

ROSEMIRA MENDES DE SOUSA

**AS HISTORIETAS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
E DE OUTROS ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS DE ESPANHOL**

ISBN: 978-85-94373-01-4

1ª EDIÇÃO



JUSTUTOR

JusTutor Educação – Uberlândia MG – 2018

ROSEMIRA MENDES DE SOUSA

Professora efetiva de Língua Espanhola do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada em Letras Português / Espanhol pela Universidade de Uberaba, especialista em Língua Espanhola pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

**AS HISTORIETAS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA
E DE OUTROS ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS DE ESPANHOL**

ISBN: 978-85-94373-01-4

1ª EDIÇÃO



JUSTUTOR

JusTutor Educação – Uberlândia MG – 2018



S725h

Sousa, Rosemira Mendes de.

As historietas como recurso para o ensino de língua e de outros aspectos culturais nas aulas de espanhol / Rosemira Mendes de Sousa. Uberlândia: JusTutor Educação, 2018.
140 f., enc.: 30 cm.

ISBN: 978-85-94373-01-4

1. Ensino de língua espanhola. 2. Recursos didáticos para o ensino de língua espanhola. 3. Utilização de histórias em quadrinhos, tiras e charges nas aulas de língua espanhola. 4. Línguas estrangeiras modernas. I. Burgeile, Odete. II. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho. III. Título.

CDD: 460

APRESENTAÇÃO

Esta obra foi construída a partir de um estudo de mestrado junto à Universidade Federal de Rondônia, que procurou analisar os efeitos educacionais do uso das histórias em quadrinhos (aqui identificadas pelo termo *historietas*) nas aulas de língua espanhola. A pesquisa partiu do pressuposto de que é preciso buscar formas de aprimoramento do ensino da língua espanhola para alunos brasileiros, levando-se em conta a influência elevada que as novas linguagens, baseadas principalmente em imagens, exercem sobre esses alunos, mudando a forma com que eles se relacionam com a informação. Além disso, partiu do pressuposto de que o ensino de uma língua deve ir além das lições de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, envolvendo também estudos sobre outros aspectos culturais dos países onde o idioma estudado é oficial. Diante dessa realidade, optou-se por trabalhar com as *historietas*, palavra da língua espanhola aqui utilizada para designar tanto as tiras cômicas quanto as histórias em quadrinhos. Feitas as justificativas para a utilização dessa forma contemporânea de linguagem, foram realizadas pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a utilização das *historietas* em livros didáticos de espanhol, vestibulares e avaliações seriadas de instituições de ensino superior brasileiras, bem como provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Essas pesquisas permitiram traçar um panorama da presença desse material no ensino e avaliação de língua espanhola no Brasil, revelando as áreas em que ela já está consolidada e as áreas nas quais ainda está carente. Em relação a estas últimas, foi detectado que, embora as *historietas* atualmente sejam um recurso didático amplamente utilizado no ensino do espanhol, elas ainda não estão presentes em atividades que envolvam a transmissão ao aluno de conhecimentos sobre aspectos culturais, que são importantes para complementar o ensino do idioma. Assim, tendo em vista essa realidade, foram desenvolvidas propostas de trabalho, a partir de *historietas*, para que professores e alunos de língua espanhola possam utilizar esse valioso recurso didático também como instrumento para trabalhar lições que complementam o aprendizado do idioma.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem. *Historietas*. Língua Espanhola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mafalda olhando o globo terrestre	33
Figura 2 – Condorito dirigindo ônibus	35
Figura 3 – Gaturro indo para escola	36
Figura 4 – Cebolinha e o papagaio.....	37
Figura 5 – Chico Bento e a professora	37
Figura 6 – Super Cholita e a batalha de El Alto	39
Figura 7 – Super Cholita e a batalha de El Alto 2.....	40
Figura 8 – Exemplo de ilustração que não foi considerada <i>historieta</i>	47
Figura 9 – Mafalda e sua turma.....	53
Figura 10– Mafalda e a televisão	54
Figura 11– Exercícios “Un paso más”	55
Figura 12 – A graúna.....	67
Figura 13 – Mafalda e o Natal.....	68
Figura 14 – Chico Bento e o passarinho	69
Figura 15 – Terras indígenas	69
Figura 16 – O sabiá sem palmeira.....	71
Figura 17 - Frank e Ernest.....	72
Figura 18 – Calvin.....	73
Figura 19 – Picasso	74
Figura 20 – Mafalda e o dedo indicador	75
Figura 21 – Hagar.....	76
Figura 22 – O caramujo e a cama elástica.....	77
Figura 23 – Conversa entre nuvens	78
Figura 24 – La Vie en Rose.....	79

Figura 25 – Gaturro e a prova	80
Figura 26 – Erva Mate Patoruzú	89
Figura 27 – Gaturro e os adjetivos	91
Figura 28 – Os personagens da turma da Mafalda	93
Figura 29 – Matías na sala de aula	94
Figura 30 – El duende y su camarilla	96
Figura 31 – Condorito dançando	98
Figura 32 – Magola 1	99
Figura 33 – Magola 2	100
Figura 34 – Ana y Milena	100
Figura 35 – Spinosa.....	102
Figura 36 – Super Cholo	103
Figura 37 – Sampietri.....	104
Figura 38 – Diógenes y el Linyera	105
Figura 39 – Arbiza	106
Figura 40 – O Náufrago	107
Figura 41 – Eneko	107
Figura 42 – Super Cholita em Warisata	110
Figura 43 – Super Cholita e a amiga chorando	112
Figura 44 – Super Cholita em meio à população	112
Figura 45 – O presidente	113
Figura 46 – A revolta popular em El Alto.....	114
Figura 47 – O povo ferido	115
Figura 48 – A raposa	116
Figura 49 – Super Cholita e Berzán	117
Figura 50 – Super Cholita derrota Berzán.....	118
Figura 51 – Super Cholita e Goni.....	119

Figura 52 – Super Cholita enfrenta o robô.....	120
Figura 53 – O povo canta o hino	120
Figura 54 – Super Cholita e a fuga de Goni	121
Figura 55 – Tio Sam.....	122
Figura 56 – Burocracia.....	122
Figura 57 – Plaza de Mayo.....	125
Figura 58 – Gaturro e o Cabildo.....	126
Figura 59 – Guerra dos Sexos	128
Figura 60 – Moai precavido	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros que usam <i>historietas</i>	48
Gráfico 2 – Percentual de <i>historietas</i> de acordo com o país de origem de seu autor	50
Gráfico 3 – Áreas de utilização das <i>historietas</i>	52
Gráfico 4 – Instituições que oferecem exame de espanhol	60
Gráfico 5 – Presença de <i>historietas</i> nas provas de espanhol dos vestibulares	61
Gráfico 6 – País de origem das <i>historietas</i> presentes nos exames seletivos	63
Gráfico 7 – Forma de utilização das <i>historietas</i> nos exames seletivos	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Livros utilizados	46
Tabela 02 – Autores e livros	49
Tabela 03 – Universidades e vestibulares	59
Tabela 04 – Autores e país de origem	62

SIGLAS E ABREVIATURAS

E/LE	Espanhol / Língua Estrangeira
ECA	Escola de Comunicações e Artes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FGV-SP	Fundação Getúlio Vargas
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
HQ	História em quadrinhos
HQs	Histórias em quadrinhos
MACKENZIE	Universidade Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PNBE	Plano Nacional Biblioteca na Escola
PUC-RS	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul
SGEL	Sociedad General Española de Librería
TBO	Tebeo
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA	22
1.1 Delimitação semântica dos termos “historieta” e “aspectos culturais”	22
1.2 A evolução dos meios de comunicação e a influência nos recursos didáticos	26
1.3 Revisão bibliográfica: construindo e desconstruindo preconceitos.....	29
1.4 As historietas e as diretrizes para o ensino no Brasil	41
2 UTILIZAÇÃO DE <i>HISTORIETAS</i> EM LIVROS DIDÁTICOS	45
2.1 Considerações sobre a pesquisa	45
2.2 Análise dos dados coletados.....	47
2.2.1 Aspectos gerais.....	47
2.2.2 Áreas e temas abordados por meio de <i>historietas</i>	52
3 UTILIZAÇÃO DE <i>HISTORIETAS</i> EM EXAMES SELETIVOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	58
3.1 Considerações sobre a pesquisa	58
3.2 Análise dos dados coletados.....	60
4 UTILIZAÇÃO DE <i>HISTORIETAS</i> NO ENEM	66
4.1 Considerações sobre a pesquisa	66
4.2 Análise dos dados coletados.....	66
5 PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO DO USO DAS <i>HISTORIETAS</i> NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ABORDAGEM MULTIFACETADA	82
5.1 Introdução	82
5.2 A produção de historietas nos países de língua espanhola da América do Sul	86
5.2.1 Considerações preliminares.....	86
5.2.2 Argentina.....	87
5.2.3 Bolívia.....	95
5.2.4 Chile	97

5.2.5	Colômbia	99
5.2.6	Equador	100
5.2.7	Paraguai	101
5.2.8	Peru	102
5.2.9	Uruguai	104
5.2.10	Venezuela	106
5.3	Primeira proposta de trabalho com historietas: Super Cholita	108
5.3.1	Considerações iniciais sobre a proposta	108
5.3.2	Análise da <i>historieta</i>	109
5.3.3	Conclusões específicas sobre a <i>historieta</i> da Super Cholita	123
5.4	Demais propostas de trabalho: charges e tiras cômicas	124
5.4.1	Introdução	124
5.4.2	Atividade nº 1: Gaturro	124
5.4.3	Atividade nº 2: Maitena	127
5.4.4	Atividade nº 3: Charge do Hervi	129
6	CONCLUSÃO	132
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXO A: SUPER CHOLITA VS. EL GRINGO ASESINO	140

INTRODUÇÃO

Vários motivos justificam a utilização das *historietas* como objeto de estudo desta pesquisa: 1) as pessoas estão acostumadas a uma linguagem que vai além do oral ou do textual; 2) as *historietas* representam no mundo inteiro um meio de comunicação de massa; 3) existe um alto nível de informações nas *historietas*, com grande variedade de temas, o que as tornam bastante “democráticas” em relação ao gosto dos leitores e à faixa etária e nível escolar; 4) elas servem como veículo para disseminar valores e aspectos culturais dos mais variados lugares; 5) as *historietas* já vêm sendo utilizadas na literatura, em campanhas educativas etc.; 6) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)¹, ainda que indiretamente, e os Parâmetros Curriculares Nacionais² já reconhecem a necessidade do emprego das *historietas* no ensino; 7) as *historietas* auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura dos alunos; 8) as *historietas* enriquecem o vocabulário e a fixação de palavras, auxiliadas pelas imagens e pelo contexto das histórias; 8) as *historietas* estimulam a criatividade e a imaginação do aluno, sendo um material de baixo custo e ampla acessibilidade, especialmente por meio da internet.

Algumas outras justificativas se ligam ainda mais fortemente ao ensino de língua espanhola e de aspectos culturais dos países onde ela é falada: 1) a linguagem das *historietas*, embora seus personagens quase sempre sejam caricatos e de características exageradas, reflete o cotidiano de um país, trazendo expressões idiomáticas, variações linguísticas, os costumes etc.; 2) os vários gêneros encontrados nas *historietas* proporcionam um estudo mais dinâmico, capaz de captar de forma mais produtiva a atenção dos alunos; 3) o uso das *historietas* como uma linguagem mais próxima da realidade do aluno potencializa o interesse e a capacidade de aprendizagem; 4) palavras e imagens juntas ensinam de forma mais eficiente, ou seja, ampliam a compreensão de conceitos que isoladamente seriam mais difíceis de atingir; 5) a língua espanhola e os países sul-americanos que a têm como idioma oficial possuem importantes autores de *historietas*.

¹ Exemplo de referência indireta pode ser encontrado no art. 35, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que fala que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

² Os “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa”, por exemplo, fazem referência direta às histórias em quadrinhos, como na ênfase de sua adequabilidade para o trabalho com a linguagem escrita. In: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. pp. 67 e 77. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acessado em 12.dez.2009.

As *historietas* normalmente têm um acentuado caráter cômico. Como destaca Brait (1996, p. 28), “é no humor e nos momentos de aparente descontração de uso da linguagem que vamos encontrar os mecanismos de produção de efeitos de sentido, os quais, de maneira aparentemente contraditória, mostrarão as possibilidades e as riquezas da língua”. Além disso, as *historietas* podem ser uma forma de leitura rápida, que conjuga texto e imagem, o que facilita a compreensão do leitor. É certo que, em muitos momentos, a captação de todo o conteúdo que o autor desejou transmitir exige uma análise apurada, mas essa realidade não afasta a afirmação de que a junção da imagem ao texto torna a tarefa de interpretação, ao menos em um primeiro plano, mais palatável. Deve-se destacar que as *historietas* comunicam numa linguagem que vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Com isso, pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão relativamente fácil da mistura imagem-palavra e da decodificação do texto (EISNER, 2001, p. 08), embora não prescindam do esforço intelectual. E ainda:

A configuração geral da revista em quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades visuais interpretativas visuais e verbais. As regências da literatura (por exemplo, perspectiva, simetria, enredo, pincelada) e as regências da linguagem (por exemplo, gramática, enredo e sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.

Além disso, as *historietas* tratam de temas próximos à realidade do leitor, o que acaba ativando emoções e conhecimentos prévios. É importante ressaltar que a motivação nas aulas é primordial para que haja uma melhor aprendizagem, de uma maneira mais agradável.

Enfim, a justificativa desta pesquisa está na construção de uma nova abordagem da língua, com inclusão de temas ligados aos aspectos culturais dos países sul-americanos, tão representativos na aprendizagem da língua espanhola no Estado de Rondônia, que conhece o espanhol pela sua gigantesca fronteira com a Bolívia e pela destacada presença de bolivianos em seu território, e no Brasil, tudo isso por meio de uma linguagem adequada aos formatos de transmissão de conhecimento conhecidos dos alunos.

É preciso dizer que esta pesquisa não ignora que o tema *utilização das histórias em quadrinhos na sala de aula* não é novo, seja no Brasil ou no resto do mundo. Há mais de duas décadas, por exemplo, o Dr. Waldomiro de Castro Santos Vergueiro, professor titular do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), uma das unidades acadêmicas da Universidade de São Paulo (USP), já se fixava nessa área de estudo, inclusive com a fundação do Observatório de Histórias em Quadrinhos da

ECA/USP. O Doutor Waldomiro Vergueiro, referência constante nesta pesquisa e cujos estudos constituem boa parte do referencial teórico desta pesquisa, já publicou algumas obras – seja como autor e/ou coordenador – ligadas à área: *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (RAMA & VERGUEIRO, 2010), *Quadrinhos na educação* (RAMOS & VERGUEIRO, 2009b) e *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte* (RAMOS & VERGUEIRO, 2009a). Outro teórico de referência na área é o professor Paulo Ramos, doutor em Letras pela USP e autor de várias obras em parceria com o Dr. Waldomiro Vergueiro, além de ter publicado solitariamente, por exemplo, *A leitura dos quadrinhos* (RAMOS, 2010), uma obra importante para quem quer entender as histórias em quadrinhos. Aliás, há mais de três décadas já se discutia o assunto no Brasil, como é possível ver no texto *Pedagogia e quadrinhos*, de Azis Abrahão (MOYA, 1977), que é parte integrante de um livro sobre histórias em quadrinhos da década de 1970. Escrito originariamente em língua espanhola, temos, por exemplo, *Funciones didácticas del dibujo humorístico* (MEDINA, 2005). Especificamente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, tem-se a dissertação de mestrado em Letras defendida por Daví Jaén Rodríguez junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da USP, que recebeu o título de *Histórias em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios* (RODRÍGUEZ, 2008), outro referencial teórico para este estudo, apesar de ter sido um estudo dirigido para a língua alemã. Enfim, é possível dizer que já há uma literatura considerável sobre o tema.

Sendo assim, o que explicaria a escolha do tema? Justamente o corte científico que aqui se faz, mais especificamente o enfoque que se dá: a utilização de histórias em quadrinhos para o ensino de *língua espanhola*, com uma pesquisa extensa sobre a presença das *historietas* nos livros didáticos da área, nos exames seletivos das universidades e no ENEM, identificando-se ainda carências e elaborando propostas de trabalho das *historietas* que envolvam outros conhecimentos além dos relacionados à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, como aspectos culturais dos países de língua espanhola da região. Se muito já se disse sobre a viabilidade e a importância das *historietas* nas salas de aula, inclusive nas aulas de língua estrangeira, por outro lado não se encontrou um estudo específico sobre a língua espanhola. E como se defende aqui a necessidade de ensinar o novo idioma não apenas por meio da língua em si, mas também dos aspectos culturais de seus países de origem, faz-se necessária uma análise específica das *historietas* em língua espanhola, tanto para verificar se há material disponível quanto para se criar sugestões de trabalhos específicos no ensino desse idioma.

No tocante ao referencial teórico utilizado, buscaram-se subsídios especialmente nas publicações do já citado professor Waldomiro de Castro Santos Vergueiro, da Universidade de São Paulo, que há mais de duas décadas estuda as histórias em quadrinhos e a utilização delas na sala de aula. Também foram utilizadas como referências as lições de Azis Abrahão, conforme extensa abordagem na subseção 1.3.

Quanto à pergunta da pesquisa, que consubstancia seu objetivo principal, ela é a seguinte: É indicada e, caso seja, de que forma pode ser feita a utilização das *historietas* como material de trabalho nas aulas de língua espanhola, inclusive para disseminação de informações sobre aspectos culturais dos povos que adotam o espanhol como língua oficial?

É também objetivo desta pesquisa elaborar um perfil pormenorizado da utilização das *historietas* nos livros de espanhol, nos exames seletivos das universidades e no ENEM, a fim de identificar carências eventualmente existentes.

Por fim, outro objetivo é demonstrar e dar alguns exemplos de temas e ideias que o docente pode utilizar em sala de aula. Hoje, é possível encontrarmos as *historietas* em provas de seleção, em livros didáticos, porém a maioria delas envolvem questões de leitura e interpretação sem trabalhar temas culturais, o que resulta na exclusão de um conteúdo riquíssimo. Como destaca Rama (2010, p. 26), “no caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”.

Em relação à estruturação desse trabalho, a pesquisa e à sua metodologia, ela foi dividida em cinco seções principais.

Na primeira delas, são expostas considerações iniciais sobre o tema, feitas as delimitações semânticas dos principais termos utilizados na pesquisa e, finalmente, foi realizada uma revisão da bibliografia no tocante à utilização de histórias em quadrinhos na sala de aula, buscando-se desconstruir os preconceitos existentes e demonstrar o potencial desse recurso didático.

A segunda seção compreende uma pesquisa em diversos livros didáticos disponíveis no mercado brasileiro para o ensino de língua espanhola, para averiguar se e como as *historietas* já são utilizadas nesses livros. Embora a maioria das editoras escolhidas não seja de origem brasileira, os livros foram aqui editados e publicados, não se tratando – em geral – de obras importadas. O critério de seleção foi a disponibilidade para venda nas livrarias e a indicação, por parte dos livreiros, de se tratar de obras que estão sendo bastante utilizadas no ensino da língua espanhola. Quanto à metodologia da pesquisa em si, ela se amparou principalmente em critérios quantitativos, porque a intenção era quantificar a utilização das

historietas, seja em relação ao número total de utilizações, quanto aos autores, personagens, abordagens e formas de emprego.

A terceira seção traz outra pesquisa, com objetivos e metodologia similares às dos livros didáticos, mas tendo como material pesquisado os exames seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior no Brasil. Nessa seção seguinte, também foram analisadas provas do ENEM, em uma abordagem mais qualitativa.

Em relação à quinta seção, ela é subdividida de maneira a, inicialmente, examinar quais são os principais autores de *historietas* dos países de língua espanhola da América do Sul, posto que essa informação é relevante para o professor que pretenda utilizar esse recurso em suas aulas. Em seguida, são elaboradas propostas de utilização de histórias em quadrinhos para o ensino específico de aspectos culturais dos países sul-americanos nos quais o espanhol é a língua oficial, seguindo a proposta da pesquisa de buscar um ensino do idioma que também envolva esses aspectos.

Finalmente, é feita a conclusão do trabalho, com um resumo dos resultados da pesquisa e as considerações pertinentes.

1 FUNDAMENTOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA

1.1 Delimitação semântica dos termos “*historieta*” e “aspectos culturais”

Todo trabalho de caráter científico, quando convertido em linguagem, deve cuidar para que os termos utilizados possuam clara definição. Nesse sentido, é preciso analisar com precisão o que se quer dizer ao ser utilizado o termo *historieta*, visto serem as *historietas* os objetos centrais deste estudo.

O estudo dos termos utilizados em língua espanhola para o que conhecemos por histórias em quadrinhos é feito de forma muito clara por Martignone (2008, p. 11-14), razão pela qual se tomam os ensinamentos desse autor para aclarar e justificar o uso nesta pesquisa do termo *historietas*.

As histórias em quadrinhos se popularizaram inicialmente nos Estados Unidos da América. E é a partir de lá que foi difundido no mundo inteiro o termo *comics*. Porém, em que pese essa difusão ser universal, isso não significa que em todos os países predomina a utilização da palavra *comics*.

No Brasil mesmo, são poucas publicações a utilizar essa denominação, geralmente traduções de produções americanas. Em regra, a expressão de uso genérico em nosso país é *história em quadrinhos*. E quando se fala em genérico, quer-se dizer não apenas de uso generalizado, mas também de uso como gênero. Em síntese, *história em quadrinhos* é expressão utilizada para se referir às duas principais espécies desse tipo de comunicação que se consubstanciam pela união de desenhos gráficos com diálogos, circunscritos à área de um retângulo.

A primeira dessas espécies seria o equivalente aos *comic books* americanos, ou seja, revistas e publicações similares que são editadas para veicularem especificamente histórias em quadrinhos. No Brasil, ganharam muita popularidade ao longo das décadas mais recentes as criações de Maurício de Sousa e sua Turma da Mônica³, conhecidas do público principalmente por meio de revistas periódicas vendidas em bancas de jornal. Para essas publicações, temos no Brasil um termo bastante peculiar e de origem desconhecida, segundo os dicionários: *gibi*. Embora essa palavra seja mais associada no Brasil para fazer referência a publicações específicas de histórias em quadrinhos destinadas a crianças e adolescentes, o

³ Deve-se destacar que Maurício de Sousa iniciou sua carreira como criador de histórias em quadrinhos por meio de publicações de tiras no jornal Folha da Manhã, no final da década de 1950, mas é possível afirmar que grande parte da população o conhece mais pelos *gibis* do que pelas tiras. Sobre Maurício de Sousa: <<http://www.monica.com.br/mauricio/historic.htm>> Acessado em 03. abr. 2011.

termo é bastante difundido a ponto de podermos utilizá-lo neste estudo para designar esse tipo de publicação, independentemente do público a que se destina.

A segunda espécie do gênero histórias em quadrinhos são as tiras ou tirinhas, também conhecidas em inglês por *comic strips* (tiras cômicas, em tradução literal). Possuem o mesmo formato básico das demais histórias, ou seja, são construções gráficas e textuais contidas em retângulos, mas geralmente são reduzidas a três ou quatro quadros, sendo publicadas principalmente em periódicos como jornais e revistas, não como elemento principal e sim como uma seção ou página. As tiras também costumam ser chamadas simplesmente de quadrinhos, denominação utilizada, por exemplo, pelo jornal Folha de São Paulo. Nesta pesquisa, porém, utilizaremos primordialmente a palavra *tira*, para evitar que eventual uso de *quadrinhos* para designar as *tiras* possa provocar confusão entre espécie e gênero.

Muitos autores de tiras também têm publicações de revistas de histórias em quadrinhos e se o formato é facilmente identificável, nem por isso há um isolamento claro entre autores de gibis e de tiras.

Também é utilizado no Brasil o termo *mangá*, porém não para fazer referência especificamente a essas revistas ou gibis, mas para especificar um tipo de história em quadrinhos de influência e traços orientais, muito comum no Japão.

Esta pesquisa não se restringe a uma das duas espécies de histórias em quadrinhos, trabalhando em verdade todo o gênero. A explicação é simples: tanto os gibis quanto as tiras possuem praticamente a mesma linguagem, são da mesma forma acessíveis ao público em geral e podem, da mesma maneira, ser utilizados em sala de aula. Não haveria, em princípio, justificativa metodológica para circunscrever a pesquisa a apenas uma das espécies, razão pela qual se decidiu trabalhar com o gênero.

Entretanto, conforme se vê no título da pesquisa e nos tópicos introdutórios, o termo que aqui utilizado é outro: *historietas*. Há diversos argumentos para a utilização dessa palavra que em língua espanhola designa, em muitos países, as histórias em quadrinhos. Em primeiro lugar, deve-se destacar que *historieta* também é um termo presente na língua portuguesa. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa⁴, um dos significados dessa palavra é “história (narrativa) curta”. Não há associação direta no Houaiss entre *historieta* e histórias em quadrinhos, mas na prática essa associação existe. Maurício de Sousa, por exemplo, um

⁴ Disponível em < <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=historieta&styp=k> > Acessado em 03 abr. 2011.

dos autores mais famosos do Brasil nessa área, assim conta parte de sua história, em sua página oficial na internet (grifo nosso)⁵:

Criou uma série de tiras em quadrinhos com um cãozinho e seu dono Bidu e Franjinha e ofereceu o material para os redatores da Folha. As *historietas* foram aceitas, o jornalismo perdeu um repórter policial e ganhou um desenhista.

Essa passagem deu-se em 1959.

Nos anos seguintes, Mauricio criaria outras **tiras** de jornal Cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho e páginas tipo tablóide para publicação semanal - Horácio, Raposão, Astronauta - que invadiram dezenas de publicações durante 10 anos.

Para a distribuição desse material, Mauricio criou um serviço de redistribuição que atingiu mais de 200 jornais ao fim de uma década.

Daí chegou o tempo das **revistas de banca**. Foi em 1970, quando Mônica foi lançada já com tiragem de 200 mil exemplares. Foi seguida, dois anos depois, pela revista Cebolinha e nos anos seguintes pelas publicações do Chico Bento, Cascão, Magali, Pelezinho e outras.

Percebe-se a utilização da palavra *historietas* para fazer referência a essas histórias gráficas divididas em quadros, demonstrando seu uso em língua portuguesa para designar as histórias em quadrinhos. O pequeno trecho transcrito também demonstra que Maurício de Sousa destaca as duas espécies de *historietas*, ao falar em *tiras* e em *revistas de banca*, que aqui também já chamamos de gibis.

O uso do termo *historietas* nesta pesquisa dá-se ainda – e principalmente – por outro fator, além dele ser uma palavra também pertencente à língua portuguesa: sua utilização em língua espanhola para fazer referência ao gênero *historias em quadrinhos*. Martignone (2008, p. 13) nos lembra que existem nesse idioma vários localismos, ou regionalismos, para denominar as histórias em quadrinhos, mas a designação mais universal é mesmo *historieta*. Referido autor também destaca (2008, p. 12) que essa palavra é um gênero dentro do qual se encontram as tiras e as revistas de banca ou gibis. Para as primeiras, a língua espanhola traz variantes regionais tais como *tiras cómicas*, *viñetas*, *chistes del diario* ou simplesmente *chistes*. Também é possível encontrar, mais especificamente na Espanha, a utilização do termo *tebeo*, advindo da publicação infantil TBO, mais utilizado para designar as revistas em quadrinhos para crianças. E, claro, em muitos países de língua hispânica está presente a palavra *comics*, advinda diretamente do inglês.

De qualquer maneira, como esta pesquisa tem como objeto não apenas as tiras ou as revistas de bancas, mas todo o gênero das histórias em quadrinhos, tendo em vista também que o objetivo é analisar essa linguagem a fim de possibilitar seu emprego nas aulas de língua espanhola, preferiu-se a palavra *historieta*, pois ela está presente tanto na língua portuguesa

⁵ Maurício de Sousa – Histórico. Disponível em < <http://www.monica.com.br/mauricio/historic.htm> > Acessado em 03. abr. 2011.

quanto na espanhola, sendo que nesta última é o termo mais universal para fazer referência ao gênero *histórias em quadrinhos*.

Por fim, deve ser destacado que há outra forma de comunicação que também faz parte deste trabalho: as charges. Flores (2002, p. 10) ensina que *charge* é “sobretudo desenho, caricatura, utilizando-se da linguagem escrita, suplementarmente”. E complementa a autora:

As charges condensam ideias de uma forma peculiar, conjugando duas linguagens, configurando, assim, um todo textual característico. Seu modo de funcionamento é distinto de outros tipos de texto, tendo, no entanto, pontos de contato com as HQ. A charge se caracteriza pela linguagem polêmica, pelo grande número de implícitos que introduz no texto e pelo tanto de atenção que exige do leitor. Sem dúvida, inúmeras vezes desperta riso, mas seu ponto forte é o tanto que desperta de reflexão.

Assim, as charges se assemelham às histórias em quadrinhos e às tiras por transmitirem uma mensagem por meio da conjugação de desenho gráfico e texto, e às vezes apenas pelo desenho gráfico. Diferenciam-se das histórias em quadrinhos por não contarem uma história que se desenvolve em vários quadros, restringindo-se geralmente a apenas um desenho gráfico. Em relação às tiras, a proximidade é maior, mas ainda há pontos de diferenciação. Entre eles, poderíamos citar: 1) a desnecessidade de utilização de uma moldura para o desenho, embora ela possa ser encontrada em algumas charges; 2) a não utilização de um personagem de forma reiterada; 3) a representação constante de personagens ou situações que espelham o que está acontecendo no contexto social em que a charge é produzida; 4) o marcante viés de crítica social e política.

Ainda que as diferenças das charges para as histórias em quadrinhos e as tiras não sejam ignoradas, suas semelhanças são tão intensas que provocam a necessidade de incluir também as charges nesta pesquisa. E, embora o termo *historietas* tecnicamente não abranja essa forma de expressão gráfica, especificamente para este estudo tomamos as charges como uma das espécies do gênero *historietas*.

Quanto às histórias em quadrinhos eletrônicas, elas são animações produzidas para a televisão e o cinema, normalmente a partir de adaptações das *historietas* impressas, com os mesmos personagens e enredos similares. De toda sorte, embora referidas neste trabalho em alguns pontos, não representam o objeto de estudo principal, que se restringe às publicações impressas ou disponibilizadas na internet, mas por meio de imagens estáticas.

Por fim, quanto a “aspectos culturais”, essa expressão é utilizada para abranger informações sobre costumes, história, artes, gastronomia, vestuário, elementos de geografia física e política, religião, enfim, particularidades da vida de um povo e de seu país que o

ajudam a se definir como tal. Não se buscou uma vinculação com qualquer definição científica da palavra “cultura”, intencionando-se apenas fazer referência aos elementos que caracterizam cada um dos países que falam a língua espanhola.

Por outro lado, é importante destacar que a língua é um dos aspectos culturais de um povo. Porém, nesta pesquisa optou-se por fazer uma abordagem separada dessas duas expressões, pois um dos objetivos foi justamente demonstrar que o ensino de um idioma não pode ser restrito às lições específicas de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, bem como de expressão e compreensão oral e escrita, sem que o professor se preocupe em abordar também aspectos da cultura dos países e dos povos que têm a língua espanhola como idioma oficial. Em síntese, destacou-se a língua dos aspectos culturais justamente para enfatizar a necessidade de um ensino que envolva também outros elementos nessa seara, como os já citados costumes, história, artes etc.

1.2 A evolução dos meios de comunicação e a influência nos recursos didáticos

Para compreender os objetivos deste trabalho, é necessário primeiramente se conscientizar de que o processo educacional passa por uma fase de mudanças, especialmente no que diz respeito à abordagem e aos recursos didáticos empregados na sala de aula. É um processo lento, embora tenha se acentuado nas duas últimas décadas, cujo início teve como marco a expansão da televisão e do cinema no Brasil.

A grande mudança provocada por esses dois veículos foi a ampliação da conjugação *áudio* mais *vídeo*, transformando a forma de se comunicar e, principalmente, de ver o mundo. O conhecimento, que havia milênios era transmitido pela via oral e, pelo menos desde a criação dos métodos de imprensa por Johannes Gutenberg, também pela escrita e as imagens estáticas impressas no papel, rapidamente passou a ser disseminado por meio de imagens em movimento, acompanhadas de sons – sejam diálogos, textos ou músicas. A televisão se popularizou de tal maneira que passou a ser o centro da vida doméstica, com lugar de destaque na sala, onde a família se reunia para se divertir e se informar.

Todavia, a linguagem da própria televisão foi se alterando aos poucos, principalmente para ganhar mais velocidade, no que ficou conhecido com a *era do videoclipe*. Essa mudança sofreu ainda mais impacto com a disseminação dos computadores pessoais e, a partir de meados da década de 1990, com a rede mundial de computadores, conhecida popularmente apenas como *internet*.

Todas essas transformações, conforme visto, alteraram o modo como as pessoas recebem a informação. A mudança principal não diz respeito ao conteúdo em si, mas ao formato. O conhecimento nos dias de hoje é absorvido principalmente por meio da conjugação de imagem e texto, especialmente da imagem em movimento, embora a popularização da internet tenha marcado o retorno da conjugação de imagem estática e texto, devido às dificuldades de transmissão de vídeos em boa qualidade, que somente aos poucos vão sendo superadas.

O impacto nas salas de aula era inevitável. Acostumados a receber conhecimento pelo formato da TV e do computador, os alunos passaram a ter dificuldade de concentração diante da transmissão simples de informações via oral, mediante explicações do professor, apoiado principalmente no quadro negro. Para reverter essa situação, o professor passou então a ter necessidade de buscar outras formas para transmitir seu conteúdo, de maneira a adaptá-lo à linguagem a que estavam acostumados os estudantes.

Essa é a realidade atual do ensino. No que diz respeito ao ensino de língua, especialmente de língua estrangeira, os métodos foram evoluindo e acompanharam, de certa maneira, as necessidades da sociedade e as alterações nas linguagens e formatos de disseminação do conhecimento.

Juntamente com essa evolução nos métodos de ensino, verificou-se uma alteração no entendimento acerca do que a aprendizagem de um novo idioma deve abranger. Nesse sentido, a visão contemporânea do ensino de uma língua estrangeira destaca que o idioma é algo mais do que palavras e frases, mostrando-se um dos elementos principais da cultura de um povo. Logo, seu ensino não pode ser estanque, não pode ser feito sem considerar os outros elementos que a cercam. Deve-se levar em conta ainda que boa parte dos estudantes de língua estrangeira tem como objetivo utilizá-la efetivamente em viagens aos países de onde ela é nativa, bem como manter contato direto com pessoas desses países, seja por questão de trabalho ou turismo. Ainda que alguns estudantes não tenham tais metas, por serem muito novos, como no caso dos alunos da Educação Básica, existe a necessidade de aprender mais sobre os locais de origem da língua, em um contexto de ensino multidisciplinar do idioma, abrangendo também seus aspectos culturais. Enfim, o estudante de uma nova língua quer mais do que simplesmente conseguir ler um texto no novo idioma, ele quer absorver os produtos culturais advindos dos países onde ele é falado. Por isso, o aprendizado completo de uma nova língua passa, necessariamente, pelo aprendizado da história, dos costumes e de outros aspectos culturais dos países de onde ela é originária.

Neste ponto, começamos a definir o objeto de estudo da presente pesquisa. O interesse dos brasileiros pela língua espanhola vem crescendo bastante ao longo das duas últimas décadas. E esse interesse, especialmente por conta da implantação do Mercado Comum do Sul – Mercosul, da crescente integração sul-americana e da elevação do fluxo de turistas entre os seus respectivos países, além de aumentar a curiosidade pela própria língua, fez com que os brasileiros vissem o espanhol não apenas como a língua originária da Espanha, mas principalmente como aquela falada pelos nossos vizinhos.

Assim, o ensino da língua espanhola deixa de ter foco único e exclusivo na Espanha para ampliar seus horizontes, priorizando, na maioria das vezes, a língua falada na Hispano-América, com destaque maior ainda para a América do Sul. Países fronteiriços do Brasil – como Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia, entre outros, ou aqueles com os quais o comércio e o turismo são intensos – como o Chile, Venezuela e Colômbia, passaram a ser referências no que diz respeito ao espanhol.

No caso específico do Estado de Rondônia, um país em especial se torna a referência no que diz respeito à língua espanhola: Bolívia. Não é difícil entender a razão, pois basta olhar para a gigantesca fronteira rondoniense com aquele país, bem como o entrelaçamento das histórias, especialmente no que diz respeito ao marco que foi a construção da ferrovia Madeira-Mamoré, além de vários outros pontos em comum, para se perceber que o ensino do Espanhol em Rondônia deve passar, necessariamente, por um olhar apurado em direção aos nossos vizinhos. Além disso, as facilidades para o deslocamento dos alunos da disciplina até a Bolívia, a fim de complementarem seus estudos da língua, demonstram mais uma vez que não há como ignorá-la no processo de ensino do Espanhol.

A proposta do projeto de pesquisa original era se concentrar no estudo de personagens de histórias em quadrinhos bolivianas. Porém, após uma visita a La Paz, capital daquele país, constatou-se que a produção nacional de *historietas* é muito restrita e que há pouquíssimos exemplares que trazem personagens locais, vendidos em pontos restritos.

Assim, passou-se a um campo de estudo mais amplo, abrangendo personagens não apenas da Bolívia, mas de outros países latino americanos. Manteve-se, de toda forma, a estrutura original do projeto, por conta da realidade do ensino já exposta, bem como a necessidade de se estudar a língua espanhola não apenas de forma isolada, mas também de maneira integrada com os aspectos culturais dos países sul-americanos.

Feitas essas considerações, cabe dizer que o desenvolvimento desta pesquisa se inicia com a justificção do uso das histórias em quadrinhos no ensino de língua espanhola, tendo em vista a realidade exposta e a ampliação do uso dos recursos audiovisuais na vida dos

estudantes. Entre os vários argumentos apresentados, está o de que o conhecimento a ser utilizado em sala de aula pelos professores de espanhol deverá se adequar aos novos meios e formatos na transmissão do conhecimento, conforme ressaltado anteriormente. Para isso, selecionou-se justamente um meio que cada vez mais suplanta preconceitos e se mostra atualizado com os novos tempos: as histórias em quadrinhos, também conhecidas como *historietas* ou *tebeos* pelos falantes de língua espanhola.

Entretanto, essa justificativa do uso das *historietas* não é o objetivo principal deste estudo. O que se buscou aqui foi analisar como já são utilizados esses materiais nos livros didáticos de espanhol, nos exames de seleção das universidades e no ENEM, para traçar um panorama sobre o tema e verificar as carências que existem nessa área. Tudo isso para, na sequência, e tendo em mente a necessidade de ir além das lições tradicionais (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), abrangendo também aspectos culturais dos países sul-americanos de língua espanhola, propor atividades baseadas em *historietas* que permitam aos professores e alunos a utilização completa desse importante recurso didático.

1.3 Revisão bibliográfica: construindo e desconstruindo preconceitos

Embora já tenham sido apresentados diversos argumentos favoráveis à utilização de histórias em quadrinhos, tiras e charges na educação escolar, especialmente nas aulas de língua espanhola, esses argumentos não atacam diretamente os diversos preconceitos que foram se desenvolvendo desde o início da massificação das *historietas*, especialmente quando tratamos do campo da educação. Por isso, este capítulo busca apresentar os principais preconceitos contra essa forma de comunicação e arte e sua utilização na escola, buscando ao mesmo tempo desconstruir os fundamentos de sua rejeição.

O pedagogo Azis Abrahão (apud MOYA, 1977, p. 138-139) fala de alguns dos argumentos mais recorrentes utilizados contra as *historietas*, especialmente quando ligadas às crianças, argumentos esses geralmente sem qualquer fundamento fático ou estudo teórico correspondente.

Como justificar, por exemplo, a crítica de que as *historietas* provocam nas crianças uma atitude de preguiça mental? Preguiça em que sentido? De não desejar ler livros que têm como suporte apenas as palavras, desprezando as imagens? Parece-nos que essa crítica é fruto do que o próprio Azis Abrahão (apud MOYA, 1977, p. 140) explica sobre a visão deturpada de muitos educadores adultos sobre o processo de aprendizado das crianças. Como lembra o

pedagogo, há uma grande gama de estudiosos que permanecem tentando analisar o comportamento infantil sob a influência da introspecção:

Deste modo, tem sido a criança considerada sob o ponto de vista do adulto, olhada como um adulto ante um binóculo invertido; aquilo que fosse útil ou inútil para o adulto igualmente o seria, guardadas as proporções, para a criança. Tudo se resumiria numa questão de dosagem ou graduação.

Ocorre – ainda segundo Abrahão – que a criança não tem experiência suficiente para lidar com estruturas verbais como os adultos, não conseguindo assim ligar o caráter simbólico das palavras a um conteúdo perceptivo. Deixa-se de recordar a pessoa adulta que a linguagem constitui um sistema complexo de símbolos a estimular nosso universo mental. Esse universo mental, compreendido pelo conjunto de experiências adquiridas ao longo de toda a nossa vida, ainda não se encaixa à medida do conhecimento infantil. E, assim, Abrahão (1977, p. 143) desestrutura esse preconceito, argumentando justamente que as *historietas* previnem esse inconveniente (a falta de experiências concretas para lidar com a abstração das palavras), pois elas partem de situações concretas, reveladas pelo desenho, para ir mais solidamente estruturando as configurações mentais, que muito ganham em precisão, fidelidade e correção. São importantes as explicações que se seguem (ABRAHÃO, 1977, p. 144):

É preciso não esquecer que a palavra tem função instrumental, de meio e não de fim, é símbolo de uma coisa e não o seu retrato. Se a visão de uma laranja, pelo contato direto com a fruta ou através do seu desenho, se torna imprescindível para a boa percepção da criancinha, sob que fundamento, na mesma linha de consideração, se deve privar o menino já alfabetizado das figuras de um índio, por exemplo, ou de um castelo, de um vulcão, ilustrando o texto? Por que deve o menino ler, suponhamos, a frase “a fada se encontrava no palácio, sentada no trono com o monarca”, sem que tal afirmação seja ilustrada por um quadro representativo da fada, do monarca, do trono e do palácio?

Enfim, quando se diz que as *historietas* provocam na criança um estado de preguiça mental, está-se partindo de uma visão errônea da infância e do processo de aquisição de conhecimentos nessa idade, processo esse que não é e nem pode ser buscado pelos mesmos métodos aplicados aos adultos. A criança aprende de forma distinta do adulto – isso é algo relativamente pacífico segundo os conhecimentos atuais da pedagogia. Consequentemente, se um menino de pouca idade se mostra bastante animado com a leitura de uma *historieta*, ao mesmo tempo em que rejeita um livro sem ilustrações, isso não decorre de uma letargia mental criada pelos *quadrinhos*. Na verdade, nem há letargia mental. O que existe é apenas uma inadequação do meio – livros baseados apenas em palavras – com o momento vivido

pela criança em seu processo de aprendizagem. Não é que ela não goste do livro, simplesmente pode ainda não estar pronta para ele. O importante, assim, é desenvolver o seu gosto pelas histórias, pelas narrativas, introduzindo aos poucos obras que não tenham suporte também nas imagens.

Outro preconceito recorrente é o de que as *historietas* retardam o processo de abstração, ou seja, retardam o processo pelo qual a criança se desprende dos objetos concretos, figuras ou quadrinhos, para se envolver com as representações simbólicas e abstratas (ABRAHÃO, 1977, p. 138). Essa crítica se liga intimamente a outra, segundo a qual as *historietas* dificultam o hábito da leitura de livros⁶. São duas visões que também são explicadas pela insistência – hoje cada vez menor – na aplicação de processos de aquisição de conhecimentos que são próprios para os adultos, mas inadequados para as crianças.

É preciso ter em mente algumas questões, a fim de que também essas críticas sejam afastadas. Em primeiro lugar, conforme já tratado, deve-se estar consciente das diferenças de forma de aprendizagem entre adultos e crianças. Em segundo lugar, é necessário atentar para o fato de que cabe ao educador ir, aos poucos, introduzindo os livros na formação dos pequenos alunos, tarefa essa que cabe também aos pais, eternos e inseparáveis parceiros da escola. É possível crer que o processo de aproximação das crianças com os livros será até facilitado pela intermediação das *historietas*, seguindo a linha que vimos aqui, razão pela qual não se deve temer um lapso temporal um pouco maior na “tomada de gosto” da criança pelos livros, pois se esse processo for bem construído, inclusive com a ajuda das *historietas*, certamente será muito mais forte e permanente. Em síntese, ela poderá adquirir uma relação robusta de gosto pela leitura, de paixão pelos livros, muito maior do que se fosse forçada a encarar diretamente textos desprovidos de qualquer imagem de auxílio.

Essa constatação se torna óbvia ao nos depararmos com o formato e o conteúdo dos livros infantis, especialmente aqueles destinados à fase de alfabetização. Quantas ilustrações essas obras carregam? Não são muitas? A razão disso é justamente o que estamos defendendo, seguindo a linha teórica de Azis Abrahão (1977, p. 138-144): o contato com o objeto ou com sua representação gráfica é essencial para que a criança possa ligar a palavra ao que ela representa no mundo real. Somente após atingir certa maturidade, aqui entendida não como

⁶ RAMA & VERGUEIRO (2010, p. 23) se opõem completamente a essa crítica, quando coloca que: “A ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. Hoje em dia sabe-se que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Assim, a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo”.

acúmulo de anos de vida e sim como acúmulo de experiências com o mundo sensorial, é que ela estará pronta para lidar de forma completa e prazerosa com formas de comunicação baseadas exclusivamente nas palavras. Não que não possa fazer isso antes, mas o aproveitamento e a receptividade serão menores.

Tratando de livros infantis que são acompanhados de ilustrações, Rama & Vergueiro (2010, p. 22) entendem que os quadrinhos ainda têm qualidades especiais em relação a eles⁷. É que as *historietas*, ao conjugarem imagem e texto, ampliam a compreensão de conceitos de uma maneira que qualquer dessas duas linguagens, de forma isolada, teria dificuldades para alcançar. Em síntese, há uma dinâmica própria e complementar nos quadrinhos que representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem à outra, mas a criação de um novo nível de comunicação.

Um simples exemplo desconstrói os vários preconceitos que vimos até agora. Peguemos uma tirinha da famosa personagem argentina *Mafalda*, criação principal de Quino. Se fôssemos trabalhar a situação retratada pela tira apenas por meio de palavras, talvez tivéssemos que assim dizer:

Com seu vestido e seu tradicional laço na cabeça, Mafalda estava sentada no chão ouvindo as notícias pelo pequeno rádio de seu pai. Porém, as notícias não eram boas e falavam de muitos problemas que estavam acontecendo ao redor do planeta. Mafalda ficou então triste, olhando para o globo terrestre sobre uma mesinha ao seu lado e sentindo pena do mundo.

Por certo, ao ler esse texto uma pessoa já com alguma experiência é capaz de construir a imagem da cena em sua cabeça. Entretanto, no caso de uma pequena criança, é possível que a ela ainda não tenha tomado contato com alguns elementos presentes no texto. É possível, por exemplo, que não saiba o que é um globo terrestre. O professor ou os pais, diante da dúvida da criança, podem explicar a ela o que é um globo terrestre, mas não será uma tarefa tão simples, especialmente se ela não tiver ainda conhecimento sobre conceitos como planeta, seu formato quase esférico, seus países etc.

A situação será diferente se a criança estiver diante da cena representada não por palavras, mas por imagens, conforme se vê na Fig. 01:

⁷ Não se vê nas palavras dos citados autores um menosprezo aos livros infantis, mas apenas uma exaltação às qualidades das histórias em quadrinhos.

Figura 1 – Mafalda olhando o globo terrestre



Fonte: Toda Mafalda

Certamente, no caso de estar ainda em uma idade muito tenra, a criança também precisará do auxílio do professor ou dos pais para compreender totalmente a cena, que em certos aspectos exige até mesmo um grau mais profundo de conhecimento e imaginação por parte do leitor. Todavia, será mais fácil explicar para ela a situação, demonstrando o que é um globo terrestre e dispor os elementos na cena (rádio, criança, mesa e globo). Além disso, é possível ainda estimular a imaginação da criança de uma forma muito destacada. Pode-se apresentar a tirinha para ela e perguntar primeiro por que a Mafalda está triste, mostrando seus olhos e sua boca, característicos dessa expressão de sentimento. Depois, pode-se explicar para o que ela está olhando, introduzindo elementos da geografia, falando dos países, dos continentes, dos mares etc. E então perguntar à criança o que Mafalda pode ter ouvido falar no rádio que a deixou triste. Pode ser sobre a poluição que os homens produzem? A sujeira nos mares? O lixo acumulado em todos os cantos? Enfim, há situações em que uma imagem pode levar a um exercício ainda mais rico do que as palavras, induzindo na criança um esforço imaginativo, introduzindo conceitos abstratos e novas palavras (ex.: globo, planeta, notícia) e levando a uma discussão sobre temas importantes como poluição e meio ambiente. Tudo isso em uma linguagem muito mais apropriada para as crianças, a qual apresenta informações pelo mesmo meio que ela utiliza desde que nasceu: a visão.

Não se está falando aqui, é bom destacar, que as informações e histórias baseadas apenas nas palavras não são boas e não devem ser utilizadas com crianças. O que se está querendo dizer é que as *historietas*, por conta da conjugação de imagem e palavra, podem ser ainda mais produtivas no processo de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de

vida de uma criança. E podem, conforme já dissemos, ser uma etapa importante e produtiva na aproximação das crianças com os livros baseados apenas na escrita. Destaca Medina (2005, p. 15-16):

La imagen – en particular el dibujo humorístico – puede ser una ayuda de gran importancia para la estructuración del mensaje de tipo didáctico, debido a que, tanto las personas que saben leer como a las analfabetas, la mayoría de las veces pueden comprenderla; ya que sobrepasa las fronteras del idioma y, por su alta iconicidad, es lo más adecuado para presentar la cosa de que hablamos.

Ainda que a abordagem dada por Azis Abrahão (1977, p. 138-143) – e que aqui serve como referencial teórico – seja direcionada especialmente para a educação de crianças, as peculiaridades do ensino de uma língua estrangeira fazem como que essa abordagem possa, de certa maneira, também ser aplicada ao estudo específico desta pesquisa. Embora não seja possível dizer que a aprendizagem de uma nova língua é um processo idêntico ao do letramento na língua materna, é inegável que algumas semelhanças podem ser encontradas entre os dois processos. O estudante de um novo idioma também encontrará palavras em relação às quais não possui referências no mundo concreto, ou seja, palavras que não passam de uma mera abstração, um conjunto de letras sem sentido compreensível. Assim, ao ser apresentado a um verbo ou substantivo na nova língua, será necessário também dizer ao aluno o que aquilo significa. E como fazer isso? A tradução é o caminho mais natural, posto que neste caso o estudante já tem a concepção do que significa a palavra em sua língua materna. Mas, há discussões relevantes dentro da pedagogia de línguas estrangeiras acerca da eficácia das abordagens de ensino baseados substancialmente na tradução. Se esse não for o caminho, restam então algumas alternativas, como tentar explicar ao aluno, por meio de outras palavras também do novo idioma, o que representa aquele termo novo. Ou, conforme o caso, apresentar o próprio objeto a ele, o que será possível apenas em poucos casos. Assim, uma solução viável é ampliar o léxico do estudante por meio de representações gráficas dos termos a serem incorporados. E qual seria um recurso popular, de fácil aquisição e acessibilidade? As *historietas*.

Tomemos como exemplo a tirinha do personagem *Condorito*, muito popular no Chile (cf. Fig. 02):

Figura 2 – Condorito dirigindo ônibus



Fonte: Condorito Oficial (<http://www.condorito.cl>)

Essa cena abre ao professor a possibilidade de introduzir ao aluno a palavra *tarjeta*, sem que seja necessário fazer a sua tradução. Possibilita ainda a sua utilização no estudo do léxico: é possível usá-la, por exemplo, no estudo das habilidades oral e escrita, ressaltando o tema social e desenvolvendo o lado crítico-reflexivo do aluno acerca dos problemas dos países de língua espanhola. E, claro, também permite ao professor trabalhar as palavras *multitud*, *corbata*, *autobús*, *cuotas*, *precio*, *contado*, entre tantas outras que emergem a partir da cena.

Há exemplos ainda mais diretos, como se vê a seguir em uma tirinha do personagem *Gaturro*, do autor argentino Cristian Dzwonik, também conhecido como *Nick*. A partir dessa pequena *historieta*, é possível introduzir diversas palavras no vocabulário de língua espanhola do estudante, ligadas à escola e à sala de aula, sem que seja necessário fazer qualquer tradução delas (veja Fig. 03).

Figura 3 – Gaturro indo para escola



Fonte: NIK. *Gaturro 2.* – 10. ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008, p. 7.

Outra crítica apontada e combatida por Azis Abrahão (1977, p. 139) é quanto à linguagem das *historietas*, que seria descuidada. Mais uma vez, falta aí suporte fático para os críticos. O que seria uma linguagem *descuidada*? Por certo, as *historietas* utilizam um léxico mais coloquial, mais informal, que se aproxima bastante da língua falada. Acontece que isso não é um ponto negativo, pelo contrário, mostra-se um ponto positivo, especialmente quando estamos diante de uma criança que mal incorporou parte do vocabulário informal utilizado para se comunicar com os pais e os amigos. Entender que a criança é prejudicada por esse léxico e que deveria tomar contato desde logo com obras recheadas de um vocabulário mais culto é retornar ao velho problema aqui relatado, de achar que o aprendizado na infância se dá nos mesmos termos e formas do aprendizado na idade adulta, variando apenas a quantidade e não a qualidade.

É preciso lembrar ainda que existem diferenças relevantes entre linguagem errada, ou seja, aquela que, além de não obedecer à norma culta, não reflete o modo comum de determinada comunidade se comunicar, e linguagem informal. Em regra, as *historietas* utilizam estas últimas. Em poucos casos, pode-se ver a utilização da língua de maneira excêntrica, como no exemplo abaixo (veja Fig. 04):

Figura 4 – Cebolinha e o papagaio



Fonte: Revista da Turma da Mônica

Entretanto, subestima-se a criança quando se conclui que a fala excêntrica de um personagem, como ocorre nesse caso com o *Cebolinha*, pode prejudicar o desenvolvimento dela em qualquer sentido que seja. A criança rapidamente entenderá que esse jeito “errado” do Cebolinha é uma característica específica dele, sendo que os adultos saberão de imediato que o autor quis apenas reproduzir um modo especial de algumas crianças falarem quando ainda são muito pequenas, ou seja, com dificuldades na utilização da letra *r*, frequentemente trocada pela letra *l*.

Críticas semelhantes já foram feitas em relação às histórias do personagem Chico Bento e sua turma, também de Maurício de Sousa (veja Fig. 05):

Figura 5 – Chico Bento e a professora



Fonte: Revista da Turma da Mônica

Nessa pequena tira, Chico Bento utiliza as palavras *qui* (que), *divia* (deveria), *recebê* (receber) e *mema* (mesma), representando a fala característica de moradores de zonas rurais e

pequenas cidades de determinadas regiões do país. Discussões acaloradas já surgiram a respeito da adequação ou não do uso dessa linguagem por Chico Bento e sua turma, alguns argumentando que isso está correto, visto refletir a realidade do meio em que ele vive, alguns argumentando que isso está errado, pois reflete na verdade um preconceito. É um assunto que, se não está esgotado, de toda forma encontra um foro mais aprofundado de discussões em outros livros e pesquisas, razão pela qual não vamos entrar no mérito dessa discussão. Cabe apenas dizer que também nesse caso a criança entende rapidamente que a linguagem utilizada pelo personagem e seus amigos não é a utilizada por todas as pessoas que falam português, mas apenas por uma parcela da população. Em síntese, a criança não vai ler a *historieta* do Chico Bento e começar a falar como ele, por tomá-lo como modelo.

Outra crítica assinalada por Azis Abrahão (1977, p. 139) diz respeito à utilização de temas nocivos, incluindo valores de ordem moral, política ou social estranhos à nossa cultura.

Há, aqui, dois pontos distintos. O primeiro é relativo aos temas nocivos: violência, crimes, sentimentos ruins etc., temas presentes em muitas *historietas* e que não seriam adequados às crianças, podendo trazer influências negativas e ensinamentos prejudiciais. Sobre essa visão, Azis Abrahão (1977, p. 153 e 154) faz reflexões bastante interessantes:

Estas considerações, entre outras, nos autorizam a exigir uma fundamentação mais sólida, por exemplo, para a suposta necessidade do chamado “desarmamento infantil”, denominação adulta adotada por certa campanha pseudopedagógica, ultimamente generalizada, que pretende afastar das crianças os brinquedos de tipo agressivo ou belicoso, como os que utilizam revólveres, canhões, tanques de guerra, aviões, flechas, espadas etc.

Observe-se, a título de ilustração, um grupo de meninos reproduzindo cenas de bandido e mocinho, com os largos cinturões, revólveres de matéria-plástica, os fogosos ginetes de vassoura. Estala-se a língua, simulam-se disparos de armas; pela garganta das próprias crianças há relinchos de animais, cujos cascos são representados pela sola dos sapatos, em tropel. O mocinho, nervoso, ágil e invulnerável, dá ordens de tática aos companheiros, prende aqui, mata acolá.

Minutos depois, cansados, reagrupam-se à soleira de uma porta qualquer. Um conta um caso, outro narra uma história. Confraternização completa. Ninguém já se lembra mais de que matou, de que morreu, de que brigou, de que por alguns momentos foi cavalo, bandido, assassino ou dragão.

Essa é a realidade vivida pelas crianças: elas criam brincadeiras de lutas e de guerras nas quais há mortes e até simulação de violência, mas tudo não passa de uma encenação. Não há razão, portanto, para acreditar que com as *historietas* será diferente (ABRAHÃO, 1977, p. 153-154):

No que toca em especial à literatura em quadrinhos, cumpre acentuar, por outro lado, a moral das histórias: como na vida real, depois das proezas e dos casuais

sucessos logrados pelos contraventores e marginais, acabam estes, de um modo ou de outro, pagando dolorosamente por seus crimes. Esta, pelo menos, é a norma geral.

Nunca nos contou que as crianças delirassem de simpatia, naquelas histórias, pelos bandidos e pelos ladrões. Quando o mocinho, no entanto, expressão da justiça e da lei, se atira ao encalço do foragido, torna-se simplesmente notável a vibração da criançada, a viver o papel que aquele encarna. E isto, porventura, não é educativo? Despertar, na criança, o amor aos mais nobres ideais que triunfam sobre o crime, o roubo e a perversidade não será por acaso obra desejável?

Podemos tomar como exemplo aqui a *historieta* “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”, de autoria do boliviano Rolando Valdez (2007) e que ainda será trabalhada em sua completude na penúltima seção desta pesquisa (veja Fig. 06):

Figura 6 – Super Cholita e a batalha de El Alto



Fonte: Arquivo pessoal

É certo que essa *historieta* – como muitas outras – carrega um grau relativo de violência, tratando de tiros, rebeliões, guerra civil e mortes. Porém, ao se ler toda a história, percebe-se que o enredo gira em torno de uma luta contra a desigualdade, a tirania e a opressão vividas naquele momento pelo povo boliviano. Os valores passados pela *historieta* são positivos em seu contexto geral, embora tenha sido necessário utilizar cenas violentas para transmitir tais valores.

Além disso, se for feita uma análise nos principais títulos disponíveis no mercado, veremos que o grande destaque sempre é dado para os super-heróis. Em praticamente todos os

casos, não há um personagem principal que dê nome à *historieta* e que seja um vilão, demonstrando que eventual violência nas *historietas* quase sempre aparecerá em função de um objetivo maior, que é passar uma lição positiva.

Deve-se levar em conta, para rebater o preconceito que ora tratamos, que cabe aos pais e aos professores permitir o acesso das crianças e adolescentes a *historietas* que sejam adequadas à sua faixa etária. O personagem *Gaturro*, por exemplo, trata de temas por vezes um pouco mais adultos, mas há muito material em suas histórias que pode ser utilizado perfeitamente nos primeiros anos de escola. Já a *historieta* da Super Cholita se mostra mais adequada a uma idade um pouco mais avançada, quiçá a adolescência, até porque traz a discussão de temas um pouco mais complexos, como a luta de classes. De toda sorte, sempre haverá uma *historieta* adequada para cada faixa etária. Isso também acontece com os livros, os filmes e todos os demais produtos culturais. Não se trabalha com crianças uma obra carregada de temas adultos, como *Memorias de mis putas tristes*, de Gabriel García Márquez, por exemplo, quando há tantos livros mais adequados para os primeiros anos de vida. Enfim, é tudo questão de adequação.

O segundo ponto da crítica específica que estamos estudando é quanto à apresentação de valores de ordem moral, política ou social estranhos à nossa cultura. Esse preconceito carece de fundamentos mais sólidos para se sustentar. Em primeiro lugar, a maioria dos valores tratados nas *historietas* são de caráter universal, como a bondade, a amizade, o amor e o respeito. Quanto às questões políticas e sociais “estranhas à nossa cultura”, é difícil compreender o que se quer dizer com essas palavras. Contudo, tomemos como exemplo aqui novamente a *historieta* da Super Cholita. Ela traz, entre outras, uma cena de confronto entre a população e as forças policiais e militares:

Figura 7 – Super Cholita e a batalha de El Alto 2



Fonte: Arquivo pessoal

Por certo, na atual realidade brasileira, não é comum uma revolta popular ou um enfrentamento armado entre a população e o exército, embora esse cenário tenha feito parte de nossa história relativamente recente, durante o regime militar. Mas, trazendo a discussão especificamente para o ensino de uma língua estrangeira, qual o prejuízo acarretado por essa *historieta*? Absolutamente nenhum. De início, porque ela não será trabalhada com crianças muito pequenas. Depois, porque um dos pontos que defendemos aqui é justamente a necessidade de ensino de aspectos culturais dos países de língua espanhola. No caso da Bolívia, isso passa necessariamente pela situação política vivida por aquele país nos últimos anos e que é retratada na *historieta* da Super Cholita. Enfim, a propagada “apresentação de valores de ordem moral, política ou social estranhos à nossa cultura” é, no caso do ensino de um novo idioma, na verdade um ponto totalmente favorável, derrubando por terra definitivamente essa crítica.

Outros preconceitos levantados por Azis Abrahão (1977, p. 158) podem ser considerados de certa forma superados, mais de trinta anos depois da publicação de seu artigo. Destacava o pedagogo naquela época que havia uma crítica às *historietas* pelo caráter ficcional delas, cuja exploração da fantasia seria responsável por distanciar a criança da realidade. A essa crítica, respondeu o autor que o afastamento da criança da realidade é algo absolutamente natural e funcional, é imensamente fecundo e formativo. Esse é um entendimento de aceitação notória pela pedagogia atual.

1.4 As *historietas* e as diretrizes para o ensino no Brasil

Direta ou indiretamente, a utilização das *historietas* no ensino de línguas já está presente nas orientações curriculares do Ministério da Educação. Esse fato é importante para reforçar a afirmação de que a defesa dessa utilização não é retórica ou de cunho estritamente teórico, mas encontra suporte no modelo de ensino planejado pelos órgãos centrais do sistema de ensino brasileiro.

O Ministério da Educação foi expresso quanto ao uso de *historietas* ao redigir a publicação *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano* (LIMA, 2007, p. 44):

Temos inúmeras formas de comunicar ao outro, de comunicar ideias ou informações. Por exemplo, pela linguagem oral, pela linguagem escrita, por desenho (várias técnicas), colagem, escultura (papel machê, sucata), história em quadrinhos, charge, foto (feita com máquina comum ou máquina de lata), vídeo, CD rom, música, teatro – mudo, de bonecos feitos com palito de sorvete, marionetes de dedo, de sombras –, dramatização, comédia, animação (desde cinema com caixa de sapatos, com imagens passadas em rolo até a realização de animação possibilitada, hoje, por vários softwares de computador).

Todas estas formas de comunicação são exercícios da função simbólica, portanto, sempre importantes para os alunos nas várias idades.

Com isso, o Ministério da Educação transmite a ideia de um ensino moderno e dinâmico, que não se prende aos métodos tradicionais e que reconhece a importância das novas formas de linguagem e dos novos meios de comunicação, entre eles as histórias em quadrinhos, que são importantes para os estudantes.

Outra publicação do Ministério da Educação, intitulada *Matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2010, pp. 6-8), prescreve que o aluno a ser avaliado por meio do ENEM seja capaz de, entre outras coisas:

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Todas essas habilidades destacadas nas *Matrizes de Referência do ENEM* podem se relacionar, de uma forma ou de outra, às *historietas*. O item H1 diz, por exemplo, que se espera do estudante que ele seja capaz de identificar as diferentes linguagens, o que certamente inclui aquela veiculada por meio de histórias em quadrinhos, tiras e charges. No caso do item H8, reforça-se outro ponto destacado nessa pesquisa, que é a inserção de temas culturais no ensino da língua espanhola, uma vez que é esperado do aluno que reconheça a importância da produção cultural em língua estrangeira moderna como representação da diversidade cultural e linguística. Em síntese, o Ministério da Educação, especificamente quanto aos idiomas estrangeiros, vincula seu conhecimento à questão cultural. Reforçam também esse aspecto os itens H13 e H14, enquanto os demais citados voltam a abrir campo para a utilização de *historietas* na sala de aula, ao falar em tecnologias de comunicação e informação, textos de diferentes gêneros etc.

As “Matrizes de Referência do ENEM” refletem o que dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do MEC. Ao tratar da formação do leitor, constam as seguintes palavras (BRASIL, 2006, p. 63):

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade.

Assim, o professor é orientado expressamente a trabalhar outras modalidades de texto para a formação do leitor, incluindo os quadrinhos, que aqui devemos tomar no sentido de gênero, tal qual foi definida a palavra *historieta* para esta pesquisa.

A respeito especificamente do ensino de espanhol, as Orientações também destacam a importância de um ensino abrangente da língua, pois é preciso “pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais” (BRASIL, 2006, p. 149). E destaca:

Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses

relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. (BRASIL, 2006, p. 149)

Logo a seguir, consta expressamente ser preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso, para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender), assim como das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta (ou seja, o estudo de temas ligados, por exemplo, à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). Baseado nessa informação, as Orientações incentivam o professor de língua espanhola a desenvolver a competência comunicativa, a compreensão oral, a produção oral, a compreensão leitora e a produção escrita. Mas, antes de todas essas habilidades, as Orientações incentivam o professor a buscar o desenvolvimento da *competência (inter)pluricultural*, já que:

La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (BRASIL, 2006, pp. 151-152)

Em síntese, o que se percebe é que as orientações do Ministério da Educação brasileiro para os professores encampam duas ideias apresentadas e defendidas nesta pesquisa: a utilização das *historietas* na sala de aula e a inserção de conteúdos culturais nas aulas de língua espanhola.

2 UTILIZAÇÃO DE *HISTORIETAS* EM LIVROS DIDÁTICOS

2.1 Considerações sobre a pesquisa

Uma vez demonstrado que as *historietas* consubstanciam um importante recurso para o ensino da língua espanhola, é importante verificar como e se efetivamente esse rico material tem sido utilizado nos livros didáticos indicados aos alunos brasileiros.

O objetivo de tal verificação é responder a alguns questionamentos. O primeiro deles é justamente se as *historietas* já são partes integrantes do conteúdo ministrado aos estudantes, pois uma resposta positiva a essa pergunta torna desnecessário reforçar os argumentos para que os autores de livros didáticos de espanhol utilizem as *historietas*.

O segundo questionamento é sobre como esse material tem sido utilizado, ou seja, se as histórias em quadrinhos, tiras e charges aparecem nos livros como meros recursos de diversão e motivação, se são fontes de trabalho de temas como gramática, vocabulário, interpretação de texto etc. Finalmente, tem-se como objetivo verificar se, dentre os temas que são trabalhados com alunos a partir de *historietas*, está o ensino de aspectos culturais dos países de língua espanhola, resposta necessária diante da premissa aqui assumida no sentido de que o ensino de um idioma somente é feito de forma integral caso abranja conhecimentos não apenas sobre a língua em si, mas também sobre os povos que a têm como idioma oficial.

Em relação à metodologia utilizada, quanto à forma de abordagem buscou-se fazer uma pesquisa quantitativa, ou seja, levantar o número de livros que utilizam *historietas*, os seus autores, países de origem dos autores e formas de utilização do material. Trata-se ainda de uma pesquisa exploratória e, no que diz respeito aos procedimentos técnicos, de uma pesquisa documental. Quanto a este último ponto, embora as fontes de pesquisa tenham sido livros didáticos, não se pode falar em *pesquisa bibliográfica*, pois a intenção não foi analisar os livros com o objetivo de levantar o posicionamento e os pontos de vista dos seus diversos autores. As obras foram tratadas como documentos, buscando-se nelas informações de ordem objetiva e exclusivamente estatística, sem tratamento analítico aprofundado.

Quanto às fontes, foram selecionados trinta livros de editoras originárias de três países que compõem a maior parte do acervo disponível para nossos alunos (Espanha, Brasil e Inglaterra), utilizados primordialmente no ensino regular (fundamental e médio) ou no ensino específico de escolas de idiomas, e que atendessem ainda a um requisito: estarem disponíveis para a venda ou serem edições recentes, ainda utilizadas nas aulas de língua espanhola. As obras pesquisadas foram as seguintes:

Tabela 01 – Livros utilizados

Título da obra	Editora	Origem	Páginas	Público
Español - Série Brasil	Ática	Brasil	336	Regular
Mundo Español 1	Centro Cult. e Edit. Mundo Espanhol	Brasil	130	Regular
Mundo Español 2	Centro Cult. e Edit. Mundo Espanhol	Brasil	104	Regular
Mundo Español 3	Centro Cult. e Edit. Mundo Espanhol	Brasil	157	Regular
Eco 3	Edelsa	Espanha	144	Idiomas
Nuevo Ven 1	Edelsa	Espanha	185	Idiomas
Nuevo Ven 2	Edelsa	Espanha	185	Idiomas
Encuentros - Espanhol para Ensino Médio	IBEP	Brasil	322	Regular
Curso de Idiomas - Espanhol 1	IESDE	Brasil	111	Regular
Curso de Idiomas - Espanhol 2	IESDE	Brasil	111	Regular
Hablemos 1	Oxford	Inglaterra	57	Idiomas
Hablemos 2	Oxford	Inglaterra	56	Idiomas
Agencia ELE Brasil Básico (A1 + A2)	SGEL	Espanha	198	Idiomas
Compañeros 1	SGEL	Espanha	83	Idiomas
Compañeros 2	SGEL	Espanha	109	Idiomas
Compañeros 3	SGEL	Espanha	109	Idiomas
Compañeros 4	SGEL	Espanha	111	Idiomas
Conecta (6º ano)	SGEL	Espanha	141	Regular
Conecta (7º ano)	SGEL	Espanha	135	Regular
Conecta (8º ano)	SGEL	Espanha	161	Regular
Conecta (9º ano)	SGEL	Espanha	137	Regular
Enlaces 2 (MEC)	SGEL	Espanha	81	Regular
Enlaces 3 (MEC)	SGEL	Espanha	86	Regular
Español en Marcha - Básico	SGEL	Espanha	189	Idiomas
Español en Marcha 1	SGEL	Espanha	110	Idiomas
Español en Marcha 3	SGEL	Espanha	125	Idiomas
Español en Marcha 4	SGEL	Espanha	125	Idiomas
Nuevo Español Sin Fronteras 1	SGEL	Espanha	152	Idiomas
Nuevo Español Sin Fronteras 2	SGEL	Espanha	148	Idiomas
Nuevo Español Sin Fronteras 3	SGEL	Espanha	143	Idiomas

Em relação à origem da editora, ela não é indicativa do local de publicação e de impressão, mas de onde está a sede da empresa. Quanto ao campo “Público”, o enquadramento de uma obra como “Regular” significa que ela é destinada primordialmente ao trabalho com alunos do ensino regular, seja ele fundamental ou médio. Já o enquadramento como “Idiomas” significa que ela é destinada principalmente às escolas dedicadas ao ensino de línguas. De toda forma, referida classificação não exclui a possibilidade de um livro destinado ao ensino regular ser utilizado em uma escola de idiomas, e vice-versa.

Quanto à predominância de livros da SGEL – Sociedad General Española de Librería, essa fato se deve ao relativo domínio que a empresa tem no mercado editorial brasileiro de obras voltadas para o ensino de língua espanhola.

2.2 Análise dos dados coletados

2.2.1 Aspectos gerais

Uma das principais informações buscadas foi a resposta à seguinte pergunta: as *historietas* são efetivamente empregadas como recursos didáticos nos livros de língua espanhola mais utilizados pelos alunos brasileiros?

Para responder a essa pergunta, foi preciso inicialmente delimitar o que seria considerado uma *historieta* para fins de contagem na pesquisa. A definição utilizada foi a já exposta anteriormente, ou seja, foram incluídas histórias em quadrinhos, tiras e charges, tendo sido excluídas as ilustrações simples, que tivessem como função principal tão somente ilustrar a lição mesmo, sem outro conteúdo ou mensagem mais abrangente (conforme Fig. 08).

Figura 8 – Exemplo de ilustração que não foi considerada *historieta*



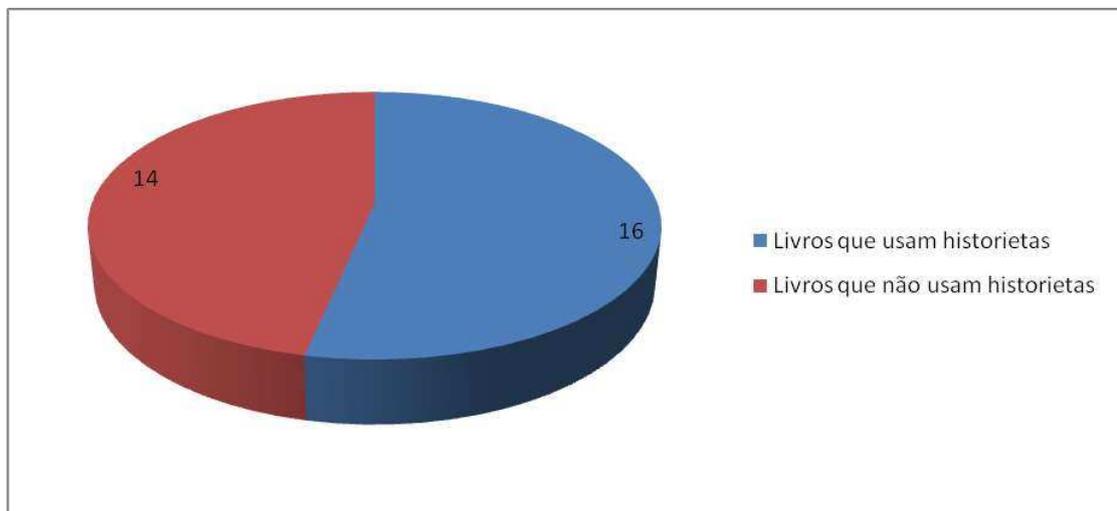
Fonte: GARCÍA: 2002, p.10.

A exclusão das ilustrações simples, embora muitas delas, como a do exemplo acima, assemelhem-se bastante às *historietas*, justifica-se pelo objetivo deste estudo, ligado especificamente à análise das produções gráficas destinadas essencialmente ao consumo direto dos leitores, para diversão e reflexão, embora possam eventualmente ser utilizadas

como instrumentos de ensino. Em outras palavras, estudam-se aqui as produções culturais gráficas em formato de quadrinhos, tiras e charges, que são disponibilizadas primeiramente em jornais, revistas, mídias eletrônicas e livros específicos dessa área. Embora ilustrações como a do exemplo se aproximem do formato dos quadrinhos, elas não possuem uma qualidade importante, que é justamente o conhecimento prévio (e fora dos livros didáticos) de seus personagens e de seu autor, conhecimento esse que é um elemento importante de atração e captação da atenção do aluno.

Feitas essas considerações e delimitado o objeto de pesquisa, a resposta foi a seguinte (veja Gráf. 01):

Gráfico 1 – Livros que usam *historietas*



Assim, em percentuais, 57% dos livros pesquisados utilizam *historietas* como recurso didático. Tem-se, pois, um cenário bastante positivo em que se mostra consolidado o uso dos quadrinhos como recurso de auxílio no ensino da língua espanhola. E essa é uma tendência tanto das editoras brasileiras quanto das espanholas, ou seja, das principais produtoras de livros do mercado editorial nacional, pois ambas usam na maioria de suas obras esse recurso didático. As exceções foram os dois livros da Oxford University Press, da Inglaterra, que não continham qualquer *historieta*.

Em seguida, foi pesquisada a quantidade de *historietas* presente nos livros e chegou-se ao número absoluto de 93, o que significa uma média de 5,8 tiras/quadrinhos/charges por obra. Como em média cada livro analisado tem 152 páginas, as *historietas* aparecem – também em média – a cada 26 páginas. Não é um número elevado, mas sua interpretação deve levar em conta que foram excluídas as ilustrações simples, conforme já dito, as quais

aparecem com uma frequência surpreendente e, por vezes, constituem um recurso tão presente quanto os textos escritos, utilizando em muitos casos a estrutura dos quadrinhos, com a apresentação de personagens e a utilização de balões para representar a fala.

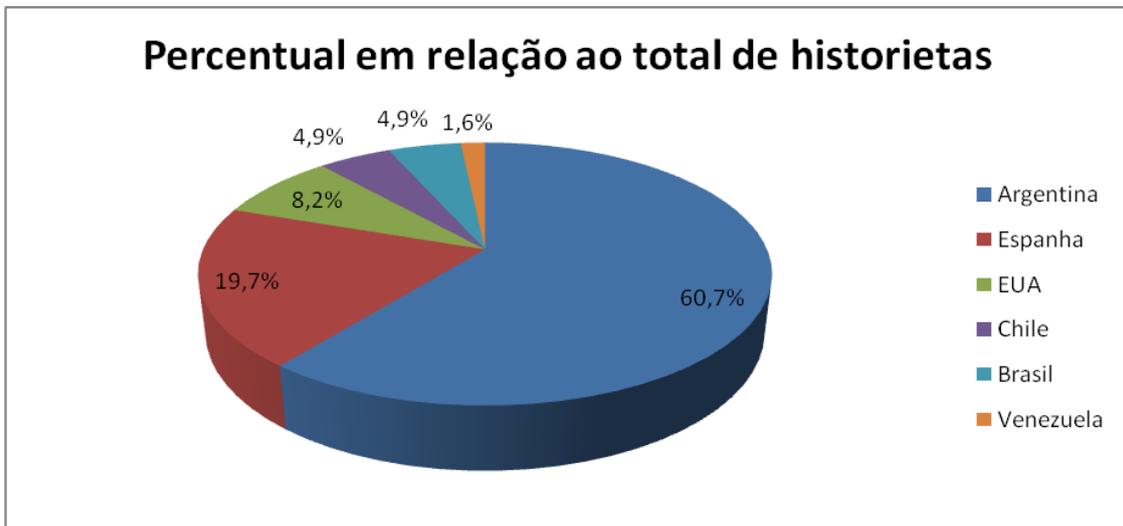
Passou-se então a pesquisar os autores mais utilizados pelos livros didáticos, com a intenção de descobrir se havia destaque maior para algum deles e, também, para analisar em quais países são buscadas *historietas* para compor as obras. Esta última informação é importante para o presente estudo, que é focado especialmente nos autores dos países de língua espanhola próximos ao Brasil, que são as referências principais para os estudantes nacionais.

Quanto aos autores, em 32 *historietas* não foi possível identificar quem era o criador. Nas demais, foram levantados os seguintes números (veja Tab. 02):

Tabela 02 – Autores e livros

Autor	País de origem do autor	Quantidade de <i>historietas</i>
Quino (Joaquín Salvador Lavado)	Argentina	15
Liniers (Ricardo Siri)	Argentina	10
Maitena Burundarena	Argentina	8
Nick (Cristian Dzwonik)	Argentina	2
Fernando Sendra	Argentina	2
Maurício de Sousa	Brasil	3
Pepo (René Ríos Boettiger)	Chile	3
Contreras	Espanha	4
Romeu	Espanha	3
El Roto (Andrés Rábago García)	Espanha	2
Mauro Entrialgo	Espanha	1
Forges (Antonio Fraguas de Pablo)	Espanha	1
Rafael Ramos	Espanha	1
Jim Davis	EUA	2
Jerry Scott	EUA	2
Dickenson y Clark	EUA	1
Eneko	Venezuela	1

Esses dados devem ser analisados juntamente com o seguinte gráfico (Graf. 02):

Gráfico 2 – Percentual de *historietas* de acordo com o país de origem de seu autor

Algumas importantes conclusões podem ser tiradas a partir desses dados. A primeira e principal delas é que, embora o maior número de autores (seis) presentes nos livros seja de origem espanhola, a grande maioria das *historietas* utilizadas é de argentinos, com destaque para três deles: 1) Joaquín Salvador Lavado, o “Quino”, que é conhecido mundialmente pela personagem Mafalda e sua turma; 2) Ricardo Siri, o “Liniers”, autor de *Macanudo*; 3) Maitena Burundarena, que ficou famosa pela série *Mujeres alteradas*.

Ainda aparecem nos livros, com algum destaque, quadrinhos do chileno Pepo, que se eternizou com o personagem *Condorito*. Além dele, foi encontrada apenas mais uma *historieta* de autor latino-americano de língua espanhola: Eneko, da Venezuela.

A predominante presença de tiras argentinas e a ausência de obras de autores de países como Uruguai, Paraguai, Colômbia, Peru e Bolívia é um sintoma do grande sucesso mundial atingido pela produção de *historietas* produzidas por cartunistas argentinos, sucesso esse que alcança inclusive o Brasil, onde já foram publicadas em português coletâneas e obras como “Toda Mafalda” (Quino – Martins Editora), “Mulheres Alteradas” (Maitena – Editora Rocco) e “Gaturro – O livro dos meus cartões” (Nick – Editora Vergara & Riba). Por outro lado, é também um sintoma de que os demais países, com raras exceções ao Chile e seu *Condorito*, são praticamente desconhecidos por aqui no que diz respeito à produção de quadrinhos e tiras. Por fim, reflete também o fato de que, embora a Espanha tenha uma produção reconhecida, ela não chega tão facilmente ao Brasil, o que explica o fato de boa parte dos livros ser publicada por uma editora de origem espanhola, no caso a SGEL, e ainda assim a quantidade de *historietas* argentinas ser bem mais significativa do que as originárias da Espanha.

Outro dado interessante é a utilização de produções brasileiras e norte-americanas nos livros didáticos de língua espanhola. No caso do Brasil, o autor de todas elas é Maurício de Sousa, popular pelos personagens da Turma da Mônica e cujas histórias hoje são publicadas inclusive em língua espanhola. Essa internacionalização das produções de Maurício de Sousa justifica, ao menos em parte, a presença de um autor brasileiro em uma obra voltada para o ensino de um idioma estrangeiro. No caso dos quadrinhos norte-americanos, um dos personagens que aparecem é o Garfield, bastante conhecido no Brasil, onde suas tiras ainda são publicadas por diversos jornais, e também no resto do planeta, principalmente depois de virar tema de produção cinematográfica em Hollywood. Nesse caso, a conclusão a que se chega é a de que o autor do livro didático escolheu o personagem norte-americano pelo fato de ser uma *historieta*, o que por si só já chama a atenção do aluno, bem como pelo fato do Garfield ser uma figura conhecida dos leitores brasileiros.

A utilização de autores de origem não hispânica é relativamente pequena, abrangendo apenas 11,5% das tiras encontradas. De toda sorte, a presença de autores norte-americanos e brasileiros em livros didáticos de espanhol revela o quanto as *historietas* representam uma arte e um meio de comunicação de caráter universal, que rompe as barreiras geográficas e ganha espaço nos mais variados países e áreas, inclusive no ensino de um idioma diferente daquele de origem do seu autor.

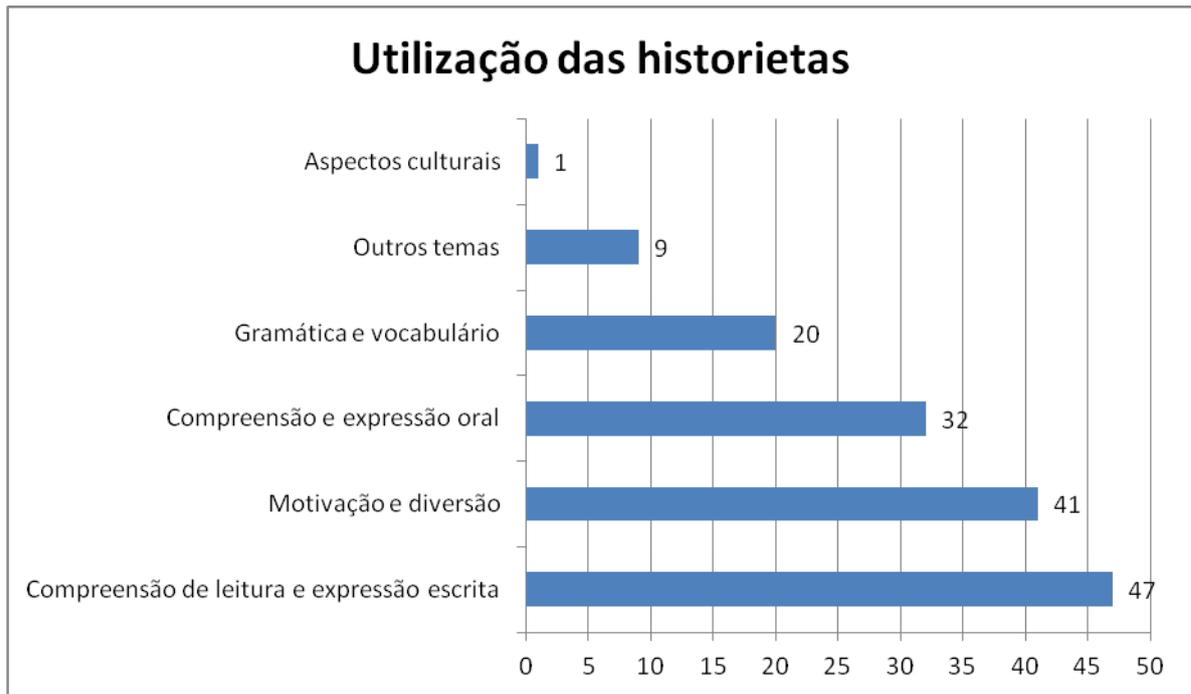
O resultado desse ponto da pesquisa revela a necessidade de uma maior diversidade de autores nos livros didáticos, no que diz respeito ao país de origem. Isso porque, se defendemos que o ensino de uma segunda língua não deve se restringir às lições de áreas tradicionais (ex.: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) e de literatura, devendo abranger também conhecimentos acerca de aspectos culturais dos povos de origem hispânica, principalmente dos nossos vizinhos mais próximos, é preciso que o material utilizado traga informações sobre diversos países e não apenas dois deles. Em síntese, a presença praticamente exclusiva da Argentina, com pequeno destaque ainda para o Chile, não auxilia nos objetivos aqui propostos, posto que os livros não fornecem *historietas* que possam ser utilizadas para o ensino de aspectos culturais do Uruguai, Paraguai e Bolívia, entre outros países de língua espanhola.

Esse problema se agrava quando são analisados os dados seguintes obtidos com a pesquisa, conforme analisado no próximo tópico.

2.2.2 Áreas e temas abordados por meio de *historietas*

Ao analisar as áreas de utilização das *historietas*, encontramos os seguintes números (Graf. 03):

Gráfico 3 – Áreas de utilização das *historietas*



As 93 *historietas* encontradas nos livros didáticos analisados foram utilizadas para 150 atividades, ou seja, algumas delas serviram para mais de um propósito, questão ou tema.

Foram classificadas como *compreensão de leitura e expressão escrita* as histórias em quadrinhos, tiras e charges que serviram de conteúdo para que o aluno fosse estimulado a interpretar a mensagem neles presente, seja na parte gráfica ou textual e, principalmente, na conjugação de texto e imagem, bem como para que o aluno fosse estimulado a demonstrar sua capacidade de escrever em língua espanhola. Tais atividades representaram a utilização mais freqüente das *historietas* nos livros didáticos, com cerca de 31% do total.

Stella & Hoça (2003, p. 89) dão um bom exemplo desse último tipo de atividade utilizando uma *historieta* da conhecida personagem Mafalda, criada pelo argentino Quino. A versão original, mostrada no livro, continha a seguinte frase: “Bueno, y por qué en este año que viene no iniciamos de una buena vez la tan postergada construcción de un mundo mejor? Eh?”. O exercício inicial era de leitura da tira, seguido de duas atividades para, então, propor ao aluno a seguinte tarefa:

Figura 9 – Mafalda e sua turma



Fonte: Stella & Hoça (2003, p. 89)

Nesse campo, a utilização das *historietas* é bastante produtiva. Primeiro, porque a conjugação de imagem e texto facilita o trabalho de interpretação e compreensão da mensagem transmitida. Depois, porque a linguagem interativa e dinâmica das *historietas* proporciona um estímulo maior para que o estudante também se expresse de forma escrita.

Conforme consta no Gráfico 03, outro uso bastante frequente dos quadrinhos nos livros didáticos, com participação de 27,3% no total de atividades (41 casos), é para motivação e diversão do estudante. Em muitos casos, o autor inicia um novo capítulo com uma tira a ele relacionada, como uma forma de estímulo da curiosidade e para despertar o interesse do aluno. Em outros, às vezes no final do capítulo, é colocada uma *historieta* com o intuito principal de divertir o aluno e, assim, fazê-lo ter um pouco mais de contato com o idioma. É importante lembrar que uma das maiores vantagens dos quadrinhos, tiras e charges é justamente dar ao aprendizado um caráter mais lúdico, envolvendo o estudante com o conteúdo apresentado.

A seguir, na Fig. 10, mostramos um exemplo de *historieta* utilizada para divertir o aluno ao final de uma atividade:

Figura 10– Mafalda e a televisão



Fonte: Martin (2005, p. 173)

O terceiro uso mais frequente para as *historietas*, com 21,3% do total (32 casos), é no campo da *compreensão e expressão oral*, ou seja, atividades nas quais o aluno é, por exemplo, estimulado a manter um diálogo com o colega a partir do conteúdo da história, como no exemplo dado por Lobato, García & Gargallo (2006, p. 129) pela Figura 11:

Figura 11– Exercícios “Un paso más”

UN PASO MÁS

① Vamos a conocer a algunos famosos dibujantes de cómic en España.



INDIGNOS

Festival de Cine de Málaga:
"EL CHICO"

¿NO VAS AL COLEGIO?

¡HOY NO!

¿Y QUÉ QUIERES QUE HAGAS?

VAMOS A DAR UNA VUELTA...

¡OYE...!

¿ESTA NO ERA UNA PELÍCULA MUDA?

¡SÍ, PERO ESTAMOS EN UNA ÉPOCA DE DIALOGO, SEÑOR ZEP.



STARDUST JIM DAVIS

OTRO DIBUJITO QUE HICE CUANDO ERA PEQUEÑO.

ES UNA VACA.

¿VES AHÍ DONDE DICE "VACA" JUNTO A ESA FLECHA QUE LA SEÑALA?

¿QUE USO TAN AGUDO DEL SIMBOLISMO.

JIM DAVIS 7-26

② En parejas. Comentad los cambios que ha experimentado el cine desde que erais pequeños. Exponed los resultados a la clase. Anotad los principales cambios en una tabla como ésta:

Actores	Fotografía	Música

Podéis añadir más apartados en la tabla.

1. Explicad a la clase qué dibujos haciais cuando erais pequeños.
2. ¿Qué dibujantes de cómics existen en tu país? ¿Cuál te gusta más? Explica por qué.



Fonte: Lobato, García & Gargallo (2006, p. 129)

Nota-se que a proposta dos autores é levar o estudante a se expressar oralmente, estimulado pelo conteúdo das *historietas*, como quando é proposto a ele que explique para a sala quais os desenhos que fazia quando era pequeno, bem como para que fale quais autores de quadrinhos existem em seu país. É certo que o professor poderia fazer essas duas propostas de atividade sem se apoiar em uma *historieta*. Mas, também é certo que a leitura de duas tiras de personagens famosos é um forte estímulo para ativar a memória e a imaginação do aluno, trazendo-o para uma participação mais ativa na aula.

O trabalho com gramática e vocabulário teve a quarta maior presença nos livros analisados, com 13,3% do total (20 casos). Como exemplos, foram encontradas *historietas* com pequenos diálogos, pedindo-se na sequência que o aluno especificasse o tempo verbal empregado. Também foram vistos quadrinhos nos quais novas palavras foram apresentadas aos estudantes.

Temas diversos, como figuras de linguagem, expressões e variação linguística foram classificados na pesquisa no campo “Outros temas”, tendo uma participação pouco significativa no contexto geral (6% das atividades totais – 9 casos).

Por fim, destacou-se a existência de apenas uma atividade trabalhando direta e explicitamente aspectos culturais, dentre as 150 que foram desenvolvidas a partir da utilização de *historietas*. Não há explicações seguras para essa realidade, mas é possível construir algumas hipóteses. A primeira delas é a utilização de outros recursos para trabalhar aspectos culturais e outros temas não ligados especificamente à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Os professores de língua espanhola já têm à disposição músicas, filmes e diversas obras, literárias ou não, que podem ser utilizadas com relativa facilidade para levar ao aluno conhecimentos variados sobre os povos hispano-falantes. Essa realidade acaba por influenciar também na produção dos livros didáticos, que utilizam *historietas* para os mais diversos fins, como trabalho de vocabulário, gramática, interpretação de textos etc., mas não para transmitir informações sobre os pontos que destacamos. A segunda hipótese é a predominância do viés cômico nas *historietas*, que leva os autores de livros didáticos a desprezar seu potencial de disseminação de conhecimentos ligados aos aspectos culturais de um povo.

A constatação do ínfimo uso de quadrinhos, tiras e charges para o ensino desses conhecimentos soma-se ao problema apresentado no tópico anterior, qual seja a presença de *historietas* quase que exclusivamente da Argentina e do Chile. Em síntese, o que se verificou com a presente pesquisa é que o professor praticamente não encontra nos livros atividades desenvolvidas a partir de *historietas* que sejam voltadas para a transmissão de informações sobre aspectos culturais dos países vizinhos ao Brasil, que são a grande referência em língua espanhola para os estudantes brasileiros. Em geral, são vistas inúmeras atividades utilizando diversos personagens de autores argentinos, como a Mafalda (Quino) e o Gaturro (Nick), mas em sua maioria voltadas para compreensão de texto, motivação, diversão, expressão oral, gramática e vocabulário, sem qualquer preocupação com temas culturais. Não são encontrados, nos livros didáticos, personagens em quadrinhos provenientes, conforme já dito, do Uruguai, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e outros países latino-americanos de língua espanhola.

A consequência dessa realidade é que o professor está praticamente sozinho na importante tarefa de reforçar o ensino do espanhol com conhecimentos sobre aspectos culturais dos países vizinhos, caso decida pela utilização das dinâmicas *historietas* nessa atividade.

E, para indicar ao professor um caminho com vistas à consecução desse fim, estabeleceu-se como um dos objetivos desta dissertação a exploração de quadrinhos, tiras e charges provenientes de países de língua espanhola da América Latina, justamente como recurso de ensino desses temas, o que será visto em seção própria.

3 UTILIZAÇÃO DE *HISTORIETAS* EM EXAMES SELETIVOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

3.1 Considerações sobre a pesquisa

Também foi realizada uma pesquisa com o objetivo de verificar a utilização de *historietas* nos exames seletivos aplicados pelas instituições de ensino superior no Brasil, com exclusão do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, posto que aplicado pelo MEC – Ministério da Educação e analisado em seção à parte.

O objetivo específico desse trabalho foi verificar: 1) se as *historietas* são utilizadas nos exames seletivos; 2) em caso positivo, qual a frequência de utilização; 3) quais os principais autores e seus respectivos países de origem; 4) qual o conteúdo exigido dos examinados a partir das *historietas*.

A resposta a tais questionamentos é importante para o desenvolvimento deste trabalho por reforçar a necessidade do professor de língua espanhola utilizar quadrinhos, tiras e charges em suas aulas, não apenas pelas facilidades que esses instrumentos proporcionam no aprendizado do aluno, conforme exaustivamente falado, mas também para preparar os estudantes para avaliações baseadas especificamente em *historietas*. Além disso, a pesquisa buscou verificar se havia predominância de autores e personagens de países da região, como forma de saber se é indicado ao professor basear suas atividades em tais *historietas* específicas ou não.

A metodologia empregada foi a mesma da análise dos livros didáticos, explicada na seção anterior (veja 2.1).

Quanto às fontes de pesquisa, foram analisados exames seletivos – vestibulares e avaliações seriadas – de instituições de ensino superior brasileiras de natureza pública, seja federal ou estadual, bem como de natureza privada. Foi feita uma delimitação do objeto de pesquisa, para que ele se restringisse aos exames aplicados nos últimos três anos, com exceção aberta para as instituições que recentemente passaram a adotar o ENEM como método exclusivo de seleção, hipóteses em que se retroagiu no tempo de forma a alcançar três exames seletivos, ainda que não realizados nos três últimos anos. Estabeleceu-se uma divisão geográfica do país em regiões e foram analisados exames das cinco regiões brasileiras, com participação maior do Sudeste, pelo fato de concentrar a maior parte da população e das instituições de ensino. Assim, foram avaliados exames das seguintes universidades (Tab. 03):

Tabela 03 – Universidades e vestibulares

	Sigla	Instituição	Região	Natureza	Prova de Espanhol
1	UFG	Universidade Federal de Goiás	Centro-Oeste	Federal	Sim
2	UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Centro-Oeste	Federal	Sim
3	UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso	Centro-Oeste	Federal	Sim
4	UNB	Universidade de Brasília	Centro-Oeste	Federal	Sim
5	UECE	Universidade Estadual do Ceará	Nordeste	Estadual	Sim
6	UFBA	Universidade Federal da Bahia	Nordeste	Federal	Sim
7	UFC	Universidade Federal do Ceará	Nordeste	Federal	Sim
8	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	Nordeste	Federal	Sim
9	UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste	Federal	Sim
10	UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Nordeste	Federal	Sim
11	UFS	Universidade Federal de Sergipe	Nordeste	Federal	Sim
12	UFAC	Universidade Federal do Acre	Norte	Federal	Sim
13	UFAM	Universidade Federal do Amazonas	Norte	Federal	Sim
14	UFPA	Universidade Federal do Pará	Norte	Federal	Sim
15	UFT	Universidade Federal do Tocantins	Norte	Federal	Sim
16	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	Norte	Federal	Sim
17	ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing	Sudeste	Privada	Não
18	FGV-SP	Fundação Getúlio Vargas	Sudeste	Privada	Não
19	Mackenzi e	Universidade Mackenzie	Sudeste	Privada	Não
20	UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste	Estadual	Sim
21	UFABC	Universidade Federal do ABC	Sudeste	Federal	Não
22	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste	Federal	Não
23	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	Federal	Sim
24	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Sudeste	Federal	Sim
25	UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste	Federal	Não
26	UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste	Federal	Sim
27	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	Sudeste	Federal	Sim
28	UNESP	Universidade Estadual Paulista	Sudeste	Estadual	Não
29	UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Sudeste	Estadual	Não
30	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	Sudeste	Federal	Não
31	USP	Universidade de São Paulo	Sudeste	Federal	Não
32	FURG	Universidade Federal do Rio Grande	Sul	Federal	Sim
33	PUC-RS	Pontifícia Univ. Católica do Rio Grande do Sul	Sul	Estadual	Sim
34	UEL	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Estadual	Sim
35	UEM	Universidade Estadual de Maringá	Sul	Estadual	Sim
36	UFPeI	Universidade Federal de Pelotas	Sul	Federal	Sim
37	UFPR	Universidade Federal do Paraná	Sul	Federal	Sim
38	UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul	Federal	Sim
39	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul	Federal	Sim
40	UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	Sul	Federal	Sim

Em síntese, foram pesquisados exames de quatro instituições do Centro-Oeste, sete do Nordeste, cinco do Norte, quinze do Sudeste e nove do Sul. Em regra, foram analisados vestibulares de universidades, com destaque para as de maior renome nacional, sendo trinta instituições federais, sete estaduais e três privadas. Dos exames analisados que continham questões de língua espanhola, cem deles eram provas de questões objetivas (em geral, de 1ª fase) e vinte e cinco provas de questões discursivas (em geral, de 2ª fase).

3.2 Análise dos dados coletados

O primeiro dado levantado foi quanto à presença ou não de provas de espanhol nos exames seletivos, tendo em vista que a pesquisa se limitaria às questões dessa disciplina. Chegou-se ao seguinte resultado descrito no Gráfico 04:

Gráfico 4 – Instituições que oferecem exame de espanhol



Mais impressionante do que o fato de 75% das instituições analisadas ofertarem em seus exames seletivos a opção de língua espanhola, foi o fato de que um quarto das instituições não ofertarem, quando se tem em mente que: 1) desde 2005 a Lei nº 11.161 tornou o ensino desse idioma obrigatório; 2) há mais de duas décadas o Brasil já é um dos principais atores do Mercosul; 3) o fluxo de turistas entre o Brasil e os demais países da América do Sul, com destaque para Argentina, Uruguai e Chile, tem sido cada vez maior.

Chama a atenção o fato de que, das dez instituições que não ofertam a opção do espanhol, nove delas estão localizadas no Estado de São Paulo, unidade da Federação na qual nenhuma universidade pesquisada contava com língua espanhola em seus exames seletivos,

nem mesmo as mantidas pela iniciativa privada. Essa realidade é inadmissível não apenas diante dos fatos levantados no parágrafo anterior, mas principalmente por São Paulo ser o Estado mais rico e populoso do país. Lá, são formados profissionais que atuarão não apenas no próprio Estado, mas em todas as regiões do país e também no exterior. São Paulo tem o principal aeroporto internacional do Brasil (Guarulhos) e envia a maioria dos turistas que viaja para países como a Argentina e o Chile. Também é sede das principais empresas espanholas atuantes no Brasil, além de receber boa parte dos imigrantes de língua espanhola que vêm morar e trabalhar no país. Por fim, conta com o aeroporto (Guarulhos) e o porto (Santos) de maior fluxo comercial estrangeiro. Assim, é incompreensível que os exames seletivos de suas instituições de ensino superior continuem ignorando a língua espanhola, em um verdadeiro desestímulo a que os estudantes aprendam o idioma.

Feita essa crítica, cabe avaliar o próximo ponto da pesquisa: a quantidade de provas de língua espanhola que utiliza *historietas* nos exames seletivos. Analisadas 135 provas, foram encontrados os seguintes percentuais (Gráf. 05):

Gráfico 5 – Presença de *historietas* nas provas de espanhol dos vestibulares



Uma característica interessante foi vista durante a pesquisa: a grande maioria dos exames seletivos utiliza *historietas* para elaboração de questões, nas mais diversas disciplinas, incluindo matemática, física, geografia e outras. Nas provas específicas de língua espanhola, porém, o instrumento de uso mais intenso na avaliação são os textos escritos, a partir dos quais é elaborada a maioria das questões. Em relação aos quadrinhos, tiras e charges, eles aparecem apenas em 28% das provas de espanhol.

Outra análise que se faz é comparativa em relação aos livros. Em uma prova de seleção, não há espaço ou razão para serem inseridas *historietas* com o intuito único de

motivar ou divertir o estudante, contrariamente ao que acontece nos livros. Conforme foi visto, 27,3% das tiras utilizadas nos livros didáticos de língua espanhola tinham como função captar a atenção do aluno por meio da motivação e da diversão. Além disso, outros 21,3% utilizados tinham como função desenvolver a habilidade de compreensão e expressão oral dos estudantes, habilidade essa que não é exigida nos exames seletivos de instituições de ensino superior no Brasil. Em síntese, praticamente a metade das *historietas* utilizadas nos livros didáticos assim o foram com objetivos que não estão presentes nos vestibulares e avaliações seriadas das universidades, explicando assim o menor percentual de uso desse rico material.

De qualquer maneira, ainda que seja uma presença menor do que a vista nos livros didáticos, não é um número pequeno, pois indica que mais de um quarto das provas de língua espanhola em exames seletivos de instituições de ensino superior conta ao menos com uma questão apoiada em *historietas*. E, como é notório, esses exames às vezes são decididos entre os candidatos por uma diferença mínima de pontos, o que indica que é importante para o estudante trabalhar em sua preparação a análise de questões envolvendo esse tipo específico de linguagem, pois ele pode ser decisivo na disputa pela vaga. É preciso ter em mente que, embora seja possível trabalhar as *historietas* até mesmo com crianças de tenra idade, posto que muitas criações são de fácil compreensão, há também *historietas* elaboradas que demandam uma capacidade imensa de raciocínio do aluno, as quais normalmente são escolhidas para as provas, o que reforça a necessidade do professor trabalhar essa área.

Em relação aos autores encontrados, temos a seguinte tabela (Tab. 04):

Tabela 04 – Autores e país de origem

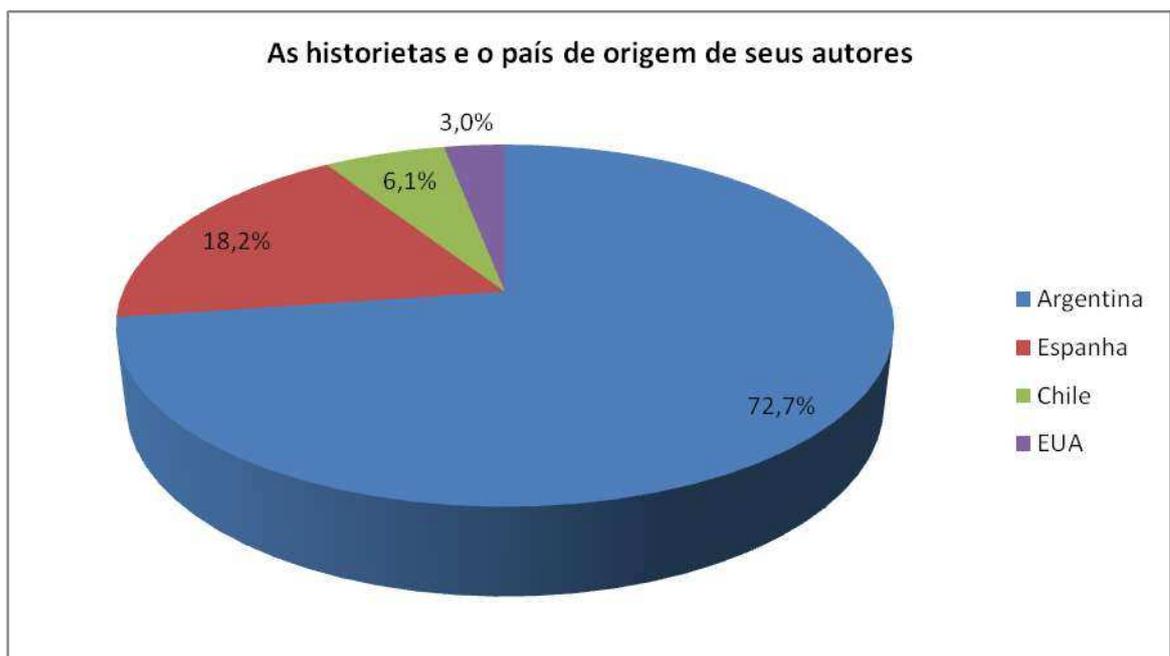
Autor	País de Origem	Historietas
Quino (Joaquín Salvador Lavado)	Argentina	12
Nick (Cristian Dzwonik)	Argentina	5
Bernardo Erlich	Argentina	3
Forges (Antonio Fraguas de Pablo)	Espanha	3
Maitena Burundarena	Argentina	2
Pepo (René Ríos Boettiger)	Chile	2
Contreras	Espanha	2
Hector Cantu	EUA	1
Fernando Sendra	Argentina	1
Pablo Martinena	Argentina	1
Carlos Romeu	Espanha	1
Outros	***	2
Não identificado	***	5

Nota-se que os autores que estavam presentes nos livros didáticos se repetiram em sua grande maioria nos exames seletivos. Mais uma vez, o grande destaque foi o argentino Quino, responsável por 30% das *historietas* presentes em vestibulares e avaliações seriadas de universidades, ratificando sua condição de ser um dos autores provenientes de países de língua espanhola mais conhecidos nesse gênero. Outro destaque é para o cartunista Nick, criador do personagem Gaturro, que tem ganhado cada vez mais espaço entre os apreciadores das *historietas*, inclusive no Brasil.

Quanto ao país de origem dos autores, é interessante notar que a balança pendeu mais para o lado da Argentina do que para o lado da Espanha, no que diz respeito aos exames seletivos. Se na análise dos livros didáticos foram cinco artistas argentinos e seis espanhóis, nas provas de seleção foram seis argentinos e apenas três espanhóis. Deduz-se que a mudança nos números se deve ao fato de que boa parte dos livros analisados eram publicações da SGEL, editora com origem na Espanha, o que de certa forma influencia na escolha dos autores apresentados. Por outro lado, como os exames seletivos não têm essa influência espanhola, pode-se considerar que eles refletem de forma mais segura a penetração que cada país tem no Brasil em termos de autores de *historietas*, ficando evidente que a presença argentina é muito mais significativa.

Esses números são ainda mais impressionantes quando é analisado, a partir do total de quadrinhos, tiras e charges encontrados, qual percentual é proveniente de cada país (Gráf. 06):

Gráfico 6 – País de origem das *historietas* presentes nos exames seletivos



O domínio argentino, que era de 60,7% nos livros didáticos, aqui salta para impressionantes 72,7%. Além disso, apenas o Chile, dentre os demais países da América Latina de língua espanhola, teve presença nos exames selecionados, mais uma vez com o personagem *Condorito*, do cartunista Pepo.

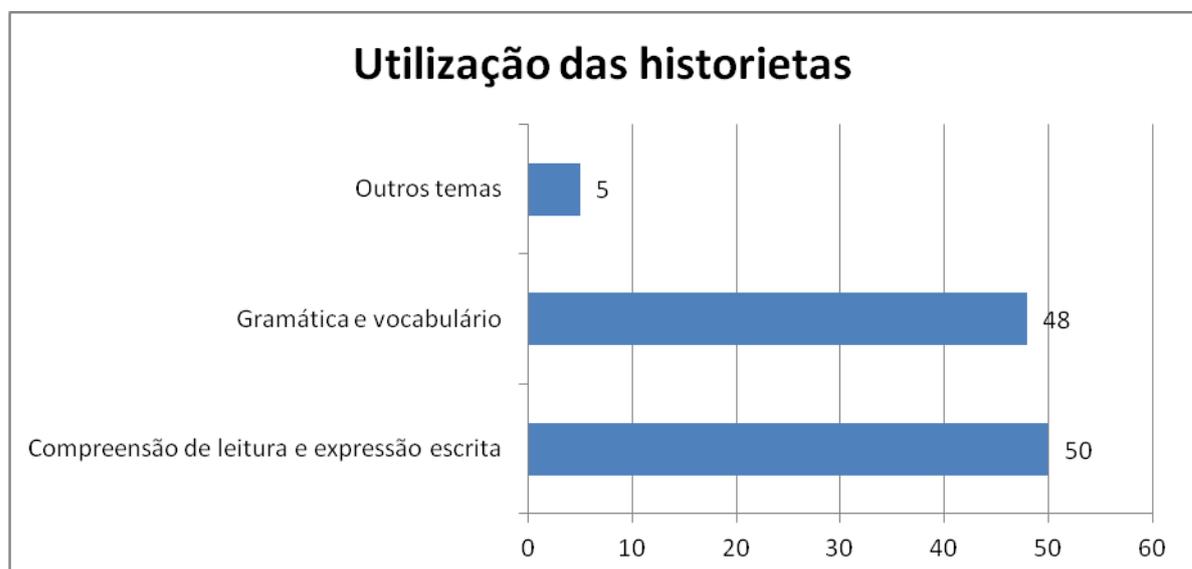
Esses números revelam conclusões de certa forma semelhantes às que já foram feitas na pesquisa com livros didáticos.

Em primeiro lugar, que cabe ao professor apresentar ao aluno os principais autores e personagens de *historietas* argentinas, pois são elas as mais cobradas nos exames de seleção (prova de espanhol) das instituições de ensino superior brasileiras. Além de ser uma boa oportunidade de trabalhar em sala de aula um tema que desperta a curiosidade dos estudantes, apresentar as características de cada personagem, como a reflexiva Mafalda, colocando o aluno em contato com as produções e elaborando exercícios a partir delas, permitirá que o estudante se familiarize não apenas com a resolução de questões baseadas em *historietas*, mas também com os próprios personagens que são mais cobrados nas provas.

Outra conclusão a que se chega é que, assim como nos livros didáticos, a presença de trabalhos de cartunistas provenientes do Uruguai, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e outros países vizinhos ao Brasil, de língua espanhola, é inexistente. Esse fato obriga o professor a produzir seu próprio material, caso queira trabalhar com autores de países diversos da Argentina e do Chile.

Após analisar os autores e suas origens, a pesquisa procurou verificar como são utilizadas as *historietas* nos exames seletivos, chegando ao seguinte panorama (Gráf. 07):

Gráfico 7 – Forma de utilização das *historietas* nos exames seletivos



Conforme já tratado, nos exames seletivos para ingresso nas universidades brasileiras não há cobrança de habilidade oral em língua estrangeira, razão pela qual não foram encontradas questões nessa área, ao contrário do que se verificou com os livros didáticos. Além disso, não são utilizadas *historietas* com intuito meramente motivador ou de diversão do estudante avaliado. Em consequência, a presença dos quadrinhos, tiras e charges se limitou basicamente a dois grandes grupos: compreensão de leitura e expressão escrita, com grande destaque para as questões que pediam para o aluno interpretar a mensagem veiculada por meio da *historieta*, bem como gramática e vocabulário, aparecendo ainda poucas questões ligadas a tradução direta do espanhol para o português, bem como à ortografia das palavras.

Não foram encontradas questões criadas a partir de *historietas* que objetivassem avaliar o conhecimento do estudante sobre aspectos culturais dos países de língua espanhola, o que não se justifica, especialmente diante das orientações contidas nas *Matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2010), conforme visto no item 1.4.

Tendo em vista as prescrições do MEC, pode-se concluir que, ainda que se trate de um curso de espanhol voltado exclusivamente para a preparação dos estudantes para os exames seletivos de instituições de ensino superior, e ainda que os atuais exames não abordem aspectos culturais, é indicado que o professor não restrinja o uso das *historietas* à avaliação de conhecimentos ligados à gramática, vocabulário e interpretação de textos. Tanto na preparação para vestibulares e outros exames, quando em cursos que busquem uma completa formação do aluno, é preciso atentar sempre para o fato de que a aprendizagem de uma língua vai muito além da compreensão das normas gramaticais ou da aquisição de vocabulário, passando necessariamente por uma boa comunicação oral e pelo conhecimento de aspectos culturais dos povos originários do idioma estudado.

4 UTILIZAÇÃO DE *HISTORIETAS* NO ENEM

4.1 Considerações sobre a pesquisa

Após ter sido feita a pesquisa com os livros didáticos e com os exames seletivos promovidos pelas universidades brasileiras, passou-se a uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio. O objetivo dessa nova etapa da pesquisa foi verificar como têm sido utilizadas as *historietas* nas provas do ENEM, especificamente na área de espanhol, tendo em vista que o objetivo geral do trabalho é traçar um panorama da utilização dessas *historietas* no ensino de língua espanhola no Brasil, com vistas a propor aperfeiçoamentos no sistema.

Ocorre que o ENEM, apesar de existir desde 1998 e de ser adotado como única forma de seleção por um número cada vez maior de instituições de ensino superior no Brasil, somente passou a oferecer aos estudantes a opção de língua espanhola a partir de 2010. Esse fato levou a uma mudança na metodologia e nos objetivos dessa parte específica da pesquisa.

Quanto à metodologia, a alteração foi principalmente quanto à forma de abordagem, que passou a ser principalmente qualitativa, embora não tenha abandonado a quantificação dos dados. No que diz respeito aos objetivos, intencionou-se não apenas saber se as *historietas* estavam presentes nos exames do ENEM de língua espanhola, mas também nas demais disciplinas, desde a primeira edição em 1998, bem como de que forma essas *historietas* foram utilizadas. Esta última avaliação buscou encontrar ideias para que o professor utilize quadrinhos, tiras e charges para trabalhar o ensino da língua espanhola. Assim, foi percorrido, ainda que de forma breve, a maneira de trabalho das *historietas* em cada uma das questões do ENEM, mesmo de disciplinas diversas do espanhol.

4.2 Análise dos dados coletados

Após análise das provas do Exame Nacional do Ensino Médio desde 1998⁸, constata-se uma utilização constante das *historietas* nas questões exigidas, demonstrando mais uma vez que esse verdadeiro recurso de ensino não está presa apenas a discussões teóricas ou a artigos da legislação.

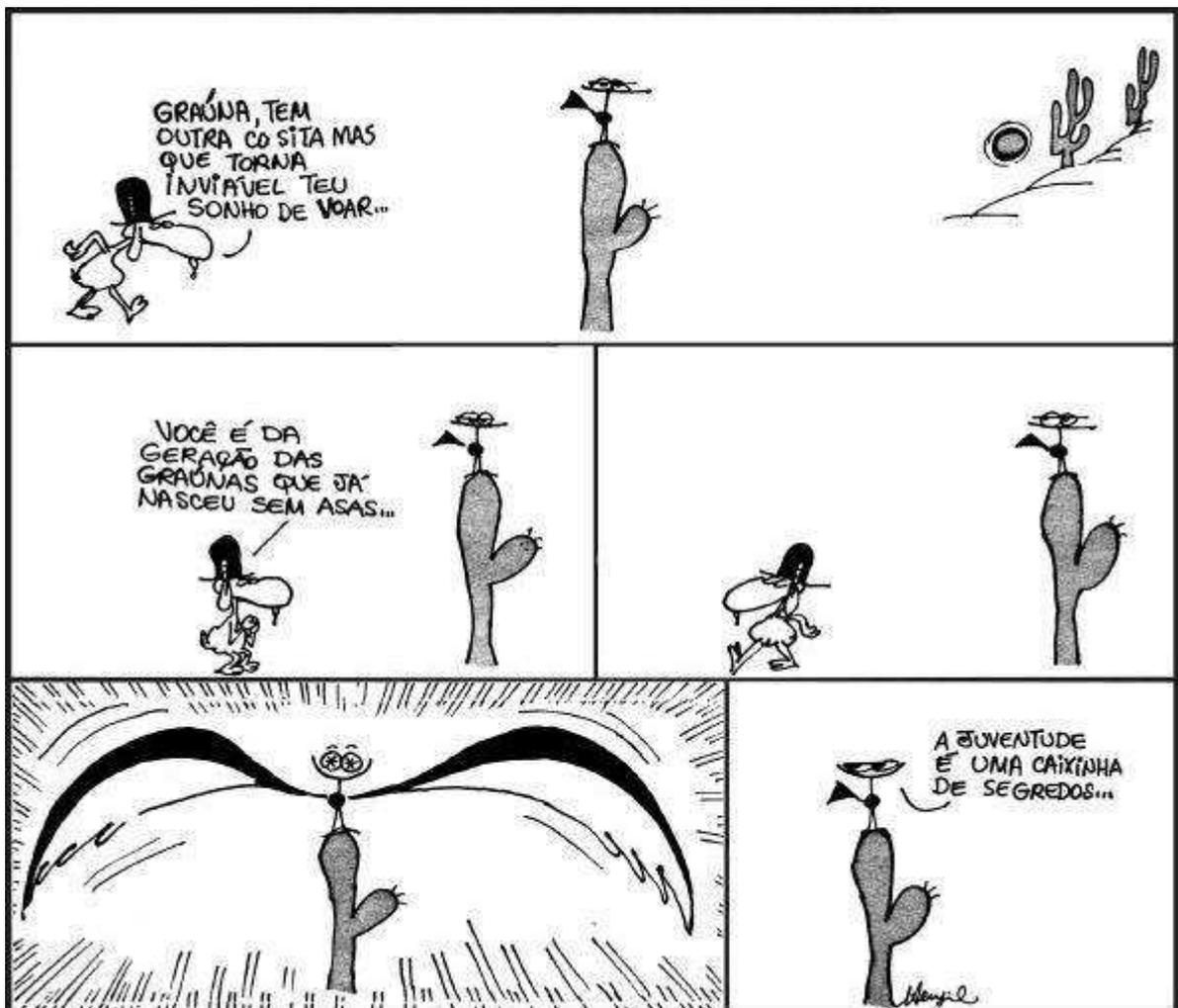
A seguir, vamos fazer um recorrido pelos exames do ENEM desde o início, para atestar a frequência do uso dos quadrinhos na prova e, principalmente, para verificar a

⁸ Os exames estão disponíveis na internet, no seguinte endereço (consultado em 03 out. 2011): <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>

diversidade de situações em que as *historietas* são utilizadas, demonstrando o enorme potencial desse importante recurso de ensino.

No exame de 1998 não foram utilizadas *historietas*. Contudo, no exame seguinte, em 1999, elas já marcaram presença. Interessante notar que o caderno amarelo do ENEM de 1999 era iniciado com a proposta de redação, trazendo inicialmente um quadrinho cujo texto em português utilizava duas palavras em espanhol (Fig. 12):

Figura 12 – A graúna



Fonte: HENFIL. Fradim. Ed. Codecri, 1997, n. 20

Essa *historieta*, que trouxe no primeiro quadro a expressão *cosita mas* da língua espanhola, serviu não apenas como uma ilustração ou introdução da proposta de redação, mas como uma mensagem a ser interpretada e utilizada pelo estudante na construção de seu texto. Pedia o examinador: “Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: Cidadania e participação social”.

E a segunda *historieta* presente naquele ENEM de 1999 continuou fazendo referência indireta à língua espanhola, embora esta não tivesse sido abordada direta ou indiretamente em nenhum dos dois casos. A oitava questão da prova era de língua portuguesa e se ancorava em uma tirinha da Mafalda, personagem famosa do argentino Quino (Fig. 13):

Figura 13 – Mafalda e o Natal



Fonte: QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

A questão abordava o emprego do pronome “se” no texto da *historieta* e demonstrava uma segunda forma de uso desse recurso na educação dos alunos, agora mais ligada à gramática, após a primeira tira ter servido de base para interpretação e construção de uma redação.

É interessante notar que a presença do autor argentino Quino, dominante nos livros didáticos de língua espanhola e nas provas dessa disciplina nos vestibulares, também se repete na avaliação de outros conteúdos, como língua portuguesa, história, geografia etc. Esse fato confirma, mais uma vez, que Quino é o nome mais significativo no Brasil entre os autores de *historietas* provenientes de países nos quais o idioma oficial é o espanhol.

Em relação ao ENEM do ano 2000, ele mais do que duplicou a utilização dos quadrinhos. Novamente, a prova de redação se apoiou em uma tirinha (desta vez, do cartunista Angeli). Já a sexta questão (caderno amarelo) introduziu uma terceira forma de trabalho das *historietas*, desta feita convidando o aluno a escolher uma frase que completasse a fala da personagem no quadrinho de Maurício de Sousa. Fazemos a reprodução da questão por completo, para melhor compreensão:

Em uma conversa ou leitura de um texto, corre-se o risco de atribuir um significado inadequado a um termo ou expressão, e isso pode levar a certos resultados inesperados, como se vê nos quadrinhos abaixo.

Figura 14 – Chico Bento e o passarinho



Fonte: SOUZA, Maurício de. Chico Bento. Rio de Janeiro: Ed. Globo, no 335, Nov./99

Nessa historinha, o efeito humorístico origina-se de uma situação criada pela fala da Rosinha no primeiro quadrinho, que é:

- (A) Faz uma pose bonita!
- (B) Quer tirar um retrato?
- (C) Sua barriga está aparecendo!
- (D) Olha o passarinho!
- (E) Cuidado com o flash!

Essa questão serve de inspiração para o professor de língua espanhola trabalhar a produção escrita dos alunos, bem como expressões coloquiais dos países onde o idioma é oficial.

Em prosseguimento à utilização dos quadrinhos, a questão 46 foi de uma criatividade destacada, ao exibir a ilustração abaixo (mais próxima do estilo das *charges*, mas neste estudo considerada uma *historieta* em sentido amplo) e pedir ao aluno que escolhesse, dentre cinco trechos de textos literários, um que mais se aproximasse à charge:

Figura 15 – Terras indígenas



Fonte: Jornal do Commercio, 22/8/93

A opção assinalada pelo gabarito oficial era a letra B (gabarito amarelo), com um belo poema de João Cabral de Melo Neto:

Essa cova em que estás
Com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.
É de bom tamanho,
Nem largo nem fundo,
É a parte que te cabe
deste latifúndio.

(MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967)

Duas outras questões ainda utilizaram as *historietas* naquele ENEM de 2000: a) a de número 56, que trazia um quadrinho da revista Newsweek de 1991, falando sobre as mudanças no mundo, questão essa que pedia ao aluno conhecimentos de história e geografia política; b) a de número 56, que trazia uma tirinha do personagem *Garfield* e exigia interpretação de texto e conhecimentos gerais, inclusive de arte, pois falava do pintor holandês Van Gogh.

Assim, em apenas duas edições do ENEM, foram utilizadas sete *historietas*, sendo apresentadas quatro formas de trabalho delas especificamente no ensino de línguas e suas literaturas: 1) fonte de inspiração e inserção de informações para, a partir delas e de sua interpretação, o aluno construir sua redação (ENEM 1999, *proposta de redação*); 2) conteúdo para a estruturação de uma questão abordando linguística aplicada (ENEM 1999, questão 08); 3) fonte para estimular o aluno a exercer sua criatividade e seu conhecimento acerca de expressões populares (ENEM 2000, questão 06); 4) conteúdo para estimular a capacidade interpretativa do aluno no campo da literatura (ENEM 2000, questão 46).

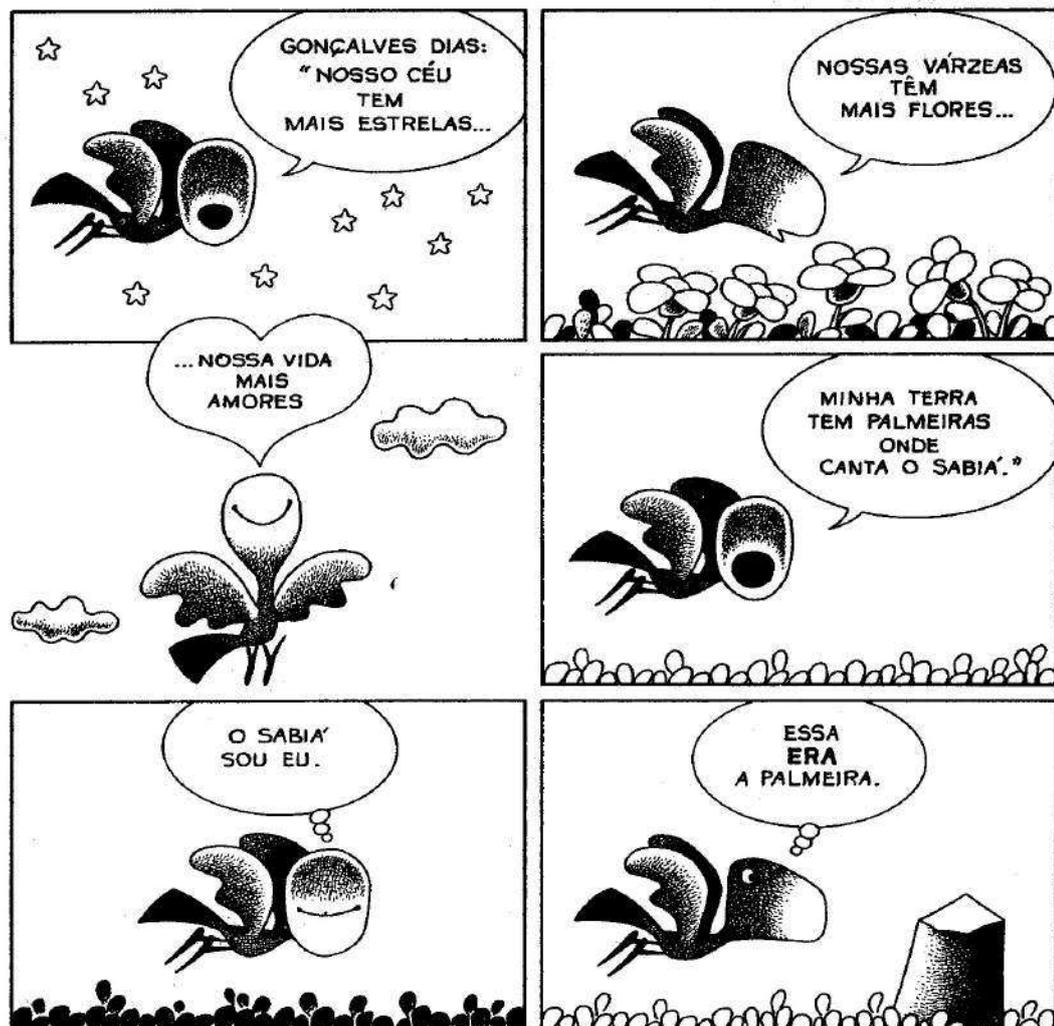
Embora nenhum desses casos até aquele momento tivesse sido utilizado para exame de línguas estrangeiras, até porque não era cobrado tal conteúdo, nota-se que podiam muito bem servir como referências para o ensino de um novo idioma. Afinal, não há muita diferença entre utilizar uma *historieta* como base de uma redação em língua materna ou em língua estrangeira. Também é perfeitamente possível retirar de textos de tirinhas questões e abordagens relativas à linguística aplicada, que é, aliás, um dos campos mais ricos no que diz respeito à conjugação *historietas* + ensino de idiomas. Da mesma forma, trabalham-se frequentemente expressões populares na nova língua, muito importantes para que o aluno tenha um domínio mais abrangente do idioma. Por fim, a literatura sempre deve fazer parte do

ensino de uma língua estrangeira. Como ensinar espanhol sem apresentar Miguel de Cervantes e seu *Don Quijote*? Como ensinar espanhol e não tratar dos vários autores sul-americanos que lograram receber o prêmio Nobel de literatura, como Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Pablo Neruda e Gabriela Mistral?

Além disso, podemos pegar ainda um quinto exemplo de utilização dos quadrinhos para o ensino de línguas estrangeiras na citada questão número 56 do ENEM de 2000, pois também lições de história são importantes para um completo aprendizado do novo idioma, na linha do que temos defendido aqui.

A prova de 2001 deu sequência ao já tradicional uso das *historietas* como suporte para o tema da redação, que foi o seguinte: “Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?”. O examinador dispôs vários textos e também a seguinte *historieta* (Fig. 16):

Figura 16 – O sabiá sem palmeira



Fonte: *Caulos, Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 1978*

Essa pequena história contada através dos quadrinhos e trabalhada como tema de uma redação tratando do meio ambiente demonstra a riqueza das *historietas*, especialmente quanto à possibilidade de trabalho delas em um contexto multidisciplinar e, por vezes, intertextual. Nota-se que a crítica ao desmatamento e aos ataques ao meio ambiente é feita de maneira inteligente, por meio da utilização dos famosos versos de Gonçalves Dias, ou seja, por meio de uma referência literária importante. Além de demonstrar as qualidades já citadas, essa proposta de redação deixa claro que não prevalecem as críticas quanto à má-qualidade dos quadrinhos, à sua pobreza de conteúdo, à sua “alienação” dos estudantes.

Trabalho semelhante pode ser feito pelo professor de espanhol, utilizando uma *historieta* para que, a partir dela, o aluno desenvolva uma redação na língua estudada.

Também na prova de 2001, o examinador trouxe uma questão (número 4, caderno amarelo) usando uma pequena tira dos personagens *Frank e Ernest*. A intenção era exigir que o aluno expusesse sua capacidade de interpretação da *historieta* e de um texto que também fazia parte da questão, marcando-se a relação entre os dois:

“... Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer a cabeça do alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; ...”
SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações. Investigação sobre a sua Natureza e suas Causas. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.*

Figura 17 - Frank e Ernest



Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

A respeito do texto e do quadrinho são feitas as seguintes afirmações:

- I. Ambos retratam a intensa divisão do trabalho, à qual são submetidos os operários.
- II. O texto refere-se à produção informatizada e o quadrinho, à produção artesanal.
- III. Ambos contêm a idéia de que o produto da atividade industrial não depende do conhecimento de todo o processo por parte do operário.

Dentre essas afirmações, apenas

- (A) I está correta.
- (B) II está correta.
- (C) III está correta.
- (D) I e II estão corretas.
- (E) I e III estão corretas.

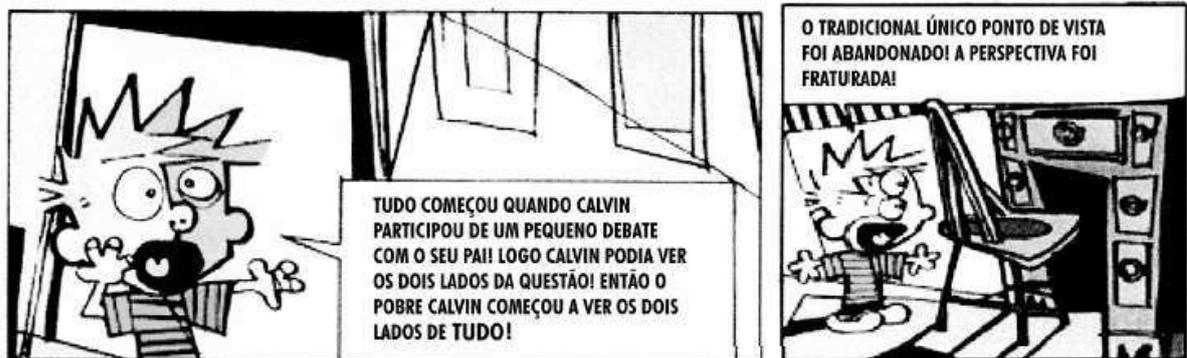
Como é possível constatar, era um exercício na linha do que foi visto na citada questão 46 da prova de 2000, que tratava da demarcação de terras indígenas. Nos dois casos, é possível vislumbrar como um mesmo tema pode ser abordado por meio de um texto não ilustrado e depois por meio dos quadrinhos, cada um com suas riquezas e especificidades.

Além dos exemplos já citados, o ENEM de 2001 ainda trouxe mais duas questões baseadas em tiras. A de número 20 mostrava uma tira do *Garfield*, que falava sobre oximoros (paradoxos), pedindo ao estudante que especificasse – entre cinco opções – qual dos versos da *Antologia Poética* de Vinícius de Moraes trazia um exemplo de oximoro. Mais um caso de linguística aplicada e conjugada com a literatura. Por fim, outra questão (número 38) relacionada com interpretação de texto e significado de expressões populares.

O ENEM de 2002 viu reduzida a utilização das *historietas*, inclusive com a ausência delas na proposta de redação. Ainda assim, foram três questões abrangendo os quadrinhos, dentre as quais se destaca uma bastante interessante (38, caderno amarelo), que trata de estética e história da arte e utiliza também obras do famoso pintor espanhol Pablo Picasso:

O autor da tira utilizou os princípios de composição de um conhecido movimento artístico para representar a necessidade de um mesmo observador aprender a considerar, simultaneamente, diferentes pontos de vista.

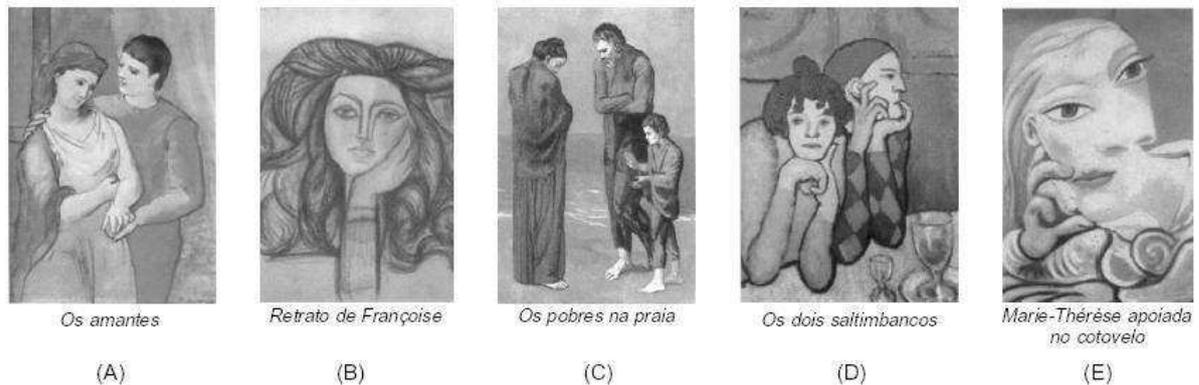
Figura 18 – Calvin



Adaptado de WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. V. 2. São Paulo: Best News, 1996.

Das obras reproduzidas, todas de autoria do pintor espanhol Pablo Picasso, aquela em cuja composição foi adotado um procedimento semelhante é:

Figura 19 – Picasso



Fonte: ENEM 2002 – Caderno Amarelo

Para responder à questão, o aluno precisaria ter conhecimentos sobre o Cubismo, que foi uma corrente estética importante do século XX e que teve em Pablo Picasso um de seus grandes expoentes. Assim, poderia identificar no quadro *Marie-Thérèse apoiada no cotovelo* as características das pinturas cubistas, como a multiplicidade de perspectivas e a mistura de planos.

Embora em uma aula de língua estrangeira normalmente não se chegue a tanto, ou seja, aos detalhes estéticos de uma obra artística reveladores do movimento ao qual ela pertence, certo é que a questão demonstra ser possível associar *historietas* à arte, como ferramenta de ensino desta última. Ora, se defendemos aqui que o ensino de um novo idioma não pode se apoiar apenas nas tradicionais lições da gramática e tradução, devendo abranger também aspectos culturais dos países daquela língua, temos então mais uma abordagem possível na utilização das *historietas* nas aulas de língua espanhola. Elas podem tanto auxiliar nas lições sobre personalidades artísticas famosas dos países hispanofalantes quanto nas lições sobre obras de arte e movimentos estéticos importantes nesses países. Com isso, temos até aqui, em apenas quatro anos de presença dos quadrinhos nas provas do ENEM (1999 a 2002), a utilização de mais de uma dezena de tiras e pelo menos seis formas distintas de uso delas no ensino de língua espanhola, logicamente a partir de adaptações do que constou no exame, tendo em vista o fato das questões originais serem referentes a outras áreas.

O exame de 2003 trouxe apenas uma tira, utilizada como base para a questão 62 do caderno amarelo. E foi justamente da personagem argentina *Mafalda*, que havia aparecido também no ENEM de 1999. Embora a proposta não tenha sido inédita em relação ao que já vimos até aqui, convém reproduzir a questão (Fig. 19):

Figura 20 – Mafalda e o dedo indicador



Fonte: ENEM 2003 – Caderno Amarelo

O humor presente na tirinha decorre principalmente do fato de a personagem Mafalda

- (A) atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
- (B) considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
- (C) atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo “indicador”.
- (D) usar corretamente a expressão “indicador de desemprego”, mesmo sendo criança.
- (E) atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

É possível perceber que o mesmo exercício acima poderia ter sido aplicado em uma sala de aula de língua espanhola, bastando para isso a utilização da *historieta* em seu original, podendo as questões permanecer em português ou, melhor ainda, receber a tradução para o espanhol.

Em 2004, as *historietas* novamente ganharam destaque no ENEM, sendo utilizadas em três exercícios e na prova de redação. Mais uma vez, uma das tiras utilizadas foi da argentina Mafalda. Aliás, também em 2005 a Mafalda marcou presença no exame, desta feita com uma tira acompanhada de um texto, para que o aluno os interpretasse. Esse exercício, assim como aquele aplicado em 2003, poderia ser utilizado pelo professor de língua espanhola, bastando para isso usar o original em espanhol.

No total, no ENEM 2005 foram sete *historietas* e uma ilustração de Cândido Portinari para uma cena do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A novidade foi a introdução de tiras em provas de ciências exatas, mais especificamente em duas questões de física, demonstrando o dinamismo dessa forma de comunicação.

O ENEM de 2006, apesar de trazer inúmeras ilustrações, repetiu o primeiro ano do exame e não trouxe qualquer *historieta*. Isso aconteceu, conforme se viu no parágrafo anterior, depois do ano de 2005 ter atingido uma marca histórica de sete tiras em uma só prova.

A ausência felizmente não foi sentida em 2007, quando o examinador utilizou uma tira na prova de biologia e uma charge para tratar de temas ligados à realidade brasileira no setor canavieiro.

Duas também foram as *historietas* utilizadas no ENEM de 2008, ambas facilmente adaptáveis por um professor de língua espanhola. A questão 14 (formulário amarelo), por exemplo, foi assim construída (Fig. 20):

Figura 21 – Hagar



Dick Browne. O melhor de Hagar, o horrível, v. 2. L&PM pocket, p.55-6 (com adaptações).

Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

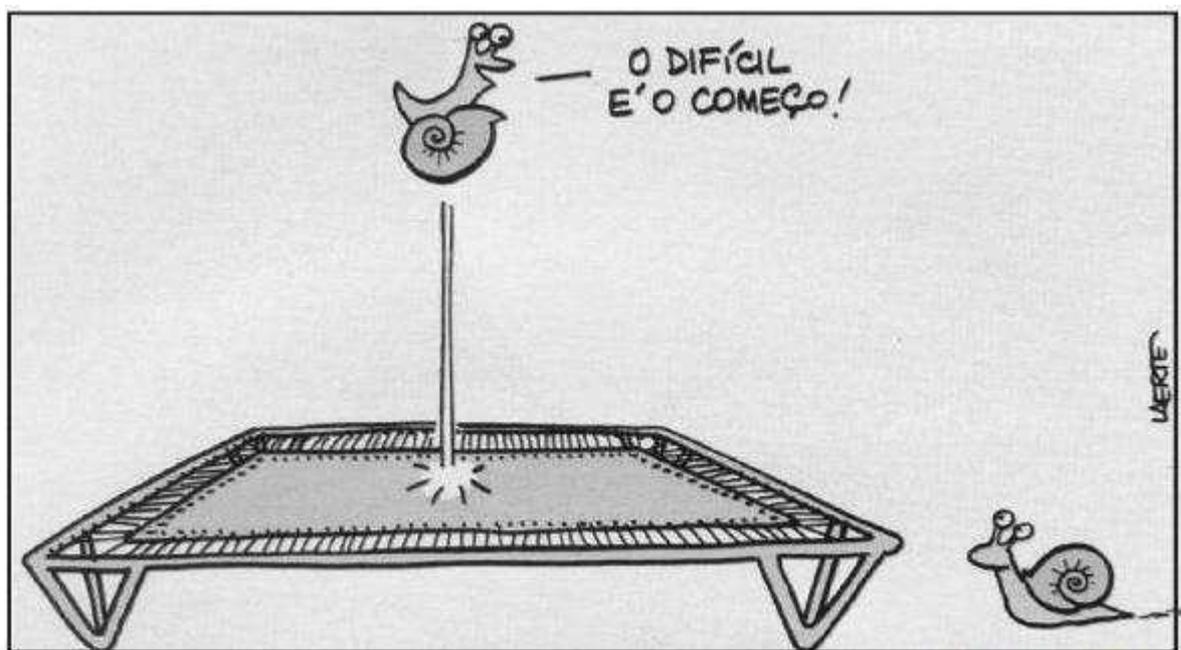
- A) “Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!”
- B) “E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!”
- C) “Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua...”
- D) “...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro”
- E) “mas bandidos o roubaram e os perseguiu até a Etiópia, onde um dragão...”

O ensino de expressões coloquiais é um dos pontos importantes para que o aluno de língua espanhola (aliás, de línguas em geral) possa compreender e utilizar o idioma de

maneira mais completa e abrangente, inclusive para que tenha acesso facilitado a jornais, revistas, filmes, programas de TV e outros produtos culturais em espanhol, os quais corriqueiramente se apoiam não apenas na norma culta, mas principalmente na linguagem utilizada nas ruas. Como são muitos os exemplos de *historietas* em língua espanhola que trazem expressões populares ou diálogos informais, esse exercício do ENEM de 2008 é mais uma das formas possíveis de utilização delas nas aulas de língua espanhola.

A segunda questão a utilizar *historietas* em 2008 (número 40 do formulário amarelo) também trabalhou com a linguagem popular, mais especificamente com os ditos populares (Fig. 21):

Figura 22 – O caramujo e a cama elástica



Exame, 28/9/2007.

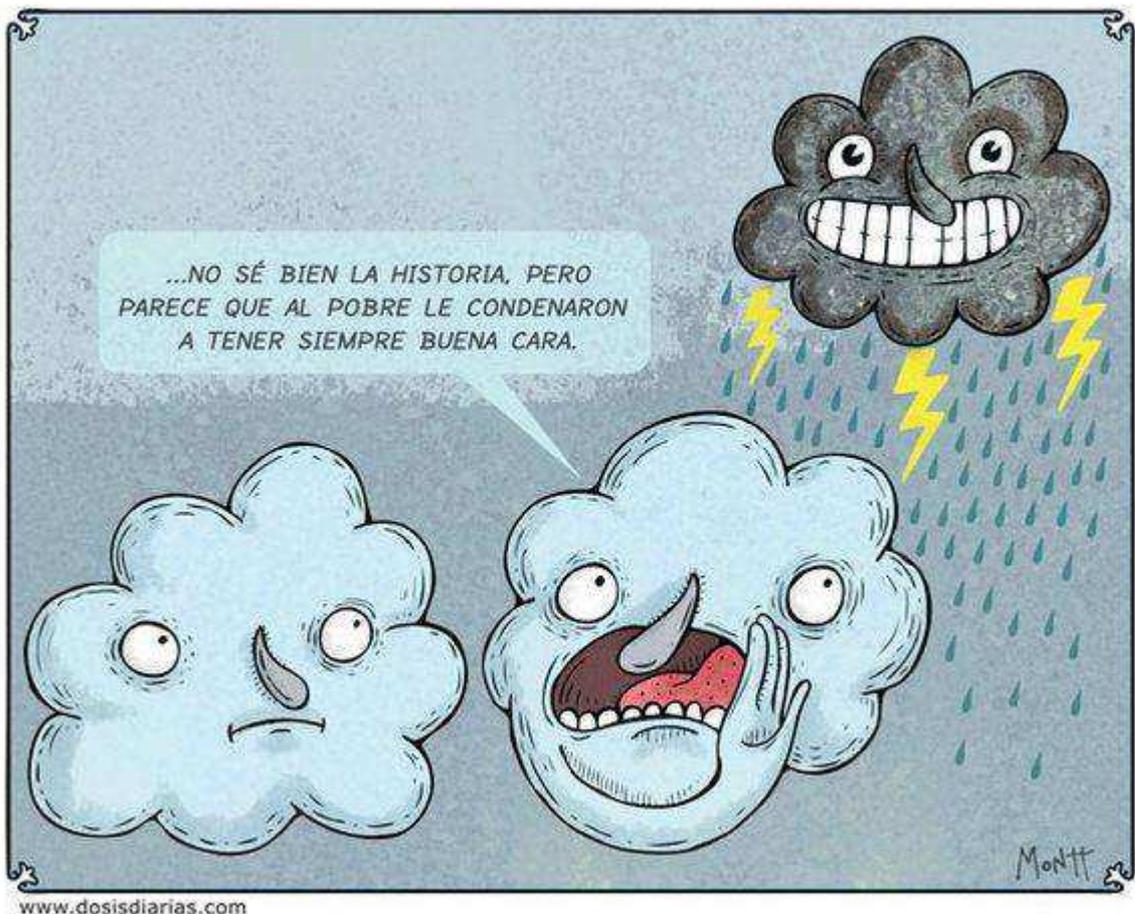
Entre os seguintes ditos populares, qual deles melhor corresponde à figura acima?

- A) *Com perseverança, tudo se alcança.*
- B) *Cada macaco no seu galho.*
- C) *Nem tudo que balança cai.*
- D) *Quem tudo quer, tudo perde.*
- E) *Deus ajuda quem cedo madruga.*

Novamente, o ENEM se mostrou como uma fonte rica de inspiração para os professores de línguas estrangeiras, embora ainda não tivesse utilizado nenhuma tira em provas de língua estrangeira.

Para não ficar apenas nas considerações teóricas acerca da utilização desses exemplos nas aulas de espanhol, passa-se a fazer rapidamente uma adaptação prática desse exercício número 40 do ENEM 2008. Poder-se-ia, tomando-o como base, propor a seguinte atividade (Fig. 22):

Figura 23 – Conversa entre nuvens



¿Cuál es el dicho popular que mejor se relaciona con la historieta arriba?

- A) A mal tiempo, buena cara.
- B) Agua que no has de beber, déjala correr.
- C) A río revuelto, ganancia de pescadores.
- D) A confesión de partes, relevo de pruebas.
- E) A buen entendedor, pocas palabras.

A partir desse simples exercício, baseado em uma *historieta*, o professor teria material para trabalhar não apenas o *dicho popular* à qual ela corresponde (*A mal tiempo, buena cara*), mas também aos demais presentes da questão.

Em 2009, foram dois dias de provas do ENEM. No primeiro, dedicado às ciências da natureza, ciências humanas e suas tecnologias, foram utilizadas duas tiras para trabalhar uma

questão ligada à ecologia. Já no segundo dia, dedicado à prova de redação e de linguagens, matemática, códigos e suas tecnologias, foram quatro *historietas*. Interessante notar que um dos exercícios a utilizar as tiras tratou justamente de uma das características que provocam o interesse dos alunos pelas *historietas* (questão 105, azul – Veja Fig. 23):

Figura 24 – La Vie en Rose



Os quadrinhos exemplificam que as Histórias em Quadrinhos constituem um gênero textual

- A) em que a imagem pouco contribui para facilitar a interpretação da mensagem contida no texto, como pode ser constatado no primeiro quadrinho.
- B) cuja linguagem se caracteriza por ser rápida e clara, que facilita a compreensão, como se percebe na fala do segundo quadrinho: “</DIV> <BR CLEAR = ALL>

 <SCRIPT>”.
- C) em que o uso de letras com espessuras diversas está ligado a sentimentos expressos pelos personagens, como pode ser percebido no último quadrinho.
- D) que possui em seu texto escrito características próximas a uma conversação face a face, como pode ser percebido no segundo quadrinho.
- E) que a localização casual dos balões nos quadrinhos expressa com clareza a sucessão cronológica da história, como pode ser percebido no segundo quadrinho.

Com essa questão, o examinador de certa maneira justificou a utilização ao longo dos anos de tantas *historietas* nas provas do ENEM.

Em 2010, o exame foi aplicado duas vezes. No primeiro dia da primeira aplicação, apenas uma tirinha foi utilizada e, como em outras ocasiões, a argentina Mafalda foi a personagem escolhida. Como tema, regimes políticos, despotismo, autoritarismo e democracia. No segundo dia dessa primeira aplicação, viu-se uma inédita prova de língua estrangeira, com cinco questões de inglês e cinco de espanhol, conforme a escolha do aluno. Nenhuma delas, porém, utilizou *historietas*, as quais marcaram presença quatro vezes em outras disciplinas.

Por fim, ratificando o que aqui se defende, o último dos exames do ENEM analisados nesta pesquisa (2ª aplicação de 2010) trouxe uma questão de língua espanhola baseada em uma *historieta* do personagem *Gaturro* (Fig. 24):

Figura 25 – Gaturro e a prova



Fonte: ENEM 2010, 2ª aplicação

O gênero textual história em quadrinhos pode ser usado com a intenção de provocar humor. Na tira, o cartunista Nik atinge o clímax dessa intenção quando

- A) apresenta, já no primeiro quadro, a contradição de humores nas feições da professora e do aluno.
- B) sugere, com os pontos de exclamação, a entonação incrédula de Gaturro em relação à pergunta de Ágatha.
- C) compõe um cenário irreal em que uma professora não percebe no texto de um aluno sua verdadeira intenção.

D) aponta que Ágatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora.

E) congela a imagem de Ágatha, indicando seu desinteresse pela situação vivida por Gaturro.

Além dessa questão, foram utilizadas mais oito *historietas* nas mais variadas disciplinas.

A presença constante e em grande número de histórias em quadrinhos, tiras e charges nas provas do ENEM reforça os argumentos aqui defendidos em prol da utilização dessa rica expressão cultural e artística na sala de aula, mais especificamente nas aulas de língua espanhola. A moderna avaliação elaborada pelo MEC demonstra que o estudante de hoje em dia tem seu aprendizado fortemente ligado à imagem, provavelmente por influência não apenas da TV e do cinema, mas de publicações impressas que cada vez mais se apoiam em imagens, como acontece nos jornais e nas revistas, além das próprias histórias em quadrinhos. Assim, a presença reiterada e marcante das *historietas* no ENEM indica que essa forma de comunicação entrou definitivamente para o cotidiano não apenas de crianças, mas de toda a população, que toma contato com ela por meio de publicações especializadas e também pelas tiras de jornais, campanhas publicitárias comerciais, campanhas institucionais do governo, etc.

Enfim, o ENEM é a prova de que o professor, inclusive e especialmente o de língua espanhola, não pode mais prescindir do uso das *historietas* como recurso para o ensino do idioma, pois elas se tornaram um produto cultural de massa que é fonte rica de informações e material para trabalho na sala de aula.

Quanto à pesquisa em si, neste estudo realizada, ela se mostrou importante por demonstrar a grande variedade de possibilidades de uso das histórias em quadrinhos, tiras e charges nas lições de língua espanhola. Embora o idioma tenha passado a ser oferecido apenas a partir de 2010, a análise das provas anteriores trouxe estruturas de questões e atividades facilmente adaptáveis pelo professor ao ensino do espanhol, nos termos expostos. Com isso, parte do objetivo final deste estudo, que é justamente apresentar formas diversificadas de trabalho das *historietas* nas aulas de língua espanhola, acabou sendo alcançado ainda na fase das pesquisas quantitativas e qualitativas.

5 PROPOSTAS DE APERFEIÇOAMENTO DO USO DAS *HISTORIETAS* NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: ABORDAGEM MULTIFACETADA

5.1 Introdução

As pesquisas feitas neste estudo em relação aos livros didáticos e exames seletivos de universidades demonstraram duas carências específicas: 1) uso quase inexistente das *historietas* para transmissão e debate de conhecimentos acerca de aspectos culturais e outros temas diversos da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, relativos aos países de língua espanhola; 2) predominância maciça de autores e personagens da Argentina, em detrimento a autores de outros países da região.

Em vista dessa realidade, passa-se a uma tentativa de supressão dessas lacunas ou, pelo menos, de indicação ao professor e ao aluno de espanhol dos caminhos possíveis para um estudo completo da língua com apoio nas *historietas*.

Quanto à predominância de autores argentinos, essa é uma realidade difícil de ser alterada e a tendência é que os livros didáticos e os exames do ensino superior, inclusive o ENEM, continuem privilegiando autores como Quino, Maitena e Nick. A produção de *historietas* na Argentina consolidou-se como um dos grandes produtos culturais daquele país, exportado para países dos mais variados continentes. A probabilidade de um aluno de língua espanhola já ter tido contato com personagens argentinos, como a Mafalda, é bem maior do que dele ter tido contato com produções peruanas ou colombianas, por exemplo. Essa realidade não pode ser ignorada pelo professor, que não agirá de forma inadequada se privilegiar as *historietas* produzidas na Argentina.

De toda forma, ainda que trabalhe em suas aulas predominantemente produções daquele país, isso não impede que, com alguma frequência, recorra a autores bolivianos, chilenos, uruguaios etc., especialmente no caso de trabalhar temas culturais. A contribuição dessa pesquisa para tanto se dará no tópico seguinte, no qual são expostos os principais autores e personagens argentinos, mas também são destacados cartunistas de outros países da região. É importante lembrar que, em muitas ocasiões, o professor deixa de trabalhar com *historietas* de países diversos da Argentina pelo simples fato de desconhecer o que neles é produzido. Todavia, uma vez conhecendo essa produção, terá a faculdade de escolher se deseja trabalhar com tais autores ou não.

Em relação à segunda contribuição desta pesquisa para o aprimoramento do uso das *historietas* nas aulas de língua espanhola, inicialmente é preciso discutir por que insistir no

uso dessa forma de arte gráfica para a disseminação de lições sobre aspectos culturais dos povos da América do Sul que adotam o espanhol como idioma. Conforme já foi dito anteriormente, o professor conta com muitos recursos para trabalhar a parte cultural em sua aula. À sua disposição, há músicas, filmes, textos sobre obras artísticas, receitas culinárias, livros literários, documentários sobre o folclore local, enfim, com tantos recursos à disposição, em um primeiro momento o trabalho com *historietas* nessas áreas parece ser uma tarefa desnecessária.

Entretanto, há razões importantes para defender o uso das histórias em quadrinhos, tiras e charges em lições de espanhol que, trabalhando ou não a gramática e a produção e interpretação de textos, preocupem-se também em transmitir informações sobre aspectos culturais dos países e povos que têm o espanhol como língua oficial. Em primeiro lugar, o fato das *historietas* fazerem parte do cotidiano das crianças e adolescentes tanto quanto músicas, filmes, documentários e livros literários. Em muitos casos, a mensagem é ainda mais facilmente compreendida por meio dos quadrinhos do que por outros recursos. Além disso, a maioria das *historietas* pode ser buscada pelos professores gratuitamente na internet, o que não acontece com a maioria dos filmes, músicas e outros produtos culturais. Essa realidade é ainda mais evidente no que diz respeito às tiras cômicas e charges publicadas pelos jornais, as quais normalmente são disponibilizadas diariamente na rede mundial de computadores.

Deve-se considerar ainda que muitas escolas espalhadas pelo Brasil ainda não possuem recursos audiovisuais disponíveis para o professor, o que limita – e às vezes impossibilita – a utilização de um filme ou uma música. Da mesma forma, obras literárias de autores de língua espanhola são raras nas bibliotecas da maioria das escolas brasileiras. A maioria das *historietas*, por outro lado, não demanda qualquer recurso além de um papel e uma impressora. Se o professor dispõe de conexão à internet em sua casa ou em uma *lan house* própria, ainda que não possua na escola, poderá pesquisar tiras e imprimi-las. No caso da instituição de ensino não possuir TV, projetor de vídeo, reproduzidor de DVD ou outros aparelhos de mídia, as dificuldades serão muito maiores caso o professor insista em passar para seus alunos um filme, por exemplo.

Quanto às escolas que já são equipadas devidamente com recursos audiovisuais, o professor poderá utilizar as *historietas* impressas em papel e, conjuntamente, as adaptações delas feitas para a TV e o cinema. Diversos personagens, como Mafalda, já contam com essas adaptações. Há outro fator a ser considerado: a grande maioria das crianças brasileiras tem seu primeiro contato com a TV por meio dos desenhos animados, antes mesmo dos filmes. Logo, desde pequeno o aluno já está adaptado àquela linguagem e por ela mantém um permanente

interesse, que se manifestará ao ser apresentado à adaptação para a TV de um personagem de *historieta*, ainda que a produção impressa às vezes seja mais complexa do que a versão televisiva.

Por fim, caso o professor deseje trabalhar um tema da realidade contemporânea de um país vizinho, encontrará farto material nas tiras publicadas diariamente nos jornais, com destaque ainda maior para as charges, sendo que a maior parte desse material pode ser acessada gratuitamente por meio da internet, conforme já dito. As charges estão entre as produções artísticas mais rápidas na crítica de um fato social ou cultural recente. Às vezes, um acontecimento do dia anterior já é tema de uma produção no jornal de hoje, o que não acontece com filmes, livros, músicas e documentários. Essa característica é fundamental em uma sociedade na qual a informação é transmitida em uma velocidade estonteante, na qual uma notícia chega ao público logo depois do fato acontecer e, em muitos casos, horas ou dias depois já foi substituída por novos eventos destacados pela mídia. As crianças, jovens e adultos estão acostumados a essa dinâmica da informação e procuram cada vez mais o que é novo, que é o que quase sempre causa mais interesse. Ora, trabalhar os aspectos culturais de um país, em uma aula de língua estrangeira, é também trabalhar o que está acontecendo agora naquele país, que pode ser notícia inclusive na imprensa de todo mundo. Um terremoto nos Andes, o falecimento de um famoso cineasta argentino, um prêmio internacional recebido por um vinho chileno, todos esses são assuntos que podem surgir de um momento para o outro e o professor que frequentemente trazer aos alunos notícias atuais sobre temas diversos dos países de língua espanhola demonstrará não apenas uma preocupação com a formação de seus alunos, mas também um cuidado para que suas aulas estejam sempre conectadas com a realidade. Para tanto, as tiras cômicas e as charges publicadas diariamente nos meios de comunicação, especialmente jornais, são elementos fundamentais e de fácil acesso.

Feitas essas considerações, ratifica-se a necessidade de estimular o professor de língua espanhola a buscar nas *historietas* produzidas nos países vizinhos do Brasil atividades para trabalhar aspectos culturais e acontecimentos contemporâneos, entre outros, assuntos esses que complementarão o ensino da língua, tornando o aprendizado mais interessante.

Contudo, como utilizar os quadrinhos no ensino? Rama & Vergueiro (2010, p. 26) nos trazem importantes reflexões para responder a essa questão:

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto

podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos.

Consideradas essas questões, a aplicação das histórias em quadrinhos deverá se adaptar ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas.

Em síntese, o que os autores deixam claro é que não há regras ou limites para que o professor trabalhe as *historietas*, lição essa aplicável a todas as disciplinas, incluindo a língua espanhola. De toda forma, Rama & Vergueiro (2010, p. 27) fazem uma advertência:

A utilização da leitura de gibis como um momento de relaxamento para os alunos, uma espécie de descanso no uso de materiais mais nobres, pode atingir resultados exatamente opostos aos pretendidos. Ou seja: a aula não deve parar quando da introdução da leitura de quadrinhos, como se também o professor estivesse necessitando de um descanso na sua árdua tarefa de ensino.

Se for esta a imagem passada aos estudantes pelo uso dos quadrinhos, seus benefícios serão muito limitados. Além de ficar evidente para os alunos que eles estão sendo sutilmente enganados pelo professor, pode gerar desconfiança e mesmo aberta resistência à leitura e uso de histórias em quadrinhos no ambiente escolar (ou mesmo fora dele), comprometendo trabalhos futuros com esse meio, tanto por parte desse professor específico como de seus colegas de outras disciplinas.

Prosseguem Rama & Vergueiro (2010, p. 27) na advertência, deixando claro que o uso das *historietas* deve ser ponderado e mesclado com outras atividades, para que não se sobreponha ou seja valorizado em demasia:

Da mesma forma, uma valorização excessiva das histórias em quadrinhos pelo professor, principalmente no momento de sua utilização – como se elas dessem a resposta desejada para todas as dúvidas e necessidades do processo de ensino –, também acaba sendo pouco produtiva, pois coloca o meio em uma posição desconfortável frente às outras formas de comunicação. Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes.

Em sequência a essas lições, a segunda contribuição desta pesquisa é no sentido de levar ao professor de língua espanhola algumas formas de trabalhar as *historietas* em suas aulas, para tratar de assuntos diversos da gramática. Não são as formas corretas, pois elas não

existem, como nos ensina Rama & Vergueiro no texto transcrito. As sugestões apresentadas tampouco buscam exaurir as possibilidades de trabalho com as *historietas* nesse campo, pois o limite é a criatividade do professor, que pode e deve ir muito além do que aqui se propõe. O objetivo das sugestões apresentadas é apenas despertar essa criatividade no professor, de maneira que ele possa começar a buscar material e criar inúmeras propostas de trabalho em sala de aula, de acordo com seus interesses e seus próprios objetivos. E, claro, sempre recordando que as *historietas*, por mais importantes que sejam, devem ser balanceadas e conjugadas com outras linguagens.

Nesse sentido e para atingir tal objetivo, é feito primeiramente um trabalho abrangente com uma *historieta* boliviana, que contém várias páginas e pode ser trabalhada integralmente com os alunos (item 5.3). Os objetivos desse tópico específico foram:

- a) demonstrar uma forma de trabalho de uma *historieta* mais extensa;
- b) apresentar uma produção fora do eixo Argentina-Chile, feita por um autor boliviano, país vizinho e de grande importância para Rondônia;
- c) demonstrar como uma *historieta* pode ser uma fonte rica de informações sobre a realidade de um país, informações essas necessárias para que o ensino do idioma seja mais completo e rompa as barreiras da gramática e da tradução.

Em seguida, são apresentadas outras formas de trabalho com *historietas* mais curtas, envolvendo especificamente aspectos culturais dos países vizinhos ao Brasil, de maneira a suprir a carência de material nessa área.

5.2 A produção de *historietas* nos países de língua espanhola da América do Sul

5.2.1 Considerações preliminares

Com o intuito de apresentar ao professor de língua espanhola alguns dos mais destacados autores de *historietas* da América do Sul, faz-se um pequeno resumo de cada um deles, classificados por país de origem.

Não é objetivo deste capítulo apresentar de forma exaustiva todos os cartunistas, até mesmo porque essa seria uma tarefa complexa e praticamente impossível. Também não se buscou fazer uma classificação de acordo com a popularidade ou com a relevância do trabalho. A seleção foi feita exclusivamente com base nos autores que aparecem em uma

consulta direta à *internet*, posto que esse recurso provavelmente é o primeiro a ser utilizado pelo professor em sua busca por material para trabalhar em sala de aula, no campo das *historietas*. Também foram pesquisados nomes de autores em livros como *Santas historietas: la enciclopedia de los comics*, de Carlos W. Albertoni.

A partir dos nomes apresentados, a pesquisa a ser feita pelo professor ficará um pouco mais simples e fácil, possibilitando que ele encontre rapidamente na *internet*, principalmente por meio das ferramentas de busca, material suficiente para criar atividades baseadas em *historietas*.

5.2.2 Argentina

A produção de *historietas* na Argentina é muito antiga, havendo relatos do final do século XVIII, bem como registros de que, antes de 1810, o franciscano Francisco de Paula Castañeda já realizava uma série de pasquins cheios de desenhos de humor político que criticavam a figura do monarca espanhol e o abuso econômico que ele exercia sobre suas colônias (MERINO, 2003, p. 241). Ao longo dos séculos XIX e XX, essa forma de expressão artística e crítica ganhou cada vez mais espaço na Argentina, marcada nos primeiros tempos por uma forte presença de personagens que retratavam figuras populares e caricatas, como *Patoruzú*, e depois por personagens antológicos como a Mafalda.

En resumidas cuentas, la Argentina posee una fuerte tradición de tiras cómicas autóctonas que, a pesar de lo pequeño del mercado, se renueva en forma regular cada aproximadamente cinco años con propuestas originales, dando así una sorprendente muestra de fertilidad y vitalidad. La comparación con otros ámbitos como la televisión, la literatura o la música de consumo masivo, y sin duda la historieta de tipo aventurero, que tienden a ofrecer productos no tan novedosos, es particularmente significativa. Por todo esto, no nos parece descabellado considerar las tiras cómicas argentinas un caso doblemente excepcional. (MARTIGNONE & PRUNES, 2008, p. 20).

Em síntese, conforme ressaltado na citação acima, a Argentina é sem dúvida o país de maior tradição, sucesso e destaque internacional na produção de *historietas* na América do Sul. Por isso, deve ter sempre o olhar atento do professor de língua espanhola que deseje trabalhar com o tema em sua sala de aula, pois certamente, se seus alunos conhecem alguma produção do continente, será da Argentina.

A seleção a seguir traz apenas alguns autores (ordem alfabética pelo codinome ou nome) que ainda guardam destaque na atualidade, embora o professor também possa encontrar, em uma rápida pesquisa na *internet*, inúmeros cartunistas argentinos que fizeram

sucesso no passado⁹. Foi dada prioridade aos cartunistas que se destacaram na pesquisa em livros didáticos e nos exames seletivos feita para este trabalho.

Apesar de não terem sido individualizados, é de se dar destaque também para os autores Ricardo Siri, conhecido como *Liniers*, e Carlos Loiseau, que utiliza o pseudônimo de *Caloi*. Liniers é autor da tira Macanudo, publicada no jornal argentino *La Nación* desde 2002, que faz grande sucesso com seu humor inteligente. Já Caloi criou o personagem *Clemente*, um verdadeiro clássico. Giunta (2012) explica que Clemente “físicamente es una criatura de una especie indefinible, algo así como una especie de pájaro a rayas, con trompa en lugar de pico (aunque originalmente lo tenía), sin alas ni manos, pero que puede volar”, sendo um crítico político e econômico por excelência.

a) Dante Quintero

O cartunista argentino Dante Quintero deve ser destacado nesta pesquisa por ter sido um dos mais importantes autores de *historietas* daquele país, criando personagens que retratam figuras tradicionais do seu povo, como *Patoruzú*. Nascido em Buenos Aires, em 1909, faleceu no ano de 2003. Quintero fez muito sucesso entre os anos 1930 e 1950 e até hoje suas criações continuam sendo republicadas, conforme a autora desta pesquisa pode comprovar em viagem à Argentina em janeiro de 2012, quando encontrou à venda em bancas de revistas uma seleção das melhores “Correrías de Patoruzito”, publicada em dezembro de 2011.

Seu personagem de maior destaque foi o índio Patoruzú:

Era el año 1928 cuando se "asomó" a las páginas de un diario el cacique Tehuelche Patoruzú (imagen de la derecha), quien se asentó, tomando su aspecto definitivo, por el año 1935. Un año después se mudó para siempre a la revista que lleva su nombre. Patoruzú es un cacique indio de la Patagonia argentina, y dueño de una enorme estancia en esa zona, que llegó a Buenos Aires dispuesto a hacer el bien y cargado de pepitas de oro. Varias generaciones de argentinos han acompañado al valeroso cacique en sus aventuras, y aún lo hacen. Se sabe que éste superhéroe indígena fue fuente de inspiración de importantes historietistas internacionales, como René Goscinny. Posteriormente, en 1945, llegaría la versión infantil del héroe, o sea Patoruzito (GIUNTA, 2012).

O personagem *Patoruzú* pode ser visto inclusive dando nome a produtos como erva mate, conforme anúncio publicado em dezembro de 2011 (Fig. 25):

⁹ Uma excelente fonte de informações sobre o tema é a página eletrônica na internet “Todo Historietas”, que traz uma seleção dos autores mais destacados na Argentina, podendo ser acessada no endereço eletrônico: <http://www.todohistorietas.com.ar/>

Figura 26 – Erva Mate Patoruzú



Anúncio publicado na revista "Selección de las mejores 'Correrías de Patoruzito' – Año LV – n° 890 – Argentina, Diciembre de 2011".

Para o professor de língua espanhola, as criações de Dante Quinterno representam uma fonte de material para trabalhar um pouco da formação não apenas da Argentina, mas de boa parte dos países da América do Sul e de sua colonização europeia. É possível também, a partir das *historietas* dos personagens criados por Quinterno, como o destacado *Patoruzú*, trabalhar elementos da cultura *gaucha*, incluindo vestuário e costumes, como o consumo da erva mate.

b) MAITENA – Maitena Burundarena

Nascida em Buenos Aires, no ano de 1962, Maitena alcançou prestígio internacional principalmente pelas publicações da série chamada *Mujeres alteradas*. A própria autora fala de sua criação:

De a poco fui creando un universo donde todo entraba y se podía hablar de cualquier cosa. Era muy divertido; una semana el tema era *Dónde nos miramos las mujeres cuando no estamos en casa* y a la siguiente arremetía con *Una estúpida caja de fósforos* o *Tener un hombre al lado engorda*. Pasada de un tema tan menor como *Seis cosas feas de pisar* a la densidad de *Seis buenas razones para no ayudar a tu hijo a hacer los deberes sin ningún reparo*. Y creo que ése fue el gran hallazgo de la

serie, que no hubiera personajes fijos, que el personaje fuera la temática. Cada semana un nuevo tema abría el juego a los diferentes puntos de vista y aparecían nuevos personajes. En ese casting entraban todas, las gordas, las flacas, las lindas, las feas, las lindas que se sienten feas, las solteras, las casadas, las fracasadas o las exitosas, o las que no eran ninguna de esas cosas. (MAITENA, 2010, p. 8)

Mujeres alteradas foi publicada em vários países da Europa e da América Latina, inclusive no prestigiado diário espanhol *El País*. Embora não sua autora tenha parado de desenhá-la, continua sendo traduzida e reeditada em diversos lugares. Conforme ressaltado pela própria Maitena, não tinha um personagem definido, mas sim uma temática: a situação da mulher, diante de um mundo que trouxe a ela mais liberdade, mas também muitas outras responsabilidades. Nesse contexto, a figura da mulher argentina é recorrente e se torna uma fonte riquíssima de trabalho para o professor de língua espanhola que desejar tratar dos costumes e do cotidiano desse país. Por outro lado, a temática mais adulta acaba por limitar um pouco o público a ser trabalhado com as tiras de Maitena.

Destaca-se que a autora continuou seu trabalho após não mais produzir *Mujeres alteradas*, por meio de publicações como *Curvas peligrosas* e *Superadas*.

c) NIK - Cristian Dzwonik

As tiras do argentino Cristian Dzwonik, mais conhecido como Nik, alcançaram uma popularidade impressionante em pouco mais de uma década. As histórias de seu mais famoso personagem, *Gaturro*, são publicadas na Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, Brasil, Equador, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, México, Espanha, França e Estados Unidos da América, já tendo sido traduzida para o inglês, francês, português e para o que o próprio Nik chama de *castellano neutro*.

Figura 27 – Gaturro e os adjetivos



Fonte: www.gaturro.com

Giunta (2012) traz alguns detalhes do personagem *Gaturro* e do universo de suas histórias:

Gaturro es inseguro, curioso, travieso, tierno, y algo romántico. Vale aclarar que Gaturro, además de su casa frecuenta la escuela (con la maestra Ruda Vinagreti), los techos del vecindario, y, a veces, la oficina en el área del Dr. Garquetti y su empleado Aldopetti, donde hace de cadete. También frecuenta el sillón del living, su preferido, pero generalmente lo sacan "volando". Además le fascina pasear por el barrio y hacer agudas observaciones de la vida cotidiana.

La familia de Gaturro lo adoptó desde muy chiquito; quizá por ello es un poco malcriado, y todo gira a su alrededor (es el centro del hogar). Gaturro vive, además de con su familia (compuesta por los hermanos Agustín y Luz, más la mamá y el papá de ellos), con su sobrino Gaturrín y con el pececito Emilio. En las tiras aparecen otros personajes, como las gatas Agatha y Gaturranta, la mamá de Gaturro (Mamurra), su primo Gatulongo, el perro Canturro, el ratón Ramiro, etc. Gaturro es un romántico incurable, está perdidamente enamorado de Ágatha e inventa mil y una técnicas para conquistarla, aunque siempre fracasa.

Além de seu humor contagiante, *Gaturro* traz outras vantagens para o professor de língua espanhola. Uma delas é, assim como ocorre no caso de *Matías*, a grande quantidade de situações e temas abordados, que possibilitam o trabalho com diversas faixas etárias de

estudantes, dependendo apenas da escolha mais adequada a ser feita pelo professor. Outra característica positiva é o fato de muitas das histórias se passarem na escola onde *Gaturro* estuda, criando situações criativas para que o professor trabalhe diversos temas ligados à educação.

d) QUINO – Joaquín Salvador Lavado Tejón

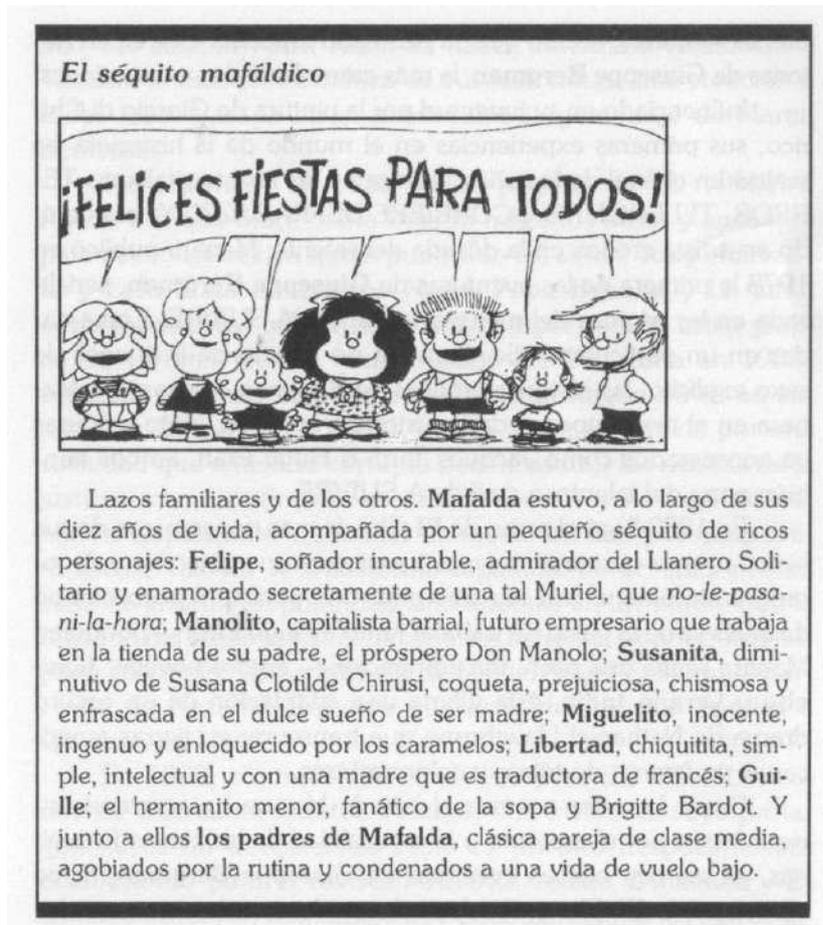
Um dos principais nomes da *historieta* argentina, é conhecido mundialmente pela sua famosa personagem Mafalda, desenvolvida entre os anos de 1964 e 1973. Tão conhecida como Gardel e Maradona, a criação de Quino é um símbolo para milhares de argentinos. Que argentino não escutou falar de Mafalda? Qual não teve alguma amiga que era chamada de Susanita? Que argentino não se lembra de Manolito? Desde sua primeira aparição no *Primera Plana*, Mafalda começou a mostrar sua visão ácida, sua curiosidade natural e esse ingênuo idealismo que terminaram por caracterizá-la. A liberação feminina, os problemas de Arturo Illia para governar, a corrida armamentista e os contrapontos entre *Terceiro* e *Primeiro Mundo* foram os temas que a tira desenvolveu em sua etapa no *Primera Plana* (ALBERTONI, 2006, p. 229).

Quino então levou sua criação para o diário *El Mundo*. Registra Albertoni (2006, p. 230):

La etapa de Quino en EL MUNDO es la más creativa del personaje. Es en estos tiempos que Mafalda empieza a hablar de Vietnam, la píldora anticonceptiva, el Che Guevara, el golpe del general Organía, el comunismo, el capitalismo y hasta de la llegada de los Ovnis.

No final de 1967, Mafalda deixa de ser publicada por alguns meses, até que volta a aparecer nas páginas semanais de *Siete Días*. Em junho de 1973, deixa finalmente de ser publicada. Depois disso, Quino não voltou a desenhar mais a Mafalda, exceto para um par de campanhas públicas. Mas, como observa mais uma vez Albertoni (2006, p. 230), Mafalda seguiu vendendo desde as folhas de seus *multi-súper-reeditados* álbuns, o mais completo deles chamado *Toda Mafalda* e publicado pela primeira vez em 1993, pela *Ediciones de la Flor*.

Figura 28 – Os personagens da turma da Mafalda



Fonte: Albertoni (2006, p. 231)

Conforme fica evidente, o professor encontrará nas histórias de Mafalda e sua turma inúmeros temas para trabalhar em sala de aula, sempre carregados de um humor e uma perspicácia fantásticos. E, embora Quino tenha deixado de criar histórias para Mafalda desde a década de 1970, ele continuou produzindo *historietas* nas décadas seguintes, publicadas em coletâneas como *Humano se nace* (Ediciones de la Flor), sempre trazendo o seu humor ácido e crítico, igualmente fonte de rico material para o trabalho do professor nas aulas de língua espanhola.

e) SENDRA – Fernando Javier Sendra

Fernando Javier Sendra, mais conhecido por seu último sobrenome, é um autor de *historietas* argentino nascido em Mar del Plata, no ano de 1949. Sua criação mais destacada é o personagem Matías, figura central da tira *Yo, Matías*. Trata-se de um menino travesso, simpático e ingênuo, com conjuga ternura com picardia e inteligência com inocência.

Conforme nos revela Giunta (2012), seu mundo são sua escola, sua casa e seu bairro. Entre as coisas preferias de Matías estão os banhos de imersão, visitar o zoológico, disfarçar-se e comer *panqueques* como sobremesa. Sua fantasia, imaginação, temores e seus desejos constroem o eixo central da história. Com a simplicidade do pensamento infantil, tenta compreender o mundo adulto, ajudado por sua mãe, sem esquecer as coisas típicas de sua idade. É um personagem infantil que reflexiona, com humor, sobre a vida dos adultos (GIUNTA, 2012), lembrando um pouco, nesse aspecto, a Mafalda.

As histórias de Matías servem de rica fonte de inspiração para trabalhos em sala de aula, tanto que o próprio *Ministerio de Educación* da Argentina disponibiliza atividades baseadas na criação de Sendra, conforme se vê a seguir, em atividade disponível no portal eletrônico *educ.ar*¹⁰, mantido pelo governo daquele país:

Actividad 2. La evaluación

Cuando hablamos, no sólo informamos sino que además evaluamos. O sea, decimos qué pasó y de alguna manera transmitimos qué es lo que pensamos de ello (a través del tono, de los gestos, etc.). Les proponemos utilizar la historieta "Yo Matías", de Sendra, aparecida el martes 1 de agosto de 2000, en el diario Clarín, para reflexionar sobre esto.

Figura 29 – Matías na sala de aula



Fonte: [sítio educar.ar](http://educar.ar)

¹⁰ DELGADO, Verónica; GOLDCHLUK, Graciela. Atividade disponível no portal *educ.ar*, com endereço eletrônico em < http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__0631b237-7a0a-11e1-8160-ed15e3c494af/index.html> Acesso em 16 mai. 2012.

1. Cuenten esta historieta como un relato:
 - a. de la maestra a otra maestra;
 - b. de Matías a un amigo;
 - c. dentro de un informe periodístico sobre los incendios accidentales.
2. Observen la historieta y señalen algunos elementos no verbales que aparecen en el dibujo (expresión en los dibujos, gestos, distintos globos que indican si están hablando o pensando, etc.).
3. Piensen en cómo podrían llenarse los globos de las viñetas con frases completamente distintas, que se correspondan con los elementos paralingüísticos que aparecen en la historieta. Tengan en cuenta la expresión de Matías en cada cuadro. Expongan oralmente la nueva versión.

Actividad 3. Cuidar el tono

1. En la historieta de Matías, el personaje habla con su maestra, pero en el último cuadro no dice lo que está pensando. Para Matías estas frases quieren decir lo mismo: "Hago otro trabajo nuevo, señorita". y "Le prendo fuego al boletín, o sea...".
 - a. ¿Cuáles son las palabras que nos dan la pista de que estas frases son equivalentes?
 - b. ¿Cuál es la frase más adecuada a la situación?
 - c. ¿Cómo nos muestra la historieta que Matías sabe adecuarse a la conversación con su maestra?

Matías pode ser utilizado pelo professor de língua espanhola no Brasil em diversas atividades, conforme se verifica na proposta do Ministério da Educação argentino. Além de ser um personagem contemporâneo, sua temática permite ao professor trabalhá-lo tanto com crianças e adolescentes, quanto com adultos, bastando para isso selecionar as *historietas* mais adequadas dentro do vasto rol de criações de Fernando Sendra.

5.2.3 Bolívia

A Bolívia não conta com grande tradição na produção de *historietas*, especialmente quando se fala em alcance internacional. As publicações locais são escassas e o mercado editorial não se desenvolveu como na Argentina, Brasil e Chile, entre outros países da América do Sul.

De toda forma, a Bolívia também tem sua história nessa área, que é relatada por Giunta (2012):

Aunque ya desde fines del siglo XIX aparecían caricaturas en las revistas, los verdaderos ejemplos a considerar surgen a partir de mediados del siglo XX. La revista más importante fue "Cascabel", aparecida en 1961, creada por Pepe Luque y Rulo Valí, con dibujos, caricaturas, y con tiras como "La Maquineta" (de Villas) y "Rayo justiciero" (de Luque). También estuvieron las revistas "Atica", "Aplausos", Leyendas (1976), Alí Babá (con los personajes "Salustiana y Toribio", de Santalla y Pozo), "Goro" (1977, donde aparecía "Ulinchito", de León), PenDx (1983), El Quirki (1985), etc. En cuanto a las *historietas* publicadas en los periódicos, podemos mencionar a "Goyi Chacón" (1967, de Vidal, en el diario "Presencia"), "Ollántay" (1971, de Villanueva, en el diario "El Nacional"), "Flecha Roja" (1972, de Irahola, en el suplemento "Presencia Juvenil"), "El Duende y su camarilla" (1982, de "Gaspar", en el diario "El Deber"), etc.

Na atualidade, ganha algum destaque Rolando Valdez, com sua personagem *Super Cholita*, que é trabalhada em um capítulo próprio deste estudo.

Figura 30 – El duende y su camarilla



El duende y su camarilla, por Gaspar. Fonte: <http://clanvga-nippur.blogspot.com.br/2007/06/historieta-boliviana-favor-del-medio.html>

Outro autor importante da Bolívia é Barbery Suárez, mais conhecido pelo pseudônimo de Gaspar, que publica suas tiras no periódico *El Deber*, de Santa Cruz de la Sierra. Seu maior sucesso é a série *El duende y su camarilla*, assim definida pelo próprio autor (GASPAR, 2005):

El Duende y su camarilla tiene más de 20 años de existencia, y 18 años de publicación ininterrumpida en el diario El Deber. Su formato original era el mismo que tienen las publicaciones actuales, saliéndose del marco del tamaño de la tira que usan los norteamericanos o los argentinos. Es una tira a todo lo ancho de la página del diario, y no se publica en la página de las *historietas* sino al pie de una página ya sea en la sección de noticias locales o de las nacionales. Por su ubicación funciona como una especie de editorial o de viñeta- editorial, pero con varios cuadros. Los personajes son una versión libre (gráfica, argumental, temperamental, psicológica) de los personajes de la tradición cruceña: El Duende, la Viudita, el Mojón con Cara, el Carretón de la Otra Vida, a los que se suman los loritos del cuarto anillo (ahora del décimo segundo anillo) Jacuú (el perro del Duende), Equipe, Asésoro, la Araña Doña Planificación, el Semáforo Inteligente, el Indio Invisible, y otros de aparición circunstancial. La temática de la tira es básicamente política.

Para o professor de língua espanhola, a produção de Gaspar pode interessar principalmente se o objetivo for trabalhar a Bolívia e sua política, destacando ainda as diferenças que há entre as duas principais regiões do país: 1) a ocidental, com os povos andinos e centrada na capital La Paz, cujos habitantes são chamados popularmente de *paceños*; 2) a oriental ou *Bolívia Tropical*, englobando Santa Cruz de la Sierra (cujos habitantes são conhecidos como *cruceños*), Beni y Pando. Como o autor é desta última região, a mais próxima e que faz fronteira com Rondônia, trata-se de uma *historieta* interessante para

a criação de atividades visando levar aos estudantes de espanhol do Estado um pouco mais de informação sobre seus vizinhos próximos.

5.2.4 Chile

Conforme pode ser observado nas pesquisas feitas com livros didáticos e exames seletivos de universidades, as *historietas* chilenas são as únicas dentre as sul-americanas não produzidas na Argentina que ganham algum destaque. O personagem de maior prestígio internacional é o *Condorito*, criação de René Ríos Boettiger, mais conhecido como *Pepo*.

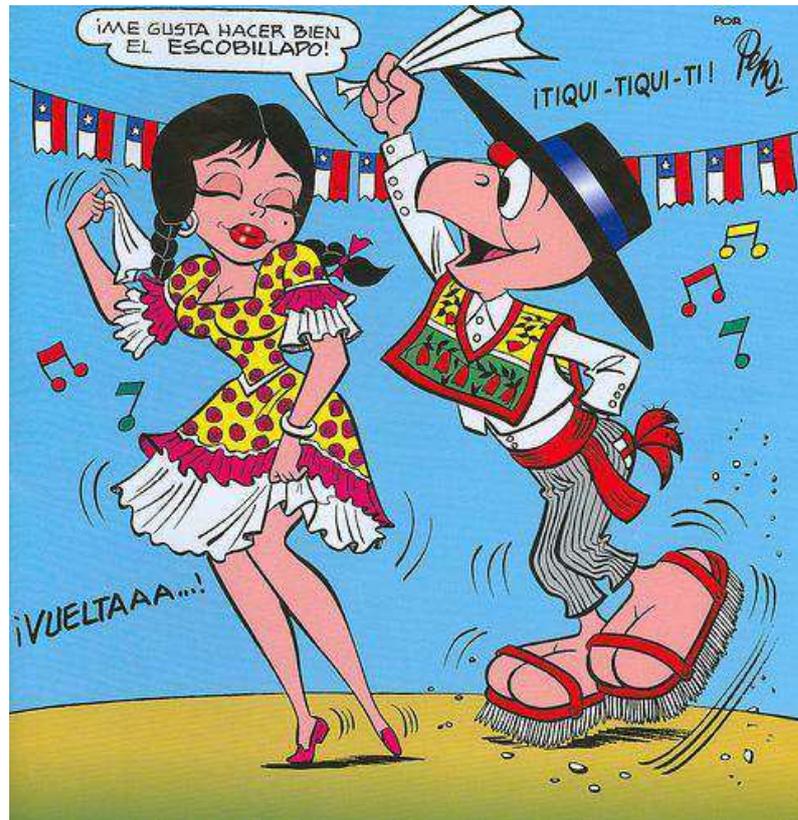
Néstor Taboada Terán (2004, p. 45) conta que Pepo era um admirador de Walt Disney, mas não concordou com o personagem criado por ele para representar seu país, um *huaso*¹¹ chileno. Achava-o um tipo comum, ordinário, desprovido de nobreza. Vinculado à criação de seus personagens, buscava havia tempos um tipo representativo de seu Chile natal, um símbolo.

Y un día observando atentamente el escudo fijó su atención en el cóndor de la Cordillera escaramado astutamente al lado de las ramas de olivo. Lo sacó del escudo, le puso un taparrabo y un par de ojotas y lanzó a la vida. Ese día par René Ríos fue el más feliz de su existencia. Había nacido Condorito (TERÁN, 2004).

Condorito é o pássaro mais famoso da *historieta* latino-americana, um personagem humorístico cujas aventuras têm sido desfrutadas por oitenta milhões de leitores de todo o mundo durante mais de meio século. Protagonista de um humor simples e transparente, sempre alheio aos temas políticos, o pássaro chileno tem sobrevivido aos tempos graças a uma sadia inocência. Distante das tensões sociais, o personagem de Ríos nunca levantou bandeiras e sempre cultivou uma terna ingenuidade, que lhe permitiu atravessar governos de diversas matizes, democráticos ou militares, em um país que sofreu – como quase todas as nações latino-americanas – constantes idas e vindas políticas e econômicas, que mais de uma vez determinaram o fechamento de muitas editoras (ALBERTONI, 2006, pp. 86/87).

¹¹ Termo usado no Chile para se referir ao indivíduo que vive nas zonas central e sul do país, dedicando-se a tarefas próprias da zona rural.

Figura 31 – Condorito dançando



Fonte: <http://santiagopubcrawl.com/blog/septiembre-el-mes-mas-chileno/condorito-2/>

Embora Condorito não trate de temas políticos, o professor de língua espanhola poderá pinçar em suas histórias material para trabalho de aspectos culturais chilenos, como pode ser visto na tira destacada, na qual é representada a *cueca*, dança nacional do Chile.

Outro autor a ser destacado é Hernán Vidal, mais conhecido como Hervi, que tem uma charge trabalhada ao final desta pesquisa. Nascido em Santiago de Chile, em 1943, Hervi é considerado um discípulo de Pepo e publicou em diversos periódicos, com destaque maior para as charges em páginas editoriais.

"Las páginas editoriales son un muro de ladrillo y el dibujito es como la ventana por donde entra un poco de aire. Sin el dibujo, los editoriales son ilegibles. Por estadística, lo primero que hace una persona cuando agarra el diario es irse al dibujo editorial" (VIDAL, 2002).

O caráter bastante politizado do trabalho de Hervi e a referência a diversos aspectos culturais chilenos faz dele um autor de grande destaque e importância para o professor de língua espanhola que deseje trabalhar esses temas. E, como seu trabalho principal é com as charges, sempre será possível encontrar criações retratando temas recentes do Chile.

5.2.5 Colômbia

Assim como a Bolívia, a Colômbia não tem grande tradição de produção local de *historietas*. Daniel Rabanal¹² (2001) destaca que, quando se fala na Colômbia de *historietas*, elas são chamadas de *caricaturas*, *monos* ou *monachos*, termos estes que, na realidade, referem-se a outras coisas:

Y es que aquí no existe todavía un nombre propio difundido y aceptado para el género, por la sencilla razón de que en Colombia la historieta nunca conoció épocas de una popularidad tal que justificara bautizarla con un nombre propio.

Apesar de suas fortes críticas à situação das *historietas* na Colômbia, Rabanal indica alguns nomes de destaque na atualidade: Giovanni Castro, Leonardo Espinosa (Leocomix), Carlos Garzón, Diego Guerra, Néstor Guillot (Quiló), Bernardo Rincón e Victor Hugo Velásquez (Viktor).

Também deve ser destacado o trabalho de Adriana Mosquero Soto, mais conhecida como Nani, que criou a personagem Magola, publicada inclusive em outros países além da Colômbia. Magola é publicada pelo diário *El Espectador*, de Bogotá, e expressa suas opiniões sobre política e religião, mas também e principalmente sobre o universo feminino (Fig. 31):

Figura 32 – Magola 1



Fonte: www.nanicartoons.com

Por conta de sua temática, que às vezes se assemelha às *Mujeres alteradas* de Maitena, as criações de Nani e sua *Magola* permitem ao professor de língua espanhola trazer para a sala de aula debates capazes de despertar o interesse dos alunos, servindo assim de grande estímulo para atividades de comunicação oral e de produção de textos.

¹² O artigo de Daniel Rabanal, disponível inclusive na internet, traz uma interessante análise da história das *historietas* na Colômbia.

Além disso, Nani tem uma produção cotidiana que aborda temas da atualidade também, como na tira a seguir, a qual fala da crise econômica da Europa, assunto em voga durante o ano de 2012 (Fig. 32):

Figura 33 – Magola 2



Fonte: www.nanicartoons.com

As histórias de *Magola* estão ao alcance dos professores de forma simples e gratuita, por meio de uma página eletrônica na internet mantida pela própria autora, com o seguinte endereço: <http://www.nanicartoons.com/>. E, sobre as *historietas* colombianas em geral, a *Facultad de Artes* da Universidad Nacional de Colombia mantém também na internet o portal *Museo Virtual de la Historieta Colombiana*¹³, que traz todo um panorama da produção atual e pretérita naquele país.

5.2.6 Equador

A primeira revista integralmente dedicada às *historietas* equatorianas – chamada *Panfleto* – somente foi publicada na década de 1980, ou seja, a produção no país, além de pequena, é muito recente.

Figura 34 – Ana y Milena



Fonte: <http://fabian-patinho.blogspot.com.br/>

¹³ Disponível em <http://www.facartes.unal.edu.co/muvirt/museovhc.html>.

Ainda que escassa, a produção equatoriana pode ser encontrada pelo professor de língua espanhola em uma rápida busca na internet. Destaca-se o autor Fabian Patinho, criador da tira mais “estável” do Equador, chamada *Ana y Milena*, que retrata a mulher *Quiteña* (de Quito, a capital do país) e que há vários anos é publicada no diário *El Comercio de Quito* (PATINHO, 2011). Essa produção é disponibilizada gratuitamente na internet pelo próprio autor, por meio da página eletrônica *Ana y Milena*¹⁴, tornando-a acessível ao professor brasileiro que queira passar aos seus alunos informações sobre um dos países da América do Sul que têm menos contato com o Brasil.

5.2.7 Paraguai

Giunta (2012) narra um pouco da história do gênero no Paraguai:

Aunque los precursores fueron, a inicios del siglo XX, Acevedo, Sarozábal y Guevara, recién en los años sesenta llegaría la primera historieta paraguaya: “Ivo, el piloto audaz” (derecha), de “Tata”, en la revista “Farolito”. Por su parte, la revista “Ñande” publicaría trabajos de Fiorello Botti (uno de los pioneros del humor gráfico) y de Gugliota. Una mención especial merece Robin Wood, uno de los más reconocidos guionistas internacionales de historietas, nacido en Paraguay, pero que desarrollaría su carrera principalmente para la editorial Columba, de Argentina. Allí sería el creador (entre tantísimos personajes), de “Nippur de Lagash” (junto a Olivera). Ya en los ’70, aparece la revista “Je Je Grap”, dirigida por Reinaldo Martínez, la primera publicación dedicada enteramente al humor. En 1977 aparece el diario “Hoy”, con las tiras “Pililito y Pankyra” de “Rovisa” y “El último Morotoko”, de Vera, ambas ilustradas por “Nico”.

En 1978, en el Suplemento Infantil del diario Última Hora, aparece la primera historieta de aventuras con un personaje extraído de la mitología guaraní: “Avaré” (izquierda), de Argüello. En 1981 llega la primera revista paraguaya de historietas, “Quimera”, la cual, además de presentar episodios de “Avaré”, presentaría las tiras “Lino Meza” (de Moreno), “Purni de las Llagash” (de Colmán y Argüello), y una primera obra de ciencia ficción espacial, “Galaktos” de Goiriz. En 1984 aparece la revista “El Raudal”, con personajes como “Eyulunex” (de Goiriz), el rockero “Onírico Martínez” (de Moreno) y el astronauta “El Solitario” (de Nico). En 1985 llega “Cacho Medina, periodista”, de Colmán y Gatti, en el diario “Última Hora”, y poco después “Jopo”, de Goiriz. Por su parte, el diario Noticias publica “Crónica urbana”, de Moreno. En 1998, en el diario “Última Hora” se publican las tiras humorísticas “Ña Ma’era” (de Nico), “Manzanita” (de Casartelli) y “El viajero” (de Colmán y Pertile). En 1999, en “Noticias”, Melki crea a otro personaje: “Buchito”.

Dentre os autores que podem chamar a atenção do professor de língua espanhola, destaca-se Nicodemus Fermin Espinosa, mais conhecido como Nico. Nascido em Assunção,

¹⁴ Disponível em <http://fabian-patinho.blogspot.com.br/>

em 1954, publica nas revistas TVO, *Cartelera*, *Cocina Rica*, *Doctor en Casa*, *Guairá News* e no quinzenal *Prensa Cooperativa*. Um exemplo de seu trabalho (Fig. 34):

Figura 35 – Spinosa



Fonte: <http://www.dementesx.com/nico-espinoza-mis-dibujos-adquirieron-personalidad-propia/>

As tiras de Nico apresentam um panorama da atualidade ou de circunstâncias da vida paraguaia que foram ou são muito notórias, como a dengue, a distribuição de alimentos nas escolas, a paternidade do presidente Lugo, as fazendas atribuídas ao presidente, os parlamentares, entre outros temas (EL PROPRIO, 2012). Por essa razão, representam um rico material de trabalho para o professor de língua espanhola que queira apresentar aos seus alunos um pouco mais da realidade paraguaia, país com o qual o Brasil faz grande fronteira e cujas histórias são interligadas por eventos importantes, como a Guerra do Paraguai.

5.2.8 Peru

Para Lucioni (2001), ainda que tendo sido esporádica, efêmera e de desenho algo torpe, a *historieta* peruana foi original e criativa, assumindo o objetivo de expressar um país cheio de conflitos. Quiroz (2009) explica que o desenvolvimento da *historieta* no Peru teve como bases gêneros muito marcados: a sátira política e as classes sociais, incluindo personagens regionais.

É uma situação que não difere muito dos países andinos vizinhos, como a Bolívia, o Equador e a Colômbia, nos quais a produção é marcada por dificuldades e inconstâncias. Ainda assim, sempre é possível destacar alguns autores de maior destaque.

Um dado interessante revelado nas pesquisas feitas para este estudo foi a existência de um personagem chamado *Supercholo* (também grafado como *Super Cholo* ou *Super-Cholo*), criado pelo austríaco Victor Honigman, que em 1957 se radicou no Peru. Esse mesmo personagem foi revivado nos anos 1990 por outro cartunista de nome Carlos Castellano, mas mantendo a imagem de um herói local, representante do povo e com traços andinos. É inevitável concluir que o *Super Cholo* peruano de certa forma influenciou na criação da personagem boliviana *Super Cholita*, que tem uma *historieta* específica trabalhada em outro capítulo deste estudo. Pela similaridade das características, nota-se o desejo de alguns cartunistas desses dois países de criar um herói nacional, figura inspirada diretamente no povo, que o liberte das injustiças que há séculos impedem o necessário desenvolvimento de suas nações. Embora não seja um material de fácil acesso ao professor de língua espanhola no Brasil, posto que são encontradas apenas algumas tiras na internet, a comparação entre o *Super Cholo* peruano e a *Super Cholita* boliviana pode gerar uma interessante atividade de reflexão sobre aspectos culturais desses dois países andinos.

Figura 36 – Super Cholo



Fonte: <http://blogs.elcomercio.pe/saldetucasa/2011/02/colores-de-tradicion-se-inaugura.html>

Na segunda metade do século XX, um autor que se destacou no Peru foi Julio Fairlie, falecido em abril de 2012. Seu maior sucesso apareceu no diário popular *Última hora*, com o personagem *Sampietri*, um “criollo”, inteligente, namorador, com um humor absurdo, conforme se vê na Figura 36 a seguir:

Figura 37 – Sampietri



Fonte: http://ellectordehistorietas.blogspot.com.br/2012/04/julio-fairlie-creador-del-personaje_26.html

Além dos exemplos citados, o professor de língua espanhola encontrará na internet outros autores com produções relativamente amadoras, mas que podem ser trabalhados nas aulas como forma de disseminar um pouco dos aspectos culturais peruanos.

5.2.9 Uruguai

Os antecedentes das *historietas* no Uruguai remontam ao ano de 1890, com a revista *El Negro Timóteo*, na qual havia sequências de tiras (com diálogos no rodapé) a cargo de Orestes. Porém, é a partir de 1930 que chegariam as verdadeiras *historietas*, sob a responsabilidade de Julio Suarez, tanto com *Wing y Roncadera* como com *Peloduro, del campito a la olimpiada* (GIUNTA, 2012). Também se destacaram nesses primórdios e ao longo de várias décadas cartunistas como Fola, com os personagens *Pelopincho* y *Cachirula*, e muitos outros que fazem do Uruguai um país com um pouco mais de tradição nessa área, embora não tanto quanto a Argentina.

Figura 38 – Diógenes y el Linyera



Fonte: <http://www.todohistorietas.com.ar/diogenestira.gif>

É interessante notar que um dos maiores nomes da produção uruguaia nas décadas mais recentes, Tabaré Gómez Laborde, conhecido simplesmente como Tabaré, tem suas publicações estampadas pelo jornal Clarín, da Argentina. Juntamente com Carlos Abrevaya e Jorge Guinzburg, Tabaré criou a *historieta* diária *Diógenes y el Linyera*, que faz sucesso desde 1977 e já deu origem a mais de 9.000 tiras (TABARÉ, 2012).

La tira, publicada en la última página del diario Clarín desde el año 1977, cuenta las aventuras de “El linyera”, un vagabundo que habita una plaza, y su fiel perro, Diógenes, que, algo resignado por las actitudes de su amo, igual lo sigue a todas partes. El linyera, quien siempre viste el mismo saco, pantalón, sombrero y zapatos estragados, es, por momentos, algo tonto, pero, sobre todo, dormilón. En general, hay breves diálogos de El linyera con personajes ocasionales, que muestran una sátira de la realidad social y política, desde la óptica de estos dos vagabundos urbanos. Diógenes, que es un perro de una raza indeterminada, aunque no habla, tiene a su cargo el remate cómico de cada tira, con reflexiones cargadas de ironía, pero sin malicia, a las que llega observando a su dueño. (GIUNTA, 2012)

Embora possa ser dito que as publicações de Tabaré estão mais próximas da Argentina, o fato é que se trata de um autor uruguaio, que pode ser trabalhado pelo professor de língua espanhola para mostrar um pouco do talento dos cartunistas desse país.

Outro autor uruguaio que fez sucesso no exterior foi Luis Eduardo Barreto Ferreyra, conhecido simplesmente por Eduardo Barreto, que fez muito sucesso trabalhando para a americana DC Comics, antes de falecer em 2011. Porém, suas produções tiveram pouco impacto no seu país de origem e não há grandes publicações retratando personagens uruguaio ou latinos.

Figura 39 – Arbiza



Fonte: http://www.portaluruguaycultural.gub.uy/2010/06/conrado-arbiza/?curr_cat=

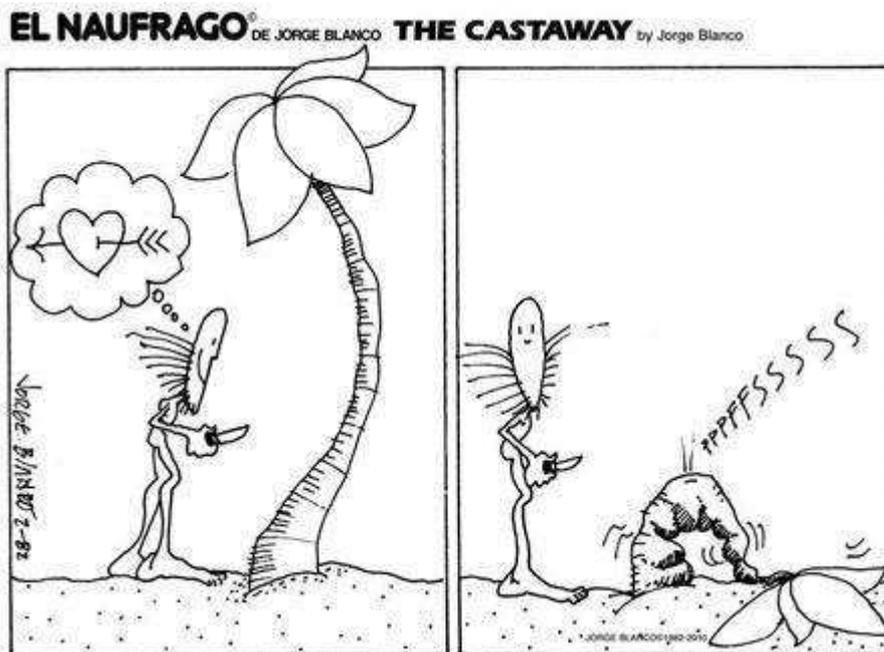
Nas décadas mais recentes, ganharam destaque Conrado Arbiza, com suas tiras *Froo* e *La madre que lo pario*, bem como o cartunista Gervasio Troche, que já foi destacado pela revista brasileira *Bravo!*.

5.2.10 Venezuela

Com pequena tradição na área, a Venezuela contou nas últimas décadas com as produções de Jorge Blanco e o seu *El Náufrago*, que teve um êxito sem precedentes no país, convertendo-se na única *historieta* cômica feita por um venezuelano que foi publicada por mais de vinte anos consecutivos. Com produção descontinuada no final dos anos 1990, *El Náufrago* é um personagem solitário assim definido pelo próprio autor:

Todos, en mayor o menor grado, intentamos evadir la realidad que nos somete, refugiarnos en un inexistente y remoto lugar, donde la inevitable presencia de los otros, no nos limiten la libertad. Mi personaje cree haber logrado la libertad absoluta, pero al mismo tiempo, es prisionero del propio mundo que ha creado. Para acentuar tal situación he eliminado, entre otros aspectos, el idioma, la ropa y las estaciones. Y como expresión gráfica: el minimalismo. Además intenta, y no le queda más remedio, que estar en armonía con la naturaleza, es el más puro “ecologista” o “amigo del ambiente”, un tipo “green”. (BLANCO, 2011)

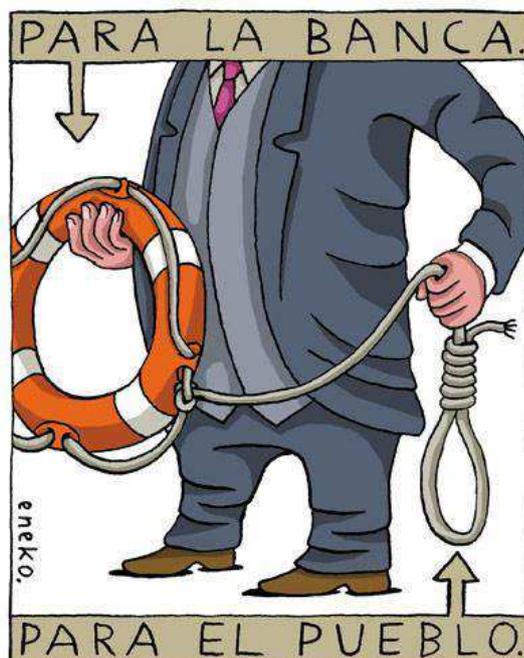
Figura 40 – O Náufrago



Fonte: <http://miguelmoyetones.com/2011/10/18/el-naufrago-personaje-de-jorge-blanco-venezuela/>

Presente em um dos livros didáticos analisados, Eneko é venezuelano de Caracas e também possui uma produção de relativo destaque, podendo ser trabalhado principalmente pelo professor que quiser incluir temas sociais em suas aulas.

Figura 41 – Eneko



Fonte: <http://humorgrafico.info/es/contenido/para-la-banca-para-el-pueblo-eneko-11052012>

5.3 Primeira proposta de trabalho com *historietas*: Super Cholita

5.3.1 Considerações iniciais sobre a proposta

Conforme reiterado, o ensino de uma língua estrangeira não pode se reduzir às lições de fonologia, morfologia sintaxe, semântica e outras questões gramaticais, devendo abordar aspectos culturais dos países nos quais o idioma estudado é a língua nativa.

No entanto, conforme reiteradamente ressaltado, as pesquisas feitas nos livros didáticos, nos vestibulares e avaliações seriadas das universidades, bem como nas provas do ENEM, demonstraram que é praticamente não existe material publicado para esse fim, que seja apoiado na utilização das *historietas*. Além disso, quando os materiais disponibilizados ao professor trazem atividades baseadas em quadrinhos, tiras e charges, a presença quase sempre unânime é de autores argentinos. Os demais países de língua espanhola do continente são ignorados.

Tendo em vista essa realidade, buscou-se apresentar ao professor uma alternativa que minimizasse os dois problemas, ou seja, a falta de material baseado em *historietas* para o trabalho de aspectos culturais dos países vizinhos ao Brasil, como forma de complemento do estudo da língua espanhola, bem como a ausência de autores e personagens de países diversos da Argentina e do Chile.

Com esse objetivo, foi feita uma análise da *historieta* “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”, sob o ponto de vista do discurso político e do viés cultural, para que ela possa ser utilizada nas aulas de língua espanhola especialmente das licenciaturas em Letras, que são as formadoras dos futuros professores da área. O público visado foi o do curso de licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, de maneira a levar aos alunos informações sobre a história recente boliviana, país que é uma das principais referências da língua espanhola no estado, por conta da grande fronteira. Buscou-se criar um exemplo de material capaz de fazer com que os alunos tenham um contato com a língua por meio de uma linguagem lúdica e acessível, aprendam alguns termos mais específicos da Bolívia, como *imilla*, e também desenvolvam a capacidade de análise crítica de discursos produzidos em língua espanhola.

A escolha da personagem *Super Cholita* se justifica por sua atualidade na Bolívia. Além disso, alguns dos exemplares das *historietas* da personagem estão disponíveis na

internet, possibilitando aos professores de espanhol sua utilização ao custo apenas da impressão do material.

5.3.2 Análise da *historieta*

Inicialmente, ressalta-se que, para uma melhor compreensão da análise que aqui se faz, é recomendada uma leitura prévia da *historieta* estudada, que acompanha o presente trabalho como anexo.

A edição das *historietas* criadas por Rolando Valdez que aqui é analisada ganhou o nome “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”. Analisa-se apenas o primeiro dos dois volumes com o mesmo título, que têm como pano de fundo os acontecimentos no episódio boliviano que ficou conhecido como “El Octubre Negro”.

O título da *historieta* é “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”. A conexão do enredo com a história e a realidade bolivianas torna-se clara desde o início, pois o *gringo* a que se refere o título é Gonzalo Sánchez de Lozada, que foi presidente da Bolívia por duas vezes: a primeira delas, de 1993 a 1997; a segunda, de 2002 a 2003, eleição em que derrotou no segundo turno o atual presidente boliviano, Evo Morales.

No início de 2003, com uma grave crise financeira que assolava seu país, Lozada propôs a criação de um imposto sobre os salários, fato esse que deu origem a greves e conflitos com a própria polícia, sendo necessária a intervenção das Forças Armadas do país. A situação foi controlada, mas ao longo dos meses seguintes ficou evidente a perda de governabilidade e em outubro explodiram os protestos por todo o país, especialmente a partir de movimentos sociais do Altiplano boliviano, com destaque para a cidade de El Alto. Ocorreram inúmeros bloqueios de estradas, houve desabastecimento generalizado nas cidades e a pressão sobre o governo, visando à renúncia de Lozada, agravou-se ao extremo, levando a choques nas ruas que provocaram a morte de mais de sessenta pessoas. Em 17 de outubro, Lozada renunciou ao cargo e deixou o país para residir nos Estados Unidos da América. A esses acontecimentos, deu-se o nome de “Octubre Negro”.

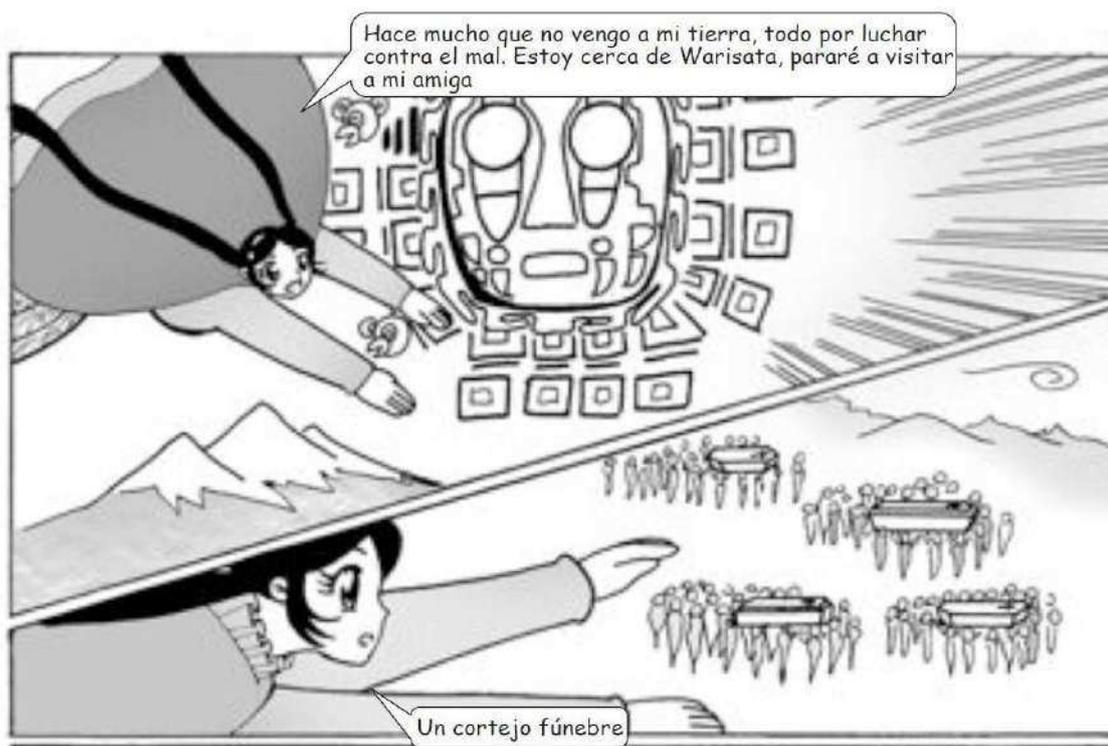
É sobre o “Octubre Negro” que o enredo se move, dado esse que não está nas entrelinhas, mas aparece de forma explícita tanto na própria *historieta* quanto nas palavras de seu autor. Com efeito, o portal boliviano de internet “Viva Bolívia” publicou em setembro de 2009 uma entrevista com o criador da Super Cholita, na qual foi destacado que os eventos de

outubro de 2003 realmente são o cenário para a edição “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”, conforme é possível extrair das palavras do próprio Rolando Valdez¹⁵, criador da *historieta*:

Yo he visto la represión de cerca en mi barrio de El Alto y eso me ha marcado. Fueron días muy tristes: la guerra por los recursos naturales, la represión de los militares. Recuerdo cuando la policía mató a una niña en El Alto y eso provocó que todo el pueblo se volcara a las calles a luchar por sus derechos. Eso fue algo que intenté reflejar en el último número de Super Cholita.

A primeira cena da *historieta*, abaixo reproduzida, já deixa clara a intenção do autor no sentido de reconstruir um acontecimento importante da história recente boliviana, a partir da presença do super-herói, elemento bastante comum dos quadrinhos, e ainda sob um viés das populações mais pobres.

Figura 42 – Super Cholita em Warisata



Fonte: Arquivo pessoal

Nota-se na Fig. 41 que a personagem principal – Super Cholita – está voando, uma característica comum entre os super-heróis. Ao fundo, aparece uma imagem que faz referência a Tiahuanaco (também grafada como Tiwanaku), que teria sido a capital de uma grande civilização pré-hispânica, local de onde a personagem teria obtido seus poderes. O

¹⁵ <http://vivabolivia.splinder.com/post/21264285/super-cholita>

terceiro elemento são as montanhas andinas, caracterizando assim os principais aspectos da cultura representada pela *historieta*: o povo de origem indígena, que encontra sua expressão nos traços físicos e nas vestes da personagem principal; povo esse de grande riqueza cultural – destaque para a simbologia referente a Tiahuanaco – e que seria o verdadeiro proprietário daquela terra, caracterizada pelas altas montanhas da Cordilheira dos Andes.

Destaque ainda para as palavras da personagem principal, posto que também trazem elementos norteadores tanto do enfoque político da *historieta* quanto da cultura ali representada. Nesse sentido, destaque para a expressão “mi tierra”, pois ao mesmo tempo em que é possível interpretá-la como uma simples referência ao fato daquele lugar ser a cidade natal da Super Cholita, também pode ser interpretado como uma afirmação de que o povo de origem indígena é que é o legítimo dono daquela terra, conforme dito anteriormente. A faceta maniqueísta da *historieta*, ou seja, a separação clara entre bem e mal em um antagonismo constante e beligerante, é destacada logo em seguida, quando a Super Cholita faz referência à sua luta contra o mal. Por fim, a escolha da localidade de Warisata como local de origem da personagem e ponto central da *historieta* é emblemática, pois se trata de uma pequena comunidade no altiplano andino, moradia principalmente de uma população mais empobrecida e local onde ocorreram severos conflitos e várias mortes durante o chamado “Octubre Negro”.

Logo em seguida, aparece a Super Cholita voando sobre um cortejo fúnebre. Ganham destaque nessa cena duas coisas. Em primeiro lugar, a existência de vários caixões, significando que foram várias mortes. Em segundo lugar, a quantidade de pessoas ao redor dos caixões, indicando que as mortes provocaram uma comoção popular muito grande. Essa cena retrata justamente o que ocorreu durante o chamado “Massacre de Warisata”, em meio aos protestos para a deposição do “Gringo Asesino”.

A comoção popular também é representada em outra cena posterior, pelas lágrimas das amigas de Super Cholita, as quais também têm os mesmos traços característicos das mulheres indígenas do altiplano boliviano, como os cabelos negros e lisos, além da vestimenta tradicional (Fig. 42):

Figura 43 – Super Cholita e a amiga chorando



Fonte: Arquivo pessoal

Da comoção popular, passa-se à organização popular como meio de defender os interesses da parcela menos favorecida economicamente da população. A cena seguinte é emblemática nesse sentido (Fig. 43):

Figura 44 – Super Cholita em meio à população



Fonte: Arquivo pessoal

Destacam-se na cena a concentração popular – as pessoas parecem caminhar em direção a um ponto central de reunião, no caso a Super Cholita, bem como se destaca ainda a presença de bandeiras, cartazes e punhos levantados, além da presença de pessoas de todas as idades, inclusive crianças, demonstrando que a revolta popular é generalizada.

À pergunta feita por Super Cholita – Pero ¿qué há pasado? – seguem várias cenas narrando os acontecimentos em Warisata, em meio aos protestos do “Octubre Negro”. A narrativa é carregada de um discurso politizado, onde sobram adjetivos pejorativos para o “mal”, representado pelo então presidente Lozada, buscando-se recontar a história a partir de

uma visão proletária e maniqueísta, na qual se opõem o bem (população pobre e indígena) e o mal (população branca, rica e com traços europeus). O quadro a seguir é uma boa representação desse discurso (Fig. 44):

Figura 45 – O presidente



Fonte: Arquivo pessoal

Em relação à parte visual, o quadro se divide em duas cenas, cortadas por uma faixa diagonal. À esquerda, aparece a imagem do presidente, com destaque para a faixa presidencial no peito, os traços europeus e os cabelos claros. Chama a atenção a sombra atrás do presidente, que se assemelha a uma figura fantasmagórica e maligna. No quadro à direita, é representada a luta dos camponeses contra o governo.

Quanto ao discurso, a primeira cena é carregada de palavras depreciativas em relação à figura do presidente. De início, ele é chamado de *gringo*, expressão utilizada normalmente para se referir aos estrangeiros, especialmente aos de língua não espanhola. O uso da expressão, nesse caso, carrega ainda um tom pejorativo e que busca transmitir a ideia de que, embora nascido na Bolívia, Lozada era um estrangeiro naquela terra, a qual não lhe pertencia. As palavras *engaños* e *mentiras* são críticas diretas ao governo do presidente, cujo marco seria uma administração voltada para atender interesses que não os da população indígena e menos favorecida. Por fim, o quadro da mesma cena traz a palavra *dictador*, posicionando assim o governo de Lozada como contrário à democracia e à participação popular.

A cena seguinte busca narrar os motivos que levaram à revolta popular, especialmente a questão da venda do gás (*recursos naturales*) para o exterior, fato esse que foi um dos

pontos centrais das revoltas do “Octubre Negro”, embora as reivindicações durante aquele período tenham sido generalizadas e motivadas por inúmeros fatores de descontentamento da população. A revolta maior a justificar o levante popular, segundo se depreende da narrativa contida na cena, é quanto à não repartição dos lucros obtidos na venda dos recursos naturais, destacando o autor que o presidente ficava com as *ganancias solo para él*. A história vai assim sendo recontada sob o ponto de vista popular, trazendo-se justificativas para a mobilização da população, que teria o direito de combater aquela *injusticia* e, via de consequência, a *derrocar* o presidente. Em seguida, há um interessante posicionamento do autor quanto ao exército boliviano, o exército de *nuestra* nação: ao mesmo tempo em que ele é considerado também culpado pelo massacre, pois agiu sob as ordens de um presidente ditador contra um povo indefeso, assim o fez não porque desejasse, mas porque foi corrompido. Com isso, mantém-se a condenação aos atos do exército, ao mesmo tempo em que se procura manter um canal aberto para que ele possa voltar a agir pelo povo, posto que ele só agiu como agiu porque foi corrompido, não porque o desejasse.

Figura 46 – A revolta popular em El Alto



Fonte: Arquivo pessoal

A história continua sendo recontada sob o ponto de vista dos campesinos, conforme se vê nas duas cenas acima (Fig. 45). A primeira retrata como se deu grande parte das batalhas: com os manifestantes no alto dos morros, atirando pedras em soldados armados com metralhadoras. Objetiva-se não apenas recontar a história, mas destacar a assimetria da luta, simbolizada pela diferença de armamento entre as duas partes. Na cena seguinte, a população mantém a expressão de luta, com bandeiras, cartazes e punhos erguidos, tendo-se acima uma frase que evoca uma espécie de grito de guerra: “El Alto de pie, nunca de rodillas”, ou seja, a

região altiplana de *El Alto* se manteria de pé, erguida, lutando, e nunca se quedaria de joelhos diante do governo opressor, criminoso e ditatorial.

Os quadros seguintes irão recontar os desdobramentos da luta, chegando-se à consequência inevitável: a morte de vários campesinos (Fig. 46):

Figura 47 – O povo ferido



Fonte: Arquivo pessoal

São três cenas que procuram dar às mortes dos campesinos uma ideia de fuzilamento, de verdadeira assimetria entre as duas partes, pois de um lado havia *piedras y palos* e de outro *armas y tanques*. O autor resume os acontecimentos de maneira direta: *fue una masacre*. Chama a atenção no quadro do meio a imagem de uma mãe agachada, tentando proteger sua criança do fuzilamento, enquanto duas pessoas desarmadas são atingidas por balas e uma terceira, no canto esquerdo e representada apenas por uma imagem negra, já está caída no chão.

Figura 48 – A raposa



Fonte: Arquivo pessoal

A cena seguinte procura mostrar outro grande responsável pelo *massacre* dos camponeses: Berzaín, o homem à frente do exército (Fig. 47). Trata-se de Carlos Sánchez Berzaín, que foi titular de vários ministérios durante os governos de Lozada, encontrando-se no cargo de Ministro da Defesa quando as revoltas eclodiram. A imagem é bem clara ao colocar Berzaín à frente de inúmeros soldados que parecem esperar as suas ordens. Chamam a atenção as orelhas de *zorro* (raposa) que compõem a figura do Ministro, fazendo referência a um animal retratado em inúmeras histórias com uma conotação má e pejorativa, com características de enganador, esperto e desleal. Aliás, o texto o trata de *zorro* mesmo, denominando-o *genio en matar y asesinar*. Em síntese, coloca-se Berzaín como o grande responsável direto pelas mortes durante o “Octubre Negro”. Porém, embora os traços dos desenhos sejam simples, não deixam de trazer detalhes sutis que reforçam a mensagem transmitida pelo autor, ou seja, a de que o grande culpado por tudo é Lozada. Nesse sentido, ganham destaque os óculos de Berzaín, cujas lentes são recortadas por faixas que lembram a

faixa presidencial, deixando claro que o Ministro da Defesa enxerga a situação de acordo com a visão de Lozada, agindo sob o seu mando.

Esse último quadro reproduzido marca a narrativa da história recontada sob a visão dos camponeses, mas ainda sem a interferência de Super Cholita, ou seja, até então se está apenas recontando o que aconteceu na realidade, sem adentrar no campo da ficção. A partir desse ponto, porém, a história passa a mesclar acontecimentos reais com a imaginação do autor. Várias cenas a seguir trazem a luta entre Super Cholita e Berzaín, destacando-se o seguinte quadro (Fig. 48):

Figura 49 – Super Cholita e Berzán



Fonte: Arquivo pessoal

As falas dos dois personagens trazem uma carga política visível, completando uma cena que simbolicamente representa o embate direto entre europeus vs. indígenas, ricos vs. pobres, mal vs. bem. Da parte textual, destaca-se o modo como Berzaín se refere aos camponeses: *zonsos*. É uma forma de dizer que os poderosos enxergam o povo como tolo, cuja insurreição não passa de um ato ingênuo e sem poder para mudar a situação, estando já a ponto de cair. Essa visão é combatida por Super Cholita, que fala da luta pela *justicia*, *caos* y *sufrimiento* do povo causados pela classe dominante, assegurando que nunca é tarde para lutar contra essa situação.

Os quadros seguintes não recontam a história, mas criam o final desejado pelos camponeses para Berzaín: sua derrota diante de Super Cholita, que nada mais é do que a expressão do poder da classe mais pobre. Super Cholita não apenas vence Berzaín como ainda o humilha, como que devolvendo os sofrimentos pelos quais o povo passou por conta dos atos

do Ministro da Defesa. Após vencer o inimigo, Super Cholita fala uma frase de efeito, símbolo da luta retratada: *La justicia siempre será la justicia* (Fig. 49):

Figura 50 – Super Cholita derrota Berzán



Fonte: Arquivo pessoal

Derrotado o Ministro da Defesa, a heroína precisa continuar sua luta contra o *mal*, agora enfrentando seu líder, ou seja, o presidente. É interessante notar que o autor passa, durante vários momentos de sua *historieta*, uma clara intenção de ridicularizar os personagens governamentais que atuaram no “Ocutubre Negro”, em especial Berzain e Lozada. Nesse sentido, o autor traz um quadro no qual Super Cholita escuta uma voz, mas não consegue saber de onde vem. Na sequência, a origem é revelada (Fig. 50):

Figura 51 – Super Cholita e Goni



Fonte: Arquivo pessoal

Vê-se Lozada como uma figura pequena diante de Super Cholita, que se refere a ele como um *adorno*, ou seja, uma figura decorativa, sem grandes funções. É de se lembrar uma das definições do dicionário da Real Academia espanhola para o termo *adorno*¹⁶: *que no hace labor efectiva*. Referido dicionário destaca que o termo é frequentemente utilizado de forma jocosa e isso explica o seu uso pelo autor, ou seja, como uma forma de menosprezar e reduzir a figura e o papel de Lozada na presidência da Bolívia.

O quadro ainda traz alguns detalhes a serem destacados. Em primeiro lugar, a forma como Lozada se refere a Super Cholita, chamando-a de *super imilla*, termo de origem aimara para definir uma garota ou jovem indígena na Bolívia, lembrando que os aimaras são os indígenas que habitam a região do lago Titicaca, entre a Bolívia e o Peru. Destaque também para a forma como o presidente é desenhado na última cena do quadro, de olhos fechados e uma expressão pomposa e soberba.

Os quadros que se seguem na *historieta* narram a luta entre Super Cholita e Lozada, cabendo aqui um destaque para a arma utilizada por Lozada: um grande robô por ele guiado, recurso muito utilizado nos mangás japoneses, que claramente influenciaram o autor no desenvolvimento de sua obra. Na cena a seguir, Lozada está dentro de seu robô atacando Super Cholita (Fig. 51):

¹⁶ Dicionário Eletrônico da Real Academia Española, parte integrante da enciclopédia eletrônica Microsoft Encarta edição 2008.

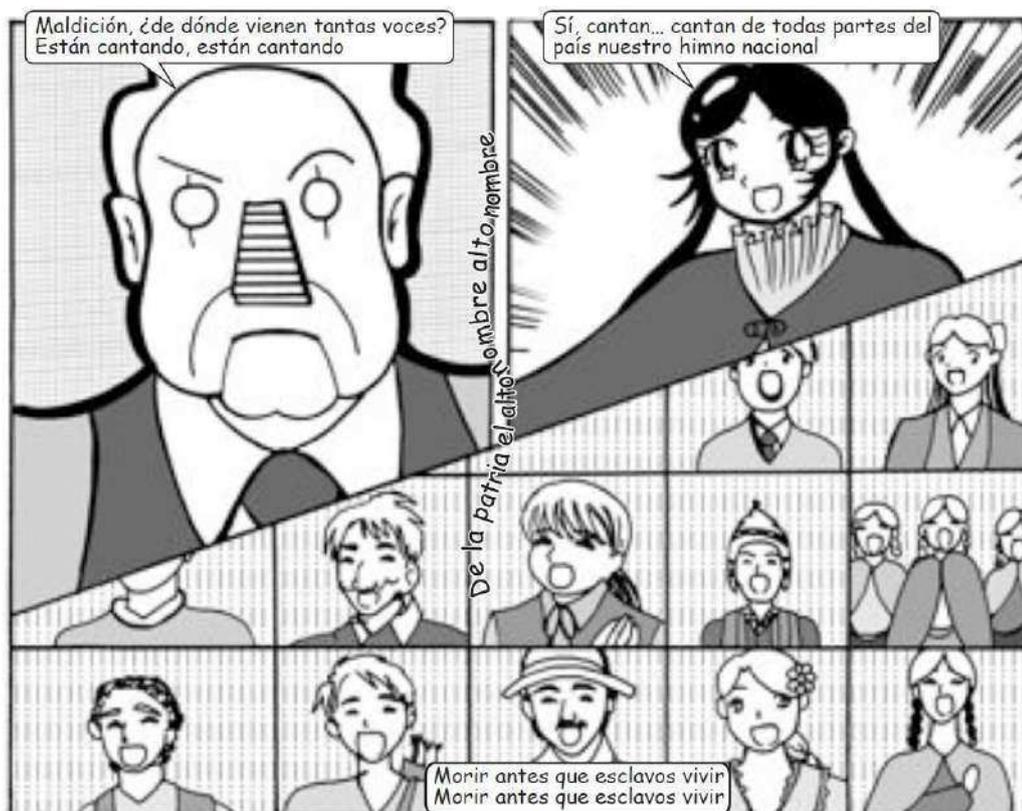
Figura 52 – Super Cholita enfrenta o robô



Fonte: Arquivo pessoal

Embora aparentemente a sequência de quadros que retratam essa luta tenha apenas um caráter lúdico, afastando-se da busca do autor por uma reconstrução política-proletária dos acontecimentos do “Octubre Negro”, o tom político se mantém ativo, podendo ser encontrado, por exemplo, na expressão *poder del dinero* utilizada por Lozada na cena reproduzida. E com o desenrolar do enredo, esse viés político volta com carga total (Fig. 52):

Figura 53 – O povo canta o hino



Fonte: Arquivo pessoal

Este último quadro reproduzido reflete não apenas o levante popular contra o governo de Lozada, mas também os momentos posteriores da história boliviana, especialmente a ascensão ao poder do presidente Evo Morales, de origem indígena. Assim se afirma pela tendência de valorização da pátria, do ufanismo, do resgate dos valores nacionais, de luta contra o domínio estrangeiro, tudo isso condensado no canto do hino nacional pelo povo, expressão máxima do nacionalismo.

Na sequência, a *historieta* retrata o que aconteceu após o “Octubre Negro” e a renúncia do presidente Lozada: sua fuga para os Estados Unidos, tratado no quadro abaixo apenas como *país del norte* (veja Fig. 43).

Figura 54 – Super Cholita e a fuga de Goni



Fonte: Arquivo pessoal

A referência aos Estados Unidos passa a ser então expressa, por meio da reprodução da figura do *Tio Sam* (Fig. 54):

Figura 55 – Tio Sam



Fonte: Arquivo pessoal

O discurso nacionalista da *historieta* ganha ainda mais força nas cenas acima, especialmente quando o *Tio Sam* diz que Lozada é um de seus filhos. Com isso, o autor busca o rompimento definitivo entre o verdadeiro povo boliviano, indígena ou mestiço, de nobres valores morais e rica cultura, e os políticos que governavam o país, que nada mais representavam do que o estrangeiro, o colonialismo, a dominação e a opressão por parte dos países ricos, especialmente os Estados Unidos. Retrata ainda o que realmente aconteceu: o abrigo político concedido ao Presidente e seu Ministro da Defesa (veja Fig. 55).

Figura 56 – Burocracia



Fonte: Arquivo pessoal

Por fim, encerrando o primeiro volume da *historieta* “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”, o autor retrata as dificuldades do novo governo boliviano para conseguir a extradição de Lozada, representada nas cenas acima pela burocracia pela qual passa Super Cholita.

5.3.3 Conclusões específicas sobre a *historieta* da Super Cholita

A partir do estudo da *historieta* “Super Cholita vs. El Gringo Asesino”, o professor de licenciatura em Letras – Espanhol tem um recurso interessante para ser trabalhado em sala de aula, o qual possui a vantagem de ser representado por uma linguagem – *historietas* – acessível à maioria dos alunos. Não se buscou aqui demonstrar as possibilidades de trabalho da *historieta* quanto à parte gramatical ou ortográfica, embora isso também seja plenamente possível. Por outro lado, foi feita uma análise que permite ao professor dialogar com os alunos acerca da história recente da Bolívia, especialmente o chamado “Octubre Negro” e a polarização da luta de classes naquele país. Além disso, a *historieta* traz informações relevantes sobre aspectos culturais e até a geografia da Bolívia, temas que também podem ser debatidos pelo professor.

Em síntese, a análise apresentada permite ao professor desenvolver diversas atividades que extrapolam as linhas tradicionais da lingüística e complementam o ensino do idioma. Ele pode pedir ao aluno que faça uma redação em espanhol sobre a Bolívia, a partir das informações transmitidas pela *historieta*, pode promover debates orais, pode destacar traços marcantes dos costumes bolivianos, como a vestimenta tradicional de suas mulheres, enfim, as possibilidades são diversas. Em qualquer caso, ao final de um trabalho com essa rica história da Super Cholita, certamente o aluno terá ampliado seu conhecimento sobre um dos países da América do Sul onde o espanhol é falado, aumentando ainda mais seu interesse pela língua, especialmente no caso dos estudantes dos estados de Rondônia e do Acre, que fazem grande fronteira com a Bolívia.

5.4 Demais propostas de trabalho: charges e tiras cômicas

5.4.1 Introdução

Na atividade anterior, buscou-se analisar uma *historieta* mais complexa e relativamente grande, capaz de fornecer vasto material para o professor desenvolver inúmeras atividades.

Neste tópico, mantém-se a busca pelo aprimoramento do uso desse rico material nas aulas de espanhol, mas com o foco mais voltado para atividades prontas, desenvolvidas a partir de histórias ou mensagens curtas, veiculadas por meio de tiras cômicas e de charges. A intenção é dar ao professor exemplos de atividades com conteúdos de acesso ainda mais fácil do que as histórias em quadrinhos extensas.

É importante destacar que as sugestões de trabalho apresentadas não esgotam as possibilidades de criação de atividades a partir de *historietas*, posto que essas possibilidades são quase infinitas. Buscou-se apenas mostrar algumas maneiras de abordar lições além da gramática, preparadas para uma aula de língua espanhola que busque uma abordagem completa do idioma. A intenção não foi criar atividades totalmente inovadoras, mas demonstrar que mesmo atividades tradicionais, como a produção de textos, podem ficar ainda mais ricas quando incluem a transmissão de conhecimentos sobre aspectos culturais dos países nos quais a língua espanhola é oficial.

5.4.2 Atividade nº 1: Gaturro

a) Considerações sobre a proposta:

O personagem *Gaturro* tem se popularizado cada vez mais, conforme já visto, contando inclusive com publicações no Brasil e tendo sido utilizado em alguns exames seletivos, como mostrou a pesquisa. Freitas, Gallo & Hottz (2008) traçam um perfil do personagem:

Las tiras cómicas de Gaturro son de autoría del humorista gráfico argentino Cristian Dzwonik, cuyo nombre artístico es Nik, y nacieron en 1996 en el periódico La Nación (GATURRO, 2005a). En su barrio y en los techos de las casas de su ciudad, Gaturro hace agudas observaciones sobre la vida cotidiana. De pequeño, una familia lo adoptó y desde entonces vive con ella. Es un romántico enamorado de Ágatha y vive inventando técnicas para conquistarla. Ella no lo quiere, haciendo de

Gaturro un fracasado en sus intentos de cortejo. Además, su familia lo mandó al colegio, preocupada por la educación de su minino.

La elección de Gaturro se debe, por un lado, a la manera interesante como se construye el humor en sus *historietas*. Sea con juegos léxico-semánticos, sea con intertextos, los chistes son ágiles y requieren del lector la movilización de muchas competencias enciclopédicas y lingüísticas (MAINGUENEAU, 2002) para su lectura.

Por tais características e por ser utilizado em exames seletivos no Brasil, sua utilização em sala de aula é importante para familiarizar os alunos com um personagem que tende cada vez mais a estar presente nos livros didáticos e nas provas.

Em relação à atividade específica aqui proposta, o objetivo foi trabalhar elementos da história e arquitetura da Argentina, especialmente de Buenos Aires, capital do país que hoje é um dos destinos mais frequentes dos brasileiros que viajam para o exterior. Foi associada uma fotografia publicada no jornal *Clarín*, como uma forma de demonstrar a riqueza de possibilidades que há na conjugação das tiras com outros elementos ou linguagens, tal como ensinado por Rama & Vergueiro nas lições que foram vistas no tópico anterior. Neste caso específico, o professor poderia também exibir para os alunos um vídeo sobre os principais monumentos históricos de Buenos Aires ou mesmo um texto de jornal ou livro tratando do assunto.

b) Atividade proposta:

El Cabildo también tuvo su celebración

20:01/Se proyectó un espectáculo de luz y sonido en 3D, sobre la historia. La Plaza de Mayo estuvo colmada. Participaron Cristina y siete presidentes sudamericanos.

Figura 57 – Plaza de Mayo



Fonte: <http://edant.clarin.com/diario/2010/05/25/um/m-02199933.htm>

Figura 58 – Gaturro e o Cabildo



Fonte: NIK. Gaturro . – 10ª ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2010., p.69

Lee el trecho del reportaje que ha salido en el periódico Clarín en 2010 cuando se conmemoraban el aniversario de 200 años de un gran suceso histórico. ¿Ahora puedes asociarla a la historieta de Gaturro? En grupos, discute, investiga y contesta a las preguntas abajo.

- ¿En qué país están los personajes?
- ¿Sabes precisar la ciudad dónde están?
- ¿Qué significa la palabra “cabildo”?
- ¿Qué acontecimiento histórico se pasó el 25 de mayo de 1810?
- ¿Por qué se conmemora este día?
- En la última viñeta Gaturro piensa una respuesta para la pregunta hecha por la profesora. ¿por qué crees que él piensa así?

5.4.3 Atividade nº 2: Maitena

a) Considerações sobre a proposta:

Mujeres alteradas é, assim como *Gaturro*, uma produção argentina que alcançou grande sucesso internacional. Sua autora se chama Maitena Burundarena e suas histórias retratam o cotidiano das mulheres argentinas, conforme já destacado em capítulo anterior, trazendo várias gírias e expressões típicas de Buenos Aires dos anos 2000 (VIVAS, 2006). Conforme foi visto, suas tiras já estão presentes nos livros didáticos utilizados pelos estudantes brasileiros, bem como nos exames seletivos das nossas instituições de ensino superior.

A atividade proposta busca tanto exercitar a interpretação de texto como transmitir ao estudante informações sobre a comunicação por meio de gestos utilizada na Argentina, tendo em vista que a *historieta* traz vários desses gestos.

A aprendizagem desse tema é extremamente importante, tendo em vista que a comunicação entre duas pessoas não se dá somente por meio das palavras, mas principalmente por expressões e gestos. Oliveira Santos ensina (2007, p. 56):

Estudos mais recentes chegaram à mesma conclusão, partindo do princípio de que a linguagem dos gestos é tão expressiva quanto a da fala. Ratificando essa posição, Corballis - um dos autores que defendem também essa tese - afirma que a linguagem falada somente apareceu há mais ou menos 50 mil anos e que a linguagem dos gestos já era utilizada há mais de 100 mil anos.

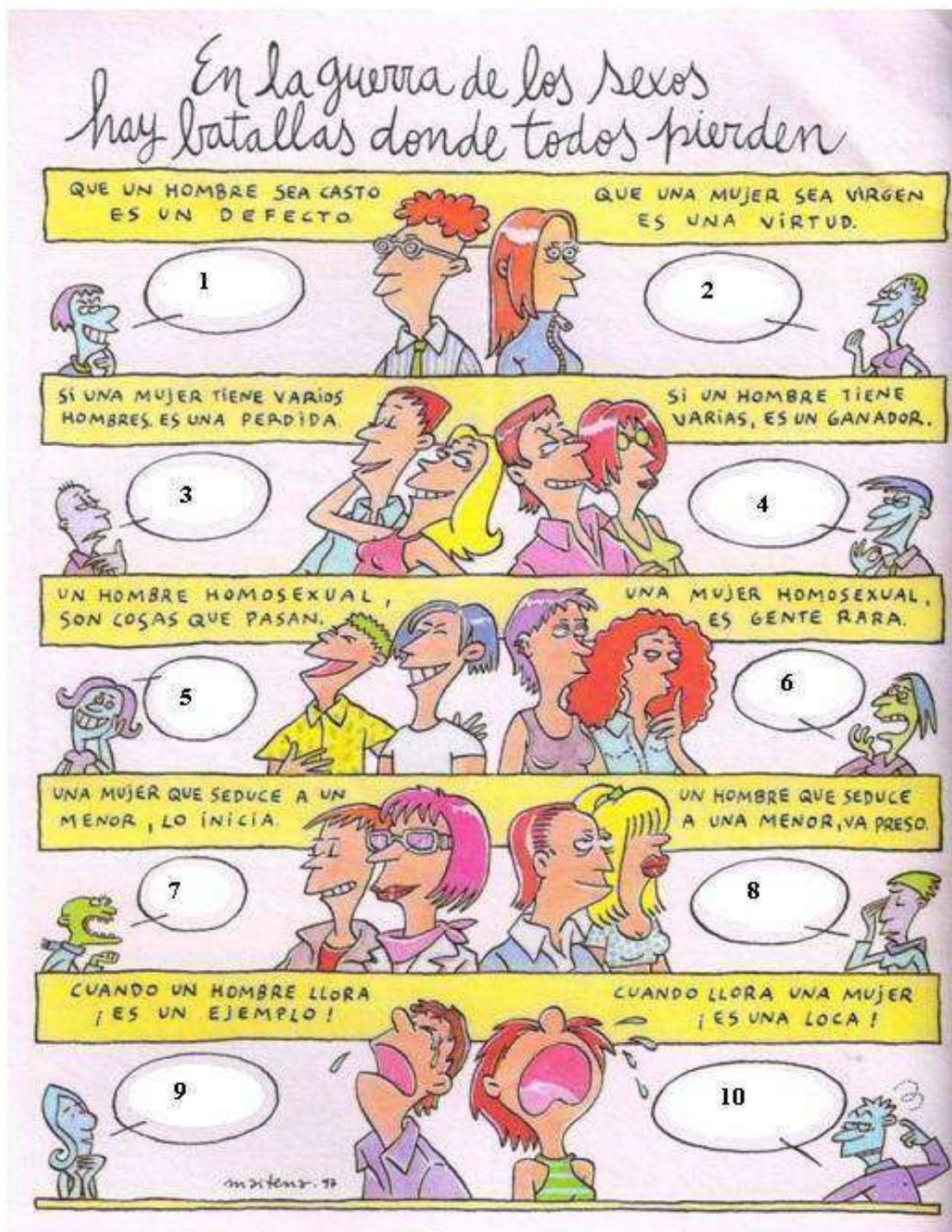
E, nessa seara, cada povo tem suas particularidades, que podem e devem ser ensinadas aos alunos para que eles possam ter um completo aprendizado da língua. Além disso, é preciso estar atento para o fato de que há gestos que no Brasil são tomados como positivos e em outros países como negativos. Há, inclusive, situações em que um brasileiro pode ter inúmeros problemas caso repita em outro país em gesto comum dentro de nossas fronteiras.

Além do trabalho de interpretação, é pedido também ao aluno que desenvolva um pequeno texto. Mas, o professor pode ir além das atividades propostas. É possível conjugar a *historieta* com cenas de filmes ou programas argentinos que mostrem pessoas gesticulando da mesma forma como na produção de Maitena. É possível ainda que o professor abra discussões na sala sobre as formas de comunicação não-verbais brasileiras, em comparação com as argentinas expostas na *historieta*, estimulando assim não apenas o conhecimento desse tema

importante, mas também a prática de conversação e o aprimoramento das habilidades de comunicação oral em língua espanhola.

b) Atividade proposta:

Figura 59 – Guerra dos Sexos



Fonte: MAITENA. *Mujeres Alteradas 3*. – 5. ed. – Buenos Aires: Sudamericana – Lumen, 2007. p.22.

- 1) Al hablar muchas veces utilizamos los gestos como herramientas en nuestra comunicación e incluso hay momentos en que ni es necesario verbalizar algo, para que haya una perfecta comprensión del mensaje. En la historieta argentina de arriba nos faltan algunas expresiones. Busca las correspondencias a partir del texto y de lo que consigas comprender de la lectura gestual.

<input type="checkbox"/> ¿Será cierto?	<input type="checkbox"/> ¡Qué desequilibrada!
<input type="checkbox"/> ¿Será tonto o raro?	<input type="checkbox"/> ¡No cualquiera! ¡je! ¡je!
<input type="checkbox"/> ¡Qué entereza!	<input type="checkbox"/> ¡... sí, pero es un rico...!
<input type="checkbox"/> ¡Es una cualquiera!	<input type="checkbox"/> ¡Grande pibe!
<input type="checkbox"/> ¡...sí, pero es un asco!	<input type="checkbox"/> ¡Pobre criatura!

- 2) ¿Ahora ya eres capaz de concluir quién ha sido el vencedor en la *guerra de los sexos*?
Escribe un breve párrafo justificando tu conclusión.

5.4.4 Atividade nº 3: Charge do Hervi

a) Considerações sobre a proposta:

As charges também representam uma grande fonte de material para trabalho do professor de espanhol. Conforme já destacado, essa forma de expressão artística é marcada pela crítica social e política e tem algumas características próprias, que a diferem das tiras e das histórias em quadrinhos. Entre elas, a pouca ou inexistente utilização de uma moldura para o desenho e a ausência de um personagem fixo. As charges geralmente retratam de forma caricata um personagem em destaque na atualidade ou um tema que esteja em evidência. Assim como as demais espécies do gênero *historieta*, trazem como formato característico um ou mais desenhos, em muitos casos acompanhado de pequeno texto, de uma frase ou apenas de uma palavra. A mensagem é simples e direta, embora seja comum trazer nas entrelinhas críticas contundentes a pessoas ou fatos, bem como possuir mensagens subliminares.

Para o professor de língua espanhola, a grande vantagem das charges é a rapidez com que elas são criadas para retratar fatos que acabaram de ocorrer, permitindo que sejam trabalhados com os alunos temas recentes e que despertem interesse justamente por estarem nas manchetes dos meios de comunicação.

Na atividade a seguir proposta, é apresentada uma charge do cartunista chileno Hervi, publicada no periódico *La Tercera*. Com um só desenho e a frase “Moai precavido”, o autor consegue passar uma mensagem forte sobre a perigosa situação das ilhas oceânicas frente às mudanças climáticas, com o risco de elevação do nível dos oceanos e, com isso, o consequente desaparecimento de muitos territórios e povos. A charge traz a figura de um *moai*, como são conhecidas as enormes estátuas construídas pelo povo Rapanui, utilizando *snorkel* e uma máscara de mergulho, simbolizando que ele já está preparando para a inundação.

A riqueza de informações constantes na charge permite ao professor trabalhar temas ligados ao território de um dois principais países de língua espanhola da América do Sul, o Chile, bem como parte da rica cultura de um dos povos que o compõem. Além disso, permite trabalhar o tema da ecologia, que sempre se mantém atual.

b) Atividade proposta:

Lee y observa la tira del chileno Hervi que fue publicada en el periódico La Tercera.

Figura 60 – Moai precavido



Fonte: *La Tercera*

1) Sobre la Isla de Pascua contesta:

- a) ¿Sabrías decir el nombre del pueblo que habitó ese lugar?
- b) ¿Dónde está ubicada la isla?
- c) ¿Viven muchos habitantes en ese lugar?
- d) ¿En qué océano se encuentra esa isla?
- e) ¿A qué país pertenece?
- f) ¿Qué son los Moais?
- g) ¿Por qué los Moais provocan tanta curiosidad?
- h) ¿Qué lugar de la isla recibió el premio de patrimonio cultural de la humanidad por UNESCO?
- i) Esa isla es reconocida mundialmente por sus aspectos culturales, ¿podrías citar los principales?

2) Habla con tus compañeros sobre las perspectivas culturales reveladas mediante las imágenes.

3) Ahora mira la tira cómica y trata de interpretar el texto con la ayuda del contexto visual y de la frase que se encuentra debajo de la historieta. Seguro que has observado que el Moai se encuentra con un equipamiento de buceo, algo raro. En tu opinión, ¿qué sugiere la tira? ¿Qué aspectos culturales se perderían en el caso del fin de ese sitio?

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu de algumas premissas importantes. A primeira delas, relativa às mudanças pelas quais vêm passando o processo educacional no Brasil e no mundo, a partir da influência dos novos – às vezes, não tão novos – meios de comunicação, como a televisão, o cinema e a internet. A informação passou a ser recebida pelas pessoas nas últimas décadas por meios mais dinâmicos que o livro, congregando imagem estática ou em movimento, aliada ao som. As gerações mais recentes já nasceram sob a égide da linguagem audiovisual, que aos poucos foi se aprimorando e ganhando a velocidade do videoclipe e de outras linguagens rápidas, embora algumas vezes superficiais. Acostumados a essa realidade, os estudantes não se adaptam bem ao esquema tradicional de ensino, baseado em uma exposição oral pelo professor, apoiado somente na utilização do quadro e de textos impressos. Por isso, vislumbra-se a necessidade do professor utilizar recursos de ensino que estejam mais próximas dessa realidade vivida pelos estudantes do dia a dia.

A segunda premissa adotada é a de que as histórias em quadrinhos, tiras e charges, identificadas nessa pesquisa como espécies do gênero *historietas*, representam justamente um recurso ou meio de apoio didático capaz de auxiliar o professor a transmitir o conhecimento de uma maneira contemporânea e que possa ser bem recebida pelos alunos.

Para justificar essa premissa, foram destacadas as inúmeras vantagens da utilização das *historietas* na sala de aula, especialmente nas classes de língua espanhola. Entre elas, o fato de representarem um meio de comunicação de massa amplamente consumido pelas crianças, jovens e até pelos adultos; a linguagem simples e direta, em regra facilmente assimilável; a conjugação de imagens e palavras, conjugação essa que facilita a compreensão da mensagem e auxilia no aprendizado de uma nova língua, tal como ocorre no processo de alfabetização.

Também para justificar a premissa de que as *historietas* podem e devem ser utilizadas pelo professor de língua espanhola em suas aulas, buscou-se desconstruir os vários preconceitos que foram se acumulando contra essa forma de arte e comunicação, principalmente em seus primórdios, de maneira a demonstrar que todas as contraindicações em relação às *historietas* não passam de simples preconceitos mesmo. Essa realidade é atestada inclusive pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), ainda que indiretamente, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que já reconhecem a necessidade do emprego das *historietas* no ensino.

Finalmente, expôs-se a necessidade de que o ensino de uma língua estrangeira, incluindo o espanhol, não pode ficar estancado às lições tradicionais de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, bem como de aquisição de vocabulário e tradução, sem qualquer preocupação com os aspectos culturais, pois o perfil do estudante de idiomas mudou: agora, ele deseja e precisa ter um contato direto não apenas com a língua, mas com os demais elementos que a compõem e a integram, especialmente aspectos culturais dos povos onde ela é o idioma oficial.

Feita a revisão bibliográfica sobre o tema, principalmente no que diz respeito à viabilidade e adequabilidade do uso das histórias em quadrinhos, tiras e charges nas aulas de língua espanhola, passou-se então a uma pesquisa quantitativa e, em parte, também qualitativa, a fim de se aferir se e como estão sendo utilizadas as *historietas* nos livros didáticos destinados ao ensino do espanhol no Brasil. A resposta foi bastante positiva, concluindo-se que elas já estão presentes em 57% das obras. Concluiu-se também pela predominância de autores da argentina e pela quase ausência de atividades nas quais as *historietas* trabalhassem diretamente com temas que não fossem ligados às lições de gramática.

Em seguida, passou-se a uma pesquisa semelhante com os exames seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior brasileiras. Os números encontrados não foram tão destacados como os dos livros didáticos: apenas 28% das provas de língua espanhola nesses exames contava com o uso das *historietas*. Em que pese esses números, a conclusão a que se chegou com a pesquisa foi a de que as *historietas* já estão disseminadas de forma relevante nos exames seletivos, estimulando o professor de língua espanhola que trabalha com a preparação de alunos para esses exames a trabalhar com elas. Outra conclusão a que se chegou com a pesquisa foi similar à feita com os livros didáticos: predominância de autores argentinos e de questões envolvendo interpretação de texto/conteúdo, bem como lições de gramática, sem ter o objetivo de trabalhar especificamente com aspectos culturais.

Para finalizar essa etapa do trabalho, foi feita uma pesquisa nas provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Como o ENEM somente passou a contar com questões de língua espanhola nos três últimos anos, objetivou-se nos anos anteriores efetuar uma análise sob um aspecto qualitativo, a fim de retirar exemplos de utilização das *historietas* na elaboração de atividades e questões. O resultado pretendido foi atingido, com a exploração de diversas questões, abrangendo disciplinas variadas, que demonstram ao professor algumas formas de trabalho com as *historietas* nas salas de aula, as quais podem ser adaptadas para as lições de língua espanhola.

As pesquisas realizadas com os livros didáticos, os exames seletivos e o ENEM demonstraram que, no geral, as *historietas* já fazem parte do ensino no Brasil, especialmente de língua espanhola. Demonstraram também que as atividades nelas baseadas se concentram na interpretação de conteúdo (mensagem), no ensino e avaliação de temas da gramática e na produção de pequenos textos, além de serem utilizadas como fontes de motivação e diversão dos alunos. Por outro lado, concluiu-se que: 1) há uma presença predominante de autores argentinos, em detrimento dos autores dos demais países da região; 2) embora as *historietas* atualmente sejam um recurso didático amplamente utilizado no ensino do espanhol, elas ainda não estão presentes em atividades que envolvam a transmissão ao aluno de conhecimentos sobre aspectos culturais e outros elementos importantes para complementar o ensino do idioma.

Essas conclusões foram importantes para direcionar o presente estudo, de maneira a que ele pudesse inovar acadêmica e cientificamente. Identificadas as carências quanto ao uso das *historietas* nas aulas de língua espanhola, passou-se então a buscar supri-las.

Nesse sentido, o primeiro direcionamento do estudo intencionou organizar um pequeno resumo com os principais autores do gênero da América do Sul, destacando seus personagens principais e tecendo considerações sobre o uso das produções de cada um deles nas aulas de espanhol. Esse capítulo do trabalho objetivou fornecer aos professores um pouco mais de conhecimento sobre os autores dos países vizinhos ao Brasil, de maneira a que eles possam, a partir dessas informações resumidas, ampliar o rol de fontes de *historietas* a serem trabalhadas.

O segundo ponto abordado pelo estudo foi a utilização das histórias em quadrinhos, tiras e charges em atividades complementares à gramática, especialmente envolvendo o ensino de elementos ligados aos aspectos culturais dos países vizinhos ao Brasil. Buscou-se, inicialmente, justificar a utilização das *historietas* para a consecução desse objetivo. Depois, foram desenvolvidas quatro propostas de atividades envolvendo produções de cartunistas sul-americanos, abrangendo justamente esses aspectos dos povos vizinhos. Essa parte final da pesquisa objetivou demonstrar ao professor que é possível trabalhar com *historietas* também nessa área do ensino da língua espanhola, embora os livros didáticos e os exames seletivos não o façam. As atividades desenvolvidas, ainda que em número reduzido, podem servir de estímulo para aguçar a criatividade do professor e, assim, permitir que ele supra tal carência.

A conclusão final é uma resposta à pergunta da pesquisa, que assim foi colocada: “É indicada e, caso seja, de que forma pode ser feita a utilização das *historietas* como material de trabalho nas aulas de língua espanhola, inclusive para disseminação de informações sobre

aspectos culturais dos povos que adotam o espanhol como língua oficial?”. A pesquisa desenvolvida chegou a uma resposta afirmativa, ou seja, é realmente indicada a utilização das *historietas*, que representam um importante, dinâmico e atualizado recurso para o ensino de língua espanhola, que já é amplamente utilizado pelos livros didáticos e pelos exames de seleção das instituições de ensino superior. Quanto à forma de uso, o trabalho desenvolvido confirmou o que disseram Rama & Vergueiro (2010, p. 26), no sentido de não existirem regras para a utilização desse importante recurso didático, destacando-se que o único limite para o bom aproveitamento em qualquer sala de aula, como apontado pelos autores, é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Responde-se, assim, à segunda parte da pergunta.

No entanto, essa liberdade ainda não é plenamente utilizada no que diz respeito ao ensino de língua espanhola, pois o uso dos quadrinhos ainda não abrange todas as áreas que dizem respeito a essa disciplina. Constatou-se que as *historietas* também podem servir de valioso recurso didático em aspectos até agora ignorados, especialmente no ensino de elementos diversos dos estudos gramaticais. Embora os livros didáticos já abordem esses elementos, os meios utilizados são outros, como músicas e filmes. A contribuição desta pesquisa, portanto, é agregar mais uma forma de ensinar aspectos culturais para os estudantes de língua espanhola, por meio da utilização das *historietas* produzidas por autores argentinos e de outros países da América do Sul.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **O linguístico e o cultural nos contos populares paraibanos**. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/mariaaragao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2012.
- ARIAS, Ignacio Marcelo; OLIVEIRA, Miguel Henrique Nascimento de. **Mundo español**. – 2. ed. (aumentada) – Belo Horizonte: Centro Cultural e Editorial mundo Espanhol, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz** – 50. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 165.
- BARBERÁ, Isabel López; ALONSO, María Paz Bartolomé; ZARAGÜETA, Pilar Alzugaray; GADAÑÓN, Ana Isabel Blanco. **Español hoy**. São Paulo: Scipione, 2003.
- BARBIERI, Daniele. **Los lenguajes del cómic**. Barcelona: Paidós, 1993.
- BLANCO, Jorge. **“El Naufrago” personaje de Jorge Blanco (Venezuela)**. Entrevista concedida a Miguel Moyetones, em outubro de 2011. Disponível em <<http://miguelmoyetones.com/2011/10/18/el-naufrago-personaje-de-jorge-blanco-venezuela/>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- BOROBIO, Virgilio; PALENCIA, Ramón. **Nuevo ELE – Curso de Español para Extranjeros**. Madrid (Espanha): SMEE, 2005.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes de Referência do ENEM**. Brasília, DF, 2010.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2006.
- CARRASCO, Jorge Catalá. **El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Disponível em: <http://www.uv.es/foro/foro3/Catala_2007.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- CUEVA, Joaquín. **Breve aproximación a una historia de la historieta boliviana**. Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta. N. 28 – vol. 7 – diciembre 2007.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **¡Los tebeos en pantalla! El empleo del “tebeo” en el proceso de enseñanza / aprendizaje de Español como lengua extranjera**. XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos 2003. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0597.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EL PROPIO Nico es un chiste. **ABC Color**, Paraguai, 1º de março de 2012. Disponível em < <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/artes-espectaculos/el-propio-nico-es-un-chiste-372460.html>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

ELKINS, Robert J.; BRUGGEMANN, Christian. **Comic Strips in the Teaching of English as a Foreign Language**. (Paper presented to a conference on the teaching of English, Kassel, West Germany, February 5-6, 1971). Disponível em: < http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3a/f7/33.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Editora ULBRA, 2002.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; GALLO, Raphael da Rocha; HOTTZ, Maria Elisa Uchôa Taques. “Gathumor”: Un análisis enunciativo del humor en las tiras cómicas de Gaturro. **Hispanistas**, Vol IX nº 33 – abril – mayo – junio de 2008. Disponível em < <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/texto03.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2012.

GARPAR. **Historieta boliviana**. Santa Cruz de la Sierra, 2005. Disponível em < <http://historietaboliviana.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

GARCÍA, María de Los Ángeles J.; HERNÁNDEZ, Josephine Sánchez. **Español sin fronteras – Curso de Lengua Española Volumen 1**. São Paulo: Scipione, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONZÁLEZ, Nicodemus Fermin Espinosa. El dibujo me divierte, hago lo que me gusta y lo que quiero. Entrevista concedida ao Diário ABC Color, em 16 de novembro de 2011. **ABC Color**. Disponível em < http://www.portalguarani.com/autores_detalle.php?id=110>. Acesso em: 17 mai. 2012.

GIUNTA, Nestor Gustavo. **Todo Historietas: Humor Argentino**. Argentina, maio de 2012. Disponível em <<http://www.todohistorietas.com.ar/>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

GORDILLO, Carmen Rojas. **Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de Internet**. X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes. São Paulo (Brasil), 14.set.2002. Disponível em < <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html#11> >

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOBATO, Jesús Sánchez; GARCÍA, Concha Moreno; GARGALLO, Isabel Santos. **Nuevo español sin fronteras ESF 1 – Libro del alumno (edición especial para Brasil)**. Madrid (Espanha): SGEL – Sociedad General Española de Librería S.A., 2006.

LUCIONI, Mario. **La historieta peruana**. Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta. – Vol., nº 4. – diciembre 2001. Disponível em < http://www.rlesh.110mb.com/04/04_lucioni.html>. Acesso em: 17 mai. 2012.

MAITENA. **Mujeres alteradas 1-2-3-4-5**. – 6. ed. – Buenos Aires: Sudamericana – Lumen, 2010.

MARTIGNONE, Hernán; PRUNES, Mariano. **Historietas a Diario: las tiras cómicas argentinas de Mafalda a nuestros días**. Buenos Aires: Librería, 2008.

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Espanhol Série Brasil – Ensino Médio / Volume Único**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2005.

MEDINA, Luis Ernesto. **Funciones didácticas del dibujo humorístico**. 2. ed. – México: Trillas, 2005.

MERINO, Ana. **El Cómic Hispánico**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

MOYA, Álvaro de (org.). **Shazam!** 3. ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

NDA, Eddy. **La Historia del Comic en el Ecuador**. Ecuador, maio de 2009. Disponível em < <http://eddyndasolitariopez.blogspot.com.br/2009/05/en-nuestro-pais-el-comic-empezotomar.html>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

NIK. **Gaturro 2**. – 10. ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.

PATINHO, Fabian. Entrevista: Fabian Patinho. Entrevista concedida a Historietologo. **Historietologo: entrevistas, convocatorias y más del mundo de la caricatura, el humor y la historieta latinoamericana**. Agosto de 2011. Disponível em < <http://historietologo.blogspot.com.br/2011/08/entrevista-fabian-patinho.html>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

QUIROZ, Fernando Franco. **Cronología de la historieta en el Perú**. Lima: Kingdom Comics, 2009. Disponível em <http://www.kingdomcomics.org/historieta_peruana.html>. Acesso em: 17 mai. 2012.

RABANAL, Daniel. **Panorama de la historieta en Colombia**. Revista Latinoamericana de estudios sobre la historieta, vol. 1, nº. 1 (abril de 2001), pp. 15-30. Disponível em < http://www.rlesh.110mb.com/01/01_rabanal.html>. Acesso em: 17 mai. 2012.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

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

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte**. – São Paulo: Devir, 2009a.

_____ **Quadrinhos na educação**. – São Paulo: Contexto, 2009b.

RODRIGUEZ, Daví Jaén. **História em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios**. São Paulo: USP,

2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-24042009-160938/publico/DAVI_JAEN_RODRIGUEZ.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2012.

SÁNCHEZ, Aquilino; CANTOS, Pascual; FERNÁNDEZ, Gretel Eres; FLAVIAN, Eugenia. **De viva voz – curso de español para alumnos brasileños**. Madrid (Espanha): SGEL – Sociedad General Española de Librería S.A., 2001.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira (org.). **Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula**. Maceió: Ed. UFAL, 2007.

SILES, Jorge. **El boom de la historieta boliviana**. Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta. N. 28 – vol. 7 – diciembre 2007.

SIRI, Ricardo Liniers. **Macanudo 2**. – 8ª. ed. – Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2011.

TABARÉ. **Página eletrônica do cartunista Tabaré Gómez Laborde**. Buenos Aires, 2012. Disponível em <<http://www.tabareonline.com/>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

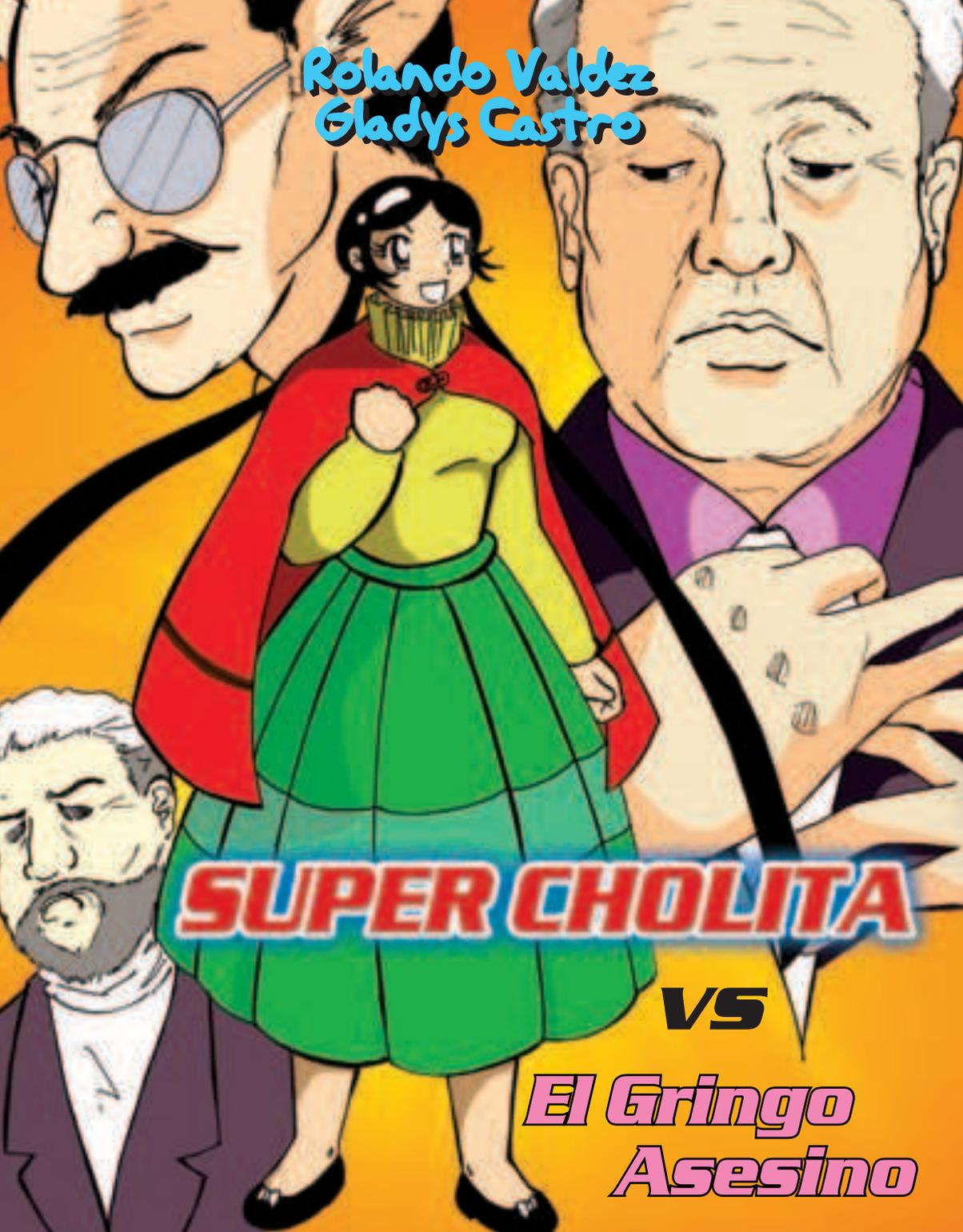
TERÁN, Néstor Taboada. **Salvador Allende - ¡Mar para Bolivia!** La Paz, Bolívia: Plural Editores, 2004.

VIDAL, HERNÁN. "El humor es una lucha contra la muerte". Entrevista concedida a Rosario Mena. **nuestro.cl - Corporación del Patrimonio Cultural de Chile**. Abril de 2002. Disponível em <<http://www.nuestro.cl/notas/perfiles/hervi.htm>>. Acesso em: 17 mai. 2012.

VEGINI, Valdir. **Dicas em tópicos – Trabalhos acadêmicos**. Porto Velho, 2010. Disponível em < <http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=177355> >. Acesso em: 20 jun. 2012.

VIVAS, Michele Abreu. **“Literatura mulherzinha”: a construção de feminilidades nas tirinhas da série “Mulheres alteradas” de Maitena**. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

ANEXO A: SUPER CHOLITA VS. EL GRINGO ASESINO



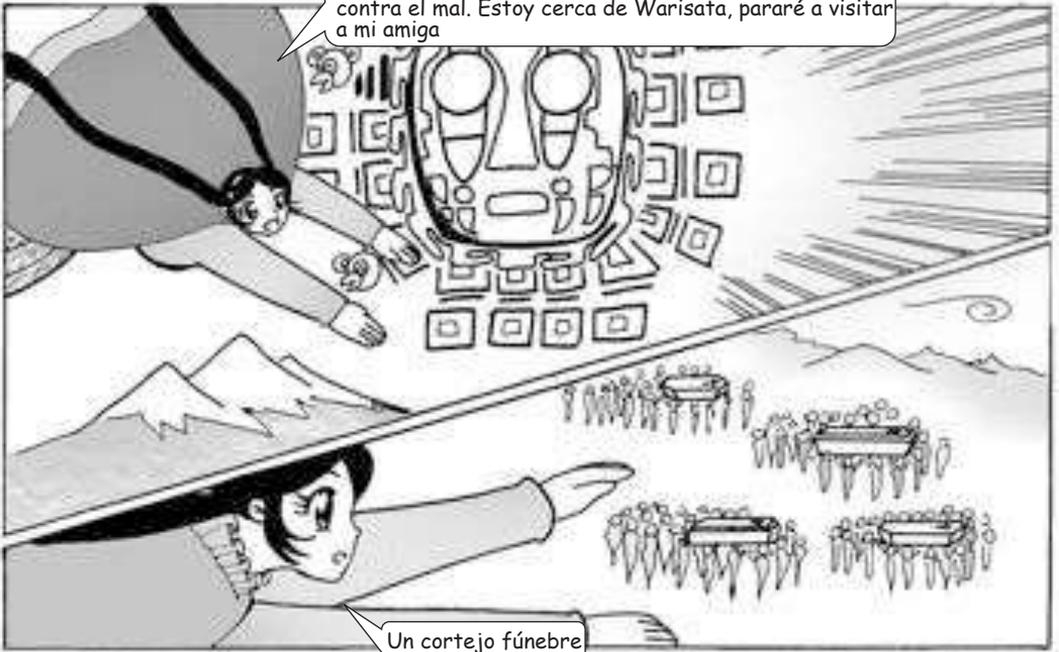
Rolando Valdez
Gladys Castro

SUPER CHOLITA

VS

*El Gringo
Asesino*

Hace mucho que no vengo a mi tierra, todo por luchar contra el mal. Estoy cerca de Warisata, pararé a visitar a mi amiga



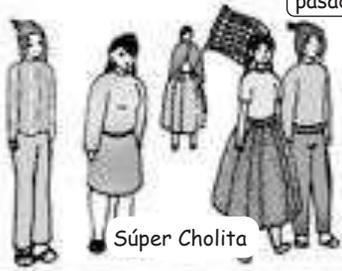
Un cortejo fúnebre

Pero allí hay otro... y otro, pero ¿qué ha pasado?



Allí está mi amiga bajaré a preguntarle





Pero ¿qué ha pasado?



Y en la ciudad de El Alto con el grito de "El Alto de pie, nunca de rodillas" se han librado feroces enfrentamientos en contra de militares y policías



donde muchos de nuestros hermanos han caído ya



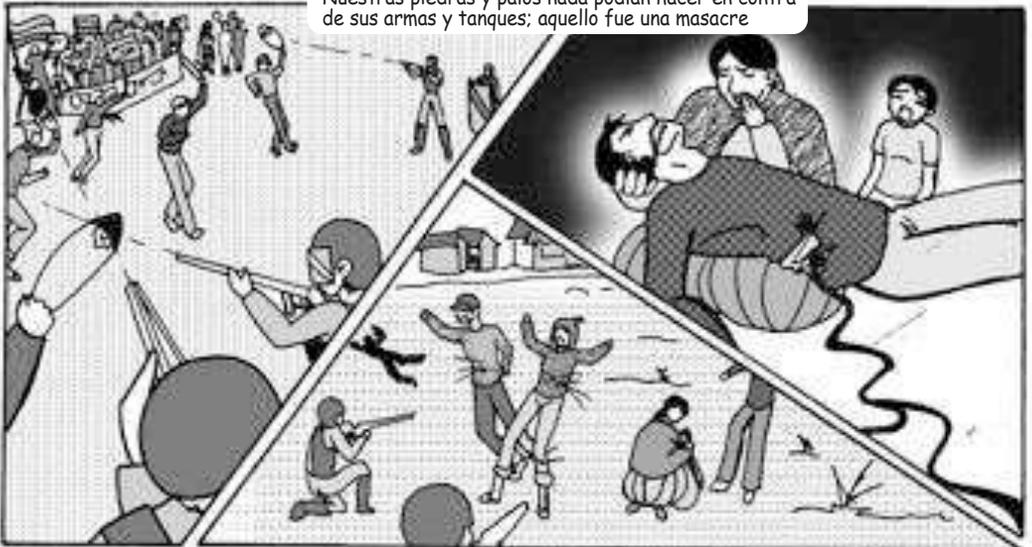
Nosotros nos dirigimos a detener un convoy de cisternas de gasolina que llevaban para sus tanques y tanquetas



Desde los cerros de la zona Ballivián les lanzábamos piedras pero ellos estaban fuertemente armados



Nuestras piedras y palos nada podían hacer en contra de sus armas y tanques; aquello fue una masacre



Y al mando del ejército está Berzaín, un genio en matar y asesinar; le dicen el zorro, por esto además es muy fuerte, muy fuerte



En este momento se debe seguir luchando en El Alto



Ayúdanos Súper Cholita ayúdanos



No te preocupes yo me haré cargo de esto





Iré y los detendré

Sí, ve hacia la ciudad de El Alto primero y cuidate de otro de sus secuaces llamado Kukoc



Se escuchan balas en esa dirección, deben estar enfrentándose allí

Ríndanse, ja, ja, ja, no podrán con nosotros





Idiotas, no pondrán con nosotros



¡Ahora!



¡Mueran!





Háganse cargo del ejército, yo me haré cargo de él



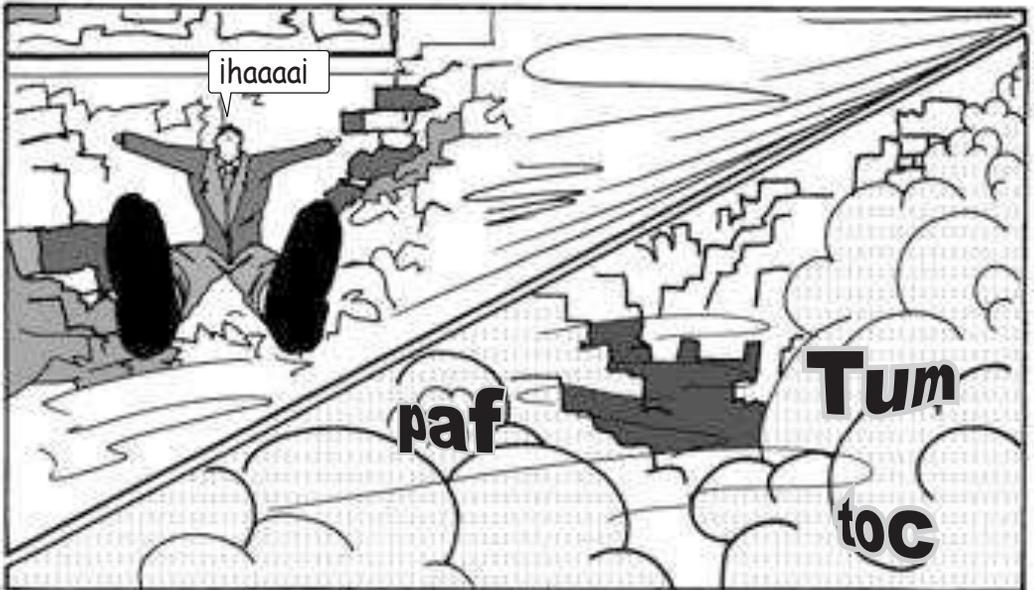
¡Súper Cholita!
Llegas tarde, súper tonta, la insurrección de esos zonzos está a punto de caer, igual que tú caerás muerta aquí

Nunca es tarde para hacer justicia y el caos y el sufrimiento que han causado



También parará

Toma





Morirá
por mi mano, haaa



Ahora, muere, Súper Cholita



¡!

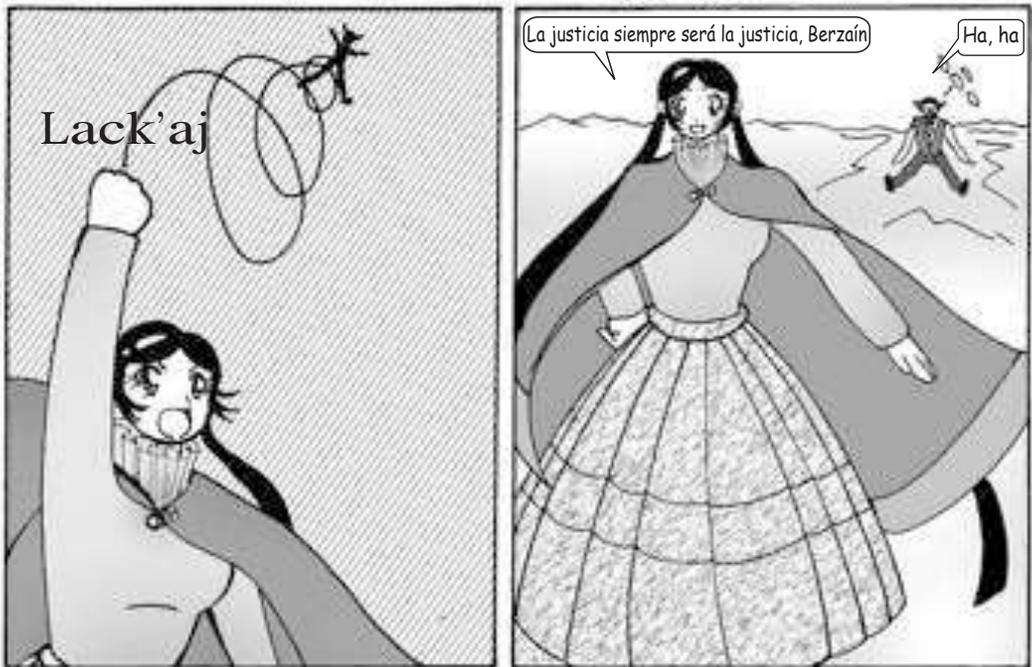


¿Qué decías de tu mano?

¿Qué!?



¡Maldita, muere!
Multi puñete





Déjalo

¿?



Pero ¿quién me habla?



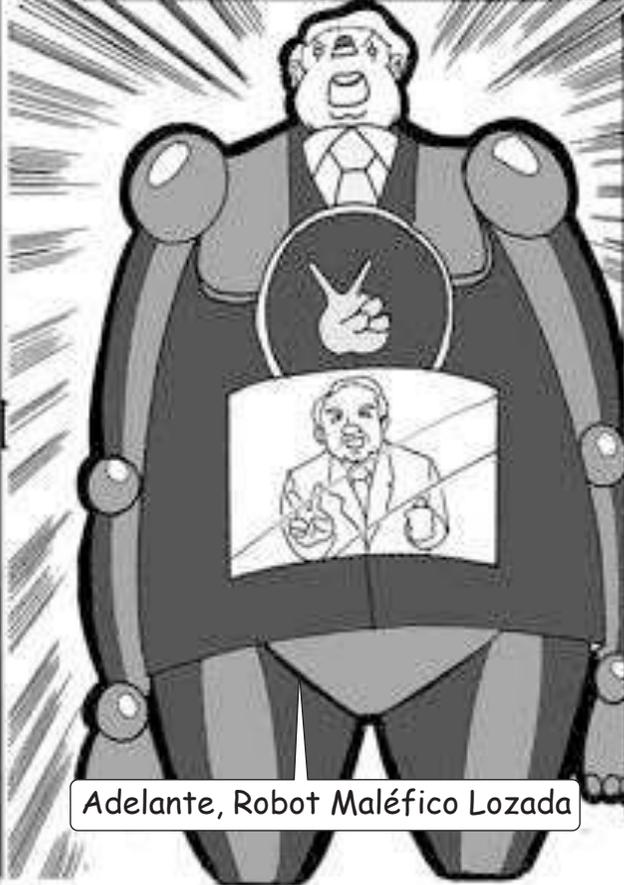
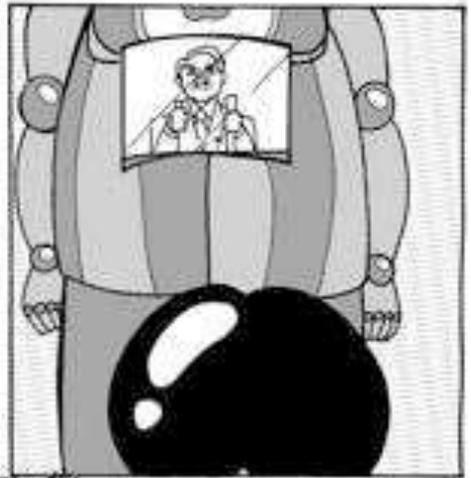
Aquí, súper imilla.
Deja a mi subordinado



¿Y este adorno es Goni? Ja ja ja

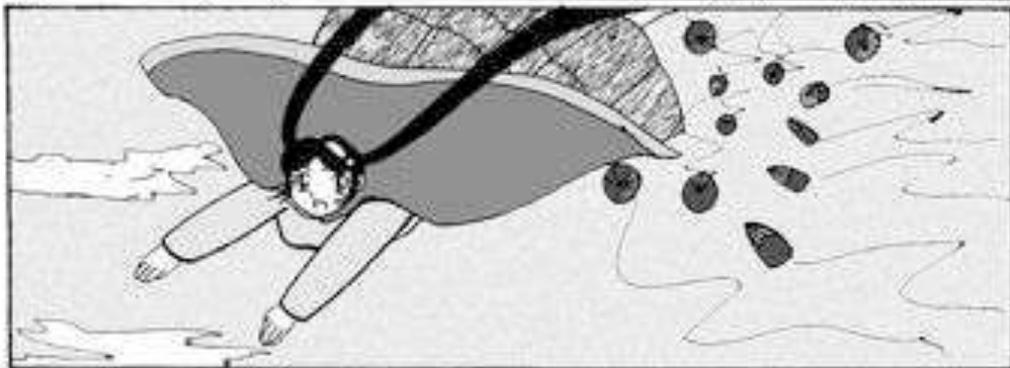


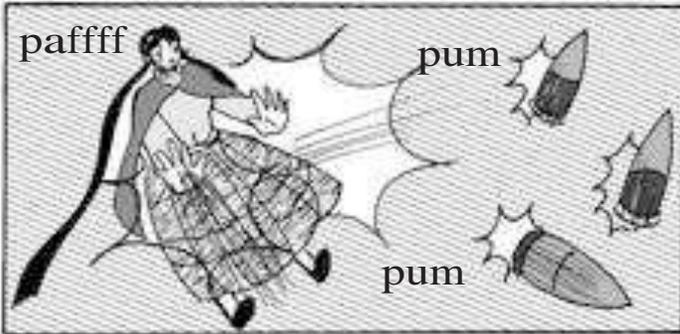
Sí soy yo



Adelante, Robot Maléfico Lozada









Haaa



Pumm

Ríndete, Súper Cholita, estás perdida, además estás sola, muy sola, soy el hombre más poderoso de este país y pronto lo seré del mundo, y todo será mío, sólo mío



Sola... sola, dices



¿Acaso no los escuchas?

Maldición, ¿de dónde vienen tantas voces?
Están cantando, están cantando

Sí, cantan... cantan de todas partes del
país nuestro himno nacional

De la patria el alto nombre

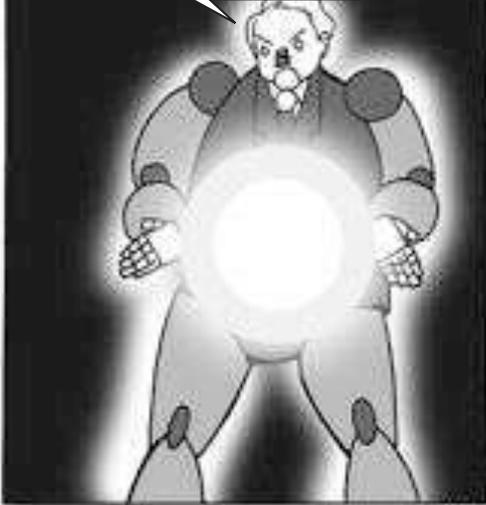
Morir antes que esclavos vivir
Morir antes que esclavos vivir

Bonitas palabras,
súper bufona,
pero acabaré
contigo y

Y luchan en contra de tu tiranía

no luego con los demás con mi
rayo mortal, el 21060

¿Sabes por qué lo llamo así? Porque lanza 21060 rayos de electricidad. Cuando te alcance este rayo no quedará nada de ti, Súper Cholita, nada



Ya veremos quién cae primero

Adelante rayo 21 0 60

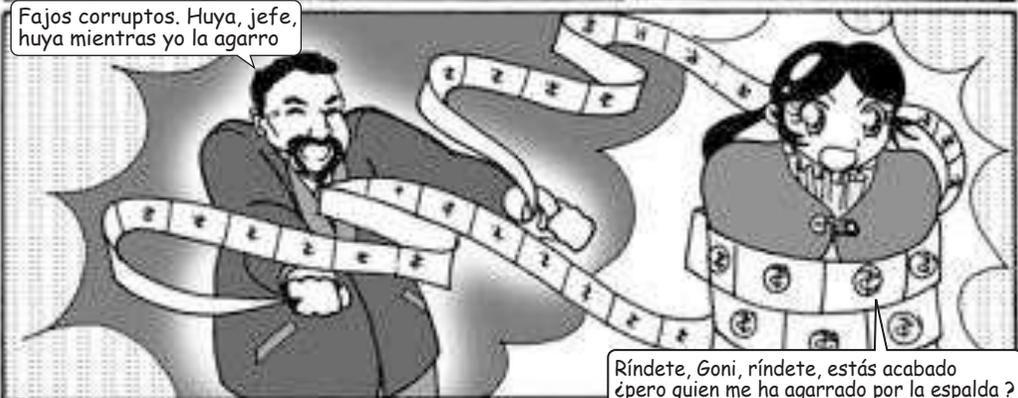


No, no puede ser, ¡está traspasando el rayo!



Aghhhh !!

krag....



¿Dónde está ese gringo bandolero?
¿A dónde se ha metido?



Allí está, se está metiendo a ese cohete. Intenta escapar, debo detenerle



Es muy rápido pero voy a alcanzarlo



Se dirigen al país del norte



Ya casi los tengo, están traspasando la frontera



Alto, Súper Cholita, no puedo dejar que entre en mi país



Pero persigo a unos asesinos



Él es uno de mis hijos y no puedo dejar que lo atrapes, pero



Si quieres llevártelo, primero tienes que llenar todos estos papeles y luego te lo llevarás



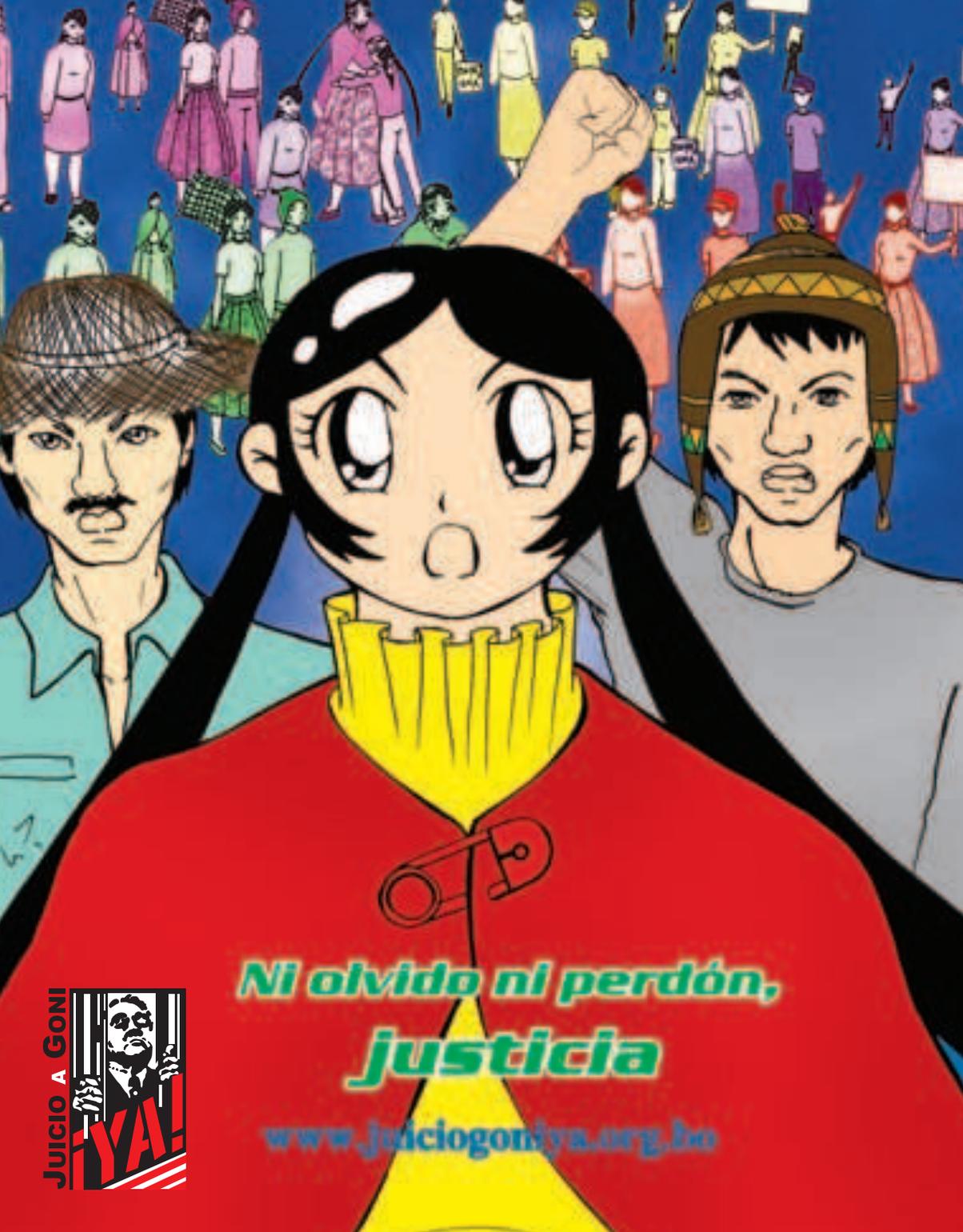
¡Qué!



Esto no se quedara así



CONTINUARÁ...



*Ni olvido ni perdón,
justicia*

www.juiciogoniyas.org.bo

