Márcia Paraquett por ter acreditado em mim desde o começo.

A meu amigo Hernán Yerro por ter me apoiado como um irmão.

A meu amigo Antônio Marcos Pereira pela inspiração para me superar a cada passo.

A meu amigo Dani Velázquez por seus incentivos.

A Ana Paula Esteves e família por terem me ajudado e apoiado desde minha chegada ao Brasil.

A Giovanni Pellegrino (in memoriam).

Aos amigos Luana Rodrigues, Adalton Silva, Mateus Di Mambro, José López Gay e a todos os que colaboraram de alguma forma comigo para poder realizar esta dissertação.

Aos professores e colegas Edleise Mendes, Maria Eugênia Olimpio, Sávio Siqueira, Júlia Morena, Denise Scheryl, Danniel Carvalho, Fernanda Vita, Cecília Aguirre, Ana Bicalho, Doris Matos, Luciana Mariano e Lavínia Mattos pelo exemplo, apoio e incentivos recebidos.

Aos meus pais Juan e Estela por terem desafiado as próprias circunstâncias para me educar.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Nair Andrade e Profa. Dra. Edleise Mendes pela sua disponibilidade em participar da avaliação da minha pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho pretende refletir sobre aspectos das identidades culturais argentinas que estão presentes nas Histórias em Quadrinhos do autor argentino Liniers, discussão que pode contribuir para a formação intercultural do professor de Espanhol Língua Estrangeira. Para responder a esta questão, pertinente à área da Linguística Aplicada, se reconstrói a história da língua espanhola até a atualidade. Mostra-se seu status atual no panorama do ensino de idiomas, apresentando-se características da variedade argentina. Discute-se a pertinência de uma Linguística Aplicada Crítica e de uma abordagem intercultural. Identificam-se elementos culturais dentro de um recorte da obra *Macanudo* (2011) do autor argentino Liniers. A dissertação defende a pertinência de um ensino de idiomas como forma de aproximação cultural.

**Palavras chave:** Liniers. Ensino intercultural. Espanhol Língua Estrangeira. Histórias em Quadrinhos.

## RESUMEN

Este trabajo pretende reflexionar sobre aspectos de las identidades culturales argentinas que están presentes en los cómics del autor argentino Liniers, discusión que puede contribuir con la formación intercultural del profesor de Español Lengua Extranjera. Para responder a esta cuestión, pertinente al área de la Lingüística Aplicada, se reconstruye la historia de la lengua española hasta la actualidad. Se muestra su status actual en el panorama de la enseñanza de idiomas, se presentan características de la variedad argentina. Se discute la pertinencia de una Lingüística Aplicada Crítica y de un abordaje intercultural. Se identifican elementos culturales dentro de un recorte de la obra *Macanudo* (2011) del autor argentino Liniers. La investigación defiende la pertinencia de una enseñanza de idiomas como forma de aproximación cultural.

**Palabras clave:** Liniers. Enseñanza intercultural. Español Lengua Extranjera. Historietas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Ilustração 1 – Personagem Yellow Kid  | 58 |
| Ilustração 2 – Lorenzo y Teresita, personagens do autor argentino Liniers que para alguns dos suas personagens sempre usa o recurso de página de abertura. (Macanudo 3) | 60 |
| Ilustração 3 – Trecho da HQ <i>¡Dale Dani!</i> onde pode se observar a existência do quadro desenhado na primeira vinheta e a inexistência dele no segundo momento.     | 62 |
| Ilustração 4 – Yellow Kid e a evolução do recurso do balão  | 63 |
| Ilustração 5 – Uso de balão com a linha pontilhada indicando voz baixa. (Maitena, Mujeres alteradas)  | 64 |
| Ilustração 6 – Na primeira vinheta do exemplo vê-se o balão de pensamento e na segunda também o balão de pensamento, porém, tremido. (Gaturro)                          | 65 |
| Ilustração 7 – Tela de celular com sistema operacional Android com mensagens no visual dos balões das HQ  | 66 |
| Ilustração 8 – No primeiro quadro vê-se a dona do Gaturro chamando-o aos gritos. Sua representação é com letra em negrito   | 67 |
| Ilustração 9 – Onomatopeia com Gaturro, gatos miando  | 68 |
| Ilustração 10 – Texto orientativo na primeira vinheta do Eternauta de Oesterheld e Solano López   | 72 |
| Ilustração 11 – O corpus da pesquisa  | 86 |
| Ilustração 12 – Primeira parte da sequência escolhida   | 89 |
| Ilustração 13 – Segunda parte da sequência escolhida  | 92 |
| Ilustração 14 – Terceira parte da sequência escolhida   | 95 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ABH      | Associação Brasileira de Hispanistas           |
| CELU     | Certificado de Español Lengua y Uso            |
| ELE      | Espanhol Língua Estrangeira                    |
| HQ       | Histórias em quadrinhos                        |
| IC       | Instituto Cervantes                            |
| ILUFBA   | Instituto de Letras da UFBA                    |
| LA       | Linguística Aplicada                           |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LE       | Língua Estrangeira                             |
| MD       | Material Didático                              |
| MEC      | Ministério de Educação e Cultura               |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul                           |
| OCEM     | Orientações Curriculares para o Ensino Médio   |
| OTAN     | Organização do Tratado do Atlântico Norte      |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais              |
| RAE      | Real Academia Española                         |
| UE       | União Europeia                                 |
| UFBA     | Universidade Federal da Bahia                  |
| UFPEL    | Universidade Federal de Pelotas                |
| UNASUL   | União de Nações Sul-Americanas                 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO   | 11 |
| <b>1 O ESPANHOL, UMA LÍNGUA DE POSSIBILIDADES</b>                                    | 14 |
| 1.1 SOBRE A ORIGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA   | 14 |
| 1.2 PANORAMA ATUAL DO ESPANHOL NO MUNDO  | 18 |
| 1.3 INTERESSES POR TRÁS DO IDIOMA  | 21 |
| 1.4 O ESPANHOL COMO “LOCAL DE ENCONTRO”  | 28 |
| 1.5 SOBRE COMO ENSINAR O ESPANHOL  | 31 |
| 1.6 A VARIEDADE ARGENTINA, UMA OUTRA ALTERNATIVA EM BUSCA DE UM ENSINO PLURAL DE ELE | 33 |
| <b>2 A FORMAÇÃO INTERCULTURAL</b>  | 36 |
| 2.1 ABORDAGENS E FORMAÇÃO  | 36 |
| 2.2 SOBRE A IDEIA DE CULTURA   | 43 |
| 2.3 SOBRE A IDEIA DE IDENTIDADE  | 44 |
| 2.4 SOBRE INTERCULTURALIDADE   | 47 |
| 2.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR  | 50 |
| <b>3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO</b>                                      | 55 |
| 3.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO   | 56 |
| 3.2 HISTÓRICO  | 58 |
| 3.3 RECURSOS USADOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS                                      | 60 |
| 3.3.1 A PÁGINA DE ABERTURA   | 60 |
| 3.3.2 O QUADRO   | 61 |
| 3.3.3 O BALÃO  | 62 |
| 3.3.4 O RECURSO DA ORALIDADE   | 66 |
| 3.3.5 AS ONOMATOPEIAS  | 68 |
| 3.3.6 ENQUADRAMENTO, ÂNGULO E ELIPSE   | 69 |
| 3.5 CLASSIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS  | 69 |
| 3.6 QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL   | 70 |
| 3.7 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO   | 72 |
| <b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>   | 79 |

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 4.1 METODOLOGIA ORIENTADORA        | 79  |
| 4.2 O AUTOR: RICARDO SIRI, LINIERS | 81  |
| 4.3 DEFINIÇÃO DO CORPUS            | 84  |
| 4.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE       | 86  |
| <b>5 ANÁLISE</b>                   | 88  |
| 5.1 PRIMEIRA HQ                    | 88  |
| 5.2 SEGUNDA HQ                     | 92  |
| 5.3 TERCEIRA HQ                    | 95  |
| 5.4 CATEGORIZANDO                  | 97  |
| 5.4.1 TENSÃO GLOBAL-LOCAL          | 97  |
| 5.4.2 MELANCOLIA                   | 99  |
| <b>6 CONCLUSÃO</b>                 | 104 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                 | 107 |

## INTRODUÇÃO

O cenário do ensino de línguas tem experimentado mudanças durante o último século. Praticamente, tem se passado de formas de ensino básicas, quase autônomas, para diferentes processos de ensino que têm favorecido determinados aspectos deste processo. Se, nos primórdios, a preocupação foi adquirir o conhecimento e domínio do sistema para depois conseguir ler ou se comunicar na língua alvo, na atualidade, as novas abordagens têm ênfase no processo de aprendizado. As reflexões apontam para saber qual é a finalidade dessa aprendizagem, o que se espera desse aprendiz e o que ele espera desse processo.

Ainda assim, no cenário do ensino de idiomas, muitas são as discussões que, no âmbito acadêmico, estão acontecendo na atualidade. Em relação ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), as propostas do Ministério de Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) de 2006 e também a Lei 11.161 de 2005 acabaram evidenciando a necessidade de se repensar o ensino de ELE. Desta forma, se determina um novo marco para o estudo e pesquisa vinculados a este idioma dentro da academia. Estas novas inquietações se somam às já existentes dentro da área da Linguística Aplicada (LA) e debatem diferentes aspectos que visam contribuir com o entendimento da forma de conceber, ensinar e pesquisar esta língua.

A presente investigação encontra-se dentro deste marco da LA, ciência que tem como foco o uso social da língua em diversos âmbitos da vida humana. A pergunta que norteou este trabalho foi: De que forma o conhecimento da variedade cultural argentina do espanhol pode contribuir para a formação intercultural do professor de ELE? Ante uma pergunta tão ampla e profunda decidi partir de amostras de cultura refletidas dentro de um tipo de produção artística que se caracteriza por ser multimodal e polissêmico que são as Histórias em Quadrinhos (HQ).

Esta escolha foi feita por diferentes motivos. Um deles foi a possibilidade de trabalhar um gênero de origem popular que consegue integrar dois tipos de linguagens sendo, ao mesmo tempo, verbal e visual e que, tal como apontado por diferentes autores, ainda é pouco estudado. Observe-se também que, como se demonstrará no corpo do texto, a presença destas produções na contemporaneidade é contundente, chegando, de acordo com Canclini (2011), em alguns países, até a superar em lucro à publicação de livros e revistas. Este tipo de produções tem na sua origem a crítica e a representação social, somadas ao dinamismo próprio do desenho. Também é evidente o volume e a qualidade da produção argentina de HQ,

tendo nomes como Quino, Maitena, Fontanarrosa, Oesterheld e Liniers. Este último autor, Liniers, foi o escolhido como corpus para a presente pesquisa por ser um autor que tem uma produção prolífera e que tem se revelado, o volume de publicação é a maior prova disso, como de grande aceitação por parte dos leitores. Outra importante motivação é o fato de eu mesmo ter nascido na Argentina e ter vivenciado a cultura deste país até os vinte e sete anos, momento no qual me estabeleci no Brasil. Já morando aqui durante minha graduação senti interesse na aproximação cultural destes dois países.

Existem várias justificativas para a realização desta pesquisa, porém, acredito que seja a mais importante: contribuir para o conhecimento do gênero HQ e as possibilidades de trabalho através de uma abordagem culturalmente sensível. Vários autores, como Ramos (2010) e Piris (2008), fazem referência à falta de conhecimento que ainda se tem destas produções e a inexistência do que cataloga Piris como letramento visual. Desta forma, minha intenção é contribuir, não apenas, com o entendimento do gênero, mas também com a reflexão sobre a formação intercultural. Analisar HQ desde esta perspectiva permite evidenciar marcas culturais significativas para os falantes do espanhol, o que acredito será de extrema utilidade para o estudante brasileiro. Mendes (2012, p. 364) diz:

Em uma abordagem intercultural (...) as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

O conhecimento da cultura do outro, seu estudo e o confronto com a própria cultura, favorecem um tipo de ensino reflexivo e permite "...caminhar em direção à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo globalizado" (MATOS, 2010, p. 265).

Os objetivos que se estabeleceram para dar resposta à pergunta da pesquisa são: descrever um breve panorama do espanhol no mundo no contexto da aprendizagem de idiomas, situar sócio historicamente o autor selecionado, estabelecer vínculos interculturais que validem a utilização da suas HQ na aula de ELE; colaborar para o entendimento do espanhol como uma língua heterogênea destacando aspectos da variedade argentina.

A presente dissertação conta com a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, no qual se faz um histórico da língua espanhola com o intuito de reconhecer sua origem e formação. Retrata-se também do período pré-romano até o árabe, a reconquista e a chegada à América. Também, neste item, se discorre sobre os interesses que existem por trás da promoção espanhola do ensino do ELE tentando criar uma língua comum que sirva como lugar de encontro de múltiplas culturas. Apoio-me, para tal fim, em teóricos como Del Valle, Fanjul e

Lagares. Também se apresentam fundamentos para a escolha de outra variedade para o ensino de idiomas, como a argentina, e se revêem alguns motivos para a inclusão desta variedade dentro das propostas de ensino.

No segundo capítulo, se aborda a importância de uma LA crítica e a definição do conceito de cultura e de educação intercultural. Para este fim, os autores que foram pesquisados, dentre outros são: Hall, Cuche, Mendes, Paraquett, Pereira Gomes e Pennycook.

O terceiro capítulo está dedicado à teoria das HQ. Através de autores como Ramos, Eco, McCloud e Dondis, se relata a origem e difusão e também se tecem os fundamentos para a leitura das HQ.

O quarto capítulo se refere à metodologia da pesquisa onde se definem os procedimentos metodológicos que orientaram a análise do corpus. Também se definem as categorias de análise e se apresenta o autor Liniers e sua obra *Macanudo*.

O quinto capítulo está dedicado à análise do corpus onde foi analisada uma HQ de Liniers, explorando-se o conteúdo cultural contido na obra. No sexto está a conclusão do trabalho com uma reflexão sobre a forma como o aspecto cultural argentino é encontrado na obra de Liniers.

Finalmente, as referências consultadas para a realização da pesquisa.

## **1. O ESPANHOL, UMA LÍNGUA DE POSSIBILIDADES**

No presente capítulo apresentarei primeiramente uma síntese histórica sobre esta língua, depois traçarei um panorama sobre sua difusão no mundo. Também, mostrarei os interesses existentes por trás da difusão desta língua, as normas de prestígio e as publicações didáticas. Finalmente, abordarei a temática das variedades e as características gerais da variedade argentina. O propósito desta pequena reconstrução histórica e sua posterior discussão é o de servir de base para situar sócio-historicamente o panorama atual da língua espanhola sem se deter em aprofundamentos maiores, porém, auxiliando no melhor entendimento do objetivo principal deste trabalho.

### **1.1 SOBRE A ORIGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA**

Um dos principais inconvenientes na hora de falar de espanhol e em espanhol é conseguir entender a importância que tem o conhecimento da origem dessa língua que, atualmente, muitas vezes, se apresenta ao público em geral como uma nova necessidade ou, para os futuros professores, como um instrumento de trabalho.

Vou me referir nesta síntese histórica à língua castelhana para definir a língua espanhola já que o que chamamos hoje “espanhol” é na verdade um dos idiomas da Península Ibérica, o castelhano, oriundo da região norte da Espanha, Castela. Esta língua é consequência da expansão do idioma latim pela Península Ibérica a partir do século II a.c. e não apenas uma derivação da língua dos romanos como o senso comum diz. Recuperar neste texto ao menos algumas das características da sua formação no decorrer do tempo, sem dúvidas, servirá para entender os vínculos existentes com outras línguas.

Como exposto por Walter (1997), pouco é o que se sabe do período anterior à chegada dos Celtas na Península Ibérica no século VII a.C. Os celtiberos, tal como se nomeiam os povos Celtas que tiveram contato com os Iberos, antigos habitantes da região do rio Ebro, Espanha, falavam uma variante arcaica da língua Celta. Porém, há mais dados sobre o período após a conquista Romana que teve início em 218 a.C. Esta chegada ao território foi turbulenta e se estendeu até o ano 19 a.C. quando Roma venceu os cântabros e os astures sob o comando do imperador César Augusto (LAPESA, 1980). Durante este período o latim se expandiu pela região chegando a conviver com as falas locais, influenciando, assim, as línguas existentes já que era utilizado como língua oficial. O estabelecimento gradativo do direito romano e da religião cristã, grande unificadora do império, aproximou as regiões e a língua não ficou fora desse papel unificador. Deve-se ter em conta que Hispania (tal como os romanos chamavam a

região que ocupa a atual Espanha) chegou a ser considerada o segundo país do império. Segundo Rafael Lapesa (1980, p.69) “Durante o império, as diferenças aumentaram de forma considerável: o latim culto se estacionou, enquanto o vulgar, de rápida evolução, continuava o caminho que daria origem às línguas românicas”<sup>1</sup>. As inovações incorporadas foram crescendo, porém, encontravam contensão na administração imperial. Isto não impediu o surgimento de mudanças morfossintáticas, fonéticas e lexicais.

Por volta do século V d.c., a região da Hispania estava já latinizada e foi quando ocorreram as denominadas invasões germânicas, relacionadas à queda do Império Romano. Neste período, a convivência do latim junto às línguas germânicas permitiu a assimilação de várias palavras usadas pelos germanos, principalmente os visigodos e suevos. Lapesa (1980) também indica que como consequência das invasões se instalou uma depressão da cultura e se dificultaram as comunicações pelo que o latim vulgar da Península ficou abandonado a suas próprias tendências. No entanto, a influência na língua românica em formação não foi tão grande e marcante como a ocorrida no seguinte momento registrado pelos historiadores: o período árabe.

Depois de terem chegado à península em 711 e terem conquistado praticamente todo o território, os povos árabes se tornaram parte da região. No plano político, implementaram califatos, deixaram marcas na língua, na arquitetura, na música e na culinária peninsular. Segundo Walter (1997), as influências foram bastante consideráveis e estão justificadas se levarmos em consideração que foram sete séculos de ocupação. A autora menciona a existência aproximada de 4 mil arabismos lexicais e 1,5 mil topônimos como também o uso do árabe como língua de cultura e uma variedade românica (ROMANICUM CIRCA LATINUM) carregada de arabismos.

A recuperação cristã da Península Ibérica demorou quatro séculos e esteve a cargo do reino de Castela que, através de alianças e conquistas, foi ganhando influências na região (WALTER, 1980). O panorama das línguas na península era variado, a diversificação dialetal existente se devia à formação de vários pequenos estados. Os castelhanos foram semeando sua variedade românica à medida que iam expandindo seus domínios pelo planalto. A situação resultante foi um grande território castelhanizado que se expandia rapidamente. Tal expansão não acontecia com os demais dialetos e línguas que na atualidade conhecemos também como línguas espanholas. Refiro-me principalmente ao catalão, galego, basco, leonês e aragonês.

---

<sup>1</sup> Tradução minha de “Durante el imperio, la divergencias se ahondaron en grado considerable: el latín culto se estacionó mientras que el vulgar, con rápida evolución, proseguía el camino que había de llevar al nacimiento de las lenguas romances”. (Lapesa, p.69)



Existem três acontecimentos importantes vinculados à língua e cultura espanhola que tiveram lugar no século XV, mais precisamente em 1492. Um deles é a publicação da *Gramática del castellano*, primeira gramática desta língua, de autoria de Antonio de Nebrija. Outro, a queda de Granada, último reduto árabe reconquistado pelos castelhanos, e, por último, a chegada à América de Cristóvão Colombo, a serviço dos reis de Castela.

O primeiro, a publicação da gramática de Nebrija, apesar das duras críticas por ela recebidas na atualidade<sup>2</sup>, valida e unifica o uso do castelhano e é a primeira gramática de uma língua românica que abre o caminho para os estudos gramaticais e para o ensino da língua (PEÑALVER, 1992). A queda de Granada pôs fim a dez anos de enfrentamentos na chamada Guerra de Granada (MAZA RUIZ, 2010) e marcou o começo da decadência da cultura árabe abrindo um novo rumo, orientado ao Renascimento europeu. Por último, a chegada à América dos europeus, com as implicações históricas do colonialismo e, claro, com a imposição do castelhano nas colônias (SÁNCHEZ, 1994). Este castelhano dos colonizadores espanhóis também entrou em simbiose com as línguas dos ameríndios e as influenciou como também foi influenciado por elas desde o século XV.

Atualmente o espanhol é a língua de mais de 400 milhões de pessoas e apresenta muitas variantes dialetais criando um mapa dialetal bem amplo e rico. Na Espanha, convive com os outros idiomas espanhóis depois de um processo de reafirmação linguística das comunidades onde o bilinguismo está presente. Na América, onde possui a maior quantidade de falantes, ele está presente desde o México até a Argentina, com exceção de alguns poucos países. Na América do sul não falam castelhano o Brasil, as Guianas e o Suriname. As variedades existentes no continente americano são muitas e bem diversificadas, influenciadas em vários aspectos pelas línguas indígenas.

Com o avanço das comunicações e o desenvolvimento dos meios de comunicação, outro fator que alguns autores espanhóis afirmam que está influenciando o idioma castelhano é a necessidade de um espanhol “neutro” ou livre de traços regionais muito marcados. Eva Bravo García apresenta motivos que justificariam a necessidade de um espanhol internacional ou neutro. Estes motivos estão relacionados, principalmente, a questões mercadológicas, de ensino de ELE e uso para a veiculação de notícias na mídia televisiva. A autora cita Moreno, que afirma que:

Há professores e estudantes que buscam um modelo de “espanhol geral” –decididamente preferimos *geral a padrão*–, um modelo o mais geral possível, uma norma linguística

<sup>2</sup> Muitas críticas referem-se, como a de Lagares, ao valor político da obra. Ele afirma que a citação “que a língua sempre foi companheira do império” ratifica tudo o que se sabe hoje sobre o imperialismo linguístico das grandes potências.

abarcadora. O referente, desde essa posição, poderia estar nesse espanhol dos filmes de Walt Disney (*espanhol da Disney*) ou da CNN que, sendo de muitos lugares, em todos é entendido sem que as diferenças se sintam como estranhas<sup>3</sup>. (MORENO apud BRAVO, 2008, p. 29).

Neste tipo de afirmações encontro falta de reflexão em relação às identidades contidas em cada uma das variedades e uma total despreocupação com a temática identitária em favor de um entendimento, aceitação ou venda. Noto, ainda, uma postura servil que deixa de lado o indivíduo e suas particularidades para atender a questões mercadológicas como se constata nesta explicação sobre o termo *neutro*:

*Espanhol (castelhano) neutro, sotaque neutro ou simplesmente neutro*, são termos muito utilizados no continente americano, especialmente nos países linguisticamente mais “marcados”, onde com frequência o uso desta modalidade chega a ser obrigatório para os profissionais da comunicação e da telemercado-tecnia. Para eles neutro significa ausência total de marca, portanto o bom uso desse estilo implica garantir a ausência de características nacionais ou locais, que se consideram como interferências indesejadas na promoção de produtos. (BRAVO, 2008, p. 29)<sup>4</sup>

Não é estranho pensar que os meios de comunicação tenham este tipo de atitudes, pois é sabido que atendem sempre aos mercados publicitários que costumam reforçar diferenças. Porém, desde o campo do estudo das letras, deve-se levantar esta questão para discussão contrapondo os interesses do mercado à autenticidade da identidade dialetal.

Alguns autores, como Fanjul (2011), consideram que estas medidas são exclusivamente escolhas que buscam atender a necessidades práticas da mídia, porém, apesar de serem tratadas em âmbitos acadêmicos, estas medidas não buscam uma padronização e sim, principalmente, atender o mercado.

## 1.2 PANORAMA ATUAL DO ESPANHOL NO MUNDO

Dos mais de 200 países existentes no mundo, 21 deles reconhecem o idioma espanhol como língua oficial. Seria muito difícil definir qual a quantidade exata de falantes, porém, estima-se que seja entre 350 e 400 milhões de pessoas (BRAVO, 2008). Esta massa de

---

<sup>3</sup> Tradução minha de “hay profesores y estudiantes que buscan un modelo de ‘español general’ –decididamente preferimos *general* a *estándar*-, un modelo lo más general posible, una norma lingüística abarcadora. El referente, desde tal posición, podría estar en esos español de las películas de Walt Disney (*español de Disneylandia*) o de la CNN que, siendo de muchos lugares, en todos se entienden sin que las diferencias se aprecien como extrañas”.

<sup>4</sup> Tradução minha para “*Español (castellano) neutro, acento neutro o simplemente neutro*, son términos muy utilizados en el continente americano, especialmente en los países lingüísticamente más “marcados”, donde con frecuencia el uso de esta modalidad llega a ser obligatorio para los profesionales de la comunicación y de la telemercado-tecnia. Para ellos neutro significa ausencia total de marca, por lo tanto manejar ese estilo implica garantizar la ausencia de rasgos nacionales o locales, que se consideran como interferencias indesejadas en la promoción de productos”.

falantes encontra-se distribuída não apenas em 21 países senão também em outros territórios nos quais não se fala oficialmente, porém, existe uma presença grande de falantes que o têm como segunda língua. O exemplo mais conhecido dessa realidade é o dos Estados Unidos onde, de acordo com o censo de 2009, existe uma população de quase 37 milhões de estadunidenses que fala espanhol (CENSUS BUREAU, 2010).

Não é difícil pensar que com tantos falantes, em tantos territórios diferentes e em consequência tantas culturas diferentes, divergências existam enquanto à homogeneidade do idioma. O idioma não é propriedade de ninguém, porém, está em uso por todos e alguns grupos hegemônicos têm conseguido perpetrar algumas imposições através de instâncias decisivas no decorrer da história. Uma das problemáticas sempre presentes está relacionada com a sua denominação. Está correto falar de Espanhol ou de Castelhana? Podem-se encontrar muitos textos versando sobre o tema, porém, como leitor crítico, não posso deixar de lado as motivações políticas e colonialistas que existem por trás de tal denominação e tem a ver com utilizar o nome originário do idioma ou utilizar um nome que, como um guarda-chuva abarca todos os habitantes da Espanha.

Houve um conhecido caso que envolveu o rei Juan Carlos I no começo do novo milênio. O jornal espanhol *El País* (2001) deu conta da grande discussão que teve lugar naquele ano quando o rei da Espanha disse na entrega do Prêmio Cervantes que “... nossa língua nunca foi de imposição, mas de encontro; ninguém nunca foi obrigado a falar em castelhano: foram os povos mais diversos que fizeram seu, por vontade libérrima, o idioma de Cervantes”<sup>5</sup>. Cabe uma pergunta: quem foram os primeiros a se queixar de tamanha afirmação? Os próprios espanhóis, especialmente os da comunidade catalã. Os falantes das outras línguas como o catalão e o basco<sup>6</sup> dentro da própria Espanha foram, historicamente, vítimas de perseguições e de repressões desde a Real Cédula de Aranjuez de 1768<sup>7</sup> até a mais recente ditadura de Francisco Franco (1892-1975)<sup>8</sup>.

Nessa contestação massiva, sofrida pelo monarca, não podia deixar de faltar referência à América Latina. O jornal também recolhe a opinião do reconhecido escritor

---

<sup>5</sup> Tradução minha de “Nunca fue la nuestra lengua de imposición, sino de encuentro; a nadie se obligó nunca a hablar en castellano: fueron los pueblos más diversos quienes hicieron suyos, por voluntad libérrima, el idioma de Cervantes”.

<sup>6</sup> Além do castelhano, na Espanha existem outras línguas co-oficiais. Junto aos mencionados catalão, euskera estão o galego e o aranês.

<sup>7</sup> Através desta cédula o rei da Espanha Carlos III determina o uso do castelhano no ensino, nos tribunais e ainda para determinados setores da cúria (VENY I CLAR, 2007).

<sup>8</sup> Francisco Franco Bahamonde. Militar e ditador espanhol, golpista participante da sublevação em 1936. Prolongou seu governo até sua morte em 1975 (Wikipedia).

Enrique Vila-Matas que diz “A frase utilizada é contundente e, como tal, equivocada na sua composição. Nem mesmo no caso de estar se referindo à América Latina, pois ali o castelhano também se impôs com sangue e fogo”<sup>9</sup>. Este tipo de discurso contraria a história já que muito tem se pesquisado sobre o tema. Para ilustrar este ponto, vou me valer das palavras de Hernández, que, com base em Rico, diz:

A relação de intercâmbio entre a Metrópole e a colônia desenvolve-se de acordo com modelos que a nação dominante estabelece. O colonizador impõe sua língua e através dela, ou junto com ela, sua cultura. Na colonização espanhola, a imposição linguística leva-se a cabo desde o começo. Com os primeiros conquistadores chegam os missionários com a tarefa de impor não só a Santa Fé Católica, também a língua espanhola.<sup>10</sup> (HERNÁNDEZ, 2006, p. 16)

Não cabem dúvidas que o discurso atual do rei da Espanha se contrapõe aos feitos dos seus antecessores. Também é interessante lembrar que essa tradição era já utilizada pelo Império Romano para aculturar-desaculturar os povos por eles dominados e que a Espanha não duvidou em utilizar, tal como expressado por Triana y Antorveza (apud HERNÁNDEZ, 2006, p. 16):

Finalmente, o latim tinha sido modelo de língua de cultura e de idioma colonial em várias partes do mundo. O castelhano como língua de prestígio, se considerava sucessor da universalidade do latim e por isso a Coroa Espanhola tentou convertê-lo na primeira e única linguagem de seus vassallos americanos, como tentava fazê-lo na própria península<sup>11</sup>

Novamente este texto auxilia na compreensão e esclarecimento das políticas linguísticas do império espanhol. No último trecho citado, se vê não apenas a descrição da imposição na América, senão a imposição dentro da própria Península Ibérica.

No contexto que venho descrevendo até este momento, falta mencionar um ator que cumpre um papel de destaque em nível mundial. Refiro-me a um organismo que, desde 1991, promove o idioma no mundo. Trata-se do Instituto Cervantes (IC). De acordo com o

---

<sup>9</sup> Tradução minha da frase “La frase empleada es contundente y, como tal, equivocada en su composición. Ni siquiera en el caso de que estuviera referida a América Latina, pues allí el castellano también se impuso a sangre y fuego”

<sup>10</sup> Tradução minha de “La relación de intercambio entre la Metrópoli y la colonia se desarrolla conforme a modelos que la nación dominante establece. El colonizador impone su lengua y a través de ella, o junto con ella, su cultura. En la colonización española, la imposición lingüística se lleva a cabo desde el comienzo. Con los primeros conquistadores llegan los misioneros con la tarea de imponer no sólo la Santa Fe Católica, sino también la lengua española”

<sup>11</sup> Tradução minha de “Finalmente, el latín había sido modelo mismo de lengua de cultura y de idioma colonial en varias partes del mundo. El castellano como lengua de prestigio, se consideraba sucesor de la universalidad del latín y por ello la Corona Española procuró convertirlo en el primero y único lenguaje de sus vasallos americanos, como procuraba hecerlo en la propia península”.

veiculado no seu site sob o título “Informação sobre o Instituto Cervantes”<sup>12</sup>, atualmente está presente em 77 cidades de 44 países e tem como objetivo “divulgar o espanhol e as outras línguas oficiais da Espanha e difundir a cultura dos países hispanofalantes”<sup>13</sup>.

Perante estes objetivos do IC é iminente neste trabalho a discussão sobre quais são as consequências do trabalho que esta instituição promove. A reflexão é pertinente se observamos algumas declarações da sua presidente no período 2007-2012, Carmen Caffarel: “O Instituto Cervantes reúne todas as condições para funcionar como suporte essencial da operação de comunicação e promoção da Espanha no mundo”<sup>14</sup> (INSTITUTO CERVANTES, 2011, p.11). Não existe nada de errado nesta afirmação a não ser sua oposição diametral aos objetivos expostos no site. A diferença entre promover o idioma espanhol e promover a Espanha não passa apenas por um trocadilho e sim pela confusão entre difundir uma língua e difundir um país ou, ainda pior, difundir a cultura de apenas um país aliada à língua objeto de promoção.

Estes antagonismos relacionados com o nome, sua imposição dentro da própria Espanha ou na América, além de sua difusão, fazem parte do pano de fundo em que vive atualmente a comunidade Hispânica e o ensino dessa língua no Brasil. Esta situação ficará ainda mais esclarecida no decorrer deste capítulo.

### **1.3 INTERESSES POR TRÁS DO IDIOMA**

O panorama mundial tem mudado muito e esta situação se vê refletida no âmbito do ensino de idiomas que também tem passado por momentos diferentes. No final do século passado houve uma dinâmica de aceleração bastante diferente entre Europa e América latina. No que diz respeito às línguas, nos anos noventa, se criava na UE o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)<sup>15</sup>. Aqui no Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se cria em 1996. Esta lei que formula o sistema de educação brasileiro dá importância a questões como igualdade de condições para a permanência na escola, respeito à liberdade, apreço à tolerância, gratuidade do ensino público e ainda sugere que mais de uma língua seja

---

<sup>12</sup> Tradução minha de “Información sobre el Instituto Cervantes”.

<sup>13</sup> Tradução minha da frase “...promocionar el español y las lenguas cooficiales de España y difundir la cultura de los países hispanohablantes”.

<sup>14</sup> Tradução minha da frase: “El Instituto Cervantes reúne todas las condiciones para ejercer de soporte esencial de la operación de comunicación y promoción de España en el mundo”.

<sup>15</sup> Trata-se de um documento criado na Europa que fixa um padrão de habilidades e competências dos usuários das línguas desse continente com o objetivo, entre outros, de medir seu nível de proficiência.

escolhida pela comunidade escolar. Este passo é de fundamental importância na área de estudos do espanhol, pois abre um precedente para que mais tarde, no ano 2005, a Lei 11.161 estabeleça a incorporação do espanhol ao currículo escolar. Nesse cenário de mudanças e novos caminhos, nos quais a globalização e as comunicações virtualmente diminuíram as distâncias no mundo, cresce a vontade na Espanha de promover o idioma por eles falado. Esta ação está dentro de um contexto ainda maior que neste tópico será tratado.

Tal como indicado por Del Valle (2012), depois de um período de relativa estabilização política e linguística dentro da própria Espanha, se inicia um crescimento em direção ao exterior. Desta forma, o país consegue vários avanços, todos eles relacionados com sua presença no cenário internacional, dentre eles: fazer parte da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e da UE, também a sua exibição internacional nos Jogos Olímpicos de Barcelona e na Exposição Universal de Sevilha (ambos em 1992). Também, nos anos noventa, começam a operar, de forma mais contundente, várias empresas espanholas na América Latina (Telefônica, Repsol, Banco Santander, etc.). Nesse panorama de crescimento e expansão, se inicia o aproveitamento do castelhano como língua com o potencial de criar uma imagem da Espanha num ambiente de fraternidade propiciado por ela mesma. A criação do IC nos anos noventa do século passado foi peça chave neste avanço na difusão do país, claro está que oficialmente sua missão é ocupar-se do idioma e da promoção cultural. Porém, diversos autores debatem esta situação vinculada ao IC e à atividade econômica espanhola como Del Valle (2005) e Fanjul (2011). Este último ainda traz o objetivo desta atividade, esclarecendo como o IC trabalha em relação ao prestígio da sua variedade no panorama político-cultural atual:

(...) a imposição internacional de um padrão peninsular de prestígio aparece como inviável. Mais de um século de vida policêntrica não desaparece com um passe de mágica. Pretender que alguma região designe, mesmo para alguns gêneros do discurso, as variantes prestigiosas que identificam os setores de poder no espaço social não apenas implicaria um grave enfrentamento político-cultural, mas também seria contraproducente no plano econômico.

Em consequência, a nova política que vai sendo assumida, não sem idas e voltas, por setores do capital espanhol em alta, não se estrutura em torno da legitimação de uma variedade de prestígio por cima das outras, mas da tutela indireta sobre todas elas. (FANJUL, 2011, p. 318)

O crescimento desta instituição tão importante contou com a participação de muitos nomes ligados às altas esferas políticas, acadêmicas e culturais. Suas atividades, que envolvem eventos culturais e ensino de espanhol, foram crescendo, chegando a ter, atualmente, oito centros de idiomas no Brasil. Eu mesmo, no momento, sou professor

contratado no Instituto Cervantes de Salvador o que me permitiu conhecer um pouco da sua estrutura e características de perto.

Desde seu início, sempre promoveu suas ações baseado na importância que adquiria a língua espanhola no mundo, principalmente devido a sua quantidade de falantes e às culturas diversas que estes tinham (INSTITUTO CERVANTES, 2011). Nesta empreitada em escala global, o IC tem instalado centros de idiomas bem equipados com bibliotecas, filmotecas e a promoção de atividades culturais em nível nacional e internacional. Também tem criado *El día E*, um dia de comemoração em todas as correspondentes no mundo, no qual se festeja o dia de todos os que falam espanhol.

Porém, tentando analisar mais profundamente estes discursos de união, Del Valle (2005) enumera três conceitos que perfilam o status do castelhano e que, de acordo com os promotores deste avanço em escala global, justificam sua expansão no mundo:

- a) Trata-se de uma língua de encontro. Ideia que aponta em direção a um conceito da língua como pátria comum à procura de uma cooperação dos países de fala hispana. No próximo tópico ampliarei este conceito.
- b) É uma língua internacional. Incentiva-se a promoção do espanhol invocando valores internacionais aos já conhecidos como sua presença em muitos países e sua consequente expansão. Os três lugares que são centros de atenção para a promoção do idioma são os Estados Unidos, o Brasil e alguns países da Ásia.
- c) A língua se enxerga também como recurso econômico. Interesse de tirar lucro com a expansão do idioma espanhol. Neste sentido, a vinculação entre o valor econômico e a língua espanhola é um tema constante, por exemplo, nos anuários dos IC tal como apontado por Del Valle (2005, p. 6) quem cita alguns nomes das obras incluídas no anuário 2001:

“Econometría de la lengua española” (Martín Municio), “El libro y la imagen de marca de la lengua española” (Ávila Álvarez), “Una década de inversiones españolas en Iberoamérica (1990-2000)” (Casilda Béjar), “El mercado de las lenguas: la demanda del español como lengua extranjera en Francia y Alemania” (Lamo de Espinosa y J. Noya).

Estas postulações classificam os motivos por trás do objetivo de ensinar o idioma e nos auxiliam na compreensão do que se encontra por trás dos discursos que bombardeiam o cenário de ensino de ELE na atualidade. Basta ver mais alguns tópicos do livro *Instituto Cervantes: los primeros 20 años* (2011) para entender os antes mencionados discursos que guiaram o crescimento da referida instituição:

Foram os responsáveis pelo Ministério de Educação e Ciência os primeiros em promover a criação de um organismo que assumisse a ambiciosa tarefa de regular e unificar o ensino do espanhol.<sup>16</sup> (p.17)

[...] o Instituto converteu-se na plataforma de promoção cultural mais importante da língua espanhola e da cultura hispano-americana no mundo, depois de um discreto trabalho baseado em dois pilares: o projeto da língua como produto de marca e a especialização de seu ensino como um serviço excelente.<sup>17</sup> (p.11)

Ante estas afirmações, acho pertinente a reflexão sobre quais são as origens da divulgação do espanhol no mundo. Não apenas como professores de espanhol, mas, num plano mais amplo, como educadores alinhados a uma pedagogia crítica, conforme Giroux (1983, p.83), deveríamos pensar mais no tipo de consequências que isso pode trazer para a educação brasileira no futuro. A pedagogia crítica considera a educação como uma prática social e também cultural que questiona as diferenças. Esta forma é necessária para uma formação de cidadãos críticos que procuram repensar sua própria condição. Mesmo que não seja de interesse de certos grupos de poder, este tipo de formação é necessária para promover mudanças na sociedade.

Caso contrário se estaria aceitando colaborações como uma solução (vinda de fora) para nossas necessidades no plano educacional sem se saber ainda ao certo se precisamos dessas ajudas. Por outro lado, pactuar com organismos que buscam a unificação de algo tão particular e específico como o ensino de idioma poderia implicar em renunciar à autonomia das nossas práticas docentes negando a legitimidade das instituições do país ao repetir um discurso que não é o mais conveniente para o tipo de educação proposta, por exemplo, nos PCN.

Acredito que seja de esperar de um organismo que depende de um ministério de exteriores ações que visem a autopromoção através do ensino de língua e o ensino de língua através da autopromoção. Desta forma, a necessidade de criar uma identidade comum entre Espanha e América Latina, se vê favorecida quando se invoca e se promove uma herança histórica-cultural (DEL VALLE, 2005; FANJUL, 2011) que visa a unir, indo além de territórios, todos os hispanofalantes sob uma mesma bandeira, justamente a levantada pelas mãos do IC.

---

<sup>16</sup> Tradução minha de “Fueron los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia los primeros en promover la creación de un organismo que asumiera la ambiciosa tarea de regular y unificar la enseñanza del español”.

<sup>17</sup> Tradução minha de “el Instituto se ha convertido en la plataforma de promoción cultural más importante de la lengua española y de la cultura hispanoamericana en el mundo, tras un discreto trabajo basado en dos pilares: el diseño de la lengua como producto de marca y la especialización de su enseñanza como un servicio excelente”.



Para aprofundar mais o presente trabalho apresentarei informações que contribuam para ilustrar o panorama do que existe por trás do ensino de idiomas e que precisamos compreender como educadores no nosso contexto sócio-histórico. No âmbito desta pesquisa, apresentarei algumas questões relacionadas com o Brasil.

Observe-se que:

No final do século XX havia três zonas de grande interesse estratégico para Espanha que inspiraram a ampliação e planejamento do Instituto Cervantes: Brasil, Estados Unidos e a denominada região Ásia-Pacífico.<sup>18</sup> (INSTITUTO CERVANTES, 2011, p.74)

O Brasil se encontra em primeiro lugar entre estas zonas de interesse, como exemplificarei ainda neste tópico, e o principal motivo é a Lei nº 11.161, de agosto de 2005, que dispõe a oferta obrigatória do idioma espanhol no ensino médio e facultativa no ensino fundamental da escola brasileira. A intenção da instituição é a de participar da implantação da lei, mas, sobretudo, a de liderar este processo. Assim, observamos o seguinte trecho falando da implementação do espanhol no Brasil:

[...] Desta maneira, a necessidade de professores era inquestionável e requeria um importante investimento se a Espanha pretendia liderar esse projeto que, por outra parte, consolidaria a capacidade e a presença institucional do Instituto Cervantes na América. (INSTITUTO CERVANTES, 2011, p.74)<sup>19</sup>

Ficam evidentes, através destes discursos, as intenções do IC de liderar a formação de professores no Brasil como forma de aumentar sua presença nesta região. Esta possibilidade de atuação não foi deliberada, pelo contrário, está organizada com um plano de ação. Podemos ver que:

A exploração comercial da língua fazia parte do projeto desde o princípio. Assim, o Instituto Cervantes aproveitou desde o primeiro momento as oportunidades das feiras internacionais de ensino de idiomas, nas quais se apresentou como marca institucional de reforço no setor do ensino do espanhol e não em uma posição de concorrência com as empresas do setor, o que com o tempo favoreceu a criação de uma rede de centros associados, cujo ensino contava com o reconhecimento e o aval do Instituto Cervantes. O Instituto buscava um impacto positivo na promoção do espanhol como língua estrangeira [...] <sup>20</sup> (INSTITUTO CERVANTES, 2011, p.63)

---

<sup>18</sup> Tradução minha para “A finales del siglo XX había tres zonas de gran interés estratégico para España que inspiraron la ampliación y planificación del Instituto Cervantes: Brasil, Estados Unidos y la denominada región Asia-Pacífico”.

<sup>19</sup> Tradução minha para “De esta manera, la necesidad de profesorado era incuestionable y requería una importante inversión si España pretendía liderar ese proyecto que, por otra parte, consolidaría la capacidad y la presencia institucional del Instituto Cervantes en América”.

A clara mensagem do texto mostra como o projeto do governo espanhol é lucrar com a língua como uma estratégia de entrar no mercado não para competir diretamente senão para reforçar ou apoiar seus pares. É interessante pensar nesta estratégia ligada ao valor, própria do *marketing*, que consiste em dar ao mesmo produto oferecido pela concorrência um valor agregado, que acaba diferenciando-o dos outros. Esta situação fica evidente no texto citado e me faz supor semelhanças na forma de agir nas feiras de idiomas e nos países com os quais assinam acordos. A estratégia é clara: aproximação, não com objetivos de vender nada e sim para apoiar como sendo detentores de um saber que é (supostamente) necessitado pelo outro. Logo depois, uma vez instalados no cenário, validar os concorrentes com seu selo de reconhecimento. Neste sentido, Fanjul (2011, p.318) identifica esta forma de atuação como pertencentes a “entidades de *administración* da língua e da cultura” que atuam com o patrocínio do estado espanhol e, principalmente, do capital corporativo.

Também é importante pensar que, neste panorama atual de globalização, não deixa de ser a chamada *necessidade do mercado*, como mencionado no ponto c), uma das justificativas que impulsionam o avanço do idioma sendo essa uma das maiores justificativas para a difusão da língua. Esse discurso sobre a necessidade de mercado pode ter vinculações com o conceito de colonização. No caso da língua inglesa, Phillipson faz uma reflexão válida que justifica esta hipótese:

Assume-se que enquanto o inglês foi imposto à força nos tempos coloniais, as políticas lingüísticas contemporâneas são determinadas pelas condições do mercado (‘demanda’) e pela força do argumento (planejamento racional à luz dos ‘fatos’ disponíveis) (PHILLIPSON, 1992, p.8 apud SIQUEIRA, 2008, p.17).

Proponho um exemplo para análise. Trata-se do acordo assinado entre o MEC do Brasil e o IC no dia 4 de agosto de 2009 e no qual, seguindo a informação veiculada tanto no site do MEC (2009) quanto no Blog do Planalto (2009), a entidade espanhola seria “responsável por formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas”. Esta postulação foi amplamente contestada por congregações e associações de professores e pesquisadores, especialmente a

---

<sup>20</sup> Tradução minha de “La explotación comercial de la lengua formaba desde el principio parte del proyecto. Así, el Instituto Cervantes aprovechó desde el primer momento las oportunidades de las ferias internacionales de enseñanza de idiomas, en las que se presentó como marca institucional de refuerzo en el sector de la enseñanza del español, es decir no en una posición de competencia con las empresas del sector, lo que con el tiempo favoreció la creación de una red de centros asociados, cuya enseñanza contaba con el reconocimiento y la acreditación del Instituto Cervantes. El Instituto buscaba un impacto positivo en la promoción del español como lengua extranjera...”.

Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), pois vai contra a autoridade das próprias instituições educativas brasileiras, tal como a Lei de Diretrizes e Bases que versa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL. Lei nº 9.394, art. 62).

Outra informação do referido acordo diz que se implementará um projeto piloto, no qual “professores estarão reunidos no IC do Rio de Janeiro, com despesas pagas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para aprender a metodologia do centro de ensino”. Este trecho da informação tem relação com o anterior. Primeiro, porque entendo que o MEC empodera o IC para capacitar professores na sua metodologia, o que, em outras palavras, significa que professores formados por Universidades brasileiras seriam capacitados por um curso livre de idiomas que não tem o reconhecimento do MEC e que não estaria academicamente à altura da capacitação docente. Segundo, refere-se à metodologia, palavra que neste contexto vinculo a recursos didáticos. Não é minha intenção aqui discorrer sobre o que significa metodologia nem recursos didáticos e sim questionar sobre que tipo de abordagem essa metodologia utilizaria e quais os conteúdos e temas que os recursos didáticos veiculariam para os estudantes da rede pública? O plano curricular do IC baseia-se no *Quadro europeu comum de referência*. Este extenso e completo documento, como seu próprio nome anuncia, foi pensado para a realidade europeia e se diferencia diametralmente das diretrizes plasmadas nos regimentos brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os PCN. Portanto, a priori, não seria conveniente para os professores da rede pública brasileira serem capacitados a distância com material pensado para uma outra realidade. O que não deixa de gerar perplexidade é o fato do Governo Federal pactuar com este tipo de vínculos através da aprovação deste tipo de acordos, desvalorizando, desta forma, a educação pública e suas instituições educativas.

A última parte do referido acordo que pretendo discutir parte do trecho que segue:

No fim do ano, representantes dos dois países vão se reunir na Espanha para avaliar o projeto-piloto e determinar os próximos passos, entre eles, o número de escolas e de alunos que poderão participar, inicialmente, das aulas e quando elas devem começar. Com a parceria, pretende-se alcançar desde os alunos do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. MEC (2009).

Talvez a informação jornalística do MEC não esteja completa, porém, surge a dúvida de quem seriam esses representantes e que poder teriam (não apenas os representantes

brasileiros senão também os espanhóis) para decidir a quantidade de estudantes que poderiam participar desse projeto piloto proposto. Como questão de forma, chama a atenção o lugar do encontro: Espanha. Este país se apresenta como um cenário pouco usual para se discutir o acesso dos estudantes brasileiros ao estudo da língua, pois acredito que este tipo de discussões tenham um caráter local.

Ocorrem-me algumas perguntas:

- a) São tão inadiáveis as motivações do IC para, como instituição com fins de promoção e ensino do idioma, passar por cima de organismos formadores de professores como a Universidade?
- b) Qual deve ser a postura dos professores ante um ministério de educação e cultura que não convoca as universidades a participarem da formação de professores, convocando, em seu lugar, os cursos livres de idiomas para formar professores a distância?
- c) Qual o sentido de discutir em outro país a possibilidade de estudo de jovens brasileiros que moram e estudam no Brasil?

O exemplo referido, somado às postulações anteriormente citadas, dá conta de uma situação real e presente no momento de elaboração deste trabalho. Aqui problematizo a situação em busca de ilustrar melhor o contexto ideológico-político no qual o ensino de espanhol se dá no Brasil na atualidade. Também, como dito anteriormente, busco refletir sobre as consequências que se podem sofrer a partir do momento em que, sob o discurso de união e compartilhamento de uma língua comum, tentam-se fazer aproximações que visam a concretizar estratégias de mercado.

#### **1.4 O ESPANHOL COMO “LOCAL DE ENCONTRO”**

Dentro do contexto exposto até o momento, acho pertinente desenvolver este tópico de acordo com as ideias apontadas por José Del Valle (2005), na medida em que concordo com suas reflexões. Uma vez decidido, dentro da própria Espanha, que o castelhano será o idioma usado para a promoção do país no exterior, e propostos já os planos de ação em relação à sua expansão, tecem-se discursos que visam aproximar culturalmente os diversos e tão distantes países que falam a língua. Observe-se a afirmação do ex-presidente da Real Academia Española (RAE), atual presidente do IC, Vitor García de la Concha: “Realmente é emocionante como a língua está servindo de local de encontro e não apenas como canal de

comunicação. A língua nos faz pátria comum numa comunhão superior”<sup>21</sup> (EL PAÍS, 7 de set 2000). Este novo status de língua como território comum pode parecer, *a priori*, um alinhamento deste discurso a ideologias comprometidas desde a perspectiva intercultural no sentido exposto por Moita Lopes (2007), onde a aproximação cultural favorece uma reafirmação identitária. No entanto, esta pátria fraterna não visa mais que a promoção de uma cooperação pan-hispânica na concretização de projetos de outra natureza.

De acordo com Del Valle (2005), os agentes da política linguística espanhola já não pensam o conceito de língua como um depósito da cultura vinculada a um território. Por não poder falar explicitamente de uma unidade nacional, o conceito de nacionalismo linguístico se expande sem abandonar o esquema conceitual no qual ele se baseia (língua, cultura e território). Fala-se em língua, em “pátria comum” e as noções de cultura e território se desdobram e se convertem nesse local de encontro harmonioso, possuidor da virtude de ser da “comunhão superior”, possibilitando a coexistência de todos os que falam o idioma. Este conceito está claramente relacionado com o de comunidades imaginadas de Benedict Anderson (2008).

Observe-se que, primeiramente, Anderson identifica o nacionalismo como um conceito sócio-cultural carente de coerência filosófica para depois considerar o conceito de nação como uma comunidade política imaginada, limitada e também soberana. Imaginada, pois o nacionalismo inventa nações onde elas não existem, criando uma comunhão de seres que com certeza, mesmo nas menores aldeias, talvez não cheguem a se conhecer. Limitada por não ser infinita, nenhuma nação se imagina como abarcadora do mundo inteiro. Finalmente, soberana por ter nascido na época do iluminismo, momento de oposição às leis monárquicas. Anderson ainda diz que:

[...] é imaginada como uma comunidade porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal. No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, tantos milhões de pessoas tenham-se não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas. (ANDERSON, 2008, p. 34).

Neste sentido, a criação de uma comunidade panhispânica se encaixa dentro deste conceito de nação imaginada de Anderson. Desta forma, o próprio espanhol substitui o território e a cultura nacional, se convertendo nessa “pátria comum” no que Del Valle conceitua de “imaginada comunidade panhispânica pós-nacional” à qual, devido às suas virtudes (comunhão, internacionalismo e rentabilidade) entregáramos nossa lealdade.

---

<sup>21</sup> Tradução minha para “Es realmente emocionante cómo la lengua está sirviendo de lugar de encuentro y no sólo como canal de comunicación. La lengua nos hace patria común en una concordia superior”.

Depois de analisar a atribuição dada pelas missões espanholas à língua com o status de território, Del Valle esclarece como este território está hierarquicamente organizado. Para isso deve-se levar em consideração a autoridade central representada pela RAE (na Espanha) e suas correspondentes (na América Latina). Esta posição de superioridade da RAE repete modelos coloniais vivenciados nos séculos XVI a XIX e a criação do IC se soma a essa autoridade. Observe-se que os *slogans* convocando ao estudo do espanhol se valem das expressões já mencionadas como “lengua de encuentro” ou “patria común” e também de outras como “las culturas hispánicas en internet” não fazem senão evocar uma das regras do império que é a velha unidade colonial. Esta (não dita) posição de administradora ou gerenciadora do ensino e da cultura pressupõe que tudo se realiza sob sua supervisão (FANJUL, 2011) e direção.

Concluo que a condição de “apoiar” (administrar), explicada no parágrafo anterior, pode apresentar para nosso sistema educativo algumas situações, tais como:

- a) Abrir as portas a uma instituição que desde sua formulação e por trás de seu discurso traz motivações de tipo corporativista.
- b) Aceitar uma ajuda na implementação da língua espanhola na rede pública por parte de uma instituição que não forma professores e que tem em seu plano curricular diretrizes que não nos representam.
- c) Validar o ingresso de uma ideologia linguística diferente da proposta por nossos documentos, o que implicaria em um retrocesso no desenvolvimento da área da Linguagem.

É válido lembrar que nos PCN “O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso. (PCN, LÍNGUA ESTRANGEIRA, p. 27)

## **1.5 SOBRE COMO ENSINAR O ESPANHOL**

Para finalizar este capítulo no qual foi apresentada uma síntese histórica do espanhol e a atual situação de difusão do idioma no mundo, tendo em conta interesses e motivações nem

sempre ditas em primeiro plano, proponho uma breve reflexão sobre a necessidade de ver o idioma desde uma perspectiva mais apropriada à realidade brasileira. Como expressado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCCEM, 2006), as discussões relacionadas com o que é espanhol e o que deve ser ensinado têm dado espaço a outro tipo de questionamentos que demonstram que o nível de reflexão dentro da área não só tem mudado senão que tem amadurecido e atualmente caminhamos em busca de outro tipo de respostas. Para isso, partirei de uma pergunta contida neste documento que poderá contribuir para esta reflexão: Como ensinar uma língua tão plural quanto o espanhol?

A resposta a esta pergunta é um tanto difícil de ser construída. Primeiramente por existirem uma grande variedade de abordagens e a escolha de uma delas ser uma opção política. Optar por uma abordagem de ensino, desde a escolha de um material didático até a forma como se capacitarão ou formarão os professores é um ato que traz consigo consequências para a educação. A dificuldade também se incrementa se consideramos a instabilidade do objeto língua. Sabe-se que a língua está em constante mudança e seu ensino deve também levar em consideração este aspecto para poder ser dinâmico e atender a uma forma de interação que a cada dia apresenta novas possibilidades. Também se sabe da dificuldade de encontrar uma forma única de espanhol a ser ensinado já que cada variedade conta com suas características sintáticas, fonéticas e léxicas particulares e, além disso, com uma cultura que lhe pertence e é particular a ela. Essa variedade cultural apresenta uma forma de identidade própria de um local determinado e existem tantas como lugares existem onde se fala o espanhol e suas características podem ser similares e também absurdamente diferentes. Por esse motivo, esta quantidade de variedades não pode ser enxergada como uma dificuldade ou um problema no momento, por exemplo, de escolha de materiais a serem trabalhados na sala de aula ou, ainda mais, nas reflexões feitas nos espaços de formação de professores. Esta riqueza do espanhol deve ser realçada e festejada, pois aproxima as mais diversas formas de expressão cultural.

No entanto, na minha experiência como professor no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tenho visto que esta pergunta sempre volta a aparecer entre os professores em formação. Acredito que um dos motivos é a literatura encontrada sobre ensino de idiomas e a pouca visibilidade que outras alternativas culturais têm. Sem dúvida, outra causa é o descompasso entre reflexão sobre as políticas linguísticas e o desenvolvimento de materiais didáticos afins. Por esse motivo esta temática volta a surgir e continuará aparecendo se não pensarmos que depende também dos professores que formam professores debaterem este assunto dentro do âmbito universitário. Graciela Vázquez (s.d.), no seu texto *¿Qué*

*español enseñar? Preguntas frecuentes*, reflexiona sobre este assunto e afirma, referindo-se a que variedades as instituições escolhem, que “Todas as variedades são iguais. Esta é a mensagem politicamente correta. A realidade demonstra que algumas são mais iguais que outras”<sup>22</sup>. Esta afirmação está baseada no fato de que muitas instituições ainda não refletem sobre qual variedade os professores utilizam dentro da sala de aula, também não se reflete sobre as variedades que os manuais didáticos promovem. Ainda, segundo a mesma autora:

[...] as instituições têm um papel primordial na escolha das variedades. As atitudes não são herdadas, mas transmitidas e é precisamente nesse processo de socialização que acontece entre as paredes da sala de aula onde os valores, crenças e convicções encontram um terreno fértil privilegiado.<sup>23</sup>

É difícil, em curto prazo, mudar as esferas de poder onde o MD é produzido e distribuído, porém, no espaço da universidade, onde a capacidade de reflexão crítica deve ser promovida e exercitada, estas mudanças podem começar a ser pensadas e praticadas. Como demonstrado, o Brasil possui muitos estudantes que aprenderão o idioma espanhol e os docentes vinculados a esta implementação vão exercer um papel político fundamental.

Observa-se também que, neste panorama, encontramos outra realidade que é quase uma constante: a pouca visibilidade que têm algumas variedades dialetais e a cultura que cada uma delas carrega consigo. Em relação a este aspecto, Lagares (2011, p.170) cita a Arancil e revela-nos que “a condição minoritária das línguas (...) não está relacionada simplesmente com aspectos numéricos ou quantitativos e sim, fundamentalmente, qualitativos”. Isto está diretamente relacionado, também, com a condição que algumas variedades têm. O autor diz ainda “esta condição tem a ver com a possibilidade ou impossibilidade de uma variedade linguística exercer determinadas funções sociais numa comunidade humana e num momento histórico concreto”. Um exemplo claro disto é o pouco que se dão a conhecer variedades diferentes da hegemônica, principalmente em alguns manuais didáticos como, por exemplo, *Gente 1* da editoria Difusión.

## **1.6 A VARIEDADE ARGENTINA, UMA OUTRA ALTERNATIVA EM BUSCA DE UM ENSINO PLURAL DE ELE**

---

<sup>22</sup> Tradução minha para “Todas las variantes son iguales. Este es el mensaje políticamente correcto. La realidad demuestra que algunas son más iguales que otras”.

<sup>23</sup> Tradução minha para “las instituciones juegan una papel primordial en la elección de las variantes. Las actitudes no se heredan sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado”.



Devido ao referido anteriormente, gostaria de apresentar uma das variedades que, como todas as variedades não peninsulares, encontra seu lugar no denominado "espanhol da América": trata-se da variedade argentina. Claro está que um dos motivos que impulsionou minha escolha para esta investigação, tem a ver com o fato de eu mesmo falar espanhol como língua materna e ser de nacionalidade argentina. Esta situação teve um peso fundamental nesta escolha e igualmente na seleção do corpus. Os autores das obras que o compõem já eram parte do meu repertório de leituras desde muitos anos atrás. Da mesma forma, pelo fato de eu considerar que, após residir durante vários anos no Brasil e tendo experiência como professor posso contribuir para a reflexão que vai nessa direção por ser resultante dessas trocas mais recentes entre a Argentina e o Brasil. Tenha-se em conta que durante os últimos anos tem crescido ainda mais o fluxo migratório entre estes dois países como resultado de políticas migratórias instauradas entre os países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) a partir do ano 2000. Neste sentido, seria interessante pensar na importância de uma integração regional a partir do idioma, na qual se consiga conhecer mais do outro partindo da sua língua como começo. Conhecendo as particularidades do idioma dos vizinhos que conformam um mesmo bloco econômico e social<sup>24</sup>.

O meu objetivo não é o de propor que ela substitua o predomínio ou hegemonia da variedade espanhola, especificamente a de Madri, tão referenciada nas publicações e no MD. Caso isso ocorresse, o que estaria acontecendo não seria mais que um deslocamento no qual mudaríamos de norte, porém, a visão reducionista em relação às culturas existentes em língua espanhola continuaria existindo. Por essa razão, o que motiva esta escolha é dar conta da existência de uma variedade tão válida quanto as outras (inclusive a hegemônica) e que perfeitamente se encaixa dentro do ensino de ELE no nível universitário, na educação básica e no ensino médio e também nos cursos livres.

A escolha não foi arbitrária, obedece a motivações relacionadas com o contexto desta pesquisa e que acabaram justificando esta escolha. Primeiramente, a variedade argentina é uma das existentes, geograficamente, dentro do cone sul e também, politicamente, ela está dentro do marco do MERCOSUL. Não se trata de uma variedade homogênea e esta situação se deve a que existem dentro do mesmo território diferentes falas. Porém, é comum identificar a variedade *rioplatense*, bastante definida na literatura, como pertencente a toda a Argentina. Ainda neste sentido, ela mesma representa também, por semelhança e parcialmente, a variedade uruguaia. Outra motivação foi o fato de, tanto a Argentina quanto o Brasil fazerem

---

<sup>24</sup> Sobre as migrações na região do Cone Sul existe uma publicação chamada *Mercosul e migrações* editada pelo Ministério de Trabalho e Emprego onde se discutem as políticas migratórias no bloco.

parte da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) compartilhando o ideal de criar uma identidade sul-americana comum. Este pertencimento à UNASUL representa a convocação a uma integração regional maior e, entre outras coisas, visa criar uma identidade sulamericana. Esta instância, na qual nações vizinhas procuram uma aproximação, é similar, na sua forma, à UE e une os três blocos econômicos-aduaneiros existentes na região: MERCOSUL, a Comunidade Andina de Nações (CAN) e Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico. Esta união parte da assinatura de um tratado constitutivo onde se reconhece as nações integradas como multiétnicas, plurilíngues e multiculturais. Este encontro de interesses tem um significado fundamental ao se pensar no conceito de um ensino de idiomas culturalmente sensível, pois nos convoca a pensar e a nos pensar como membros de um bloco cultural maior e transnacional que compartilha laços e uma história comum.

Novamente, seria impossível não fazer um paralelo desta ideia desde a perspectiva do conceito de nação de Benedict Anderson (2008). Este tratado é, de alguma forma, uma intenção de criar um tipo de comunidade simbólica unida por ideais e significados comuns que constituiriam esta representação de União de Nações Sul-americanas. O próprio Anderson (2008, p.32) recupera a ideia de Gellner de que o nacionalismo “...inventa nações onde elas não existem”. A Unasur poderia ser pensada como uma comunidade imaginada nestes termos ou, nas palavras de Ana Pizarro (2006), como um dispositivo simbólico que articula o discurso a partir da criação de uma comunidade alternativa à cultura européia.

Existem algumas questões que enriquecem o conceito de variedade linguística e tem a ver com a carga cultural, social e política que as variedades trazem em si. No âmbito do ensino de idiomas, estes elementos, se trabalhados adequadamente, acabam contribuindo para a formação intercultural do estudante. Nesse sentido, Paraquett (2011), no artigo *O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina*, abre um espaço para a reflexão nesse sentido e este trabalho segue esse direcionamento. A pesquisadora, entre outros assuntos, discute o que são as identidades latino-americanas e convoca a pensar como estes são representados nos textos da mídia impressa brasileira e como isso pode vincular-se ao ensino de ELE. Sua intenção é estudar mais de perto esse diálogo entre Brasil e Argentina, tentando entender o conceito de identidade e aproximar, de forma intercultural, estas duas culturas vizinhas.

Acho pertinente também o fato da Argentina ter uma lei que promove a oferta obrigatória de português nas escolas<sup>25</sup>. Desta forma, transforma-se numa relação equilibrada

<sup>25</sup> Trata-se da Lei 26.468 do ano de 2009 que estabelece a oferta obrigatória de português nas escolas. Esta medida faz com que se crie um equilíbrio entre duas nações que buscam se aproximar culturalmente através de ações concretas.

na qual dois países buscam, através de ações concretas, se aproximarem culturalmente. Claro que estas mudanças nos currículos estão ligadas a interesses em comum do MERCOSUL. Estes interesses são de diversa índole, porém, pela história do bloco se estima que as transações comerciais sejam um dos seus primeiros objetivos. Não causa estranheza o fato de terem surgido estas leis de implementação dos idiomas tantos anos depois da assinatura do Tratado de Assunção o 26 de março de 1991. |

## **2 A FORMAÇÃO INTERCULTURAL**

O presente capítulo se encontra dividido em dois momentos. No primeiro, discutirei a formação do professor trazendo à discussão temas relacionados com sua formação. Seguidamente, discutirei uma forma de abordagem de tipo intercultural.

### **2.1 ABORDAGENS E FORMAÇÃO**

O ensino de idiomas, no panorama mundial, tem passado por diferentes estágios desde meados do século XX. Muitos pesquisadores têm desenvolvido teorias sobre aquisição de língua materna e/ou língua estrangeira e têm contribuído para o sustento de diferentes métodos e materiais didáticos. Na atualidade é comum encontrar discussões sobre estes materiais e sobre essas formas de ensino, passados mais de dez anos do século XXI. Observa-se também o uso de metodologias de trabalho e conceitos de aquisição que tiveram sua origem no estruturalismo dos anos 50 ou no comunicativismo dos anos 70, muitas vezes reforçado pelo livro didático. Tal como referido por Almeida Filho (2007, p. 40), Mendes (2007, p. 78) e Paraquett (2009, p. 288), este tipo de materiais mostra-se, para a realidade brasileira, de pouca eficácia.

Surge, então, a seguinte questão: por que é difícil pensar em novas formas de compreender o processo de ensino aprendizagem de ELE? Observa-se que a tendência de alguns professores é repetir alguns modelos tradicionais já conhecidos sem realizar uma reflexão prévia ou seguir algum material didático até as últimas consequências, às vezes, sem muitos questionamentos. Por ser a língua um instrumento de acesso a diferentes espaços de poder, a prática docente não pode ser ingênua. Caso contrário, como apontado por Pennycook (1998, p.24), se corre o risco de “favorecer formas cada vez mais sofisticadas de coerção física, social e, acima de tudo, ideológica”.

Acredito que sejam basicamente três os motivos para que este fato aconteça:

1. Falta de formação adequada.
2. Desconhecimento da área de LA.
3. Desconhecimento do viés político do ensino de ELE.

Estas situações que referencio, justificam algumas disparidades existentes na área de ensino de idiomas, mais especificamente do ensino de espanhol como língua estrangeira.

Estes tópicos se sucedem e se complementam, fazendo parte de uma realidade complexa. Por este motivo sua ordem, mesmo que discutível, talvez não seja de maior importância.

Com o primeiro item, *falta de formação adequada*, pretendo chamar a atenção para algumas deficiências observadas no ponto de partida da formação do professor e estão relacionadas com o currículo de alguns cursos de graduação. Tomemos, por exemplo, o caso da UFBA. A atual grade para a licenciatura em Letras/Espanhol contempla quatro disciplinas relacionadas com educação, sendo duas de didática e práxis pedagógica e duas de estágio em Letras, também o estudante deve escolher mais três disciplinas optativas nesta área<sup>26</sup>. Parece-me acertada a quantidade de disciplinas e encontro apenas uma melhora que poderia ser feita e tem a ver com o momento em que estas matérias são sugeridas para serem cursadas dentro da grade. Elas deveriam estar nos primeiros semestres e não apenas nos últimos. Desta forma, até o estudante ser incentivado a fazer suas primeiras reflexões sobre educação ele já terá passado metade do curso e este exercício deve ser fomentado desde o início da graduação. Em *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 12) Paulo Freire diz: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Fica evidente, então, a necessidade de exercitar, com o docente em formação, este diálogo que se constituirá não apenas em conhecimento profissional senão em capacidade de se ver como educador. Desta forma, criará uma consciência como formador, reconhecendo a si mesmo e o papel transformador que sua profissão possui. Numa sociedade que parece não dar tanto valor à educação - tendo em conta o pouco investimento e reconhecimento social que tem a área – reconhecer-se como um verdadeiro agente de mudança sem dúvida é um bom começo para iniciar um processo de maior valorização docente, o que exercerá mudanças sociais. Esta situação também é apontada fora do Brasil, observe-se que nesse sentido, Richards e Lockhart (2008, p. 43) salientam que:

O ensino de idiomas não é considerado uma profissão em todas as partes; ou seja, uma atividade que tem características exclusivas, que requer umas habilidades e uma formação especial, que é uma escolha profissional permanente e socialmente valorada e que oferece um alto nível de satisfação profissional.<sup>27</sup>

Voltando, mais uma vez, a atenção às disciplinas e seu oferecimento dentro do currículo, vemos que Celso Vasconcellos (1995), frisa a necessidade de uma relação entre

---

<sup>26</sup> Atualmente o referido currículo está passando por reformas que procuram sanar algumas limitações.

<sup>27</sup> Tradução minha de: “La enseñanza de idiomas no es considerada una profesión en todas partes; esto es, una actividad que tiene características exclusivas, que requiere unas habilidades y una formación especial, que es una elección profesional permanente y socialmente valorada y que ofrece un alto nivel de satisfacción profesional”.

conhecimento e realidade e questiona o tipo de conhecimento que é tratado na sala de aula e sua validade no “mundo real”. O autor sinaliza que pode se pensar em dois tipos de tendências que descrevem tal relação. Uma é a tendência não-dialética, na qual o vínculo entre conhecimento e realidade está rompido e os conteúdos passam a ser autonomizados com relação à realidade. Também existem as tendências dialéticas, que são aquelas que relacionam estes dois elementos com o fim de conseguir um maior alcance, buscando um trabalho que seja significativo e transformador. Baseado neste argumento de Vasconcellos, se pode pensar em uma modificação que o curso do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) poderia promover e que são da ordem do diálogo e da discussão no sentido de melhor ordenar as disciplinas do currículo de forma a favorecer a reflexão pedagógica nas primeiras instâncias do curso.

O *desconhecimento da área de LA*, conseqüentemente, se desprende do item anterior e por isso tem um vínculo direto. Observa-se que a grade do curso de letras carece de uma disciplina obrigatória, relacionada à LA que representa, por seu próprio afazer epistemológico, um diálogo entre teoria e realidade. Esse diálogo ao que me refiro não se detém, tal como exposto por Moita Lopes (2009), em uma mera aplicação de teoria linguística. Quando falo em LA, basicamente, parto de uma concepção simples, porém clara, considerando-a como uma disciplina que estuda a linguagem como prática social e, tendo em conta a origem e a história dela, podemos ver que este diálogo entre teoria e prática, prática e teoria foi uma constante durante seu crescimento e difusão. Por tal motivo, como se explica a ausência na grade de uma Licenciatura em Letras com Espanhol uma disciplina que aborde este tema? Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 21) discute como essa LA trabalha e suas implicações:

A necessidade de pensar outros modelos e teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

A LA é uma área que abrange de uma forma tão pertinente o ensino de idiomas que parece impossível que futuros professores se formem sem cursar uma disciplina deste tipo.

Acredito que pela forma como o espanhol foi se implementando no Brasil, existam algumas ressalvas a serem feitas. Deve-se levar em consideração que, tal como defendido por Paraquett (2006), o lento e particular processo de implementação da língua não esteve livre de interesses econômicos e políticos de diferentes tipos. Desde editoras interessadas na possibilidade de vender livros até negociações dos governos brasileiro e espanhol nas quais se converteria parte da dívida com a Espanha em formação e capacitação de professores de

espanhol. Este fundo de cena não é alheio ao labor docente e nos exige ser minuciosos e seletivos na hora de estabelecer definições e abordagens a seguir dentro de nossa prática. Devido justamente a estes diferentes atores que historicamente têm intervindo na divulgação do espanhol, muitas vezes, corre-se o risco de ouvir algumas dessas vozes que de uma forma tecnicista enxergam a língua como um território livre de questões políticas e históricas tal como apontado por Pennycook (1998), ou seja, de uma forma não-crítica.

Para ilustrar esta situação vou trazer uma definição de LA extraída de um dos organismos que mais tem investido na divulgação da língua espanhola, o Instituto Cervantes. No seu site, existe um glossário que diz:

A lingüística aplicada é um ramo da lingüística cuja meta é a aplicação das teorias, métodos e conhecimentos próprios da lingüística à resolução de problemas diversos nos quais está implicado o uso da língua; em outros termos, interessa-se pelas aplicações da lingüística em outras áreas da experiência humana. Como as esferas implicadas no uso da língua são múltiplas e muito variadas, a lingüística aplicada compreende de fato disciplinas diversas, a maioria das quais se constituem como campos interdisciplinares do saber.<sup>28</sup> (INSTITUTO CERVANTES).

Como pode se interpretar nessa definição, longe está de se pensar em uma lingüística aplicada crítica no sentido do expressado por Pennycook (1998). O referido autor critica esta visão funcional da língua, e contrapõe esta concepção desprovida de implicações políticas e ideológicas a uma LA comprometida que busca, através da reflexão e de um constante repensar-se assumir uma missão transformadora. Ele diz que:

A lingüística Aplicada também tem sido gravemente afetada pelos paradigmas estruturalistas que têm se mantido, desde Saussure, em movimento pendular. As distinções por ele estabelecidas marcaram uma guinada importante no tratamento da língua: privilegiando o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, e adotando uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade. (PENNYCOOK, 1998, p. 28)

Fica evidente que o rumos tomados pelas pesquisas em LA se direcionam à reflexão e à ação, deixando de aplicar teorias e sim criando e buscando soluções interdisciplinares para as problemáticas por ela tratadas. Também Pennycook (2001, p. 3) diz: “Tento argumentar que lingüística aplicada crítica é uma maneira de pensar e de fazer, uma ‘integração contínua reflexiva do desejo, pensamento e ação’”<sup>29</sup>. Fica claro que estes tipos de conceitualizações se

---

<sup>28</sup> Tradução minha de “La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorias, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinares del saber”. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm)> . Acesso: 2 set. 2012.

<sup>29</sup> Tradução minha para “I try to argue that critical applied linguistics is a way of thinking and doing, a ‘continuous reflexive integration of thought, desire and action’”

afastam da mera aplicação de teorias já que elas são atualmente consideradas como reducionistas e unidirecionais (MOITA LOPES, 2006) devido a que a teoria linguística não consegue teorizar, alcançando a problemática que faz parte do campo de estudo da LA. Como exposto por Moita Lopes (2006, p. 25) as concepções positivistas de fazer pesquisa são questionadas hoje nas ciências sociais visando investigações de natureza interpretativista.

Resulta interessante ver que a definição acima citada, tem entre suas referências bibliográficas a Marcos Marín, autor que também possui afirmações que têm sido criticadas pelos linguístas aplicados em outros artigos por ter expressado preconceitos contra variedades dialetais não hegemônicas. Paraquett (2006) refere o preconceito expressado pelo referido autor na obra *Curso de gramática española (1987)* na qual o autor diz:

O voseo é um resíduo arcaico difícil de suprimir, precisamente por seu emprego no uso familiar, no trato de confiança, que é onde menos influi a escola. No entanto, cremos que nesse ponto os educadores devem fazer o maior esforço possível para acostumar os ouvidos ao tu, e exigir esta forma na língua escrita, estas profundas divergências estruturais são um perigo muito maior que as divergências de léxico, que se podem reparar com certa facilidade. (MARÍN apud PARAQUETT, 2006, p. 123).

Por último, o *desconhecimento do viés político da área de ELE*. Quando começa sua licenciatura, o futuro professor tem suas próprias crenças relacionadas com o ensino. Como já comentado nos itens anteriores, a necessidade de uma prática de tipo crítica é fundamental e ela parte de uma formação que desperte o estudante para a realidade do ensino de línguas. Porém, cada idioma tem suas características particulares e não estou me referindo apenas ao “sistema” e sim às relações de poder que permeiam seu ensino. Tal como referido no primeiro capítulo, o cenário do espanhol possui aspectos particulares que devem ser conhecidas pelos futuros professores e discutidos ainda na graduação de forma organizada. Talvez, seria interessante, para este fim, que as questões sobre políticas linguísticas sejam estudadas dentro das disciplinas, por exemplo, estando estes objetivos nas ementas das matérias. Desta forma, deixaria de ser tratado de forma casual nas disciplinas e entraria no conteúdo obrigatório.

No caso do espanhol, e tal como demonstrado no capítulo primeiro do presente trabalho, existe uma história vinculada ao colonialismo e também, segundo Del Valle (2005) e Fanjul (2011), a interesses existentes por trás do idioma que se encontram vinculados aos negócios e ao estabelecimento de uma variedade de prestígio. Lagares (2010, p. 99) afirma que:

Apesar do afirmado pela própria RAE, que identifica o panhispanismo com o policentrismo normativo, o simples fato de as outras academias participarem em distintos graus na elaboração dos instrumentos normativos não faz com que a política panhispanica seja de fato policêntrica, pois esse termo é utilizado para descrever situações em que existem realmente várias normas. Hamel (2004) utiliza um conceito inovador ao definir o espanhol “panhispanico” como uma “língua



policêntrica piramidal”, deixando clara a existência de uma hierarquia de poder na definição da norma da língua, onde a variedade falada em Madri ocuparia a posição mais alta.

Resulta evidente que o panorama do espanhol não é um terreno livre de interesses e que o estudante de uma graduação não pode ignorar o lado político da área na qual pretende se desenvolver.

Neste mundo globalizado, não existe lugar para a ingenuidade por parte de um educador em vista da atual situação mundial. Observe-se que, de acordo com Yúdice (2006), após 1989, os setores neoliberais comemoravam a realização de uma metáfora fantástica, o mercado livre. O autor afirma que, da mesma forma, alguns neoconservadores, como Francis Fukuyama<sup>30</sup>, previam a ausência de ideologias. Porém, Yúdice afirma que a luta passou do plano da ideologia para o plano da cultura e que muitas culturas locais e identidades se veem afetadas pelo que chama de “sonhos globais” do capitalismo transnacional. Esta realidade, a primeira vista, pode parecer que está distante da nossa realidade ou do nosso dia a dia como professores. No entanto, será o compromisso político o que permitirá que os enlaces entre língua, dominação e mercados sejam enxergados de forma crítica visando saber quais são as características que este contexto no qual nossa atividade docente está inserida.

Muitas são as vozes que, até mesmo dentro de blocos como o MERCOSUL, podem desviar a atenção dos conceitos de língua e das motivações para o ensino-aprendizagem da língua espanhola. Um dos mais comuns é a da possibilidade de aproveitá-lo nos negócios. Vale a pena trazer para esta discussão de Lagares (2011, p. 187) quem afirma que:

Diferentemente do velho nacionalismo do século XIX, nos tempos da globalização a justificativa para a difusão da língua não é mais a construção de uma comunidade política que ofereça a seus membros o exercício de direitos cidadãos (embora se tire proveito da construção de uma memória histórica que identifica a língua hegemônica com a modernidade e mesmo com a democracia), mas de um mercado que ofereça a todos a promessa de inúmeras oportunidades de negócio.

Estas considerações complementam a ideia de cultura transnacional já mencionada e evidenciam um discurso ingênuo próprio do senso comum (ao mesmo tempo carregado de interesses) que se opõe à noção de língua tal como proposta nos PCN. Esta situação, antes que desesperar-nos, deve nos convocar a uma reflexão constante sobre as nossas práticas docentes. A área da LA nos convida a trabalhar de forma consciente, sabendo que existem interesses vinculados à nossa atividade (PENNYCOOK, 1998) que precisam ser conhecidos e, conseqüentemente, deve-se preparar o professor para se desenvolver nesse meio, entendendo que a consciência política permitirá que eduque não para adaptação e sim para a transformação.

---

<sup>30</sup> Filósofo e economista neoconservador de origem nipo americana.

A partir dos pontos expostos, entendo que é necessário se pensar no futuro professor de ELE como um profissional que terá uma grande responsabilidade não apenas pelo conhecimento da disciplina que ministra senão também pelo papel político que exerce. Conhecer as problemáticas da área e falar mais sobre políticas linguísticas e sobre os verdadeiros interesses que existem por trás do ensino de espanhol no Brasil e no mundo. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006, p. 135) diz “Ao preparar sua disciplina acadêmica para enfrentar o mundo globalizado, aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial por que, em grande parte lidam com uma língua que tem tanto características globais como coloniais”. Por esse motivo, dentro do âmbito acadêmico devemos trazer à tona estas temáticas para entender os atores envolvidos no ensino de idiomas.

## **2.2 SOBRE A IDEIA DE CULTURA**

A LA, ciência nascida nos anos cinquenta do século XX, se configura atualmente como uma área do conhecimento cujo objeto de estudo é a linguagem como prática social (MENEZES et al., 2009). As discussões sobre se sua missão é uma mera aplicação das teorias linguísticas foram ficando dissolvidas desde os anos setenta quando Widdowson (WIDDOWSON apud MOITA LOPES, 2009, p.15) sugere que a LA “como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito”. Por este motivo se observa uma tendência entre os linguistas aplicados de realizar uma busca por teorias que deem conta do seu objeto de estudo em diferentes contextos. Para este fim se deve aproveitar esse vasto campo das ciências sociais que na atualidade apresenta limites cada vez mais fáceis de serem ultrapassados na procura de alimentar-se do conhecimento de disciplinas que sustentem posicionamentos teóricos e estratégias metodológicas.

Desta forma, fica evidente a necessidade de abandonar concepções mais antigas que buscavam apenas a aplicação de teorias criadas pela linguística chamada “dura” e a limitação da LA ao ensino de língua estrangeira, tradicionalmente a língua inglesa. Também estão à vista, entre outros, dois direcionamentos da área: um relacionado com a interdisciplinariedade e o outro com o compromisso político inerente ao ensino de idiomas. Estes dois itens têm estrita relação com uma chamada abordagem intercultural que é a que pretendo debater neste tópico.

O interesse pelo estudo da cultura nasce através do surgimento de disciplinas científicas como a sociologia e a etnografia no final do século XIX (CUCHE, 2002). Pereira

Gomes (2008) revela alguns dados importantes que reforçam a ideia da difícil tarefa de tentar chegar a uma definição de cultura. O autor narra que o antropólogo Alfred Kroeber (1876-1960) compilou as definições de cultura existentes na década de 1950 e encontrou 250 variações. Para dar sentido ao conceito de cultura que apresenta, Pereira Gomes (2008) estabelece seis categorias nas quais podem ser agrupadas as definições mais comuns que se configuram da seguinte forma:

- a) Cultura vista como sinônimo de erudição, associada ao sentido de ser culto, ter refinamento social.
- b) Cultura como arte e suas manifestações, ritos culturais, cultura material, danças folclóricas.
- c) Cultura vista como “...hábitos e costumes que representam e identificam um modo de ser de um povo”. (PEREIRA GOMES, 2008, p. 34). Neste item se incluiria o fator comportamental, emocional e intelectual.
- d) Cultura interpretada como identidade de um povo que compartilha elementos simbólicos, valores que superam outras diferenças relacionadas com classe social, religião, região, etc.
- e) Cultura considerada como aquilo que está por trás dos costumes de um povo, chamado na antropologia de padrão ou modelo.
- f) Cultura como pensamento, ideário de valores de uma coletividade.

Com o objetivo de se aproximar a uma primeira definição, da mesma forma que Cuche (2002, p.35), Pereira Gomes (2008, p. 35) recupera a definição de Edward Tylor, para quem:

[...] cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

A intenção de Pereira Gomes é reconstituir estes significados mais comuns atribuídos à cultura. Ainda, ao se referir à própria definição, ele adverte que a mesma não é definitiva nem perfeita, mas que sua intenção é servir como “instrumento de reflexão e operacionalidade” para os argumentos discutidos na sua obra. Por isso afirma que:

Cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade, que se realiza em parte consciente, em parte inconscientemente, constituindo um sistema mais ou menos coerente de pensar, agir, fazer, relacionar-se, posicionar-se perante o Absoluto, e, enfim, reproduzir-se. PEREIRA GOMES (2008, p. 36).

Acredito que este fim possa também ser considerado neste trabalho, pois não é a intenção esgotar o assunto em uma definição final e sim se valer do conceito para dar sustento à noção de abordagem intercultural.

### **2.3 SOBRE A IDEIA DE IDENTIDADE**

Junto com as discussões sobre cultura encontram-se também em destaque as relacionadas com identidade. Segundo alguns autores, como Cuche (2002), o termo tem virado moda e grande parte das suas concepções estão fora do âmbito da pesquisa científica. Sua definição, da mesma forma, não se apresenta como uma tarefa fácil de realizar. A intenção no presente trabalho é utilizar alguns conceitos que permitirão dar uma base teórica para efetuar a análise desta pesquisa.

Mota (2004, p. 42) também enfatiza a dificuldade de se chegar a uma definição, observa que:

Quanto ao (...) conceito (...) de identidade, reconheço a dificuldade de conciliar suas múltiplas interpretações, mas ressalto aqui os valores de pertencimento e interação social; nesse sentido, retomo a colocação de Weeks, citado em Cavalcante (2001, p. 107), que define “identidade” como “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais (...) Cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias”.

Desta forma, fica evidente que se trata de um conceito de difícil apreensão e que tentar entender sua essência significa compreender a existência de uma identidade cultural coletiva, vinculada a diferentes identidades individuais. Neste sentido, Woodward (2000, p. 38) apud Mota (2004, p. 42) afirma que:

Por um lado, a identidade é vista como tendo algum “núcleo essencial” que distinguiria um grupo de outro. Por outro, a identidade é vista como “contingente”; isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais.

Devido à sua importância, este tema vem sendo discutido no âmbito da LA, mais especificamente, no âmbito do ensino de idiomas, onde se trabalha com discurso. A discussão sobre identidades deve levar em consideração as particularidades dos agentes envolvidos. Moita Lopes (2003, p. 19) afirma que:

Na área dos estudos lingüísticos (...) a temática das identidades surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em um contexto interacional específico (...) é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores.

Com esta afirmação de Moita Lopes, pode-se entender a importância do trabalho com identidade dentro da área da linguagem. Tenha-se em conta que sendo o discurso um processo de construção social, os integrantes da sociedade são os construtores de uma realidade social na que se desenvolvem e ao mesmo tempo os define.

Nesta época, chamada de pós-modernidade, as mudanças em escala global têm afetado as diferentes culturas locais. Nesse sentido, Hall (2011) afirma que as identidades culturais têm mudado, afetadas pela globalização. Este processo transnacional de integração econômica, social e cultural mudou radicalmente as sociedades tradicionais, caracterizadas pelos costumes locais para sociedades novas que estão em interconexão com outros lugares do globo. Desta forma, as identidades se encontram fragmentadas pelo que o sujeito possui várias identidades. Desta forma, o sujeito não pertence a apenas um grupo identitário que o define e o diferencia senão que participa de várias instâncias nas que exerce sua identidade. Alguns dos questionamentos relacionados com identidade e que Hall levanta, dizem respeito ao lugar de enunciação do sujeito e às temáticas do seu discurso.

Para ampliar o conhecimento das mudanças ocorridas no entendimento da identidade, gostaria de trazer à discussão um pequeno histórico que segue o exposto por um dos principais pesquisadores dos estudos culturais. Na sua obra *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (2010), Hall afirma que foram quatro grandes descentramentos na vida intelectual e no pensamento ocidental que ajudaram a desestabilizar a identidade. Primeiramente, se refere à ideia Marxista de que existem questões nas quais o sujeito não pode atuar desde sua individualidade pois, por ser parte dos discursos e práticas nas quais se vê envolvido, está em constante relação dialética ou dialógica com o que já está constituído e o que está se preparando para o futuro. Como segundo descentralizador da identidade, Hall se refere ao conceito Freudiano de inconsciente. Neste sentido, o fato de reconhecer que dentro do próprio indivíduo existe algo desconhecido ou que não pode ser lido por ele mesmo desestabiliza a própria percepção que tem de si. O sujeito não consegue conhecer sua própria identidade através das suas práticas e discursos, pois ele também está formado por uma relação complexa com a vida inconsciente. Outro descentralizador, para o autor, é o conceito saussuriano de língua, segundo o qual a fala, isto é o discurso, está situado dentro das relações da língua. Ou seja, para dizer algo novo, devemos reafirmar elementos do passado, conceitos e significados, que estão inscritos nas palavras que utilizamos. Finalmente, o quarto descentralizador é a relativização do mundo ocidental. Este fator de descentramento vem, de alguma forma, da compreensão dos outros fatores: o questionamento da verdade, do passado, do interior e da compreensão da modernidade como algo problemático.

Além da multiplicidade das identidades, outra característica que considero importante ressaltar é a diferenciação entre cultura e identidade cultural. A este respeito, Cuche (2002) afirma que estes dois conceitos não devem ser confundidos, apesar de terem ligação. Ainda afirma que:

Em última instância a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.

Este conceito se apresenta como de grande importância para os fins desta pesquisa. Pensar em cultura, como forma inconsciente de vinculação me faz pensar nas características que moldam práticas sociais e das quais não existe uma escolha por parte do indivíduo e que se encontram presentes nas relações sociais de forma generalizada. Por outro lado, a identidade cultural, como vinculação necessariamente consciente, se relaciona com a escolha, com o contraste, com ser de uma forma e não de outra. Especialmente na atualidade, onde globalização e acúmulo de informação midiática influenciam culturas locais, esta diferenciação permitirá entender ou inferir de forma mais correta o porquê da existência de determinadas características dentro de bens culturais.

Neste panorama, Hall (2011), dá especial importância à identidade nacional. O autor afirma que essa identidade não se encontra inscrita nos nossos genes, porém, ela é interpretada como parte da própria natureza. Este fato particular é pertinente no ensino de idiomas, especialmente se levarmos em consideração que a primeira barreira que se levanta entre a língua de destino e o estudante é o fato dela ser estrangeira. No decorrer dos encontros, o educador tem contato direto com os estudantes e será ele quem, através de diferentes meios, legitimará alguns dos sentidos que os temas abordados na sala de aula apresentem e terá a possibilidade de desconstruir ou reforçar os estereótipos.

## **2.4 SOBRE INTERCULTURALIDADE**

De acordo com Mendes (2010, p. 57) “as discussões de caráter cultural e intercultural emergem como questões importantes na evolução das sociedades, em diferentes domínios, entre eles o da educação”. A autora também faz referência à necessidade de estabelecer uma relação entre língua e cultura que se dirija para o palco do ensino-aprendizagem de línguas. Por tal motivo, através de uma abordagem sensível às culturas envolvidas neste processo de aprendizagem de línguas, pode-se criar esta relação. Para entender abordagem, me valho da definição de Almeida Filho (2007, p.13):

A abordagem de ensinar, por sua vez, se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana,

de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Desta forma, uma abordagem intercultural visa criar uma consciência cultural com o objetivo de conseguir a reflexão sobre a própria cultura e com a cultura da língua estudada. Neste sentido García Martínez et alii (2007, p. 90) dizem:

A interculturalidade é definida [...] como o conjunto de processos políticos, sociais, jurídicos e educativos gerados pela interação de culturas em uma relação de intercâmbios recíprocos provocados pela presença, em um mesmo território, de grupos humanos com origens e histórias diferentes. Isso implicará o reconhecimento e entendimento de outras culturas, seu respeito, o aumento da capacidade de comunicação e interação com pessoas culturalmente diferentes e o fomento de atitudes favoráveis à diversidade cultural.<sup>31</sup>

A interculturalidade, propícia e pertinente à aula de língua estrangeira, visa à comunicação e ao encontro, pois, tal como apontado por García Martínez et alii, o prefixo “inter” denota um desejo de “ir em direção a”, buscando conexão e relação de uma forma recíproca. Nesse contexto, se quebraria o etnocentrismo e as barreiras dos preconceitos e se iniciariam intercâmbios e relações entre culturas, dentro de um âmbito de respeito e aceitação dos valores do outro.

Existem alguns princípios que, a priori, devem estar presentes no ensino-aprendizagem de uma língua-cultura e que, segundo Kramsch (apud MENDES, 2007, p. 124), fundamentam este processo:

- a) A criação de uma esfera de interculturalidade que deve ser construída criando vínculos relacionais entre as culturas de forma recíproca.
- b) Ensinar a cultura como um processo interpessoal onde não interessa absorver fórmulas fixas para o uso da linguagem.
- c) Valorização das diferenças e o questionamento das identidades nacionais com especial atenção a outros fatores como idade, gênero, classe social, etc.

Finalmente, a interdisciplinaridade é apresentada como último princípio e teria o objetivo de ampliar a visão do professor de línguas que deverá incorporar elementos de outras disciplinas como a antropologia, literatura, sociologia etc. Estes intercâmbios não são, por momentos, fáceis de promover, pois se apresentam resistências, porém, de acordo com Holliday apud Mendes (2007), deve-se criar uma metodologia apropriada e culturalmente

---

<sup>31</sup> Tradução minha de “La interculturalidad es definida [...] como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural”.

sensível à sala de aula, considerando esse âmbito como um universo particular e um ambiente informal de pesquisa.

Proponho a definição da Profa. Dra. Maria Nilse Schneider da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL):

Nessa abordagem, aspectos das pesquisas sobre a recepção (por exemplo, compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira), e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central, visto que esta, em geral, é apresentada através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet, etc.). Aspectos da linguística do texto (estrutura do texto, conectores, contexto, etc.) também ganham um peso especial no ensino de línguas. Uma análise linguística de texto consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, bem como a função comunicativa de textos concretos. Através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura. (SCHNEIDER, 2010).

Esta definição permite enxergar uma forma de ensino de idiomas bem diferente de propostas que visam apenas ao aprendizado de estruturas ou léxico de forma descontextualizada. Estas propostas podem encontrar-se em materiais mais antigos que se baseavam na ideia de que conhecendo as lexias equivalentes entre o espanhol e o português se poderia dominar as duas línguas. Este tipo de livro didático abordava, basicamente, textos literários e concebia a aprendizagem desde a leitura de textos eruditos. Não se estabelecia interação com os textos nem se buscava significados, semelhanças ou outros enlaces que permitissem um diálogo com a realidade do estudante.

Tendo em conta a orientação dada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), plasmada também nos PCN de que as línguas estrangeiras “[...] assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (PCN, 2000), observa-se que é necessária uma formação do futuro professor de línguas que supere antigos paradigmas e que incorpore um modelo de abordagem intercultural como um fator de integração.

Não são poucos os motivos que justificam este tipo de direcionamentos. Observa-se, por exemplo, que os rumos da LA vêm marcando uma necessidade de ir ao encontro do sujeito e das suas características. Em relação ao sujeito, Moita Lopes (2006, p. 23) afirma que “tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc.”. Hoje precisamos resgatar essa alteridade, essa diferença visando a realizar práticas educativas que promovam diálogos culturais como ponto de partida para discussões sobre o indivíduo e sua problemática nesta



época entendida como pós-moderna. Desta forma a identificação de valores culturais ainda apagados por setores que procuram a perpetração das diferenças ou que perseguem interesses hegemônicos se torna não apenas importante, mas sim necessária. Este trabalho visa a identificar esses traços nas produções artísticas de autores de HQ argentinos com o intuito de discutir esses conteúdos como veiculadores dessa diferença que interessa aos fins de uma educação de índole intercultural.

## **2.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Como conclusão deste capítulo, vou discutir o labor do professor de língua estrangeira, especificamente de ELE. Minha intenção é tentar unir os conceitos apresentados no decorrer do presente trabalho problematizando suas práticas desde uma perspectiva de abordagem intercultural.

Historicamente, desde o estabelecimento do espanhol como disciplina de ensino optativa, no ano de 1919 (PARAQUETT, 2009), o percurso foi sinuoso e se enfrentaram diferentes dificuldades para chegar ao contexto atual de ensino. Diferentes leis foram, aos poucos, ampliando a presença da língua espanhola dentro do sistema educativo brasileiro e muitas as instâncias percorridas até que, efetivamente, no ano de 2005, a Lei 11.161 determinou como obrigatória a oferta de língua espanhola por parte da escola pública e privada.

Da mesma forma, como já discutido no primeiro capítulo, não foram poucos os interesses que a referida lei despertou em diferentes entidades vinculadas ao ensino de idiomas. Estes processos costumam ser constantes na história e, apesar de suas motivações se apresentarem como diversas, o poder e a imposição estão sempre como interesse final. A esse respeito, Lagares (2011, p. 188) afirma que o pan-hispanismo (conceito já referido no primeiro capítulo desta dissertação) e até os conflitos normativos das grandes línguas europeias transnacionais

Devem ser entendidos como uma parte importante de lutas maiores por mercados, por espaços de influência dos Estados-nação e dos conglomerados empresariais que lhes estão associados. Com frequência, esses conflitos se manifestam na disputa pela venda de métodos de idiomas, de material didático, de produtos culturais de todo tipo, de certificações internacionais de proficiência.

Dentro desse âmbito, o professor deverá desempenhar seu trabalho compreendendo as ramificações desse poder no seu ambiente de trabalho e que tentaram influenciar sua prática.

Durante a primeira década dos anos 2000, a falta de questões relacionadas com cultura e identidade nas propostas do MD era apontada por vários trabalhos, como Paraquett (2010) e Nascimento (2007), para citar apenas dois. No entanto, observa-se que as discussões,

especialmente depois da Lei 11.161/2005, neste sentido, têm diminuído. Acredito que esta mudança se deva ao grau de maturidade dentro da área e também a uma transformação na forma de conceber o ensino de ELE. Talvez, os professores da área tenhamos entendido que, apesar de existirem intenções por parte de vários setores de participar na implementação do ELE no Brasil, somos nós mesmos quem levaremos à frente essa ação. Em relação a isso, Fanjul (2008) diz: “a lei fez que pela primeira vez se pensasse, com grande repercussão, o espanhol como assunto da educação brasileira e não de uma expansão proveniente de outros centros de poder”<sup>32</sup>.

Portanto, nesse contexto, ocorre-me o seguinte questionamento: como poderia se desenvolver uma forma de trabalho que ampare as diferenças culturais e identitárias próprias da língua espanhola? A resposta a esta pergunta deverá ser construída desde uma perspectiva que evite visões redutoras sobre o que é ensino de idiomas e o que significa ser um professor.

Por tal motivo, acredito que seja oportuno me basear nas discussões propostas por Daher e Sant'Anna (2010). As autoras partem de uma dicotomia que enfrenta trabalho versus educação. Para justificar esta oposição, reconstroem a história destes dois mundos baseando-se, primeiramente, em Boaventura Santos quem afirma que, historicamente, não existia uma relação entre estas duas áreas. Quem pertencia a uma delas não participava da outra. A educação, durante tempos do auge do capitalismo liberal, era concebida como ensino de alta cultura, para depois, no final deste período, começar a ser concebida como educação para o trabalho.

Resulta evidente que os avanços tecnológicos muito tiveram a ver nesta nova direção da educação. Os trabalhadores deviam estar capacitados para desempenhar novas funções que incluíam, também, o trabalho intelectual. Precisava-se de professores que, além de conhecer a alta cultura e as belas artes, tivessem a formação pedagógica que permitisse dar conta de uma educação básica que se universalizava e que nos anos 60 e 70 levaria os estudantes a querer ingressar na universidade. Daher e Sant'Anna (2010, p. 57-58) também frisam uma afirmação trazida por Santos que teve especial transcendência para o ensino e é a que assegura que “a busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna”. Segundo Santos (apud DAHER e SANT'ANNA, 2010), esta afirmação marca uma cisão entre prática e teoria, pois o interesse na busca da verdade levou à valorização da investigação pura, da teoria entendendo que era o mais relevante na formação universitária. Esta visão conside-

---

<sup>32</sup> Tradução minha de “la ley hizo que por primera vez se pensase, con gran repercusión, el español como asunto de la educación brasileña y no de una expansión proveniente de otros centros de poder”

rou como prática tudo aquilo que estivesse vinculado à formação do professor por entender que não era de interesse da universidade.

Também, existe uma situação pontuada pelas autoras que acredito tenha relação com a atividade docente como um todo. As pesquisadoras recolhem a informação sobre processos advindos dos estudos do trabalho, do modelo taylorista-fordista e que foram incorporados à educação com a intenção de melhorar os resultados. Estas estratégias foram aplicadas no começo do século XX e tentavam vincular a educação ao mundo produtivo. Afirmam, também, que algumas questões ainda podem ser vistas na atualidade; são elas (DAHER, SANTANA; 2010, p. 59):

- a) Mecanização da produção – propostas fortemente modelizadas de trabalho do professor que ignoram o interlocutor na sala de aula –os alunos–, suas características, necessidades, dificuldades etc.;
- b) “Treinamento” de professores – ensinamento de procedimentos a serem seguidos à risca e que desconsideram possíveis contribuições que o professor possa trazer a partir de sua prática com o grupo;
- c) Divisão entre os que decidem e os que pensam – há os que sabem o que e o como devemos ensinar, o que podemos ou não fazer, quais conteúdos abordar, de que forma proceder, bastando ao professor seguir o pré-determinado, silenciando sua experiência profissional.

Não se estranha que o professor de idiomas se encontre facilmente com o tipo de situações acima expostas. Observe-se que todas têm um eixo comum que é a autonomia docente. Considero que para exercer uma transformação através da sua prática, o professor deve estar preparado, desde sua individualidade, para reconhecer e superar estas instâncias. Segundo Contreras (2002, p. 130), a autonomia é “um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também as da nossa própria consciência”. Acredito que transformar-se em um professor que de fato desenvolva suas práticas docentes de uma forma culturalmente sensível, atentando-se para temáticas como diferença, cultura e identidade, problematizando saberes, discursos e estereótipos não seja uma tarefa fácil nem rápida.

No âmbito da formação de professores, como referido no presente capítulo, a consciência da própria atividade é fundamental. Deve-se discutir formação, carreira e abordagens tendo em conta que o discurso constrói a identidade e que esses profissionais devem ter consciência da transcendência da sua prática. Moita Lopes (2006) afirma que:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Debater sobre a prática desta dimensão cultural definirá também a forma como este professor, futuramente, trabalhará estes aspectos na sala de aula. De acordo com Almeida Filho (2011, p. 167) “Ensinar uma língua, principalmente uma nova, tem se tornado uma tarefa de ensinar menos língua e de vivenciar mais a própria língua-alvo para abrir possibilidades de aquisição da competência comunicativa com tudo o que ela implica”.

Levar o ensino de línguas de uma forma culturalmente sensível requer conhecimento de conceitos relacionados às ciências sociais que são amplamente debatidos dentro da área da LA, também uma discussão sobre a própria prática de ensino. Nesse sentido, Rajagopalan (2006, p. 165) afirma:

Podemos dizer, com segurança, que já se foi o tempo em que se acreditava em larga escala que a teoria seja a precondição para qualquer tipo de prática. Pelo contrário, há um consenso emergente de que elucubrações teóricas que não contemplem sua aplicabilidade na prática não valem nada.

Acredito que devemos seguir essa forma de trabalho para uma formação de professores críticos e culturalmente sensíveis.

### **3. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO**

Atualmente, as histórias em quadrinhos (HQ) são conhecidas pelo público e aceitas na maioria dos âmbitos. Elas têm demonstrado sua importância, entre outros motivos, pelo grau de aceitação na leitura de entretenimento, por sua crítica sagaz da realidade, pela sua contribuição no processo educativo, pela sua utilidade na publicidade e a sua influência em outros gêneros. Esta penetração abriu as portas para sua pesquisa no âmbito acadêmico e também fora dele. Hoje são vários os estudos que vêm sendo realizados focando sua estrutura, sua forma de leitura, seus componentes culturais e semânticos. O presente capítulo tem por objeto descrever este tipo de produção de forma a dar uma base teórica para a análise do corpus.

Como educadores, sabemos que muito tempo já passou desde que trabalhar com HQ na classe era algo questionado ou até inaceitável (RAMOS, 2010). Este gênero, com suas próprias características e com formas e mecanismos de funcionamento particulares, consegue misturar, graças a sua conformação, ou seja, a linguagem verbal e não verbal. Através de uma análise de sua estrutura e de algumas tendências que se dão com as HQ como também pela quantidade de gêneros que têm em comum o uso da linguagem da HQ<sup>33</sup>, Ramos (2010, p.20) não duvida em classificar como um “grande rótulo, um hipergênero”. Este termo foi usado por Maingueneau quem afirma que este rótulo “[...] daria as coordenadas para o formato textual de vários gêneros que compartilham diversos elementos”.

A estas características mais gerais devemos agregar outras, relacionadas com a própria dinâmica do processo de ensino aprendizagem. As HQ apresentam-se como uma possibilidade de leitura mais dinâmica, divertida e formadora. O próprio desenho contribui para o entendimento da ação narrativa e, além disso, conta com diferentes níveis de fala que permitem o uso da oralidade ou onomatopeias que introduzem diferentes características linguísticas e também visões de mundo, isto é, identidades diferentes. Para cumprir com o objetivo deste trabalho, a identidade cultural e a identidade nacional, tal como expressado por Hall (2001) são, sem dúvida, as mais relevantes.

#### **3.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO**

---

<sup>33</sup> Existem influências das HQ em outros gêneros, ou seja, outros produtos culturais que utilizam convenções solidificadas pelas HQ para se expressar. Um exemplo disso são os filmes e seriados de super heróis que conservam estéticas criadas neste gênero, também alguns autores referem a sua influência na publicidade.

Com o desenvolvimento da Revolução Industrial começada no século XVIII na Inglaterra, diversas tecnologias foram mudando e os meios de produção foram se aperfeiçoando tanto no uso de equipamentos específicos para o melhoramento na fabricação de produtos em série como na organização das formas de trabalho. Fora destes âmbitos existem outros acontecimentos que também contribuíram para influenciar o homem e sua forma de vida. Dentre eles podem-se mencionar as mudanças na agricultura, a formação de grandes conglomerados urbanos, as novas formas de distribuição dos meios de produção, as relações trabalhistas e posteriormente, no século XIX o estabelecimento do sistema capitalista. Nasce também a denominada cultura de massa onde uma de suas produções são as HQ. Segundo Eco (1965, p. 34) ela é o resultado do crescimento de um setor da população que começa, primeiramente, a ter participação ativa na vida pública ao mesmo tempo em que amplia sua capacidade de consumo. Este consumo se caracteriza por ser de “[...] uma produção intensiva de mensagens contínuas elaboradas industrialmente em série e transmitidas de acordo com os canais comerciais de um consumo regido pela lei de oferta e demanda”<sup>34</sup>.

Logo após o surgimento da cultura de massa, a mesma sofre algumas críticas. Humberto Eco (1965) aponta que estas críticas têm sua verdadeira origem não apenas no desprezo à cultura de massa, senão à própria massa e esta intolerância provem de uma raiz aristocrática. O autor indica:

Um desprezo que só aparentemente distingue entre massa como grupo gregário e comunidade de indivíduos autorresponsáveis, separados da massificação e da absorção gregária: porque no fundo existe sempre a nostalgia de uma época em que os valores culturais eram um privilégio de classes e não eram postos a disposição de todos indiscriminadamente. (ECO, 1965, p. 42) <sup>35</sup>

Eco se baseia em Dwight MacDonald (1906-1982) para explicar a existência de diferentes níveis intelectuais que estão relacionados com o tipo de produção cultural. Este conceito permite ao autor situar às HQ como provenientes da cultura inferior, a cultura de massas junto com o *rock'n'roll* e os piores filmes para televisão (ECO, 1965, p. 43).

As HQ nasceram publicadas em grandes quantidades, se popularizando através do uso do humor e da crítica aguda. Esta característica tem mudado e atualmente não são as grandes

---

<sup>34</sup> Tradução minha de “una producción intensiva de mensajes a chorro continuo, elaborados industrialmente en serie y transmitidos según los canales comerciales de un consumo regido por la ley de oferta y demanda”.

<sup>35</sup> Tradução minha de “Un desprecio que sólo aparentemente distingue entre masa como grupo gregario y comunidad de individuos autorresponsables, sustraídos a la masificación y a la absorción gregaria: porque en el fondo existe siempre la nostalgia por una época en que los valores culturales eran un privilegio de clases y no eran puestos a disposición de todos indiscriminadamente”.

quantidades o importante e sim a diversidade na produção. Existem HQ que abarcam várias temáticas que vão desde o infantil até as histórias de ficção científica.

As definições de HQ dadas pelos teóricos são variadas e estão longe de chegar a um consenso, porém, na maioria dos casos, suas concepções reúnem principalmente as seguintes características:

- a) Gênero de caráter multimodal. Trata-se de quadros com imagens, acompanhadas de texto.
- b) Narrativa seqüencial que tendo um ou vários quadros supõe uma leitura gradativa na qual as ações expressadas nas cenas vão representando a narrativa.
- c) Dentro deste gênero existem convenções próprias cujo conhecimento é necessário para a correta interpretação da obra.

Com o objetivo de apresentar uma definição, cito a do reconhecido teórico das HQ Scott McCloud (1994, p.5), que diz:

O mestre dos quadrinhos, o artista Will Eisner usa o termo arte seqüencial ao descrever quadrinhos. Tomadas individualmente, as imagens (...) são meramente imagens. No entanto, quando um quadro faz parte de uma seqüência de apenas dois a arte da imagem é transformada em algo mais: a arte dos quadrinhos<sup>36</sup>.

Nesta definição observa-se, como também apontado por McCloud, uma definição neutra das HQ sem nenhum tipo de especificação relacionada a formas, códigos e estilos. Porém, as especificações sobre sua forma e seu uso no ensino de LE serão explicitadas no presente capítulo.

### 3.2 HISTÓRICO

Alguns autores, a exemplo de Agnelo Fedel (2007, p.45), colocam a origem deste tipo de arte “nas próprias inscrições e desenhos nas cavernas dos homens pré-históricos, passando pelos hieróglifos egípcios, pelas Iluminuras e vitrais medievais até os livros ilustrados do século XIX”. Porém, todos coincidem em que o formato atual das HQ pode ser fixado no ano de 1894 com o nascimento de *Yellow Kid*. Esta personagem foi criada por Richard Felton Outcault para ser publicada no jornal *New York World*. Devido ao sucesso obtido, transformou-se numa das principais atrações do jornal o que contribuiu para que fosse usado

---

<sup>36</sup> Tradução minha de “master comics artist will eisner uses the term sequential art when describing comics. Taken individually, the pictures below are merely that pictures. However when part of a sequence eve a sequence of only two the art of the image is transformed into something more the art of comics”.

como estratégia comercial pela editora. Isto contribuiu para o desenvolvimento das HQ até os anos trinta quando estavam quase que restritas ao meio jornalístico (FEDEL, 2007, p.45).



**Ilustração 1 – Personagem Yellow Kid**

Uma das características do *Yellow Kid* foi a inclusão de texto nas imagens (anexo 1). Ele apresentava pequenas falas escritas nas suas vestes, além de alguns balões nos quais as personagens se comunicavam. Estas características são muito importantes, pois as HQ foram solidificando sua estrutura a partir destas obras pioneiras apesar de não serem chamadas ainda de “comics” (MCCLLOUD, 1994, p. 18). Devemos levar em consideração que neste momento histórico dos Estados Unidos, acolhendo pessoas de diferentes países dentro de um grande processo migratório, as personagens que acompanhavam o *Yellow Kid* eram procedentes de diferentes etnias. Nesse panorama de recém chegados, este *Menino Amarelo* ganha popularidade. Patati e Braga (2006) fazem referência ao impacto que este menino também “recém chegado” pode ter provocado no imaginário popular ao conquistar através da palavra de um meio novo como eram as HQ naquela época.

Muitas foram as HQ que começaram a surgir uma vez estabelecido o novo formato e as temáticas foram se diversificando. Algumas apresentavam cenas do cotidiano como *Bringing up Father (Pafúncio)* que mostrou a temática familiar como cenário e uma nova condição econômica que revolucionaria a vida das personagens. Também, as necessidades próprias do desenvolvimento do gênero puderam partir para temáticas menos conhecidas e que deixavam de ter o humor e a crítica como elemento principal. Por tal motivo, surge, nos anos trinta, a HQ de aventura e se popularizam obras como *Flash Gordon* e *Tarzan*.



Nesta década, finalmente, as HQ saem do universo dos jornais e começam a ter publicações específicas. Fedel (2007) comenta que Max C. Gaines realizou a primeira revista de HQ do mundo. Os exemplares eram distribuídos gratuitamente entre pessoas que juntassem cupons da empresa P&G. De acordo com Patati e Braga (2006) desta forma os *Comic Books* começam a surgir ficando este meio de comunicação de massas de forma mais independente, criando um público próprio e estabelecendo-se como um produto cultural de massas. Sua veiculação cresce muito no pós-guerra com as personagens que durante o século XX ganharam maior presença: os super heróis. Estas personagens serviram como veículo ideológico do governo dos Estados Unidos durante esse período.

No final da década de 50, segundo Chinen (2011), nos Estados Unidos, as produções com super heróis que saturavam o mercado foram perseguidas por serem consideradas muito violentas. Surgem então trabalhos com um humor mais refinado e inteligente em consonância com um público mais preparado e com um nível de educação formal maior, consequência de uma época de fartura do país.

A história dos quadrinhos não se resume apenas ao exposto neste item, pois nos primórdios foram várias as formas precursoras do que se considerariam depois HQ e elas se deram em vários lugares e de distintas formas. Só tentei mostrar algumas das características históricas mais relevantes e que se deram principalmente no mercado dos Estados Unidos, pois foi o lugar onde o gênero se consolidou. Da mesma forma, depois dos anos cinquenta, já com certa estabilidade no formato e com uma difusão em nível mundial, cada país conta com uma história particular que narra o acontecido com esta arte. Existem países com produções vastas e diversificadas como o Japão, a Itália e a Argentina.

### **3.3 RECURSOS USADOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.**

Como mencionado, as HQ são narrativas e refletem uma realidade particular dada por um contexto sócio-histórico determinado. Sua riqueza se baseia na quantidade de informação que estas produções carregam devido à sua principal característica que é a de se valer de dois tipos de linguagem. Neste tópico se abordarão algumas das características principais das HQ com a intenção de servir de apoio para a análise do corpus. Para este fim seguirei os conceitos trazidos por Ramos (2010).

#### **3.3.1 A PÁGINA DE ABERTURA**

A página de abertura, em inglês *Splash Page*, ocupa geralmente uma página e tem a função de apresentar a HQ. No caso de produções menores, com poucos quadros esta apresentação se faz ocupando parte do primeiro quadro. Este é caso da ilustração 2 do autor argentino Liniers. Note-se que esta produção conta com quatro quadros e a apresentação do título está ocupando um terço do espaço do primeiro quadro - onde se pode ler “Hoy Lorenzo y Teresita”-. Este recurso é muito importante neste caso, pois uma das características da série de HQ *Macanudo* de Liniers, de onde foi retirada esta sequência, é a variação de personagens que têm histórias interdependentes. Por este motivo, várias vezes as páginas de apresentação são utilizadas por este autor.



**Ilustração 2 – Lorenzo y Teresita, personagens do autor argentino Liniers que para alguns deles sempre usa o recurso de página de abertura<sup>37</sup>. (Macanudo 3)**

Além de incorporar o título da obra, é comum também encontrar o nome do autor ou autores como também alguns dados relacionados à publicação da obra. Muitos desenhistas utilizam este recurso, porém, já na página de abertura colocam referências que sugerem o clima que a HQ seguirá no decorrer da narrativa.

### 3.3.2 O QUADRO

Por serem as HQ narrativas sequenciais, estas demandam um esforço específico do leitor que deverá, na sua mente, unir as referidas sequências com o objetivo de seguir a narrativa. Um dos elementos principais é o quadro também chamado de vinheta. Este é o elemento constitutivo mais evidente porque, geralmente, ele se apresenta como uma unidade

<sup>37</sup> Nesta HQ, a temática é a relação de um jovem casal. Ele, Lorenzo, pergunta a Teresita o porquê de correrem de mãos dadas e ela responde que é forma que eles têm de expressar a profundidade do seu amor. Depois disso continuam andando, porém, no último quadro ambos pensam “sua mão está suando, que nojo!”.

mínima de representação (ANDRADE; ALEXANDRE, 2008). Está rodeado por linhas ou pela ausência delas e seu formato costuma ser o de um quadrado. Também, muitas vezes muda de tamanho e forma, podendo passar de quadrado para retângulo ou adquirir formas que sejam mais convenientes para expressar determinados momentos narrativos. Podem ser quadros irregulares, ou círculos ou até ter forma de labirinto, por exemplo. O que está claro é que é uma representação estática de um determinado momento. De acordo com Fresnault-Deruele (1972) apud Ramos (2010, p. 89) esse espaço é uma “síntese coerente e representativa da realidade”, e também poderia ser interpretado como a representação de uma cena. Desta forma, e considerando seu caráter sequencial, percebemos que cada um destes quadros contém um trecho da narrativa, ou seja, parte da ação e sua sucessão formará a sequência que construirá a história da obra.

Na ilustração 3, pode-se observar um trecho da HQ *¡Dale Dani!* onde, no primeiro quadro, se apresenta a obra com seu nome na parte superior esquerda, o tempo, espaço e as personagens. No plano panorâmico se observa o protagonista, Dani, e a Susana que estão passeando pelo campo durante a tarde. No segundo quadro, num primeiro plano, Dani continua falando com Susana e faz uma descrição do local em que se encontram. Ela o olha e parece começar a se cansar de ouvi-lo falar. Nota-se também, que no primeiro quadro, existe um contorno que define a cena. No segundo, porém, não existe contorno e o quadro fica definido pelo fundo que se apresenta na cor cinza.



### **Ilustração 3 – Trecho da HQ *¡Dale Dani!* onde pode se observar a existência do quadro desenhado na primeira vinheta e a inexistência dele no segundo momento<sup>38</sup>.**

#### **3.3.3 O BALÃO**

Outro elemento de vital importância para a leitura das HQ é o balão. Entende-se por balão o espaço destinado, no desenho, à escrita das falas das personagens. Porém, ele apresenta diferentes formas, que podem ir desde o clássico formato arredondado até a própria ausência do desenho do balão. É muito importante este recurso para entender os matizes que a personagem expressa, mais especificamente, quando este tipo de obras se trabalha no âmbito da educação. Nesses espaços, o autor reproduz a fala de uma personagem determinada, e tanto a borda ou contorno do balão como o apêndice que chega até a personagem que fala, indicam tratar-se de um discurso expresso ou um discurso pensado (ECO apud RAMOS, 2010). O apêndice ou rabicho do balão, que é a parte do mesmo que chega até o emissor da fala, também possui diferentes formas com implicações particulares. Ramos (2010) lembra que Fresnault-Deruelle defende que este elemento é o vínculo entre as duas linguagens, a verbal e a gráfica, também, identifica basicamente dois tipos de apêndice: o ordinário e o que tem formato de bolha para expressar o pensamento. Porém, existem mais possibilidades. Muitas vezes acompanha o formato do balão no caso de representação de gritos e pode, às vezes, até não existir.

A evolução desta característica pode ver-se em *Yellow Kid*, que tem experimentado diversos momentos e crescido no uso deste recurso, passando de ter inscrições nas suas vestes para inscrições dentro de um balão, tal como a maioria das HQ tem atualmente. Na ilustração 4, observa-se um trecho desta no qual pode-se apreciar o avanço do recurso da escrita das falas. Enquanto nos primeiros desenhos se observa que falas aparecem escritas na roupa da personagem, no segundo desenho da sequência se vê o formato que atualmente se conhece como balão saindo do fonógrafo. No último desenho da personagem se vê que tanto de *Yellow Kid* quanto da outra personagem que é um louro, saem balões com as respectivas falas.

---

<sup>38</sup> Neste trecho da obra, do autor Alberto González, chamada *¡Dale Dani!* pode-se observar, no primeiro quadro, um casal caminhando pelo bosque composto por Dani e uma moça. Ele diz para a moça “Você está vendo Susana? Eu te disse que a tarde ia ser perfeita...”. No quadro seguinte, o clima de alegria se corta, o menino fala para ela “O pôr do sol no horizonte, os pássaros voando até as árvores...”. A HQ termina com mais três quadros nos quais Dani tenta abraçá-la enquanto diz que o melhor é estarem ela e ele, vivenciando esse momento único e irrepetível. Finalmente ela bate nele e foge. No último quadro, jogado no chão, Dani diz “Que difícil que é, hoje, encontrar alguém que aprecie um cavaleiro!”

Deve-se ter em conta também que o tipo de borda do balão exerce influência sobre o como a personagem expressa sua fala. A borda do balão indicará que a personagem fala em voz baixa se for uma linha pontuada e que está gritando se as linhas forem irregulares, parecendo uma explosão. No caso de querer representar o pensamento de uma personagem, o balão com sua fala será parecido com uma nuvem e o rabicho do balão será formado por pequenas bolhas.

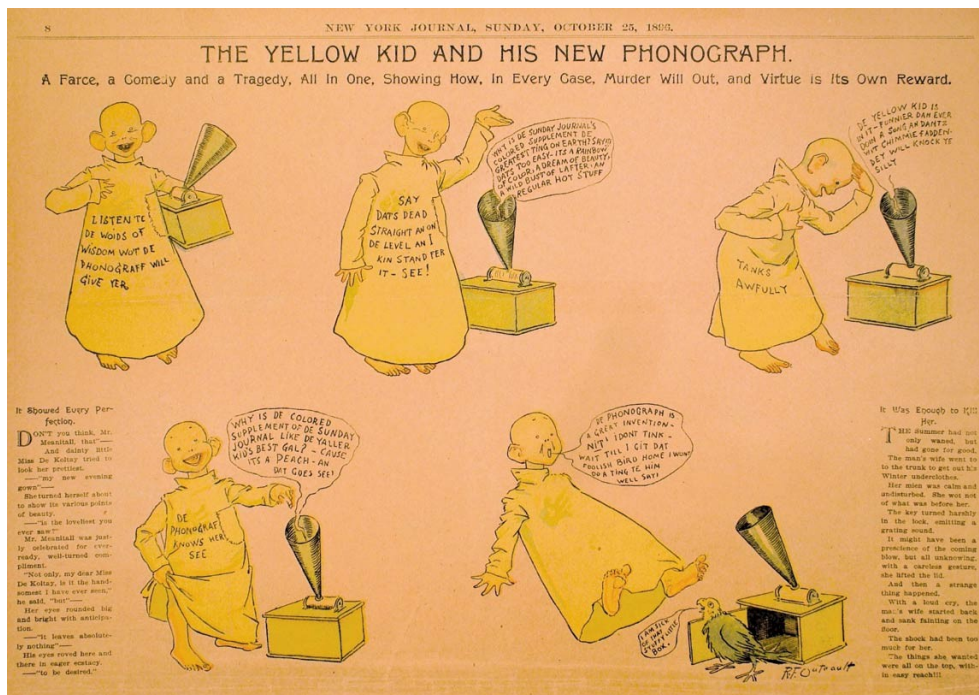


Ilustração 4 – Yellow Kid e a evolução do recurso do balão.

Na ilustração 5, trecho de *Mujeres Alteradas* da autora argentina Maitena, se observa um exemplo deste recurso. Os balões não são uniformes. O primeiro tem, praticamente, a forma de um parêntese e, da mesma forma que o segundo, o rabicho é apenas uma linha que une o balão com o rosto das personagens. Na última fala que se observa, o rabicho também é apenas uma linha e o balão foi desenhado com uma linha de pontos. Este recurso serve para indicar uma fala em voz baixa.



**Ilustração 5 – Uso de balão com a linha pontilhada indicando voz baixa<sup>39</sup>. (Maitena, Mujeres alteradas)**

Muitas vezes as personagens da HQ tremem por estarem com medo, por exemplo, e esta situação também é ajudada pelo formato do balão. Nestes casos se usa um balão tremido que indica este movimento na voz. Geralmente existe o desenho do corpo que também acompanha o movimento.

Na ilustração 6, pode-se observar um trecho da HQ argentina *Gaturro*, do autor Nik<sup>40</sup>, na qual existem alguns exemplos de diferentes usos do balão. No primeiro quadro, observa-se o balão de pensamento que tem um formato do tipo nuvem e seu rabicho é composto por pequenas bolhas que chegam até a personagem correspondente. No segundo quadro, também o balão é de pensamento, porém, seu contorno com ondulações constantes e pequenas representa que a personagem, neste caso *Gaturro*, está tremendo.



**Ilustração 6 – Na primeira vinheta do exemplo se vê o balão de pensamento e na segunda também o balão de pensamento, porém, tremido<sup>41</sup>. (Gaturro)**

<sup>39</sup> Nesse quadro de *Mujeres alteradas* de Maitena, se continua com a temática da HQ que é o animal de estimação. Pode se ver a legenda que diz: “... e discutem para saber quem é o dono e depois...”. em segundo plano, duas crianças brigando para saber quem é o dono do cachorro. Enquanto isso, a mãe deles, em primeiro plano, faz carinho ao animal dizendo: “você é meu cachorro, né?”

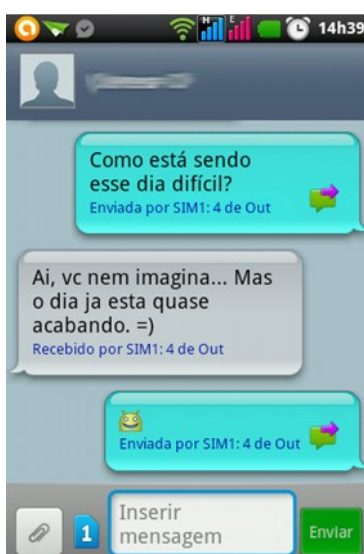
<sup>40</sup> Cristian Dzwonik quadrinhista argentino nascido em 1971. Trabalha atualmente no jornal portenho *La Nación*.

<sup>41</sup> A HQ começa com a personagem principal, *Gaturro*, lembrando do prazer que os gatos sentiam ao deitar nos antigos televisores. Nos primeiros quadros se vê a *Gaturro* deitado encima de um deles, desfrutando do calor destes aparelhos. Finalmente, como se vê no primeiro quadro deste trecho, ele diz “Porém, nem tudo evolui bem”. Finalmente, no último quadro a personagem afirma “Agora, com os televisores de plasma... tem que ser equilibrista!”

A falta de balão e a alternância entre desenhar ou não o balão é um recurso comum entre muitos desenhistas, Ramos (2009) chama este recurso de “balão-zero”. Também se encontra comumente um balão com vários rabichos que chegam até dois ou mais personagens. Isto é indicativo de que a fala é compartilhada por várias personagens. Usam-se balões duplos, para indicar diferentes momentos da fala.

Como em muitas narrativas existem diálogos entre as personagens, o recurso usado pelos desenhistas nas HQ para representar as conversas é o de intercalar balões de forma que a sequência conversacional se veja como uma pequena lista de falas. É interessante pensar em como este gênero consegue influenciar outros meios ainda na atualidade. Um exemplo desta transposição de um recurso próprio dos quadrinhos para o mundo das comunicações é o que sucede nas mensagens de textos, chamadas de SMS (*Short Message Service*). Muitos celulares, atualmente, trazem o recurso de apresentar a sucessão de mensagens com balões intercalados para mostrar na tela as conversas mantidas pelos interlocutores. Antes deste recurso, no menu do telefone celular, as mensagens ficavam no item caixa de entrada e as respostas em enviados. Com esta nova incorporação a troca de mensagens se visualiza como uma conversa.

Na ilustração 7, existe um diálogo entre duas pessoas através de SMS. Nota-se na imagem que a forma como aparecem as mensagens, depois de enviadas, configura uma sequência de balões de fala típicos da linguagem das HQ. As mensagens enviadas desde o telefone aparecem com o rabicho orientado para o lado esquerdo da tela do telefone, enquanto as mensagens recebidas aparecem com o rabicho do lado esquerdo.



**Ilustração 7 – Tela de celular com sistema operacional Android com mensagens no visual dos balões das HQ.**

Ainda existem outros tipos de balões, com forma de gota, para indicar, por exemplo, o pranto de uma personagem. É comum encontrar em forma de coração para expressar um sentimento de amor por parte de alguma personagem.

Recursos como uma série de balões duplos ou “balão-composto” como propõe Ramos (2010, p. 40) servem para indicar diferentes momentos na fala de uma personagem. Este recurso facilita o desenho e a leitura da HQ.

### **3.3.4 O RECURSO DA ORALIDADE**

A oralidade é representada nas HQ de diferentes formas e sua representação está ligada ao tamanho e forma da letra. Caso seja intenção do autor demonstrar uma diferença na fala habitual da personagem, ele mudará as características da letra. Aumentará seu tamanho ou usará negrito, caso queira indicar uma elevação da voz, ou diminuirá se sua intenção for representar uma voz baixa ou um sussurro. Muitos autores dão características especiais à letra usada por suas personagens para indicar nacionalidade, nível de escolarização, gritos, gaguejo, etc. Para representar essas particularidades se valem de letras de forma ou repetição silábica. No caso de precisar diferenciar a escrita de uma personagem ou a leitura que ela faz do texto de um livro, por exemplo, o recurso é o uso de letra tipográfica. No caso de risadas, estas se repetem de forma similar a como são emitidas (ah ah ah, rá rá rá) e tratando-se de insultos, palavras de raiva ou pensamentos negativos se usam símbolos pouco convencionais, porém, já conhecidos pela maioria das pessoas, por exemplo: “@%#\*!!!”. É comum, dentro de uma conversação, que um dos participantes sobreponha sua fala à do seu interlocutor. Esta situação é representada pela sobreposição do balão do interlocutor que toma a palavra. Outro complemento são os signos paralinguísticos que complementam os enunciados. Estes estão representados, no desenho, por gestos e expressões corporais.

Na ilustração 8, pode se ver um trecho de *Gaturro* que está composto por dois quadros. No primeiro, a dona de Gaturro percebe que alguém mexeu na sua gaveta e conclui que foi seu gato. Por isso, grita seu nome e o autor utiliza letras maiúsculas e em negrito para expressar o alto volume do grito. Da mesma forma utiliza um balão com uma borda com muitas ondulações para indicar a estridência do chamado. Note-se que o balão se sobrepõe ao segundo quadro indicando que o chamado foi ouvido pelas personagens do segundo quadro, mesmo estando em outro cômodo da casa. Ante este chamado Gaturro treme e sua fala, dentro de um balão que também tem sua borda ondulada, está representada tremida.





**Ilustração 8 – No primeiro quadro se vê a dona do Gaturro chamando-o aos gritos. Sua representação é com letra negrita<sup>42</sup>.**

### 3.3.5 AS ONOMATOPEIAS

As onomatopéias são um recurso muito usado nas HQ e têm influenciado outros meios de comunicação como a televisão. Trata-se de uma figura de linguagem que, através de uma palavra, tenta reproduzir o som realizado dentro da cena. Segundo Cirne apud Ramos (2010, p.78) “O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual”. As onomatopéias não têm uma forma fixa, porém muitas já são conhecidas pelos leitores, pois têm se fixado através do tempo. É o caso de “bam” para representar o som de um tiro. É interessante notar que devido ao gênero ter tanta distribuição em língua inglesa, muitas onomatopéias desta língua são usadas em outros idiomas sem tradução. Este fato é bastante frequente e tem sido apontado pelos teóricos como um fenômeno recorrente. São usadas ainda em forma de linha cinética para contribuir com o efeito de movimento, acrescentando o ruído próprio de um movimento ou queda.

Na ilustração 9, ainda na obra de Nik, *Gaturro*, se veem vários dos recursos anteriormente comentados. Note-se primeiramente a onomatopéias “mmiiiauuu”, “miauuuuu”, expressadas pelos gatos no primeiro quadro. A particularidade delas é que não se encontram dentro de balões, estão apenas acima das personagens. No terceiro quadro se vê novamente o balão de pensamento, caracterizado pelo apêndice composto por pequenas bolhas.

<sup>42</sup> A HQ da ilustração 8 começa com Gaturro apresentando-se como Spider-Cat ante outra personagem. No segundo quadro ele afirma não temer nada, nem perigo, ameaça ou adversidade. No trecho apresentado, sua dona descobre que ele roubou suas meias para fazer a fantasia e o chama gritando. No último quadro, ele diz que apenas teme à sua dona buscando suas meias de cor vermelha.



Ilustração 9 – Onomatopeia com Gaturro, gatos miando<sup>43</sup>

### 3.3.6 ENQUADRAMENTO, ÂNGULO E ELIPSE

Estes recursos são utilizados em outras artes, por exemplo, o cinema. O enquadramento dá ao diretor, e no caso das HQ ao desenhista, um instrumento fundamental para desenvolver a narrativa. Primeiramente, o enquadramento permitirá que sejam destacados diferentes aspectos da história ou que se deixe em destaque um gesto ou atitude da personagem. Por exemplo, na hora de focar um diálogo, ou um pensamento, é muito normal um primeiro plano da personagem. Isto é muito comum nas HQ e desenhos japoneses.

O ângulo é um recurso típico do cinema no qual o diretor, assim como o desenhista, consegue diferentes sensações que dependem do lugar desde onde a cena é filmada. Pode, por exemplo, apresentar o quadro da HQ como se estivesse observando a cena, ou colocar-se em perspectiva para conseguir descrever a posição das personagens. Chinen (2011, p. 39) também cita a alternância de ângulos nas vinhetas e diz que “cria o efeito de campo-contracampo”, permitindo ver uma cena de diferentes lados, reconhecendo o cenário onde ela acontece.

Outro elemento constante nas HQ é a elipse, sobre ela, Chinen (2011, p. 40) diz:

Há algumas décadas costumava-se dizer que os quadrinhos eram leitura de gente preguiçosa, pois, diferentemente da literatura, não exigiam que se imaginasse como seria o rosto e o porte de um personagem ou o relevo de uma paisagem, uma vez que tudo era mostrado nos desenhos. Este tipo de crítica, além de antiquada, era equivocada, pois uma das riquezas dos gibis é justamente permitir que, entre um quadrinho e outro, a imaginação voe.

Estes conceitos de Chinen só fazem ilustrar um dos tantos preconceitos sofridos injustamente pelas HQ. Esta arte exige a imaginação entre cenas e a grandiosa habilidade do desenhista para escolher quais são as mais significativas para compor a sequência.

<sup>43</sup> No primeiro quadro, a dona dos gatos manifesta já ter ouvido eles miarem. No segundo, diz que entendeu que eles estão com fome. No último quadro, os gatos dizem “Só queríamos ter certeza de que ficou claro o conceito”

### 3.5 CLASSIFICAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Ramos (2010, 2011) discute os tipos de HQ mencionando que, devido às suas características e a sua linguagem autônoma, a classificação pode variar. Existem, basicamente, três linhas teóricas que podem ser seguidas: a que considera as HQ como um rótulo que abarca diferentes gêneros que compartilham uma mesma linguagem; a que vincula as produções de tipo cômico; e a que aproxima parte destes gêneros à linguagem jornalística. Para o presente trabalho vou utilizar uma classificação baseada na primeira distribuição, que o autor propõe como ampla, e que dará conta da classificação das obras do corpus. Neste referido “rótulo”, se encontram:

- a) A Charge, “texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual” Ramos (2010, p.21)
- b) O Cartum é similar à charge, porém, não apresenta uma vinculação tão direta com as notícias que estão sendo veiculadas pelo jornalismo.
- c) Os Quadrinhos ou Tiras são narrativas maiores com um ou mais quadros, e podem ser reconhecidas por uma temática.

Em relação às temáticas das HQ, existem muitas e bem variadas. McCloud (1994, p. 152) afirma que as palavras e as imagens têm grandes poderes quando a intenção é contar histórias e que tudo depende dos criadores aproveitarem plenamente os dois recursos. Ele cita algumas temáticas das HQ: horror, surrealismo, ficção histórica, contos folclóricos, erotismo, mistério, temas religiosos, adaptações, sátira, poesia épica, romance, biografia, etc.

### 3.6 QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL

Apesar de se tratar de uma produção híbrida composta por desenhos e texto, são vários os autores que dão uma ênfase importante ao texto. De acordo com Barthers (2006, p.12)

Objetos, imagens, comportamentos podem significar, claro está, e o fazem abundantemente, mas nunca de uma maneira autônoma; qualquer sistema semiológico repassa-se de linguagem. A substância visual, por exemplo, confirma suas significações ao fazer-se repetir por uma mensagem linguística (é o caso do cinema, da publicidade, das historietas em quadrinhos, da fotografia de imprensa etc.). (BARTHES, 2006, p.12)

Também Mendonça (2005, p. 196) reforça esta importância do verbal, concretamente se referindo aos quadrinhos e trazendo uma citação de Eisner (1999), quem diz que são realmente roteiros os que guiam o trabalho do desenhista. Desta forma o gráfico se submete

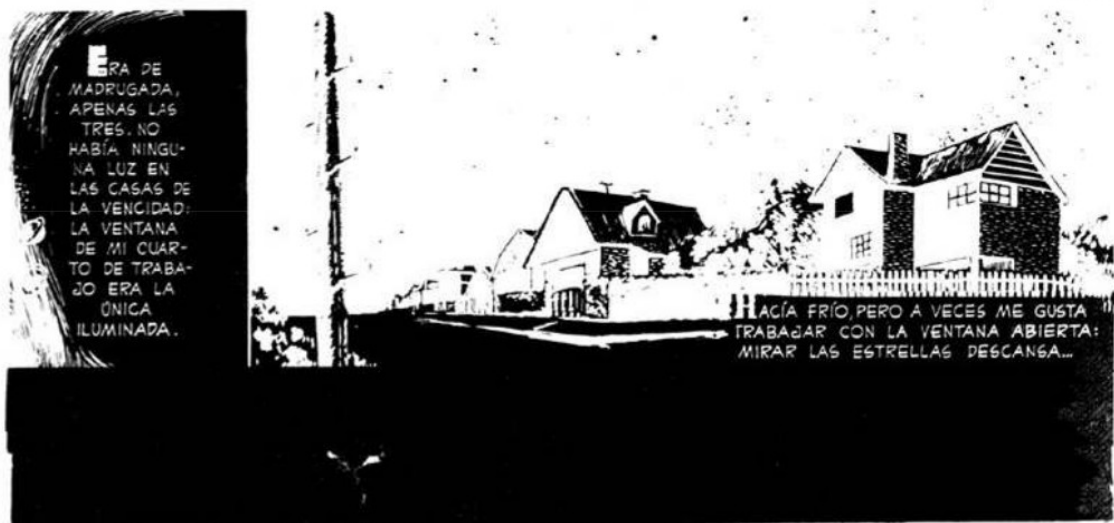
ao verbal. Portanto, se faz impossível não pensar em um aprofundamento sobre gêneros textuais ao analisar as HQ.

Neste sentido, Marcuschi (2002, p. 22-24) aporta três definições pertinentes para interpretar os gêneros textuais:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (...).
- c) Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Tendo em conta esta postulação de Marcuschi, entendo como as HQ podem ser estudadas desde as perspectiva da tipologia textual e os gêneros textuais por cumprir com cada um destes pontos. Encontra-se heterogeneidade tipológica sendo evidente a narrativa, dentro da sucessão sequencial da HQ, pois toda história representada, ainda com as características particulares que caracterizam estas produções, narram e possuem a estrutura para ser assim classificadas (MENDONÇA, 2005). É normal encontrar dentro dos quadros, no começo da HQ ou no meio, ou ainda ocupando o espaço que um quadro ocuparia, um texto orientativo que introduz o leitor na narrativa ou resume o fim ou uma virada nos acontecimentos relatados. Observe-se na ilustração 10 de que maneira os autores, Oosterheld e Solano López, combinam uma narrativa que situa o leitor no tempo e no espaço a partir de um texto narrativo tradicional.

Existem também outros tipos como o argumentativo ou injuntivo. As falas das personagens são, no sentido mais estrito, situações sócio-comunicativas mediadas pelo discurso e estão representadas nos balões. E tendo em conta que as temáticas nas HQ vão desde o humor até o terror, passando pelas aventuras, história, erotismo, etc. Percebe-se que é grande a quantidade de possibilidades porque a quantidade de gêneros textuais que podem ser encontrados nas HQ é vasta.



**Ilustração 10 – Texto orientativo na primeira vinheta do *Eternauta* de Oesterheld e Solano López onde se situa ao leitor em tempo e espaço.**

### **3.7 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO**

É pertinente a reflexão do uso das HQ no panorama educativo. De fato, a intenção deste trabalho é analisar essa possibilidade e encontrar no corpus elementos que contribuam com a formação intercultural dos estudantes.

Como já mencionado, as HQ são um gênero híbrido pelo fato de estarem compostas por texto e imagens. Esta característica abre um universo de possibilidades para o ensino de língua materna e também para outras áreas já que elas foram usadas por empresas, grupos religiosos, etc. As primeiras publicações exclusivamente dedicadas à educação aparecem nos Estados Unidos nos anos quarenta, elas eram: *True Comics*, *Real Life Comics*, *Real Fact Comics* (VERGUEIRO, 2009, p. 85). No Brasil, aparece a primeira HQ com conteúdo direcionado à “aprendizagem e transmissão de conhecimentos” (VERGUEIRO, 2009, p. 88) no ano de 1905 com a revista *O Tico-Tico* enquanto na Europa se deu uma maior presença das HQ na educação durante a década de 1970.

Apesar destas publicações, e como já mencionado anteriormente, as HQ sofreram certa discriminação em diferentes países, o que acabou limitando sua difusão e uso na escola. Nos Estados Unidos, por exemplo, país de origem do gênero, houve muitas críticas. Um dos casos mais famosos foi o do *Código de ética das HQ* (*Comic Code Authority*). Este documento foi criado para regular as publicações de HQ depois das críticas levantadas pelo Dr. Fredric Wertham (1895-1981) no seu livro *A sedução do inocente* (1954). Entre outras questões, o

autor acreditava que os jovens imitariam o comportamento das personagens das HQ, o que seria negativo. Abbade (2005) diz:

Com a publicação, pela primeira vez, as ilustrações e tramas típicas das histórias em quadrinhos policiais da época despertaram a atenção dos pais, cientistas e de outros adultos. Muitas pessoas passaram a interpretar de maneira equivocada o conteúdo das revistinhas, já que o livro trazia a suposta prova clínica e científica dos efeitos resultantes da leitura das HQs do gênero.

O referido código estabeleceu regras para regular a temática das publicações de HQ nos Estados Unidos. Abadde (2005) recupera alguns dos pontos deste documento, que regulamenta as temáticas referidas à violência, ao vocabulário e possui uma parte dedicada ao casamento e ao sexo (ABADDE, 2005):

- 1) Divórcio não deve ser tratado humoristicamente, nem ser representado como algo desejável.
- 2) Relações sexuais ilícitas não devem ser retratadas e anormalidades sexuais são inaceitáveis.
- 3) Todas as situações que tratem da unidade familiar devem ter como principal objetivo a proteção das crianças e da vida familiar. Em caso algum a quebra do código de moral deve ser representada como recompensadora.
- 4) Estupro nunca deve ser mostrado ou sugerido. Sedução não deve ser mostrada.
- 5) Perversão sexual ou qualquer alusão ao desvio é estritamente proibida.

Esta situação trouxe prejuízo a algumas editoras e uma reorganização do cenário das HQ. Personagens como Batman e Robin foram interpretadas como um casal homossexual e esta situação como sendo prejudicial para os jovens. A própria Batwoman e Batgirl também foram interpretadas como lésbicas. Desta forma, a imagem que o público tinha sobre o gênero se viu influenciada por visões moralistas e totalmente opostas às características progressistas do gênero.

No Brasil, as críticas também foram severas. Andrade e Alexandre (2008) afirmam que os embates sofridos pelo gênero indicavam que, por serem de origem estadunidense, as HQ conseguiriam desnacionalizar a população além de tirar dos jovens o interesse por uma leitura de “bons textos de literatura”. Outra informação, trazida pelos autores, se relaciona com o comentário do jornalista e político Carlos Lacerda (1914-1977) que fundamentou suas críticas contra as HQ dizendo que “expressava a revolta dos pais e a repugnância dos cidadãos pelo vil comércio que desgraçaria a inteligência das crianças” (ANDRADE; ALEXANDRE, 2008, p. 95).

Estas críticas sofridas podem ter contribuído para o pouco uso das HQ no ambiente educacional. A falta de estudos exclusivamente dedicados a produções educativas de HQ por

parte dos pesquisadores da área dos quadrinhos é apontada por Vergueiro (2009) e sem dúvidas demonstra o uso dado às produções quadrinísticas. Não é a intenção deste trabalho avaliar a pertinência ou não do uso de materiais autênticos ou especificamente preparados para a educação, porém, esta situação apontada pelo autor talvez sinalize quais são as práticas que vinculam HQ e educação no Brasil, e mereça um estudo maior. Sabe-se, no entanto, que a prática usual dos educadores é utilizar produções artísticas orientadas ao entretenimento para o uso na sala de aula.

As novas tendências para o ensino de línguas apontam para a necessidade de romper com certas tradições de tipo estrutural e caminhar em direção ao uso real da língua. Os PCN não ficam de fora da necessidade de incorporar ao ensino textos empíricos que circulem amplamente na sociedade. Tendo em conta o exposto até o momento em relação às HQ e tendo em conta sua ampla aceitação, não seria ilógico pensar numa aproximação entre as necessidades da educação e as possibilidades que este gênero pode oferecer. No entanto, ainda se está longe de chegar a que isto efetivamente se realize.

Tal como apontado por diferentes autores, as HQ tiveram e ainda mantêm um espaço no treinamento e educação. Dentro da sala de aula, se bem aproveitadas, podem contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Porém, alguns inconvenientes são apontados no uso das HQ para este fim. Mendonça (2005) faz referência a uma situação contraditória que acaba sendo negativa para as HQ. Por um lado, sua própria estrutura híbrida contribui para que crianças na fase de aquisição da escrita consigam se auxiliar nos desenhos para o entendimento e produção de sentido. Também adultos com baixo grau de letramento conseguem tirar proveito deste tipo de situação. Assim, esta característica dá lugar à crença negativa de que sua leitura não apresenta dificuldades sendo fácil demais. Por este motivo não valeria a pena explorar as possibilidades por elas apresentadas. No caso das línguas estrangeiras acontece uma situação similar, observa-se também que não existe um uso central das HQ, explorando todas suas possibilidades no nível verbal e não verbal. Ainda neste sentido, Mendonça comenta o fato das HQ serem usadas como um texto suplementar, apenas destinado à leitura o que deixa de fora inúmeras possibilidades didáticas.

Em busca de ter uma ideia mais apurada sobre o uso de HQ e da sua importância na educação é necessário considerar que os PCN indicam a importância da linguagem não verbal. Porém, não é a intenção deste trabalho se aprofundar nas considerações visuais que tentam estabelecer uma sintaxe visual tal como considerado por Dondis (2003) ou uma gramática visual no sentido postulado por Kress e Van Leeuwen. O motivo desta decisão tem a ver com a extensão do presente trabalho e com o fato de considerar estes aprofundamentos

no campo do visual e a sua sistematização um trabalho próprio de outras áreas de estudo. Existe sim, uma falta de entendimento em relação às HQ e ao universo visual no âmbito da escola. Nesse sentido, alguns autores apontam essa falta chamando-a de “analfabetismo visual” e tal como sinalizado por Dondis (2003) dentro da escola são lentas as soluções que estão se pensando neste sentido, dando-se mais importância à linguagem verbal e negando “o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança” (DONDIS, 2003, p. 17).

Esta falta, também apontada por Piris (2008), nos leva a pensar num sentido mais amplo e útil das HQ. Aquele “analfabetismo” apontado por Dondis poderia ser combatido mediante a incorporação do letramento visual de forma mais contundente. Ainda mais quando se observa que os PCN clamam por este tipo de texto:

Toda educação verdadeiramente comprometida como exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (BRASIL, 1999, p. 30).

Em relação ao letramento visual, Dondis ainda chama a atenção para o fato de uma abordagem visual carecer de rigor e também de objetivos definidos:

Dentre todos os meios de comunicação humana, o visual é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais. [...]. Não resta dúvida de que se torna imperativa uma nova abordagem que possa solucionar esse dilema (DONDIS, 2004, p. 18).

Nota-se que em vários aspectos isto é verdade, pois não existe um letramento visual na escola que ensine quais as formas de ler imagens e qual o vínculo que estas têm com o discurso verbal e com a construção de significados. No decorrer do tempo, os currículos têm se preocupado mais em desenvolver as habilidades relacionadas com o texto escrito, deixando de lado outros tipos de letramento que também contribuem com a cognição e com a formação social de um leitor competente. As imagens se usam, se veem e se reproduzem sem uma base formal prévia. Esta situação, segundo Dondis, se vê acentuada pelo fato da sociedade atual ter uma presença muito significativa de imagens e de uma necessidade de treinamento, a autora ainda acrescenta:

Contudo, a exigência de estudo dos meios de comunicação já ultrapassou a capacidade de nossas escolas e faculdades. Diante do desafio do analfabetismo visual, não poderemos continuar mantendo por muito mais tempo uma postura de ignorância do assunto. (DONDIS, 2004, p. 18).



Quando pensamos em HQ e em sua evidente relação com a linguagem visual vemos que no caso das primeiras, seu estudo se encontra muito mais facilitado que o estudo da imagem. A já referida aceitação do gênero faz com que os estudantes e o professor carreguem consigo uma série de conhecimentos prévios que facilita a leitura e interpretação. Existem também vários livros vinculados ao uso de quadrinhos na sala de aula como também diversas publicações sobre a leitura de HQ. Este material sobre leitura e trabalho no âmbito da escola, ao lado de textos tradicionais, fará aprofundar o conhecimento destas produções, abrindo uma porta a novas experiências de letramento.

Sabe-se que para ler são várias as competências necessárias, seria incorreto apenas restringir-se às habilidades lingüísticas, pois se assim fosse estaríamos nos focando apenas na decodificação de palavras e nos afastando do conceito de letramento, no sentido exposto por Soares (2000), esquecendo os conhecimentos do estudante e seu contexto social. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 60) indica três tipos de conhecimento diferentes que são necessários para a leitura:

- a) Conhecimentos linguísticos. Estes são os saberes próprios da língua como sistema.
- b) Conhecimentos enciclopédicos. São os conhecimentos de mundo que o leitor traz consigo. Oliveira inclui neste ponto os conhecimentos do senso comum e os específicos sejam estes culturais ou técnicos.
- c) Conhecimentos textuais. Diferentes dos linguísticos, apesar de estarem relacionados. Neste tópico entrariam os relacionados aos elementos de textualidade, concretamente a tipos e gêneros textuais.

Na leitura das HQ podem explorar-se estes três tipos de conhecimento. No caso dos linguísticos podem trabalhar-se aspectos relacionados ao léxico, tão importantes no estudo de LE e também ir em direção a outros de tipo formais da língua que, de acordo com a escolha do material, permitiriam fazer ênfase na morfologia, ortografia, etc. Tratando-se dos conhecimentos enciclopédicos, o conhecimento prévio do estudante pode ser evocado com o intuito de aproveitar esse patrimônio no processo de ensino-aprendizagem. É oportuno lembrar que quando falo na construção de conhecimento me refiro a saberes que fazem parte do universo do estudante e que formam uma série de verdades que na prática dialógica de ensino podem e devem ser aproveitadas pelo docente para dar voz ao estudante. Esta forma de trabalho permitirá tomar estes significados como ponto de partida para o trabalho de construção de conhecimento mediado pelo diálogo.

Quando se trabalha com LE é importante encontrar nos textos motivações para o trabalho dentro da sala de aula. Muitas vezes a leitura promove o descobrimento de pequenos dados ou particularidades que despertam a curiosidade do estudante. Descobrir uma nova língua através de um instrumento que utiliza dois tipos de linguagens certamente incrementará este tipo de possibilidades. Não é necessário dizer que a própria presença das HQ suscita curiosidade por se tratar, de certa forma, em um pequeno enigma a resolver. Muitas vezes nas HQ, o texto por si só não é capaz de transmitir o significado completo que o autor tentou passar com o conjunto de recursos que o gênero traz. Da mesma forma, as imagens desprovidas da linguagem verbal, podem não produzir sentido. Assim, a intenção de unir estas duas linguagens na intenção de compreender o significado da HQ motiva a leitura favorecendo a cognição.

Ao pensar numa aula de idiomas na qual uma abordagem culturalmente sensível é proposta, noto que as HQ têm muito a acrescentar. Acquaroni (2004, p. 949) diz: “[...] não podemos deixar de reconhecer que a malha discursiva do texto é capaz de refletir, também, as diferenças idiossincráticas e culturais de uma comunidade linguística determinada, através de suas próprias convenções retóricas”.<sup>44</sup> O componente cultural dentro do gênero, como já mencionado, é vasto. Assim, o professor poderá desenvolver o conhecimento da cultura representada no texto-imagem trabalhado.

É pertinente lembrar a posição de Nestor Canclini (2011, p. 339) em relação às HQ, o autor frisa o fascínio que elas provocam representando, no México, maior lucro que outras publicações. Ainda diz:

Poderíamos lembrar que as histórias em quadrinhos, ao gerar novas ordens e técnicas narrativas, mediante a combinação original de tempo e imagens em um relato de quadros descontínuos, contribuíram para mostrar a potencialidade visual da escrita e o dramatismo que pode ser condensado em imagens estáticas.

Em um momento de construção de conhecimentos como é o propiciado pela sala de aula, a incorporação de um texto multimodal contribui também para a identificação de representações, de leituras de mundo e características culturais. O fato das HQ contarem com o desenho como parte da linguagem faz com que pessoas de quaisquer idiomas possam identificar as sequências, facilitando a compreensão na pré leitura e criando uma aproximação mais fácil com o texto em língua estrangeira. Note-se que neste momento, no qual se busca criar um vínculo entre culturas, sem provocar confrontos, as HQ conseguem facilitar esta

---

<sup>44</sup> Tradução minha para “No podemos dejar de reconocer que el entramado discursivo del texto es capaz de reflejar además las diferencias idiosincráticas y culturales de una comunidad lingüística determinada, a través de sus propias convenciones retóricas”.

aproximação. Com estas características, as possibilidades de realizar análises das obras dentro da sala de aula se incrementam, pois as leituras devem apontar os contrastes culturais que o docente deverá avaliar. É importante ter em conta as características metodológicas da aula para conseguir a interação com o texto. Dondis (2003, p. 17) adverte que “Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – filmes, *slides*, projeções audiovisuais–, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão”. Portanto, a atividade didática teria que facilitar esta interação.

Como demonstrado neste capítulo, as HQ são uma manifestação artística com uma vasta história. Este meio, caracterizado por uma mistura de linguagem visual e verbal foi estabelecendo e solidificando seus códigos e recursos expressivos. Como manifestação artística, possui, em muitos casos, um olhar crítico e de reflexão sobre a realidade. Esta característica beneficia e o configura como um veículo cultural que pode ser amplamente aproveitado no contexto da aula de ELE. No capítulo seguinte se definirá o corpus, apresentando o autor e analisando exemplos da sua obra.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo se fará um relato das características da pesquisa e do corpus e sua delimitação, como também as categorias de análise.

A escolha por Liniers se deve, basicamente, ao fato de não estar tão presente no universo de estudos da língua espanhola, constituindo-se, dessa forma, em um estudo mais original. Nos MD são encontrados frequentemente trabalhos de outros autores como Quino<sup>45</sup>, com sua obra prima *Mafalda*<sup>46</sup>, ou mesmo Maitena<sup>47</sup>, que conseguiu seu espaço no humor gráfico com sua obra *Mujeres Alteradas*<sup>48</sup>. Porém, pessoalmente, não encontrei unidades didáticas que partissem da obra de Liniers. Acredito que esta escolha contribua com o conhecimento deste autor que começou ser publicado, no Brasil, há quatro anos.

### 4.1 METODOLOGIA ORIENTADORA

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2011, p. 34) “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. A presente investigação se enquadra dentro da pesquisa do tipo descritiva e interpretativista que de acordo com Bortoni-Ricardo (2011, p. 34) “têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”. Da mesma forma se está dentro das linhas de pesquisa da LA, entendida como uma área interdisciplinar, tal como exposto por Celani (2000, p. 19):

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

---

<sup>45</sup> Quino é o apelido de Joaquín Salvador Lavado, quadrinista argentino nascido em 17 de julho de 1932 em Mendoza, Argentina.

<sup>46</sup> Personagem criada por Quino para uma campanha publicitária que não chegou a ser publicada e se transformou em a HQ mas conhecida do autor. A característica principal de *Mafalda* é seu humanismo e questionamento do mundo dos adultos.

<sup>47</sup> Maitena Burundarena, quadrinista nascida em 1 de maio de 1962 na Argentina. Alcançou fama internacional com *Mujeres alteradas*, que foi publicada na revista argentina *Para ti*.

<sup>48</sup> HQ de Maitena publicada originalmente na revista *Para ti* no ano de 1994. Aborda o universo feminino, suas inquietações nas diferentes etapas da vida, como também o desenvolvimento da mulher no mundo machista que tenta limitar suas escolhas.

As pesquisas no âmbito das ciências sociais estavam caracterizadas por formas de investigação que favoreciam o emprego de métodos quantitativos de pesquisa. No entanto, na atualidade, nota-se que estes tipos de pesquisa têm dado lugar a um fazer epistemológico mais apropriado à área. Estas formas de pesquisa se diferenciam em vários aspectos, talvez o mais evidente seja a forma de conceber a investigação. Enquanto o paradigma de pesquisa quantitativa segue planos pré-estabelecidos de forma rígida, a pesquisa qualitativa vai sendo direcionada enquanto está sendo realizada. Também, o caráter interpretativo da pesquisa qualitativa a faz se distanciar da pesquisa quantitativa onde a necessidade de um grande volume de dados e informações estatísticas é de vital importância.

De acordo com Bogdan e Biklen (1984, apud Silva, 1998), as características mais comuns na pesquisa qualitativa são:

- a) o investigador é o instrumento principal
- b) tende a ser de tipo descritivo
- c) interesse mais no processo do que nos resultados
- d) os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva
- e) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas

Além da pesquisa documental realizada, apresento uma análise do corpus com o objetivo de responder à pergunta: que aspectos das identidades culturais argentinas estão presentes em HQ de Liniers e podem contribuir para a formação intercultural do professor de ELE?

Ante uma questão tão ampla e profunda, decidi partir de amostras desta cultura refletidas no mencionado tipo de produção artística que se caracteriza por ser multimodal e polissêmico. Entre os objetivos, está descrever um breve panorama do espanhol no mundo, especialmente no contexto da aprendizagem de idiomas, situar sócio historicamente o autor e as obras do corpus, estabelecer vínculos culturais que validem a utilização destas HQ na aula de ELE, colaborar com o entendimento do espanhol como uma língua heterogênea destacando aspectos da variedade argentina e mostrar a heterogeneidade da variedade argentina a partir da produção do autor selecionado.

#### **4. 2 O AUTOR RICARDO SIRI, LINIERS**

Nasceu em Buenos Aires no dia 15 de novembro de 1973 e utiliza “Liniers” para assinar seus trabalhos. Esse era o nome do seu avô, parente de Santiago de Liniers (1753-1810), militar francês que serviu à coroa espanhola durante a época da colônia. Leitor desde criança de *Mafalda* e de *Tintin*<sup>49</sup>, ao terminar o ensino médio passou por vários cursos como Direito e Comunicação sem maiores resultados. Depois estudou Publicidade. Porém,

<sup>49</sup> HQ do Belga Georges Remi que influenciou o universo do gênero durante o século XX. Seu nome original em francês é *Les Aventures de Tintin et Milou*.

começou a desenhar para *fanzines*<sup>50</sup> e depois profissionalmente para *Lugares, Hecho en Buenos Aires, Calles*<sup>51</sup>.

No começo da sua carreira, várias publicações recusavam os seus trabalhos por considerar que eles não eram compreensíveis. Em 1999, através de uma indicação conseguiu publicar seu trabalho chamado *Bonjour* no suplemento destinado aos jovens *No!* do jornal argentino *Página/12*<sup>52</sup>. Em 2001 publica junto com Santiago Rigal Ungaro o livro *Warhol para principiantes*. Liniers trabalhou durante três anos até que a desenhista Maitena o apresenta no jornal portenho *La Nación*<sup>53</sup> onde publica desde 2001 a HQ *Macanudo* que até a atualidade aparece no matutino portenho.

O nome *Macanudo* causa um estranhamento por não ser uma palavra muito conhecida a primeira vista. Porém, na Argentina este verbete é de uso frequente. Seu significado, de acordo com o dicionário *Clave* é “admirável ou extraordinariamente bom”. Por exemplo, pode-se dizer que “Leonardo es macanudo” com a intenção de dizer que Leonardo é uma pessoa boa, simpática, amigável.

A estética do Liniers é muito particular, cria personagens com um tom infantil que em aparência parece simples, porém, suas personagens conseguem captar a essência deste mundo globalizado trazendo críticas duras à sociedade, às instituições, aos costumes e até à própria lógica que nos indica o curso “correto” dos acontecimentos. O próprio desenhista Roberto Fontanarrosa<sup>54</sup>, no prólogo do *Macanudo 3* o cataloga como proprietário de uma estética “ameninada” e ingênua. No entanto, também afirma que Liniers tem a ingenuidade do leão que acaba comendo uma gazela.

No prólogo do primeiro volume da série, a desenhista Maitena, também argentina, assina a apresentação de Liniers dizendo:

Qualquer um pode desenhar um gato, qualquer um pode desenhar uma menina ou um homem de chapéu, mas não é qualquer um que pode fazer com que esse gato,

---

<sup>50</sup> Palavra proveniente de Fanatic Magazine. Trata-se de um tipo de publicação de HQ realizada por um editor independente. Este tipo de revista nasceu nos Estados Unidos, porém, teve muitos adeptos na França.

<sup>51</sup> Revistas de publicação extinta.

<sup>52</sup> Jornal argentino fundado no ano 1987 pelos jornalistas Jorge Lanata, Osvaldo Soriano e Horacio Verbitsky, entre outros. Seu site é [www.pagina12.com.ar](http://www.pagina12.com.ar)

<sup>53</sup> Um dos mais tradicionais jornais argentinos fundado no ano de em 1870 por Bartolomé Mitre, ex presidente argentino.

<sup>54</sup> Escritor e desenhista argentino. Nascido na cidade de Rosario em 1944 e falecido em 2007 vítima de uma parada cardíaca depois de quatro anos de luta contra uma esclerose lateral. Escreveu livros de contos com diferentes temáticas, entre elas o futebol e desenhou personagens muito famosos na Argentina como o *gaucho Inodoro Pereyra* e o detetive *Boogie El Aceitoso*, levado ao cinema como animação.

essa menina ou esse homem de chapéu sejam diferentes de todos os que tínhamos visto antes e passem a fazer parte do mundo como se os conhecêssemos.

Liniers desenha personagens, e suas personagens são *macanudos*. E desenha-os tão bem que são todos lindos, até os feios são tão perfeitamente feios que são belos. Solitários, com uma inocência pop às vezes algo perversa, se movem com elegância entre a tristeza e o assombro, como atores anônimos de pequenos filmes artesanais de classe B.

Lápis, tintas e aquarelas confluem virtuosas com a poesia e o absurdo em um mundo cheio de surpresas. Qualquer coisa pode acontecer em *Macanudo*. Suas histórias caem na piada boba com a pureza de quem desfruta profundamente das coisas mais bobas da vida.

Liniers desenha um mundo duro com absoluta delicadeza. Uma alegria melancólica nas antípodas da felicidade absurda. Seu trabalho é lindo e divertido. E ele é um tipo *macanudo*.

Maitena<sup>55</sup> (LINIERS, 2006, p. 3).

Esta obra, a mais conhecida do autor tem a particularidade de quebrar com certos moldes bastante comuns dentro das HQ. Liniers não apresenta apenas uma personagem, ele apresenta várias personagens com histórias e características diferentes que ora aparecem na publicação ora dão lugar a outras. As personagens de aparição mais freqüente em *Macanudo* são:

- Os Duendes. Usam roupas com cores fortes e realizam atividades estranhas como escrever os sonhos das pessoas, deixar balas embaixo dos travesseiros dos políticos que se comportam, etc.
- Os Pinguins. Dissimulam sua cultura e refinamento quando estão em presença de alguém preferindo estar sozinhos. São críticos e se apresentam em várias oportunidades com questionamentos de tipo filosóficos.
- O Misterioso Homem de Preto. É uma personagem que não fala e da qual se sabem algumas coisas que as próprias histórias trazem como que é perigoso, esteve preso, tem seu testamento tatuado nas costas, etc.
- Enriqueta. Trata-se de uma menina que sempre está de vestido e tem um gato negro chamado Fellini que é seu amigo e confidente. Também, nesta HQ aparece o urso de pelúcia de Enriqueta que participa das brincadeiras da dona, na maioria das vezes, de forma inanimada. A personagem geralmente faz

---

<sup>55</sup> Tradução minha de “Cualquiera puede dibujar un gato, cualquiera puede dibujar una nena o un hombre con sombrero, pero no cualquiera puede hacer que ese gato, esa nena o ese hombre con sombrero sean diferentes a todos los que habíamos visto antes y pasen a formar parte del mundo como si los conociéramos. Liniers dibuja personajes, y sus personajes son macanudos. Y los dibuja tan bien que son todos lindos, hasta los feos son tan perfectamente feos que son bellos. Solitarios, con una inocencia pop a veces algo perversa, se mueven con elegancia entre la tristeza y el asombro, como actores anónimos de pequeñas películas artesanales de clase B. Lápicos, tintas y acuarelas confluyen virtuosas con la poesía y el absurdo en un mundo lleno de sorpresas. Cualquier cosa puede pasar en *Macanudo*. Sus historias caen en el chistonto con la pureza de quien disfruta profundamente de las cosas más tontas de la vida.

Liniers dibuja un mundo duro con absoluta delicadeza. Una alegría melancólica en las antípodas de la felicidad idiota. Su trabajo es lindo y divertido. Y él es un tipo macanudo. Maitena”

questionamentos existenciais e, segundo alguns leitores e críticos, lembra a personagem Mafalda de Quino.

- Lorenzo y Teresita. São um casal que vivencia situações características da vida a dois. Em determinadas situações chegam ao absurdo.
- Z-25 El Robot Sensible. Trata-se de um robô de aparência humana que possui sentimentos que não tem medo de mostrar. Ele tem preocupação com o meio ambiente e em ajudar aos outros. Às vezes também se apaixona.
- Oliverio la aceituna. Trata da vida de uma azeitona e dos problemas que poderia ter se tivesse vida.

Publicou a coletânea *Macanudo* que conta com cinco volumes pela editora Ediciones De La Flor de 2003 a 2007. Também publicou *Bounjour, Lo que hay antes de que haya algo* e *Conejo de viaje* onde narra suas próprias histórias durante suas viagens. No ano 2009 criou, com sua esposa, a Editorial Común. Através dela realizou algumas publicações, como a *Macanudo 6* que começa com uma impressão de cinco mil exemplares que tiveram a particularidade de terem suas capas desenhadas a mão pelo próprio autor. Este diferencial fez com que o livro se tornasse uma obra única e cobiçada.

Liniers começou a ser publicado no Brasil no ano 2008 na revista independente *Graffiti 76% Quadrinhos* de Belo Horizonte (RAMOS, 2010). Desde 2009 se encontra no jornal Folha de São Paulo. É interessante o destaque que o autor Paulo Ramos, grande referência no país em estudo de quadrinhos dá a Liniers no seu livro *Bienvenido: um passeio pelos quadrinhos argentinos* onde o autor dedica a ele quatro páginas e narra de forma muito detalhada a entrega atrasada da premiação *Troféu HQMix* e a chegada ao Brasil para participar no Festival Internacional de Quadrinhos.

Apesar da obra de Liniers ser vasta já que conta, atualmente, com dezessete publicações, para a pesquisa escolhi HQ dos primeiros cinco volumes de *Macanudo*. Esta decisão se baseia na ideia de contemplar as primeiras compilações da obra do autor publicadas na tradicional editora *Ediciones de la Flor*, editora ainda independente (não foi absorvida por nenhum grupo editorial) que foi fundada em 1966 e pela qual publicaram suas obras autores como: Quino, Fontanarrosa, Caloi e Rep sem contar outros como Rodolfo Walsh, Silvina Ocampo e Umberto Eco. A primeira publicação, *Macanudo N° 1* é de 2003 sendo as edições seguintes, até a quinta, publicadas anualmente até 2007. Depois desta última, apenas passados dois anos, em 2009, se publicou *Macanudo N° 6* já na editora Común,



propriedade do autor. Este motivo também ajudou na definição do corpus, já que, de alguma forma, as primeiras cinco publicações formam um primeiro ciclo de Liniers.

Devido à abundância de personagens, a temática da HQ seria uma tarefa difícil de classificar. Porém, pode-se afirmar que existe uma característica própria do gênero HQ de crítica à sociedade, a sátira, e muito de absurdo. Muitas das personagens criadas por Liniers repetem suas temáticas, porém, o autor se vale de personagens “anônimas” para ampliar de forma magnífica seu repertório de situações e representações.

### **4.3 DEFINIÇÃO DO CORPUS**

A definição do corpus não foi uma tarefa fácil. A intenção era encontrar, dentro da produção do artista, representações culturais que servissem aos objetivos da investigação. No entanto, na fase de análise das obras de Liniers que havia escolhido, percebi a impossibilidade de abordar na sua extensão as cinco publicações. Vale lembrar que se trata de um tipo de produção artística que conjuga ao mesmo tempo a linguagem verbal e pictórica justapostas sequencialmente (McCLOUD, 2005). Dada a extensão da obra e riqueza de detalhes tanto verbais quanto gráficos que utiliza o autor e considerando as temáticas abordadas, refleti sobre a possibilidade real de chegar a uma análise correta do corpus se pretendia abarcar muitos casos.

Valles (1997, apud SILVA, 1998, p. 49) afirma que o paradigma de pesquisa deve ser entendido como um sistema de crenças básicas, princípios e pressupostos sobre:

- a) a natureza da realidade investigada (pressuposto ontológico)
- b) sobre o modelo de relação entre o investigador e o investigado (pressuposto epistemológico)
- c) sobre o modo em que podemos obter conhecimento da dita realidade (pressuposto metodológico)

Esta justificativa me direcionou à escolha de um recorte que fosse realmente representativo do que o leitor poderia encontrar na obra. Como se pode perceber, não houve intenção de definir constância e regularidade com o objetivo de estabelecer algum tipo de generalização por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Neste sentido, também Valles, apud Silva, 1998, p. 104) afirma:

(...) que a generalização dos resultados buscada e considerada critério de qualidade nas investigações clássicas deve ser considerada como equivalente à noção de

transferibilidade adotada como critério de boa qualidade nas investigações qualitativas.

Por transferibilidade deve-se entender, não a reprodução dos resultados encontrados (generalização) sob as mesmas condições mantidas em estudos anteriores, mas, a possibilidade de utilização dos procedimentos e resultados encontradas em situações semelhantes, respeitadas as peculiaridades dos novos contextos.

Assim, em vista da orientação metodológica escolhida, e depois da análise prévia dos cinco volumes que compilam a obra de Liniers publicada no jornal portenho *La Nación* e editadas por *Ediciones de la Flor*, comprovei que efetivamente se poderia selecionar um corpus, a simples vista, reduzido mas que comportaria a análise qualitativa para a presente dissertação. Também comprovei o aparecimento das temáticas propostas para as categorias em uma sequência de três HQ que são parte de uma mesma série temática que tem como centro a melancolia e a psicanálise. Estas obras, por tema, características estruturais e culturais são representativas da obra como um todo. A produção escolhida para a análise faz parte do segundo volume da série Macanudo. Estas HQ foram publicadas no jornal argentino *La Nación* nos anos de 2003 e 2004.

A seguir, apresento as três HQ que constituem o corpus a ser analisado, observando que no próximo capítulo, os seus sentidos serão explicitados.



Ilustração 11 – O corpus da pesquisa

#### 4.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Tendo em conta a pergunta desta pesquisa, mencionada no item anterior se faz necessário para o estudo do corpus o estabelecimento de duas categorias de análise. A definição das mesmas se deu a partir da preocupação com a possível dificuldade que poderiam ter os professores brasileiros em formação para o trabalho com textos do gênero HQ que se referem às identidades culturais argentinas.

Faz-se oportuno mencionar que devido ao contexto específico desta investigação, por ser professor e argentino nativo com experiência no ensino de idiomas e no trabalho com

formação de professores no Brasil, se estabeleceram temáticas que surgiram de forma recorrente nas disciplinas ministradas por mim. Por esse motivo, foram um fator fundamental na hora da definição das categorias.

A primeira se denomina Tensão Global-Local. Nesta categoria se ampara o contraste entre os bens culturais considerados locais e os globais ou universais. É de interesse desta categoria essa cultura representada pelo originário da Argentina, concretamente produções artísticas, tradições, conhecimento sobre a realidade particular dessa comunidade e a existência de bens culturais que se compartilham com outros países e integram o que poderia chamar-se cultura mundial. Esta troca de elementos culturais se vê facilitada, na atualidade, pelos meios massivos de comunicação. Este processo, denominado por Canclini (2011) como desterritorialização está vinculado ao processo de hibridação cultural, característica própria da dita pós-modernidade.

A segunda categoria, Melancolia, está relacionada a uma representação social típica que sugere que os argentinos são melancólicos. Ao analisar um costume se referencia a “subjetividade ou interioridade de sua cultura, a qual tem repercussão como valores e normas no seu comportamento e no seu modo de ver o mundo” (PEREIRA GOMES, 2008, p. 50). Existem diferentes manifestações artísticas que expressam esta subjetividade da melancolia dos argentinos, dentre elas as letras de tango, principalmente, e também a literatura. Evidentemente não existe uma coesão cultural, porém, os traços representados na arte se vinculam com a idiosincrasia do povo.

## 5. ANÁLISE

É comum pensar, aqui no Brasil, que na Argentina as pessoas são melancólicas e que fazem psicanálise mais do que aqui. Dentro do imaginário é comum pensar em algumas referências culturais argentinas que evocam um espírito nostálgico ou melancólico. Da mesma forma, na Argentina, é corriqueiro achar que os brasileiros são alegres, descontraídos, que gostam muito de dançar. Talvez este contraste permita pensar que esse tom trazido pelas letras ou melodias do tango, pela imagem solitária do *gaucho* das pampas, a preocupação política dos argentinos e até o clima frio possam ter alguma relação com o temperamento dos argentinos considerando que é melancólico. Para ilustrar esta ideia, fiz uma pesquisa no site *Google* que para a entrada “melancolia argentina” apresenta em português a quantidade de 1020 resultados. Já para “melancolia brasileira” a quantidade é de apenas 449 resultados.

As HQ escolhidas, provavelmente, foram publicadas em três dias sucessivos, criando uma continuidade temática que, desde um ponto de vista narrativo, se conforma como uma introdução, um desenvolvimento e um fim, encontram-se publicadas na página 77 do *Macanudo N° 2* e as personagens foram criadas para a série *Macanudo*. Como mencionado, esta obra, que nasce da publicação diária no jornal, carece de personagens fixas. Elas vão mudando, criando uma trupe que reúne algumas personagens diversas e que na publicação diária do jornal, alternam sua aparição sem ter uma ordem ou frequência determinada. No entanto, algumas delas estão identificadas com nomes e quando aparecem retomam suas temáticas como é o caso de *Enriqueta* e seu gato *Fellini*, *Oliverio la aceituna*, *los pingüinos* ou *los duendes*. Existem também outras personagens que são apresentadas pelo autor na hora da sua aparição e esse é o caso da HQ que se analisa neste tópico.

### 5.1 PRIMEIRA HQ

A primeira HQ consta de quatro vinhetas que possuem praticamente o mesmo tamanho. Observa-se que a divisão dos quadros não é simétrica. Ou seja, as linhas divisórias entre as vinhetas parecem feitas a mão e não como o uso de uma régua. Esta condição dá uma sensação de desordem, instabilidade ou desequilíbrio. Outra das particularidades desta primeira HQ é contar com uma legenda superior na forma de um narrador onisciente que acompanha o desenvolvimento da sequência aparecendo na parte superior de cada um dos quadros



**Ilustração 12 – Primeira parte da sequencia escolhida**

Tal como expressado por Cagnin (apud RAMOS, 2010) este recurso ocupa a parte superior da vinheta por ser o lugar onde se começa a leitura. Tão bem cumpre sua função este recurso narrativo que, se acompanhássemos apenas o que nele está escrito, entenderíamos o enredo “sem precisar”, praticamente, da linguagem visual do desenho. Observe-se esta sequência:

Vinheta 01: “Uma tarde dessas, Raimúndez cruza seu caminho com a melancolia”.<sup>56</sup>

Vinheta 02: “E, pobre, a melancolia se gruda em Raimúndez”.<sup>57</sup>

Vinheta 03: “Segue-o por todos os lados... a melancolia não o deixa em paz”.<sup>58</sup>

Vinheta 04: “Na sua casa, com lágrimas congregando-se em seus olhos, escreve algumas poesias”.<sup>59</sup>

As personagens, aqui, são duas: Raimúndez e A Melancolía. Raimúndez é apresentado como um homem magro que usa chapéu-coco, camisa listrada e calça azul. Sua expressão é a de uma pessoa preocupada e triste. Um detalhe importante é o silêncio do Raimúndez nesta HQ, a personagem não fala em nenhuma das vinhetas. Esta condição de tristeza está dada por seu encontro com a outra personagem. a Melancolia, sentimento abstrato caracterizado pela tristeza, foi representada por Liniers como uma bola de cor amarela com pintas na cor vermelha. Segundo Ramos (2010, p. 115):

As expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo. Ambos têm de estar em perfeita sintonia com a imagem representada, de modo a reforçar o sentido pretendido. Se as feições de um personagem indicarem alegria e o corpo demonstrar irritação, por exemplo, pode-se obter como resultado uma contradição visual.

<sup>56</sup> Tradução minha de “Una tarde de esas, Raimúndez cruza su camino con la melancolía”.

<sup>57</sup> Tradução minha de “Y, pobre, la melancolía se le pega a Raimúndez”.

<sup>58</sup> Tradução minha de “Lo sigue a todos lados... la melancolía no lo deja en paz”.

<sup>59</sup> Tradução minha de “En su casa, con lágrimas congregándose en sus ojos, escribe algunas poesías”.

Este é o caso específico de a Melancolia. Apesar de ser representada geralmente como algo triste e depressivo o autor resolve criar um oxímoro nesta HQ e desenha a Melancolia, através de diferentes recursos, como estando exaltada, eufórica e até pode se interpretar como alegre. Contribuem para esta leitura os braços levantados e o estrabismo divergente que lembram alguém que pode estar no estado antes referido.

Na primeira vinheta sob a voz onipresente do narrador, “Uma tarde dessas, Raimúndez cruza seu caminho com a melancolia”, se vê Raimúndez e a Melancolia que se encontram. Esta situação está representada por um confronto dos corpos das personagens. A Melancolia cumprimenta-o “¿¡Acelga Raimúndez!?” Esta expressão está ligada a um tipo de fala que se vincula ao âmbito familiar e informal. Jamais uma pessoa utilizaria esta expressão dentro de um ambiente formal. A Melancolia tem confiança com Raimúndez pela forma de tratamento que usam, portanto, o que parece ser apenas o nome de uma hortaliça consiste, na verdade, em uma aproximação sonora com um cumprimento. A saudação que, usualmente, seria “¿Qué hacés Raimúndez?” passa a ser lexicalizada por uma palavra que tem um som muito similar. Ainda por um “¿(qué) acelga Raimúndez?” de forma a ter uma semelhança sonora, não tendo nada a ver com a hortaliça. Estes tipos de expressões têm vinculações com o *lunfardo* e podem encontrar-se em outro tipo de produções artísticas como, por exemplo, as letras de tangos. A origem e definição do *lunfardo* é amplamente discutida por diferentes autores, no entanto, a definição do dicionário da RAE resume de forma satisfatória uma primeira definição sobre o tema referenciando o *lunfardo* como “Fala que originariamente empregavam, na cidade de Buenos Aires e seus arredores, pessoas de classe baixa. Parte de seus vocábulos e locuções introduziram-se posteriormente na língua popular e difundiram-se no espanhol da Argentina e do Uruguai”<sup>60</sup>. Situação similar é a que apresenta a segunda frase contida no mesmo balão que representa a fala de a Melancolia. “¿Cómo andamio?” que literalmente traduzido significaria “Como andaime?” também não se refere literalmente a este tipo de ferramenta usado na construção e sim a uma expressão de cumprimento que tem um som similar, “¿Cómo andás?”. É notável como estes tipos de expressões, próprias da fala informal, são parte do dia a dia dos argentinos e servem para conotar o trato familiar com que a Melancolia se comunica com Raimúndez.

No segundo quadro, sobre a legenda “E, pobre, a melancolia se gruda em Raimúndez”, se vê Raimúndez que está de costas como retirando-se do lugar onde se encontrou com a

---

<sup>60</sup> Tradução minha de “Habla que originariamente empleaba, en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, la gente de clase baja. Parte de sus vocablos y locuciones se introdujeron posteriormente en la lengua popular y se difundieron en el español de la Argentina y el Uruguay”.

Melancolia. Também se vê como esta o segue de perto com os braços para o alto. Enquanto isso segue falando com Raimúndez e pergunta-lhe se assistiu *Matrix* e se conhece a *Monsieur Cachimba*. Estas duas referências se por um lado são de diferentes meios, por outro, deixam ver qual é a intenção da Melancolia. Perguntar sobre o filme *Matrix* do ano 1999 traz à tona uma referência internacional vinculada à sétima arte, o cinema. Esta produção, de estética pós-moderna, tem muitos enlaces com a literatura, com animes<sup>61</sup> e com as próprias HQ. A outra frase da Melancolia é “Conhece Monsieur Cachimba?”. Trata-se, na verdade, de uma referência a Max Cachimba (Juan Pablo González) desenhista e artista plástico argentino. Este autor já publicou em revistas como *Fierro*, *Lápiz Japonés* e ganhou o prêmio *Fierro busca dos manos*, categoria desenho em 1984. Talvez, esta referência fique ininteligível até para qualquer leitor argentino que não esteja vinculado ao universo do HQ.

No terceiro quadro, a legenda é “Segue-o por todos os cantos... a melancolia não o deixa em paz”. Vê-se Raimúndez e a Melancolia em primeiro plano. O rosto de Raimúndez está escuro enquanto a Melancolia o persegue para continuar com seu discurso carregado de evocações que considera poder atingir a sensibilidade de Raimúndez. Fica claro que a Melancolia conhece muito bem Raimúndez e sabe quais as alusões que podem atingi-lo. Ela conhece a realidade da personagem, sua história, suas referências. Desta vez, utiliza a expressão “Aguante Nueva Chicago” que é própria das gírias futebolísticas. O termo “aguante” é um grito de força que os torcedores dos times utilizam para alentar os seus times, neste caso, o time é o Nueva Chicago, equipe da segunda divisão do futebol argentino. Este time tem a maior parte da sua história no segundo e terceiro nível do campeonato argentino deste esporte e este grito típico de torcida pode ser uma chamada à lembrança de uma época saudosa em que Nueva Chicago participava da primeira divisão.

No quarto e último quadro, sob a legenda “Na sua casa, com lágrimas congregando-se em seus olhos, escreve algumas poesias” se vê a Raimúndez de costas, sentado na frente de uma escrivaninha onde escreve poesias tal como exposto na legenda. A Melancolia se encontra sentada do outro lado da cadeira e continua com suas perguntas e questionamentos. Nesta vinheta, ela convida Raimúndez a dançar lambada, um ritmo que não é argentino, porém, marca uma época também passada de final dos anos noventa quando o ritmo de lambada ganhou popularidade mundial com o grupo Kaoma. Finalmente, a última fala da Melancolia é “Kubrick é deus”. Esta clara referência ao diretor de cinema estadunidense Stanley Kubrick (1928-1999), diretor de filmes clássicos como *2001: A Space Odyssey* (1968), *A Clockwork Orange* (1971), *The Shining* (1980) entre outros, fecha uma série de sete

---

<sup>61</sup> Desenho animado de origem japonesa.



chamados a evocações do passado. A Melancolia se empenha para deixar Raimúndez pesaroso não através de lembranças tristes, contrariamente, através de lembranças de bons momentos. A HQ conclui, porém, sem ter um final claro e marcado que feche a sequência ou que, de alguma forma, anuncie sua continuação na HQ seguinte.

## 5.2 SEGUNDA HQ



**Ilustração 13 – Segunda parte da sequência escolhida**

A segunda HQ da sequência está composta por cinco vinhetas e mostra, claramente, um momento posterior ao referido na anterior, na qual o desenvolvimento da narrativa parece ser mais dinâmico já que existem mais falas e a presença de um terceira personagem.

Na primeira vinheta, Raimúndez se encontra com outro homem que parece ser seu amigo. Este senhor percebe que sobre Raimúndez tem alguma coisa. É a Melancolia que está encima da cabeça dele, apoiada em apenas um pé e diz que é o campeão em fazer bolas com o chiclete. Esta fala tenta atingir um momento da vida do portador da Melancolia em que, com certeza, era jovem e este tipo de competição tinha especial importância. Por esse motivo, seu amigo pergunta “O que é isso tão peculiar Raimúndez?” olhando perplexo para encima da cabeça dele. Nota-se que os balões das falas invadem as vinhetas do lado, o que indica uma continuidade mais acentuada na sucessão de vinhetas. Este recurso acelera o desenvolvimento da narrativa.

Pelo motivo referido, no segundo quadro a resposta de Raimúndez ocupa o centro da vinheta começando na anterior e terminando na terceira. Sua resposta é: “é essa melancolia que não me abandona” e a expressão da sua cara, no quadro em primeiro plano no que a Melancolia, Raimúndez e seu amigo aparecem, demonstra sua tristeza e desolação. A

Melancolia diz “après moi, le déluge”, conhecida frase atribuída ao rei de França Luis XV (1710-1774) que significa “depois de mim, o dilúvio”. Esta frase é considerada profética, pois depois do seu reinado, anos mais tarde, aconteceria a revolução francesa. A diferença de todas as outras intervenções da Melancolia, esta última começa a ter um tom mais trágico e duro. Se antes fazia alusões a momentos de alegria já de épocas passadas, agora, começa a invocar frases de tom mais lúgubre e desesperançosas.

Na terceira vinheta, não se vê Raimúndez no quadro, apenas um primeiro plano da Melancolia. Porém, usando o recurso do balão que com seu rabicho indica a presença de Raimúndez embaixo, Liniers o faz dizer “Já fiz de tudo para tirar de cima de mim, porém, não consigo”. A esta fala a Melancolia diz :“É um bom dia para não pensar”. Neste quadro ela aparece no centro da cena, no quadro que é o centro da HQ também e, casualmente, na HQ que está no meio de outras duas na publicação da coletânea. Isso chama a atenção porque também é um primeiro plano apenas dela, sem nenhuma outra personagem, onde se pode ver suas características físicas.

A quarta vinheta traz de novo um plano completo das três personagens. Raimúndez, o primeiro a falar diz: “neste momento, estou indo ao psicólogo para ver se me ajuda”. A Melancolia volta com um tema que é também uma representação de uma carga negativa, ela diz “F.M.I.”. Historicamente, a relação entre o FMI (Fundo Monetário Internacional) e os países do terceiro mundo está marcada por uma ideia de endividamento. A Argentina é membro do organismo desde 1956, tendo ingressado no mesmo com a intenção de participar de um regime multilateral de comércio como também para solucionar alguns problemas com seu balanço de pagamentos (GARCÍA, 2005). A entidade privada internacional e a Argentina tiveram sempre desentendimentos ao longo da sua relação até que no ano 2005 o país cancelou uma dívida de 9.500 milhões de dólares, fato inédito, pois até durante uma das maiores de suas crises, durante o ano 2001, o país pagou ao organismo. Este cancelamento antecipado da dívida foi apresentado pelo então presidente da Argentina Néstor Kirchner (1950-2010) como um gesto de independência política que aumentou as tensões entre as partes (RT, 2012). Por tal motivo a sigla não é apenas uma sigla, senão que tem, no imaginário do argentino, uma vinculação às crises constantes nas quais o organismo esteve vinculado e pelo conhecido apoio desta instituição ao regime cívico-militar (ESQUIVEL, 2007).

Na última vinheta desta HQ, pode-se ver apenas o amigo na cena num plano americano<sup>62</sup>. Usando o recurso do balão de pensamento, a personagem reflete “pobre

---

<sup>62</sup> O plano americano é um tipo de enquadre feito com a câmera no cinema e na fotografia. Consiste em fazer uma tomada das pessoas retratadas ou filmadas desde o joelho para acima. Permite ao observador uma melhor visualização da personagem.

homem”, leva ainda as mãos aos bolsos em clara posição de decepção com a situação de Raimúndez que, junto com a Melancolia, está fora de cena. Porém, pode-se ver a fala da Melancolia que diz: “Vamos ao Itaipark”. Esta última referência tem a ver com um parque de diversões que existiu em Buenos Aires, no bairro de Recoleta (Av. del Libertador e Callao), que foi inaugurado no ano de 1981 e fechado no ano 1990. Este grande espaço de 4.500 m2 tinha jogos eletromecânicos de vários tipos que durante os anos oitenta eram raros na América Latina. Nos anos noventa, durante a crise econômica, devido à falta de manutenção dos equipamentos acabou acontecendo um acidente fatal que, somado às dificuldades que passava o país, fez com que o parque acabasse fechando suas portas.

A Melancolia fecha sua aparição com uma série de falas que têm relação com a infância de muitos argentinos que atualmente são adultos. As referências, boas algumas, amargas outras, estão dentro do imaginário da população e evocam momentos diversos da história do país. Talvez a expressão da segunda vinheta “après moi, le déluge” seja a referência histórica estrangeira que teve influência no resto do mundo.

### 5.3 TERCEIRA HQ



**Ilustração 14 – Terceira parte da sequência escolhida**

A terceira HQ que compõe a sequência é a que resolve o problema iniciado na primeira quando a Melancolia se encontra com Raimúndez. Conta com seis quadros, onde o segundo e o terceiro são menores. No primeiro deles há uma legenda que resume a história até esse momento “Raimúndez visita o psicólogo porque carrega uma melancolia nas costas”, o fato de dizer “uma melancolia” atribui certa independência à personagem, como se existissem

várias ou se tratasse de animais. Toda a ação se desenvolve no consultório da quarta personagem da sequência de HQ que é o psicólogo. A aparência desta personagem é a do estereótipo do psicólogo, cabelo escasso, barba branca, óculos redondos e fumando cachimbo. Esta descrição corresponde à do próprio Sigmund Freud (1856-1939) que é parte do imaginário popular por ser o criador da psicanálise.

Tal como anunciado na quarta vinheta da HQ anterior, Raimúndez vai para uma consulta com o psicólogo. Esta situação, como já comentado, é bem associada à tradição argentina pela consulta psicológica. De acordo com estudos realizados pelo Lic. Modesto Alonso (SUCRI, 2012), no ano de 2008 existiam na Argentina 69.000 psicólogos. Segundo o estudo, em países onde existem entre 29 e 45 profissionais para cada 100.000 habitantes já existe sub-ocupação ou desocupação, na Argentina a quantidade é de 145 para a mesma quantidade de habitantes. Esta situação, é parte das discussões da área e se reflete no comportamento de diferentes atores sociais. Existe uma região do bairro portenho de Palermo que é chamada entre os vizinhos de Villa Freud pela grande quantidade de psicólogos e psiquiatras que trabalham na área (LA NACIÓN, 2006). Na revista *Mind Hacks*, no artigo intitulado “O caso de amor dos argentinos com a psicanálise”<sup>63</sup>, comenta-se que existe tamanha fascinação com a psicologia que até na imprensa surgem perguntas do tipo “O que fazer com a afirmação da Sra. Kirchner<sup>64</sup> de que o marido dorme em posição fetal?”<sup>65</sup> ou a existência de um programa de televisão no qual um matrimônio, cada um com seu psicólogo, pensa em contratar um terceiro para fazer terapia de casal (MIND HACKS). Portanto, não seria uma audácia afirmar que existe uma relação cultural forte com a psicanálise na Argentina, mais precisamente na cidade de Buenos Aires.

Na primeira vinheta, Raimúndez se encontra no consultório do psicólogo e conta a ele seu problema ante o olhar escrutinador do profissional: “O senhor tem que me ajudar, estou desesperado”. A Melancolia grita “¡Chanfle!” e traz com isto uma nova referência ao futebol. Esta palavra, vinda do francês *chanfrein* significa a priori chanfro. Porém, é usada no âmbito do futebol para indicar o golpe com efeito dado pelos jogadores à bola e que permite que a mesa realize uma curva no seu percurso.

As duas vinhetas que se seguem estão dispostas uma encima da outra, ocupando o mesmo espaço que as outras. Observa-se na primeira vinheta que as três personagens estão em cena, porém, a fala é da Melancolia que diz “Luke, soy tu padre”. Esta frase, em inglês *Luke*,

---

<sup>63</sup> Tradução minha de “The Argentinian love affair with psychoanalysis”.

<sup>64</sup> Refere-se a Cristina Kirchner, atual presidenta da República Argentina.

<sup>65</sup> Tradução minha de “What to make of Mrs. Kirchner’s statement that her husband sleeps in the fetal position?”

*I am your father*, provem do filme *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back* (1980). Ela foi dita pela personagem Darth Vader a Luke Skywalker. Esta frase foi escolhida pelo site *Lovefilm* como a frase mais memorável da história do cinema, no ano de 2005. Esta é uma nova referência à memória do Raimúndez e suas vivências mais antigas.

No terceiro quadro, pela primeira vez, apenas uma personagem aparece em cena e só ela fala. Em um primeiro plano o psicólogo, tirando o cachimbo da boca, do qual sai uma fumaça em símbolo de interrogação, diz: “Pelo visto, o senhor padece um caso típico de melancolia invasiva...” diagnosticando o que está acontecendo até o momento. Logo depois: “vejamos”, como quem vai começar algo, antecipando o que acontecerá no quadro seguinte.

Na quarta vinheta, aparecem novamente as três personagens só que, desta vez, em pé. O rosto do Raimúndez é de surpresa enquanto o psicólogo age com um olhar sério, apontando suas mãos para a Melancolia. Sua fala diz: “Vá embora Melancolia e não volte até outro dia”. Vê-se também que existe um tipo de raio que une o psicólogo e a Melancolia e uma onomatopéia que diz “zap”. Por último, seguindo a ordem de aparição das personagens no quadro, a Melancolia fica detida, de braços pra baixo, com a boca aberta, imobilizada.

Na quinta vinheta, no fundo do quadro, olhando de dentro do consultório, Raimúndez e o Psicólogo veem a Melancolia ir embora. Esta, em primeiro plano, se retira com o olhar para baixo e suas mãos juntas nas costas, à altura da cintura. Sua atitude é a de quem não consegue algo e sai frustrado.

No último quadro, Raimúndez abraça fortemente o Psicólogo que fica quieto recebendo este abraço. Raimundez mudou totalmente sua expressão e tem um sorriso no rosto e seus olhos fechados mostrando alívio. Existe uma legenda na parte inferior, como fechando a sequência que diz: “N. do A. (Nota do Autor): dedicado a todos os valentes psicólogos argentinos”. Esta declaração demonstra uma homenagem feita pelo autor a estes profissionais. Também, contribui para reforçar o estereótipo citado no início deste ponto, de acordo com o qual os argentinos têm um vínculo forte com a psicologia.

## **5.4 CATEGORIZANDO**

Nas HQ analisadas se manifestam as duas categorias de análise propostas. Em relação à primeira delas, são muitos os elementos que podem ser considerados como pertencentes à cultura argentina e que seu desconhecimento faria com que fosse difícil ou impossível para um estudante brasileiro entender o sentido desta produção de Liniers. Estes elementos foram

mencionados na presente análise e pode-se observar que os mesmos pertencem a dois tipos de âmbitos.

#### 5.4.1 TENSÃO GLOBAL-LOCAL

Primeiramente, a *Melancolia* referencia elementos que podem se considerar argentinos por terem vínculo direto com este país e que estão no imaginário do seu povo. Incluo nesse primeiro grupo:

- a) expressões da primeira vinheta,
- b) a pergunta sobre *Monsieur Cachimba*,
- c) a expressão “Aguante Nueva Chicago”,
- d) a referência ao campeonato de bolas com chiclete,
- e) a chamada para ir ao Itaipark.

Por outro lado, podem se incluir dentro de um segundo grupo:

- a) a pergunta sobre o filme *Matrix*,
- b) a proposta para dançar lambada,
- c) a afirmação sobre Kubrick,
- d) a frase de Luis XV “après moi, le déluge”,
- e) a expressão “é um bom dia para não pensar”,
- f) a chamada ao FMI,
- g) a frase “Luke, soy tu padre” do filme *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back* (1980)

como provenientes não apenas da Argentina e sim de outros países e que têm incidência não exclusivamente no povo argentino e sim na comunidade internacional.

Analisando estas HQ de Liniers, percebo que para compreender realmente esta obra não é apenas necessário entender o que acontece com as personagens, valendo-se dos conhecimentos sobre o gênero e do idioma espanhol. Não adianta saber palavras ou expressões. Nesta obra, é necessário que o leitor aporte um repertório próprio de conhecimentos da cultura popular e, mais especificamente, da cultura argentina. No caso do primeiro grupo de referências da *Melancolia*, saber sobre a história argentina e sobre debates atuais que conformam a identidade cultural desse país revela-se fundamental. No caso do

segundo grupo, o leitor deverá ter conhecimentos e experiências relacionadas com as produções culturais, história universal e conhecimentos gerais.

Esta construção identitária proveniente de dois âmbitos diferentes confirma o apontado por Hall (2011, p. 13) que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente.

Desta forma, sua identidade não é estática e completa senão que vai se formando através de diferentes sistemas de representação. No caso do objeto de pesquisa estudado, nota-se que o autor convoca na sua obra elementos culturais que contribuem para que essa identidade múltipla se reconheça e se auto defina.

Este fato, de parte das lembranças melancólicas trazidas pela personagem não serem exclusivas da Argentina, tem explicação no processo de hibridação cultural característico da pós modernidade tal como apontado por Canclini (2011). Estes bens simbólicos, do segundo grupo, podem não ter sido produzidos no próprio território argentino, porém, devido a um processo de desterritorialização, como apontado pelo autor, acontecem dois processos “a perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (CANCLINI, 2011, p. 309). De acordo com o mesmo autor, esta situação se vê reforçada pelo fato das concentrações urbanas existentes na atualidade estarem expostas às novas formas de comunicação, desta forma:

Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. (CANCLINI, 2011, p. 285).

Assim, se justifica esta presença que não é tradicionalmente “argentina”, mas tem sim referências que podem ser significativas a membros de várias culturas diferentes que tenham compartilhado os mesmos bens culturais através dos meios de comunicação ou da arte. Como

exemplo, referencio a grande difusão do cinema estadunidense que, graças a sua distribuição mundial, chega a diferentes partes do mundo, recordemos que existem dois casos nesta HQ de Liniers.

#### 5.4.2 MELANCOLIA

A segunda categoria também aparece no corpus. Observa-se que a personagem Melancolia se configura como uma representação de um estado de tristeza e acompanha ao Raimúndez durante os três momentos da narrativa. Para entender o que é melancolia vou me valer da definição freudiana do termo e vou vincular este aspecto com as letras, através de quatro autores: Sigmund Freud, Marcos Aguinis, Alejandro Dolina e Jorge Luis Borges. Do primeiro autor, ensaísta, se utilizará a obra *O atroz encanto de ser argentinos* (2001) e do segundo *Crónicas del ángel gris* (1988).

De acordo com Freud:

Os traços mentais distintivos da melancolia são um desânimo profundamente penoso, a cessação de interesse pelo mundo externo, a perda da capacidade de amar, a inibição de toda e qualquer atividade, e uma diminuição dos sentimentos de auto-estima a ponto de encontrar expressão em auto-recriminação e auto-envilecimento, culminando numa expectativa delirante de punição. (FREUD, 1992, p. 128-129)

Esta situação se vê desde o primeiro quadro da primeira HQ. Raimúndez expressa até corporalmente este pesar provocado pela Melancolia que não permite que faça outra coisa em consonância com o expressado por Freud (1992) quem compara, ainda, a melancolia ao luto. Esta comparação a justifica por apresentarem ambos sintomas similares, porém, conclui que o luto é aceito pela comunidade como um processo habitual perante uma perda e se sabe que, normalmente, o trabalho do luto conclui e o indivíduo fica novamente livre e desinibido:

O luto profundo, a reação à perda de alguém que se ama, encerra o mesmo estado de espírito penoso, a mesma perda de interesse pelo mundo externo — na medida em que este não evoca esse alguém —, a mesma perda da capacidade de adotar um novo objeto de amor (o que significaria substituí-lo) e o mesmo afastamento de toda e qualquer atividade que não esteja ligada a pensamentos sobre ele. É fácil constatar que essa inibição e circuncisão do ego é expressão de uma exclusiva devoção ao luto, devoção que nada deixa a outros propósitos ou a outros interesses. (FREUD, 1992, p. 130).

As evocações feitas pela Melancolia, como já demonstrado, na sua maioria, são passadas e se sucedem impedindo Raimúndez de continuar, veja-se que nas três HQ existem referências à presença constante da melancolia. Na primeira HQ, no terceiro quadro “Segue-o



por todos os lados... a melancolia não o deixa em paz”. Na segunda, no segundo quadro “é essa melancolia que não me abandona” e no terceiro “Já fiz de tudo para tirar de cima de mim, porém, não consigo”. Finalmente na última HQ a legenda do primeiro quadro diz “Raimúndez visita o psicólogo porque carrega uma melancolia nas costas”. Existe, evidentemente, uma permanência, uma continuidade na presença da melancolia.

Ela é conhecida por Raimúndez. Ela não é estranha já que, como explicado anteriormente, sua forma de se cumprimentar é bem familiar e, como já referido, sabe que assuntos evocar para afetar Raimúndez. Por outro lado, ela nunca é chamada com algum indeterminante, sempre é “*esta melancolia*”, “*la melancolia*”, isto sugere certo conhecimento da melancolia, ela não é desconhecida de Raimúndez.

A presença da melancolia é, talvez, mais subjetiva e está relacionada com as representações sociais propostas por esta categoria. Elas se conformam como um conjunto de crenças ou explicações sobre determinado elemento, acontecimento ou objeto e são resultado de um processo de interação social. Moscovici (2007) afirma que as representações se baseiam no ditado “não existe fumaça sem fogo”, portanto, o fato de associar os argentinos a um estado melancólico é parte de um processo de pensamento que implica em uma relação de causalidade que justifica o surgimento de tal representação. A psicologia social se ocupa desse tipo de vinculações. Neste trabalho, pretendo apenas justificar que se somos os discursos pelos que circulamos

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

Desta forma, os argentinos são taxados de melancólicos como também eles mesmos, através da sua arte, confirmam e reproduzem este discurso. A própria HQ que está sendo analisada é uma prova disso.

O prolífero escritor argentino Marcos Aguinis descreve alguns pontos típicos da personalidade argentina e seu viés melancólico em *El atroz encanto de ser argentinos* (2001). A obra apresenta, desde o próprio título, o ser argentino como uma questão contraditória e faz menção em vários momentos à já referida melancolia e para isso cita alguns outros escritores como o impressionista russo Eduard Von Keyserling (1855-1918) quem já nos começos do século XX

Sustentava que o argentino não sabe se divertir. Que canta pouco e dança a ritmo cansado. Supôs que a pampa tinha penetrado na alma das grandes urbes. Sua extensão infinita e melancólica, consolidada de invariável planície, devia gerar depressão. Keyserling escandalizou o moralismo de sua época ao afirmar que o argentino é um animal triste, como acontece no pós-coito.<sup>66</sup> (AGUINIS, 2001, p. 20-21).

Desta forma, Aguinis busca na história os primeiros indícios da melancolia argentina que, em sua opinião, aparece ainda por trás de maravilhosas amostras de bom humor. Referindo-se ao humor gráfico, concretamente citando a Quino, Aguinis (2001, p. 245) diz que “Nem sempre nos cobriu a fama de povo triste, como nos últimos anos. Entre a melancolia do tango e parte da música folclórica, entre as malhas de um pessimismo ritual e estéril, filtram-se faíscas vivificantes. Um humor maravilhoso”.<sup>67</sup>

Liniers não faz mais do que consolidar esta junção expressada por Aguinis. A Melancolia se encontra com Raimúndez, caminha do lado deste argentino e o acompanha até o momento em que a personagem resolve se analisar. Nesse momento, de reflexão própria, a melancolia é expulsa.

Também Dolina desenvolve esta ideia sobre os argentinos no seu ensaio *El curso triste de la calle Caracas* (1988). O autor narra os festejos do carnaval no mítico bairro de Flores, cenário de todas as histórias contidas no livro. Porém, ele centra sua atenção na transformação dessa celebração que passou de uma festa alegre a triste. A essência da mudança estava dada pelos participantes que perceberam que por trás da máscara da alegria, trazida pelas fantasias, existia a mesma tristeza de sempre. Desta forma, eles pensaram que se invertessem a situação seria melhor. Portanto, começaram a organizar carnavais nos quais todos deviam vestir fantasias tristes, assustadoras como de condenado a morte, noiva abandonada, intoxicado “... o que procuravam (...) era uma nota de alegria que devia aparecer ao se tirar a máscara trágica”<sup>68</sup> (DOLINA, 1988, p. 64). O autor, ainda nesta narrativa, afirma que as personagens tiveram sucesso, mas, infelizmente, o carnaval começou a ficar divertido e justamente isso fez com que acabasse fracassando. Termina seu texto afirmando:

Talvez tenha chegado o momento de compreender que os crioulos não nascemos para certas palhaçadas. (...). Tenhamos, isso sim, festas e reuniões populares. Mas

---

<sup>66</sup> Tradução minha de “Sostenía que el argentino no sabe divertirse. Que canta poco y baila a ritmo cansado. Supuso que la pampa había penetrado en el alma de las grandes urbes. Su extensión infinita y melancólica, consolidada de invariable chatura, debía generar depresión. Keyserling escandalizó la pacatería de su época al afirmar que el argentino es un animal triste, como sucede en el poscoito”.

<sup>67</sup> Tradução minha de “No siempre nos tapó la fama de pueblo triste, como en los últimos años. Entre la melancolía del tango y parte del folklore, entre las mallas de un pesimismo ritual y estéril, se filtran chispas vivificantes. Un humor maravilloso”.

<sup>68</sup> Tradução minha de “...lo que buscaban (...) era un dejo de alegría que debía aparecer al quitarse la máscara trágica”.

não deixemos de ser quem nós somos. Se nossa estranha condição fez-nos compreender o sentido adverso do mundo, agrupemo-nos para nos ajudarmos amistosamente a suportar a adversidade.<sup>69</sup> (DOLINA, 1988, p. 64).

Esta narrativa mostra a ideia da melancolia argentina deixando em evidência a necessidade de afirmar a própria identidade como sensível à adversidade da vida. Não nega os eventos sociais nem as reuniões, porém, convoca certa solenidade, um tom reservado.

Finalmente, gostaria de trazer a esta discussão outro escritor argentino Jorge Luis Borges. Minha intenção é concluir esta análise da obra de Liniers com a ideia de que as marcas que transformam este texto em um texto argentino vão além dos estereótipos. Esta argentinidade está configurada por motivos que transcendem os lugares comuns como o tango, o *gaucho* ou qualquer outra representação conhecida do país. Borges, ao referir-se à literatura, diz:

(...) não sei se é necessário dizer que a ideia de que uma literatura deve se definir pelos traços diferenciais do país que a produz é uma ideia relativamente nova; também é nova e arbitrária a ideia de que os escritores devem buscar temas de seus países.<sup>70</sup> (BORGES, 2012).

O autor afirma que a obra pode pertencer a um país, portanto a uma cultura, sem abundar em temas excessivamente locais. A modo de exemplo, Borges cita o Alcorão, livro árabe por excelência no qual não se faz menção ao camelo. Afirma, ainda, que esta seria a maior prova da sua procedência árabe, pois o autor, Mahoma, não tinha por que saber que os camelos eram especialmente árabes e assegura que se o texto tivesse excessos de camelos ou caravanas seria próprio de um falsário ou um nacionalista.

Na produção de Liniers abundam temáticas argentinas, porém, também aparecem elementos que, devido a processos como o de hibridação cultural (CANCLINI, 2011) acabam mesclando e potencializando diversas culturas que também são a cultura argentina. Borges considera que “(...) Shakespeare teria se assombrado se tivessem pretendido limitá-lo a temas ingleses, e se lhe tivessem dito que, como inglês, não tinha direito a escrever Hamlet, de tema escandinavo, ou Macbeth, de tema escocês”<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Tradução minha de “Tal vez ha llegado el momento de comprender que los criollos no hemos nacido para ciertas fantochadas. (...). Tengamos, eso sí, fiestas y reuniones populares. Pero no dejemos de ser quienes somos. Si nuestra extraña condición nos ha hecho comprender el sentido adverso del mundo, agrupémonos para ayudarnos amistosamente a soportar la adversidad”.

<sup>70</sup> Tradução minha de “(...) no sé si es necesario decir que la idea de que una literatura debe definirse por los rasgos diferenciales del país que la produce es una idea relativamente nueva; también es nueva y arbitraria la idea de que los escritores deben buscar temas de sus países”.

## 6 CONCLUSÃO

A proposta da dissertação era responder a seguinte pergunta: Que aspectos das identidades culturais argentinas estão presentes em HQ de Liniers e podem contribuir para a formação intercultural do professor de ELE?

No primeiro capítulo, trouxe uma síntese da formação da língua espanhola, seu avanço e formação com o objetivo de melhor entender como a língua cresceu e quais povos participaram na sua formação. Da mesma forma, se mostrou como foi a imposição dela durante a época da chegada à América dos espanhóis. Esta imposição também se deu na própria Espanha durante a época em que o castelhano foi escolhido como língua nacional e foi imposto às demais comunidades autônomas ocupando um lugar de privilégio perante as línguas regionais. Concluo que o poder por trás da língua espanhola sempre esteve presente de forma muito evidente. Na atualidade, os interesses existentes na divulgação do espanhol como língua para “el diálogo” escondem motivações de outro tipo. O fato de considerar o idioma como um bem econômico, fez com que a Espanha investisse na divulgação em nível mundial do espanhol, porém, tal como apontado nesta pesquisa e de acordo com Del Valle e Fanjul, os interesses estão ligados também à criação de um terreno favorável para, entre outras coisas, poder implantar empresas transnacionais em um bloco com identidades culturais afins. Neste panorama, demonstrou-se como poucas são as variedades que têm espaço no material didático. Também se apresentaram motivos que validam a variedade argentina como uma possível escolha para sua incorporação nas propostas de ensino, levando em consideração, entre outras circunstâncias, os laços que vinculam este país com o Brasil.

No capítulo dois, se discutiu sobre a importância da LA no campo do ensino de idiomas e se discute a pertinência de uma LA crítica que reflita sobre a verdadeira função da disciplina afastando-se de visões reducionistas que, muitas vezes, reproduzem discursos obsoletos e que têm demonstrado ser de pouca eficácia dentro da área. Também se pesquisou sobre o termo cultura, utilizando para tal fim textos da área da antropologia chegando a uma definição do termo que resulte válida para os debates sobre ensino intercultural de idiomas.

---

<sup>71</sup> Tradução minha de “(...) Shakespeare se habría asombrado si hubieran pretendido limitarlo a temas ingleses, y si le hubiesen dicho que, como inglés, no tenía derecho a escribir Hamlet, de tema escandinavo, o Macbeth, de tema escocés”.

Definir este último conceito, ensino intercultural de idiomas, significou chegar a fontes que vinham não apenas da antropologia, mas também da educação e da LA. O objetivo era definir esta abordagem e suas principais características. A finalidade foi demonstrar a sua pertinência como forma de trabalho dentro do ensino de idiomas como uma alternativa acorde à contemporaneidade onde conceitos como identidade e cultura se tornaram de extrema importância dentro do cenário da educação.

Fundamental para esta pesquisa também foi obter uma base teórica para a leitura e interpretação das HQ. Este gênero, como demonstrado anteriormente, carrega o estigma de ser fácil e, às vezes, de pouco valor artístico. No entanto, tem se revelado de grande importância e utilidade não apenas no campo do ensino de idiomas senão também na educação em geral. Suas características estruturais permitem diferentes abordagens de leitura e facilitam o aprendizado de uma nova língua.

Da mesma forma que são uma representação de uma determinada língua, as HQ também possuem uma grande carga cultural que pode ser utilizada em situações de ensino que requeiram a identificação de componentes que traduzam uma cultura. Seja pela sua linguagem verbal ou pela própria imagem, este gênero permite diversas leituras sempre pertinentes à abordagem proposta, permitindo a criação de vínculos entre as culturas que podem ser explorados pelo docente dentro da sala de aula.

Primeiramente, a minha intenção era a de pesquisar dentro de um corpus maior, no qual pudesse encontrar, além das categorias supracitadas, outras que mostrassem mais aspectos da cultura argentina. No entanto, na hora da análise do primeiro autor, percebi o quanto é extensa uma análise exaustiva de uma HQ, como a realizada neste trabalho. Desta forma, e por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, optei por me centrar em duas temáticas encontradas em três sequências extremamente significativas da obra de Liniers.

Foi como resultado da análise das HQ do autor que percebi o grande leque de possibilidades de trabalho com este gênero. Porém, mesmo parecendo uma obviedade, é fundamental o conhecimento profundo da linguagem das HQ para conseguir explorar ao máximo seus recursos. Este tipo de obra, que convida à leitura descontraída, esconde um profundo sistema de significantes que, caso sejam desconhecidos, podem facilitar uma leitura superficial e ingênua de um gênero profundo e complexo.

Com a obra de Liniers, apresentei uma leitura possível à luz dos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, não nego a possibilidade de serem encontradas outras que enriqueçam a que por mim foi realizada. Muitos foram as marcas culturais apontadas e elas estão diretamente relacionadas com os arquétipos do argentino, da sua cultura, da sua forma

de pensar e agir. Estes elementos não deixam de fora outra realidade que é a ausência de elementos extremamente estereotipados. As referências culturais, encontradas no corpus, serviram para entender que o conhecimento dos bens culturais argentinos se torna fundamental na hora da leitura da obra e que a interpretação da mesma permite abrir portas para o entendimento da alteridade e o reconhecimento da própria identidade.

No caso do presente corpus, trabalhei duas categorias no intuito de representar a cultura argentina e indiquei que tipos de significâncias têm essas representações sociais dentro do universo do argentino. Desta forma, ficaram em evidência aspectos que podem ser trabalhados desde uma abordagem intercultural e visam contribuir para o entendimento por parte do estudante do universo deste país. Ressaltaram-se alguns traços que são, talvez, parte da imagem que se tem dos argentinos.

O entendimento destas HQ envolve não apenas o uso de um padrão linguístico, mas sim o conhecimento de valores que fazem com que se promova uma aproximação com a forma de ver o mundo dos argentinos. A importância desta análise está no fato dela servir como proposta de interpretação de outras HQ, através da teoria apresentada no segundo e terceiro capítulos e nas categorias de análise. Muitas vezes, tenho encontrado propostas de trabalho que acabam reduzindo as potencialidades trazidas pelos artistas e se subestimam componentes de grande importância dentro de uma aula de abordagem intercultural. Uma das oportunidades que a pesquisa me trouxe foi a de investigar o gênero profundamente para melhor situar minhas apreciações no tratamento da cultura no processo de ensino e tenho certeza que isso foi alcançado na análise.

Finalmente, espero ter feito um aporte ao estudo do ensino de idiomas intercultural, estimulando outros pesquisadores a continuar trabalhando desde a mesma abordagem. Talvez o estudo das HQ precise ser mais aprofundado, saindo de seu uso superficial como recurso didático e sendo utilizado como uma representação cultural que mereça a devida importância e seriedade de estudo que outras obras literárias. Também, espero ter contribuído para a aproximação destes dois países que tanto têm a oferecer mutuamente.

## REFERÊNCIAS

- ABBADE, Mário. **Batman e a sedução do inocente**. Disponível em: <<http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/batman-e-a-iseducao-do-inocentei/>>. Acesso em: 23 set. 2012.
- ACORDO vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas. **Portal do MEC**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=221&id=14072:acordo-vai-permitir-a-difusao-do-idioma-nas-escolas-publicas-&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&catid=221&id=14072:acordo-vai-permitir-a-difusao-do-idioma-nas-escolas-publicas-&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 08 jun. 2012.
- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. La competencia lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p.943-964.
- AGUINIS, Marcos. **El atroz encanto de ser argentinos**. Buenos Aires: Planeta, 2001.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Pontes: São Paulo, 2011. p. 159-171.
- AMERICAN factfinder. **Census Bureau**. Disponível em: <[http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS\\_10\\_1YR\\_S1601&prodType=table](http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_10_1YR_S1601&prodType=table)>. Acesso em: 7 set. 2012.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, Carlos; ALEXANDRE, Silvio (Org.). **Prática de escrita: histórias em quadrinhos**. São Paulo: Terracota, 2008.
- ARAÚJO, Tarso. Criador de Mafalda fala de pausa criativa e diz não ter pressa de voltar. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/741360-criador-de-mafalda-fala-de-pausa-criativa-e-diz-nao-ter-pressa-de-voltar.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2012.
- ARGENTINA y el FMI. **ATTAC Argentina**. Disponível em: <<http://attacargentina.com.ar/article/argentina-y-el-fmi/>>. Acesso: em 31 out. 2012.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. El escritor argentino y la tradición. **Revista Contratiempo**. Disponível em: <[http://www.revistacontratiempo.com.ar/borges\\_tradicion.htm](http://www.revistacontratiempo.com.ar/borges_tradicion.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000.

BRAVO GARCÍA, Eva. **El español internacional**. Madrid: Arco Libros, 2008.

BRITO, S.; SILVA, R. La cultura del voseo en clases de ELE. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 13., 2005. São Paulo: **Actas...** São Paulo: Consejería de Educación; Embajada de España en Brasilia; Colégio Miguel de Cervantes, 2005. p.65-68.

CANCLINI GARCÍA, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2011.

CARTA de Adolfo Pérez Esquivel a la Presidenta CFK por el Club de París. **Argenpress.info**. Disponível em: <<http://www.argenpress.info/2010/11/archivo-2007-carta-de-adolfo-perez.html>>. Acesso em: 31 out. 2012.

CELANI, Maria A. **A relevância da lingüística aplicada na formação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, M.; TOMITH, L. Aspectos da Lingüística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

CHINEN, Nobu. **Linguagem HQ: conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. Education Committee. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Instituto Cervantes: Madrid, 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DAHER, Del C.; SANT'ANNA, V. Formação é exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano. (Org.). **Coleção Explorando o ensino: Espanhol**. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68. Vol. 16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16903&Itemid=1139](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139)>. Acesso em: 1 dez. 2012.

DEL VALLE, José. La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. In: WRIGHT, R.; RICKETTS, P. (Org.). **Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny**. Newark: Cuevo, 2005. p. 391-416. Disponível em: <<http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-jose-del-valle-la-lengua-patria-comun-politica-linguistica-politica-exterior-y-e.php>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

DOLINA, Alejandro. **Crónicas del ángel gris**. Buenos Aires: De la Urraca, 1988.



DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 25. ed. Barcelona: Lumen, 1965.

EL FMI “rompe” relaciones con Argentina. **RT**. Disponível em:  
<<http://actualidad.rt.com/economia/view/40353-El-FMI-rompe-relaciones-con-Argentina>>.  
Acesso em: 31 out. 2012.

FANJUL, Adrián. Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil: repeticiones y ausencias. *Signos Ele*, v. 2, nº 2, 2008. Disponível em:  
<<http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/>>. Acesso: 21 Jan. 2013.

\_\_\_\_\_. “Policêntrico” e “pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X.C.; BAGNO, M.(Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 299-331.

FEDEL, Agnelo. **Os inconográficos**: teorias, colecionismo e quadrinhos. São Paulo: LCTE, 2007.

FRANCISCO Franco. **Wikipédia, la enciclopedia libre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2010. Disponível em: < [http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Franco](http://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Franco)>. Acesso em: 7 de set. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. Trad. de Marilene Carone. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 32, p.128-142, 1992.

GARCÍA de la Concha cree que el jurado reconoce el trabajo por la unidad del idioma. **El País**, Madrid, 07 set. 2000. Disponível em:  
<[http://elpais.com/diario/2000/09/07/cultura/968277607\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2000/09/07/cultura/968277607_850215.html)>. Acesso: 19 jun. 2012.

GARCÍA HERAS, Raúl. Relación con el FMI. **Clarín.com**. Ano 2005. Disponível em:  
<<http://edant.clarin.com/suplementos/economico/2005/08/07/n-01401.htm>>. Acesso: 31 out. 2012.

GARCÍA MARTINEZ, Alfonso. **La interculturalidad**: un desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sin garantías:** Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Envión, 2010.

HERNÁNDEZ, Alfonso Rubio. La lengua: medio de dominación o vehículo de poder: la imposición del castellano en el Nuevo Reino de Granada. *Poligramas*, n.26. p.1-22, 2006. Disponível em: <<http://poligramas.univalle.edu.co/contenido26.htm>>. Acesso em: 17 out. 2012.

HISPANIC population boom fuels rising U.S. diversity. **CNN U.S.** Atlanta, 2009. Disponível em: <[http://articles.cnn.com/2009-05-14/us/money.census.diversity\\_1\\_hispanic-population-latinos-and-other-minority-pew-hispanic-center?\\_s=PM:US](http://articles.cnn.com/2009-05-14/us/money.census.diversity_1_hispanic-population-latinos-and-other-minority-pew-hispanic-center?_s=PM:US)>. Acesso em 27 jun. 2012.

LA INSTITUCIÓN. **Cervantes.es**. Disponível em: <[http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2012.

INSTITUTO CERVANTES. **Instituto Cervantes:** los primeros 20 años. Madrid: Instituto Cervantes, 2011.

INSTITUTO Cervantes vai ajudar MEC a capacitar professores. **Blog do Planalto**. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/instituto-cervantes-vai-ajudar-mec-a-capacitar-professores/>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LA AFIRMACIÓN del Rey de que 'nunca se obligó a hablar en castellano' provoca una tormenta política. **El País**, Madrid, 25 abr. 2001. Disponível em: <[http://elpais.com/diario/2001/04/25/cultura/988149601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2001/04/25/cultura/988149601_850215.html)>. Acesso em: 08 jun. 2012.

LABRADOR GUTIERREZ, Tomás. E. A. de Nebrija: gramática de la lengua castellana: su utilidad y eficacia para deprender peregrinas lenguas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15., 2004. Sevilla, **Anais...** Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. p.518-525. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0516.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0516.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2012.

LAGARES, Xoán Carlos. A ideologia do panhispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. *Políticas Linguísticas*, Córdoba, v. 2, p. 85-110, outubro 2010.

\_\_\_\_\_. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados: uma reflexão a partir do galego. In: \_\_\_\_\_; BAGNO, Marcos (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 169-192.

LAPESA, Rafael. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1980.

LA WEB de Fontanarrosa – Roberto Fontanarrosa. Disponível em:  
<<http://www.negrofontanarrosa.com>>. Acesso em: 24 out. 2012.

LINIERS. **Macanudo N° 1**. Barcelona: Reservoir Books, 2006.

\_\_\_\_\_. **Macanudo N° 2**. Barcelona: Reservoir Books, 2007.

\_\_\_\_\_. **Macanudo Número 3**. Barcelona: Reservoir Books, 2008.

\_\_\_\_\_. **Macanudo - 4**. Barcelona: Reservoir Books, 2009.

\_\_\_\_\_. **Macanudo Número 5**. Barcelona: Reservoir Books, 2009.

«LUKE, yo soy tu padre», la frase más memorable de la historia del cine. **ABC.es**. Disponível em:  
<<http://www.abc.es/20090512/vivir-ocio-cine/luke-padre-frase-memorabile-200905121711.html>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOS, Doris Cristina Vicente da. A avaliação no ensino de ELE. In: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano. (Org.). **Coleção explorando o ensino: Espanhol**. Brasília: MEC, 2010. p. 265-292. Vol. 16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16903&Itemid=1139](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139)>. Acesso em: 1 dez. 2012.

MAZA RUIZ, Ahmed Yusuf. La caída del reino de Granada. **Web Islam**. 16 set. 2010. Disponível em:  
<[http://www.webislam.com/articulos/39890-la\\_caida\\_del\\_reino\\_de\\_granada.html](http://www.webislam.com/articulos/39890-la_caida_del_reino_de_granada.html)>. Acesso em: 06 jun.2012.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Understanding Comics: the invisible art**. New York: Harper Perennial, 1994.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar língua como cultura? In: ALVAREZ, M. L.; SANTOS, P. **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. (Org.). Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.

\_\_\_\_\_. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre-culturas. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-140.

MENDONÇA, Márcia. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

MENEZES, V.; MORENA SILVA, M.; GOMES, I. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.; ROCA, P. (Org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MORENO FERNÁNDEZ, F.; OTERO ROTH, J. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Barcelona: Ariel, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Edufba, 2004.

NASCIMENTO, Erivaldo. **Prestígio lingüístico no ensino de espanhol como língua estrangeira: o caso dos pronombres personales sujeto**. *Studia Diversa, CCAE-UFPB*, v. 1, n. 1, outubro 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PARAQUETT, Márcia. **O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina**. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Pontes: São Paulo, 2011. p. 49-69.

\_\_\_\_\_. **Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira**. Disponível em: <[http://www.letas.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%2520\\_2502-3078/Em](http://www.letas.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%2520_2502-3078/Em)

%2520defesa

%2520de.pdf&sa=U&ei=GZv8UPXpGIeh2QWjp4CQBw&ved=0CAcQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNEYH8EyXUyNFyhU54eJNja9YLRkDQ>. Acesso: 20 Jan. 2013.

\_\_\_\_\_. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de letras da UFF**, n. 38, p. 123-137, 2009.

\_\_\_\_\_. Problematizando a aprendizagem de Espanhol no Brasil: materiais didáticos e novas tecnologias. In: SILVA, Kleber A. da; ORTIZ ÁLVAREZ, M. Luisa (Org.). **Perspectivas de investigação em Lingüística Aplicada**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 285-300.

\_\_\_\_\_. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços lingüísticos: resistências e experiências**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 115-146.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PEÑALVER CASTILLO, Manuel. Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy. *Cauce*, n. 14-15, p. 221-232, 1992. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15\\_14.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_14.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2012.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I.; Cavalcanti, C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA GOMES, Mércio. **Antropologia: Ciência do homem: Filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERIS, Ernesto M.; BAULENAS, Neus S. **Gente 1: Curso de espanhol para brasileiros**. Barcelona: Difusión, 2004.

PIRIS, Eduardo. Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens *Cena de Rua*. *A Cor das Letras*, n.9, p. 17-32, 2008.

PIZARRO, Ana. **O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana**. Niterói: EDUFF, 2006.

QUIEREN llamar Freud a un tramo de Medrano. **Lanación.com**. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/835639-quieren-llamar-freud-a-un-tramo-de-medrano>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

QUINO SITIO OFICIAL. Disponível em: <<http://www.quino.com.ar/>>. Acesso em: 19 out. 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Bienvenidos: um passeio pelos quadrinhos argentinos**. Campinas: Zarabatana Books, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas: Zarabatana, 2011.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Edinumen: Madrid, 2008.

ROBERTO Fontarrosa. **Wikipedia, la enciclopedia libre**. Disponível em: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Roberto\\_Fontanarrosa](http://es.wikipedia.org/wiki/Roberto_Fontanarrosa)>. Acesso em: 14 out. 2012.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. El español en América. CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 4., 1994. Madrid, **Anais...** Madrid: ASELE, 1994. p.553-570. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0553.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf)>. Acesso: 07 jun. 2012.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, v.5, n.1, p.68-75, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SILVA, Rosalina. **A falsa dicotomia: qualitativo - quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa**. In: ROMELLI, G.; BIASOL, Z.M. (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. São Paulo: Regis Summa, 1998.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SUCRI, Agustina. ¿Cuántos psicólogos son demasiados? **Diario La prensa**. Disponível em: <<http://www.laprensa.com.ar/Note.aspx?Note=353837>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

THE ARGENTINIAN love affair with psychoanalysis. **“Mindhacks”**. Disponível em: <<http://mindhacks.com/2009/11/17/the-argentinian-love-affair-with-psychoanalysis/>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

TRATADO constitutivo da União de Nações Sul-Americanas. **UNASUR**. 2008. Disponível em: <[unasur.org/PDFs/unasur/tratado-constitutivo/Tratado-Constitutivo-version-portugues.pdf](http://unasur.org/PDFs/unasur/tratado-constitutivo/Tratado-Constitutivo-version-portugues.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, Graciela. ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. In: CONGRESO INTERNACIONAL ELSE, 1., 2008. Córdoba, **Actas...** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2008. p. 1-11. Disponível em: <[http://celu.edu.ar/images/stories/pdf/vazquez\\_que\\_espanol\\_ensenar.pdf](http://celu.edu.ar/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2012.

VENY I CLAR, Joan. El español en convivencia con otras lenguas hispánicas: catalán y castellano. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 4., 2007. Cartagena de Indias, **Paneles y ponencias**. Cartagena de Indias: Instituto Cervantes, 2007. Disponível em: <[http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/34/veny\\_joan.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/34/veny_joan.htm)>. Acesso em: 7 set. 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos e educação popular no Brasil. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte**. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

WALTER, Henriette. **A aventura das línguas no Ocidente**. São Paulo: Mandarim, 1997.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ZANÓN, Javier (Org). **La enseñanza del español mediante tareas**. Madrid: Edinumen, 1999.