



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
UM ESTUDO SOBRE POTENCIALIDADES DA MEDIAÇÃO FÍLMICA

Valeria Verónica Quiroga

SÃO CARLOS  
2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO  
SOBRE POTENCIALIDADES DA MEDIAÇÃO FÍLMICA

VALERIA VERÓNICA QUIROGA

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do Título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

Q8dp

Quiroga, Valeria Verónica.

O desenvolvimento da percepção intercultural no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira : um estudo sobre potencialidades da mediação fílmica / Valeria Verónica Quiroga. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

321 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Língua espanhola. 2. Interculturalidade. 3. Identidade. 4. Cinema. I. Título.

CDD: 460 (20<sup>a</sup>)



**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE  
VALÉRIA VERÓNICA QUIROGA**

Prof. Dr. Nelson Viana  
Orientador e Presidente  
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha  
Membro titular  
UNESP/Araraquara

Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld  
Membro titular  
UNESP/Araraquara

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa  
Membro titular  
UnB/Brasília

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 21/março/2014.  
Homologada na 65ª reunião da CPGL, realizada em 11/07/2014.

Carlos Piovezani  
Coordenador  
PPGL/UFSCar

**Dedico este trabalho:**

A **Olga**, minha querida mãe, que me incentivou sempre durante o desenvolvimento deste trabalho, desde os momentos mais felizes até os mais tensos pelos que passei. Agradeço pela riquíssima contribuição na leitura e pelos acertados comentários sobre o trabalho. Obrigada por dividir comigo os cuidados com **Heidi** e **Zorro** – eles, sem dúvida, alegam nossa casa e também me ajudaram a concluir este trabalho.

A **Carol**, minha amada irmã, por me escutar sempre, por me ajudar com gravações de filmes, pesquisas e apresentações em congressos. Obrigada pela acolhida *en la casita* com a presença dos queridos **Musti** (Serafin), **Tereskita** (Ieiê), **Luna** (Negrita), **Timis**, **Negueba** e **Néstor** (in memoriam) Todos fizeram com que minhas idas a São Paulo fossem mais ‘leves’ e alegres.

A **Fernando**, meu querido irmão, pelas lúcidas leituras deste trabalho, pelas ricas contribuições – especialmente no momento mais crucial desta pesquisa. Obrigada pelas conversas, pelo apoio e por sempre acreditar em mim.

A **Anderson Alves Furlan**, querido cunhado, por me receber em sua casa nas idas a São Paulo, pelas manifestações de ânimo e interesse por este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a **Deus**, Quem nunca me abandonou e sempre me iluminou o caminho, guiando-me para que eu pudesse chegar até aqui.

A **Rubén**, meu pai, por me ensinar a gostar de cinema.

A **Nelson Viana**, meu orientador e amigo, por acreditar neste trabalho desde o início e por me escutar sempre. Obrigada pelas conversas, pelos filmes e pela atenção sempre demonstrada.

A querida **Nani**, nossa “Super Nani”, que muito nos ajudou na secretaria do PPGL, organizando com muita presteza nossa vida acadêmica.

A meus queridos **alunos** – informantes ou não – que sempre me inspiraram a continuar meus estudos. Este trabalho se deve a vocês!

À **PRPPG** (UFPR) por me auxiliar com a compra das passagens rodoviárias para São Carlos/SP durante boa parte dos semestres em que cursei as disciplinas.

À **UFPR** por me conceder o afastamento tão importante na fase final de escrita deste trabalho.

A **Marcia Cristina Silva**, pelo sempre carinhoso apoio, especialmente nos momentos mais complicados deste trajeto. Obrigada por suas conversas amigas, animadoras e felizes.

A **María Estefanía Mañas Cerezo**, grande amiga, por demonstrar sempre muito interesse – mesmo de longe – por minha saúde e o desenvolvimento deste trabalho.

A **Andréa Cachel**, pelas leituras acertadas e sugestões para este texto. Agradeço imensamente a sua “orientação”.

A **Julio Orlando Gallardo**, pelos momentos agradáveis que passamos durante o cumprimento dos créditos na UFSCar, pelas conversas via Skype e pelas valiosas ajudas na hora de estudar para as provas. Agradeço imensamente o seu apoio.

A **Viviane Cristina Garcia-De-Stefani** e seu marido, **Antônio**, pelas constantes acolhidas em sua casa, pelo companheirismo e amizade.

A **Angela Palacio**, pela sincera e verdadeira amizade e constantes perguntas sobre o andamento desta pesquisa.

A **Lilian Santos da Silva Ribeiro**, pelas leituras, discussões e pelos fins de semana de ajudas com este trabalho. Agradeço também a **Patrick** e **Emanuel**, por me “emprestarem” a Lilian em muitos momentos em que ela poderia estar com vocês.

A **Lidia Beatriz Selmo de Foti**, pela amizade, presença nos minicursos e discussões sobre os filmes utilizados neste estudo.

A **Marina Plahtyn da Rosa**, pelas conversas, auxílio antes, durante e após o Evento de Extensão. Obrigada também pela torcida sempre animada! Agradeço por sua rica ajuda durante a monitoria, pela contribuição com os gráficos e com a parte formal deste trabalho.

A **Taisa Mezzacasa de Mattos**, pelo carinho, apoio, manifestações sempre positivas sobre esta pesquisa e, especialmente, ajuda durante o Evento de Extensão, que foi primordial.

A **Sandra Clasen**, pelos ricos comentários na qualidade de informante nesta pesquisa. Agradeço também pelos votos sinceros durante esta caminhada e pela amizade.

A **Rodrigo Jacinto**, pela preocupação em sempre me ajudar durante esta pesquisa.

A **Luana** por sua sempre prestativa ajuda e presença nos Eventos de Extensão.

A meus **colegas de trabalho** que se mostraram interessados tanto pela pesquisa, quanto pelo desenvolvimento – e término – deste trabalho.

Ao **Instituto Cervantes de Curitiba** e, especialmente a **Aguinaldo Marcelino**, pelos constantes auxílios nas consultas ao acervo da biblioteca desse centro.

A **Dona Inês, Guillermo, Iracema e Jair** pelo incentivo, carinho e orações que muito me confortaram durante este trajeto.

Ao prof. Dr. **José Carlos Paes de Almeida Filho**, pelas considerações acerca desta investigação em sua primeira fase, que ainda contava com quatro filmes para análise. Suas sugestões foram de extrema importância para determinar um norte investigativo às ideias prévias.



A Professora e amiga querida **Nildicéia Rocha**, pela leitura cuidadosa, sugestões, e por me fazer ver outros aspectos nos filme que, apesar das muitas e muitas vezes que os havia assistido, não havia percebido. Obrigada por sua participação na qualificação e defesa!

A Professora **Dra. Sandra Gattolin**, pela paciência durante as aulas, pela valiosa leitura da primeira versão deste trabalho e na contribuição como membro da banca de defesa.

A Professora **Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld**, pela cuidadosa leitura e participação na banca de defesa.

A Professora **Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa**, pelas sábias considerações quando da banca de defesa.

Agradeço, também, aos queridos **professores do PPGL**, que muito me ensinaram durante as aulas, e por suas sugestões de leitura.

A **Eduardo e Marina** (UFSCar), pela grande ajuda na impressão deste trabalho.

Finalmente, agradeço a **meus colegas de sala**, que comigo riram, falaram, dividiram sofrimentos e momentos de alegria durante as disciplinas cursadas no ano de 2010.

Obrigada a todos!!!

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação.”

*Simone de Beauvoir*

## RESUMO

O tema desta investigação tem lugar a partir da reflexão acerca da experiência da pesquisadora como professora de Espanhol como Língua Estrangeira. Especificamente, este debate partiu de uma problematização acerca do cinema como recurso didático favorável e complementar ao processo de ensino-aprendizagem, não exclusivo. Sob essa perspectiva, a sociolinguística de Dell Hymes (1971) nos subsidia de elementos teóricos suficientes para vincularmos as questões que compõem o objeto desta investigação. Constitui o escopo desta investigação: 1) analisar dois filmes do Novo Cinema Argentino, mostrando-os como veiculadores de características identitário-culturais desse país e 2) responder como o cinema – sob a perspectiva de veiculador dessas características – influencia a consciência intercultural de aprendizes de ELE. Os exemplos utilizados na sociolinguística de Hymes são cênicos e denotam o ponto nevrálgico que justifica esta investigação. Ademais, este enfoque assume caráter intercultural, na medida em que existe o intercâmbio entre as duas culturas – apresentaremos as expressões *brasilidade* e *argentinidade* –, e como essas percepções são entendidas pelos aprendizes de ELE. Utilizamos dos filmes: *Histórias Mínimas* (2002) e *O caminho de San Diego* (2006) ambos do diretor Carlos Sorin. Nossa intenção, a partir da apresentação dos dois longas-metragens, consistiu em verificar as representações sociais prévias acerca dos aspectos pertencentes à cultura de cada país – Brasil, como o país dos aprendizes –, e Argentina, como o país dos filmes selecionados. Para a análise dos dados utilizamos da teoria das representações sociais de Moscovici (2012). Para desenvolver esta pesquisa, tomamos como base estudos sobre cinema de Sadoul (1960), Pujol Ozonas (2011), Costa (1985), Amado (2009), Tranchini (2007), Ferro (1991), sobre o cinema como fonte documental, de Dabul e Bauer (2008), bem como trabalhos que associam o cinema à prática docente no contexto de ensino de LE, de Lonergan (1984), Ruiz Fajardo (1993), Napolitano (2003), Garcia-De-Stefani (2010), entre outros. Ademais, tratamos de estudos sobre cultura, embasados em Thompson (2011), Geertz (1973), Malinowski (1960, 1986) e Viana (2003), perspectivas identitárias Hall (2005, 2009), Cardoso de Oliveira (1976), Barros (2009), Vargas (2007), Shumway (2008) e competência intercultural Byram (1995, 1997), Alsina (1999), Oliveras (2000), e Santos (2004), que utiliza os termos abordagem comunicativa intercultural, ou diálogo de culturas.

Palavras-chave: língua espanhola; interculturalidade; identidade; cinema.

## ABSTRACT

The theme of this research arises from the researcher's experience as a teacher of Spanish as a Foreign Language (SFL). This debate specifically began by problematizing cinema as a supporting and complementary teaching resource to the process of teaching and learning a language. The sociolinguistics of Dell Hymes (1971) subsidizes us with the theoretical elements to link the questions that compound the subject of this investigation. The scope of this research involves: 1) analyzing two films from the New Argentine Cinema, showing them as disseminators of identity and cultural characteristics of the country; 2) answering how cinema – as a disseminator of these characteristics – can influence intercultural awareness of Spanish as a Foreign Language learners. Examples in Hymes's sociolinguistic theory are scenic and denote the critical point that justifies this investigation. Moreover, this approach reveals an intercultural aspect, considering the exchange between both cultures – we will present the expressions *Brasilidade* and *Argentinidade* – and how these perceptions are understood by the learners of SFL. We used two films: *Historias Mínimas* (2002) and *El Camino de San Diego* (2006) both directed by Carlos Sorin. These films were chosen for two reasons: a) Due to references to Brazil that appear in the film; b) both films were shot in regions that are distant from the capital of Argentina, so it broadens the perspectives of the learner about the country's culture. Our intention with the focus on both films was to verify previous social representations about the aspects of the culture of each country – Brazil as the country of the learners – and Argentina as the country of the selected films. For data analysis we used the theory of social representations of Moscovici (2012). Secondly, a discussion was developed following the methodological guidance of focus group, in order to verify the speech of learners and their perception regarding the intercultural aspects verified in the films. The development of this research was based on the studies of cinema of Sadoul (1960), Pujol Ozonas (2011), Costa (1985), Amado (2009), Tranchini (2007), Ferro (1991), film as a documentary source by Dabul and Bauer (2008), as well as the studies in which cinema is associated to teaching practice in the context of Foreign Language teaching, such as Lonergan (1984), Ruiz Fajardo (1993), Napolitano (2003), Garcia-De-Stefani (2010), among others. Furthermore, we deal with studies on culture based on Thompson (2011), Geertz (1973), Malinowski (1960,1986) and Viana (2003), on identity perspectives, by Hall (2005, 2009), Cardoso de Oliveira (1976), Barros (2009), Vargas (2007), Shumway (2008) and on intercultural competence by Byram (1995, 1997), Alsina (1999) and Oliveras (2000), that Santos (2004) calls intercultural communicative approach, implying a dialogue of cultures.

Keywords : Spanish language; interculturalism; identity; cinema

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de abordagens com base em Processos e Produtos (baseado em Richards e Rodgers (2003) e Richards (2006)).....	53
Quadro 2 – Objetivos, programa, tipos de atividades, papel do aluno e professor, materiais didáticos (baseado em Richards, 2006).....	55
Quadro 3 – Dez suposições básicas do ensino comunicativo de idiomas (baseado em Richards, 2006).....	57
Quadro 4 – Componentes do SPEAKING apresentados por Oliveras (2000).....	63
Quadro 5 – Características culturais distintivas de uma sociedade segundo o Marco Comum de Referência para as línguas (2002).....	71
Quadro 6 – Perfil dos informantes.....	123
Quadro 7 – Tempo de estudo em Língua Espanhola.....	124
Quadro 8 – Estudos em língua estrangeira.....	125
Quadro 9 – Expectativas dos participantes em relação ao Evento de Extensão Universitária .....	159
Quadro 10 – O que você pretende aprender neste Evento de Extensão?.....	160
Quadro 11 – O que você espera da professora deste Evento de Extensão?.....	161
Quadro 12 – Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?.....	163
Quadro 13 – Você gostaria de aprender espanhol em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?.....	164
Quadro 14 – O que você entende por cultura?.....	165
Quadro 15 – O que você sabe sobre a cultura dos países de língua espanhola?.....	166
Quadro 16 – Como você vê a relação entre língua e cultura?.....	168

Quadro 17 – Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê?.....	169
Quadro 18 – Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com a utilização de filmes? Que tipos de atividades deve ter?.....	170
Quadro 19 – Que sugestões você gostaria de fazer para este Evento de Extensão?.....	171
Quadro 20 – Os brasileiros, nos outros países são vistos como... ..	173
Quadro 21 – A maioria dos brasileiros gosta de... ..	175
Quadro 22 – Os brasileiros realmente são... ..	176
Quadro 23 – Grande parte dos brasileiros se sente... ..	177
Quadro 24 – O Brasil é um país onde... ..	178
Quadro 25 – O aspecto mais importante na vida de um brasileiro é... ..	181
Quadro 26 – Os argentinos, nos outros países são vistos como... ..	183
Quadro 27 – A maioria dos argentinos gosta de... ..	183
Quadro 28 – Os argentinos realmente são... ..	184
Quadro 29 – Grande parte dos argentinos se sente... ..	185
Quadro 30 – A Argentina é um país onde... ..	186
Quadro 31 – O aspecto mais importante na vida de um argentino é... ..	187
Quadro 32 – Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia, nos outros países são vistos como... ..	189
Quadro 33 – A maioria dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia gosta de... ..	190
Quadro 34 – Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia realmente são... ..	193
Quadro 35 – Grande parte dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia se sente... ..	194
Quadro 36 – A Patagônia Argentina é uma localidade onde... ..	195

Quadro 37 – O aspecto mais importante na vida de um argentino natural/ residente na Patagônia é... ..	197
Quadro 38 – Os papéis femininos.....	226
Quadro 39 – As relações sociais.....	227
Quadro 40 – O idioma castelhano.....	228
Quadro 41 – O Catolicismo.....	229
Quadro 42 – As relações culturais – o futebol.....	229

## SUMÁRIO

<b>1. CAPÍTULO I: A PESQUISA</b> .....	<b>18</b>
1.1 Justificativa .....	21
1.2 Objetivos .....	23
<b>2. CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1 A Língua(gem).....	25
2.2 Cultura .....	27
2.2.1 O funcionalismo de Malinowski – algumas considerações.....	29
2.2.2 A concepção semiótica de Geertz.....	31
2.2.3 Cultura: a concepção clássica .....	33
2.2.4 Cultura: a concepção descritiva .....	34
2.2.5 Cultura: a concepção simbólica.....	36
2.2.6 Cultura: a concepção estrutural de Thompson .....	39
2.3 Interculturalidade e Competência Intercultural .....	44
2.4 O ensino-aprendizagem de LE na contemporaneidade.....	52
2.5 O ensino de ELE no Brasil .....	58
2.6 A Competência Comunicativa .....	59
2.6.1 O conhecimento sociocultural .....	70
2.7 Identidade, perspectivas identitárias e representação .....	74
2.7.1 <i>Brasilidade</i> : alguns aspectos .....	86
2.7.2 <i>Argentinidade</i> : alguns aspectos .....	94
2.8 O cinema e sua relação com o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.....	105
2.8.1 O Novo Cinema Argentino.....	107
<b>3. CAPÍTULO III: METODOLOGIA</b> .....	<b>112</b>
3.1 A pesquisa de base etnográfica .....	113
3.1.1 A pesquisa qualitativa.....	115
3.1.2 O grupo focal .....	118
3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta .....	119
3.3 Cenário e participantes da pesquisa .....	121
3.3.1 Perfil dos participantes .....	122



3.3.2	Perfil da professora/ investigadora .....	122
3.3.3	Perfil dos informantes.....	122

#### **4. CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS FILMES, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 128**

4.1	Trabalho documental: análise dos filmes.....	128
4.1.1	Carlos Sorín: roteirista e diretor de <i>Histórias mínimas</i> e <i>O caminho de San Diego</i> .....	129
4.1.2	<i>Histórias mínimas</i> : uma análise.....	131
4.1.2.1	Informações Gerais .....	132
4.1.2.2	Dinâmica da narrativa .....	132
4.1.3	<i>O caminho de San Diego</i> : uma análise.....	143
4.1.3.1	Informações Gerais .....	144
4.1.3.2	Dinâmica da narrativa .....	145
4.2	Trabalho de natureza etnográfica.....	158
4.2.1	Expectativas dos participantes.....	158
4.2.2	O conhecimento de cultura .....	163
4.2.3	A relação entre ensino de espanhol e o cinema.....	169
4.2.4	Sugestões para o Evento de Extensão.....	171
4.2.5	Impressões prévias e posteriores às apresentações dos filmes .....	172
4.2.5.1	Ficha de leitura cênica 1 – Impressões que os participantes têm de sua própria cultura .....	172
4.2.5.2	Ficha de leitura cênica 2 – Impressões que os participantes têm da cultura argentina – antes de qualquer comentário sobre o filme .....	182
4.2.5.3	Ficha de leitura cênica 3 – Impressões que os participantes têm da cultura argentina – após assistirem ao filme <i>Histórias mínimas</i> .....	188
4.2.5.4	Impressões que os participantes têm da cultura argentina – após assistirem ao filme <i>O caminho de San Diego</i> .....	198
4.2.5.4.1	O comportamento do argentino e do brasileiro e reações surpreendentes ou novas.....	199
4.2.5.4.2	Aspectos socioculturais .....	202
4.2.5.4.3	Remissões ao Brasil .....	204

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>224</b>
<i>Análise de dois filmes do Novo Cinema Argentino, como difusores de características identitário-culturais. ....</i>	<i>224</i>
<i>Verificação de “Como o cinema, na condição de veiculador de características identitário-culturais, pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural de aprendizes de ELE”?</i> .....	<i>225</i>
<i>Contribuições.....</i>	<i>225</i>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>246</b>
APÊNDICE A – Termo de consentimento e Programação do Evento de Extensão.....	246
APÊNDICE B – Questionário – informações gerais.....	248
APÊNDICE C – Fichas de leitura cênica.....	251
APÊNDICE D – Guia para atividades.....	256
APÊNDICE E – Sinopses <i>Histórias mínimas</i> e <i>O caminho de San Diego</i> .....	257
APÊNDICE F – O conhecimento sociocultural.....	258
APÊNDICE G – Atividades com os filmes.....	259
APÊNDICE H – Transcrição dos fragmentos do filme <i>Histórias mínimas</i> .....	260
APÊNDICE I – Transcrição dos fragmentos do filme <i>O caminho de San Diego</i> .....	267
Apêndice J – Critério para transcrição das entrevistas.....	272
Apêndice K – Transcrição completa das entrevistas e atividades.....	273
<b>ANEXOS.....</b>	<b>307</b>
ANEXO A – Questionário (SANTOS, E. M. O., 2004).....	307
ANEXO B – Questionário (GARCIA-DE-STEFANI, V. C., 2010).....	313
ANEXO C – Questionário (MAGALHÃES BARATA, M. C. C., 2005).....	317

## 1. CAPÍTULO I: A PESQUISA

O tema desta investigação surgiu, em parte, da experiência da pesquisadora como professora de Espanhol como Língua Estrangeira<sup>1</sup> para brasileiros. A pesquisa se inscreve numa ampla discussão acerca dos recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de LE, especificamente, acerca do cinema como recurso didático favorável e complementar a esse processo, não exclusivo. Partimos do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua não está de modo nenhum desvinculada de sua cultura de origem. A mesma relação ocorre, por exemplo, nas noções de cultura/ sociedade e espaço/ tempo, ou seja, trata-se de uma relação indissociável e de interpenetração contínua. Com efeito, ao mesmo tempo em que se reconhece este aspecto, divide-se a discussão em duas frentes: a primeira, como defesa do ensino a partir de uma abordagem cultural; e a segunda, como crítica aos modelos de caráter mais positivistas do ensino da língua.

Sob essa perspectiva, a sociolinguística de Dell Hymes nos subsidia com elementos teóricos suficientes para fundamentarmos as questões que compõem esta investigação. Os estudos desse autor, pela sua particular convergência aos campos da sociologia e antropologia, amplia a perspectiva que vê a linguagem de modo mais rígido, ou através de modelos ideais (CHOMSKY, 1965). Em seu entendimento de linguagem, o estudioso acredita que todas as narrativas do mundo são organizadas a partir de princípios implícitos de modo a manifestarem conhecimentos importantes quanto às formas de pensar e conceber o mundo. Em outras palavras, existem traços da linguagem que demarcam, de modo não objetivo, a cultura a que pertence.

O modelo denominado SPEAKING<sup>2</sup>, desenvolvido pelo linguista norte-americano possibilita a identificação dos componentes linguísticos que transcendem os aspectos restritos à linguagem, como o vocabulário e a gramática. O contexto – que, nesse sentido não só no que diz respeito à construção de enunciados, mas a toda complexidade que envolve a linguagem –, adquire papel central nessa abordagem. Nesse aspecto, a partir da

---

<sup>1</sup> A partir deste trecho, assumiremos a denominação ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) e LE (Língua Estrangeira).

<sup>2</sup> O acrônimo SPEAKING – nome do modelo proposto por Hymes (1974) – refere-se às iniciais das oito divisões que agrupam dezesseis componentes que se podem aplicar aos variados tipos de discursos. São eles: Setting and Scene (Ambiente e Cenário), Participants (Participantes), Ends (Finalidades), Act Sequence (Sequências dos fatos), Key (a tradução literal seria “Chave”, mas o correto aqui seria Grau de formalidade/ informalidade da interação), Instrumentalities (Instrumentos – canais, variedades de fala, vocalizações), Norms (Normas de interação), Genre (Gênero – tipo de interação e sequências discursivas). Este modelo foi posteriormente utilizado no ensino de LE sob a nomenclatura “Componentes do ato Comunicativo” e que neste trabalho está mais detalhado no item que trata da Competência Comunicativa.

verificação pormenorizada desses oito componentes, observa-se a ênfase na questão cultural – sobretudo por se tratar de um conceito amplamente debatido nos campos da antropologia e sociologia –, e de que modo a cultura ocupa um espaço nuclear também no campo do ensino de uma LE.

Assim, o uso de filmes no ensino de ELE não se restringe ao aspecto tradicionalmente aceito de permitir aproximações com a língua em situações mais ou menos reais, ou no sentido de transmitir fragmentos do uso da linguagem em cenários reificados da vida como a cena de um jantar, uma entrevista de emprego, o pedido de um lanche, etc. Tais situações cênicas, decorrentes da linguagem cinematográfica, não apenas servem como modelo do uso da língua, mas e, sobretudo, permitem que se reconheça o caráter permeável e indissociável entre língua e cultura.

Dessa forma, constitui o escopo desta investigação:

- 1) apresentar a análise de dois filmes do Novo Cinema Argentino, mostrando-os como difusores de características identitário-culturais desse país, e
- 2) verificar como o cinema, na condição de veiculador de características identitário-culturais, pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural de aprendizes de ELE.

A primeira dificuldade suscitada a partir de uma questão aparentemente simples consistiu em retirar o caráter familiar desta pergunta, isto é, torná-la novamente estranha, de modo que, a partir deste esforço, pudéssemos esmiuçar a importância e a relevância do que estamos investigando. A questão, nesse sentido, assumindo o recurso da utilização de filmes como uma prática comum entre professores de línguas, obrigou-nos a uma formulação mais sintética e menos rebuscada. Buscamos responder, primeiramente, por que os filmes são tão atraentes e requisitados pelos professores de línguas, para depois averiguarmos as questões subjacentes a este recurso. Partimos da premissa de que o filme (neste estudo, o Novo Cinema Argentino), por se tratar de um produto legítimo da cultura do país, serve como amostra significativa por meio da qual o uso da língua acontece em diversos contextos e situações demarcadas pelo ambiente. A premissa coincide com a concepção de linguagem de Dell Hymes (1974), para quem essa se encontra subsumida ao contexto. Os exemplos utilizados na sociolinguística de Hymes são como cenas de uma peça de teatro ou de um filme, daí o ponto nevrálgico que justifica esta investigação. Ademais, este enfoque

assume um caráter intercultural, na medida em que o intercâmbio entre duas culturas é observado – discutiremos mais adiante as expressões *brasilidade* e *argentinidade*. Será analisado como as percepções das culturas dessas nacionalidades são entendidas pelos aprendizes de ELE. Também serão apresentadas entrevistas com os informantes, acerca dos filmes selecionados, focalizando o âmbito identitário-cultural. As transcrições completas das entrevistas podem ser localizadas no apêndice deste trabalho.

A partir das considerações preliminares, buscamos confrontar as perguntas de pesquisa à realidade no ensino de ELE. Utilizamo-nos, portanto, de dois filmes argentinos, a saber: *Histórias Mínimas* (2002) e *O caminho de San Diego* (2006) do diretor Carlos Sorín. Vale salientar que a escolha destes longas-metragens deu-se por dois motivos: o primeiro, devido às remissões ao Brasil que se fazem nessas obras, e o segundo, pelo fato de ambas terem sido filmadas em regiões distantes da Capital Argentina, de modo a ampliar o olhar do aprendiz sobre outras perspectivas da cultura do país.

Metodologicamente, destacamos que a pesquisadora pertence ao quadro docente de uma Universidade Federal, onde atua como professora de ELE desde o ano de 2006. A partir de 2009 começou a ministrar aulas no curso de Tecnologia em Comunicação Institucional. Os aprendizes desse curso foram, então, convidados a compor o quadro de sujeitos desta pesquisa. Para a análise dos dados (obtidos através de fichas aplicadas antes e depois da apresentação dos filmes) utilizamo-nos da teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2012). Num segundo momento, após o término dos filmes, foi realizado um debate seguindo orientação metodológica de “grupo focal” (BARBOUR, 2009), no sentido de se verificar, por meio das falas dos aprendentes, a percepção em relação a aspectos interculturais, além de questões mais amplas, resultantes da idiossincrasia dos participantes (impressões, opiniões, comentários).

Nosso objetivo, a partir de análises das “fichas de leitura cênica”<sup>3</sup> previamente à apresentação dos dois filmes, consistiu em verificar as representações sociais prévias, acerca de aspectos pertencentes à cultura de cada país – Brasil, como o país dos aprendizes –, e Argentina, como o país dos filmes selecionados.

Deve-se ressaltar, por último, que nossa intenção, ao término desta pesquisa, não era a de cumprir um papel de aplicação didática sobre o ensino da língua a partir do recurso fílmico. Antes disso, consistiu num esforço de trazer à luz, como resultado, a discussão de uma prática naturalizada nas aulas de língua estrangeira, mas ainda pouco

---

<sup>3</sup> Denominação atribuída neste trabalho a fichas completadas por aprendizes de espanhol, antes e após assistirem aos filmes que formam a base de dados da pesquisa.

debatida no cenário acadêmico. Finalmente, elencamos uma série de desdobramentos pedagógicos decorrentes do uso deste recurso, não no sentido de oferecer modelos acabados de aplicação em sala de aula, mas como fonte expressiva da riqueza que estes materiais oferecem para o trabalho de ensino de língua estrangeira.

Para desenvolver esta pesquisa, tomamos como base estudos sobre cinema, de Sadoul (1960), Pujol Ozonas (2011), Costa (1985), Amado (2009), Tranchini (2007), Ferro (1991); o cinema como fonte documental, de Dabul e Bauer (2008), bem como trabalhos que associam o cinema à prática da sala de aula no contexto de ensino de LE, de Ruiz Fajardo (1993), Napolitano (2003), Garcia-De-Stefani (2010), entre outros autores.

Ademais, tratamos de estudos sobre cultura embasados em Thompson 1990/2011<sup>4</sup>, Geertz 1973, Malinowski (1960, 1986) e Pose Porto (2006). Também discutimos perspectivas identitárias a partir das ideias de Hall (2005, 2009), Cardoso de Oliveira (1976), Barros (2009), Vargas (2007), Shumway (2008) para, a seguir, ingressarmos num dos assuntos-chave desta investigação: a competência intercultural, conceito abordado por Byram (1995, 1997), Alsina (1999) e Oliveras (2000), que Santos (2004) denomina abordagem comunicativa intercultural, isto é, um diálogo de culturas. A partir dessas leituras vinculamos o tripé “cinema – interculturalidade – ensino”. Segundo Costa, “O cinema pode ser visto como um dispositivo de representação, com seus mecanismos e sua organização dos espaços e papéis.” (1985, p. 26). Nessa perspectiva e como instrumento didático, é de suma importância destacá-lo como veículo de expressão política, social e histórica.

Não por outro motivo, o Novo Cinema Argentino parece ser um mecanismo importante para a interação Brasil-Argentina, cujas contribuições na aprendizagem de ELE exploramos nesta pesquisa, no intuito de verificar a percepção intercultural em estudantes do curso de Tecnologia de uma Universidade Federal brasileira.

### **1.1 Justificativa**

Atualmente muito se têm publicado sobre interculturalidade – Oliveras (2000), Viana (2003) e Santos (2004), Barizon (2010) – e trabalhos que discutem o choque cultural como tema principal de pesquisa.

Particularmente Viana (2003), utiliza o conceito “sotaque cultural” para especificar que quando se aprendem línguas estrangeiras, aprendem-se as funções

---

<sup>4</sup> Ambas as datas referem-se, respectivamente, à publicação original e à publicação no Brasil. A partir desta menção as referências serão em relação à edição brasileira.

comunicativas dessas línguas. No entanto, muitas vezes não se ensina como se utilizaria uma função em determinado idioma, isto é, ocorre a utilização de funções comunicativas da língua materna na língua estrangeira. Viana (2003) apresenta vários exemplos de formas de cumprimentos em que se utiliza, portanto, o padrão de uso da língua materna, ao se utilizar a língua estrangeira. Assim, pensando-se na realidade de sala de aula, especialmente quando se abordam os aspectos culturais e o desenvolvimento da percepção intercultural, julgamos importante o uso do cinema como ferramenta auxiliar no ensino de LE, inclusive como forma de apresentar tais funções comunicativas.

Enquanto se assiste a um filme, vários estágios do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira são ativados: a audição, o processamento das ideias expostas e a associação à bagagem linguístico-cultural do aluno. Esses elementos convergem no desenvolvimento da competência intercultural, como têm destacado Alsina (1999) e Oliveras (2000). Tais etapas podem, portanto, ser associadas àquelas presentes numa aula de língua estrangeira. Dessa maneira, defendemos a inserção do cinema no ensino de ELE não apenas como elemento motivador, mas integrante de um programa centrado no aprendiz que considere “(...) as necessidades, expectativas, capacidades, interesses e desejos do aluno, levando-o à reflexão sobre todas essas repercussões em sua própria aprendizagem (...)”<sup>5</sup> (GARCÍA SANTA-CECILIA, 2008, p.87).

Levando-se em conta que a linguagem do cinema carrega imagens, formas, cores, movimentos, sons e gestos que convergem na construção do sentido de cada cena, as interpretações remetem a aspectos da língua e cultura que já foram apresentados nas aulas de língua estrangeira. Toma-se, então, o cinema como um elemento do currículo. Dessa forma, como produto espera-se um aluno conhecedor tanto de sua própria língua e cultura, quanto de aspectos linguísticos e culturais da língua estrangeira que aprende.

Kumaravadivelu assinala que “a pesquisa em Linguística Aplicada, por sua natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar, tem de transcender à abordagem positivista e experimentar outras possibilidades.” (KUMARAVADIVELU, 2008 p. 146). Justificamos, assim, este trabalho no tocante a pesquisas deste porte, uma vez que foi realizado no local de trabalho da pesquisadora, conferindo, dessa forma, um contato prolongado entre esta e os informantes, o que pode contribuir por gerar resultados possivelmente transformativos em salas de aula de LE, tal como defende o professor e pesquisador norte-americano Henry A. Giroux (1990), para quem é necessário repensar e

---

<sup>5</sup> “(...) las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, llevándolo a la reflexión sobre todas esas repercusiones en su propio aprendizaje (...)”

reestruturar a natureza do trabalho docente. Para tanto, chama os professores de intelectuais transformadores. Pensando no conceito de “professor transformador”, pode-se dizer que minha carreira acadêmica tomou este rumo a partir dos estudos anteriores a este trabalho (QUIROGA, 2004, 2009), em que o cinema já mostrava ser um grande aliado nas aulas de ELE, bem como em minha experiência docente, que também fora, de certa maneira, apresentada naquelas publicações.

Kramersch (2009) afirma que atualmente muitos professores de línguas estrangeiras, após um período de “euforia comunicativa” se decepcionaram com o uso funcional que se fazia da língua que ensinavam e, dessa forma, passaram a reivindicar o acréscimo de um conteúdo cultural ao currículo, o que validaria, dessa forma, a competência intercultural. A autora cita ainda que muitos grupos de professores trabalham para “culturalizar”, segundo suas próprias palavras, o ensino de línguas. Neste ponto justificamos novamente o teor desta pesquisa, visto que se alia não apenas a cultura ao ensino de ELE, mas a possibilidade de se desenvolver nos aprendizes uma percepção intercultural, como detalharemos mais adiante. Julgamos, dessa forma, que esta pesquisa pode contribuir para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois cada vez mais se estudam – e se aplicam – os termos “intercultural” e “interculturalidade” no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

## **1.2 Objetivos**

As principais implicações desta pesquisa são

- 1) apresentar a análise de dois filmes do Novo Cinema Argentino, mostrando-os como difusores de características identitário-culturais desse país, e
- 2) verificar como o cinema, na condição de veiculador de características identitário-culturais, pode contribuir para o desenvolvimento da percepção intercultural de aprendizes de ELE.

Dessa maneira, um dos objetivos deste trabalho é apresentar a análise das implicações práticas do uso do cinema para o desenvolvimento da percepção intercultural em aprendizes de ELE. Essa análise visa ponderar em que medida o uso do cinema possibilita ao aprendiz brasileiro um contexto benéfico para a aquisição de aspectos culturais hispânicos –



especialmente aqueles que dizem respeito a algumas regiões da Argentina e, ao mesmo tempo, o leva a refletir sobre sua identidade cultural. Este estudo propõe-se, assim, a abordar o uso do cinema como recurso didático de grande importância e impacto para alunos de ELE, pois, tratando-se de uma representação (COSTA, 1985; FERRO, 1991; MOSCOVICI, 2012) pode ser considerado um material autêntico<sup>6</sup> (CLARKE e SILBERTSTEIN, 1977; BRINTON, 1989; BERARDO, 2006), uma vez que não sofreu intervenções para adaptar-se ao contexto da sala de aula. Celani (1997) observa que, com o advento da abordagem do ensino de línguas para fins específicos, surgiram questões associadas aos materiais autênticos. Podemos afirmar que os sujeitos desta pesquisa, por serem alunos de um curso de Tecnologia em Comunicação Institucional, como já sinalizamos, têm aulas de línguas estrangeiras com fins específicos e, assim, surge então nossa preocupação em apresentar-lhes manifestações autênticas da língua, mediadas pelo recurso fílmico.

---

<sup>6</sup> Materiais autênticos são aqueles “que não foram originariamente produzidos para a finalidade do ensino de idiomas” (BRINTON et al., 1989, p. 17).

## 2. CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A Língua(gem)

Não esgotaremos este assunto, mas julgamos importante expô-lo, uma vez que ao final de sua apresentação culminamos com a ideia de linguagem defendida por Lyons (1987). Desse modo, é necessário apontarmos as cinco definições que o estudioso elenca sobre língua(gem), extraídas de trabalhos clássicos de linguistas relevantes como Sapir, que no final dos anos 1920 afirmou a linguagem como um método humano e não instintivo para comunicar ideias, emoções e desejos por meio de símbolos. Lyons encontra lacunas nessa concepção, uma vez que a “linguagem corporal”, por exemplo, não está contemplada nessa definição. Tal ponto é questionado pelo linguista.

Trager e Bloch, no início dos anos 1940, assumiram a língua como um sistema de símbolos vocais arbitrários pelos quais ocorre a cooperação de um grupo social. Nesse caso, Lyons aponta que a ênfase é atribuída à função social. Hall, duas décadas após os dois linguistas citados, aponta que a língua(gem) é o meio que os humanos têm de se comunicar e interagir através de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados. Naquele tipo de concepção foram considerados, primeiramente, os fatores “comunicação” e “interação”, para depois se pensar no termo oral-auditivo – esse último fazendo referências ao ouvinte e ao falante.

Robins, no fim da década de 1970, destaca que a língua é um sistema de símbolos quase todo formado por convenções puras ou arbitrárias, o que as torna flexíveis e adaptáveis. A última definição que Lyons (1987) aponta é a de Chomsky, que em 1957 considera a língua(gem) como um conjunto de sentenças – finitas em comprimento e constituídas a partir de um conjunto também finito de elementos. Nessa definição se pretende abranger mais do que a língua natural. Considerando que para Chomsky, as línguas naturais (na forma falada, na escrita, em linguagens) se definem como: (a) possuindo um número finito de letras e (b) podendo haver um número infinito de sentenças, cada uma delas pode ser representada como uma sequência finita de sons ou letras.

As cinco definições de língua(gens) extraídas da obra de Lyons (1987) e brevemente citadas, apresentam uma visão introdutória de que as línguas são sistemas de símbolos projetados para a comunicação. O autor, por sua vez, faz a seguinte ponderação sobre o(s) termo(s): “(...) a linguagem é tanto um fenômeno biológico quanto cultural.” (LYONS, 1987, p. 291). Assim, as diferentes línguas teriam uma subestrutura universal

determinada pelas faculdades cognitivas da mente humana, geneticamente transmitidas e uma superestrutura não universal, que trata sobre a transmissão cultural dessa mesma linguagem. Justamente no ponto dessa superestrutura queremos chegar em nosso estudo: como ocorre a transmissão da cultura em aulas de línguas estrangeiras e como é recebida essa cultura por estudantes membros de outra sociedade, no processo de desenvolvimento da percepção intercultural.

Sobre o uso de língua, Lyons (1987) postula que

Usar uma determinada língua ao invés de outra, é comportar-se de uma forma ao invés de outra. Tanto a linguagem quanto as línguas específicas podem ser encaradas como comportamento, ou atividade, parcialmente observável e identificável como comportamento linguístico, não só pelos participantes-observadores, mas também por observadores que naquele momento não estão envolvidos neste comportamento caracteristicamente interativo e comunicativo. (LYONS, 1987, p. 22, grifo nosso).

Devemos observar que conforme o próprio autor argumenta, ao apontar a noção de “comportamento linguístico”, o estudioso entende a linguagem sob o ângulo comportamental e postula que tanto essa quanto a própria língua podem ser analisadas por pelo menos dois outros enfoques: o de Chomsky de “competência” e “desempenho” e o de Ferdinand de Saussure, de “langue” e “parole”; ambos semelhantes, segundo Lyons. No entanto, essas duas distinções contam com a viabilidade de separar o que é linguístico daquilo que não o é. No que tange às diferenças entre os dois teóricos, Saussure apresenta menos tendências psicológicas do que Chomsky, passando a impressão de que as sentenças de uma língua são exemplos de “parole”. Para ele e seus seguidores, a “langue” é um sistema de relações que não dizem nada – ou quase nada – sobre as regras necessárias para gerar sentenças.

Chomsky insistiu que a capacidade de produzir e compreender sentenças bem formadas é uma parte central da competência linguística de um falante. Nesse aspecto, o gerativismo de Chomsky é um avanço em relação ao estruturalismo de Saussure. Oportunamente iremos discorrer sobre a ideia de “competência” proposta por Chomsky (1965) e, posteriormente, culminaremos com o conceito de “competência intercultural”.

Outro termo importante a ser apontado é a “etnolinguística”, que se refere ao estudo da linguagem em relação à cultura – considerando-a tal como na antropologia e nas ciências sociais. No entanto, “(...)‘cultura’, nesse sentido, pressupõe a sociedade; e a sociedade, por sua vez, depende da cultura.” (LYONS, 1987, p. 245).

A seguir trataremos mais detidamente do complexo conceito de *cultura* sob as perspectivas antropológicas, sociológicas e históricas, em que pode ser definido esse termo com tantas acepções.

## 2.2 Cultura

Oriunda do verbo latino *colere*, *cultura* significava, em sua origem, cultivo. Chauí (2008) em seu artigo *Cultura e democracia* apresenta, de forma pedagógica, as relações distintas do termo, desde seus primórdios: cultivo, cuidado com a terra no que se refere à agricultura. No tocante ao cuidado com as crianças, puericultura; com os deuses e o sagrado, culto. A estudiosa discorre sobre o longo caminho do conceito de cultura desde o século XVIII, até os dias atuais.

Marconi e Presotto (1989) tratam desde a primeira concepção do termo cultura que segundo as autoras é atribuído a Tylor<sup>7</sup> (1871), até culminarem com a visão de Geertz (1973). Ambas as estudiosas concluem que o conceito de *cultura* varia no tempo, no espaço e na essência. Essa variação ocorreu devido às primeiras concepções como ideias, passando a abstrações de comportamento, comportamento aprendido e mecanismo de controle do comportamento. Concordamos com as autoras quando estas afirmam que, apesar de divergentes, essas colocações permitem apreender a cultura como um todo. Assim, assinalam que a cultura pode ser analisada a partir de vários enfoques:

[...] ideias (conhecimento e filosofia); crenças (religião e superstição); valores (ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de conduta (monogamia, tabu); abstração do comportamento (símbolos e compromissos); instituições (família e sistemas econômicos); técnicas (artes e habilidades) e artefatos. (MARCONI e PRESOTTO, 1989, p. 44).

Associando os enfoques acima, ressaltamos a concepção que Chauí aponta no que diz respeito à segunda metade do século XX, quando se inaugurou a antropologia social e antropologia política, momento esse em que a cultura passa a ser pautada na ordem humana, simbólica e com individualidade e estrutura próprias. Assim,

O termo cultura passa a ter uma abrangência que não possuía antes, sendo agora entendida como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, das formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações

<sup>7</sup> TYLOR, E. B. **Primitive Culture**: Researches into the Development of Mithology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, vol. 1. Londres: John Murray, 1903. p. 1.

sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUÍ, 2008, p. 57)

Chauí alerta que a definição – e abrangência – do termo limita-se, nas sociedades modernas, devido ao fato de estas serem propriamente *sociedades* e não *comunidades* (o que remete à ideia de bem comum, de sentimento de unidade). O mundo moderno não vive em comunidade e essa marca principal, ressalta Chauí, se dá pela “existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos” (CHAUÍ, 2008, p. 57). Desta maneira, *sociedade* significa justamente o contrário de *comunidade*, isto é, denota isolamento, fragmentação.

Thompson (1990/2011)<sup>8</sup>, em outra vertente, acredita que a vida social é composta de ações, expressões, símbolos, textos e artefatos por meio dos quais os sujeitos se expressam e procuram entender a si mesmos e aos outros, auxiliados por interpretações de expressões que produzem e recebem. Nesse caso e pensando-se numa perspectiva mais ampla, o estudo dos *fenômenos culturais* e do mundo sócio histórico, é permeado por um campo de significados, que, para o autor, pode ser pensado como o estudo das expressões significativas que de variadas formas são produzidas, construídas e recebidas pelos indivíduos em determinados ambientes sócio-históricos.

Atualmente o conceito apresenta uma longa história e Thompson nos ajuda a percorrê-la, fazendo uma revisão de seu desenvolvimento. Para tanto, o sociólogo aponta três concepções do termo cultura: a concepção clássica, a descritiva e a simbólica. Thompson formula, ainda, a sua própria concepção, a qual denomina “estrutural”. Antes, porém, de apontarmos cada uma dessas concepções, trataremos do funcionalismo de Malinowski e da abordagem semiótica de Geertz – por uma questão estritamente cronológica – ambas amplamente comentadas por Thompson.

---

<sup>8</sup> Ambas as datas referem-se, respectivamente, à publicação original e à publicação no Brasil. A partir desta menção as referências serão em relação à edição brasileira.

### 2.2.1 O funcionalismo de Malinowski – algumas considerações

A obra mais representativa de Bronislaw Malinowski é *Uma teoria científica da cultura*, publicada em 1944, dois anos após a sua morte. Para o antropólogo, o funcionalismo “preocupa-se com a clara compreensão da natureza dos fenômenos culturais, antes que esses sejam submetidos a manipulações especulativas posteriores” (MALINOWSKI, 1986<sup>9</sup>, p. 170). Para tratar dessa “natureza” ou “realidade cultural” o cientista polonês se remete a fenômenos culturais como, por exemplo, o casamento, um sistema político, um empreendimento econômico e questiona se há um esquema universal que se possa aplicar a todas as culturas humanas, no intuito de se realizar um estudo comparativo entre elas. Dessa maneira, notamos que os pressupostos e fundamentos de sua teoria, são o estudo do binômio “natureza humana” e “cultura”.

Nesse aspecto é citado E. B. Tylor, que em sua grande obra, *Primitive Culture*, investiga, entre tantas outras questões, o que é religião e assume chegar a “uma definição mínima” sobre o tema. Malinowski considera Tylor um funcionalista genuíno, apontando que a cultura pode ser melhor compreendida a partir de cinco definições, a saber:

A) A cultura é, essencialmente, um aparato instrumental; através dela o homem é colocado em posição de melhor tratar os problemas concretos específicos que enfrenta em seu ambiente, no decurso da satisfação de suas necessidades. B) É um sistema de objetos, atividades, no qual cada uma das partes existe como um meio para um fim. C) É uma totalidade, em que os diversos elementos são interdependentes. D) Tais atividades, atitudes e objetos estão organizados em torno de tarefas importantes e vitais, em instituições como a família, o clã, a comunidade local, a tribo e as equipes organizadas de atividades políticas, legais, educacionais e de cooperação econômica. E) Do ponto de vista dinâmico, isto é, com relação ao tipo de atividade, a cultura pode ser analisada sob diversos aspectos, tais como educação, controle social, economia, sistemas de conhecimento, crença e moral e, também, modos de expressão criativa e artística. (MALINOWSKI, 1986, p. 171, 172).

O processo cultural, para o antropólogo, está sempre permeado por relações humanas organizadas, em que estes grupos “manipulam artefatos, comunicam-se entre si pela linguagem ou por algum outro tipo de simbolismo” (MALINOWSKI, 1986, p. 172). Nesse caso, Malinowski destaca as três dimensões do processo cultural que são os artefatos, os grupos organizados e o simbolismo. A relação que se dá entre esses três componentes do processo cultural reside na ideia de que os artefatos são bens de consumo que têm como função o uso, a destruição ou a manipulação (por um homem ou por um grupo) como ocorre

---

<sup>9</sup>DURHAM, E. R. (Org.) **Bronislaw Malinowski**. Antropologia. São Paulo: Ática, 1986.

com ferramentas – de acordo com o caso. O autor chama a atenção para os grupos organizados, visto que os itens da cultura material não se podem entender por referência a um único indivíduo, mas como referência a um grupo onde haja cooperação e continuidade de alguma tradição. A última das dimensões se refere ao simbolismo e sua relação com o desenvolvimento de atos convencionais que coordenam o comportamento humano. Nesse âmbito, Malinowski sublinha que a relação entre forma e função é “definitivamente artificial ou convencional” (MALINOWSKI, 1986, p. 174). O símbolo é, pois, o estímulo condicionado que se liga a uma resposta no comportamento humano, através do condicionamento.

Entendemos, dessa maneira, que Malinowski parte da seguinte conjectura para se referir à natureza humana: “Por natureza humana entendemos o determinismo biológico que se impõe a toda e qualquer civilização e a todos os indivíduos, à relação de funções corporais tais como respirar, dormir, descansar, alimentar-se, excretar e reproduzir-se.” (1970, p.76).

Em associação e como complemento ao conceito de natureza humana, a cultura poderia assumir variadas formas, tal como já expusemos. Nesse aspecto, é importante citarmos outra definição sua acerca do termo *cultura*: “o todo integral constituído por implementos e bens de consumo, (...) por crenças e costumes.” (1970, p.76). De certa maneira, unindo-se o binômio “natureza humana” e “cultura”, percebe-se que esta é um mundo criado pelo homem como extensão de seu próprio mundo natural, na busca pela satisfação de suas necessidades. Notamos aqui uma complementação à ideia antes mencionada de cultura.

Malinowski trata a “instituição” como unidade básica em sua teoria funcionalista e a considera constituída pelos seguintes elementos: estatuto pessoal, normas, atividades e função. O antropólogo elenca os principais tipos de instituições para os quais também define um princípio de integração: a família (reprodutivo); a aldeia, vizinhança (territorial); os grupos etários, os grupos de gênero (fisiológico), as sociedades voluntárias (associativo), as escolas e empresas (ocupacional, funcional), o clero (posicional).

Assim, para o ele, a definição de *cultura* no que se refere às instituições, é

um amálgama global de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas (...) que se integra numa série de princípios tais como a comunhão de sangue por meio da procriação, a contiguidade em espaço relacionada com a cooperação, a especialização em atividades (...) o uso do poder na organização política (MALINOWSKI, 1970, p.47, grifos nossos).

A partir da definição acima, notamos que a função da linguagem ocorre – ainda que não tenha sido explicitada – no desenvolvimento da “série de princípios” que Malinowski (1970) aponta como integradores do termo propriamente dito. O autor aponta como “princípios” atos como a procriação, o fato de se viver em cooperação, a necessidade de o ser humano se especializar em atividades, bem como o uso do poder na organização política, elementos estes que, entendemos, são possíveis por meio do uso da linguagem como canal comum, visto que, conforme já citamos, o antropólogo preocupa-se com o uso da linguagem ou com outro tipo de simbolismo que permeie as relações humanas no processo cultural.

Outro aspecto que merece atenção no texto de Malinowski refere-se ao “uso do poder na organização política”. Entendemos por “organização política”, o modo de agir de uma pessoa em sua sociedade que, de acordo com a análise funcional apresentada pelo antropólogo, engloba cada costume, objeto, material, ideia ou crença que preenche uma função vital qualquer. Assim, é importante observarmos sua preocupação com “o uso do poder” e sua decorrência na definição de cultura, bem como o fato de esse aspecto ser retomado praticamente cinquenta anos depois por Thompson (1990), em crítica aos estudos de Geertz, segundo o qual, este não se preocupou em tratar dos problemas de conflito social e de poder no tocante à *cultura*. Comentaremos, a seguir, abordagem semiótica de Geertz, para depois continuarmos com a concepção de cultura de Thompson.

### 2.2.2 A concepção semiótica de Geertz

Geertz, no capítulo inicial de seu *A interpretação das culturas*, publicado em 1973, aponta que a famosa citação de Tylor sobre cultura, referindo-se a “o todo mais complexo” (adiante apresentaremos uma menção detalhada sobre a definição de Tylor) – que, apesar da força criadora apresentada, Geertz acredita ser uma definição que causa mais confusões que esclarecimentos. O autor cita, ainda, *Mirror for Man*, para ele uma das melhores introduções à antropologia, de Clyde Kuckhohn, que aponta onze definições para o termo cultura. No entanto, para o próprio Geertz, seu conceito é essencialmente semiótico:

(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15, grifos nossos).

Percebemos a ênfase interpretativa que o antropólogo sugere como característica da cultura. Dessa forma, ele nos leva a entender que tal interpretação está em



busca de significados, uma vez que as “teias de significados” tecidas pelo homem podem ser de várias ordens e aspectos e, portanto, incompletas ou sempre em busca de uma significação que muitas vezes encontra-se em construção. Nesse sentido, podemos acrescentar outra reflexão semiótica de Geertz, quando ele se refere à análise cultural

(...) é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. (1989, p. 39, grifos nossos).

Desta maneira é resumida a vida do etnógrafo: na busca por pessoas sutis, com variadas questões que possam expor. Todavia, o antropólogo afirma que estar comprometido com um conceito semiótico de cultura e uma abordagem interpretativa de seu estudo é estar comprometido com uma ideia “essencialmente contestável”, daí seu caráter “intrinsecamente incompleto”. Assim, a antropologia interpretativa está mais marcada pelo debate que pela (falsa) perfeição do consenso, que em muitos casos não poderia trazer as respostas esperadas sobre uma questão tão ampla e complexa.

Como o próprio Geertz aponta – entre outros estudiosos citados –, há muitas direções e certo ecletismo sobre o conceito de cultura e cabe-nos escolher o mais adequado para os propósitos de nosso estudo. Assim, é importante apresentarmos primeiro o arcabouço de leituras para, posteriormente, apresentarmos nosso posicionamento de maneira consciente e condizente com a pesquisa que ora propomos.

Sob a ótica dos sistemas entrelaçados de signos interpretáveis que Geertz chama de símbolos “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos, ela é um contexto (...)” (GEERTZ, p. 24, grifos nossos).

Nesse ponto vemos uma clara dissonância em relação ao funcionalismo de Malinowski no que se refere aos acontecimentos sociais, aos comportamentos, às instituições e processos que, para aquele outro antropólogo, estavam imbuídos no conceito de *cultura*. Geertz, por sua vez, nos faz entender que todos esses elementos fazem parte de um “todo”, de um “contexto”, o que viria a resumir, de certa forma, o conceito.

Reflexões de Geertz que utilizaremos ao longo desta pesquisa e que nos servirão como norte são:

Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. (Quanto mais eu tento seguir o que fazem os marroquinos, mais lógicos e singulares eles me parecem). Isso os torna acessíveis: coloca-os no quadro de suas próprias banalidades, dissolve sua opacidade. (1989, p. 24).

Nesse aspecto, o autor se refere à manobra de “ver as coisas sob outro ponto de vista”, perspectiva que utilizaremos em nossa pesquisa, tanto em relação aos estudantes observarem o lado brasileiro em relação ao argentino – nas produções fílmicas, quanto ao analisarem seu próprio lado (brasileiro), isto é, como veem e compreendem sua própria cultura.

### 2.2.3 Cultura: a concepção clássica

A concepção clássica de cultura surge nas primeiras discussões entre filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Naquela época, *cultura* designava o desenvolvimento intelectual ou espiritual, processo esse que apresentava diferenças com o de *civilização*. No início do século XIX, o termo *cultura* usou-se tanto como sinônimo quanto como contraste da palavra *civilização*, esta derivada do latim “*civilis*”, empregada na França e Inglaterra no final do século XVIII para definir um movimento de ordem que se contrapunha ao de barbárie. Sob o Iluminismo, tanto na França quanto na Inglaterra, os usos de cultura e civilização, passaram a designar o que se entende por “processo de desenvolvimento humano de tornar-se culto ou civilizado”. Na Alemanha, por outra parte, fazia-se a distinção entre os dois termos: *zivilisation* que possuía conotação negativa e estava associada a polidez e refinamento. Já *kultur*, adquiriu um caráter positivo, sendo relacionado a assuntos intelectuais, artísticos e espirituais.

Até o início do século XIX, segundo Thompson, o uso independente de *cultura* não era comum no tocante a um processo geral ou ao produto desse processo. No entanto, há registros de que esse substantivo surgiu, de maneira independente, na França e na Inglaterra. No fim do século XVIII, cultura e grafava-se *Cultur* e, posteriormente, *Kultur*.

Assim, Thompson (2011) define o conceito como “o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2011, p. 170). O autor afirma que ainda nos dias de hoje há resquícios do uso da palavra cultura sob esse tipo de concepção e concordamos com seu ponto de vista. Ora, se o termo primava trabalhos acadêmicos e valores humanos em detrimento de outras questões, está claro que tal corrente apresentava limitações.

No fim do século XIX, quando se começa a estudar o conceito de cultura na antropologia, a ênfase é dada aos costumes, práticas e crenças de outras sociedades que excedem às fronteiras europeias, o que significa que a concepção clássica perde protagonismo e as questões culturais passam a ser analisadas sob outras perspectivas. Nesse panorama Thompson localiza as concepções descritiva e simbólica, ciente da simplificação e das diferenças apontadas em cada uma dessas duas correntes. Em nosso trabalho essa definição é importante, uma vez que nos proporciona elementos suficientes para entendermos tanto a evolução do conceito, quanto sua significação – fato este que nos brindará uma sólida base para a análise dos dados que posteriormente apresentaremos. É importante salientar que Viana (2003) tratou dessa questão, focalizando de forma similar a trajetória que expomos a seguir, quanto à proposta de Thompson (2011).

#### 2.2.4 Cultura: a concepção descritiva

Para abordar essa classificação, Thompson (2011) remete a três importantes nomes que se preocuparam com a descrição etnográfica de sociedades não europeias: Gustav Klemm (1843 e 1852), Tylor (1871) e Malinowski (1930 e 1940).

Klemm apresenta uma abordagem ampla, ocupando-se do “desenvolvimento gradual da espécie humana”. Para tanto, trata de costumes, habilidades, artes, ferramentas, armas, práticas religiosas de povos e tribos de todo o mundo.

O antropólogo inglês Tylor, por sua vez, ocupou-se de sintetizar os vocábulos cultura e civilização. Apontamos anteriormente que esses termos na Alemanha eram contrastados. Em sua obra *Primitive Culture*, quiçá a mais citada entre os antropólogos quando se referem ao conceito de cultura, como Malinowski (1986), Harris (2011), Laraia<sup>10</sup> (2001), e sociólogos como Thompson (2011) e Pose Porto (2006) ao menos nos limites desta revisão da literatura, verifica-se que:

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. A condição de cultura, entre as diversas sociedades da espécie humana, na medida em que é passível de ser investigada nos princípios gerais, é um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação humanos. (TYLOR, 1903, p. 1)

A definição anterior, segundo Thompson (2011), contém os elementos essenciais da concepção descritiva de cultura e inter-relaciona crenças, artes, hábitos e formas

<sup>10</sup> A primeira edição do livro **Cultura**: um conceito antropológico, data de 1986.

de conhecimento adquiridos pelos indivíduos pertencentes a uma sociedade e que podem ser estudados cientificamente. Dessa maneira, citamos a sua própria definição de concepção descritiva de cultura, que se relaciona a “um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico” (THOMPSON, 2011, p. 166).

Observemos que cada parte desse “todo complexo” em destaque na definição de Tylor e que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, entre outras capacidades, nessa abordagem têm seus componentes classificados e comparados de forma sistemática, segundo assemelha ele próprio ao trabalho de botânicos e zoólogos, que assim como estes catalogam espécies de plantas e animais de uma região que representam determinada flora e fauna, da mesma maneira se elabora uma lista contendo os itens da vida em geral de um povo, para representar o todo que denominamos sua *cultura*. Esse tipo de abordagem inscreve a *cultura* no centro das pesquisas científicas, uma vez que nela se analisam, classificam e comparam seus componentes. Ademais, para Tylor, era importante estudar o desenvolvimento das espécies humanas, reconstruindo o caminho percorrido desde a vida selvagem à vida civilizada.

O terceiro dos antropólogos citado por Thompson (2011) no tocante à concepção descritiva da cultura é Malinowski que, nas décadas de 1930 e 1940, defende uma abordagem funcionalista da cultura, na qual os fenômenos culturais poderiam ser analisados em termos da satisfação das necessidades humanas. Para Malinowski, os seres humanos se diferenciam dos outros animais sob dois aspectos: primeiro por sua estrutura corporal e características fisiológicas e, segundo, por sua “herança social” ou *cultura* – variações estas estudadas pela antropologia cultural. A definição de cultura que nos é ensinada pelo antropólogo polonês é: “A cultura compreende artefatos, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores (...). A cultura é uma realidade *sui generis* e deve ser estudada como tal.” Como já foi apontado, neste tipo de concepção descritiva, o estudo cultural deve ser uma tentativa de fragmentar a herança social em seus elementos componentes, relacionando-os uns com os outros, com o meio ambiente e também com as necessidades do organismo humano, assim como fora proposto na abordagem funcionalista de Bronislaw Malinowski.

Reagrupando as distintas nuances apresentadas por Klemm, Tylor e Malinowski, Thompson resume da seguinte forma a concepção descritiva: “conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”

(THOMPSON, 2011, p. 173), salientando que o estudo da cultura envolve a comparação, a classificação e a análise científica sistemática dos diversos fenômenos citados.

Antes de concluir este texto sobre a concepção descritiva de cultura, convém destacarmos dois aspectos relevantes sobre as palavras de Thompson (2011): o primeiro diz respeito à metodologia e o segundo, refere-se à amplitude do conceito de cultura – especialmente como empregado por Malinowski e outros, segundo o autor. Nesse caso o conceito se torna vago e redundante, fato que o levaria a perder a precisão. Para evitar tal risco, formula-se outra concepção para albergar o termo cultura, conforme demonstraremos a seguir.

### 2.2.5 Cultura: a concepção simbólica

A concepção simbólica do termo inclina seus interesses para os fenômenos simbólicos. Assim, há uma preocupação essencial na interpretação dos símbolos e da ação simbólica. Thompson (2011) indica, no entanto, que este tipo de concepção apresenta certa fragilidade na proposta de Geertz, visto que para o antropólogo, as relações estruturadas não enfatizam os símbolos e ações simbólicas que perpassam tais relações. Partindo desse pressuposto, Thompson (2011) elabora o quarto tipo básico de sentido: a concepção estrutural, em cujos estudos baseia as formas simbólicas em contextos estruturados. Nesse âmbito, a análise da cultura parte de sua constituição significativa bem como da contextualização social de formas simbólicas.

Essa vertente dos estudos culturais surge, segundo Thompson (2011), com a ênfase do caráter simbólico na vida humana, suscitado por meio das reflexões ocorridas nas ciências sociais e humanas. Para ilustrar esta concepção, Thompson (2011) cita dois antropólogos: White, autor de *A ciência da Cultura* e Geertz, autor de *A interpretação das culturas*, esta última obra apresentando para ele a mais importante formulação do conceito e, justamente por esse motivo, desencadeando três problemas ou dificuldades, visto que para o antropólogo, as relações estruturadas não enfatizam os símbolos e ações simbólicas que perpassam tais relações. Delinearemos mais adiante essas três fragilidades em termos gerais.

White<sup>11</sup>, citado por Thompson (2011), considera o uso de símbolos ou a simbolização – como ele mesmo denomina –, um traço distintivo do ser humano. Nessa perspectiva define cultura como uma ordem ou classe distinta de fenômenos, eventos ou coisas que dependem do exercício de uma habilidade mental, peculiar às espécies humanas.

---

<sup>11</sup> WHITE, L. A. **The Science of Culture**: A Study of Man and Civilization. Nova York: Farrar, Straus and Cudahy, 1949, p. 363.

Apesar de White (1949) apresentar uma divisão de três sistemas incluindo o tecnológico, o sociológico e o ideológico, enfatizando o primeiro deles, sua concepção de cultura deixa de lado o caráter simbólico da vida humana e, por tal motivo, seu trabalho abre o caminho para outros pesquisadores nesse campo de estudos.

O principal nome relacionado à concepção simbólica de cultura é Geertz, quem descreve seu conceito como “semiótico”. Para Thompson (2011) essa definição carregaria a nomenclatura de “simbólica”, tal como batiza a concepção. No entanto, este autor não aponta uma diferença terminológica, já que para Geertz o cerne de sua teoria reside em questões relacionadas com significado, simbolismo e interpretação. Sua concepção de cultura aponta que o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu. Logo, a cultura seriam essas teias e sua análise, uma ciência interpretativa em busca de significados. Thompson complementa essa definição, apontando ainda que

cultura é uma hierarquia estratificada de estruturas significativas; consiste de ações, símbolos e sinais, de trejeitos, lampejos, falsos lampejos, paródias, assim como manifestações verbais, conversações e solilóquios (GEERTZ, 1989, p. 175)

Enquanto para Geertz o conceito de cultura passa por teias de significado, para Thompson, de modo similar, o entendimento desta se dá através de “emaranhadas camadas de significados”. Nesse aspecto, o sociólogo chama a atenção para o fato de que os escritos etnográficos nada mais são que interpretações de interpretações, isto é, descrevem e redescrivem ações e expressões sobre o curso da vida diária.

Paralelamente à abordagem interpretativa de Geertz (1989), Thompson (2011) descreve a sua própria concepção simbólica de cultura: “cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiência, concepções e crenças”. (Thompson, 2011, p. 176). Salienta, portanto, que a análise cultural deve elucidar esses padrões de significado, bem como proceder à explicação interpretativa dos significados que se incorporam às formas simbólicas. Nesse âmbito localiza-se a grande diferença entre a concepção simbólica e aquela que aportamos anteriormente, a descritiva, em que os antropólogos se ocuparam da classificação da análise científica, por exemplo.

Como já sinalizamos, Thompson considera a obra *A interpretação das culturas* de Geertz (1973) um marco no desenvolvimento da antropologia. Para ele, apresenta a mais importante definição do conceito de *cultura*. Entretanto e, justamente por esse motivo, aponta

três dificuldades, fraquezas ou críticas desse trabalho. O estudo de Viana (2003) também foca essas fragilidades do trabalho de Geertz (1973). A primeira delas reside no fato de o antropólogo utilizar-se do termo *cultura* de várias maneiras: “padrão de significados historicamente transmitidos, incorporados aos símbolos”; e “conjunto de mecanismos de controle – planos, fórmulas, regras, instruções (...) para governar o comportamento”. Estas duas definições, para Thompson (2011), não deixam claro como as ideias de cultura se relacionam com a concepção simbólica – ou semiótica, para Geertz (1973).

A segunda dificuldade assinalada por Thompson está relacionada à noção de texto: primordial numa teoria interpretativa. Geertz (1973) baseia-se na noção de Paul Ricoeur, quem define as características-chave do texto para desenvolver uma teoria da interpretação. No entanto, Thompson (2011) aponta que Geertz (1973) emprega esta noção de duas maneiras distintas, ambas suscitando problemas. A primeira delas teria a ver com a relação que Geertz (1973) sugere entre a análise cultural e os textos, considerando que a prática de etnografia é produção de textos etnográficos que “fixam” o “dito” do discurso social. Esses argumentos que levanta Geertz (1973) não se encontram na obra de Ricoeur, uma vez que as propostas deste autor sobre fixação dos significados não têm relação entre o pesquisador e o objeto, sujeito de pesquisa. Para ilustrar esta questão, Thompson (2011) cita a obra “Deep Play Notes on the Balinese Cockfight”, na qual Geertz (1973), apesar de sua pesquisa etnográfica significativa, apresenta problemas metodológicos como a falta de entrevistas, que, se ocorreram não foram citadas, bem como a defesa pouco convincente do que significaria a briga de galos para os balinesios. No entanto, Thompson (2011) afirma que a relação entre o texto etnográfico e o tema sobre o qual o etnógrafo escreve pode ser mais complexa que os pressupostos metodológicos sugeridos por Geertz (1973).

Thompson (2011) também inclui, na segunda dificuldade do trabalho de Geertz (1973), a noção de texto que este emprega, especialmente porque os padrões de significado que o etnógrafo analisa são, eles mesmos, construídos como um texto; a cultura sugere uma “montagem de textos”, “documentos feitos ações” e “trabalhos imaginativos elaborados a partir de materiais sociais”. Thompson (2011), por sua vez informa que a analogia do texto é um instrumento metodológico imprescindível para os pressupostos nos quais se baseia e Geertz não apresenta tais pressupostos de forma clara, referenciando ocasionalmente o trabalho de Ricoeur, como fundamentação para seu uso da analogia. Thompson (2011) critica, nesse aspecto, o trabalho de Geertz (1973), portanto, pelo uso que o antropólogo faz da

analogia do texto: passando por um conjunto de problemas, sem uma confrontação direta, o que poderia suscitar dúvidas quando se pensa em cultura como “montagem de textos”.

A terceira dificuldade instala-se na insuficiente atenção que este aplica aos problemas de conflito social e poder. Para Thompson (2011), além de os fenômenos culturais contemplarem construtos significativos como formas simbólicas, devem também considerar as relações de poder e conflito. O autor inclui nesses fenômenos culturais os *rituais*, os *festivais* e *obras de arte*, realizados ou produzidos sob determinadas circunstâncias sócio históricas, por indivíduos com certas características como graus de poder e autoridade. Por outro lado, esses fenômenos produzidos circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos, que por sua vez, estão inseridos em determinada circunstância sócio histórica. É nessa perspectiva que Thompson (2011) inscreve os fenômenos culturais como associados às relações de poder. Entretanto, este tipo de consideração não é abordada por Geertz (1973), que enfatiza o significado em detrimento do poder. Para Thompson (2011), tal interpretação apresenta uma falha, o que o faz remeter-se aos contextos sociais estruturados em que os fenômenos culturais são produzidos, transmitidos e recebidos, fato este que o leva a delinear outra abordagem para o estudo dos fenômenos culturais: a concepção estrutural.

Antes de tratarmos da concepção estrutural de Thompson (2011), é importante recordarmos o intuito de nosso objeto de pesquisa – o cinema como elemento desencadeador da consciência intercultural no ensino de ELE –, uma vez que este se inscreve no fenômeno cultural associado a *festivais e obras de arte*, como já apontou o sociólogo. Também podemos afirmar que os filmes (ou o cinema em geral) em determinadas situações ilustra “rituais” dos mais variados. Percebe-se que estes três exemplos de fenômenos culturais são afins ao cinema de maneira geral e ao nosso objeto de pesquisa, de maneira particular, uma vez que os alunos de ELE nos auxiliarão a analisar como são recebidos, percebidos e interpretados dois filmes do Novo Cinema Argentino, sob o prisma da interculturalidade no âmbito do ensino de LE.

#### 2.2.6 Cultura: a concepção estrutural de Thompson

Thompson (2011) baseia-se na concepção simbólica de Geertz (1973) para formular a sua concepção estrutural de cultura, uma vez que enfatiza tanto o caráter simbólico dos fenômenos culturais, como os contextos sociais estruturados em que estes se inserem. Nesse sentido, define “análise cultural” como



[...] o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 2011, p 181).

Thompson (2011) ao definir cultura e inseri-la na concepção estrutural, dá especial atenção aos contextos e processos socialmente estruturados, que envolvem formas simbólicas. O autor ainda ressalta que a concepção estrutural é uma alternativa à concepção simbólica, visto que a modifica, considerando-se processos socialmente estruturados.

Na elaboração da concepção estrutural da cultura, Thompson (2011) distingue cinco características que estão envolvidas na constituição das formas simbólicas: “intencionais”, “convencionais”, “estruturais”, “referenciais” e “contextuais”. Novamente ressaltamos que o estudo de Viana (2003) foi seminal no que se refere à aplicação da concepção de Thompson em abordagens tanto da linguística aplicada quanto de línguas estrangeiras.

O aspecto intencional indica que “as formas simbólicas são expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos)” (THOMPSON, 2011, p.183), o que significa que essas formas são produzidas por um indivíduo que expressa aquilo que “quer dizer” por meio dessas formas. No que se refere às intenções de um sujeito – produtor em relação ao significado das formas simbólicas, Thompson faz duas observações: a primeira culmina com a ideia de alguém fazer algo intencionalmente, isto é, quando se pressupõe que fenômenos significativos são produzidos, construídos e empregados por um indivíduo capaz de agir com determinada intenção. A segunda observação tem relação com o “significado” da forma simbólica ou com os elementos que a constituem, isto é, muitas vezes há divergências entre aquilo que o sujeito-produtor “quis dizer” e o que ele realmente “disse”. O autor salienta que essa divergência pode ser mais comum no caso de formas simbólicas não associadas a uma situação dialógica, como, por exemplo, no caso de textos escritos, ações ritualizadas ou obras de arte, cujo sentido ou significado muitas vezes não pode ser explicado por seu sujeito-produtor.

O segundo aspecto característico das formas simbólicas é o “convencional”, que, de acordo com Thompson, significa “a produção, construção ou emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que as recebem, são processos que caracteristicamente, envolvem a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos.” (THOMPSON, 2011, p.185, grifos nossos). O autor informa que o fato de se aplicarem regras, códigos ou convenções quando da produção ou interpretação de formas

simbólicas não significa, necessariamente, estar ciente delas, isto porque os indivíduos as utilizam corriqueiramente, no uso social.

O próximo aspecto de que trataremos e o terceiro abordado por Thompson (2011) como característico das formas simbólicas é o “estrutural”, indicando que “as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada” (THOMPSON, 2011 p.187). Esse tipo de estrutura denominou-se *articulada* na medida em que é composta de elementos que se inter-relacionam. Para ilustrar esse aspecto, o estudioso aponta o linguista Ferdinand de Saussure que, ao distinguir a língua (*langue*) da fala (*parole*) busca isolar a linguagem como um sistema simbólico, um “sistema de signos” para, assim, estudar tanto seus elementos básicos como seus princípios de funcionamento. Com esse exemplo, Thompson (2011), sugere que a análise de um texto pode ser facilitada pela compreensão tanto dos pronomes que o compõem, quanto de suas funções em outros tipos de textos ou usos de linguagem. O autor ainda chama a atenção para o fato de este tipo de análise estrutural ser limitado uma vez que o significado que se transmite pelas formas simbólicas nunca se exaure, isto é, não se esgota. Em outras palavras, Thompson (2011) alerta que as formas simbólicas são representações de algo. Para explicar melhor o conceito, ele aponta o referente (objeto, indivíduo ou situação extralinguística), o que culmina com o próximo aspecto que descreveremos a seguir.

A quarta característica a que faremos alusão refere-se ao “aspecto referencial”. Segundo Thompson (2011) “as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa”. (THOMPSON, 2011, p.190). O autor se utiliza do termo “referencial” de forma ampla e para tanto apresenta vários exemplos ilustrativos: uma figura numa obra renascentista pode significar o diabo, a maldade ou a morte; um personagem de uma charge com traços faciais exagerados pode se referir a um indivíduo particular; o pronome pessoal “eu” na frase “eu tenho compromisso com a melhoria das condições dos nossos membros” refere-se a alguém que pronunciou a frase em determinado momento e lugar. A partir desses exemplos, Thompson (2011) aponta que tanto a figura da personagem quanto o pronome, adquirem em cada contexto, uma “especificidade referencial” o que indica que “em uma dada ocasião de uso, uma figura ou expressão particular refere-se a um específico objeto ou objetos, indivíduo ou indivíduos, situação ou situações”. O estudioso salienta que certas figuras ou expressões adquirem essa “especificidade referencial” de acordo com a circunstância em que são usadas como, por exemplo, os pronomes “eu” ou “tu” que ele denomina “termos livremente flutuantes” considerando que se referem a indivíduos específicos atuando em determinados contextos.

Como contraste aos termos citados e que podem apresentar variações de acordo com o seu uso, há também a “especificidade referencial dos nomes próprios” que em certa medida, é fixa.

A quinta característica que Thompson (2011) aponta sobre as formas simbólicas é o aspecto “contextual”. Para defini-lo, o autor retoma que “as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 2011, p.192, grifos nossos).

Nesse ponto abrimos parênteses para inserir nossa pesquisa e alinhar, portanto, os “processos e contextos sócio históricos específicos” às formas que se veiculam num filme, por exemplo. Os outros destaques da definição de Thompson (2011) também se podem associar ao cinema, de modo geral: sua produção, transmissão e recepção. Vale sublinhar que nesta pesquisa nos ocuparemos especialmente de duas produções e de sua recepção entre um público de aprendizes de ELE. Neste sentido, é importante reproduzirmos a seguinte reflexão de Thompson:

Mesmo uma simples frase, dita por uma pessoa a outra no curso de sua interação diária, está inserida em um contexto social estruturado e pode carregar traços – em termos de sotaque, entonação, modo de expressar-se, escolha de palavras, estilo de expressão, etc. (...) (THOMPSON, 2011, p.192).

Essa ideia foi motivadora quando optamos por selecionar os filmes que fariam parte de nossa investigação, uma vez que nos preocupamos com os contextos sócio históricos específicos que serão abordados na seção da análise dos filmes e, principalmente, a recepção e interpretação de tais “realidades” pelos estudantes. Nessa perspectiva, também citamos:

(...) a maneira como um discurso é interpretado por indivíduos particulares, sua percepção como um ‘discurso’ e o peso a ele atribuído estão condicionados ao fato de que essas palavras foram expressas por esse indivíduo, nessa ocasião, nesse ambiente e de que são transmitidas por esse meio (...) (THOMPSON, 2011, p.192, grifos nossos).

Ainda que Thompson (2011) não se refira a um tipo de discurso específico, podemos associar a esse particular uma interpretação feita por estudantes, acerca do discurso<sup>12</sup> que se desenvolve nos filmes selecionados e a percepção desse conjunto de enunciados, bem como as atribuições relacionadas à ocasião e ambiente em que são transmitidos.

---

<sup>12</sup> O termo “discurso” é assumido a partir da concepção de Thompson (2011), não estando associado, portanto, às definições referentes à análise do discurso.

É importante mencionar que, ao destacar o aspecto contextual das formas simbólicas, avança-se em relação à análise de seus traços estruturais. Parafraseando a ideia, em determinado discurso, fatores como o ambiente, a ocasião, as relações entre o orador e a audiência não são aspectos do discurso propriamente dito. No entanto, podem ser discernidos quando se levam em consideração os processos, instituições e contextos sociais em que o discurso ocorre, se transmite e se recebe. Thompson (2011) destaca ainda, como relevantes nessa análise contextual as relações de poder, formas de autoridade, tipos de recursos, entre outras características, que ele denomina como “contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p.193).

Outro aspecto tratado por Thompson e que apresenta uma relação direta com nosso campo de pesquisa, reside nas regras e convenções ocorridas num campo de interação. Essas regras e convenções podem ser explícitas, claramente formuladas, escritas, ou, por outro lado, implícitas não formuladas, informais e imprecisas. Assim, o autor as considera “esquemas flexíveis” que participam da vida cotidiana dos indivíduos de variadas formas: como algum conhecimento prático ou convenções de boas maneiras, por exemplo. Nesse sentido, acreditamos que o cinema como veiculador dessas formas pode oferecer aos aprendentes um panorama mais amplo acerca de como ocorrem os “esquemas flexíveis” em contextos que muitas vezes não são tratados em sala de aula por diversos motivos.

Thompson (2011) chama a atenção ao paralelo que se pode traçar entre as formas simbólicas relacionadas aos contextos sociais estruturados – e como estes se produzem e recebem – bem como o desenvolvimento da comunicação de massa. É justamente nesse meio que inscrevemos nossa pesquisa, no que concerne à análise de dois filmes do Novo Cinema Argentino e, por conseguinte, a verificação da percepção intercultural de alunos de ELE.

Deve ser levado em consideração, portanto, que a comunicação de massa veicula formas simbólicas e outras expressões significativas. Contudo, quando nos referimos à nomenclatura *comunicação de massa*, pensamos em meios como jornais, revistas, cinema, rádio e TV. Nosso foco, porém, como já fora indicado, é o cinema e as formas simbólicas que este faz circular, visto que em nosso estudo trata-se, em particular da perspectiva do diretor argentino Carlos Sorín e, em termos gerais, do Novo Cinema Argentino.

### 2.3 Interculturalidade e Competência Intercultural

Pensando nas noções de cultura já apresentadas neste trabalho e considerando que as culturas não existem por si só, mas são criadas, vividas e transformadas por seus respectivos povos, como descrevemos anteriormente citando estudos de Malinowski (1960), Geertz (1973) e Thompson (2011), dessa mesma maneira aponta também Muñoz Sedano (1997) – estudioso da interculturalidade, que faz reflexões sobre a articulação entre as culturas.

Para tanto, é imprescindível traçar uma análise de como vivem os povos no âmbito social, político e econômico. Ora, se nos referimos a uma “articulação entre as culturas”, ou melhor, “relação entre as culturas”, desembocamos, necessariamente, no termo “intercultural” que para Micheline Rey (1986) caracteriza uma vontade de mudança, de ação no seio de uma sociedade multicultural.

É importante, antes de tudo, apresentarmos as definições dos termos “intercultural”, “interculturalidade” em várias instâncias, para, posteriormente culminarmos com as ideias de competência e percepção intercultural no ensino de LE. Assim, ainda que em nossa pesquisa não nos dediquemos a tratar de estudos de sociedades multiculturais ou de multiculturalismo, é necessário, também, definirmos que tanto esses dois termos quanto pluriculturalismo tratam da justaposição ou da presença de várias culturas numa mesma sociedade. O interculturalismo, por sua parte, se refere à inter-relação entre culturas. Clanet (1990) define o termo como “o conjunto de processos-psíquicos, grupais e institucionais, gerados pela interação de culturas, numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes.” (CLANET, 1990, p. 21, grifos nossos). Percebemos, nas palavras de Clanet (1990), que a “interação de culturas” pode ocorrer de formas diversas e, inclinando essa ideia para o ensino de línguas estrangeiras, esta poderia acontecer como sugerimos em nossa proposta de pesquisa, por meio do contato dos estudantes com filmes que sirvam como mediadores entre os estudantes e a cultura-alvo que esses estudam – ou parte dessa cultura, como é nosso caso específico. Entretanto, dado que apontamos os filmes como veiculadores culturais, não haveria essa “relação de intercâmbios recíprocos” referenciados por Clanet (1990).

Outro autor que trata o interculturalismo é González Blasco (1999), para quem o termo significa a atitude de distanciar-se de preconceitos, para aproximar-se da compreensão e da autocompreensão. Dessa maneira, o contato com a linguagem produzida pela cultura a ser assimilada – mais especificamente a linguagem cinematográfica –, embora

não deixe de atuar no nível da significação, da “comunidade imaginada”, como nomeia Anderson (1983), permite esse aproximar-se. Em termos de metodologias de línguas estrangeiras, podemos pensar que cada vez que se descobre o *outro*, encontram-se distinções, diferentes maneiras de classificar a realidade, de ver o mundo. Essas classificações, ademais, modificam e reestruturam-se durante a aprendizagem, o que significa que há uma dupla relação entre o ensino e a interculturalidade. O estabelecimento da percepção intercultural supõe uma tomada de consciência da maneira em que aparece à comunidade a partir da perspectiva dos *outros*.

A distinção entre interculturalidade e multiculturalidade também é levantada por Ruiz de Lobera (2004), que destaca a compreensão crítica que deve ser assumida ao se considerarem os dois termos. A autora define interculturalidade como um diálogo entre culturas e a multiculturalidade, como um fenômeno observável da coexistência de várias culturas num mesmo espaço ou território.

Nesse sentido, para se atingir uma comunicação intercultural, deve-se considerar que cada grupo cultural utiliza-se de distintas categorias de expressão, análise, representação e interpretação. Então, para que seja possível essa comunicação é importante que se dê reconhecimento mútuo da cultura que deve ser entendida como fenômeno em constante evolução e interação. Ruiz de Lobera, cita Alain Touraine<sup>13</sup>, (1993) que afirma haver uma comunicação entre culturas quando cada uma reconhece nas outras uma intenção de cultura. Salientamos, portanto, que esse reconhecimento pode levar a um autoconhecimento no que se refere às questões culturais.

Apesar de nossa pesquisa não tratar especificamente de “diálogo intercultural” ou “comunicação intercultural”, visto que ambas são compostas de um canal de duas vias, isto é, composto de emissor e receptor que interagem, é propícia a seguinte ideia:

(...) a primeira tentação do diálogo intercultural é a estereotipação do outro e a desconstrução do seu discurso como manifestação doentia ou perversa de algum traço dominante (...) somente a prévia aceitação do outro, de sua língua, de sua cultura permite a comunicação verdadeira (...) <sup>14</sup> (LAMO DE ESPINOSA, 1995, p.70).

Os aspectos levantados pelo autor podem ser observados também no âmbito desta investigação, em que o foco não se deu necessariamente no “diálogo intercultural”, mas

<sup>13</sup> TOURAINE, A. **Crítica de la modernidad**. Madri: Temas de Hoy, 1993.

<sup>14</sup> (...) la primera tentación del diálogo intercultural es la estereotipación del otro y la desconstrucción de su discurso como manifestación enferma o perversa de algún rasgo dominante (...) sólo la previa aceptación del otro, de su lengua, de su cultura permite la comunicación verdadera (...)

no desenvolvimento da percepção intercultural, uma vez que a formação de estereótipos é uma constante quando se trata do contato com outras culturas, especialmente no que concerne à aprendizagem de LE.

Em outra vertente, Ruiz Román (2003), ao abordar o relativismo cultural localista, o absolutismo cultural universalista e, especialmente o adoutrinamento, trata de sistemas escolares e comunidades que convivem “entre culturas”. Seu estudo apresenta grande abrangência, uma vez que menciona relações e questões culturais referentes à Espanha e as suas várias imigrações.

Apesar desse autor tratar de sistemas escolares, isto é, sistemas que conferem maior abrangência que no caso de cursos de línguas estrangeira, as considerações sobre o adoutrinamento podem ser aceitas também em nossa perspectiva, visto que quando ocorrem, seu resultado pode gerar a diminuição ou, inclusive, a impossibilidade de se conhecer os significados coletivos relacionados a outras culturas, o que pode originar a falta de possibilidade do desenvolvimento da percepção intercultural entre os estudantes.

Tratando especificamente do ensino de línguas estrangeiras, autores como Kramsch (1998/ 2001<sup>15</sup>), Byram e Zarate (1994), Morgan (1994), Risager (1998/ 2001), Viana (2003) e Rojas Ruiz, (2005), entre outros, tratam dos termos “intercultural”, “interculturalidade”, cada um referenciando características desse fenômeno que iremos definindo ao longo das próximas páginas.

Byram e Zarate<sup>16</sup> (1994) citados por Kramsch no artigo *O privilégio do falante intercultural* propõem que deveríamos ensinar aos estudantes de idiomas estrangeiros a serem “falantes interculturais” ao invés de esperar que esses imitem o falante nativo. A autora faz, assim, uma reflexão sobre a mudança na ênfase dada à norma do falante nativo. No entanto, como essa não é a prerrogativa em nosso trabalho, não nos dedicaremos a tratá-la em detalhes. Outra questão levantada pela estudiosa é essencial neste contexto, no que diz respeito ao papel de professores e estudantes

---

<sup>15</sup> As duas datas informam: (1998) a publicação do original **Language learning in Intercultural Perspectives**; a segunda, (2001), a edição traduzida ao espanhol sob o título **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Neste trabalho foi utilizada a versão traduzida ao espanhol.

<sup>16</sup>BYRAM, M e ZARATE, G. **Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence**. Strasbourg: Council of Europe, 1994.

Em seu papel de falantes interculturais, é provável que os estudantes envolvam seus professores numa viagem de descobrimento, que estes nem sempre haviam previsto, e para a qual nem sempre se sentem preparados. Por isso, permitir que os estudantes se desenvolvam como falantes interculturais significa alentar os professores a verem a si próprios também como agentes que operam entre culturas (...) <sup>17</sup> (KRAMSCH, 1994, p.36, 37, grifos nossos).

Percebemos, na afirmação de Kramsch, que o papel do falante intercultural não deve ser apenas do estudante, mas deve também apresentar contribuições de seu professor como “agente facilitador” ou “aproximador” das culturas. Kramsch (1996) aponta que educadores devem apresentar aos estudantes os significados das palavras associados aos seus usos específicos, e não a ideias e crenças abstratas. Assim, a responsabilidade do professor de idiomas consiste em ensinar a cultura tal como se manifesta através da linguagem e não da maneira como é estudada por cientistas sociais e antropólogos. Nesse sentido, o cinema pode ser entendido como ferramenta auxiliar ao professor, visto que pode lhe proporcionar as características levantadas pela estudiosa.

Autores como Kramsch (1993), Byram, Morgan (1994), entre outros, afirmam que um dos objetivos do ensino de línguas e cultura é promover a capacidade de enfrentar-se em contextos interculturais. Podemos entender essa “capacidade” como uma forma de conhecer-se, entender-se e reconhecer-se na interação entre as culturas. Essas formas de atuação serão especificadas de maneira mais completa quando tratarmos de aspectos identitários, uma vez que esses são primordiais para se pensar o contato de culturas.

Risager (2001), num artigo que trata do ensino de línguas e o processo da integração europeia, distingue quatro enfoques para o ensino de idiomas estrangeiros, dos quais nos interessa, principalmente, o segundo: (1) o enfoque da cultura estrangeira; (2) o enfoque intercultural; (3) o enfoque multicultural e (4) o enfoque transcultural.

No enfoque intercultural se enfatiza a importância de fatores de identidade nacional. A autora também destaca a importância da comparação, a ser realizada pelo estudante, acerca dos países objeto de estudo em relação ao próprio país do aprendiz, o que poderia levá-los a desenvolver uma atitude crítica em relação à cultura de seu próprio país.

Ainda que a estudiosa trate especificamente do contexto europeu, parece-nos importante destacar alguns objetivos presentes no Currículo Nacional da Inglaterra e no País de Gales, que também podem se estender a outras realidades:

---

<sup>17</sup> En su papel de hablantes interculturales, es probable que los estudiantes involucren a sus profesores en un viaje de descubrimiento que éstos no siempre habían previsto, y para el cual no siempre se sienten preparados. Por eso, permitir que los estudiantes se desarrollen como hablantes interculturales significa alentar a los profesores a verse a sí mismos también como agentes que operan en culturas (...).



(...) oferecer novas percepções sobre *a cultura e a civilização dos países onde se fala o idioma*;  
 - fomentar atitudes positivas em relação à aprendizagem de idiomas estrangeiros e em relação aos falantes de outros idiomas, bem como uma aproximação compreensiva a outras culturas e civilizações;  
 - melhorar *o entendimento que os estudantes têm de si mesmos e de sua própria cultura*<sup>18</sup> (RISAGER, 2001, p.245, destaques da autora).

A finalidade dos conteúdos interculturais no ensino de línguas estrangeiras é proporcionar ao aluno possibilidades que o auxiliem a “adaptar-se gradualmente a outra cultura, sem por isso se esquecer da sua própria”. (VALDES, 1986). Nesse aspecto, concordamos com Navarro Rincón e Rojas Ruiz (2005), quando apontam que indivíduos dotados dessas habilidades estão capacitados para atuar como mediadores em conflitos interculturais, por exemplo. Por outro lado, o papel do professor como mediador num processo intercultural, também citado pelos autores, segundo Zarate<sup>19</sup> (2001), deve estar caracterizado por interpretar as situações de comunicação de acordo com processos identitários, adotando estratégias de explicação e de negociação. Desta maneira, a adoção de estratégias errôneas pode desencadear um fracasso no que se refere às interpretações de diferentes identidades, bem como ao reforço ou à criação de estereótipos, como apontam Navarro Rincón e Rojas Ruiz (2005).

Considerando os componentes que se somaram à ideia de competência comunicativa, como já apontamos, Oliveras (2000) ressalta que o ensino de línguas estrangeiras necessita também abarcar a comunicação intercultural, especialmente no mundo corporativo. Nesse aspecto, a autora discorre sobre a competência intercultural, a partir da competência sociocultural, baseada em Taft<sup>20</sup> (1981). Byram (1995) também é citado pela autora, sendo um dos autores de referência no conceito de competência intercultural.

Nos últimos anos foram criados muitos cursos especializados em formação sociocultural com o foco guiado ao mundo empresarial. Esses cursos, oriundos de bases etnográficas, baseavam-se em análises comparativas de várias culturas. Nesse aspecto Kramsch (2009, p. 122) cita Muller e Thomas (1991) e Muller (1991) que também se utilizam de bases interculturais para descrever programas de formação behaviorista com o intuito de

---

<sup>18</sup> - ofrecer nuevas percepciones sobre la *cultura y civilización de los países donde se habla el idioma*;  
 - fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros y hacia los hablantes de otros idiomas y un acercamiento comprensivo a otras culturas y civilizaciones;  
 - mejorar *el entendimiento que los estudiantes tienen de sí mismos y su propia cultura*.

<sup>19</sup> ZARATE, G. **Langues, xènophobie, xènophilie dans une Europe multiculturelle, documents proceedings and reports on education**. Caen: CRDP de Basse-Normandie, 2001.

<sup>20</sup> TAFT, The Role and Personality of the Mediator. In S. Bochner (ed.) **The Mediating Person: Bridges between Cultures**. Boston: G. K. Hall and Co, 1981.

preparar funcionários para se comportarem de forma adequada em países estrangeiros. Tais práticas foram criticadas por Axtel<sup>21</sup>, citado por Oliveras, quem considera a adaptação como o fator mais conveniente para se obter sucesso estando num país estrangeiro.

O conceito “competência intercultural” baseia-se na teoria da competência comunicativa, e deve ser considerado um progresso, uma vez que o aprendiz – e suas necessidades em se relacionar com outras culturas ou pessoas de outras culturas–, passam a ser o foco principal nesse enfoque.

Byram (1995) considera que a competência intercultural deve promover no estudante: (1) mudança de atitudes em relação ao outro e sua valorização, (2) conhecimento de si mesmo e do outro e (3) habilidades para descobrir ou interagir, através da experiência. A intenção neste tipo de competência é proceder a uma compreensão mútua em situações interculturais, facilitando ao estudante o contato com outras culturas.

No ato da comunicação intercultural, Byram (1997) apresenta quatro fatores entre habilidades, conhecimentos e atitudes que complementam a competência intercultural: (1) Atitudes que relativizam o outro (curiosidades, por exemplo, evitando-se julgamentos, descrenças e estereótipos com relação à cultura do outro); (2) Conhecimento de si mesmo e do outro; da interação individual e social; (3) Habilidades: para **descobrir** ou **interagir** (adquirir conhecimentos de uma cultura para empregá-la em situações reais); para **interpretar** e **relacionar** (interpretar e explicar um documento, por exemplo, fazendo relações com sua própria cultura); (4) Consciência de uma educação política, crítica e cultural – ou simplesmente consciência crítica, que está relacionada à habilidade que o indivíduo deve possuir para avaliar práticas, produtos e conhecimentos, tanto de sua cultura como daquela que está aprendendo.

Oliveras (2000) apresenta, ainda, dois enfoques da aprendizagem da competência intercultural. O primeiro é o enfoque das habilidades sociais, em que a competência intercultural consiste, de modo geral, em comportar-se adequadamente no encontro intercultural, conforme as normas e convenções estabelecidas no país, isto é, tentando agir como sendo outro membro dessa comunidade. Para tanto, deve-se ter um conhecimento abrangente da cultura em questão, muitas vezes deixando a própria cultura de lado. O segundo enfoque é o holístico, que considera a competência intercultural como uma questão de atitude em relação a outras culturas. Nesse aspecto, tanto a cultura do aluno como a cultura estrangeira devem ser abordadas numa aula. Esse enfoque vai além do que se propõe

---

<sup>21</sup> AXTEL, R. E. **Do's and Taboos Around the World**: A Guide to International Behavior. New York: Willey, 1991.

no enfoque das habilidades sociais, uma vez que seu objetivo é desenvolver uma compreensão geral das culturas.

No que se refere à aquisição da competência intercultural, Meyer (1991) aponta um desenvolvimento que os estudantes de idiomas estrangeiros atingem – ou podem atingir – em três níveis. No nível *monocultural*, a cultura estrangeira é vista e interpretada de acordo com as perspectivas da própria cultura do participante. Nesse caso prevalecem os clichês, preconceitos e estereótipos. No segundo nível, o *intercultural*, há duas culturas em mente e fazem-se comparações quando há suficientes recursos para tanto, isto é, quando estes são subsidiados pelo contexto ou pelo professor. No terceiro nível, o *transcultural*, a pessoa coloca-se numa posição alheia às culturas implicadas, exercendo papel de mediador entre ambas. A compreensão adquirida no último nível faz com que o participante desenvolva sua própria identidade. Verificamos que tanto a associação quanto a evolução no que se refere a esses três níveis resultam numa pessoa com habilidades para atuar de maneira adequada e flexível com pessoas de outras culturas em relação à língua estrangeira a que está exposta.

Em outra vertente, em que se assumem as competências e habilidades atuando concomitantemente, isto é, diferente do que nos apresenta Meyer, é importante expormos um modelo mais recente de Competência Comunicativa Intercultural (BAÑOS, 2008). A pesquisadora baseia-se em estudos de Chen (1989), Chen e Starosta (1998), Alsina (1999) e Spitzberg (2000). Nesse modelo, que abrange três competências: a cognitiva, a afetiva e a comportamental, os componentes devem atuar de maneira simultânea. Ainda que tais competências sejam mediadas por características e habilidades pessoais, como destaca a própria autora, devem-se considerar, especialmente, o nível de autoestima ou a capacidade de estabelecer vínculos interpessoais.

A **dimensão cognitiva** refere-se ao conhecimento e à consciência de elementos comunicativos e culturais da própria cultura e de outras. Nessa dimensão está imbuído o *controle de incertezas* em relação à nova língua e, conseqüentemente, à nova cultura. A *alternatividade interpretativa* é outro fator presente na dimensão cognitiva e se associa à consciência da diversidade cultural e a superação de estereótipos e preconceitos em relação à nova cultura. O *conhecimento de semelhanças e diferenças culturais* requer, primeiramente, o autoconhecimento para que, depois, possam se conhecer os referentes culturais do *outro*.

A **dimensão afetiva** se relaciona a emoções pessoais e/ ou mudanças de sentimentos que podem estar implicadas em situações particulares, pessoais ou do próprio entorno. Nesse âmbito se associa o *controle da ansiedade*, que pode ser superado através da

tolerância de certas ambiguidades culturais, bem como da própria conscientização deste sentimento, para então reduzi-lo. A *empatia*, no contexto dessa dimensão, se refere à capacidade de imaginar-se em interação com uma pessoa culturalmente diferente. Nesse aspecto, também são feitas comparações com a própria cultura, o que supõe um interesse em participar de experiências interculturais. A *motivação*, por sua vez, é apontada como elemento básico na competência comunicativa intercultural, visto que pode favorecer tanto o controle da ansiedade como a empatia, já apontados.

A **dimensão comportamental** implica no desenvolvimento de habilidades verbais e não verbais de adaptação do estilo comunicativo de acordo com o contexto cultural. É importante salientar que para haver êxito na abrangência das habilidades verbais, tanto aspectos da dimensão cognitiva quanto da dimensão afetiva devem ser considerados. No que concerne às *habilidades verbais* de maior relevância, Vilà Baños (2008, p. 56) destaca um discurso claro e lento sem a presença de expressões coloquiais ou locais, fazendo-se a pronúncia de cada palavra, repetição de ideias importantes, paráfrases, construções simples, verbos na voz ativa (evitando-se a voz passiva), metacomunicação (fala-se sobre o sentido da mensagem, para evitar mal entendidos). As *habilidades não verbais* que se agrupam a esta dimensão correspondem a recursos visuais, expressões faciais, demonstrações e imitações para expressar o significado das palavras, bem como pausas frequentes. O *controle da interação* refere-se ao encontro comunicativo e às ações que lhe correspondem, tais como a gestão da mudança do turno da fala; o início da comunicação, sua finalização, o modo de chamar a atenção do interlocutor, entre outras ações, que no contato intercultural muitas vezes são distintas à da cultura do indivíduo.

Reagrupando os enfoques e níveis de competências e habilidades apresentados pelos autores abordados, percebemos um esforço por se estabelecer o conceito de Competência Intercultural.

Estudos de Colectivo Amani (1994) e Estévez Coto (1994) apontam a interculturalidade como fator importante no currículo de línguas estrangeiras. Assim, parece ser tarefa necessária a exploração desse aspecto no ensino de ELE. Entendemos que o uso da linguagem cinematográfica contribui para o estabelecimento de ambiente privilegiado. A rotina de sala de aula de LE, por sua vez, deve ser vista como uma maneira de se conscientizar aprendizes e docentes quanto ao ato intercultural.

Concluindo este item sobre competência intercultural, é importante considerarmos que

O conhecimento, a percepção e a compreensão da relação entre o ‘mundo de origem’ e o ‘mundo da comunidade objeto de estudo’ (semelhanças e diferenças distintas) produzem uma consciência intercultural, que inclui, naturalmente, a consciência da diversidade regional e social em ambos os mundos, que se enriquece com a consciência de uma série de culturas mais ampla do que aquela pertencente à língua materna e à segunda língua, o que contribui para localizar ambas em seu contexto. Ademais do conhecimento objetivo, a consciência intercultural supõe uma tomada de consciência do modo em que aparece a comunidade a partir da perspectiva dos outros, frequentemente, em forma de estereótipos nacionais.<sup>22</sup> (MARCO COMUM, 2002, p. 101, grifos nossos).

Esta citação do Marco Comum para Referência das línguas aponta a necessidade de se chegar à consciência das diversidades existentes tanto no mundo de origem do indivíduo, quanto na comunidade em que está se inserindo o estudante, ou seja, na de estudo. Nesse aspecto é importante apresentar também a visão que Kramsch (2009) nos oferece sobre o termo ‘intercultural’, que

(...) caracteriza qualquer iniciativa destinada a ensinar algo mais sobre as pessoas de um outro estado nação, e/ ou a viver como elas. Na pedagogia, a palavra ‘intercultural’ significa aquisição de informações relativas a costumes, a instituições, à história de uma sociedade que não seja aquela de origem dos aprendentes. No plano político, essa expressão remete a um minimalista ‘diálogo de culturas’ (KRAMSCH, 2009, p. 122, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, que esse “ensinar algo mais” ao aprendente redundaria, exatamente, na ideia de se gerar a percepção intercultural e, dessa forma, um conhecimento mais amplo tanto de sua própria cultura quanto daquela que lhe é apresentada como nova ou estrangeira.

## **2.4 O ensino-aprendizagem de LE na contemporaneidade**

A partir da década de 1970, o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE) vem passando por diversas mudanças em vários níveis, tanto em seu planejamento, quanto em suas metodologias. Vejamos uma breve apresentação das três correntes de ensino de línguas segundo Richards (2006, p. 8), detendo-nos especialmente na mais atual:

---

<sup>22</sup> El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social de ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

**Primeira fase:** abordagens tradicionais (até o final da década de 1960) – priorizavam a competência gramatical, e estavam embasadas nos conceitos iniciais da competência comunicativa;

**Segunda fase:** ensino comunicativo de línguas clássico (desde 1970 até 1990) – a competência gramatical ainda era importante. No entanto passou-se a dar importância também a outros aspectos linguísticos como as necessidades comunicativas dos aprendizes (fazer solicitações, dar conselhos, sugestões, entre outras funções e noções);

**Terceira fase:** ensino comunicativo de línguas (final dos anos 1990 até os dias atuais) está baseado em vários paradigmas e tradições diferentes, assim como também o é a sua base: constituída de diversas fontes. Vale salientar, no entanto, que o ensino comunicativo atual considera o contexto de ensino, o tipo de aprendiz, seu nível, suas expectativas, entre outros aspectos. Assim, podemos dividir as abordagens atuais de ECLE em duas correntes:

- (1) Abordagens de ECLE com base em **Processos**, gerando:
  - o ensino<sup>23</sup> com base no conteúdo
  - o ensino com base em tarefas
- (2) Abordagens do ECLE com Base no **Produto**, originando:
  - o ensino com base em textos
  - o ensino com base na competência

Para termos uma ideia geral do que se propõe nessas abordagens, construímos dois quadros-resumo baseando-nos em Richards e Rodgers (2003) e Richards (2006), apontando os aspectos principais dos dois tipos de Abordagens com base em **Processos**, e dos dois tipos de Abordagens com base no **Produto** trazendo informações quanto a objetivos, programa, tipos de atividades, papel do aluno, do professor e dos materiais didáticos:

	Base no Conteúdo	Base em Tarefas
Objetivos	A aprendizagem do idioma é secundária ao aprendizado do conteúdo.	A seleção de tarefas deve estar baseada numa minuciosa análise das necessidades dos estudantes no mundo real. (LONG e CROOKES, 1993).
Programa	Temático. Exemplo: drogas, crenças religiosas, publicidade, etc.	Tarefas do mundo real (prática e ensaio das tarefas normalmente realizadas); Tarefas pedagógicas (não necessariamente se refletem naquelas do mundo real) (NUNAN, 1989)

<sup>23</sup> O texto traduzido para o português aponta a palavra “instrução com base em textos”. Em nosso contexto, optamos por substituir “instrução” por “ensino”, que consideramos mais adequado.

	Base no Conteúdo	Base em Tarefas
Tipos de atividades/ tarefas	- melhoria das habilidades linguística; formação de vocabulário; organização do discurso; habilidades de estudo; usos da gramática e materiais de conteúdo. (STOLLER, 1997)	1. compreensão oral; 2. Classificação e ordem; 3. Comparação; 4. Resolução de problemas; 5. Compartilhamento de experiências pessoais; 6. Tarefas criativas. <sup>24</sup> (WILLIS, 1996)
Papel do aluno	- adquirir autonomia, cooperação entre grupos. Para isso é necessário preparar os alunos (STRYKER e LEAVER, 1993)	- participar de grupos ou duplas; - dispor-se a “riscos”: uso de paráfrases e sinais paralinguísticos.
Papel do professor	- selecionar e adaptar materiais autênticos, analisar as necessidades do aluno, para criar aulas verdadeiramente centradas nos alunos.	- selecionar, adaptar ou criar tarefas, organizando-as de maneira lógica de acordo com as necessidades, interesses dos alunos. - apresentar ‘pré-tarefas’, para preparar os alunos para as tarefas; - empregar técnicas para suscitar a atenção à forma (pré-tarefa), testes e usos de materiais com algumas partes em destaque.
Materiais didáticos	- uso de materiais “autênticos” (artigos de jornais, revistas, etc), material audiovisual. Esses materiais podem sofrer modificações, para a garantia da compreensão pelos alunos.	- além dos materiais específicos criados para o enfoque por tarefas, defende-se o uso de tarefas autênticas com o apoio de materiais autênticos. Meios de comunicação como jornais, TV e internet também são sugeridos.

Quadro 1 – Tipos de abordagens com base em *Processos e Produtos*: de Richards e Rogers (2003) e Richards (2006).

A seguir, comparamos os aspectos principais dos dois tipos de Abordagens do ECLE com base no **Produto**. Estas abordagens baseiam-se na identificação da competência que o estudante pode desenvolver após sua instrução. Assim, essas abordagens primam pelos tipos de linguagem que os alunos utilizarão ao fim de suas instruções.

No **ensino com base em textos** ou abordagem com base em gêneros, o texto será o ponto de partida para estudar sequências estruturadas da linguagem tanto em contextos como em formas específicos.

Já o **ensino com base na competência**, amplamente usado desde os anos de 1970, é muito utilizado na elaboração de programas de ensino de idiomas para fins profissionais<sup>25</sup> e para adultos. Há registros de que estruturas com base na competência foram

<sup>24</sup> Barbirato (2005, p. 83) aponta em sua tese a diferença entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa. Para o desenvolvimento de nosso trabalho, julgamos que a tarefa comunicativa é a que mais se adapta às necessidades atuais dos aprendizes, devido às suas características. Vejamos: quanto à **interação**, é implícitadora; não há estruturas linguísticas pré-determinadas; momentos de explicitação podem ocorrer; em relação ao **planejamento**, refere-se ao temático, com foco no sentido e as tarefas organizadas em torno de um tema. Seu objetivo é a **comunicação**. **O tipo de ensino** é aquele centrado no aluno (que desempenha as tarefas em pares ou pequenos grupos). As tarefas são, portanto, geradoras de interação. Para a estudiosa, é um lugar de vanguarda.

<sup>25</sup> É importante apontarmos este tipo de **ensino**, uma vez que os aprendizes participantes da pesquisa pertencem ao curso de Tecnologia em Comunicação Institucional, isto é, estudam ELE para fins específicos/ profissionais.

adotados em vários países em planejamento de cursos de educação profissionalizante e técnica (RICHARDS, 2006, p. 81).

Descrevemos, a seguir, os mesmos itens do quadro anterior: objetivos, programa, tipos de atividades, papel do aluno, papel do professor e os materiais didáticos.

	Instrução com base em Textos	Instrução com base na Competência <sup>26</sup>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar estruturas e características gramaticais (textos falados e escritos);</li> <li>- Associar textos falados e escritos ao contexto cultural de seu uso;</li> <li>- Elaborar unidades de trabalho com textos completos;</li> <li>- Apresentar prática guiada de acordo com suas habilidades linguísticas com textos completos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O idioma não se ensina isoladamente, mas como consequência de uma função comunicativa relacionada a tarefas concretas.</li> </ul>
Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos: principais unidades (identificados por meio de levantamento de necessidades);</li> <li>- Gramática (tratada através do texto), vocabulário, funções, leitura, escrita e comunicação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instrução modularizada. O ensino ocorre em blocos significativos</li> </ul>
Tipos de atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação do contexto (ilustrações, materiais audiovisuais, objetos, etc);</li> <li>- definição da finalidade social por meio de discussões, pesquisas;</li> <li>- atividades interculturais (comparação do uso do texto em duas culturas);</li> <li>- comparações entre textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- depende muito do foco em que se baseie o ensino, mas basicamente temos:</li> <li>- identificação de vagas em anúncios de empregos;</li> <li>- descrição da experiência pessoal e profissional;</li> <li>- preenchimento de formulários diversos;</li> <li>- compreensão das instruções básicas para pedir esclarecimentos;</li> <li>- demonstração de tratamento apropriado com colegas.</li> </ul>
Papel do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- explora características, contextos e faz relações desses pontos com aspectos de sua vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tornar-se autônomo, isto é, decidir se as competências são úteis e relevantes para ele;</li> <li>- aprender formas e habilidades linguísticas necessárias para a sua vida: o aluno tem um papel ativo;</li> <li>- ser avaliado continuamente;</li> </ul>
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reduz gradativamente a sua contribuição nas atividades, tornando os alunos mais autônomos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- levantar necessidades dos alunos;</li> <li>- centrar as instruções no aluno e também individualmente,</li> <li>- apresentar instruções específicas acerca das tarefas a ser trabalhadas.</li> <li>- selecionar atividades e apresentar um planejamento de acordo com as competências que os estudantes devem adquirir.</li> </ul>

<sup>26</sup> As informações que apresentamos na Instrução com base na Competência, foram resumidas de AUERBACH, E. R. (1986). **Competency-based ESL: One step forward or two steps back?** TESOL Quarterly 20(3): 411 – 415.



	Instrução com base em Textos	Instrução com base na Competência
Materiais didáticos	- Textos em geral.	- Livros que apresentem idiomas para fins específicos e materiais autênticos com as atividades anteriormente levantadas. Os materiais incluem tarefas de leitura e competência escrita.

Quadro 2 – Objetivos, programa, tipos de atividades, papel do aluno e professor, materiais didáticos. (RICHARDS, 2006).

Quando se trata de ECLE, Jacobs e Farrel (2003) alertam que é preciso mudar a forma de pensar sobre o aprendizado, os professores e o ensino. Os autores sugerem uma mudança de paradigma, baseados em mudanças que deveriam ser adotadas no ensino de idiomas: (1) **Autonomia do aluno**: os alunos deveriam escolher seu próprio tipo de aprendizado – tanto em termos de conteúdos, quanto de processos. Para tanto, os autores sugerem que se façam pequenos grupos, e auto-avaliações; (2) **A natureza social do aprendizado**: promover a aprendizagem cooperativa e não individual; (3) **Integração curricular**: os autores sinalizam a importância de associar diferentes linhas de programas de estudo, para que, assim, o ensino de LE não esteja isolado no currículo. Há sugestões de trabalhos com textos ou projetos que podem suscitar no aluno, o interesse pela investigação no ambiente externo à sala de aula. Voltaremos a tratar deste aspecto oportunamente, quando focalizarmos a análise dos dados; (4) **Diversidade**: no ensino é necessário considerar as distintas formas que os alunos desenvolvem para aprenderem uma LE, fato que deve ser observado pelos próprios estudantes, o que os levará a desenvolver estratégias de aprendizado; (5) **Avaliação alternativa**: as formas tradicionais de avaliação devem ser revistas. Os autores sugerem observações, entrevistas, periódicos, portfólios, entre outras; (6) **Professores como co-aprendizes**: o professor deve ser visto como aquele que está constantemente experimentando, aprendendo com seus alunos.

É importante que neste último item pensemos também nos tipos de professor apresentados no trabalho de Barbirato (2005) quando se refere à abordagem comunicativa<sup>27</sup>: “o professor como ‘diretor’, que é visto como um maestro de orquestra ou diretor de uma peça de teatro; o professor como ‘gerenciador’, que planeja cursos e aulas, além de incentivar a criatividade dos alunos; o professor como ‘facilitador’, que deve facilitar o processo de aprendizagem pelos alunos tornando-a mais fácil e, por fim, o professor como ‘fonte de conhecimento’, que tem o papel de aconselhar os alunos quando o procuram.” Esta última é, portanto, a função menos controladora das apresentadas. Percebemos, portanto, que o

<sup>27</sup> A Abordagem Comunicativa enfatiza o processo de comunicação, isto é, o uso da língua em diferentes tipos de situações com foco no significado e não na forma, privilegiando-se, assim, o uso da língua para a interação. (ALMEIDA FILHO, 1993).

“professor facilitador” de Jacobs e Farrel (2003) e o apresentado por Barbirato (op. cit) não são modelos exatamente iguais, mas tipologias que se complementam.

Nesse sentido, podemos afirmar que, há mais de vinte anos, a abordagem comunicativa está sendo utilizada em vários centros de ensino de línguas estrangeiras. Hoje em dia, tanto a teoria quanto a prática do ensino comunicativo estão baseadas em vários paradigmas e tradições educacionais. Isso significa que tal abordagem está alicerçada em várias fontes, ou seja, não há práticas que a caracterizem de uma única maneira nos dias atuais. Nesse sentido, Richards (2006, p. 42) sinaliza “Dez pressupostos básicos do ensino comunicativo de idiomas na atualidade”, que serão oportunamente comentados neste trabalho.

1. O aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas.
2. Tarefas e exercícios de ensino eficazes realizados em sala de aula oferecem oportunidades para o aluno negociar o significado, expandir seus recursos linguísticos, observar como é utilizada a linguagem e participar de trocas significativas entre os interlocutores.
3. A comunicação significativa é o resultado do processamento pelos alunos de um conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador.
4. A comunicação é um processo holístico que normalmente requer a utilização de várias habilidades ou modalidades linguísticas.
5. O aprendizado de idiomas é facilitado tanto por atividades que envolvem o aprendizado indutivo ou por descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem, quanto por aquelas que envolvem análise e reflexão sobre linguagem.
6. O aprendizado de idiomas é um processo gradativo que envolve o uso criativo da linguagem e o processo da tentativa e erro. Embora os erros sejam um produto natural do aprendizado, a meta final é conseguir usar o idioma estrangeiro com precisão e fluência.
7. Os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para o aprendizado de idiomas, progridem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua.
8. O aprendizado de idiomas bem sucedido envolve a utilização de estratégias eficazes de aprendizado e comunicação.
9. O papel do professor em um curso de idiomas é o de um facilitador que cria um ambiente propício na sala de aula, levando ao aprendizado e oferecendo oportunidades para que os alunos utilizem e pratiquem a língua estrangeira, além de refletir sobre a utilização e o aprendizado linguístico.
10. A sala de aula é uma comunidade em que os alunos aprendem por meio da colaboração e compartilhamento.

Quadro 3 – Dez pressupostos básicos do ensino comunicativo de idiomas. (RICHARDS, 2006).

Existem inúmeras tentativas de se adaptar o ECLE aos dias atuais, pensando-se em mudanças, basicamente em seis pontos do processo de ensino-aprendizagem: (1) no aprendizado: que deve ser facilitado, envolvendo a reflexão sobre a linguagem, processo que deve ser gradativo; (2) nas tarefas, que devem ser eficazes e representativas para os alunos; (3) na comunicação, que deve ser significativa, fazendo-se uso de habilidades ou modalidades

linguísticas; (4) nos alunos, que devem se tornar cada vez mais autônomos; (5) no professor, que deve ser um facilitador, fazendo com que seus alunos reflitam sobre o aprendizado linguístico e, por fim, (6) na sala de aula, que deve ser vista como uma comunidade em que se dá a colaboração e o compartilhamento.

## 2.5 O ensino de ELE no Brasil

De acordo com elementos apontados e comentados no item anterior, dedicado ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos dias atuais, é importante pensar também no papel da língua espanhola – falada por mais de trezentos e cinquenta milhões de pessoas no mundo. Esse é o idioma oficial em dezoito países: México, Guatemala, Honduras, Nicarágua, El Salvador, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Uruguai e Paraguai, além de um país associado aos Estados Unidos, Porto Rico. A esse número podemos somar que o espanhol também é falado em partes dos Estados Unidos, em uma parte das Filipinas, assim como na Guiné Equatorial.

López Morales (2006), secretário geral da Associação de Escolas de Língua Espanhola, por sua vez, apresenta-nos dados mais atuais que os apontados anteriormente: os quatrocentos milhões de hispano-falantes correspondem a 5,7% da população mundial. Suas previsões, no entanto, sinalizam que para 2030, essa porcentagem aumente para 7,5% de toda a população mundial. Sob essa perspectiva, apenas o chinês superará o espanhol nesse plano.

Após verificarmos esses números e fazendo um paralelo com o crescimento econômico do Brasil nos últimos anos e suas relações internacionais tanto com a Espanha quanto com os outros países hispanófonos, nota-se a grande necessidade de comunicação “em espanhol” entre o Brasil e essas outras nações, especialmente após a criação do MERCOSUL<sup>28</sup>, em 1991. Verificamos, assim, que a relação entre esses países deve – ou pelo

---

<sup>28</sup> “A Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O objetivo primordial do Tratado de Assunção é a integração dos quatro Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes. Em 2012, o MERCOSUL passou pela primeira ampliação desde sua criação, com o ingresso definitivo da Venezuela. No mesmo ano, foi assinado o Protocolo de Adesão da Bolívia ao MERCOSUL, que, uma vez incorporado ao ordenamento jurídico dos Estados Partes, fará do país andino o sexto membro pleno do bloco. Houve também avanço no diálogo exploratório com o Equador, exercício que deve prosseguir nas próximas reuniões. O Tratado de Assunção é aberto, mediante negociação, à adesão dos demais Países Membros da ALADI. Ademais, o MERCOSUL caracteriza-se pelo regionalismo aberto, ou seja, tem por objetivo não só o aumento do comércio intrazona, mas também o estímulo às trocas com terceiros países. São Estados Associados

menos, deveria – ser ampla e a língua espanhola cumpre, portanto, um papel essencial nesse âmbito.

Num cenário que exige a comunicação do Brasil com tantos países que têm a língua espanhola como oficial, os cursos de ELE têm ampliado suas demandas e os alunos, por sua vez, começaram a interessar-se pela língua e cultura hispânicas, fato que culmina com a Lei 11.161/2005, promulgada em 05 de agosto e que prevê a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Língua Espanhola no ensino médio, pelas escolas, e matrícula facultativa para os alunos. Entende-se, portanto, que se a matrícula é facultativa para os alunos, a língua espanhola entraria como segunda língua optativa, já que a língua moderna obrigatória deve ser escolhida pela comunidade escolar. Optamos por tratar muito resumidamente dessa Lei uma vez que ela aponta a necessidade de estudos em ELE a partir do ensino médio. Não trataremos, portanto, dos desdobramentos desse Código, dado que nossa abordagem sobre o idioma deve considerar sua importância no Brasil e, mais especificamente, no sul do país, local onde se realizou a pesquisa.

## **2.6 A Competência Comunicativa**

A reflexão acerca do ensino de LEs, ou mais especificamente o ELE (como é o caso desta pesquisa), permite diversos desdobramentos metodológicos, já que existem várias vertentes epistemológicas que orientam a prática do profissional dessa área. Isso não implica dizer, todavia, que a prática do ensino de línguas seja pensada de antemão pelo docente – haja vista a forte tradição estruturalista que ainda predomina nesse campo. A epistemologia linguística, nesse sentido, embora aparentemente não conste como preocupação central desse professor, manifesta-se em sua prática diária, nas suas ações pedagógicas e nas diversas formas que ele encontra para promover o ensino da língua. Em outras palavras, a corrente metodológica que orienta o ensino de LEs, em última instância, quando não aparece de modo

---

do Mercosul a Bolívia (desde 1996), o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004). Ainda que não sejam Estados Associados, em 2012, Guiana e o Suriname passaram a contar com formas de participação nas reuniões do MERCOSUL.” No que se refere ao presente/ futuro, assinala-se, ainda: “A Presidência Pro Tempore conduzida pelo Brasil em 2012 foi, portanto, marcada por importantes mudanças que influenciarão o futuro do MERCOSUL. A ampliação do bloco e a agenda renovada acrescentaram novo dinamismo ao processo de integração, abrindo perspectiva de nova etapa na história do bloco regional. Entre os desafios que o bloco enfrentará, a partir de 2013, está a continuidade das iniciativas lançadas durante a PPTB, bem como a reincorporação do Paraguai, uma vez superada a ruptura institucional que determinou sua suspensão do MERCOSUL.” É importante ressaltar que essa suspensão deu-se como retaliação ao impeachment sofrido pelo então presidente Fernando Lugo –, e assim incorporando a Venezuela, fato esse ocorrido em 2012. Esses textos são partes integrantes da página oficial: <http://www.mercosul.gov.br/>

claro, revela-se de modo subjacente na prática. O principal objetivo deste capítulo consiste em vincular o nosso objeto de pesquisa à abordagem sociolinguística de Dell Hymes (1971) – especificamente ao conceito de *competência comunicativa* – na medida em que este, como se pretenderá demonstrar, ocupa um importante espaço em nosso argumento.

No final dos anos 60, o sociolinguista, antropólogo e linguista Hymes, que estudou tradições orais, mitos, narrações, poesias e formas de pensamento, iniciou suas críticas às ideias de Chomsky, quando começou a demonstrar que saber uma língua significa algo mais que saber o vocabulário e seu sistema gramatical. Assim, o estudioso sinaliza que é importante possuir outros conhecimentos não linguísticos – ainda que ligados a um tipo de código verbal ou não verbal, como convenções de uso, de acordo com fatores sociais e crenças, isto é, condizentes com a cultura no sentido mais amplo do termo – já abordado anteriormente neste trabalho. Hymes salienta que excetuando o conhecimento sociolinguístico, o fenômeno comunicativo não pode ser exercido em sua totalidade. Dessa forma, antes de focalizarmos *competência comunicativa*, iremos justificar a relação que ora propomos.

O uso de filmes – como recurso didático em aulas de LE – permite, de imediato, a seguinte observação: o uso da língua relacionada a variados ambientes cênicos, isto é, a linguagem aplicada a diversos contextos. Em outras palavras, os filmes possuem o caráter *sui generis* de transmitir, por meio de imagens, o uso da língua em situações verossímeis. Quaisquer outros recursos sejam os da cultura impressa (livros, revistas, matérias jornalísticas, gibis, entre outros), sejam os de áudio com situações correntes do uso da língua, ou mesmo pequenos filmes didáticos, possuem mais ou menos a característica comum de apresentarem a língua em seu estado ideal, isto é, de modo reificado, quase como uma “tradução literal” da língua escrita. A observação acerca das diversas fontes utilizadas como recurso didático permite que se coloque o filme – no que tange ao uso da língua – em papel de destaque. As razões para isso são diversas. O filme, para este tipo de intervenção pedagógica, pode ser visto como documento que denominamos **meta-antropológico**, isto é, embora não se trate de um documento de registro etnográfico, como a filmagem direta de situações reais, mostra, através de representações contextualizadas, o uso da língua em seu uso cotidiano e informal. Esse ponto de vista é o que nos aproxima do conceito de competência comunicativa. É o que procuraremos defender a seguir.

Dell Hymes (1971) tratou desse assunto através de uma abordagem interdisciplinar entre linguística e antropologia. O principal feito de seus estudos consistiu em

destituir a concepção de língua como meramente abstrata, para então realocá-la em seu estado vivo, isto é, através dos usos observáveis que dela se faz em espaços sociais diversos. A função da fala, de acordo com essa abordagem, remete à ideia de que a língua não se restringe a certo conjunto de estruturas sintáticas, mas se manifesta pela práxis, isto é, por meio das múltiplas conexões resultantes em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a posição analítica do linguista muda de eixo, já que o que está implicado na observação de uma situação de fala não mais se restringe à observação da estrutura linguística propriamente dita, social e culturalmente. O que interessa, então, é o registro etnográfico dos eventos da fala em espaços contextualizados. Essa relação entre fala e contexto, contudo, é o indicativo de outro fator, até então pouco presente nas teorias da linguagem: o fator sociolinguístico. Ao desenvolver o seu argumento acerca da competência comunicativa, Hymes (1971) critica a linguística como modelo proposto por estudos anteriores. Acerca disso, vale a sua ponderação sobre desconsiderar como os linguistas definiam o âmbito da teoria linguística da época. Tal observação implica convocar ao centro desse debate os aspectos culturais, antes preteridos por tais teorias. A questão central da competência comunicativa advém dos termos *desempenho* e *competência*, presentes nas teorias de Noam Chomsky. Hymes, por sua vez, afirma que a concepção de Chomsky (1965) em relação à de Saussure é superior, já que o primeiro em sua terminologia de *desempenho* e *competência* faz alusão à existência de pessoas, situações e ações concretas.

Para Chomsky (1965), a *competência* implica na ideia de conhecimento que o falante-ouvinte possui da estrutura da sua língua e o *desempenho* refere-se ao uso concreto da língua. O fato de esse estudioso utilizar-se de modelos ideais entre falante-ouvinte despertou diversas reações teóricas – uma delas diz respeito ao próprio Hymes (1971), segundo o qual, a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte possui variadas formatações motivadas por suas relações socioculturais, estados emocionais e psicológicos. Nesse aspecto, Hymes (1971) indica que dividir a língua em duas partes, em sentido referencial e acústico, implica entender as línguas como se estas nunca fossem organizadas para lamentar, implorar, advertir, envolver, persuadir, entre outras formas. Assim, Hymes (1971) afirma não haver razão para assumir uma divergência entre *competência* (conhecimento) e *desempenho* (comportamento) nas ciências humanas. O linguista assume, então, o termo *competência* como mais abrangente para as capacidades de uma pessoa, ou seja, a *competência* depende tanto do conhecimento quanto do uso.

Hymes (1971) parte do pressuposto de que a *competência comunicativa* não se refere exclusivamente ao conhecimento tácito da língua, mas à habilidade de se usar esse conhecimento. *Grosso modo*, enquanto para Chomsky (1965) a questão da língua passa pela ideia da “gramaticalidade”, para Hymes (1971), o que está em jogo é a “possibilidade formal”, que assume como seu próprio postulado, alicerçando-se tanto nos usuários quanto no uso da língua, integrando a teoria linguística na teoria da comunicação e na cultura, apresentando quatro questões com relação à língua(gem): (a) possibilidade: se (e em que grau) uma estrutura é gramaticalmente possível; (b) factibilidade: se (e em que grau) uma expressão é factível em virtude dos meios de atuação disponíveis; (c) aceitabilidade: se (e em que grau) um enunciado linguístico é apropriado às regras sociolinguísticas do contexto em que são produzidas e, por fim, (d) relação com a realidade: se (e em que grau) uma estrutura corresponde ao uso real da língua. Hymes (1971) enfatiza que essas quatro características devem aparecer no discurso e devem ser entendidas como círculos que se sobrepõem.

Tais classificações são derivativas da antropologia cultural na medida em que o que está implicado é o caráter descritivo do que ocorre, por exemplo, em determinada situação de uso real da língua, não em pressupostos abstratos, arraigados ainda à origem dos estudos da linguística clássica. Observamos, então, pelas características já apontadas, que a *competência comunicativa* complementa e amplia o conceito de “competência linguística” antes apresentada por Chomsky (1965).

Sob essa concepção teórica, o contexto social adquire protagonismo sobre os ambientes de laboratórios linguísticos – ambientes, aliás, predominantes quanto à produção de material didático para o ensino de línguas. O uso de textos literários, devido ao grande poder de estímulo imaginativo (vozes, perspectivas, narrativas), é um importante recurso no desenvolvimento da competência sociocultural (Van EK e TRIM, 1991). Embora o estudo da cultura impressa não seja o foco deste trabalho, se deve compreender o caráter narrativo dos filmes, especialmente pela lógica previamente formulada através do roteiro. Que existam semelhanças, e é isto o que tentamos aqui mencionar, não significa, todavia que estejamos equiparando as duas formas de narrativa. Nossa preocupação limita-se a estabelecer o vínculo e retirar desta relação o aspecto cultural que irá nortear, então, o trabalho no ensino de LEs.

Anos depois, Hymes (1974), afirma que o ato comunicativo deve ser descrito por oito características, por meio do modelo denominado por ele SPEAKING – acrônimo este do qual já se tratou na introdução deste trabalho.

Vejamos, a seguir, cada um dos componentes, na versão já adaptada ao ensino de LE, retirada do livro de Oliveras (2000, p. 21 e 22) que, como a própria estudiosa sublinha, nos leva a entender a especificidade de cada ato comunicativo da cultura-alvo em relação à própria cultura do aluno:

Componentes do ato comunicativo<sup>29</sup>

**1. Situação:**

- 1.1 Localização espacial e temporal do ato comunicativo.
- 1.2 Cena psicossocial – significação social e cognitiva dessa cena.

**2. Participantes:**

- 2.1 Características socioculturais (idade, sexo, status, conhecimentos, etc).
- 2.2 Relações entre os locutores (hierárquica, entre semelhantes, íntima, distante).

**3. Finalidades:**

- 3.1 Objetivos/ produtos (aquilo que se espera obter e o que realmente se obtém).
- 3.2 Globais, particulares (finalidades sociais do ato e finalidades individuais ou concretas de cada atividade).

**4. Sequência de atos:**

- 4.1 Organização da interação (turnos de fala, estrutura da interação: início, desenvolvimento, fim).
- 4.2 Organização do tema (negociação do tema: apresentação, manutenção, mudança).

**5. Grau de formalidade:**

- 5.1 Formalidade/ informalidade da interação (sério, divertido, íntimo, frio).

<sup>29</sup> Componentes del acto comunicativo:

1. Situación:

- 1.1. Localización espacial y temporal (el lugar y momento en que tiene lugar el acto comunicativo).
- 1.2. Escena psicossocial (la significación social y cognitiva de esta escenificación).

2. Participantes:

- 2.1. Características socioculturales (edad, sexo, estatus, roles, conocimientos, repertorio verbal, etc.).
- 2.2. Relaciones entre los interlocutores (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.).

3. Finalidades:

- 3.1. Objetivos/ productos (lo que se espera obtener y lo que realmente se obtiene).
- 3.2. Globales/ particulares (finalidades sociales del acto y finalidades individuales o concretas de cada actividad).

4. Secuencia de actos:

- 4.1. Organización de la interacción (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, fin, etc.).
- 4.2. Organización del tema (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.).

5. Clave:

- 5.1. Grado de formalidad/ informalidad de la interacción (serio, frívolo, divertido, íntimo, frío, etc.).

6. Instrumentos:

- 6.1. Canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico, etc.).
- 6.2. Variedad de habla (lengua, dialecto, registro, etc.).
- 6.3. Vocalizaciones, cinesia, proxemia (ruidos de asentimiento, de rechazo, de asco, de incomprensión, etc.; gestos, posición, distancia de los cuerpos, etc.).

7. Normas:

- 7.1. Normas de interacción (quién puede hablar y quién no, cómo funcionan los turnos de palabra, interrupciones, silencios, encabalgamientos, etc.).
- 7.2. Normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las presuposiciones, las referencias implícitas, etc.).

8. Género:

- 8.1. Tipo de interacción (trabajo en grupo, discurso espontáneo, conferencia, tertulia, etc.).
- 8.2. Secuencias discursivas (diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.). (OLIVERAS, 2000, p. 21, 22)



**6. Instrumentos:**

6.1 Canal (oral, escrito, audiovisual, iconográfico, etc).

6.2 Variedade de fala (língua, dialeto, registro, etc).

6.3 Vocalizações (ruídos de assentimento, de rechaço, de asco, de incompreensão, etc.; gestos, posição, distância dos corpos, etc).

**7. Normas:**

7.1 Normas de interação (quem pode falar e quem não, turnos de fala, interrupções, silêncios, etc).

**8. Gênero:**

8.1 Tipo de interação (trabalho em grupo, discurso espontâneo, conferência, etc).

8.2 Sequências discursivas (diálogo, narração, argumentação, exposição).

Quadro 4 – Componentes do SPEAKING apresentados por Oliveras (2000).

Esses itens apresentados por Hymes resultarão no conhecimento de outras regras existentes além das gramaticais: psicológicas, culturais e sociais.

Pautados no trabalho de Celce-Murcia (2008) em que a autora se propõe a repensar o papel da *competência comunicativa*, discorreremos sobre a evolução cronológica do termo, como vimos apontando até aqui.

Em meados dos anos 1960, Chomsky lança a nomenclatura *competência linguística*. Anos depois, Hymes (1967, 1972) denomina aquela *competência comunicativa*, agregando-lhe a *competência sociolinguística*, que juntamente com o conhecimento gramatical, apresentaria regras de uso acerca de quando se pode falar e quando não se pode, com quem e de que maneira. Hymes salienta que esse tipo de competência ocorre na experiência social, devido às necessidades de comunicação. Naquela época, linguistas aplicados e professores de LE estavam desenvolvendo a abordagem comunicativa de ensino de línguas em reação às abordagens gramática tradução e audiolingual.

É importante ressaltar que a partir da década de 1970 surgem vários trabalhos no campo da didática de LE. Nesse panorama entra a Linguística Aplicada, ciência interdisciplinar plenamente localizada e estruturada entre outras que se ocupam da linguagem, e que conta com o desenvolvimento autônomo – a partir da chamada linguística teórica –, conforme aponta Gargallo (2004), de cinco decênios, durante os quais, diferentes fatores de índole externa e interna têm conformado um corpo teórico que sustenta a atividade investigativa de âmbitos tão diversos como a tradução automática, o planejamento linguístico, a detecção de anomalias da linguagem, a linguística computacional, a aquisição da língua materna ou o ensino/ aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras; temas que, por outro lado, compartilham um denominador comum: constituem problemas que inscrevem o uso da linguagem em uma comunidade linguística (GARGALLO, 2004, p. 7). Para Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada, por estar inserida nas ciências sociais, deve ser também

considerada nesses campos de estudo. O autor aponta ser essencial que se associe a áreas que focalizam o social, o político e a história. Dessa forma a Linguística Aplicada pode contribuir à vida contemporânea.

Seguindo com a evolução cronológica da *competência comunicativa*, Canale e Swain (1980) estão entre os primeiros linguistas aplicados que se preocuparam em desenvolver e elaborar a proposta, no sentido de torná-la aplicável pedagogicamente ao ensino e avaliação de LEs. No entanto, três anos depois, Canale (1983) apresenta as quatro áreas ou competências que fazem parte da *competência comunicativa*: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

A *competência gramatical*, para esse autor, relaciona-se com o domínio do código linguístico (verbal ou não-verbal), incluindo-se características e regras da linguagem tais como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica. Canale sinaliza que essa competência centraliza-se no conhecimento e habilidade que se requerem para entender adequadamente o sentido literal das expressões. Nesse caso, o linguista sublinha que essa seria uma preocupação importante em qualquer programa de segundas línguas. É real sua preocupação ainda nos dias de hoje, quando vemos muitos docentes pautados quase exclusivamente na exigência da *competência gramatical* de seus alunos, preterindo os outros tipos de competências que citamos e analisamos a seguir.

Na *competência sociolinguística*, Canale e Swain (1980) apresentavam regras socioculturais de uso e regras de discurso. Canale, por sua vez, faz referência às regras socioculturais de uso da língua. Isto quer dizer que dita competência refere-se a como são produzidas e entendidas certas expressões, em diferentes contextos sociolinguísticos, o que estaria motivado por fatores contextuais como a situação dos participantes, as finalidades da interação e as normas e convenções. O autor faz ainda uma observação sobre a tendência de muitos programas de segunda língua tratarem com mais importância a competência gramatical, em detrimento da sociolinguística. Isso se deve, segundo Canale, a dois fatores: o primeiro, devido à impressão de que a correção gramatical das expressões é mais importante que sua própria adequação na comunicação real e, segundo, ao fato de se ignorar que a competência sociolinguística é crucial na interpretação dos enunciados, devido a seu “significado social”.

A *competência discursiva* está relacionada ao modo como se combinam formas gramaticais e significados para que um texto falado ou escrito – dos mais variados gêneros –

apresente uma forma adequada. A unidade desse texto deve ser atingida por meio da coesão na forma e a coerência no significado.

A *competência estratégica* está composta pelo domínio dos mecanismos para assegurar o fluxo da comunicação (verbal e não verbal), para torná-la mais eficaz. Esse tipo de competência pode ser utilizado especialmente em duas situações: (a) compensar falhas na comunicação devido a condições limitadoras ocorridas na comunicação real (como a incapacidade de lembrar-se de uma ideia ou forma gramatical) e (b) favorecer a efetividade da comunicação (por exemplo, falando de forma lenta e num tom baixo, deliberadamente, com intenção retórica).

Canale e Swain (1980) fazem distinção entre a competência comunicativa e as habilidades comunicativas, que são realizadas sob determinadas condições psicológicas e condições ambientais dos falantes.

Taylor (1988), por sua vez, entende a *competência comunicativa* como possuidora de dois aspectos: o absoluto e o relativo. Ao fazer essa divisão, o autor apresenta um estudo crítico acerca dos usos variados desse termo. Quando se refere ao aspecto absoluto, Taylor retoma as ideias de Chomsky, de comunidade homogênea de fala e de falante nativo ideal. Nesse sentido absoluto, a competência é apresentada como conhecimento estático. No que se refere ao sentido relativo, a competência somaria as ideias de capacidade ou de habilidade, gerando um caráter dinâmico. Nessa perspectiva podemos contar também com as contribuições de Savignon (2000), que concorda com Hymes, pontuando que a competência comunicativa não é absoluta, mas relativa, uma vez que depende da cooperação de todos os participantes envolvidos, o que lhe confere uma construção dinâmica e interpessoal, podendo ser observada por meio da atuação de dois ou mais sujeitos no processo da negociação de significados. A esse respeito, a autora também salienta que a *competência comunicativa* se manifesta de maneira escrita e oral, além do fato de que o contexto sociocultural determina a especificidade desse tipo de competência.

Bachman (1990), em outra vertente, contribui para discussões sobre o conceito, denominando-o *habilidade linguística comunicativa*, utilizada como base para o desenvolvimento e uso de testes de língua e para pesquisas na avaliação da linguagem. Tal descrição pauta-se em estudos de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), entre outros pesquisadores. Na proposta reconhece-se que a habilidade para se fazer uso da língua de maneira comunicativa, inclui tanto o conhecimento da língua (competência), como a capacidade para utilizar esse conhecimento (uso dessa competência). Nessa perspectiva,

Bachman afirma que a competência resulta de determinados conhecimentos que são utilizados na comunicação. A *competência*, para ele, poderia ser substituída pela palavra *conhecimento*, na medida em que o uso da língua evoca do sujeito, certos conhecimentos sem os quais seria impossível qualquer tipo de comunicação. Lyle Bachman afirma que a habilidade linguística comunicativa está composta por três componentes: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicológicos.

A competência linguística abrange um conjunto de componentes de conhecimento específico da língua. A competência estratégica, por sua vez, proporciona meios para relacionar a competência da língua com as estruturas de conhecimento (sociocultural e conhecimento de mundo). Os mecanismos psicofisiológicos têm relação com os processos neurológicos e psicológicos que convergem na execução da linguagem como um fenômeno físico.

É importante retomarmos novamente, o trabalho de Celce-Murcia (2008), uma vez que a autora apresenta uma evolução do termo *competência comunicativa*. A esse respeito, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) propõem a *competência acional* – associada à já citada *competência sociolinguística* –, e que se refere à habilidade para interpretar e produzir atos de fala significativos. Esses autores propõem ainda duas alterações na terminologia: (1) que *competência sociolinguística* seja modificada para *competência sociocultural* – incorporando o conhecimento cultural necessário para interpretar e utilizar a linguagem de forma eficaz; e (2) que *competência gramatical* seja renomeada como *competência linguística*, incluindo dessa forma o sistema acústico e de léxico, tal como a gramática (morfologia e sintaxe).

Como se pode observar, existem pontos convergentes e divergentes quanto ao conceito de *competência*. Deve-se ressaltar, com efeito, o caráter relacional desta investigação, ou seja, nossa intenção não reside no fato de adentrar nos pormenores de cada uma destas concepções, mas no de criar um quadro aproximativo dessa abordagem, justamente porque nela está imbricada a ideia de cultura e linguagem como complementares – e é esse, em última instância, o principal escopo desta pesquisa. Em outras palavras, nosso interesse em recorrer à *competência comunicativa* deve-se ao vínculo entre competência e desempenho a partir de uma perspectiva comunicativa (HYMES, 1971, SAVIGNON, 1972, CANALE e SWAIN, 1980, CANALE, 1983, BACHMAN, 1990).

Associando, portanto, os elementos apontados pelos autores citados para o termo *comunicação* e fazendo-se um paralelo sobre essas características no ambiente de sala

de aula de LE, percebe-se que o ensino comunicativo é mais efetivo. Nossa proposta de utilizar material fílmico em sala de aula abrange essas características, uma vez que, por se tratar da representação de uma sociedade e suas particularidades, também mostra exemplos de *comunicação real*.

Como nossa investigação é diretamente direcionada a ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e o uso de filmes nessas salas de aula faz referência aos materiais autênticos, observemos aspectos que Leffa, no final dos anos 1980, levantava sobre esses tipos de materiais

Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua. (LEFFA, 1988, p. 226, 227, grifos nossos).

As características destacadas do texto de Leffa (1988) estão presentes tanto nos filmes utilizados nesta pesquisa, como em todo o material fílmico, seja ele usado para fins didáticos ou não.

Por outro lado, Widdowson (1987) defende que não necessariamente os materiais precisem ser extraídos de fontes autênticas. Existem críticas<sup>30</sup> ao uso desses tipos de materiais. No entanto, nossa posição é favorável ao seu uso, especialmente quando apresenta uma linguagem diferente daquela oferecida pelo material didático. Segundo Venturi (2008), esse tipo de material é retirado de comunicações realizadas entre nativos e o documento oral, e, por sua vez, apresenta conversas de fundo, vozes distorcidas, sotaques, entre outras características. Tais exemplos, assim como se apontou por meio da reflexão de Leffa (1988), são facilmente encontradas em materiais audiovisuais, como salientamos anteriormente.

No artigo *Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras*, Llobera (1995) aponta três justificativas para seus escritos: (1) desmistificar a forma caricaturesca com que se trata o ensino comunicativo, muitas vezes

---

<sup>30</sup> As críticas ao emprego dos materiais autênticos apresentadas por Richards (2006, p.39 e 40) apontam que: (1) materiais criados também podem motivar os alunos; (2) materiais criados podem ser superiores aos autênticos, uma vez que são desenvolvidos fundamentados em um contexto estruturado; (3) materiais autênticos frequentemente apresentam linguagem difícil ou irrelevante; (4) a utilização de materiais autênticos constitui uma sobrecarga para os professores.

colocado em direção oposta à gramática, à literatura e, inclusive, à expressão escrita em geral; (2) selecionar textos básicos acerca da competência comunicativa para, de alguma forma, divulgá-los no ambiente acadêmico e (3) avaliar os vinte anos do artigo fundamental de Hymes (1971). Se pensarmos que Llobera publicou seu artigo na década de 1990 e notou que se necessitava, naquele momento, uma avaliação sobre “a transcendência do conceito, levando-se em conta que podemos estar diante de uma mudança de paradigma na configuração de programas de ensino e aprendizagem de idiomas”, por, quiçá se localizarem historicamente diante de uma mudança de paradigma no formato de cursos de LE, em nossos dias essa necessidade podemos dizer que é maior. Uma década depois, Oliveras (2000, p. 33) já discorria sobre quatro razões para se repensar o conceito de competência comunicativa: (1) a necessidade de se dar maior importância ao aspecto sociocultural no ensino e na aprendizagem da língua; (2) o objetivo do ensino/ aprendizagem de uma LE deve ser realista com o que se pode ensinar e aprender. Pretender que um aluno se transforme num “falante nativo”, desconsidera esse objetivo; (3) na aula devem ser introduzidas duas culturas: tanto a do aluno como a da língua estrangeira, para assim torná-la intercultural e (4) tradicionalmente, na formação de LE, o foco centrava-se no aspecto cognitivo de se aprender uma nova língua e outra cultura. Deixaram-se de lado os aspectos emocionais no contato com a LE.

A partir desses quatro pontos, percebe-se a necessidade de uma mudança no que tange à *competência comunicativa*, isto é, trazendo-lhe nuances da *competência intercultural* como a importância do aspecto sociocultural, e o estudo das culturas tanto do aluno quanto da língua estrangeira em curso. Percebe-se, portanto, que essas são preocupações que o professor de LE deve ter em seu labor diário, especialmente na contemporaneidade, considerando que são questões levantadas há pouco mais de uma década.

Atualmente notamos que o conceito de *competência comunicativa* ainda necessita um entendimento/ conhecimento melhor, por parte dos professores de LE, especialmente no que tange ao primeiro aspecto levantado por Llobera (1995) em seu artigo já mencionado, quando trata da forma como se caricaturiza o ensino comunicativo.

Assim, a perspectiva teórica que estamos apresentando neste trabalho, pela própria relação com a antropologia cultural, ao mesmo tempo em que se inscreve na grande área da Linguística Aplicada, reivindica o aspecto sociolinguístico pelo qual se faz uso da língua. Esse aspecto contextual não é livre dos fatores culturais que o circundam. A cultura, com efeito, adquire papel central nesta abordagem. Os ritmos dialetais, a organização frasal, os sotaques, inflexões, uso de gírias, gestos, silêncios, dentre outros fatores, são cruciais para

a compreensão e a aprendizagem de uma língua. Devemos considerar, mesmo que essa observação não passe de mera precaução metodológica, que os usos de uma mesma língua variam não apenas de contexto para contexto – considerando um mesmo dialeto – mas é orientado através do que aqui poderíamos (ao menos em tese) chamar certa tonalidade específica, certo ritmo próprio para cada situação vinculada ao real: como um diálogo entre dois amigos portenhos ou uma conversa entre um casal de namorados da província do mesmo país. As formas como situações de fala são construídas estarão condicionadas a aspectos socioculturais presentes no contexto em que esta se localiza.

Nossa hipótese central é a de que, através dos filmes, os alunos inscritos num programa de ELE tenham oportunidade de conhecer a língua não restrita aos aspectos puramente sintáticos e gramaticais, mas que possam, antes disso, compreendê-la como fenômeno perpassado pelo contexto e pela cultura de determinada composição social. Os aspectos semióticos da representação fílmica, a montagem das cenas, a produção técnica, os diálogos das personagens, o ambiente em que se desenrola a trama, a linguagem cinematográfica, entre outros fatores, nessa lógica, não poderão ser considerados mais como elementos marginais da linguagem. Se em abordagens tradicionais do ensino de LE, o “pano de fundo” servia apenas como pretexto lúdico – quando não poucas vezes funcional (no sentido de representar situações de cumprimentos, agradecimentos, comunicação com o taxista, ou com o recepcionista de um hotel) – através desta perspectiva, o mesmo “pano de fundo” passa a ser o *leitmotiv* desta abordagem na medida em que o entendimento da lingua(gem) passa pelo crivo da cultura e da sociedade. Essas três instâncias, aliás, configuram um campo de interdependência *necessária* para a compreensão por separado de cada uma delas. A compreensão epistemológica dessa noção aponta para uma perspectiva complexa de análise. A respeito disso, cabe ainda a seguinte ponderação: o linguista desse campo, ou mais especificamente o professor de LE que fizer uso dessa abordagem, deve ter em mente que essa perspectiva, quanto mais se mostra capaz de abarcar diversos campos epistemológicos e legítimos, tanto mais cobrará de si uma sensibilidade para que o próprio desenvolvimento do trabalho não polua o caráter teleológico concernente ao ensino da língua a ser ensinada.

### 2.6.1 O conhecimento sociocultural

Van Ek (1986) apresenta o exemplo de descrição de competência comunicativa que agrega dois componentes aos quatro já citados no item anterior, desenvolvidos por Canale

e Swain (1980), a saber: (a) competência sociocultural e (b) competência social. No tocante à competência sociocultural, é importante considerar que a atuação linguística deve ocorrer de acordo com as regras sociolinguísticas do contexto em que sucede. Em relação à competência social, o autor afirma que o aprendiz deve reconhecer formas de categorizar e expressar a sua própria experiência, entre outras maneiras de interagir socialmente.

Didaticamente, este talvez seja o modelo mais detalhado de competência comunicativa. Ademais, o autor alerta que esses seis componentes não devem ser considerados isoladamente.

Canale e Swain (1980) agregam à competência sociolinguística, componentes socioculturais, que deveriam ser estudados após a parte gramatical de um idioma estrangeiro, afirmando que se pode dar ênfase, primeiro, à correção gramatical e comunicação significativa. Dessa forma, a comunicação se organiza conforme as necessidades básicas da comunicação do estudante e tanto as funções comunicativas aprendidas quanto o contexto social contribuem para uma boa adequação linguística.

O Conselho de Europa, na publicação do Marco Comum de Referência para as línguas (2002) aponta que o conhecimento da sociedade em que se fala o idioma a ser aprendido é um dos aspectos do conhecimento de mundo. Não por outro motivo, deve merecer a atenção dos aprendizes de uma LE, especialmente porque algumas situações podem não fazer parte de seu conhecimento/ experiência prévios e, portanto, pode ter interferências de estereótipos, entre outros aspectos.

Dessa maneira, adaptando as características culturais distintivas de uma sociedade, presentes no Marco Comum de Referência para as línguas<sup>31</sup> (2002, p. 100, 101), que podem ser amoldadas a qualquer outra situação de ensino de LE (não apenas ao contexto europeu), observamos seis grandes eixos e seus devidos desdobramentos:

**1. A vida diária, por exemplo:**

- comida e bebida, horários das refeições, modos à mesa;
- feriados;
- horários e práticas de trabalho;
- atividades de ócio (preferências, esportes, hábitos de leitura, meios de comunicação).

**2. Condições de vida, por exemplo:**

- níveis de vida (variações regionais, sociais e culturais);
- condições de moradia;
- medidas e acordos de assistência social.

**3. As relações pessoais (incluindo relações de poder e solidariedade), por exemplo:**

- estrutura social e as relações entre seus membros;

<sup>31</sup> Embora o texto do Marco Comum de Referência para as Línguas tenha tradução para os diversos idiomas da União Europeia e, portanto, também para o português, optamos por fazer uma tradução para o português do Brasil, de maneira a obter unidade no que se refere à escrita deste trabalho.



- relações entre os sexos;
- estruturas e relações familiares;
- relações entre gerações;
- relações em situações de trabalho;
- relações com as autoridades, com a Administração...
- relações de raça e comunidade;
- relações entre grupos políticos e religiosos.

**4. Os valores, as crenças e as atitudes com respeito a fatores como os seguintes:**

- classe social;
- grupos profissionais (acadêmicos, empresariais, de serviço público, de trabalhadores qualificados e braçais);
- riqueza (ganhos, recebimentos, heranças);
- culturas regionais;
- segurança;
- instituições;
- tradição e mudança social;
- história (personagens e acontecimentos representativos);
- minorias (étnicas, religiosas);
- identidade nacional;
- países, estados e nações estrangeiras;
- política;
- artes (música, artes visuais, literatura, teatro, canções e músicas populares);
- religião;
- humor.

**5. A linguagem corporal.**

- gestos;
- expressões faciais;
- posturas;
- contato visual (piscadas, por exemplo);
- beijo, aperto de mãos;
- distancia entre os interlocutores (se permanecem próximos ou distanciados).

**6. As convenções sociais (por exemplo: receber e oferecer hospitalidade), entre as que se destacam:**

- pontualidade;
- presentes;
- vestimenta;
- aperitivos, bebidas, comidas,
- convenções e tabus relativos ao comportamento e às conversações;
- duração de uma estadia;
- despedida.

**7. O comportamento ritual em áreas como as seguintes:**

- cerimônias e práticas religiosas,
- nascimento, casamento e morte,
- comportamento do público e dos espectadores em representações e cerimônias públicas;
- celebrações, festividades, bailes, discotecas, etc.

Quadro 5 – Características culturais distintivas de uma sociedade segundo o Marco Comum de Referência para as línguas (2002. p. 100 e 101).<sup>32</sup>

<sup>32</sup> 1. La vida diaria, por ejemplo:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
  - Días festivos.
  - Horas y prácticas de trabajo.
  - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. Las condiciones de vida, por ejemplo:
- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales, culturales).
  - Condiciones de la vivienda.
  - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3. Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
  - Relaciones entre sexos.
  - Estructuras y relaciones familiares.

É importante pensar que, ao planejarmos uma aula com conteúdo sociocultural, sejam apresentados aos alunos os eixos mais relevantes do Quadro 5, com o intuito de se guiar o aprendiz a perceber as diferenças e/ ou semelhanças culturais, relacionadas ao entorno estudado.

Para Kramsch, os termos “cultural” e “social” são como dois lados da mesma moeda, quando se trata de fatores socioculturais, constituindo “o quadro natural do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras” (KRAMSCH, 2009, p. 116). No entanto, outros pesquisadores não fazem a distinção entre os dois termos. Para a autora, entretanto, um deles expressa a diacronia e o outro a sincronia que situa a língua no cerne das sociedades que a utilizam para se expressarem por meio de discurso.

- 
- Relaciones entre generaciones.
  - Relaciones en situaciones de trabajo.
  - Relaciones con la autoridad, con la Administración...
  - Relaciones de raza y comunidad.
  - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:
- Clase social.
  - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
  - Riqueza (ingresos y herencia).
  - Culturas regionales.
  - Seguridad.
  - Instituciones.
  - Tradición y cambio social.
  - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
  - Minorías (étnicas y religiosas).
  - Identidad nacional.
  - Países, estados y pueblos extranjeros.
  - Política.
  - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y músicas populares).
  - Religión.
  - Humor.
5. El lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
- Puntualidad.
  - Regalos.
  - Vestidos.
  - Aperitivos, bebidas, comidas.
  - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
  - Duración de la estancia.
  - Despedida.
7. El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:
- Ceremonias y prácticas religiosas.
  - Nacimiento, matrimonio y muerte.
  - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
  - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Ao delinear as definições traçadas por Kramersch (2009) em seu artigo *O componente cultural na linguística aplicada*, constatamos que a cultura oral ou escrita, tanto no sentido popular, individual como intelectual, seja ela de grandes acontecimentos ou de fatos cotidianos, designa ao menos duas maneiras de se conceber uma dada comunidade social que ocorre por meio das:

- a) Ciências Humanas – associada à representação de grupos sociais e suas atribuições acerca de produções como: obras de arte, literatura, instituições sociais ou objetos da vida cotidiana e mecanismos usados para garantir a transmissão desses bens a outras gerações.
- b) Ciências Sociais – a autora cita Howard Nostrand, que chama *cultura* como “a base de toda significação” e a isso, relaciona atitudes, crenças, visões de mundo, comportamentos e lembranças comuns aos membros dessa comunidade.

No tocante a essas duas definições, a autora aponta um impasse relacionado a um aspecto primordial: que a cultura material e o compartilhamento de conhecimento não são aquisições naturais. Por esse motivo devem ser compreendidos por meio da linguagem, daí a importância da abordagem da cultura no ensino de idiomas. Dessa forma, pode-se afirmar que “a língua desempenha um papel crucial não apenas na elaboração, mas também na evolução da cultura.” (2009, p. 117). Nesse sentido, podemos afirmar que, tanto a língua como a cultura, se complementam em suas funções.

Levantadas as acepções do conceito de cultura, de interculturalidade, as implicações do ensino de LE na contemporaneidade, o ensino de ELE no Brasil, e a competência intercultural pertinentes a este trabalho, trataremos, a seguir, das definições de identidade, perspectivas identitárias e representação, essenciais para esta investigação.

## **2.7 Identidade, perspectivas identitárias e representação**

Após tratar o conceito de cultura e suas acepções ao longo da história, destacamos o termo identidade e suas relações, que, de forma subjetiva, pode ser resumida como a ideia que cada um tem de si mesmo. Quando tentamos responder à pergunta ‘quem sou eu?’ o fazemos *em relação a* ou *com respeito a algo* ou *a alguém*, como destaca Ruiz de Lobera (2004). Nessas respostas se levam em consideração aspectos como origem, profissão, família, características físicas, psicológicas, entre outras. Como afirma Roberto Da Matta (1986) quando se refere à identidade “[Trata-se] De saber quem somos e como somos, de

saber por que somos.” (Da MATTA, 1986, p. 15). No entanto, é importante reconhecer a identidade como um conceito *movediço*, que apesar de ser uma ideia subjetiva, depende totalmente da visão do *outro* e da relação com *os outros* no processo de *auto reconhecimento*. Nessa perspectiva, a identidade implica, como diz o próprio verbo, em ‘identificar-nos’ com referentes, compartilhar com os outros um espaço moral, levando em consideração o aspecto mutante/ *movediço*/ dinâmico que essa identidade possa carregar. Para enfatizar a questão, a estudiosa Mariana Ruiz de Lobera cita Díaz Estrada<sup>33</sup> (1998, p. 53), para quem a identidade cultural é “dinâmica, reformável e variável. Não é um todo substancial ahistórico, sagrado ou absoluto, caracterizado pela imutabilidade (...)”.

De acordo com Hall (1992/ 2005<sup>34</sup>) a questão da identidade, amplamente discutida na teoria social, é suscitada devido ao declínio de velhas identidades e o surgimento de novas identidades, o que faz constituir um indivíduo moderno distinto daquele sujeito antes unificado. Assim como já nos referimos ao conceito de cultura, concordamos com Hall quando trata do termo “identidade”, afirmando que este é “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova.” (HALL, 2005, p. 8).

Hall estuda a identidade cultural na pós-modernidade e para tanto cita as mudanças estruturais – de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade – que transformaram as sociedades modernas no fim do século XX. Segundo o autor, essas transformações modificam nossas identidades pessoais, o que origina um deslocamento ou descentração no sujeito, gerando ao indivíduo uma “crise de identidade”. Para tratar desse fenômeno, Hall (2005) cita Mercer<sup>35</sup> (1990), que assume a identidade como questão, quando em crise, isto é, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

As identidades nacionais, por outro lado, se formam e se transformam por meio da representação. Hall (2005) apresenta o exemplo do que significa ser ‘inglês’ devido à forma como a ‘inglesidade’ é representada por seu conjunto de significados. Isso significa, nas palavras do autor, um *sistema de representação cultural*. Uma nação, portanto, é uma comunidade simbólica.

---

<sup>33</sup> DÍAZ ESTRADA, J. A. **Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza**. Universidad Iberoamericana, 1998.

<sup>34</sup> As duas datas (1992/ 2005) se referem, respectivamente: à edição original, intitulada **The question of cultural identity**, e à versão brasileira **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Neste trabalho usamos a edição brasileira nas referências.

<sup>35</sup> MERCER, K. “Welcome to the jungle”. In: RUTHERFORD, J. (Org.) **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

Na introdução do livro *Representações sociais*, de Serge Moscovici (2012), Gerard Duveen<sup>36</sup> discorre sobre como as representações amparadas pelas influências sociais da comunicação compõem nossas realidades cotidianas e funcionam como meio fundamental para estabelecer associações com as quais nos vinculamos uns aos outros. Para determinar de forma mais concisa o conceito de representação social, apresentamos a definição de Moscovici<sup>37</sup>, citada por Duveen

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidades, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. xiii).

Assim como já apontamos que as identidades são *movediças*, *mutantes*, *dinâmicas*, também o são as representações. Moscovici nos faz vê-las tal qual um ser vivo, isto é, uma vez “criadas” adquirem vida própria: se movimentam, se encontram, se aproximam, se afastam. Nascem novas representações, enquanto as velhas morrem. Nesse aspecto, o autor ressalta que as representações se referem a algo ou a alguém, que os faz diferir ou os caracteriza de uma sociedade para outra. O sociólogo romeno trata ainda de outro fenômeno, não menos importante: o senso comum que é visto por ele como “algo que é compartilhado de uma maneira mais igualitária que qualquer outra coisa no mundo” (MOSCOVICI, 2012, p. 134). O autor afirma que o senso comum é um produto da cultura e em nossa sociedade está mesclado com teorias científicas. Desse assunto iremos tratar ao longo da pesquisa, uma vez que abordaremos aspectos referentes a representações sobre o Brasil e a Argentina, visto que esse tema está povoado de inúmeras contribuições aportadas pelo senso comum.

Moscovici, ao tratar dos componentes da representação – as ideias e o comportamento de um coletivo –, refere-se também ao decurso do tempo, e rebate o imaginário de que representações coletivas devem ter um sentido em sociedades afastadas ou em tempos remotos. Para esse autor as representações são criações contínuas e por tal motivo podem ser comparadas e compreendidas, daí sua preocupação em explicá-las como fenômeno social. Nesse sentido, ilustra com um exemplo acerca dos núcleos que pode apresentar uma representação e como esta pode ser próxima ou distante de seu referente:

<sup>36</sup> Gerard Duveen e Serge Moscovici coeditaram o original em inglês intitulado **Social representations** – Explorations in Social Psychology, 2000.

<sup>37</sup> MOSCOVICI, S. **Social Influence and Social Change**. Londres: Academic Press, 1976.

Se encontro um colega durante uma viagem à Alemanha, eu o represento como um compatriota e digo a mim mesmo: “Vejam, um francês.” Se dou de cara com ele em uma rua de Tóquio, faço dele a imagem de um europeu. E se, supostamente, nos encontrássemos em Marte, eu pensaria: “Eis aqui um humano.” (MOSCOVICI, 2012, p. 211).

No caso apresentado no exemplo, percebemos que os tipos de representação sobre um cidadão ‘francês’ variam de acordo com o país/ lugar/ planeta onde este se encontra. Essa mudança de ponto de vista também é importante sob a perspectiva de nossa pesquisa, uma vez que na filmografia argentina selecionada se exibem representações do Brasil. No caso do filme *Histórias mínimas*, a representação mais acentuada se faz em relação ao país vizinho como destino turístico; em *O caminho de San Diego*, por meio do personagem brasileiro – o caminhoneiro – e suas características. Em ambos os casos podemos pensar em representação como nos sugere Moscovici (2012): imaginando-nos no país (Argentina) que faz representações do Brasil. No caso do primeiro filme, isso se dá em termos de idealização, e no caso do segundo, em relação às características que exhibe o caminhoneiro como representante do Brasil. Convém citar que no subitem referente à análise dos filmes, apresentaremos mais detalhadamente essas particularidades, bem como trechos do roteiro, que são importantes ferramentas para ponderar as representações de que estamos tratando. Outra observação relevante no que concerne aos comentários sobre os longas-metragens reside na analogia entre as representações sociais e a linguagem, uma vez que o estudioso afirma

Não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais. (MOSCOVICI, 2012, p. 219).

Sob essa ótica, Moscovici (2012) entende a linguagem como um dos elementos que constituem a representação. Associando-se representação, identidade e linguagem, podemos afirmar que esses três componentes são movediços/ dinâmicos nas culturas. Entretanto, o sociólogo também salienta que nossas representações e ideias são filtradas através do discurso de outros, isto é, há representações que são traduzidas/ interpretadas e outras que não o são. Sob esse prisma podemos associar as representações oriundas do *senso comum*, o conhecimento popular, que une a sociedade (ou seus indivíduos) a sua cultura, sua linguagem, enfim, seu mundo familiar. Nesse ponto o autor discorda dos marxistas que tomavam o pensamento comum como irracional, salientando que este pode ser coerente e possuidor de sua própria lógica, o que o faz diferir, assim, da ciência. O estudioso também

aponta que as representações sociais identificadas no *sensu comum* constituem-se parcialmente por crenças baseadas na fé e conhecimentos fundamentados na verdade. Nesse sentido são comparáveis a paradigmas, porém a paradigmas não científicos. O fato de as crenças serem um componente nesse modelo implica que validá-lo se torna uma tarefa extensa e incerta, uma vez que os paradigmas não podem ser confirmados ou negados. O sociólogo ainda remete-se a Peirce para afirmar que se as representações estão fixadas ou enraizadas na cultura, na linguagem, são absorvidas desde a infância, juntamente com outros elementos da cultura e da língua materna.

Durkheim<sup>38</sup> (1895/ 1992) é citado por Moscovici (2012) no tocante às representações coletivas, posto que aquele sociólogo defende esse tipo de representação como a forma como o grupo pensa a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam.

Qualquer tipo de representação – coletiva ou não – depende do olhar do outro, da forma como o grupo reflete acerca de si próprio e se interpreta. Em contrapartida, para nossa pesquisa também é importante verificar como se dá a representação – neste caso podemos destacar a coletiva – tanto daqueles que criam (ou apresentam as representações de seu conhecimento), como daquelas sociedades que são representadas. Em outras palavras, nos referimos à visão de um grupo de estudantes brasileiros em relação às populações argentinas que são projetadas nos filmes apresentados. Num primeiro momento surgirão representações sobre os brasileiros/ argentinos de forma geral. Verificar quais são as representações e se há mudanças em relação ao *sensu comum* (após os estudantes assistirem – e comentarem – aos(os) filmes é, pois, um dos objetivos nesta investigação.

Justificamos a escolha da teoria das representações sociais de Serge Moscovici como um dos pilares neste item que trata de perspectivas identitárias, uma vez que o estudioso aponta a comunicação como parte do estudo das representações, visto que essas são geradas no processo comunicativo e, posteriormente, expressas através da linguagem. Nesse aspecto mostramos congruência entre o estudo das representações e nossa pesquisa, já que ambos se valem do *sensu comum* e da linguagem – em nosso caso o estudo da linguagem de um idioma estrangeiro, que por si só, carrega variados elementos do imaginário, isto é, do conhecimento popular.

Se, por um lado Hall (2005) defende que as identidades nacionais se transformaram a partir de fins do século XX – devido aos processos de globalização –, originando um indivíduo descentrado no que se refere à sua identidade, por outro, Moscovici

---

<sup>38</sup> DURKHEIM, E. **The Rules of Sociological Method**. Londres: Macmillan, 1895/1982.

(2012) dedicou-se a explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Em ambos os casos afluímos para o termo ‘heterogeneidade’ que caracteriza tanto as identidades nacionais, quanto as representações sociais. No entanto, Hall (2005) também destaca que as culturas nacionais são compostas de símbolos e representações. Nesse âmbito a cultura nacional é equiparada ao discurso, devido à forma que este possui de construir sentidos que influenciam e organizam nossas ações e concepções sobre nós mesmos. Nesses termos, Hall (2005) argumenta que, a partir das culturas nacionais, podemos nos identificar e construir nossa própria identidade. Assim o sociólogo cita Anderson (1983/ 1993<sup>39</sup>) fazendo a analogia entre identidade nacional e “comunidade imaginada”.

Anderson (1993), em seu *Comunidade imaginada*, define o conceito de *nação* e justifica o porquê de chamá-la *imaginada*. Ele escreve que há três paradoxos na definição de nação que deixa os teóricos do nacionalismo perplexos: 1) a modernidade objetiva das nações sob a ótica do historiador, diante da antiguidade subjetiva vista pelos nacionalistas; 2) a universalidade formal da nacionalidade como um conceito sociocultural (no mundo moderno, todos devem ter uma nacionalidade), diante da particularidade de suas manifestações concretas – o autor destaca que a nacionalidade grega é *sui generis* e 3) o poder ‘político’ dos nacionalismos diante da sua pobreza e incoerência filosófica. Assim, resume que o nacionalismo, por exemplo, não produziu ainda seus próprios pensadores. Sua definição para nação é, portanto, “uma comunidade política imaginada como inerentemente limitada e soberana” (ANDERSON, 1993, p. 23). O autor exemplifica que o termo *imaginada* se refere ao fato de que na menor nação seus membros não conhecerão a maioria de seus compatriotas, não os verão ou ouvirão falar; no entanto, na mente de cada um está a imagem de sua comunhão. Na elaboração do conceito, Anderson remete-se a Seton-Watson<sup>40</sup> que, por sua vez, afirma que uma nação existe quando um número considerável de membros de uma comunidade considera formar parte de uma nação, ou se comporta como se assim ocorresse. Nesse caso, “considera” pode ser entendido como “imagina”.

Stuart Hall apresenta o termo “identidade cultural nacional” elucidando a maneira como um conjunto de significados é representado. Para ele, “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural.” (HALL, 2005, p. 49). O estudioso trata a cultura nacional como um discurso ou forma de

<sup>39</sup> Ambas as datas se referem às duas edições: a original (1983) e a traduzida ao espanhol por Eduardo L. Suárez, intitulada **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo (1993). As referências que faremos neste trabalho são oriundas da tradução ao espanhol.

<sup>40</sup> SETON-WATSON, H. **Nations and States**. An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism. Westview Press, Boulder, Colo., 1977.



construção de sentidos que influencia e organiza as ações/ concepções que temos de nós mesmos. Na tentativa de responder à pergunta sobre como é contada a narrativa da cultura nacional, o estudioso elenca cinco elementos que alicerçam também nossa pesquisa no tocante a representações e identidade nacional.

O primeiro dos elementos é “*a narrativa da nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular.” (HALL, 2005, p. 52). A partir desses meios se fornecem histórias, imagens, panoramas, eventos históricos, símbolos e rituais que representam as experiências que produzem sentido à nação. O trabalho com material fílmico pode nos subsidiar de inúmeras mostras da *narrativa da nação* que pretende apresentar – em nosso caso, da Argentina em maior grau – e da brasileira, em menor grau, por meio de uma representação realizada por membros não necessariamente brasileiros. Detalharemos melhor esse aspecto quando da análise dos filmes propriamente dita.

O segundo elemento trata da “ênfase nas *origens*, na *continuidade*, na *tradição* e na *intemporalidade*” (HALL, 2005, p. 53). Nesse aspecto Hall (2005) trata dos elementos do caráter nacional que permanecem inalterados apesar de instabilidades da história.

Para tratar do terceiro ponto, o teórico jamaicano Hall (2005) faz referência a Hobsbawm e Ranger<sup>41</sup> (1983), já que para eles, *tradições* que parecem ser antigas, muitas vezes são de origem recente e, outras vezes, inventadas. Para os autores, a *tradição inventada* é um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, que busca inculcar valores e normas através de uma repetição, que implica na continuidade de um passado histórico adequado.

O quarto elemento da *narrativa da cultura nacional* é o *mito fundacional*, isto é, a “estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional (...) não no tempo ‘real’, mas no tempo ‘mítico’” (HALL, 2005, p. 54 e 55). Em relação aos mitos de origem, o autor se remete aos povos desprivilegiados, bem como novas nações são fundadas sobre esses mitos – apresentando o exemplo de nações africanas que emergiram após a descolonização.

O último item a que se refere Stuart Hall é que a identidade nacional fundamenta-se na ideia “(...) de um *povo* ou *folk puro, original*.” (HALL, 2005, p. 55). No entanto, o autor salienta que raramente esse povo (*folk*) exercita o poder.

---

<sup>41</sup> HOBBSAWM, E. e RANGER, T. (Orgs.) **The invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

A partir dos cinco elementos elencados por Hall (2005), entendemos que o discurso da cultura nacional arquiteta identidades que têm relações com o passado e com o futuro. Em alguns casos, sublinha o autor, há tentativas de se refazer identidades passadas, o que termina por constituir um elemento regressivo na estória da cultura nacional.

Em seus estudos sobre as culturas nacionais como unificadas, isto é, como a cultura subjacente de um povo, Hall (2005) aponta “A *etnia* é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo.” (HALL, 2005, p. 62). Há de se destacar que estas particularidades serão importantes pilares na análise dos filmes que posteriormente apresentaremos.

Já apontamos que no fim do século XX houve mudanças que deslocaram as identidades culturais nacionais. Essas transformações, nas palavras de Hall (2005), se devem a “(...) processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’” (HALL, 2005, p. 67). Na definição do termo o autor se remete a Anthony McGrew<sup>42</sup> (1992), para quem *globalização* se refere a processos que atuam em escala global, atravessam fronteiras nacionais, integram e conectam comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado. Paralelamente, Giddens<sup>43</sup> (1990), outro estudioso referenciado por Hall (2005), assume a globalização distanciando-a da ideia sociológica clássica de ‘sociedade’ como sistema delimitado e assumindo, em seu lugar, uma perspectiva de como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. A partir dessas premissas, Hall (2005) elenca três consequências na relação identidade-globalização: (1) a *desintegração de identidades nacionais*, (2) o *fortalecimento de identidades nacionais* (e locais) e (3) a *produção de novas identidades*.

Características como temporalidade e espacialidade, Hall (2005) considera como “(...) os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais.” (HALL, 2005, p. 68). Nesse sentido, o teórico trata da “compressão espaço-tempo” ou a *aceleração dos processos globais*, em outras palavras, o sentimento no mundo de que as distâncias são menores e que os fatos ocorridos em determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas que estão localizadas em lugares distantes. Ademais, o autor cita que tempo e espaço têm direta relação com os sistemas de *representação*. Assim, uma narrativa explica os acontecimentos numa sequência temporal e os sistemas visuais de representação, por outro

---

<sup>42</sup> MCGREW, A. “A global society?” In: HALL, S.; HELD, D. e MCGREW, T. (Orgs.) **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 61- 116.

<sup>43</sup> GIDDENS, A. **The consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

lado, fazem a leitura dos objetos tridimensionais, nas duas dimensões: de espaço e de tempo. Nesse particular, o estudioso apresenta-nos as novas relações espaço-tempo por que passou, por exemplo, o sujeito masculino representado em pinturas do século XVIII (em formas espaciais clássicas) e aquele que vê a si próprio espelhado em pinturas cubistas (em fragmentados e fraturados rostos). Essas identidades são, portanto, diferentes, uma vez que se inserem em espaço e tempo simbólicos. Da exemplificação de pinturas clássicas e cubistas, Stuart Hall avança até os dias de hoje, quando temos diante de nossos olhos “(...) o mercado global de estilos, lugares e imagens (...) viagens internacionais (...) imagens da mídia e (...) sistemas de comunicação globalmente interligados (...)” (HALL, 2005, p. 75) elementos que tornam nossas “(...) identidades desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’” (HALL, 2005, p. 75). O autor atribui esse fato ao consumismo, que pode ser pensado como realidade ou como sonho. No discurso do consumismo global, portanto, diferenças e distinções culturais se reduzem, gerando uma ‘homogeneização cultural’.

A segunda consequência gerada possivelmente pela globalização no campo das identidades, como destaca Hall, é o *fortalecimento de identidades* locais, que exemplifica a partir de uma reação defensiva de membros de grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas.

O terceiro e último efeito que pode ser motivado pela globalização, refere-se à produção de *novas identidades*. Como exemplo, o autor aponta as novas identidades surgidas nos anos 1970 ao redor do significante *black*, que no contexto britânico fornece novo foco de identificação para comunidades afro-caribenhas ou para as asiáticas. Essas três comunidades (não-brancas) assinala Hall (2005), são vistas e tratadas como “o outro” pela cultura dominante.

Considerando as transformações ocorridas no final do século XX que geraram o deslocamento das identidades culturais nacionais e, por conseguinte, uma *homogeneização cultural*, é importante destacar, em termos práticos e também relacionados ao binômio espaço-tempo, como se deu essa mudança no Brasil a partir da visão de Da Matta, que em 1984 escreve *O que faz o brasil, Brasil?*

Sei, então, que sou brasileiro e não norte-americano, porque gosto de comer feijoada e não hambúrguer; porque sou menos receptivo a coisas de outros países, sobretudo costumes e ideias; porque tenho um agudo sentido de ridículo para roupas, gestos e relações sociais; porque vivo no Rio de Janeiro e não em Nova York; porque falo português e não inglês; porque, ouvindo música popular, sei distinguir imediatamente um frevo de um samba; porque futebol para mim é um jogo que se

pratica com os pés e não com as mãos; porque vou à praia para ver e conversar com os meus amigos, ver as mulheres e tomar sol, jamais para praticar um esporte; porque sei que no carnaval trago à tona minhas fantasias sociais e sexuais (...) (Da MATTA, 1986, p. 16, 17, grifos nossos).

O antropólogo Roberto Da Matta, apesar de escrever em primeira pessoa, justifica a *invenção* de um brasileiro e de um americano para seu exemplo, fazendo um contraste entre os dois povos e identificando, de certa forma, o brasileiro. Da Matta (1986) afirma que “(...) quando vejo um costume diferente é que acabo reconhecendo, pelo contraste, meu próprio costume (...)” (Da MATTA, 1986, p. 24), aspecto esse também levantado por Maher (1996 p. 21) “(...) é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou.”. Essas visões afluem para a ideia de ‘identidade contrastiva’ antes proposta por Cardoso de Oliveira (1976). É importante destacar que Da Matta (1986), ao descrever o brasileiro – em contraste/ oposição ao americano –, afirma ter se baseado em características fornecidas pelo próprio país e indica que “(...) é a sociedade que nos dá a fórmula pela qual traçamos esses perfis e com ela fazemos desenhos mais ou menos exatos.” (Da MATTA, 1986, p. 18).

Até aqui relacionamos identidade e *globalização* e parece-nos relevante tratar também do segundo fenômeno, para assim fundamentar nossa análise sobre o fragmento de Da Matta (1986) e as consequências geradas pela globalização. Nesses termos, globalização é

(...) o processo em que cada vez mais países e regiões do mundo se organizam de forma similar como o fazem as sociedades ocidentais. Em menor grau, a globalização se caracterizaria pela adoção de alguma das variantes da democracia liberal no sistema político, a incorporação de cada vez mais ciência e tecnologia nos sistemas produtivos, um espaço de livre mercado regulado, a administração racional burocrática nas principais instituições e a prevalência dos direitos humanos como norte da justiça social. Em maior grau, a globalização agregaria às características mencionadas a secularização, o individualismo, a família monogâmica, o fim do patriarcado e a igualdade de gênero, a liberação sexual, e o consumo das tendências da moda internacional na vestimenta, arquitetura, gastronomia, e produtos das indústrias culturais. É possível referir-se ao primeiro processo de globalização como *modernização* e ao segundo, mais profundo, como *ocidentalização*.<sup>44</sup> (AROCENA, 2012, p. 30, 31, destaques do autor.).

---

<sup>44</sup> (...) es el proceso en el que cada vez más países y regiones del mundo se organizan de manera similar a como lo hacen sociedades occidentales. En un nivel mínimo, la globalización se caracterizaría por la adopción de alguna de las variantes de la democracia liberal en el sistema político, la incorporación de cada vez más ciencia y tecnología en los sistemas productivos, un espacio de libre mercado regulado, la administración racional burocrática en las principales instituciones y la prevalencia de los derechos humanos como norte de la justicia social. En un nivel de mayor alcance la globalización agregaría a las mencionadas, la secularización, el individualización, la familia monogámica, el fin del patriarcado y la igualdad de género, la liberación sexual, y el consumo de las tendencias de la moda internacional en la vestimenta, arquitectura, gastronomía, y productos de las industrias culturales. Es posible referirse al primer proceso más débil de la globalización como *modernización* y al segundo más profundo como *occidentalización*.

Assim a citação em que Da Matta (1986) descreve o brasileiro, acreditamos, é um exemplo das três consequências geradas pela globalização: a *desintegração da identidade* e o *fortalecimento de identidades nacionais* (ou locais) e a *produção de novas identidades* (HALL, 2005). Note-se que essa análise se faz trinta anos após a publicação do livro original. Assim, pensando-se na relação espaço-tempo, muitos dos elementos citados por Da Matta – e que em meados dos anos 1980 talvez fossem a tônica do povo brasileiro –, hoje em 2014, já não mais se veem exatamente dessa forma, o que nos faz perceber uma tendência à transformação dessa identidade. Por outra parte, fortalecem-se certas identidades locais que, apesar de compartilharem um mundo com fronteiras que parecem ser mais ‘acessíveis’ e distâncias que parecem ser mais ‘curtas’, preferem conservar essas características como modelo de ‘orgulho nacional’. Por fim, acabam-se criando novas identidades, que se homogeneizam em relação a outras, antes distantes e hoje mais próximas, com a aceleração dos processos globais. Destacamos de seu excerto características que julgamos estarem passando por certa *homogeneização cultural*, como citou Hall (2005). Contudo, nos aprofundaremos em relação a tais particularidades quando tratarmos de aspectos de *brasilidade* e também na análise dos dados.

Dieterich (2002), em outra vertente, oferece diferentes subsídios, não menos importantes, que posteriormente completarão e guiarão os pontos a serem analisados sobre os filmes. Em seu *Identidade Nacional e Globalização*, o autor discorre acerca da identidade latino-americana, apresentando-a como possuidora das seguintes características: (a) o idioma castelhano comum a quase todos os países; (b) o catolicismo; (c) a importância das relações sociais e familiares e, finalmente, (d) o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes.

Embora o autor justifique esses traços como predominantes na maioria da população latino-americana, ressaltamos sua visão um tanto reducionista, dado que trata da identidade latino-americana como um todo. Abordaremos, especificamente, algumas dessas particularidades, nos subitens sobre *brasilidade* e *argentinidade*, o que nos dá, de antemão, subsídios para refutar a ideia de *identidade latino-americana*. No entanto, suas considerações podem ser pensadas como direcionadoras em relação às nossas análises. Dessa maneira, podemos ampliar os aspectos elencados pelo autor, como o das línguas originárias – o guarani, o quéchua, entre outras –, bem como o fato de o Brasil ser o único país em que o idioma oficial é o português. Outro tema que a nosso ver necessita ser desenvolvido, diz

respeito à religião. O catolicismo, embora seja a religião predominante na América Latina, divide, na mesma área geográfica, várias crenças e doutrinas que merecem atenção.

Vargas (2007), por outra parte, é contundente quando assinala que definir tanto a condição brasileira quanto a hispano-americana no intuito de se chegar a *uma única identidade*, pode ser uma tarefa que recai na heterogeneidade, dados os limites geográficos desses países. Para o autor, “‘brasilidade’ – não resulta de uma compreensão ou de uma identificação uniforme dos elementos sociais, culturais ou políticos que a integram. O mesmo – e talvez de modo mais incisivo – pode ser considerado em relação à condição hispano-americana, ou ‘hispanidade’” (VARGAS, 2007, p. 39 e 40). Nesse caso particular, o estudioso refere-se à América Latina, mas podemos fazer nossas suas palavras, ao tratarmos dos termos *brasilidade* e *argentinidade*, que também apresentam nuances diferentes – inclusive intrinsecamente – seja de caráter social, cultural ou político, devido a sua abrangência.

A seguir, portanto, apontaremos as principais características que nos levam a entender as amplas definições de *brasilidade* e *argentinidade*, bem como as identidades culturais que foram se configurando a partir do século XX. Nesse aspecto é importante assinalar os termos *identidade contrastiva*, que, segundo Cardoso de Oliveira,

[...] indica a afirmação do *nós* diante dos *outros*. Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 5).

O autor reforça um ponto importante e que será amplamente comentado nesta investigação, tanto nesta parte teórica, quanto na análise dos dados, uma vez que trataremos de *partes* de dois tipos de identidade: a brasileira e a argentina, bem como aspectos que podem tanto aproximá-las como distanciá-las.

É importante destacar que na década de 1930 tanto no Brasil como nos demais países da América Latina começaram a ocorrer transformações nas áreas sociais, políticas e culturais. Nesse período o Brasil esteve marcado pelo ciclo autoritário até o final da Segunda Grande Guerra (1945) e pela modernidade produtiva no país. Concomitantemente na América Latina começou a se expandir o capitalismo, apoiado na elite econômica do momento. Caudilhos populistas como Getúlio Vargas (1930-45 e 1951-54) no Brasil, e Juan Domingo Perón (1946-55) na Argentina, foram os responsáveis por aproximar o povo às benfeitorias da industrialização. Justamente a partir desse recorte histórico é que desejamos orientar nossa pesquisa. Não nos interessa, portanto, inclinar-nos a questões anteriores ao século XX,

principalmente por este tratar-se de um trabalho que alia cultura e identidade ao ensino de ELE.

Concluimos, portanto, este item com as palavras de Vargas (2007)

Nos planos interno e externo da vida das nações a história mostra que a ênfase na identidade concorre para agregar ou desagregar, permite aproximações e possibilita afastamentos, estimula mudanças ou reforça permanências. A identidade é, portanto, um conceito que permeia as análises estudadas e que está na essência das representações coletivas (...) (VARGAS, 2007, p. 66, grifos nossos).

### 2.7.1 *Brasilidade*: alguns aspectos

O termo *brasilidade*, como Marcelo Ridenti (2010) salienta logo no início de seu *Brasilidade revolucionária*, é de uso corrente para os brasileiros, o que talvez não seja tão facilmente compreensível para um estrangeiro. O sociólogo faz analogia a “outros países da América Latina, que também se afirmaram nacionalmente nos últimos duzentos anos, onde se fala, por exemplo, em argentinidade, peruanidade, mexicanidade (...)” (RIDENTI, 2010: 09).

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, *brasilidade* significa “propriedade distintiva do brasileiro e do Brasil.” Já o Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, apresenta por *brasilidade*: “amor ao Brasil” e “brasileirismo”. Por este segundo termo, encontramos “palavra ou expressão típica do português do Brasil”.

No prefácio do livro de Vargas (2007), Mariza Veloso aponta que o termo *brasilidade* é polissêmico, conectado em múltiplos agenciamentos de sentidos. Esta polissemia é, na verdade, o que procuraremos mostrar neste item, à luz de concepções de vários estudiosos, o que redundará numa ideia que possuímos acerca do termo e suas implicações para esta pesquisa.

Nesse sentido, julgamos importante citar duas pesquisadoras que estudaram representações sobre o brasileiro para, a seguir, fazermos um comparativo com ideias mais atuais sobre *brasilidade*, e especialmente verificarmos se essas representações se mantêm nos dias atuais ou se apresentam mudanças<sup>45</sup>.

O texto de Nogueira (2005) apresenta características do brasileiro que foram herdadas com a história:

---

<sup>45</sup> Para Vargas, “Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda são referências em termos de identidade brasileira, que pode ser também sintetizada como *brasilidade*” (VARGAS, 2007, p. 25). No entanto, neste trabalho optou-se por utilizar teorias referentes à história mais recente do país, a partir da década de 1930, em lugar daquelas relacionadas ao período colonial, ou que abarquem períodos anteriores a essa década.

O entendimento da história brasileira em termos deterministas e evolucionistas irá depositar nos parâmetros “raça” e “meio” a explicação para a natureza indolente do brasileiro, as manifestações tíbias e inseguras da elite intelectual, a sexualidade do mulato e até mesmo a determinação do sentido de valor do trabalho. (NOGUEIRA, in Zugueib Neto, Jamil et al., 2005: 264)

Muitas das particularidades apontadas no excerto de Nogueira são anteriores ao século XX. Um exemplo disso são as reivindicações populares que podemos ver nos dias de hoje e que arrebanham desde indivíduos das classes mais populares até estudantes e professores universitários em muitas cidades do país.

Uma concepção mais ampla e atual é apontada por Marcelo Ridenti (2010), nos vários âmbitos em que se pode pensar o espírito de uma nação:

[...] fruto de um certo imaginário da nacionalidade próprio de um país de dimensões continentais, que não se reduz a mero nacionalismo ou patriotismo, mas pretende-se fundador de uma verdadeira civilização tropical. Seria possível encontrar elementos de brasilidade ao menos desde o século XIX, mas foi a partir dos anos 1930 que ela se desenvolveu no pensamento social brasileiro, nas artes, em políticas de Estado e também na vida cotidiana – de formas distintas e variadas à direita, à esquerda, conservadoras, progressistas, ideológicas ou utópicas (RIDENTI, 2010 p. 9, grifos nossos).

O autor lembra justamente o que já salientamos no início deste item, quando justificamos que nosso recorte em termos de brasilidade estaria baseado no século XX. No que se refere a “verdadeira civilização tropical”, podemos fazer uma analogia ao que apresenta Naxara (1998) “generalizando-se e abrangendo, de certa forma, o povo brasileiro, dando-lhe como características básicas a preguiça, o conformismo, e a ideia de inadequação à civilização em marcha.” (NAXARA, 1998 p. 19). Esses elementos parecem ser aqueles propícios a uma civilização tropical em desenvolvimento, tal como citou Ridenti (2010). No entanto, o autor salienta que a partir dos anos 1930 começaram a se desenvolver os elementos de brasilidade – chamada por ele revolucionária –, motivada pelas revoluções de 1930, de 1932 e de 1964. Vargas (2007), também sinaliza que a década de 1930 foi efervescente quanto à consciência histórica por parte dos intelectuais não apenas brasileiros, mas também dos latino-americanos.

Marcelo Ridenti aponta que nos anos de 1950 e na década seguinte, quando “o compartilhamento de ideias e sentimentos de que estava em andamento uma revolução, em cujo devir artistas e intelectuais teriam um papel expressivo, pela necessidade de conhecer o Brasil e de aproximar-se de seu povo.” (RIDENTI, 2010, p. 10), houve necessidade de a



classe artística e intelectual passar a conhecer melhor as características do Brasil, da população e, dessa forma, atingi-lo com produções que pudessem representá-lo.

Ridenti (2010) faz, ainda, uma análise acerca do ocorrido nos anos de 1960, quando intelectuais e artistas tentaram dar voz à condição de ser brasileiro. Naquele momento a sociedade começou a se modernizar e se idealizaram projetos para emancipar trabalhadores. O autor cita as muitas repressões ocorridas à época e a falta de uma continuidade nesse momento de “avanço” pelo qual deveria passar o país. Em termos políticos, a brasilidade exposta por Ridenti (2010) possui antecedentes em lutas sociais e passagens pelo “anarquismo, o positivismo, o tenentismo, o comunismo e outras inspirações políticas e intelectuais” (RIDENTI, 2010, p. 11). Como o cunho de nosso trabalho não tangenciará o cerne político dessa brasilidade nos limitaremos apenas a citá-la, dada a sua importância histórica; no entanto, nos basearemos nas ideias proferidas por Barros (2009), para quem o termo brasilidade significa: “ideia de caráter ou personalidade de um povo (...) um modo característico e mesmo específico de ser do povo brasileiro, resultado de sua história e da forte miscigenação social e cultural ocorridas.” (BARROS, 2009, p. 18).

Notamos que brasilidade para Barros (2009) resume, de certa maneira, os elementos já citados (NAXARA, 1998, NOGUEIRA, 2005 e RIDENTI, 2010).

Considerando os aspectos levantados por Dieterich (2002) – sobre identidade latino-americana – já ressaltadas suas limitações no item anterior, trataremos dos três elementos – excetuando aquele que se refere ao idioma castelhano. Esses três componentes, recordemos: primeiro, o catolicismo; segundo, a importância das relações sociais e familiares e, terceiro e último, o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes, de certa forma, configuram a identidade brasileira. Para tratarmos dessas características nos remetemos às ideias do antropólogo Roberto Da Matta (1986). Apesar do período de tempo decorrido entre a primeira publicação de seu livro (1984) e os dias de hoje, acreditamos que as especificidades por ele abordadas ilustram os aspectos de brasilidade que desejamos descrever. Esses também foram citados entre os participantes de nossa pesquisa – no preenchimento das fichas de leitura cênica e na entrevista realizados durante coleta de dados. Claro está que outras particularidades serão acrescidas ao longo deste texto.

No tocante ao primeiro componente, preferiremos chamá-lo de ‘religião’ a ‘catolicismo’. Da Matta (1986) nos ajuda a exemplificar esta relação em termos de *brasilidade*

[...] Catolicismo Romano, denominação religiosa formadora da própria sociedade brasileira e, naturalmente, de um conjunto de valores que são essenciais no Brasil. Naturalmente que tal forma de denominação religiosa é acompanhada de outras que a ela estão referidas, mas que dela se diferenciam por meio do culto, da teologia, do tipo de sacerdócio e de atitudes gerais. A variedade de experiências religiosas brasileiras é, assim, ao mesmo tempo, ampla e limitada. É ampla porque, ao Catolicismo Romano e às várias denominações Protestantes, somam-se outras variedades de religiões Ocidentais e Orientais, além das variedades brasileiras de cultos de possessão cuja tradição é uma constelação variada de valores e concepções. De um lado, existe incontestavelmente a África dos escravos, com seus terreiros, tambores, idiomas secretos, orixás e ritos de sacrifício (...) do outro, há o Espiritismo kardecista, em que o culto dos mortos é uma forma dominante e o ritual se faz sem cantos nem tambores (...) (Da MATTA, 1986, p. 114, grifos nossos).

O antropólogo aponta que essas experiências religiosas são complementares entre si e, portanto, não excludentes. Assim, completa “(...) o que uma permite, a outra pode proibir.” (Da MATTA, 1986, P. 115). É importante verificar que essa relação é tão ‘essencial’ para o país, quanto o é sua ‘variedade de experiências’, segundo palavras do autor. Sobre multiplicidade de crenças, o estudioso estabeleceu uma equação entre as diferenças observadas na fé do brasileiro e a linguagem que este usa para dialogar com o Deus – ou com o além, como ele escreve. O resultado é, pois, essa característica brasileira de integração como observamos na passagem

Somos fiéis devotos de santos e também cavalos de santo de orixás, e com cada um deles nos entendemos muito bem (...) por meio de preces, promessas, oferendas, despachos, súplicas e obrigações que, a despeito de diferenças aparentes, constituem uma linguagem ou código de comunicação com o além que é obviamente comum e brasileira. (p. 115, grifos nossos).

Tratando ainda a respeito do valor essencial e relacional que as religiões e crenças apresentam entre si no Brasil, é necessário pensar que qualquer que seja a linguagem usada na conversa com Deus, esta é, também, uma ligação entre o homem e seus anseios, suas aspirações, suas vontades, suas cobiças, seu desejo de ver seu time preferido ganhando um campeonato, sua necessidade de obter a aprovação numa prova na escola, na faculdade – para, em muitos casos, conseguir um trabalho melhor –, seu desejo pela cura de uma grave doença – ou de um parente ou amigo –, enfim, mais que súplicas, a ideia aqui tratada refere-se à fé com que as pessoas manifestam suas crenças. Essa fé pode ser transmitida por uma linguagem, acrescentemos: verbal ou não. Nesse ato são considerados o falar, o gritar, o chorar, o fato de incorporar alguma entidade, o ato ou efeito de ser ouvido, pois, como escreve Da Matta (1986), dessa forma se pode (tentar) ultrapassar, inclusive, as barreiras que separam um povo, muitas vezes injustiçado, das autoridades que o representa

[...] no caminho para Deus, e na relação com *o outro mundo* (...) posso ser católico e umbandista, devoto de Ogum e de São Jorge. Posso juntar, somar, relacionar coisas que tradicional e oficialmente as autoridades apresentam como diferenciadas ao extremo. (...) A linguagem religiosa do nosso país é, pois, uma linguagem da relação e da ligação. Um idioma que busca o meio-termo, o meio caminho, a possibilidade de salvar todo o mundo e de em todos os locais encontrar alguma coisa boa e digna. Uma linguagem, de fato, que permite a um povo destituído de tudo, que não consegue comunicar-se com seus representantes legais, falar, ser ouvido e receber os deuses em seu próprio corpo. (Da MATTA, 1986, p. 117, itálicos do autor).

Acerca da importância das relações sociais e familiares para os brasileiros, há de se destacar, primeiramente, os meios em que estes atuam no cotidiano (basicamente sua casa e seu trabalho). Em segundo lugar, podemos pensar nos locais onde, em geral, ocorrem essas relações sociais: shoppings, bares, restaurantes, entre outros. Não é nossa intenção esgotar os pontos em que ocorrem os encontros entre amigos ou familiares no Brasil, uma vez que, de acordo com os estratos sociais e intelectuais, esses lugares podem ser distintos. Assim, elegemos a ‘festa’, como aponta Da Matta (1986), para exemplificar esse momento de interação

[...] tanto a festa quanto a rotina são modos que a sociedade tem de exprimir-se (...) Na nossa sociedade, temos grande consciência dessa alternância, de tal modo que a vida, para a maioria de nós, se define sempre pela oscilação entre rotinas e festas, trabalho e feriado, despreocupações e ‘chateações’ (...) os dias de ‘dureza’ e ‘trabalho duro’ do mundo ‘real’ e os dias de alegria e fantasia desse ‘outro lado da vida’ constituído pela festa, pelo feriado e pela ausência de trabalho para o outro (o patrão, o Governo, o chefe, o dono do negócio etc.). Realmente, na festa, comemos, rimos (...) todos se harmonizam por meio de conversas amenas e, na construção da festa, a música que congrega e iguala no seu ritmo e na sua melodia é algo absolutamente fundamental no caso brasileiro (...) Para nós, brasileiros, a festa é sinônimo de alegria, o trabalho é eufemismo de castigo, dureza, suor. (p. 68, 69).

Da maneira como foi descrito, festa é antônimo de tristeza, de solidão, de trabalho. Por outro lado, o trabalho parece ser sinônimo de castigo, que algumas vezes é amenizado pelo(s) aguardado(s) feriado(s) ou final de semana. A festa, por sua vez, pode ser de aniversário, de casamento, pode ser uma confraternização de fim de ano, a comemoração do fim de um curso, entre tantos outros fatos que, muitas vezes, são pretextos para que as pessoas se unam, falem, riem, ouçam músicas, dancem, e, certamente, para que possam compartilhar o que a gastronomia do momento oferece, pois como completa Da Matta (1986)

Na mesa, realmente, e através da comida comum, comungamos uns com os outros num ato festivo e certamente sagrado. Ato que celebra as nossas relações mais que nossas individualidades. Daí porque ligamos intensamente a comida com os amigos. (...) (Da MATTA, 1986, p. 62, grifos nossos).

Como verificamos nas palavras de Da Matta (1986), o ato de comer, entre certos brasileiros, pode remeter a festas, comemorações, reuniões com amigos. Há também ocasiões em que os colegas saem para beber, comer e conversar após o expediente – a chamada *happy hour* – e assim evitar horas e irritações no trânsito, na volta para casa das grandes cidades. Como assinalou o antropólogo e nós ressaltamos, essas situações congregam, agrupam os amigos ou colegas.

Quando tratamos do ato de comer em qualquer que seja a região ou país, precisamos dar ênfase ao prato típico daquela culinária, que no caso da brasileira, se trata do “arroz com feijão” ou “feijão com arroz”. Vale lembrar que a denominação dessa popular combinação de alimentos no Brasil, é também encontrada em canções infantis e populares.

O arroz utilizado nesse tipo de alimentação pode ser o branco, o parboilizado ou o integral. O feijão pode ser o preto ou o carioca, o que dependerá da região brasileira onde é consumido. Esses dois ingredientes servem-se separadamente no prato, mas para ingeri-los, normalmente são misturados. “Mistura” também o é a denominação do que acompanha o básico arroz com feijão e que pode ser alguma carne, batata, ovo, macarrão – preparados das mais diversas formas – ou algum refogado. Enfim, a culinária brasileira fundamental, une, mistura, junta, seus ingredientes. Nesse aspecto não pode ser esquecida a farinha de mandioca (ou farinha de milho) simples ou a farofa, que como citou Da Matta, “(...) serve como o cimento a ligar todos os pratos e todas as comidas.” (Da MATTA, 1986, p. 63). O estudioso aponta, ainda, que o código básico gastronômico que marca a *brasilidade* é o ato relacional, de modo que se ligam tanto os próprios ingredientes nos pratos, quanto os pratos entre si. Afirma o autor “Temos, então, na nossa cozinha, na nossa comida, e no nosso modo de comer, uma obsessão pelo código culinário relacional e intermediário. Um código marcado pela ligação.” (Da MATTA, 1986, p. 64).

Quando relacionamos o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes, como já exposto, percebemos as muitas mudanças ocorridas entre o fim do século passado e o início deste século. Entretanto algumas famílias mais tradicionais ainda convivem com o (antigo) modelo citado por Da Matta “(...) o homem é o englobador do mundo da rua, do mercado, do trabalho, da política e das leis, ao passo que a mulher engloba o mundo da casa, da família, das regras e costumes relativos à mesa e à hospitalidade.” (Da MATTA, 1986, p. 61). Note-se que tratamos de temas que, com o advento da globalização, passaram por mudanças drásticas em relação aos trinta anos que nos separam da publicação da primeira edição da obra de Da Matta (1984).

A primeira dessas mudanças relaciona-se com o aspecto relativo ao papel do homem na sociedade brasileira, que nos dias atuais compartilha com a mulher especialmente o mundo do trabalho. Não analisaremos profundamente essa mudança do ponto de vista sociológico, dado que esse não é nosso objetivo neste trabalho. A segunda modificação refere-se ao fato de que hoje em dia não apenas os homens circundam o mundo da política e das leis. O fazem também as mulheres, e como exemplos em nosso país, temos a presidente da nação, a ministra da Casa Civil, outras ministras, senadoras, deputadas e vereadoras, que, a exemplo da Argentina – o outro país do qual apontaremos características principais, as mulheres vêm se destacando no âmbito político. A terceira transformação a ser considerada recai sobre as atribuições que antes eram exclusivamente das mulheres – tarefas da casa, cuidados com a família, responsabilidades com regras e costumes – muitas vezes ainda lhe concernem e se somam às obrigações que estas assumem no “mundo do trabalho”. Contudo, essas atividades já são divididas de forma mais igualitária com os homens, em muitas famílias.

Um aspecto muito particular quando tratamos de *brasilidade* e que não consta dos itens relacionados pelo sociólogo alemão Heinz Dieterich, é com certeza o carnaval. Para muitos, este é *O país do carnaval* – título também usado por Jorge Amado na publicação de seu primeiro romance em 1931. É evidente que não abordaremos a fundo este tema especificando a origem do carnaval ou suas características, considerados os limites deste texto. No entanto, é relevante destacar que, se por um lado uns brasileiros se identificam com esse tipo de manifestação popular, outros simplesmente ignoram tal festa, aproveitando o feriado para realizar outras atividades que não considerem, necessariamente, a *liberdade* e a *mudança de posição na estrutura social* de que trata Da Matta (1986)

Sabemos que o carnaval é definido como ‘liberdade’ e como possibilidade de viver uma ausência fantasiosa e utópica de miséria, trabalho, obrigações, pecados e deveres. Numa palavra, trata-se de um momento onde se pode deixar de viver a vida como fardo e castigo. É, no fundo, a oportunidade de fazer tudo ao contrário: viver e ter uma experiência do mundo como excesso – mas agora como excesso de prazer, de riqueza (...) de alegria e de riso; de prazer sensual que fica – finalmente ao alcance de todos. (Da MATTA, 1986, p. 73)

Assim, como pontua o estudioso, no período do carnaval as pessoas participantes desse espetáculo (não consideremos aqui os artistas) têm a sensação de provar – ainda que utopicamente – uma transformação no que se refere ao seu status social, pois podem ver e ser vistas, certamente de uma maneira distinta daquela que a sociedade as enxerga, quando (e se é que) o faz.

A título de conclusão, tratamos neste item acerca de algumas características que tornam a *brasilidade* um distintivo deste país continental em relação aos países vizinhos. No entanto, não podemos deixar de mencionar que há outros elementos que também intensificam essa *brasilidade*. Como já argumentou Da Matta (1986) – com quem concordamos –, há verbos que poderiam nos auxiliar na descrição da característica de ser brasileiro, que, como verificamos, se trata dos verbos *ligar*, *unir*, *juntar*. Percebemos que esses verbos foram utilizados quando tratamos dos aspectos culinários do Brasil, bem como das relações sociais, duas características, podemos afirmar, que também se *acoplam* de certa maneira. Esses verbos são utilizados quando falamos de carnaval, pois *agrupam* multidões – de brasileiros ou de estrangeiros.

Há outros elementos que, de maneira similar, caracterizam o Brasil e, por tal motivo, não podem deixar de ser mencionados. Esse é o caso do futebol, que, com seu caráter democrático, une pessoas de distintos grupos sociais num mesmo estádio, numa mesma casa, ou até mesmo diante da televisão de uma padaria ou de outro estabelecimento – apenas para acompanhar um jogo ou o resultado dele. Além de “país do carnaval”, outra nomenclatura recebida pelo Brasil é a de “país do futebol”. É compreensível que uma nação que “paralisa-se” – quase completamente – para ver a sua seleção num Campeonato Mundial de Futebol, seja chamada por esse nome. Outras características que fazem jus a essa nomenclatura, são: o fato de o Brasil haver participado de todas as competições realizadas – numa periodicidade de quatro anos – e ser o país com maior número de vitórias, totalizando cinco, naquele torneio.

Não menos importante em termos populares e de identidade nacional são as novelas transmitidas desde o cair da tarde até a noite. Comumente chamadas de *a novela das seis*, *das sete*, *das oito*, estas também *unem* moradores de uma casa diante da televisão com um domínio praticamente hipnótico. As novelas, por sua vez, têm um poder democrático: seus espectadores podem ser de ambos os sexos, de qualquer faixa etária, nível social ou intelectual. Parece ser que este também seja o “país da novela”.

Assim como Hall destaca que “Sempre existiram muitas formas distintas de ser ‘britânico’” (HALL, 2003, 2011. p. 60), podemos afirmar que também existem variadas formas de ser brasileiro. Desse modo, alguns dos elementos citados podem não condizer necessariamente com as características de determinado brasileiro, de determinada região. Lembremos que, como já argumentamos anteriormente, representações e identidades são conceitos move-diços/ dinâmicos e, assim como hoje apresentamos estes – com as devidas

adequações a espaço-tempo –, em outros momentos poderíamos mostrar outras características que quiçá hoje não apresentassem a relevância necessária.

### 2.7.2 *Argentinidade*: alguns aspectos

Tratando do termo *argentinidade*, importante para a análise no que concerne aos filmes que analisaremos produzidos na Argentina, citamos o livro *A invenção da Argentina. História de uma ideia*, de Nicolas Shumway (2008), em que o estudioso discorre sobre a identidade argentina a partir de seu surgimento, no século XIX. O historiador aponta que a configuração do nacionalismo argentino é ampla, vaga, onipresente e indefinida e conclui sua obra ressaltando que o nacionalismo contemporâneo difere do nacionalismo do século XIX. Nesse aspecto podemos fazer um paralelo ao que já delimitamos em relação à questão identitária brasileira: apesar de fatos ocorridos em séculos passados serem relevantes e citados até os dias de hoje, iremos nos deter mais especificamente naqueles relacionados ao século XX. No entanto, Shumway (2008) sinaliza que, de alguma maneira, “o nacionalismo de Andrade, Alberdi, Guido y Spano e Hernández ainda ecoa na política contemporânea e continua a ser uma força poderosa, às vezes criativa e muitas vezes demolidora.” (SHUMWAY, 2008, p. 374).

Explicitemos cada um desses nomes – com uma breve descrição de suas ideologias –, para entendermos melhor esse nacionalismo ainda presente: Andrade<sup>46</sup> criticava a política portenha e a guerra do Paraguai. Alberdi<sup>47</sup> pressupunha que governar era sinônimo de povoar, criticando fortemente o estadismo da herança colonial hispânica que segundo ele era uma barreira para o progresso de uma América independente. Guido y Spano<sup>48</sup> ironizou planos elitistas de imigração, com a ideia de “regeneração da raça”; e Hernández<sup>49</sup>, por sua vez, transformou o *gaucho* fora da lei em herói nacional.

<sup>46</sup>Andrade destacou-se como escritor em 1859 e foi nomeado secretário pessoal do presidente da Nação, Santiago Derqui. Na mesma época começou a escrever nas colunas apoiando a causa federal no jornal “El pueblo Entrerriano”. Posteriormente fundou “El Porvenir”, periódico em que publicava críticas à política portenha e à Guerra do Paraguai. Em 1866 publicou um folhetim denominado “**Las dos políticas**: consideraciones de actualidad”, em que delineou a divergência entre os interesses portenhos e os do interior do país.

<sup>47</sup>Juan Bautista Alberdi (Tucumán, 1810 – Nueilly-Sur-Seine (França), 1884) foi advogado, economista, político, estadista, diplomata, escritor e músico argentino, considerado idealizador e autor intelectual da Constituição Argentina de 1853.

<sup>48</sup>Carlos Rufino Pedro Ángel Luis Guido y Spano (Buenos Aires, 1827– Buenos Aires, 1918) foi o poeta argentino do Romantismo. Em 1866 publica 114 páginas em repúdio à Guerra do Paraguai, o que lhe rendeu a prisão nesse mesmo ano.

<sup>49</sup>José Hernández (General San Martín, Província de Buenos Aires, 1834 – Belgrano, 1886) foi poeta, político e jornalista. Seus muitos biógrafos muitas vezes discordaram sobre detalhes de seu desenvolvimento pessoal. É principalmente conhecido pelo **Martín Fierro**, considerado o livro pátrio argentino e que tem como tema principal as características, desgraças e dificuldades da vida do “*gaucho*”.

Ainda que nossas análises se centrem no século XX, mais especificamente a partir da década de 1930 – como o fizemos com os aspectos identitários referentes ao Brasil, vale destacar um fato de grande relevância na história Argentina, ocorrida durante a derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), quando os mercados europeus empobreceram, o que resultou em sério declínio da demanda por produtos argentinos. Na época, Sarmiento<sup>50</sup> governava a Argentina, presidência essa prejudicada por surtos de cólera e febre amarela. Somando-se a isso,

Embora os ônus combinados da guerra, da dívida, da depressão e das epidemias limitassem os recursos disponíveis para os *grandiosos planos educacionais e econômicos* de Sarmiento, suas realizações nessas áreas são impressionantes. Em sua administração, o número de crianças matriculadas nas escolas públicas aumentou de trinta mil para cem mil, dobrou o número de imigrantes que entraram na Argentina e foi desenvolvida uma política habitacional. Foram criadas escolas normais, com professores trazidos dos Estados Unidos para administrá-las. Sarmiento criou ainda o Observatório Nacional, a Escola de Mineração e Agronomia, a Academia Naval e o Colégio Militar. Expandiu o sistema de bibliotecas públicas, triplicou a extensão das ferrovias, estabeleceu um sistema telegráfico nacional e internacional, reescreveu os códigos comercial e militar, e determinou a realização do primeiro censo. No entanto, foi impiedoso com os grupos considerados “indesejáveis”, como indígenas e “gauchos”, e interveio autocraticamente na política provincial sempre que as coisas corriam de forma a desagradá-lo. (SHUMWAY, 2008 p. 323, grifos nossos).

A passagem aponta, basicamente, dois pontos essenciais: o primeiro refere-se ao grande crescimento na área educacional por que passou a Argentina durante o governo de Sarmiento. A exemplo disso, no país se dá a expansão do sistema escolar e a criação de importantes estabelecimentos educacionais. O segundo ponto a ser destacado, é o fato desse governo não apoiar grupos como os indígenas e os *gauchos*<sup>51</sup>, o que demonstra certa preferência pelo estrangeiro ao povo local. Esses dois aspectos são muito recordados em outros países quando se fazem referências à Argentina, dado que a representação que essa nação transmite é, de certa maneira, a de um país em que a educação é um elemento de extrema importância e também o fato de que a maioria de seus cidadãos pensa como Sarmiento em relação aos índios e *gauchos*, aspectos que focalizaremos ao longo do texto.

---

<sup>50</sup> Domingo Faustino Sarmiento (San Juan, Provincias Unidas del Río de la Plata, 1811 – Asunción, Paraguai, 1888) foi político, escritor, professor, jornalista e militar. Governou a Província de San Juan (1862/1864) e foi Presidente da Argentina (1868/ 1874), Senador Nacional em sua Província (1874/1879) e Ministro do Interior da Argentina (1879). Teve grande destaque a sua luta na educação pública, o que levou o país ao progresso científico e cultural. Sarmiento aprovou a lei 1420 de Educação na Argentina, que propunha entre outros, o ensino da língua espanhola em todo o território, com a finalidade de se construir uma identidade linguística nacional. Em 1947, na *Conferencia Interamericana de Educación*, promulgou-se o dia 11 de setembro – data de sua morte, como o Dia Pan-americano do Professor, em homenagem à sua atuação docente.

<sup>51</sup> Optamos por manter a grafia originalmente escrita em língua espanhola: “*gauchos; gaucho*”.



O estudioso norte-americano SHUMWAY (2008) faz ainda análises detalhadas da obra *Una excursión a los Indios Ranqueles*<sup>52</sup> (1867), de Lucio V. Mansilla<sup>53</sup>, cujo fragmento disponibilizamos em sua versão original<sup>54</sup>. Nessa obra, Mansilla, diferentemente de Sarmiento, considera os índios como os verdadeiros filhos da pátria.

Outras ideias sobre o início do nacionalismo argentino no século XIX o indicam como “nativista, orgulhoso da herança hispânica do país de sua mistura étnica. Ao afirmar ‘quem somos, como somos’ o populismo nacionalista rejeita o racismo ‘esclarecido’ dos liberais argentinos” (SHUMWAY, 2008, p. 369). Dessa forma, esse nacionalismo denuncia os “europeizantes” de não acreditarem em seu país, uma vez que seu envolvimento com ideias e interesses estrangeiros advém de um sentimento de inferioridade. Logo, para os nacionalistas, a elite não é composta de argentinos autênticos, mas de imitações vazias de europeus.

Percebe-se que esse nacionalismo deturpa a visão da história, na qual havia – e ainda há – duas Argentinas ocupando o mesmo limite geográfico, exceto no que diz respeito ao poder. Uma delas é Buenos Aires. A outra, o interior. A primeira é articulada e rica. A segunda, rudimentar e pobre. Os caudilhos representam a voz autêntica dessa “outra Argentina”. Os nacionalistas acreditavam em processos paralelos de desenvolvimento. Os interesses econômicos de Buenos Aires, que dominava a entrada e saída de mercadorias do porto, uniam seus habitantes num único partido político: o da oligarquia. Por outra parte, a população mais pobre, recorria aos caudilhos. Para esses mesmos nacionalistas, as guerras civis ocorridas desde os primeiros dias da independência foram originadas devido ao desejo

---

<sup>52</sup> Apresentamos a tradução em língua portuguesa, assinada por Sérgio Bath e Mário Higa: *A monomania da imitação quer nos despojar de tudo: nossa fisionomia nacional, nossos costumes, nossa tradição. Estão nos fazendo um povo de opereta. Temos que desempenhar todos os papéis, menos o que podemos. Argúem-nos sobre instituições, leis e progresso estrangeiro. E sem dúvida avançamos. No entanto, não teríamos avançado mais se tivéssemos estudado com outro critério os problemas de nossa organização, inspirando-nos em necessidades reais da terra? (...) Sou apenas um modesto cronista. Felizmente!* (vol. 2, pp. 48-49) (SHUMWAY, 2008, p. 330)

<sup>53</sup> Lucio Victorio Mansilla (Buenos Aires, 1831 – Paris, 1913) filho de Lucio Norberto Mansilla (herói e político da independência Argentina); Lucio Mansilla foi coronel do exército argentino, jornalista, escritor, político e diplomata. O trecho de sua obra que citamos neste trabalho, relata a vida e as tradições dos indígenas, bem como a paisagem da Pampa.

<sup>54</sup> “(...) La monomanía de la imitación quiere despojarnos de todo: de nuestra fisonomía nacional, de nuestras costumbres, de nuestra tradición. Nos van haciendo un pueblo de zarzuela. Tenemos que hacer todos los papeles, menos el que podemos. Se nos arguye con las instituciones, con las leyes, con los adelantos ajenos. Y es indudable que avanzamos. Pero ¿no habríamos avanzado más estudiando con otro criterio los problemas de nuestra organización e inspirándonos en las necesidades reales de la tierra? (...) Yo no soy más que un simple cronista, ¡felizmente!”. SOSNOWSKI, S. (Ed.) **Una excursión a los indios ranqueles**. Lucio V. Mansilla. Miami: Stockcero, 2007. p. xxiv.

de os portenhos manterem para si o controle e as riquezas. Assim, não foram lutas entre líderes ou ideias, mas guerras travadas entre duas Argentinas, na mesma nação.

Com efeito, apesar de nossa análise sobre a identidade argentina pretender dar ênfase às características apresentadas por esse povo a partir do século XX, os acontecimentos acima apontados justificam parte da representação que se faz desse país tanto em caráter interno, quanto no que se refere aos limites que ultrapassam suas fronteiras, pois aspectos como a educação e a constituição de seu povo, são elementos sempre recordados quando se remete à Argentina, especialmente em países fronteiriços como no caso do Brasil.

No capítulo dedicado às *Raíces do nacionalismo argentino*, Shumway (2008) aborda a questão do fascínio por líderes fortes como sendo outro aspecto significativo desse nacionalismo. Para tanto, cita o *Martín Fierro*<sup>55</sup>, o personagem *criollo*<sup>56</sup> de quem a Argentina precisava: “(...) alguém sintonizado com a nação, um representante do povo, um argentino autêntico. Não um europeu (...)” (SHUMWAY, 2008, p. 371).

O autor menciona também o sucesso do Presidente Juan Domingo Perón<sup>57</sup> e do peronismo<sup>58</sup> e, dessa forma, conclui “O nacionalismo argentino é impaciente, quer líderes vigorosos, com soluções e curas rápidas.” (SHUMWAY, 2008, p. 371).

Quanto ao campo intelectual e artístico, Shumway (2008) faz uma crítica ao nacionalismo, que, para ele, além de protecionista, é também isolacionista e acusa os liberais

---

<sup>55</sup> **Martín Fierro** é um poema narrativo, escrito em verso por José Hernández em 1872. É uma obra literária considerada exemplar do gênero gauchesco. Como o poema possui uma continuação, denominada **La vuelta de Martín Fierro** escrita em 1879, este livro também é conhecido como **La ida**. Ambos os livros são considerados como livro nacional da Argentina, sob o título “*El Martín Fierro*”. Em **La ida**, Martín Fierro é um *gaucho* trabalhador que se torna um fora da lei devido à injustiça social. Hernández narra o caráter independente, heróico e sacrificado do *gaucho*. De certa forma, o poema é um protesto contra a política do presidente Domingo Faustino Sarmiento, que recrutava forçosamente os *gauchos* para lutarem contra os índios.

<sup>56</sup> Optamos por manter a grafia em língua espanhola do termo ‘criollo’. Para tanto, traduzimos, também o significado desse vocábulo, de acordo com o *Diccionario de la Real Academia Española*: “(...) **3.** Diz-se de uma pessoa nascida de um país hispano-americano, para ressaltar que possui as características daquele país. **4.** Autóctone, próprio, distintivo de um país hispano-americano.” – em nosso caso específico, a Argentina.

<sup>57</sup> Juan Domingo Perón (Lobos, província de Buenos Aires, Argentina, 1895 – Olivos, Argentina, 1974) foi político, militar e Presidente argentino em três ocasiões: 1946-1952; 1952-1958 – que não completou devido ao golpe militar de 1955. Após 18 anos de exílio, novamente foi presidente entre 1973-1977 – mandato que tampouco completou, devido ao seu falecimento. Destacou-se por desenvolvimentos no *Departamento Nacional de Trabajo*, que logo passou a Ministério, no qual tomou medidas favoráveis aos setores operários da nação. Essas medidas o fizeram popular diante da classe trabalhadora, mas também se formou uma frente anti-peronista. Quando faleceu, em 1º de julho de 1974, sua viúva e então vice-presidente María Estela Martínez de Perón – mais conhecida como Isabelita ou Isabel Perón –, assumiu o poder, sendo a primeira presidente de seu país e uma das primeiras mulheres no mundo a exercer o cargo de presidência de um país. No entanto, foi deposta em março de 1976 por um golpe de Estado, o que originou uma ditadura autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional”, processo que a manteve vários anos sob regime de detenção.

<sup>58</sup> O Peronismo foi originado pela supremacia da burguesia sobre as oligarquias agrárias, vitória da indústria sobre a agricultura, hegemonia da cidade sobre o campo, processo de mudanças sociais, entre outros, como informa Rodríguez em seu trabalho: RODRÍGUEZ, M. V. **Peronismo: Movimento Popular Democrático, ou Populismo Autoritário?**(1945-1955). Universidade Católica Dom Bosco’.

*européizantes* de importar ideias e tendências ao invés de buscar políticas e formas artísticas que representem o espírito nacional. Dessa forma, tanto as políticas liberais – no âmbito da economia e do sistema governamental –, quanto as tendências artísticas importadas e as teorias econômicas e históricas desenvolvidas por intelectuais “treinados no exterior”, são consideradas, para muitos, “antiargentinas”, uma vez que não foram criadas internamente. Embora a análise feita pelo historiador aponte, aparentemente, um nacionalismo importado – e essa também seja a percepção de outros países em relação à Argentina, quiçá esse entendimento seja reducionista devido à forma como se entende o país, muitas vezes confundido com sua capital, Buenos Aires. No entanto, repetimos que nosso objetivo não é proceder a amplas análises sociológicas nesses campos, como já apontamos em relação à *brasilidade*, mas, para guiar-nos de uma maneira paralela, utilizaremos os mesmos elementos já apontados por Dieterich (2002) acerca da identidade latino-americana, que podem nos auxiliar, de certa maneira, a esquematizar a *argentinidad* e, posteriormente, somar a essas características, outras mais afins – recorrentes nas entrevistas e fichas de leitura cênica, respondidas pelos informantes da pesquisa, que ilustram o imaginário comum que se tem acerca da representação desse país.

Como já fora levantado e queremos recordar, os quatro aspectos citados pelo sociólogo alemão Dieterich (2002) tratam, em primeiro lugar, do idioma majoritariamente comum – o castelhano; em segundo lugar, o catolicismo, em terceiro lugar, a importância das relações sociais e familiares e, em quarta e última posição, o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes. Trataremos, a seguir acerca desses elementos, embasados na visão jornalística de Palacios (2013), que tece várias comparações em relação ao Brasil. Ressaltamos nossa consideração de que estas contribuições, apesar de não serem oriundas de uma publicação acadêmica, conferem relevantes informações para esta pesquisa.

Em referência ao primeiro aspecto, sobre o idioma majoritariamente comum, o castelhano, relacionamos um elemento pertencente à história Argentina e que foi brevemente citados neste texto: a presença indígena. De acordo com o censo de 2012, os indígenas constituem 1,5% da população argentina. Desse modo, é importante apontarmos as línguas que em algumas regiões do país são co-oficiais com o espanhol. Esse aspecto é relevante, dado que no filme *O caminho de San Diego*, temos exemplos de falantes de guarani. Segundo Palacios (2013) “Dos 40 milhões de habitantes na Argentina, um milhão fala o guarani, especialmente concentrados nas províncias que fazem fronteira com o Paraguai: Corrientes e Misiones (...)”, (PALACIOS, 2013, p. 246). O autor argumenta ainda que na província de

Corrientes o guarani é uma língua ‘oficial alternativa’ – idioma que também pode ser encontrado na periferia de Buenos Aires, isto é, em bairros que abrigam grande quantidade de imigrantes paraguaios. O quéchua é outro idioma falado nas províncias ao norte do país (Jujuy e Salta), bem como em municípios da Grande Buenos Aires, onde residem imigrantes daquelas regiões e da Bolívia – o autor indica que 700 mil bolivianos residem na Argentina, segundo várias estimativas. Na província do Chaco, os idiomas falados são o qom, o moqoit, e o wichí – todas co-oficiais com o espanhol, segundo o jornalista. Por outro lado, os idiomas do sul (Terra do Fogo), estão praticamente extintos.

Quanto à segunda característica, que trata do catolicismo, o jornalista Ariel Palacios é categórico ao nomear um subcapítulo de seu livro como *A Igreja Católica: um declínio persistente*. Nesse aspecto, argumenta que entre os anos de 1830 e 1852, durante o governo de Juan Manuel de Rosas, a Igreja foi muito influente. Posteriormente, no fim do século XIX, sofreu um declínio com a aprovação da lei de ensino público laico e o casamento civil. Sua influência volta a ser sentida desde o golpe de Estado de 1930 até o fim da última ditadura militar. Em 2010, a Igreja Católica, escreve Palacios (2013), protestou contra o debate parlamentar sobre o projeto de lei de casamento entre pessoas do mesmo sexo. No entanto, apesar da manifestação que contou com de cerca de dez mil pessoas, aprovou-se a lei. Apresentando um panorama da situação do catolicismo na Argentina, Palacios (2013) nos oferece os seguintes dados

Segundo pesquisas realizadas em 2009 e 2010 pelo governo federal, 76% dos argentinos foram originalmente batizados como católicos. (...) apenas de 6% a 9% do total seriam católicos praticantes. (...) a totalidade das igrejas evangélicas na Argentina não reúne mais de 10% da população. (...) Os ateus, no entanto, ultrapassam católicos e evangélicos praticantes, representando 11,3% da população. O crescimento é impressionante: no censo nacional realizado em 1960, a proporção de ateus era de apenas 1,7% (PALACIOS, 2013, p. 109).

Paradoxalmente ou não, em relação ao que nos informa essa pesquisa, Felder (2005) questiona

Qual pode ser então a causa para que nosso povo, católico em sua imensa maioria, tanto por tradição hispano-americana, como por adição dos dois maiores aportes imigratórios, o italiano e o espanhol, se incline tão fervorosamente às canonizações populares, feitas à margem do que é legislado pela Igreja?<sup>59</sup> (FELDER, 2005, p. 7).

---

<sup>59</sup> ¿Cuál puede ser entonces la causa de que nuestro Pueblo, católico su inmensa mayoría, tanto por tradición hispanoamericana como por adicción de los dos mayores aportes inmigratorios, el italiano y el español, se vuelque tan fervorosamente a las canonizaciones populares, hechas al margen de lo legislado por su iglesia?

Nesse aspecto, a estudiosa levanta o fato de os argentinos serem majoritariamente católicos devido às contribuições imigratórias. Essa questão pode ser contrastada com o levantamento feito pelas pesquisas encomendadas pelo Governo Federal daquele país.

A respeito das canonizações populares, é comum ver argentinos como taxistas e donos de estabelecimentos comerciais, por exemplo, respeitando e adorando santos canonizados pela Igreja Católica ou mesmo santos populares, fazendo-os participar de suas vidas cotidianas. Palacios (2013) trata desse assunto tão difundido no país vizinho com as seguintes palavras: “(...) dentro do próprio catolicismo, também se consolidaram cultos a santos ‘populares’, ‘não oficiais’, como o Gauchito Gil e a Difunta Correa.” (PALACIOS, 2013, p. 228). É importante ressaltar que esses santos não são reconhecidos pela cúpula da Igreja Católica, mas optamos citar essa particularidade, dado que no filme *O caminho de San Diego*, a referência ao Gauchito Gil é um pretexto para uma rica relação entre Brasil/Argentina e suas analogias com religiões e crenças, tal como veremos na análise daquele filme.

Há vários “santos populares” aos quais alguns – ou muitos – argentinos rendem culto: Vairoleto (em La Pampa e Mendoza), San La Muerte (em Corrientes e no Chaco), entre outros. No entanto, nos dedicaremos a traçar um breve perfil de Gauchito Gil, uma vez que pode ser considerado um dos personagens do filme já citado e que analisaremos oportunamente. É necessário mencionar que há muitas versões sobre a vida desse santo popular, mas preferimos nos pautar naquela abordada por Elsa Felder (2005).

Antonio Mamerto Gil Núñez, conta a lenda, foi um *gaucho* nascido em meados do século XIX em Mercedes, província de Corrientes. Nessa região havia forte tradição guarani – que ainda hoje persiste na linguagem usada por grande parte de seu povo. Gil foi recrutado pelo exército para participar da Guerra do Paraguai (1865-1870), e de acordo com algumas versões, foi um ótimo soldado. De acordo com outras versões foi considerado desertor – motivo pelo qual teria sido executado. Conta-se que era o protetor dos desamparados. Segundo a autora ‘roubava dos ricos para dar aos pobres’. A tradição popular diz ainda que Gil teria participado de uma guerra civil em sua província e, enquanto estava dormindo, o deus guarani Ñandeyara lhe disse que não derramasse o sangue dos irmãos. Assim, ele teria desertado, também, dessa segunda batalha. Um tempo depois foi capturado pela polícia e não resistiu à prisão, seguindo a ordem do deus guarani. Gil foi torturado e pendurado de cabeça para baixo numa árvore. Quando um dos policiais estava a ponto de

degolá-lo, Gil alertou o policial que o filho deste estava muito doente e que se rezasse por ele, poderia se salvar; caso contrário, morreria. Gil ainda falou ao policial que, se o matasse, derramaria sangue inocente e que deveria interceder perante Deus pela vida do filho, pois o sangue de inocentes serve para fazer milagres. O policial ignorou as declarações e lhe cortou o pescoço. Ao voltar para seu vilarejo, o policial soube que realmente seu filho estava gravemente doente e rezou para que Gil o salvasse. A lenda conta que Gauchito Gil salvou a criança e, agradecido, o policial enterrou Gil com honrarias cristãs, erguendo-lhe um santuário. O culto ao santo popular começa no dia seguinte à sua morte – há versões de que tenha ocorrido em 1874 ou 1878. No entanto, seu culto tornou-se mais intenso nos últimos trinta anos. O santuário de Gauchito Gil localiza-se em Mercedes, província de Corrientes, para onde fiéis fazem peregrinações constantes. A esse respeito, Palacios (2013) escreve “A peregrinação ao santuário do Gauchito Gil reúne em média 130 mil pessoas no dia desse santo. Essa marca, na Argentina, só é ultrapassada pela romaria realizada à Basílica de Itatí, onde está a imagem da Virgem de Itatí” (PALACIOS, 2013, p. 230).

Em outra vertente, um acentuado – e atual – aspecto que deve ser levado em consideração é o fato de o Papa Francisco, Jorge Bergoglio, ser argentino. A esse respeito, o site de notícias Estadão.com.br publicou, em julho de 2013, uma manchete que parece querer resgatar, novamente, a influência da Igreja Católica na Argentina: *Entronização do cardeal Jorge Bergoglio transforma país e aumenta número de católicos*. Segundo a agência de notícias

A "Francisco mania" fica evidente nos milhares de argentinos que começaram a pendurar de suas janelas e sacadas a bandeira amarela e branca do Vaticano com o escudo com as chaves de São Pedro. O sucesso de Francisco também fica evidente nas revistas que vendem suas fotos adesivas e nos pôsteres em tamanho natural nas bancas de jornais.

A imagem de Francisco também está presente em um gigantesco mural de 88 metros de largura por 44 metros de alto, instalado pelo governo da capital na fachada de um prédio, que olha com ar beatífico o caótico trânsito no centro portenho. Intelectuais argentinos, outrora críticos da Igreja Católica, agora não escondem sua simpatia pelo novo papa, ressaltando que continuam anticlericais, embora sejam circunstancialmente "bergoglistas". (ESTADAO.COM.BR, 2013, grifos nossos)

Acreditamos que seria precoce afirmar que o catolicismo já exerce uma nova influência – depois de altos e baixos – sobre a Argentina. No entanto, o que se pode assinalar até o momento, é a influência que o papa Francisco exerce sobre o povo argentino, dado que este acompanha muitos de seus compatriotas em várias de suas ações diárias, como lemos no trecho acima.

Acerca do terceiro ponto, a importância das relações sociais e familiares, Palacios (2013) destaca que em pesquisas de opinião pública, quando se lhes pergunta aos argentinos qual é o elemento mais importante em suas vidas, estes respondem *Lo más importante es la familia*. Para os jovens, segundo o autor, a família é a instituição que confere mais confiança. A influência da cultura italiana parece também ser geradora desse ambiente familiar tão peculiar. A figura dos pais é expressa nas letras de tango – especialmente a figura da mãe –, o que, de forma similar, ocorre em canções populares e de outros ritmos. Quanto às comemorações como o Natal e o *Rèveillon*, estes também têm um caráter familiar e não se fazem, na Argentina, grandes eventos públicos para a chegada do Ano-Novo.

Em 20 de julho de 1969 – o dia da chegada do homem à Lua –, o dentista argentino Enrique Febraro teve a ideia de instituir o Dia do Amigo, enviando milhares de cartas a diversos países – e em vários idiomas. À época, Febraro aguardava o acontecimento de um evento significativo para colocar sua ideia em prática, e a missão de Apolo XI serviu-lhe de estímulo. O dentista acreditava que tal proeza simbolizava que se o homem se une com seus semelhantes, não há objetivos impossíveis. Sua iniciativa de criar o ‘Dia do Amigo’ concretizou-se, assim, na Argentina em 1970. Para comemorar a data, grupos de amigos se reúnem em bares, restaurantes e cafés. No entanto, é importante ressaltar que anos antes, em 1958, no Paraguai, Ramón Artemio Bracho idealizou uma campanha a favor da Amizade entre os Seres Humanos, determinando o dia 30 de julho como o Dia da Amizade.

No que diz respeito aos cumprimentos, em contraposição com o Brasil, na Argentina os homens comumente se beijam em cumprimentos informais; tratando-se de relações familiares ou não. Os apertos de mão também são usados, porém em situações de formalidade.

Finalmente, sobre o último aspecto que versa a propósito do machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes como elementos constituintes da identidade latino-americana, fazemos referência ao artigo *Violencias públicas y privadas en la producción de familia y género*, de Alejandro Isla (2006). Naquele trabalho, o sociólogo discorre sobre uma pesquisa realizada com doze famílias no bairro Villa Muñecas (Tucumán), norte da Argentina, e conclui, entre outros fatos, que “(...) o exacerbado *machismo* tucumano não é apenas uma construção de gênero, mas um tipo de representação que se enfatiza no masculino, na qual as mulheres têm muito a ver.”<sup>60</sup> (ISLA, 2006, p. 118 e 119, destaque do

---

<sup>60</sup> “el exacerbado *machismo* tucumano no es sólo una construcción de género, sino además un tipo de representación que se enfatiza en lo masculino, en la cual las mujeres tienen mucho que ver” (destaque del autor). (ISLA, 2006, 118 y 119).

autor). A esse respeito, o estudioso completa a ideia de que as próprias mulheres concebem suas atitudes como ‘constitutivas inalteráveis’ da relação matrimonial, num sentido de submissão. Há de se destacar que, apesar de essa pesquisa ter sido realizada em tempo-espaço determinados, Tucumán, 2002, as informações apresentadas podem se projetar a outras realidades não apenas daquele país, mas também de certas regiões do Brasil e de outras nações que constituem a América Latina, como já havia argumentado Dieterich (2002). Contudo, o sociólogo conclui seu trabalho apresentando um fato alentador e também conhecido entre os brasileiros, como já citamos anteriormente: que já podem ser observadas mudanças produzidas e encabeçadas pelas próprias mulheres no que diz respeito à sua condição, dado que, numa sociedade patriarcal, começam a ser vistos lares com mulheres que criam sozinhas seus filhos e explicitam que é preferível esta opção à violência, embriaguez e humilhações de seus companheiros. O estudioso finaliza afirmando que também estão se multiplicando os lares em que o casal “(...) tende à complementaridade e simetria.”<sup>61</sup> (ISLA, 2006, p. 127).

Delineados os quatro aspectos que, teoricamente arquitetariam a identidade latino-americana, segundo palavras de Dieterich (2002), nos ocuparemos a seguir acerca dos elementos particulares da cultura argentina – especialmente aquela veiculada pelos filmes, bem como das representações levantadas pelos informantes da pesquisa. Nessa perspectiva, os assuntos a serem tratados proximo dizem respeito à gastronomia local e ao futebol – e à idolatria por esse esporte tão popular naquele país.

Quanto à culinária Argentina a carne é, sem dúvida, o principal ingrediente dos pratos diariamente consumidos, por todas as classes sociais. A carne pode ser preparada de várias formas: no tradicional *asado*, que pode apresentar cortes como a costela, o *bife de chorizo* – conhecido e também consumido no Brasil –, o *asado de tira*, o *vacío* (fraldinha), os *chorizos* (linguiças) e as *morcillas* (chouriços), bem como as tradicionais *achuras* (miúdos): os *riñones* (rins), os *chinchulines* (intestinos) e as *mollejas* (uma pequena glândula, também chamada de *timo*). Outros pratos muito apreciados na Argentina são as *milanesas* – e sua variante, a *milanesa napolitana* –, o *pastel de papas*, que consiste em uma camada de purê de batatas, uma camada de carne moída, coberta por outra camada de purê; e as *empanadas*<sup>62</sup> – estas podendo ter recheios de carne, presunto e queijo, verdura, milho, entre outros ingredientes. Todos esses pratos, como apontamos, têm a carne como elemento principal ou

<sup>61</sup> “tiende a una complementaridad y simetría.” (ISLA, 2006, p. 127).

<sup>62</sup> As empanadas, em cada província, são elaboradas com pequenas diferenças nos temperos e ingredientes de seus recheios.



coadjuvante. Além desses, há o *locro* – nome que provém do quíchua ruqru ou luqro – cozido feito com milho branco, abóbora, feijão branco, carne, entre outros ingredientes. Esse prato é consumido, tradicionalmente, no dia 25 de maio, data da Revolução de Maio de 1810 e em outras comemorações pátrias que também são celebradas no inverno. O *puchero* também é um prato tradicional e consiste de um cozido com vegetais, tubérculos e carnes. Além desses exemplos, há os pratos oriundos da herança italiana na Argentina: os *raviólis* – praticamente o almoço básico de domingo, os *nhoques* – consumidos ritualmente no dia 29 de cada mês com uma nota dobrada embaixo do prato que, como reza a tradição, traz sorte e prosperidade ao comensal. As *pizzas* também são muito consumidas, às vezes acompanhadas da *fainá* – massa feita à base de farinha de grão de bico.

Estendemo-nos sobre a questão gastronômica na Argentina em relação ao apontado acerca do Brasil, uma vez que os filmes apresentados nos oferecem elementos suficientes para fazê-lo. Nesse aspecto, é importante tratar sobre o café da manhã, que normalmente consiste de *medialunas* (croissants) ou *tostados* (sanduíche quente de miga<sup>63</sup>) e café com leite. As *medialunas*, por sua vez, podem ser *de grasa* (de banha, salgadas) ou *de manteca* (de manteiga, doces).

Outro costume característico da cultura argentina que devemos citar é o *mate*<sup>64</sup> (chimarrão), dado que essa bebida se consome em todo o território nacional, a diferença do Brasil, onde também é consumido, porém em muito menor escala. A esse respeito, Palacios apresenta dados estatísticos: “Cada argentino consome anualmente seis quilos de erva mate (...) o mate tem 68,4% do mercado, (...) o chá ocupa 19,93%. O café, importado em sua totalidade, 10,32% do total.” (PALACIOS, 2013, p. 182).

Em relação ao futebol, nos deparamos com um assunto bastante difundido em todo o país, apesar de a Argentina contar com dois títulos mundiais. Contudo, o tema será

<sup>63</sup> O *sándwich de miga* é feito com fatias muito finas – de cerca de três milímetros – de pão branco (ou pão de centeio), sem casca. O *sándwich* pode ser *simple* (duas fatias de pão e o recheio) ou *triple* (três fatias de pão, intercaladas pelo recheio). O recheio pode contar com presunto e queijo ou outras (muitas) variações. Sua variedade quente é o *tostado*.

<sup>64</sup> O *mate* é preparado num recipiente também chamado *mate* (cuia) que pode ser de madeira, metal, cerâmica, couro ou cabaça. É acompanhado de uma *bombilla* (espécie de canudo), feita de metal ou prata lavrada e, às vezes, ornada com pedras, prata ou ouro. Na Argentina a água se esquentada e se serve numa *pava* (chaleira). A água não deve ferver quando se ‘*ceba*’ o mate, isto é, quando é servido. Além disso, deve-se ter cuidado para não ‘*lavar*’ o mate, ou seja, deixá-lo sem sabor após muitas infusões. Para que isso não ocorra, deve-se trocar a erva. Normalmente o *mate* é consumido sem açúcar, mas há consumidores que o preferem doce ou com adoçante. Alguns, inclusive, costumam colocar lascas de casca de laranja seca juntamente com a erva mate e folhas secas de camomila, por exemplo. O mate pode ser tomado sozinho, mas normalmente é uma tradição fazê-lo entre familiares ou amigos. A pessoa que ‘*ceba*’ o mate o oferece às outras ao seu redor, sempre no sentido horário. O ritual de *cebar mate*, na Argentina, é também uma espécie de recepção, quando há certo grau de confiança, isto é, serve para dar as boas-vindas a quem visita uma casa, por exemplo, e assim, integra as pessoas.

brevemente apresentado. A esse respeito, Palacios (2013) acrescenta que “Dos dez maiores goleadores da história argentina, sete possuem sobrenome italiano: Batistuta, Maradona, Passarella, Masantonio, Sanfilippo, Messi e Pontoni<sup>65</sup>.” (PALACIOS, 2013, p. 263, grifos nossos). Não almejamos estabelecer aqui, novamente, uma relação entre a imigração italiana na Argentina e outro aspecto cultural do país; o que, realmente queremos destacar, é o fato de que dois desses esportistas são citados nas ricas referências que se fazem em ambos os filmes selecionados.

Maradona é chamado pelos argentinos de *Dieguito*, *Dios*, *El pibe de oro*, *El diez*. Resumidamente, pode-se dizer que Diego Armando Maradona é considerado um dos mais famosos e polêmicos jogadores de futebol do século XX. Em seu país, muitos o tratam como uma divindade, onde se criou, inclusive, a igreja Maradoniana para a sua adoração. O jogador atuou entre 1977 e 1994 na Seleção Argentina; desde o ano de 2008 até 2010, teve o cargo de treinador dessa mesma Seleção, o que lhe rendeu muitas críticas. Atualmente é técnico da Seleção do Iraque. A decadência do ídolo, além de seus altos e baixos, ocorre por seu envolvimento com drogas, que definitivamente o retiraram da carreira de jogador.

Nossa exposição tratou de apontar aspectos relevantes de *argentinidad*, principalmente aqueles que se relacionam com as particularidades apresentadas nos filmes e também nas respostas aos questionários que nos forneceram os informantes nesta investigação. Contudo, sabemos que tratar de elementos como os especificados por Dieterich (2002), além de algumas particularidades como a gastronomia local e o futebol, por exemplo, não dão conta de outros (muitos) aspectos não menos importantes, presentes naquela cultura.

## **2.8 O cinema e sua relação com o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira**

Como já apontado, diversos trabalhos tratam do tema que relaciona cinema e ensino de LE ou, mais especificamente de ELE. Nesse âmbito ancoramos também nossa contribuição acerca do assunto (QUIROGA, 2004, 2009).

A esse respeito desejamos traçar um perfil do elemento *cinema* como difusor de aspectos identitários em sua relação com os espectadores – e, em nosso caso mais específico, estudantes – para, a seguir, convergirmos para a ideia do cinema que analisaremos – o Novo Cinema Argentino. Por outro lado, é necessário ressaltar que neste subitem não se

---

<sup>65</sup> René Alejandro Pontoni (Santa Fe, 18/05/1920 – Santa Fe, 14/04/1983) foi jogador e técnico de futebol argentino. Integrou a Seleção daquele país entre os anos de 1942 e 1947.

discorrerá sobre a História do Cinema propriamente dito. Nesse sentido, é importante a contribuição de Barros

[...] o cinema é ‘produto da História’ – e, como todo produto, um excelente meio para a observação do ‘lugar que o produz’, isto é, a Sociedade que o contextualiza, que define a sua própria linguagem possível, que estabelece os seus fazeres, que institui as suas temáticas. Por isto, qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou uma pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas, de indícios significativos da Sociedade que a produziu. (BARROS, 2007, p. 23, grifos nossos).

A colocação de Barros (2007) – de cinema como *meio para a observação do lugar que o produz* aflui para a ideia de cultura, de Chauí (2008), bem como para os argumentos sobre identidade e perspectivas identitárias, de Hall (2005) e representação, de Moscovici (2012), que abordamos anteriormente. Sob essa perspectiva desejamos estabelecer a relação entre cinema e ensino de ELE – associando elementos transmitidos pelos filmes (linguagens, fazeres, temáticas) e sua recepção entre estudantes desse idioma.

No que concerne ao papel do espectador, Barros (2007) argumenta que “O lugar que produz o cinema é também o lugar que o recebe, de modo que a fonte fílmica pode dar a compreender uma sociedade simultaneamente a partir do sistema que o produz e do seu universo de recepção.” (BARROS, 2007, p. 24). Nesse aspecto percebemos a importância do público consumidor/ receptor, dado que este é levado em consideração na elaboração do filme. A esse respeito se refere também Pujol Ozonas (2011) que cita os trabalhos de Janet Staiger<sup>66</sup> em que a autora argumenta “(...) é necessário prestar mais atenção às identidades, táticas e estratégias interpretativas que os espectadores *levam consigo ao cinema.*”<sup>67</sup> (PUJOL OZONAS, 2011, p. 88, destaques da autora). A estudiosa faz referência à relação cinema-espectador, que em nosso caso deve ser considerado como cinema-espectador/ estudante.

Nesse contexto desejamos inscrever nossa pesquisa, uma vez que a mola propulsora para o seu desenvolvimento foi a observação da pesquisadora sobre o fenômeno que mostra o Novo Cinema Argentino como de grande aceitação pelo público – tanto local como aquele situado além de suas fronteiras. Nessa perspectiva, reproduzimos as palavras de Reali (2012) “Sair à rua, filmar a sociedade e mostrar seus personagens, sobreviventes na

<sup>66</sup> STAIGER, J. **Interpreting Films: Studies in the Historical Reception of American Cinema.** New Jersey: Princeton University Press, 1992.

STAIGER, J. **Perverse Spectators. The practices of film reception.** New York: University Press, 2000.

<sup>67</sup> “hay que prestar más atención a las identidades, táticas y estrategias interpretativas que los espectadores *llevan consigo al cine.*”. (PUJOL OZONAS, 2011, p.88).

corda bamba, são os mandamentos da nova cinematografia argentina, cada vez mais popular em seu país e na América Latina”. (REALI, 2012, grifos nossos).

Em termos gerais, podemos afirmar que nossa investigação foi idealizada considerando-se duas frentes: primeiro, utilizando o cinema como ferramenta facilitadora no ensino de língua estrangeira e, segundo, considerando o aspecto levantado por Reali (2012) e a experiência da própria pesquisadora como espectadora, dado que trabalhamos com uma parte específica deste cinema – o Novo Cinema Argentino – tal como discorreremos nas próximas páginas. Nesse sentido, festivais e mostras culturais são fundamentais para que os países pertencentes à América Latina cheguem a se conhecer mutuamente. Para Román (2002) “(...) a existência de um cinema latino-americano considera a comunidade de idiomas (...) história, realidade sociocultural e política das características da produção e os mercados”. É importante destacarmos que as mostras culturais, principalmente aquelas que se especializam em divulgar o cinema latino-americano – ou o ibero-americano, que agrega países ao universo hispânico –, são de primordial necessidade para o conhecimento dessa grande comunidade de idiomas, história e realidade sociocultural, como foi destacado.

### 2.8.1 O Novo Cinema Argentino

Antes de tratarmos, especificamente sobre o Novo Cinema Argentino, parece-nos importante apontar as palavras do historiador de cinema francês Georges Sadoul (1957), que no final da década de 1950<sup>68</sup> já previa uma mudança de paradigmas no tocante às produções cinematográficas da América Latina

Tanto na América Latina como em muitos países europeus, seus produtores puderam começar a satisfazer a demanda de filmes nacionais imitando as piores produções comerciais de Hollywood. Mas logo as exigências do público cresceram. Os espectadores (...) pediram temas relacionados com sua cultura, ou que mostrem a vida real. (...) É muito provável que durante o terceiro quarto do século XX, a América Latina dê ao mundo filmes que igualem ou superem as revelações já aportadas por seus romancistas, seus pintores, seus músicos.<sup>69</sup> (SADOUL, 1978, p. 232, 233).

<sup>68</sup> Georges Sadoul publicou **Les Merveilles du Cinéma**, originalmente, em 1957. No entanto, a edição utilizada neste texto, **Las maravillas del Cine**, data de 1978. Corresponde, portanto, à primeira edição em língua espanhola (1960), em sua terceira reimpressão.

<sup>69</sup> En la América Latina, como en muchos países europeos, los productores locales han podido comenzar a satisfacer a poco costo la demanda de películas nacionales imitando las peores producciones comerciales de Hollywood. Pero pronto las exigencias del público han crecido. Los espectadores (...) pidieron temas relacionados con su cultura, o que muestren la vida real. (...) Es muy probable que durante el tercer cuarto del siglo XX, la América Latina dé al mundo películas que iguallen o sobrepasen las revelaciones ya aportadas por sus novelistas, sus pintores, sus músicos. (SADOUL, 1978, p. 232, 233).

Justificamos a citação acima considerando dois aspectos primordiais: o primeiro é a referência a um cinema – especificamos – latino-americano, isto é, que projeta vários países, e, segundo, a relação espectador-cinema, ou seja, dos anseios deste por ver a sua cultura ou mostras da *vida real* apresentadas nas telas. Sob essa perspectiva localizamos o Novo Cinema Argentino em associação ao segundo aspecto: como representante dessa cinematografia que antecipava Sadoul (1957). Salientamos, portanto, que a inserção desse tema no trabalho serve como pano de fundo para entendermos as produções que posteriormente apresentamos. Devemos entender o recorte ora exposto como uma ferramenta que poderá brindar ao docente de língua espanhola uma base teórica – em linhas gerais – sobre o Novo Cinema Argentino.

Acreditamos que antes de apresentar as características e temáticas desse Novo Cinema, é importante trazermos à tona o surgimento dessa corrente, que Urban (2007) citando Gettino (2005)<sup>70</sup> aponta como fenômeno para o país nos anos 1990. Para o estudioso, a década anterior foi primordial no que se refere à formação de estudantes nas Universidades de Cinema daquele país, que entre 1983 e 1986, passou de 80 para 500 alunos. O autor cita também Andrés Di Tella (documentarista e um dos criadores do BAFICI<sup>71</sup> – *Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente*) – quem acredita em uma articulação entre a vontade de fazer cinema de maneira independente e a formação acadêmica, aspectos que mesmo parecendo contraditórios, foram fundamentais para o período. (URBAN, 2007, p. 12). Nesse sentido, a partir da década de 1990<sup>72</sup> houve uma eclosão da cinematografia argentina, o que também contribuiu para levar muitos espectadores aos cinemas nas metrópoles de vários

---

<sup>70</sup> GETINO, O. **Cine argentino**: entre lo posible y lo deseable. Buenos Aires: Ciccus, 2005.

<sup>71</sup> BAFICI é o Festival de cinema independente mais importante da América Latina. É realizado todos os anos no mês de abril em Buenos Aires, Argentina. O Festival é organizado pelo Ministério da Cultura do Governo da Cidade de Buenos Aires e é reconhecido internacionalmente devido à sua transcendência. Sua primeira edição ocorreu em 1999.

<sup>72</sup> Porta Fouz (2009) inscreve o início do Novo Cinema Argentino a partir de 1992, ano do lançamento do primeiro longa-metragem de Martín Rejtman (*Rapado*), considerando-o ‘pai’ desse Novo Cinema. O autor também informa que “Em 2005, quando se cumpriram 10 anos desde a estreia de *Histórias breves*, começou-se a falar que o Novo Cinema Argentino já tinha 10 anos.” (PORTA FOUZ, 2009, p. 38).

TREROTOLA (2009) confirma: “(...) Rejtman foi o pioneiro cinematográfico da busca estética emancipadora do cinema argentino dos anos 90.” (TREROTOLA, 2009, p. 102). Por outro lado, NORIEGA (2009) aponta o filme *Pizza, cerveja e cigarro* (*Pizza, birra, faso*), de Israel Adrián Caetano e Bruno Stagnaro, lançado em 1998, como a pedra fundamental do Novo Cinema Argentino. O filme, destaca o crítico, foi aclamado pela crítica e obteve razoável sucesso de público – 120 mil espectadores – praticamente sem o apoio de recursos publicitários. URBAN (2007), por sua vez, aponta que a celebração de batismo do Novo Cine Argentino – denominação usada por ele – ocorre no 13º *Festival de Cine de Mar del Plata*, em 1997. É a partir desse ano, portanto, que a produção aumenta de forma expressiva. Citando Minguetti (2007) o estudioso conclui que se em 1994 na Argentina se produziram apenas cinco filmes, em 2007 o número de longas-metragens previsto ultrapassaria os oitenta. Percebemos, dessa forma, que é preferível tratarmos do início do Novo Cinema Argentino em relação a uma década (1990) –, dado que os estudiosos do assunto variam em relação a uma data específica para o seu início.

países, inclusive no Brasil, fazendo com que a Argentina pudesse *projetar-se* na tela, como assinala Amado (2009)

Desde a metade dos anos noventa, o chamado Novo Cinema Argentino, sob a condução de uma jovem geração de cineastas, dialoga com o tempo social e político a partir de reiteradas coordenadas temáticas – memória, pobreza, exclusão, marginalizações –, em propostas formais cuja compreensão ilumina os cenários de crises na expressão local e/ou regional e de dilemas que estão também instalados nas sociedades globalizadas e massificadas.<sup>73</sup> (AMADO, 2009, p. 17, grifos nossos).

Para analisarmos o excerto de Amado (2009), dividimos nossa análise em duas partes: a primeira, em relação à nova geração de cineastas argentinos, que segundo Tranchini (2007), não se julga partícipe de qualquer movimento, tendência ou política, dado que suas produções os diferenciam e os opõem ao cinema realizado nas décadas anteriores. Pena (2009), por outro lado, argumenta que o cinema argentino da última década denota uma contínua renovação, fato que necessariamente não substitui realizações anteriores pelas novidades produzidas por novos diretores.

Tranchini (2007) rechaça, de certa maneira, o estilo político – com características militantes e iconografia revolucionária –, distintivo do cinema produzido nos anos de 1960 e 1970. Em seu artigo *Tensão y globalización nas formas de representação do cinema argentino contemporâneo*<sup>74</sup>, a autora mostra que o Novo Cinema Argentino é uma mistura de várias pautas socioculturais, como detalharemos em outras partes deste texto.

A segunda parte que relacionamos com a análise da citação de Amado (2009), tem analogia com o termo “globalização”, também presente no ensaio de Tranchini (2007), que assume como “globalização cultural”, e indica a circulação transnacional de diferentes experiências culturais locais, baseada num jogo híbrido que vai além das fronteiras nacionais, linguísticas, étnicas e religiosas (APPADURAI, 1996 apud TRANCHINI, 2007, p. 119). Essa globalização é apontada pela estudiosa como um processo que está sujeito à maneira como se configuram as “(...) novas identidades locais e imaginários sociais, e os novos processos simbólicos percebidos localmente como experiências identitárias e culturais próprias”.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> “Desde la mitad de los años noventa, el llamado Nuevo Cine Argentino, a cargo de una joven generación de cineastas, dialoga con el tiempo social y político a partir de reiteradas coordenadas temáticas – memoria, pobreza, exclusión, márgenes –, en propuestas formales cuya comprensión ilumina los escenarios de crisis en la expresión local y/o regional y de dilemas que están también instalados en las sociedades globalizadas y masivas.” (AMADO, 2009, p. 17).

<sup>74</sup> “Tensión y globalización en las formas de representación del cine argentino contemporáneo”

<sup>75</sup> “(...) nuevas identidades locales e imaginarios sociales, y los nuevos procesos simbólicos percibidos localmente como experiencias identitarias y culturales propias.” (TRANCHINI, 2007, p. 119).

(TRANCHINI, 2007, p. 119). No sentido em que a autora aponta *novas identidades locais e imaginários sociais (...) e novos processos simbólicos*, percebe-se que tanto a identidade quanto os processos simbólicos não são estanques na constituição de um povo – como já descrevemos no item destinado às perspectivas identitárias, em que destacamos a característica *dinâmica/ movediça/ mutante* que apresentam as identidades, as representações e, por conseguinte, os imaginários sociais.

Segundo Tranchini (2007) o cinema argentino contemporâneo tece uma relação paradoxal entre globalização e regionalismo, uma vez que busca uma representação de “(...) características distintivamente regionais, regionalidade esta que o envolve numa lógica e uma significação específicas, com uma particular visão do universo social, que o distancia de outras cinematografias contemporâneas.”<sup>76</sup> (TRANCHINI, 2007, p. 120).

A estudiosa aponta que esse contrassenso entre a globalização e o regionalismo – já apontados por Hall (2005) – é uma resposta tanto ao processo de globalização cultural – já explicitado por ela –, quanto às políticas neoliberais instituídas na América Latina nos anos de 1990. Apontamos, anteriormente no decorrer deste trabalho, que não há como se abordar “um único tipo de identidade” no que diz respeito a um país, como argumenta Vargas (2007) ao referir-se ao termo *brasilidade*. Dessa maneira, a globalização traria certas alterações ao chamado regionalismo. Por outra parte, entendemos que a autora aponta esse regionalismo como um dos tipos de classificação para o Novo Cinema Argentino.

Sob outra perspectiva, Tranchini (2007) também ressalta que o Novo Cinema Argentino filma a cidade globalizada da década de 1990 e suas características tais como a marginalidade econômica, cultural e simbólica, o desemprego, a insegurança, o abuso policial, o uso de drogas e de álcool, bem como a violência cotidiana e, como consequência, a falta de perspectivas futuras. Os filmes analisados, no entanto, não apresentam essas particularidades como eixo fundamental do argumento. Por sua vez, temáticas como a marginalidade econômica, o desemprego, a insegurança e a falta de perspectivas futuras aparecem de maneira coadjuvante nos contextos apresentados nos dois filmes.

No que se refere às opções estéticas abordadas pelo Novo Cinema Argentino, Ana Amado (2009) aponta que:

---

<sup>76</sup> “(...) características distintivamente regionales, regionalidad ésta que lo inviste de una lógica y una significación específicas, de una particular visión del universo social, que lo distancia de otras cinematografias contemporâneas.” (TRANCHINI, 2007, p. 120).

(...) A filmografia dos principais referentes do Novo Cinema Argentino orienta-se no mesmo sentido e em suas diversas opções estéticas e temáticas aparecem invariavelmente aludidos os universos familiares, mais precisamente as problemáticas que se amarram através das relações de filiação da relação pais-filhos (ou irmãos-irmãs), como motor dramático de experiências privadas e/ou como metáfora estendida dos avatares da sociedade.<sup>77</sup> (AMADO p. 46, grifos nossos).

São importantes as relações levantadas pela autora no tocante às temáticas apresentadas no Novo Cinema Argentino. Os “universos familiares”, denominação aplicada pela estudiosa, verificamos, são amplamente abordados ao longo dos dois filmes em questão. Ademais, vários outros exemplos são expostos em seu livro *La imagen justa. Cine argentino y política*, no qual a escritora elenca diversos longas-metragens e seus argumentos – de maneira resumida –, justificando, dessa maneira, as relações familiares apresentadas.

Neste capítulo abordamos a definição de língua(gem) e suas implicações para o presente estudo, bem como o conceito de cultura, tomado a partir de perspectivas antropológicas, sociológicas e históricas. Para investigar a percepção intercultural no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, delineamos aspectos como a interculturalidade e o conhecimento sociocultural, além de elementos como identidade e representação. Em relação às perspectivas identitárias, abordamos tanto a *brasilidade* quanto a *argentinidad*, dado que dois filmes do cinema argentino foram analisados neste estudo. No próximo tema a ser tratado, focalizaremos a metodologia desta pesquisa.

---

<sup>77</sup> “La filmografía de los principales referentes del nuevo cine argentino se orienta en el mismo sentido y en sus diversas opciones estéticas y temáticas aparecen invariablemente aludidos los universos familiares, más precisamente las problemáticas que se anudan y desanudan a través de las relaciones de filiación, de la relación padres-hijos (o hermanos-hermanas), como motor dramático de experiencias privadas y/o como metáfora extendida de los avatares de la sociedad.” (AMADO, 2009, p. 46).



### 3. CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Considerando que a aprendizagem de uma segunda língua não pode ser observada diretamente, dado que é um processo interno, entendemos ser tarefa dos investigadores inferirem sobre a natureza desse processo, analisando os constituintes observáveis do processo de aprendizagem, isto é, a língua do aprendiz, como argumentam Larsen-Freeman e Long (1991/ 1994<sup>78</sup>). Analisando tal contexto, em nossa pesquisa não nos pautamos no resultado da atuação linguística (com ênfase nas estruturas gramaticais) dos estudantes, mas, antes disso, nos preocupamos em verificar lampejos do desenvolvimento da percepção intercultural entre os estudantes, cientes das particularidades que um estudo com essa envergadura exige, especialmente no sentido da condução das entrevistas em grupo, – ou grupo focal – como apontamos adiante.

Larsen-Freeman e Long (1994, p. 13) salientam que as decisões do professor de línguas sobre o processo de ensino deveriam estar fundamentadas, principalmente, no conhecimento da matéria que está ensinando (língua e cultura metas), no conhecimento do grupo de aprendizes com os quais trabalha e, não menos importante, no processo de aprendizagem da língua. Nesse aspecto os autores citam Lightbown<sup>79</sup> (1985) que já alertava sobre o teor das pesquisas nessas áreas, argumentando que as investigações podem revelar, até certo ponto, aquilo que os aprendizes fazem ou sabem. No entanto, não há certezas acerca de como se atingiram essas práticas, o que não nos garante que caminhos pedagógicos seguir. Essa reflexão, no entanto, nos motivou a desenvolver a presente pesquisa, fato que aumenta a estimativa relatada por Larsen-Freeman e Long (1994) quando apontam que a atenção de muitos investigadores atualmente prioriza o processo de aprendizagem.

Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma vertente etnográfica, dadas as características desse tipo de metodologia<sup>80</sup>. Para a análise dos registros obtidos optou-se pelos métodos qualitativos. A seguir descrevemos particularidades da metodologia escolhida, sempre remetendo-nos a este caso específico de estudo.

---

<sup>78</sup> A primeira edição do livro **An Introduction to Second Language Acquisition Research**, data de 1991. No entanto, utilizamos neste texto a versão em língua espanhola **Introducción al estudio de la adquisición de Segundas Lenguas**, de 1994. As referências a esse material correspondem, pois, à edição em língua espanhola.

<sup>79</sup> LIGHTBOWN, P. “Can language acquisition be altered by instruction”. In: HILTENSTAM & PIENEMAN (Eds.), 1985.

<sup>80</sup> É importante destacarmos a diferença entre Método e Metodologia de Pesquisa, dado que “**Método de Pesquisa** é o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo professor para realizar sua investigação. (...) **Metodologia de Pesquisa** diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos.” (TELLES, 2002, p. 101, destaques do autor).

### 3.1 A pesquisa de base etnográfica

Considerando-se que antropólogos utilizam a pesquisa etnográfica para estudar a cultura e a sociedade, e que na antropologia, “etnologia” se refere ao conjunto de técnicas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças e comportamentos de um grupo social, o que gera como resultado o relato escrito oriundo do emprego dessas técnicas, a transposição dessa perspectiva de investigação para a área de educação parece ter sido realizada sem grande dificuldade e de maneira bem sucedida, pois contextos educacionais se configuram como grupos sociais específicos que podem ser estudados etnograficamente. Neste trabalho, utilizamos, assim, a etnografia da maneira como ela é compreendida na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Parafraseando André (2003), apontamos as seis características que devem ser consideradas em trabalhos de vertente etnográfica:

- (1) observação participante, entrevistas e análises de documentos;
- (2) interação entre o pesquisador e o objeto observado;
- (3) ênfase no processo e não necessariamente no produto,
- (4) preocupação com o significado;
- (5) descrição e indução das situações, pessoas, ambientes, depoimentos;
- (6) formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias.

Em nosso caso específico, podemos afirmar que essas particularidades foram consideradas nesta pesquisa. Em relação ao primeiro aspecto suscitado por André (2003), realizamos a observação dos participantes em seu ambiente de estudo, que não necessariamente ocorreu em sala de aula, mas numa extensão desta e que elucidaremos de maneira mais aprofundada no item em que tratamos do ‘cenário da pesquisa’. Houve também um momento em que os estudantes participaram de uma entrevista em grupo, o também chamado grupo focal. Posteriormente procedemos à análise dos documentos (fichas de leitura cênica), respondidas pelos informantes.

No concernente ao segundo ponto destacado pela autora, informamos que ocorreu interação entre a pesquisadora e os participantes. Ressaltamos o fato de que esta foi também professora das turmas que participaram do Evento de Extensão Universitária para a coleta de dados, o que demonstra um contato prolongado entre a investigadora e os informantes.

Acerca do terceiro item apontado, destacamos que a ênfase de todo o trabalho se dará no processo, isto é, acreditamos que para os estudantes envolvidos no Evento de

Extensão Universitária, a mostra dos filmes denota grande importância em seu processo de formação em Espanhol como Língua Estrangeira, consideradas as temáticas apresentadas nos longas-metragens. Os comentários da docente promotora do Evento – antes e depois da apresentação de cada filme – bem como aqueles realizados entre os próprios estudantes após o final dos filmes, acreditamos, terminam por sedimentar, de certa forma, a interpretação primeira que se havia feito acerca do longa-metragem em questão.

Em relação ao quarto item, sobre a preocupação com o significado da pesquisa em geral, acreditamos que esta pode trazer benefícios a outros estudantes de línguas estrangeiras, seja em contextos parecidos ou não, dada a sua abrangência. No entanto, parecemos mais adequado apontar essa relevância no capítulo destinado às considerações finais deste trabalho.

Sobre o quinto aspecto que se relaciona à descrição da situação, pessoas e depoimentos, como já vimos apresentando, essas características serão apresentadas em forma de tabelas, para que melhor se entenda a situação investigada, bem como características dos informantes que nos forneceram os dados que tornaram possível este estudo.

Por fim e elucidando o último elemento elencado, ao descrevermos os aspectos metodológicos de uma tese, procedemos, primeiramente, à proposição do escopo da investigação. Ressalte-se que, como veremos adiante, as propostas desta pesquisa podem ter adaptações à medida que vai sendo realizada a coleta de dados.

Chizzotti (2011) também faz adequadas contribuições ao campo de estudos da etnografia, informando que esta deve abranger: a observação ou pesquisa participante, o estudo de campo, o microestudo de pequenos grupos relativamente homogêneos<sup>81</sup> e geograficamente delimitados, e a descrição interpretativa da cultura. Nesse sentido, pautados em André (2003) e Chizzotti (2011), justificamos esta pesquisa como sendo de cunho etnográfico, dado que apresenta as características anteriormente relacionadas, como também

Caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo (CHIZZOTTI, 2011, p. 71).

---

<sup>81</sup> Este aspecto foi considerado em nossa pesquisa, dado que trabalhamos com um grupo de estudantes do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional. Apresentamos dados mais detalhados no item que trata dos participantes da pesquisa.

Percebemos, dessa forma, que nossa investigação se inscreve nas características de uma investigação participante, dado que realizamos uma pesquisa acerca do conceito de cultura, pautados em visões tanto sociológicas quanto antropológicas.

Além desses aspectos, podemos afirmar que a etnografia tem como característica a interação direta com as pessoas em suas vidas cotidianas. Em nosso caso, a pesquisa ocorreu na extensão da sala de aula de Língua Espanhola, como já fora informado. A intenção de uma pesquisa etnográfica é, portanto, auxiliar a compreender as concepções, as práticas, as motivações, os comportamentos, os procedimentos e os significados que se atribuem as práticas dos investigados. (CHIZZOTTI, 2011. p. 65)

Na etnografia se utilizam variadas estratégias e técnicas na coleta de dados, tais como: anotações realizadas em campo, observações, entrevistas, histórias de vida, autobiografias, práticas interacionistas, entre outras. Em nosso caso particular, consideramos as práticas interacionistas por parte da pesquisadora e dos estudantes investigados, anotações e observações, bem como parte da história de vida da pesquisadora, fato que foi o ponto de partida para o estudo ora apresentado.

### 3.1.1 A pesquisa qualitativa

Chizzotti (2011) faz uma análise da evolução da pesquisa qualitativa, suas rupturas e transformações durante o século XX. Para tanto, cita Bodgan e Biklen<sup>82</sup> (1994); Erickson<sup>83</sup> (1986), Kirk e Miller<sup>84</sup> (1986), LeCompte, Millroy e Preissle<sup>85</sup> (1992) e Denzin e Lincoln<sup>86</sup> (2000). Ressaltamos a importância de apresentarmos essa trajetória, dada a sua relevância para a nossa pesquisa. O autor delimita cinco marcos importantes que se instauram desde o final do século XIX até o pós-modernismo, apresentando seus conflitos e interesses.

No primeiro marco se desenvolve um estudo comparativo entre a diversidade de sociedades e culturas em três estágios: os civilizados, os bárbaros e os primitivos. Esses estudos iniciais nos permitem realizar, hoje, porém, outras classificações de grupos sociais. O segundo marco, inicia-se na primeira metade do século XX, quando a antropologia é separada

---

<sup>82</sup> BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

<sup>83</sup> ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. Nova York: MacMillan, 1986. p. 162 – 213.

<sup>84</sup> KIRK, J. e MILLER, M. **Reability and validity in qualitative research**. Beverly Hills: Sage. University Press. Series on qualitative research methods, vol. 1, 1986.

<sup>85</sup> LeCOMPTE, M.; MILLROY, W. e PREISSLE, J. (Orgs.) **The Handobook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press, 1992.

<sup>86</sup> DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handobook of qualitative research**. 2ª ed. Thousands Oaks. CA: Sage, 2000.

da história e passa-se a estudar o modo de vida dos grupos humanos e suas relações. Concomitantemente, “o nacionalismo favorecia a recuperação do local sobre o universal, dos costumes, práticas populares e do folclore como vestígios de tempos vividos, como objetos de relevância científica” (CHIZZOTTI, 2011. p. 50). Esse pensamento, apesar de fazer alusão ao segundo marco da investigação qualitativa, tem relação direta com o tipo de pesquisa que ora apresentamos, uma vez que denota nuances de cunho cultural, como já foi tratado na fundamentação teórica deste trabalho.

O terceiro marco, ocorrido entre a Segunda Guerra Mundial e os anos de 1970, mostra a fase de ascendência da pesquisa qualitativa, quando conceitos como objetividade, validade e fidedignidade são reelaborados.

O quarto marco compreende o período entre as décadas de 1970 e 1980. Naquele momento são estudados novos temas de classe, gênero, etnia, raça e culturas. Lembremos que este quarto marco também denota traços relevantes que nos permitem associar esses temas àqueles investigados nesta pesquisa, especialmente pelo fato de, cronologicamente, coincidirem com o início dos estudos da Linguística Aplicada.

O quinto e último marco, que compreende a partir da década de 1990, segundo Chizzotti apresenta características do pós-modernismo que se opõe à particularidade tecnoinstrumental. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (1994) ponderam que a pesquisa qualitativa enfatiza uma variedade de métodos, o que resulta numa abordagem interpretativa acerca de seu objeto de estudo. Para os autores, os pesquisadores qualitativos estudam os eventos em seu contexto natural, o que os leva a atribuir-lhes um sentido ou interpretar o fenômeno, de acordo com as significações que os informantes forneçam.

De acordo com Pires (1997/ 2008<sup>87</sup>, p. 90), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características que julgamos importante citar – com nossos devidos comentários –, dadas as particularidades desta investigação.

A primeira particularidade diz respeito à flexibilidade de adaptação que pode ocorrer durante o seu desenvolvimento, inclusive no que se refere ao objeto pesquisado. Em nosso caso particular experimentamos tal situação, uma vez que foi necessário fazermos ajustes em relação à primeira ideia de pesquisa, em que se objetivava o estudo da análise de filmes de dois países (Argentina e Uruguai), bem como sua recepção entre estudantes de Língua Espanhola, para se verificar o desenvolvimento da percepção intercultural. Precisamos, assim, adaptar nosso foco de investigação, limitando as análises para apenas um

---

<sup>87</sup> A primeira edição, publicada no Canadá, data de 1997; a edição brasileira, de 2008. Para todos os efeitos, neste trabalho nos remeteremos à edição brasileira.

país (Argentina) e, conseqüentemente, excluindo dois filmes das análises, tornando possível um foco mais direto e preciso, evitando uma perspectiva comparativa que seria extremamente complexa e desnecessária em relação aos objetivos do estudo.

O segundo elemento levantado pelos estudiosos, diz respeito à investigação envolvendo objetos complexos como as instituições sociais e os grupos sociais. O grupo social investigado é constituído por uma parte dos estudantes do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional, participantes do Evento de Extensão Universitária “Linguagem, identidade e representação no Novo Cinema Rio-platense”.

O terceiro aspecto se relaciona ao fato de a pesquisa qualitativa combinar distintas técnicas de coleta de dados. A respeito da coleta de dados, Deslauriers e Kérisit (2008, p. 140) apontam que na pesquisa qualitativa recorre-se, geralmente, à observação participante e à entrevista. Os estudiosos complementam ainda essas duas técnicas acrescentando o uso de questionários, fotografias, documentos audiovisuais, observações em lugares públicos, histórias de vida e, por fim, análise de conteúdo. Em nosso caso particular associamos um questionário para informação de dados gerais acerca dos informantes, fichas de leitura cênica, que estes responderam antes e após a apresentação dos filmes, e uma entrevista em grupo, que pode também ser denominada grupo focal. Recordamos que esses materiais constam do apêndice deste trabalho.

O quarto ponto levantado pelos autores refere-se à capacidade desse tipo de pesquisa descrever múltiplos aspectos importantes da vida social que têm relação com a cultura e a experiência vivida. Para elucidar tal aspecto, nos remetemos à investigação acerca de cultura – que disponibilizamos na fundamentação teórica –, bem como a relação desta com as impressões fornecidas pelos informantes.

O quinto e último item apontado faz referência à proximidade desse tipo de investigação com o mundo empírico, aspecto que valoriza a exploração indutiva. Em termos gerais, é esse o fator que faz com que grande número de pesquisas no âmbito do ensino de línguas estrangeiras esteja inclinado à pesquisa qualitativa. Em nossa pesquisa, esse aspecto não poderia ser desconsiderado, uma vez que a motivação para este estudo surge da prática docente, pautada na experiência de vida da própria professora, como explicaremos mais adiante, no item em que tratamos acerca do cenário e dos participantes da pesquisa.

Deslauriers e Kérisit (2008, p. 147) ressaltam que uma característica desse tipo de investigação é o contato com o campo. Entretanto, pontuam que “(...) não basta para caracterizar a pesquisa qualitativa.” Dito isto, os autores advertem que indo a campo, o

pesquisador pode surpreender-se com questões que no início da pesquisa não haviam sido consideradas. Nesse sentido entende-se a flexibilidade de adaptação (PIRES, 2008) – característica essa muito relevante na pesquisa qualitativa.

Traçadas as particularidades acima, parece-nos importante destacar que Larsen-Freeman e Long (1994) distinguem e comparam os aspectos que fundamentam os paradigmas qualitativo e quantitativo. No entanto, destacam que essas características podem ser intercambiáveis e gerar, como resultado, uma combinação ou hibridação de metodologias. Ademais, os autores ponderam que ambos os paradigmas são complementares.

Assim, o cunho etnográfico desta investigação permitiu-nos reflexões desde o início da pesquisa. Ressaltamos que o estudo ora apresentado encerra um caráter qualitativo, consideradas as características já comentadas neste capítulo que, além de admitirem uma flexibilidade de adaptação, também consideram estudos de eventos em seu contexto natural, como ocorreu em nosso caso específico e conforme também salienta Bortoni-Ricardo (2008), no capítulo denominado *As rotinas da pesquisa qualitativa*, pautada nos escritos de Erickson<sup>88</sup> (1990).

### 3.1.2 O grupo focal

Também chamado “entrevista de grupo”, “entrevista de grupo focal” ou ainda “discussões de grupo focal” (BARBOUR, 2009), este tipo de metodologia constitui-se de entrevistas em que podem participar um número de seis a dez (ou doze) participantes e um mediador. Nessa prática, procede-se à coleta de opiniões detalhadas sobre um assunto particular, apresentadas pelos informantes, como argumentam Balcázar e outros (2005, p. 129). Esses estudiosos afirmam, ainda, que a entrevista é uma espécie de conversa com o grupo acerca dos temas de interesse para o pesquisador.

Em nosso caso específico, organizamos um grupo constituído por quatro participantes, aos quais a pesquisadora, no papel de docente e mediadora, fez perguntas – de forma semiestruturada –, obtendo respostas livres e de forma espontânea, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de forma integral. Essa transcrição, ressaltamos, encontra-se nos Apêndices deste trabalho.

Em relação ao número de participantes na entrevista, consideramos neste estudo os dois tipos de enfoques levantados por Larsen-Freeman e Long (1994) – o enfoque longitudinal e o enfoque de tempo real. O primeiro deles objetiva observar o desenvolvimento

---

<sup>88</sup> ERICKSON, F. **Qualitative methods**. Research in teaching learning. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990. p. 75-100.

da atuação linguística da fala espontânea de um indivíduo, a partir de dados coletados em intervalos periódicos. No enfoque de tempo real estuda-se a atuação linguística de um número maior de indivíduos e esses dados são coletados em uma única sessão. O desdobramento dessas práticas será justificado no item a seguir, que trata dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

### **3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta**

Fazendo um recorte do termo cinema, anteriormente apresentado, identificamos as duas produções do Novo Cinema Argentino analisadas: *Histórias Mínimas* e *O caminho de San Diego*. Nesta investigação foram levantados aspectos que se relacionam a questões identitárias e de representação, dado que a escolha dos filmes não contempla as características normalmente divulgadas pelo cinema comercial, considerando-se neste aspecto os estereótipos e clichês. Nessa perspectiva devem ser ponderadas as particularidades do Novo Cinema Argentino, já destacadas em outra parte deste texto. Um motivo que nos levou a escolher as duas produções é o fato de, nelas, ocorrerem remissões ao Brasil, pensando-se na articulação do uso de filmes no ensino e aprendizagem de ELE. Assim, nesta pesquisa, utilizamos duas produções argentinas do mesmo diretor, filmadas em regiões opostas – e totalmente distintas do país –, apresentando temáticas também diferentes.

Durante o levantamento de dados foram utilizados um questionário para informações gerais, fichas de leitura cênica e uma entrevista em grupo, gravada em áudio, em que se buscou registrar as impressões dos informantes acerca dos filmes já mencionados. Também foi gravada a análise comentada das atividades entregues a esses alunos, que abordaram questões sobre cultura e interculturalidade, realizadas após assistirem a um trecho de cada um dos filmes. Destacamos que as atividades e as transcrições dos fragmentos utilizados nessas práticas constam dos Apêndices deste trabalho.

A primeira sondagem se deu com a ajuda do levantamento das informações (questionário geral) referente aos participantes quais sejam: perguntas sobre sua profissão, formação acadêmica, indagações acerca de cursos de línguas estrangeiras, isto é, se já estudaram alguma, bem como o motivo que os levou a se inscreverem no Evento de Extensão Universitária. Posteriormente, foram elencadas perguntas sobre a língua espanhola, de maneira particular. O questionário segue com perguntas acerca de cultura e sua relação com o



ensino de uma língua estrangeira, bem como um levantamento das expectativas que os informantes possuíam antes de participar do Evento de Extensão Universitária.

Num segundo momento, durante toda a duração do Evento de Extensão Universitária foram distribuídas fichas de leitura cênica, por meio das quais se buscava obter registros sobre:

- a) Impressões que o participante tem de sua própria cultura;
- b) Impressões o participante tem da cultura uruguaia<sup>89</sup> (os informantes responderam a um questionário antes de qualquer comentário acerca do filme selecionado e outro, logo após terem assistido ao filme e ouvido os comentários da professora e dos colegas);
- c) Impressões que o participante tem da cultura argentina (os informantes responderam a um questionário antes de qualquer comentário acerca do filme selecionado e outro, logo após terem assistido ao filme e ouvido os comentários da professora e dos colegas).

Salientamos que os modelos dessas fichas podem ser verificados nos Apêndices deste trabalho.

Contudo, como já explicitamos, por esta ser uma pesquisa que admite flexibilizações de acordo com o progresso da coleta de dados, o objeto de pesquisa sofreu alterações e optamos por não utilizar o termo “Rioplatense”<sup>90</sup>, presente no início do planejamento desta investigação, dado que preferimos limitar nossa análise aos filmes produzidos na Argentina, restringindo, assim, a quantidade de análises de longas-metragens, de aspectos identitários e de representação, para, como apontamos anteriormente, canalizarmos a investigação a um único país e, dessa forma, apresentarmos um estudo mais conciso. Nesse sentido, nossa decisão por manter a Argentina como país produtor dos filmes, teve como critérios: 1) o grande número de filmes lançados naquele país e 2) a recepção dos filmes argentinos no contexto brasileiro. A esse respeito são importantes as palavras de Deslauriers e Kérisit quando salientam que “(...) o pesquisador se colocará, primeiramente, questões gerais que ele transformará em objeto mais específico, à medida que ele avançar em seus trabalhos.” (2008, p, 149).

---

<sup>89</sup> O escopo do trabalho, como já apontado, foi redefinido. Da produção fílmica uruguaia e argentina, apresentadas no Evento de Extensão, optamos por manter a Argentina.

<sup>90</sup> Lembramos que o nome do Evento de Extensão Universitária é *Linguagem, identidade e representação no Novo Cinema Rio-platense*.

Em relação à entrevista em grupo conforme já adiantamos no item anterior, utilizamo-nos tanto do enfoque longitudinal, quanto daquele pautado em tempo real. A esse respeito, Larsen-Freeman e Long (1994, p. 22) afirmam que se podem combinar esses métodos. Justificamos essa hibridação em nossa pesquisa, dado que o grupo focal contou com 04 participantes, expostos a apenas uma sessão de perguntas semiestruturadas. Esse momento da coleta contribui com a parte anterior, que corresponde às respostas aos questionários, que de alguma maneira pode ter nuances do enfoque longitudinal, considerando que os dados foram coletados em momentos distintos do processo de aprendizagem. Por outro lado, o método tem marcas do enfoque em tempo real, uma vez que estudamos um número maior de indivíduos em nossa pesquisa.

### **3.3 Cenário e participantes da pesquisa**

Neste item discorremos acerca do local onde se desenvolveu a pesquisa, que corresponde ao Setor de Educação Profissional e Tecnológica de uma Universidade Federal. No local são ministrados, atualmente, cursos de Ensino Técnico e de Tecnologia.

Os cursos de Ensino Técnico correspondem a Agente Comunitário de Saúde e Petróleo e Gás. Os cursos de Tecnologia são denominados: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Comunicação Institucional, Gestão da Qualidade, Gestão Pública, Luteria, Negócios Imobiliários, Produção Cênica e Secretariado.

Optou-se por oferecer o Evento de Extensão Universitária com carga horária de 16 horas, denominado “Linguagem, identidade e representação no Novo Cinema Rio-platense” a todos os estudantes de Língua Espanhola dos três cursos do Setor: Técnico em Petróleo e Gás, Tecnologia em Comunicação Institucional e Secretariado, assim como à comunidade externa, dado que esta é uma característica de uma proposta extensionista nas Universidades Federais do Brasil.

Esclarecemos nossa opção pela oferta de um Evento de Extensão Universitária em detrimento da oferta de um Curso de Extensão Universitária, dado que a primeira modalidade pode ser avaliada e certificada internamente, isto é, no próprio Setor de Educação Profissional e Tecnológica, facilitando assim o trabalho de aprovação e divulgação das atividades.

### 3.3.1 Perfil dos participantes

Apontamos, a seguir, características elucidativas tanto em relação ao perfil da professora investigadora, quanto do grupo analisado. Informamos que as últimas foram obtidas a partir de respostas a um questionário de informações gerais<sup>91</sup>.

### 3.3.2 Perfil da professora/ investigadora

A autora deste trabalho, professora e também pesquisadora, é natural de Buenos Aires, Argentina, fato que, em parte, a levou a desenvolver o presente estudo, considerando-se seu grande interesse pelo cinema Ibero-americano de forma geral e pelo Novo Cinema Argentino de maneira particular, bem como pela recepção dessas cinematografias pelo público brasileiro. A pesquisadora graduou-se em 1999, em línguas portuguesa e espanhola pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Desde então esteve preocupada com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, tendo concluído em 2004 o mestrado na mesma instituição, estudando estratégias e metodologias de autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola de futuros professores desse mesmo idioma. Naquele momento, a pesquisa fora desenvolvida com alunos de licenciatura em Letras/ Espanhol, de uma Universidade Federal –, instituição onde a docente exerceu o cargo de professora substituta durante dois anos, período que compreendeu os anos de 2001 a 2003. Somado a esse tempo, hoje a docente conta com mais de quinze anos de trabalho nos diversos níveis de ensino de Língua Espanhola, considerando escolas de idiomas, Ensino Médio, e Ensino Superior. Nesse último meio surgiram questionamentos sobre assuntos didático-pedagógicos da língua, bem como referentes a temas culturais, relacionados a estereótipos, representação coletiva e interculturalidade, tal como descrevemos neste trabalho.

### 3.3.3 Perfil dos informantes

Dos participantes no Evento de Extensão Universitária, preferiu-se distribuir os questionários aos estudantes de Tecnologia em Comunicação Institucional<sup>92</sup>, para assim

---

<sup>91</sup> O questionário, presente nos anexos, está baseado em SANTOS, E. M. O. (2004) e GARCIA-DE-STEFANI, V. C. (2010).

<sup>92</sup> Essa modalidade de formação tem o objetivo de qualificar o profissional em seis semestres. No curso de Tecnologia em Comunicação Institucional oferece-se a língua espanhola em toda a extensão do projeto pedagógico, o que conta com quatro horas/aula semanais nos quatro primeiros semestres do curso e disciplinas como interculturalidade e tradução de textos técnicos nos semestres finais. Salientamos que os alunos têm a opção de escolher a língua estrangeira (espanhola ou inglesa) no primeiro dia de aula e a classificação no vestibular é decisiva no momento dessa escolha. Os estudantes participantes da pesquisa fizeram a opção pelo estudo da língua espanhola. Um ponto importante é verificar a recepção do idioma e, por conseguinte, da cultura hispânica entre esses aprendentes.

trabalharmos com um corpus homogêneo, considerando o que argumenta Chizzotti (2011). Nesse sentido restringimos o número de informantes, o que resultou em 14 (catorze) estudantes, de um universo de 20 participantes, do total do Evento de Extensão Universitária. É importante salientar que essa decisão decorreu do fato de os estudantes de Tecnologia em Comunicação Institucional terem a possibilidade de optar pelo estudo da Língua Espanhola durante o curso, que compreende três anos ou seis semestres. Vale salientar que os alunos dos outros dois cursos devem frequentar a disciplina de Língua Espanhola de maneira obrigatória.

No que tange ao perfil dos informantes desta pesquisa, apontamos que outros alunos do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional participaram do Evento de Extensão Universitária em encontros esporádicos. Houve, também, participantes dos cursos Técnico em Petróleo e Gás e Tecnologia em Secretariado. No entanto, optamos por não colocá-los no corpus, devido à menor experiência em Língua Espanhola durante o curso e também à faixa etária, já que para esta investigação nos interessam estudantes de graduação de Tecnologia em Comunicação Institucional. Para entendermos melhor o público selecionado, apresentamos o quadro informativo a seguir:

Aluno	Idade	Sexo	Profissão	Formação
A1	23 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A2	19 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A3	22 anos	Masculino	Estudante TCI	Cursando
A4	21 anos	Feminino	Estudante TCI	Gestão de RH.
A5	não respondeu	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A6	18 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A7	20 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A8	22 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A9	22 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A10	23 anos	Masculino	Estudante TCI	Cursando
A11	50 anos	Feminino	Militar	Pós-graduada em Controle de infecção hospitalar e Autogestão em saúde. Cursando TCI
A12	47 anos	Masculino	Comentarista esportivo.	Cursando TCI
A13	20 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando
A14	20 anos	Feminino	Estudante TCI	Cursando

Quadro 6 – Perfil dos informantes

Do total de participantes, 11 são do sexo feminino e 03 do sexo masculino. As idades variam entre os 19 e 50 anos. Um informante não apontou a sua idade. A maioria deles, isto é, 11, está na faixa etária entre os 18 e os 23 anos. Desses estudantes, uma já possuía formação em Gestão de RH. Dos alunos com faixa etária maior que 40 anos, um deles, além de ser aluno do curso de Tecnologia em Comunicação Institucional é comentarista esportivo (A12) e outra informante (A11) possui pós-graduação na área de saúde.

No próximo quadro apresentamos informações acerca do tempo de estudo anterior de Língua Espanhola que os estudantes possuíam antes do início do Evento de Extensão Universitária. Também são focalizados aspectos como o uso da língua espanhola fora da sala de aula e a frequência com que essa atividade é realizada

Aluno	Tempo anterior de estudos em LE	Fala espanhol fora da sala de aula?	Onde e com que frequência?
A1	3 anos.	Não	-
A2	1 ano e 6 m.	Sim	Com amigos pela internet.
A3	1 ano.	Sim	Busuu.com. (todos os dias).
A4	2 anos.	Não	-
A5	2 anos.	Não	-
A6	4 anos.	Não	-
A7	2 anos.	Não	-
A8	2 anos.	Não	-
A9	2 anos.	Sim	Em casa e com amigos.
A10	2 anos.	Não	-
A11	2 anos.	Sim	Eventualmente com amigos.
A12	1 ano.	Não	-
Aluno	Tempo anterior de estudos em LE	Fala espanhol fora da sala de aula?	Onde e com que frequência?
A13	2 anos.	Não	-
A14	2 anos.	Não	-

Quadro 7 – Tempo de estudo de Língua Espanhola

No que concerne ao tempo de estudo da Língua Espanhola anterior ao Evento de Extensão Universitária em que participaram, pode-se dizer que o tempo mínimo foi de um ano (A12) e o tempo máximo, quatro anos, como informa (A6). É importante pensarmos que esse período – ou parte dele – os alunos passaram estudando o idioma na própria Universidade Federal, ou seja, aqueles que menos tempo estudaram essa língua estrangeira também são os matriculados nos semestres iniciais do curso. É importante fazer essa ressalva, para se perceber como os estudantes interpretaram as perguntas que se fizeram ao longo do questionário. Também é necessário apontar que, durante o Evento de Extensão Universitária em que se coletaram os dados para esta pesquisa, a investigadora também foi professora desses estudantes, que pertenciam a dois grupos distintos, de estudantes de “Língua Espanhola II” (segundo período) e “Tradução de Textos Técnicos” (sexto período). Para estes últimos aprendentes, salientamos, a mesma docente havia ministrado as disciplinas Língua Espanhola I e Língua Espanhola II.

Em relação ao fato desses alunos falarem a Língua Espanhola fora da sala de aula, quatro deles responderam de modo afirmativo e não necessariamente são aqueles que passaram mais tempo estudando o idioma, como vemos nas respostas de (A2) que conversa

“com amigos pela internet” e estuda a língua há um ano e seis meses; (A3) que conversa diariamente pelo site de idiomas [www.busuu.com](http://www.busuu.com) e possui um ano de estudo anterior da língua; (A9) que fala em língua espanhola “em casa e com amigos” e (A11) que conversa “eventualmente com amigos” em espanhol, respectivamente, sendo que ambas estudaram a língua durante dois anos na Universidade Federal. Analisando esses perfis, verifica-se que a metade daqueles que fala a Língua Espanhola fora de sala de aula, aponta a internet como ferramenta para essa atividade. Esse número pode, no entanto aumentar, uma vez que as outras duas alunas não assinalam se as conversas ocorrem por meio virtual ou não.

O quadro seguinte, que se refere aos estudos de línguas estrangeiras realizados pelos alunos participantes da pesquisa, mostra:

Aluno	Você fala outra língua além do Português? Qual (quais)?	Qual (quais) línguas estrangeira(s) você já estudou?
A1	inglês	inglês, espanhol e francês
A2	não muito bem, um pouco de inglês e espanhol	inglês e espanhol
A3	não	apenas espanhol
A4	Inglês	já estudei inglês por 05 anos
A5	não	Inglês
A6	falar fluentemente não	Inglês
A7	inglês e espanhol	inglês e espanhol
A8	inglês e espanhol	inglês e espanhol
A9	inglês	Inglês
A10	não	francês, alemão
A11	inglês e espanhol	inglês, espanhol e alemão
A12	inglês básico	inglês básico
A13	não	espanhol e inglês
A14	espanhol, francês	espanhol e francês

Quadro 8 – Estudos em línguas estrangeiras

Quatro informantes afirmaram não falar outra língua além da portuguesa. Outro estudante alegou falar – não muito bem – um pouco de inglês e espanhol (A2). O estudante (A6) cita que fala, porém não fluentemente, o idioma inglês. Sete alunos informam falar inglês, sendo que um deles classifica a sua proficiência como “básica”. Desses 7 estudantes, 3 afirmam falar também espanhol. Somados a esses 3 falantes de espanhol, também está (A14), que informa falar espanhol e francês. Como conclusão acerca da língua espanhola, 5 informantes apontaram falar o idioma, mas 1 deles alega fazê-lo ‘não muito bem’.

Quando indagados sobre a(s) língua(s) estrangeira(s) já estudada(s), onze apontam que já estudaram inglês. Seis afirmam já terem estudado espanhol. Três responderam já ter estudado francês e dois informam que já estudaram alemão. É importante salientar que

no curso de Tecnologia em Comunicação Institucional, as Línguas Francesa e Alemã são disciplinas optativas no currículo.

### **3.4 O Evento “Linguagem, identidade e representação no novo cinema Rio-platense”**

Para a elaboração do Evento, contamos com a participação da então monitora de Língua Espanhola, que auxiliou no trabalho de elaboração de listas de presença, organização de pastas, material, entre outras atividades. Uma estudante de Comunicação Institucional também auxiliou durante o Evento de Extensão Universitária, especialmente para que ocorresse o bom funcionamento dos equipamentos de áudio e vídeo.

O Evento foi planejado para ocorrer durante quatro quartas-feiras consecutivas, o que compreendeu o período de 21/11/12 a 12/12/12. Os filmes foram apresentados na ordem a seguir, fato que respeitou sua cronologia de produção: (21/11/12) *25 watts* (Uruguai, 2001); (28/11/12) – *Histórias Mínimas* (Argentina, 2002); (05/12/12) – *Whisky* (Uruguai, 2004); e (12/12/12) – *O caminho de San Diego* (Argentina, 2006). Optou-se por intercalar os países que originaram os filmes, para que assim os participantes pudessem fazer pontes de comparação entre ambas as linguagens e culturas, bem como a abordagem realizada sobre o Brasil, aspecto esse recorrente nas quatro produções apresentadas.

Justificamos, no entanto, a opção pela análise dos dois filmes argentinos, bem como os trabalhos realizados com os estudantes com os dois longas-metragens, devido à necessidade de restringirmos nossa fonte de dados, tal como já fora mencionado. Apesar dos ricos debates acerca das temáticas tratadas no Novo Cinema Uruguaio, inscrevemos nossa pesquisa em relação ao Novo Cinema Argentino e suas relações com os filmes selecionados para esta investigação, bem como os aspectos sociais e relativos à identidade das populações retratadas naqueles filmes. O aspecto comparativo que delineamos entre ambos os filmes denota grande importância, dado que as filmagens ocorreram em regiões opostas da Argentina: o extremo sul (Patagônia) e o nordeste (Misiones) o que também nos permitiu, como consequência, traçar linhas comparativas entre essas duas realidades.

Por fim, informamos que o Evento de Extensão Universitária ocorreu no horário das 17h30 às 19h30 e gerou certificação de dezesseis horas para os participantes desta pesquisa, ou seja, àqueles que responderam ao questionário de sondagem e às fichas de leitura cênica, sobre a cultura dos países alvo de produção dos filmes. Aos estudantes que assistiram

aos filmes e não participaram da coleta de dados, foi entregue uma certificação com as oito horas correspondentes aos quatro filmes apresentados.

### **3.5 Dificuldades na coleta de dados**

Durante a tarefa de escolha do dia para a apresentação do Evento de Extensão, foi realizada uma sondagem entre os alunos de Comunicação Institucional e estes optaram por aproveitar um dia da semana após as aulas, que compreende o horário das 13h30 às 17h10. Assim, o início do Evento de Extensão Universitária se dava às 17h30. No entanto, terminado o filme muitos dos participantes precisavam sair devido ao horário, por razões como comparecimento ao trabalho ou a outros cursos e estágios, o que dificultou, naquele momento, a realização de gravações utilizando-se o método do grupo focal – cogitado no início desta pesquisa –, uma vez que o número de participantes até o fim dos comentários era muito reduzido. Por essa razão, convidamos um grupo de quatro informantes que realizaram atividades acerca dos dois filmes – cujo material foi gravado em áudio e seu conteúdo consta transcrito integralmente neste trabalho.

Assim, foi utilizado o método do grupo focal naquele ambiente investigativo, dada a sua particularidade, porém não exatamente ao final da exibição dos filmes. Dessa forma, a ferramenta de investigação analisada no próximo capítulo são as fichas de leitura cênica, respondidas antes e após a apresentação de cada filme, bem como a transcrição da entrevista e as atividades, que abordam aspectos referentes às visões identitárias e de representação, como também itens presentes na competência intercultural, já delineados neste estudo.



#### 4. CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS FILMES, APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos tanto as análises dos dois filmes selecionados, quanto outras quatro grandes análises, em relação: 1) ao Evento de Extensão Universitária; 2) aos filmes *Histórias mínimas* e *O caminho de San Diego*, 3) às impressões dos informantes quanto aos filmes assistidos e 4) à entrevista em grupo (ou grupo focal). Seguem, portanto, as análises, de acordo com as subdivisões deste capítulo:

##### 4.1 Trabalho documental: análise dos filmes

A seguir apresentamos uma análise dos dois títulos<sup>93</sup> selecionados – *Histórias Mínimas* e *O caminho de San Diego* – bem como os elementos de destaque em cada obra, tomados como culturais conforme acepções de Thompson (2011), Chauí (2008) e Cardoso de Oliveira (1976, 2006). Vale sublinhar que a ordem dos filmes é a mesma da apresentação no Evento de Extensão Universitária<sup>94</sup> que serviu para coleta dos dados.

O material fílmico – ou fonte documental cinematográfica –, pode ser analisado, conforme assinala Barros (2007). Em nosso contexto particular, deve-se ponderar que os elementos focalizados nesta análise culminarão nos aspectos destacados das palavras do historiador

[...] o analista da fonte documental cinematográfica sempre poderá almejar enxergar por trás de um filme algo da sociedade que o produziu, e que poderá analisar a fonte fílmica como um produto complexo que se vê potencializado pelo fato de que para ela confluem diversos tipos de linguagens e materiais discursivos denunciadores de uma época, de caminhos culturais específicos, de agentes sociais diversos, de relações de poder bem definidas, de visões de mundo multi-diversificadas. (BARROS, 2007, p. 27, grifos nossos).

<sup>93</sup> As sinopses desses filmes encontram-se nas respectivas análises dos longas-metragens.

<sup>94</sup> O nome do Evento de Extensão: “*Linguagem, identidade e representação no Novo Cinema Rio-platense*”. Vale ressaltar que, inicialmente, tentou-se trabalhar com a filmografia de dois países, por isso o nome “Novo Cinema Rio-platense”: Argentina e Uruguai. No entanto, decidiu-se fazer um recorte apenas para o Novo Cinema Argentino, por uma questão de abrangência identitário-cultural. Os filmes e a ordem em que esses foram apresentados foi: 1) *25 watts* (2001, Uruguai); 2) *Histórias Mínimas* (Argentina, 2004); 3) *Whisky* (Uruguai, 2004) e 4) *O caminho de San Diego*. (Argentina, 2006). Optou-se por essa ordem devido ao ano de produção dos filmes e também para intercalar as produções dos países em que foram realizados.

Nessa perspectiva, nossas análises objetivam um público particular: estudantes e/ou professores de espanhol como língua estrangeira. Desse modo, apresentaremos um panorama que permeia os aspectos culturais e interculturais apresentados nos filmes selecionados, sempre pautados na significação dos amplos conceitos de *brasilidade* e *argentividade*. As características agrupadas em relação a essas duas denominações – apesar de abordarem alguns aspectos –, nos fornecem elementos suficientes para as duas análises.

Pautados nas colocações de Barros (2007), os pontos norteadores de nossas análises são os tipos de linguagens e materiais discursivos; os caminhos culturais específicos de cada realidade; os agentes sociais diversos; as relações de poder e as visões de mundo multi-diversificadas. Associado a essas cinco características analisamos também, em termos identitários, os quatro aspectos determinados por Dieterich (2002) o idioma, a religião, as relações sociais e o machismo, já tratados neste texto. Ressalte-se que esses elementos são considerados na análise dos fragmentos mais relevantes de cada uma das produções, para assim, estabelecermos a relação entre o cinema e o ensino da língua estrangeira, nosso principal objetivo no que se refere às análises das fontes documentais cinematográficas que apresentamos nas próximas páginas.

Ademais, apontamos os tipos de análise fílmica, embasados em Penafria (2009): a *análise textual*, em que se considera o filme como um texto, no qual o objetivo principal é decompô-lo, estudando-se a sua estrutura; a *análise do conteúdo*, na qual se procede à identificação do tema do filme, considerando-o como relato. Nesse caso resume-se a história e se decompõe o filme em uma ou várias cenas, levando-se em conta o que o filme diz a respeito do tema. A *análise poética* assume o filme como programação/ criação de efeitos. Em sua metodologia há duas linhas principais: na primeira se enumeram os efeitos da experiência fílmica, ou seja, os sentimentos que o filme produz quando é assistido e na segunda linha, a partir dos efeitos, busca-se chegar à estratégia, isto é, fazendo-se o processo inverso de criação da obra, no intuito de se entender como esse efeito foi construído.

Devido à abrangência deste trabalho e ao público a que se destina, optamos por utilizar a *análise do conteúdo*, no que se refere aos filmes em questão.

#### 4.1.1 Carlos Sorín<sup>95</sup>: roteirista e diretor de *Histórias mínimas* e *O caminho de San Diego*

Para entendermos, em linhas gerais, como foram rodados ambos os filmes analisados, consideramos necessário apontar características de seu roteirista e diretor, Carlos

---

<sup>95</sup> Carlos Sorín nasceu na cidade de Buenos Aires em 1944. Estudou cinema na Universidad de La Plata e iniciou sua carreira como assistente no cinema publicitário.

Sorín. A esse respeito, destacamos o que aponta Tranchini (2007) sobre *La película del Rey*<sup>96</sup> (1986), primeiro filme dirigido por Carlos Sorín que, para a autora, constitui o marco do cinema argentino contemporâneo. Nesse longa-metragem narra-se a história de um diretor que, ao selecionar os atores para o papel de guerreiros araucanos para seu filme, depara-se com um grande e infrutífero trabalho, dado que depois, encontra seus *personagens* na rua, em gente que trabalha na construção civil ou com fantasias de *gauchos* que são exibidos em restaurantes normalmente frequentados por turistas.

É possível associar o início do argumento de *La película del Rey*, à forma como o próprio diretor Carlos Sorín seleciona os atores para seus filmes. Um aspecto significativo em sua obra é o fato de existirem poucos atores profissionais nos elencos de seus longas-metragens. Ele próprio afirma que é mais genuíno trabalhar com atores não profissionais – os chamados comumente *no actores* – que conferem ao resultado final mais verossimilhança. O diretor justifica que questões relacionadas com aspectos físicos e características como a linguagem utilizada pelas pessoas selecionadas para fazerem parte de seus filmes são decisivos. Em muitos casos, o diretor informa que trabalhar/ desenvolver essas particularidades em atores profissionais pode gerar traços artificiais que não ofereceriam ao trabalho o mesmo resultado.

Sorín compõe uma lista de diretores que têm como característica o trabalho com não atores, como por exemplo, Martín Rejtman e Lisandro Alonso. A esse respeito, outras características podem vincular, de certa maneira, esses três diretores. Ao tratar de Martín Rejtman, Trerotola (2009) argumenta que “(...) há algo de realista no uso de locações vulgares e reconhecíveis, de não atores, de materiais paradigmáticos da cultura argentina (...)”<sup>97</sup> (TREROTOLA, 2009, p. 108). Na mesma vertente, Quintin (2009) ao referir-se a Lisandro Alonso, pondera “Absolutamente austeros [os filmes], sem atores profissionais, rodados em poucas semanas por uma equipe mínima, sem efeitos especiais nem complicações de montagem (...)”<sup>98</sup> (QUINTIN, 2009, p. 141). Essas características, ressaltamos, podem ser atribuídas ao trabalho de Sorín em suas filmagens. Entretanto, Lisandro Alonso não escreve seus roteiros e, semelhantemente a Sorín, “(...) tampouco utiliza atores profissionais. Ao contrário, procura que os intérpretes se pareçam aos seus personagens, ou ao menos, que

---

<sup>96</sup> Não há uma tradução para o português para o nome *La película del Rey*, que narra a trajetória de um diretor de cinema que filma a história de um homem que em 1860 havia se autoproclamado o “Rei da Patagônia”. Aos poucos, ficção e realidade passam a apresentar muitos pontos em comum.

<sup>97</sup> “(...) hay algo realista en el uso de locaciones vulgares y reconocibles, de los no-actores, de materiales paradigmáticos de la cultura argentina (...)”. (TREROTOLA, 2009, p. 108).

<sup>98</sup> “Absolutamente austeras, sin actores profesionales, rodadas en pocas semanas por un equipo mínimo, sin efectos especiales ni complicaciones de montaje (...)”. (QUINTIN, 2009, p. 141).

façam parte de sua própria geografia e de sua própria cultura.”<sup>99</sup> (QUINTIN, 2009, p. 141 e 142).

Posadas (2005), porém, abarca outra questão não considerada por Quintin (2009) e Trerotola (2009) no que tange o trabalho com atores não profissionais, especificamente nas produções de Carlos Sorín. O autor afirma que essa opção dificulta a venda do longa-metragem, fato que levou os amantes do cinema considerado ‘importante’ – segundo suas palavras – a classificar como *inferior* o filme *Histórias mínimas*.

#### 4.1.2 *Histórias mínimas*: uma análise

Analisar um filme como fonte documental requer uma vasta pesquisa acerca de aspectos tratados pelo longa-metragem. A esse respeito, recordamos a importância de se fazer referência à sociedade que o produziu, como cita Barros (2007). Nessa mesma vertente Dabul e Bauer (2008), relacionam a produção cinematográfica a “(...) condicionamentos sociais, culturais, políticos e econômicos tanto da época em que foi produzida quanto da que representa.” (DABUL e BAUER, 2008, p. 97). Afirmamos, assim, que essa é uma das premissas nesta investigação.

Nesse sentido, neste trabalho, as colocações dos estudiosos sobre pesquisa documental denotam pertinência, dado que o público-alvo das análises deve se constituir, em primeira instância, de alunos e professores de espanhol como língua estrangeira. Sob essa ótica, colocamos no centro do debate, em primeiro lugar, uma descrição dos acontecimentos narrados no longa-metragem, no intuito de apresentarmos os personagens. Em segundo lugar, uma análise abordando as características apontadas por Dieterich (2002), bem como aquelas que determinam elementos de *brasilidade* e *argentinidade*.

Para tratar de *Histórias mínimas*, portanto, utilizaremos a *análise do conteúdo*, pautados em Penafria (2009). Neste caso, como aponta a autora, apresentaremos as *informações* gerais sobre o filme e a *dinâmica da narrativa* – em que decomporemos o longa-metragem em seis sequências que, de certa maneira, resumem seu argumento. Outros aspectos citados pela estudiosa como *pontos de vista*, *cena principal do filme* e *conclusões*, não serão por nós abordados, dado que nosso objetivo é nos determos em aspectos culturais/interculturais e identitários apresentados pelo longa-metragem e não discutir assuntos pertinentes à área de cinema propriamente dita.

---

<sup>99</sup> “(...) tampoco utiliza actores profesionales. Por el contrario, procura que los intérpretes se parezcan a sus personajes, o al menos que formen parte de su misma geografía y de su misma cultura.” (QUINTIN, 2009, p. 141 e 142).

#### 4.1.2.1 Informações Gerais

Título: Histórias mínimas

Título original: Historias mínimas.

Ano: 2002.

País: Argentina/ Espanha.

Gênero: Drama.

Duração: 92 minutos.

Ficha técnica:

Diretor: Carlos Sorín. Roteiro: Pablo Solarz. Produção: Martin Bardi. Música: Nicolás Sorín, Fotografia: Hugo Colace.

Atores: Javier Lombardo (Roberto); Antonio Benedicti (Don Justo Benedicti); Javiera Bravo (María Flores); Julia Solomonoff (Julia); Laura Vagnoni (Estela); Enrique Otranto (Carlos); Mariela Díaz (Amiga/ María); María Rosa Cianferoni (Ana); María del Carmen Jiménez (padeira); Argentina Ramona Albarracín (médica); César García (César García); Armando Grimaldi (garçom); Mario Splanguño (padeiro); Rosa Valsecchi (padeira 2); Aníbal Maldonado (Fermín); Carlos Montero (Losa); Silvia Fontelles (Gorda); Pedro Andrada (motorista); Francis Sandoval (filha/ María).

Sinopse: Três histórias de personagens de um mesmo povoado: uma jovem que ganha um prêmio de um programa de TV, um velho que sai em busca de seu cão fugitivo e um vendedor que pretende conquistar o amor de uma mulher que é sua cliente. Cada um deles viaja por sua conta pelas solitárias estradas da Patagônia, onde suas histórias se entrecruzam.

#### 4.1.2.2 Dinâmica da narrativa

O filme *Histórias mínimas* trata das *Histórias* de três protagonistas: Maria (Javiera Bravo), Don Justo (Antonio Benedicti) e Roberto (Javier Lombardo), que, apesar de não necessariamente se conhecerem, têm seus caminhos cruzados durante a narrativa. O adjetivo ‘*mínimas*’ se refere à simplicidade das histórias narradas. Posadas (2005) destaca que cada um dos personagens, sonhando a seu modo, envolve o espectador. A respeito do filme, o autor afirma tratar-se de um expoente do minimalismo<sup>100</sup> que obteve a adesão do público.

<sup>100</sup> Posadas (2005) aponta o *minimalismo* como um termo surgido em 1965 na revista **Art in America**, introduzido por Barbara Rose. Inicialmente o minimalismo estava associado à pintura e à escultura. Foi a primeira tentativa de rechaço à catarse emocional do Neoexpressionismo. No que se refere ao cinema, o autor informa que o minimalismo argentino está, de certa forma, relacionado às melhores produções latino-americanas. Em relação à filmagem, utiliza-se normalmente uma câmera fixa que se move na medida em que se

O longa-metragem teve todas as suas filmagens realizadas na Província de Santa Cruz, Patagônia Argentina<sup>101</sup>. A trama inicia-se num consultório oftalmológico: o octogenário Don Justo Benedicti faz um exame para renovar sua carteira de motorista, mas se sai muito mal.

Na cena seguinte, uma mulher caminha apressadamente por um longo terreno árido para avisar sua amiga, María, que esta foi sorteada para participar de um programa de TV. María, surpresa, tem medo de ausentar-se da estação abandonada em que mora, dado que seu marido saiu em busca de trabalho. Mesmo receosa María acompanha a amiga até o armazém da região, chamado *California* (que há cinquenta anos foi de Don Justo, e naquele momento pertencia a seu filho e sua nora). As duas mulheres se dirigiram até o local para telefonar ao canal de TV e saber qual era o prêmio que estava em jogo.

Enquanto as mulheres entram no armazém, pode-se ver Don Justo sentado na entrada daquele que foi seu comércio. Um conhecido, de passagem pelo local, informa a Don Justo que viu seu cachorro desaparecido, Malacara, na cidade de San Julián, há 300 quilômetros de Fitz Roy, local onde este se encontrava.

O terceiro protagonista é Roberto, um revendedor de produtos emagrecedores *Fat away*, que está apaixonado por uma de suas clientes e faz – também – uma viagem até San Julián com a intenção de lhe fazer uma surpresa.

Don Justo decide ir a San Julián para buscar seu cão. A cidade para onde ele resolve empreender viagem é o mesmo destino de María para participar do concurso de TV e também o mesmo local para onde se dirige Roberto, o vendedor apaixonado que deseja agradar sua cliente, causando-lhe boa impressão.

movem os personagens. Posadas elenca as características do minimalismo que podem ser observadas no filme *Histórias mínimas*: o uso de não atores, a filmagem realizada com duas câmeras, a opção da paisagem para localizar as figuras, a utilização de longos planos, a economia na trilha sonora e a presença de diálogos simples.

<sup>101</sup> A Patagônia está localizada na Argentina e no Chile, integrando a parte mais meridional da Cordilheira dos Andes. O nome “Patagônia” provém de “patagón”, palavra utilizada por Fernão de Magalhães em 1520 para descrever os nativos da região, que este acreditava serem gigantes, dado que possuíam uma altura média de 180 cm. Os portugueses, em comparação, possuíam 155 cm de altura. Até a chegada dos europeus, porém, o território patagônico foi ocupado por grupos de hábitos nômades dedicados à caça, pesca e à colheita de frutos. Estes foram denominados *pehuenches*, *tehuelches*, *selk’nam* e *alacalufes*. Atualmente, a Patagônia argentina é composta pelas seguintes Províncias: La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz e Tierra del Fuego. De acordo com Sili e Li (2012, p. 57), a Patagônia é a região mais extensa e despovoada da Argentina. Os autores apontam que, demograficamente, essa região conta com 2.100.000 habitantes, o que equivale a 5% da população argentina. Ressalta-se, ainda, que apesar da escassa população relativa, a Patagônia segue a mesma tendência de todo o país em relação à sua densidade demográfica, considerado o seu desequilíbrio. Os estudiosos apontam comparações: enquanto Neuquén apresenta uma densidade demográfica de 5 hab/Km<sup>2</sup>, Santa Cruz possui 0,8 hab/Km<sup>2</sup>. Ressalte-se que esta é a Província em que foi filmado o longa-metragem em análise. Assim, a população está fortemente concentrada nas capitais das Províncias, nos vales dos rios ou sobre a costa atlântica. De acordo com o último período entre os censos de 2001 e 2010, destacam os estudiosos, as províncias patagônicas aumentaram a sua população em ritmo superior àquele ocorrido no restante do país. A província que mais apresentou aumento demográfico foi Tierra del Fuego, com 45,7% (SILI e LI, 2012, p. 60).

Uma vez apresentados os protagonistas de *Histórias mínimas*, analisaremos o conteúdo de seis sequências selecionadas. Ressalte-se que apresentamos, em notas de rodapé, fragmentos das falas. As partes em destaque correspondem àquelas que nos motivaram a selecioná-las. Essa preocupação pareceu-nos pertinente, uma vez que este trabalho realizou-se para um ambiente de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Na primeira sequência de cenas<sup>102</sup>, Don Justo aparece tomando chimarrão (*mate*), costume que o acompanha em outras cenas. Também é importante ressaltar que, ao ver um conhecido que passa por seu armazém, Don Justo lhe oferece *un matecito*. Como já descrevemos em outra parte deste texto, esse é um forte traço de *argentinidad* e, pode-se destacar, de cordialidade para com amigos. Nessa cena o homem diz a Don Justo que está vindo de San Julián – vê-se que havia descido de um ônibus de viagem que o esperava – e que lá vira o cachorro chamado Malacara, que estava perdido havia três anos. É importante destacar o nome da localidade de San Julián, dado que esta é a primeira vez que é citada num diálogo, e, como já apontamos, também é o destino que os outros personagens do filme têm para realizar seus sonhos.

A segunda sequência de cenas que desejamos descrever devido a sua importância para esta análise é aquela em que a amiga de María vai até onde esta mora para dizer-lhe que foi sorteada num programa de TV. Há de se ressaltar que María mora numa estação ferroviária abandonada. Seu marido, Carlos, está desempregado. Essa informação nos dá subsídios para confirmarmos um dos aspectos tratados por Tranchini (2007) em relação ao Novo Cinema Argentino. Ambas as mulheres se dirigem até o armazém local, dado que

---

<sup>102</sup> 00h07'40" – 00h08'50"

**HOMBRE:** Qué tal, Don Justo, ¿cómo le va?

**DON JUSTO:** Muy bien. ¿usted? ¿De dónde viene?

**HOMBRE:** De San Julián, vengo de pagar el monotributo.

**DON JUSTO:** ¿Eh?

**HOMBRE:** ¡El monotributo!

**DON JUSTO:** ¿Un matecito?

**HOMBRE:** Bueno, ya que está, total creo que tengo tiempo.

(...)

**HOMBRE:** A qué no adivina a quién vi.

**DON JUSTO:** ¿A quién?

**HOMBRE:** Al Malacara.

**DON JUSTO:** ¿Qué malacara?

**HOMBRE:** ¿Su perro no se llamaba Malacara?

**DON JUSTO:** Sí.

**HOMBRE:** Se perdió hace bastante, ¿no?

**DON JUSTO:** Unos tres años.

**HOMBRE:** Está en San Julián.

**DON JUSTO:** ¿En San Julián?

**HOMBRE:** Yo lo vi. Está en un campamento de vialidad. A las afueras de la ciudad. Está igualito. Lo reconocí al instante. (...)

---

precisam telefonar para o canal de TV. Esse parece ser o costume, considerando-se que o fato de que possuir uma linha telefônica não é uma benfeitoria de que todos os moradores de Fitz Roy dispõem, dadas suas precárias condições. María é uma mulher tímida e por esse motivo pede a sua amiga que fale ao telefone. A amiga, no entanto, comunica-se com dificuldade<sup>103</sup>, mas, mesmo assim, obtém as informações que necessitava: o prêmio ao qual María concorre é uma multiprocessadora de alimentos e também uma viagem ao Brasil (Camboriú). De acordo com as informações obtidas na ligação, sua participação no programa televisivo seria no dia seguinte. A amiga de María fica muito feliz ao contar-lhe a notícia, o que contagia a dona do estabelecimento, fazendo-a participar também dessa felicidade. Nesse aspecto nota-se a singeleza dos personagens, o que explica, de certa forma, o início de uma ‘história mínima’ que começa a se desenvolver.

O fato de o Brasil – mais precisamente Camboriú – aparecer como o prêmio principal do programa televisivo em questão, de acordo com as reações de alegria e entusiasmo demonstradas pelas mulheres, denota a representação que se faz do país em terras estrangeiras, especialmente numa localidade com características climáticas tão opostas àquelas que se podem vivenciar no litoral brasileiro. Por outro lado, a multiprocessadora como prêmio, denuncia a baixa classe social a que pertencem as personagens. O fato que mais delata essa característica é, novamente, a reação de alegria expressa pelas mulheres – repetimos – não apenas a mulher sorteada exprime tal sensação: todas as pessoas que participam do diálogo parecem alegrar-se com os prêmios que estão em jogo no programa. Também há de se destacar que nas falas cita-se, novamente, a localidade de San Julián.

Na terceira sequência de cenas selecionada para análise, temos um diálogo entre a dona de uma padaria e Roberto. Ele vai retirar um bolo de aniversário que havia encomendado. Apesar de o homem parecer muito satisfeito com a decoração do bolo, demonstra frustração pelo fato de esse não mencionar o nome de seu homenageado, René<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> 00h08'50" – 00h10'15"

**AMIGA:** *Sí, sí, le escucho, le escucho. ¿Pero entonces cuándo tiene que ir? De María Flores, de Fitz Roy. De Fitz Roy. ¿Cuándo tiene que ir ella? ¿Sí, no... cuándo tiene que ir ella? ¿Sí, no... cuándo tiene que ir ella? ¿Mañana? ¿La final del mes? ¿Y cuál es el premio? ¿Qué? ¿Una multiprocesadora?*

**MUJER:** *¡Yo sé lo que es eso! Es un aparato que hace de todo: corta, pica, rebanadas, hace jugo, licuados, ¡todo!*

**AMIGA:** *¡Participas de un viaje a Brasil! Ahá. Sí, sí, sí, nosotros vamos a estar ahí. Sí, sí... ya sabemos ya... Bueno, gracias. Hasta luego, hasta luego.*

*¡¡Parece que participas de un viaje a Brasil!!! ¡A Camboriú!*

**MARÍA:** *(ríe)*

**AMIGA:** *¡Para los tres! Para vos, para la gorda, ¡para Carlos!*

**MARÍA:** *Pero no puedo ir a San Julián.*

*(...)*

<sup>104</sup> 00h21'50" - 00h25'00



Nesse fragmento Roberto informa o motivo de sua viagem a San Julián: a visita a uma jovem viúva, com a intenção de lhe fazer uma surpresa no dia do aniversário de seu filho René, para quem pretende levar um bolo confeitado com a forma de uma bola de futebol e um pequeno jogador – aspectos estes que salientam a forte presença do esporte entre os argentinos, como apontado no item acerca de aspectos identitários daquele país.

Em relação à história de Don Justo e sua decisão por viajar mais de trezentos quilômetros em busca de seu cachorro Malacara, apresentamos a quarta sequência de cenas<sup>105</sup>,

---

**MUJER:** ¿Cómo le va? Ya le traigo su torta.

(...)

**ROBERTO:** Me gustaría mucho felicitarlo a su marido personalmente porque... no dice René. No dice René. ¡Claro! Claro... yo le había pedido a su marido que él me pusiera acá en el centro “Feliz cumpleaños René”, ¿se da cuenta? Y me puso “Feliz Cumpleaños” nada más. Usted no lo puede agregar eso, ¿usted?

**MUJER:** ¿¿¿Yo??? Le llego a tocar una torta a mi marido y ¡me mata! Si quiere se lo despierto.

**ROBERTO:** No. No, no, no, no... deje... es una pavada. Deje. No es para tanto. Deje. No vamos a despertar al maestro para esto. No está bárbara, está bárbara. La verdad que no es grave, no... a parte... está bárbara, está bárbara...

(...)

**MUJER:** Bueno, ¿va a querer velitas?

**ROBERTO:** Eh... sí, velitas.

**MUJER:** ¿Cuántas?

**ROBERTO:** eso lo que no sé.

**MUJER:** ¿cómo que no sabe cuántos años cumple?

**ROBERTO:** Es chiquito... no sé... deme nueve. Con nueve va a andar bien.

**MUJER:** Estaba segura que era su hijo.

**ROBERTO:** No, no. Es el hijo de una viuda. Claro... yo la conocí porque le vendía mercadería al marido. Ahí en... Pobrecito... al marido hace un tiempo lo atropelló un auto. Tiene una mercería ahí en la calle principal ahí en San Julián. ¿Usted la conoce? (...)

**MUJER:** ¿Es joven la viuda?

**ROBERTO:** Sí, sí es joven, pobre. Yo la voy a seguir visitando, ¿vio? Como está sola... qué se yo... Ahí fue cuando me dijo que fue el cumpleaños de su hijo, de René.

**MUJER:** Ay, qué lindo.

**ROBERTO:** Yo creo que va a ser una linda sorpresa, ¿no? Ella no sabe nada. (...)

<sup>105</sup> **00h25'00" – 00h30'52"**

(...)

**JULIA:** ¿Para dónde va?

**DON JUSTO:** San Julián.

**JULIA:** Para San Julián faltan más de trescientos kilómetros.

**DON JUSTO:** Ya lo sé, señorita, soy de la zona. Vaya nomás. ¡Buen viaje!

**JULIA:** Si quiere lo llevo.

(...)

**JULIA:** Lo invito a desayunar.

**DON JUSTO:** No, muchas gracias, señorita.

(...)

**JULIA:** Bueno, pásame el termo. Le voy a traer agua para el mate.

**DON JUSTO:** Eso está bien, eso me gusta. Muy amable.

(...)

**JULIA:** Se me quería escapar, ¿eh? Aquí le traje agua bien caliente.

**DON JUSTO:** Muchas gracias, muy amable.

**JULIA:** Yo soy Julia.

**DON JUSTO:** Benedicti. Justo Benedicti a sus órdenes.

**JULIA:** un placer (...) ¿Una galletita?

(...)

**JULIA:** Ya fuera de broma, yo hice este viaje para pensar. Soy bióloga.

em que Don Justo, inicia sua viagem a San Julián, caminhando de madrugada e conhece Julia, uma jovem que viaja sozinha de carro pelas estradas da Patagônia. A moça oferece-se para levar o idoso, que estava andando pelo acostamento da autopista. Nesse fragmento notam-se dois traços importantes para nossa análise: a presença do *mate*, e o motivo da viagem de Julia. Sobre o que já tratamos acerca da infusão tão tipicamente consumida na Argentina, percebemos que essa bebida costumeiramente é ingerida também no café da manhã como observamos na fala de Julia, que convida seu passageiro para tomar o café da manhã. Ao obter uma resposta negativa de Don Justo, Julia solicita-lhe a garrafa térmica (*termo*), para trazer água quente. É importante ressaltar que na Argentina se vende água<sup>106</sup> quente em bares, e lojas de conveniência, para que as pessoas possam abastecer suas garrafas térmicas – recipientes em que comumente se leva a água quente para servir o mate, diferentemente daquele usado nas residências, que se trata de uma espécie de chaleira (*pava*). Ressaltamos esse fato, pois no Uruguai, país onde também se consome o mate em larga escala, a garrafa térmica é utilizada mais amplamente que qualquer outro recipiente, inclusive nas residências.

No final do diálogo Julia aponta o motivo de sua viagem. Trata-se de uma reflexão, dado que ela é bióloga e segundo diz, “estudar biologia molecular e morar na Argentina são duas coisas que não combinam”. A esse respeito, podemos novamente nos remeter a Tranchini (2007), que determina a falta de perspectivas como uma das temáticas frequentes no Novo Cinema Argentino. Essa mesma falta de expectativas é demonstrada pela personagem María, fato que também é destacado por Posadas (2005) quando afirma que, María, a moça que carrega a filha nos braços, é socialmente inferior a Don Justo e ao apaixonado e solitário Roberto, que possuem vidas um pouco mais afortunadas, mas, apesar disso, têm a solidão como principal característica.

A respeito da solidão, essa é uma característica que, de certa forma, acompanha todos os personagens da trama. Nesse sentido, parece-nos adequado citar o trabalho de Sili e Li (2012), em que os estudiosos nomeiam um dos capítulos como *A Patagônia, o reinado do vento e da solidão*. As particularidades apontadas por eles quanto à geografia do lugar certamente incidem no caráter distintivo que podemos traçar daquela população. Sob essa perspectiva, os autores apontam que o ambiente natural e os processos de ocupação e

---

**DON JUSTO:** ¿bióloga?

**JULIA:** sí, estudio biología molecular y vivo en la Argentina. Son dos cosas que no combinan. (...) ¿Le parece que seguimos viaje?

**DON JUSTO:** Uhum...

<sup>106</sup> É importante ressaltar que em Misiones a água quente para o mate é fornecida gratuitamente por máquinas de auto-serviço.

organização territorial permitem diferenciar dois grandes conjuntos ou subambientes naquela região. Uma dessas partes é constituída pela Patagônia andina, caracterizada pela presença de cadeias descontínuas de montanhas com alturas que não superam os 3.000 metros, separadas por vales transversais de origem tectônica e glacial, que permitem a passagem de ventos úmidos do Pacífico. A outra parte apresenta um relevo escalonado e atravessado por vales fluviais. Em determinadas ocasiões, em lugares de baixa altitude e pouco vento, podem-se encontrar solos cobertos por gramíneas. A partir dessas descrições temos elementos suficientes para estabelecer uma relação entre geografia/ clima e a solidão vivida por María, Don Justo, Roberto e Julia, ainda que alguns desses personagens não sejam, exatamente, moradores da Patagônia naquela narrativa.

Convém destacar que a região patagônica conta com a criação de ovinos desde o final do século XIX, bem como ao cultivo extensivo de alfafa nos vales fluviais. No início do século seguinte foram introduzidos sistemas de irrigação, o que promoveu a fruticultura. Nessa época, com o descobrimento de petróleo em Comodoro Rivadavia e o aumento da demanda de combustíveis com o advento dos automóveis, parte daquela localidade estruturou-se de acordo com os recursos energéticos. A partir de 1970, com as políticas de fomento ao setor da indústria básica e a participação de investidores estrangeiros, construíram-se a central hidroelétrica de Chocón, ampliou-se a rede de oleodutos e gasodutos, a rede viária, de comunicações e a criação de complexos industriais experimentaram consideráveis melhorias. No entanto, no final da década de 1980, o novo panorama econômico – nacional e mundial – é negativo para a região. Atividades econômicas tradicionais de criação ovina, fruticultura, pesca e mineração, são afetadas. Contudo, um elemento que aponta dinamismo na região é o turismo (SILI e LI, 2012).

A quarta sequência de cenas apresenta um dos personagens a quem nos referimos anteriormente: Roberto. Seleccionamos o fragmento em que este decide levar o bolo a outra padaria, com o objetivo de que o nome René seja inserido na decoração, e, dessa forma, possa oferecer um presente personalizado<sup>107</sup>. No entanto, enquanto Roberto espera que o confeitiro faça o trabalho, conversa com a esposa do dono da padaria, que lhe causa uma confusão: ao sair com o bolo decorado, Roberto não sabe se René refere-se a um menino ou

---

<sup>107</sup> 00h42'00 – 00h50'00”

(...)

**MUJER:** *¿y cuántos años cumple René?*

**ROBERTO:** *¿quiere que le diga una cosa? No sé, no lo conozco. No sé cuántos años cumple. Es chiquito, qué se yo... es el hijo de una clienta mía. Pero nunca lo vi.*

**MUJER:** *Mi sobrinita se llama René también, pero ya es una señorita. Tiene quince años.*

(...)

menina, dado que, segundo observamos no diálogo, não o/a<sup>108</sup> conhece. A esse respeito, Roberto tenta dirimir suas dúvidas, perguntando a seu agora passageiro, Don Justo, sobre o gênero do nome René<sup>109</sup>. Este parece confundi-lo ainda mais, quando lhe informa que teve uma tia-avó chamada René, mas, por outro lado, conheceu um grande jogador de futebol, chamado René Pontoni. Além do referido formato do bolo (bola de futebol), salientamos a fala de Don Justo ao citar um grande jogador do final da década de 1940, que anteriormente apontamos como um forte traço de *argentinidade* no que diz respeito aos esportes. Por fim, quanto ao vendedor de hábeis argumentos persuasivos – optamos por apresentar sua fala na íntegra para verificarmos melhor essa característica –, decide-se por uma nova versão para o bolo, dado que René pode ser uma menina, então decide transformar a bola numa tartaruga. A ideia lhe custará “redecorar” o bolo, fato que, como aponta Posadas (2005), torna essa história hilária.

A sexta e última sequência de cenas em análise refere-se ao momento em que Don Justo conhece Fermín, encarregado numa empresa construtora de estradas, que lhe oferece albergue durante uma noite, dado que no dia seguinte acompanharia o velho em busca de seu cachorro. Tal como ocorre no Brasil, esse tipo de empresa contrata trabalhadores de diversas regiões – normalmente menos abastadas – e, nesse caso, há muitos trabalhadores naturais de Corrientes que estavam tocando e cantando *chamamé* – gênero musical tradicional daquela província. O fragmento é rico em aspectos que caracterizam a Argentina em sua

<sup>108</sup> Na parte do filme em que Roberto se sente confuso em relação ao sexo de René, também transmite a dúvida para o telespectador.

<sup>109</sup> 00h42'00 – 00h50'00”

**ROBERTO:** ¿Le hago una pregunta?

**DON JUSTO:** sí, ¿cómo no?

**ROBERTO:** Si a usted le dicen René, usted qué dice... ¿un varón o una nena? ¿En qué piensa?

**DON JUSTO:** Yo tenía una tía abuela que se llamaba René. (...)

**ROBERTO:** Pero si a usted le dice... cualquiera le dice René... usted qué piensa... Qué piensa... ¿qué le viene a la cabeza? ¿Un varón, una nena? ¿Qué?

**DON JUSTO:** Yo conocí a un jugador de fútbol que se llamaba René Pontoni. Buen jugador. Tiene que ver el golazo que se mandó. Cabeceó la pelota para abajo, con picardía, sabiendo que después iba a picar la pelota. El arquero se tiró a la pelota y la pelota picó y saltó por arriba del arquero... hizo el gol. René Pontoni.

**ROBERTO:** ¡Qué tarado que soy! ¡Soy un tarado! Lo único que me falta que sea una nena ahora. Lo que pasa es que la torta es una pelota de fútbol, ¿vivo? Imagínese que yo llevo, toco el timbre y resulta que René es una nena con trencitas. ¿Qué hago yo con la torta? ¿Qué le voy a preguntar? ¿Si le gusta el fútbol? ... Ahora me acuerdo que ella me dijo... ella me dijo... No... yo le pregunté: – ¿con quién dejás a René? No, lo tengo que ir a buscar a lo de la abuela. Lo tengo que ir a buscar... Lo tengo... o la tengo que ir a buscar... lo tengo que ir a buscar... la tengo....

(...)

**ROBERTO:** Hágame un favor, don Justo, hágame un favor. (...) Saque la tapa... ¿Ve la caja esa que está ahí atrás? Sáquele la tapa. (...) No hay nada que hacer. En esta época sobrevive el que tiene capacidad de improvisación. A ver qué le parece. ¿Ve que es una pelota con gajos, no? Le cambiamos de color los gajos. Le ponemos una cabecita y cuatro patitas. ¿Qué queda? ... ¿qué queda? ¡(...) Una tortuga! ¿No ve que es una tortuga? Cabecita, patita, cuatro... ya está, je, je... y sirve para varón o para mujer. ¡Es unisex!

culinária: o *asado*, as *empanadas* e o vinho, como já descrevemos no subitem em que tratamos de *argentinidade*<sup>110</sup>. No diálogo entre Fermín e Don Justo, este último relata a forma como perdeu seu cão, motivo que leva o espectador a interessar-se talvez mais pela mínima história desse velho-viajante.

Descrevendo e analisando os seis fragmentos do filme, acreditamos ter apresentado um panorama do longa-metragem, no qual a montagem é imprescindível, como argumenta Posadas (2005). Apesar de ter sido filmado na Patagônia, que, como afirma Quintín (2009), causa uma tentação para os diretores devido à grandiosidade das paisagens, Sorín sabe apropriar-se da fotografia. No caso de *Histórias mínimas* o que mais interessa não se restringe aos cenários naturais majestosos, mas ao olhar dos personagens diante das câmeras, como pondera Posadas (2005). Os diálogos são simples e isso pode ser verificado

---

<sup>110</sup> 00h54'00" – 1h02'00"

(...)

**FERMÍN:** ¡Buenas! Qué anda buscando. ¿abuelo?

**DON JUSTO:** Ando buscando un perro.

**FERMÍN:** ¿Un perro?

(...)

**FERMÍN:** Déjeme ver... debe ser el perro de Loza. Es el que cuida los galpones el fin de semana. Vive acá a unos quince kilómetros ahí sobre la bahía. Es difícil llegar. De noche no va a llegar, abuelo, ¿eh?

**DON JUSTO:** Bueno, muchas gracias, entonces.

**FERMÍN:** Escuche, abuelo, ¡oiga! ¿Adónde va? ¿No quiere pasar? Estamos guitarreando con los muchachos. Vamos, hombre, acepte. ¿Dónde va a ir ahora?

**DON JUSTO:** Bueno, muchas gracias.

**FERMÍN:** Fermín Maldonado.

**DON JUSTO:** Justo Benedicti.

**FERMÍN:** Adelante. .... Le voy a presentar a mis amigos. Somos todos de corrientes. Hace dos años estamos trabajando acá. Eh, muchachos, paren, paren. ¡Eh! Rolando, Silvio, ¡Don Justo!

Muchachos: Hola Don Justo ¿cómo le va? Hola.

**DON JUSTO:** Hola. Buenas noches a todos. ¿Qué tal?

**FERMÍN:** Eh... siéntese don Justo... ¡eeeso! Bueno, ¡un chamamecito para don Justo!

(Tocan chamamé)

**FERMÍN:** Una empanadita... Un vinito.

(...)

**FERMÍN:** Está un poco “frión” si quiere le pongo un poco en el fuego. ¿eh?

**DON JUSTO:** No, no, no...

**FERMÍN:** Eh, Ismael, fíjate si hay un huesito más caliente acá para el abuelo.

**DON JUSTO:** No, no, no...

**FERMÍN:** Sírvase. (...) Qué tiene el perro, ¿eh? Digo... que venga de tan lejos para buscarlo.

**DON JUSTO:** Lo tengo de chiquito.

**FERMÍN:** ¿Se le perdió?

**DON JUSTO:** No, se me fue.

**FERMÍN:** ¿Se fue? ¿Por su cuenta?

**DON JUSTO:** Sí, por su cuenta.

**FERMÍN:** A ver, cuénteme cómo fue el asunto. Cuénteme, abuelo.

(...)

**FERMÍN:** ¿No quiere descansar un poco? ¿Tiene dónde dormir acá en San Julián?

**DON JUSTO:** No, pero ya veremos.

**FERMÍN:** Acá hay una casilla. Yo uso cuando me quedo. ¿Eh? Duerma, descanse un poco. Y mañana nos levantamos y nos vamos a verlo a Loza. Le preparo. Y mañana lo vengo a buscar.

**DON JUSTO:** Bueno, muchas gracias, don Fermín.

**FERMÍN:** ¡Hasta luego!

nos exemplos selecionados nesta análise. Dessa maneira, apesar da simplicidade, do quão *mínima* uma história seja, carrega uma forte poética consigo. Assim, a solidão que demonstram tanto Roberto quanto Don Justo, parece se fundir na imensa paisagem patagônica. Posadas (2005), em seu artigo, às vezes pessimista, nos faz relacionar *Histórias Mínimas* com o Novo Cinema Argentino e interroga-nos, como leitores: obtém-se aquilo que se deseja? Não. Tem-se o que se pode: talvez um falso cachorro, uma promessa e um estojo de cosméticos. O autor faz, então, a relação como se o diretor do filme dissesse: “Foi isto o que pude fazer.” E ressaltamos o teor pessimista de Abel Posadas quando escreve ao fim do artigo sobre Carlos Sorín que esse é o único diretor de outra geração de cineastas que se perdeu. Não concordamos com tais colocações, dado que o Novo Cinema Argentino apresenta os elementos anteriormente destacados no item que a ele se destina e que podemos resumir com as palavras de Tranchini (2007)

Diferentemente de boa parte do resto do cinema latino-americano de ficção, que filma a pobreza e a violência, mas cuja busca é distintivamente urbana e em cujos filmes não há agricultores, nem populações indígenas, nem lutas por terras ou terras cultivadas, nem cenas de discriminação em relação ao pobre rural, nem qualquer registro de exclusão do campo em direção à cidade, o cinema argentino contemporâneo, recupera as imagens do mundo rural, dos cenários e personagens do campo e o interior provinciano da Argentina, cenários e personagens esquecidos pelo cinema das décadas anteriores e que voltam a este cinema, outra vez, como um de seus *leitmotiv* constitutivos. Estes filmes incluem o mundo rural mostrado como paisagem, mas também como espaço social, como atividade produtiva, em suas formas de trabalho, como a própria vida social.<sup>111</sup> (TRANCHINI, 2007, p. 126).

Assim, retomando as palavras de Barros (2007) – apontadas no início deste item –, e associando-as às ideias de Tranchini (2007), o filme *Histórias mínimas* denuncia aspectos da sociedade que o produziu, no sentido em que nos apresenta personagens autênticos, especialmente os nativos da região patagônica, que carregam tipos de linguagens próprios. Seus caminhos culturais, portanto, nos direcionam a identificar uma região da Argentina pouco abordada pelo cinema comercial, em que tanto os costumes culinários são particulares, quanto o são as relações sociais e familiares – como vimos nas análises dos

---

<sup>111</sup> Diferentemente de gran parte del resto del cine latinoamericano de ficción, que filma la pobreza y la violencia, pero cuya búsqueda es distintivamente urbana y en cuyas películas no hay agricultores, ni poblaciones indígenas, ni luchas por tierras o tierras cultivadas, ni escenas de discriminación en relación al pobre rural, ni cualquier registro de exclusión del campo en dirección a la ciudad, el cine argentino contemporáneo, recupera las imágenes del mundo rural, de los escenarios y personajes del campo y el interior provinciano de Argentina, escenarios y personajes olvidados por el cine de las décadas anteriores y que vuelven a este cine, otra vez, como uno de sus *leitmotiv* constitutivos. Estas películas incluyen el mundo rural mostrado como paisaje, pero también como espacio social, como actividad productiva, en sus formas de trabajo, como la propia vida social. (TRANCHINI, 2007, p. 126).

trechos sobre María e sua amiga e Don Justo e Fermín. Tal particularidade é levantada por Dieterich (2002), e entendemos que seja assim numa localidade em que o frio é predominante e a população, escassa. A sociedade que compõe tal cenário, no entanto, é diferente daquela que estamos acostumados a ver nas metrópoles: os agentes sociais parecem dividir dignamente suas responsabilidades e os cidadãos parecem saber seus limites: fato que claramente se observa na sequência de cenas em que Don Justo é levado a uma clínica ao sentir-se mal. O idoso entende seu papel social, é reconhecido por uma enfermeira e, através de seus olhos, somos testemunhas de como se move a sociedade: ora entre verdades, singularidades, ora entre simulações, como no caso de Roberto, que, ao mesmo tempo em que Don Justo, é ‘atendido’ pela mesma médica, na mesma clínica que, ao entrar numa van com Roberto, lhe faz um ‘curativo no joelho’.

Barros (2007) aponta ainda as visões de mundo multi-diversificadas que podemos apreender da fonte documental cinematográfica analisada. Essas visões, apesar de restritas na maioria dos personagens, denotam um olhar de esperança ou alegria quando se referem ao Brasil, por exemplo. Essa esperança parece ser de ilusão ou sonho pela distância que há entre suas próprias realidades e a ideologia do outro. O prêmio principal do programa televisivo é uma viagem a uma praia brasileira e os personagens sentem-se felizes por esse fato. Em outra cena, uma mulher diz que seu marido, colecionador de palmeiras, acreditava que a Patagônia seria como o Brasil, com essas árvores ocupando toda a sua geografia. Seriam essas apenas ilusões? Talvez. Esses exemplos nos levam a entender a importância das representações coletivas (MOSCOVICI, 2012) e devemos considerar que, no ambiente analisado, pouco da chamada *globalização* havia chegado: era difícil até se fazer uma chamada telefônica.

Assim, o filme *Histórias mínimas* permite discutir alguns aspectos que podem ser abordados no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Como exemplo disso, nos referimos à “outra cara” ou “outras caras” da Argentina – excetuando-se a capital Buenos Aires. Do ponto de vista do conhecimento dos hábitos alimentares, da cultura familiar, pode-se, por meio dele perceber certas particularidades, como já destacamos ao longo do texto. Em relação ao contexto da sociedade Argentina, ele permite entender, que os aspectos climáticos e geográficos, ao mesmo tempo em que unem as pessoas, também as fazem experimentar sensações de isolamento. Por outro lado, quanto à visão do argentino em relação do Brasil, algumas cenas mostram que a representação de nosso país corresponde ao de um lugar paradisíaco, com praias e muitas palmeiras. Entretanto, poderemos complementar esse

imaginário nas próximas páginas, em que destacaremos outra sociedade argentina localizada no nordeste do país, Misiones, que por sua vez conta com características particulares e, conseqüentemente, um imaginário próprio acerca do Brasil, considerado o fator fronteiriço. Assim, traçaremos uma comparação entre essas duas sociedades argentinas, aspecto que enriquece o teor da presente pesquisa.

Os aspectos levantados por Dieterich (2002) acerca de uma identidade latino-americana que abarcam o castelhano como idioma comum – salientamos, portanto, que é veiculada outra variante, que não a portenha. Por outro lado, o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes, podem ser identificados quando María está em sua “casa” e diz não poder sair, porque seu marido não se encontra. Percebe-se aí, certa subordinação desta em relação a Carlos, seu marido. O catolicismo não fora identificado no filme e constituirá a análise do próximo longa-metragem *O caminho de San Diego*.

#### 4.1.3 *O caminho de San Diego*: uma análise

*O caminho de San Diego*, o quinto longa-metragem na carreira do diretor e roteirista Carlos Sorín, de acordo com os críticos Martínez Molina (2013), Molteno (2006), e o site espanhol [www.cineol.net](http://www.cineol.net) é o último filme da trilogia composta pelos títulos *Histórias mínimas* (2002) e *O cachorro* (2004).

A trama foi inspirada, segundo o próprio diretor<sup>112</sup>, no livro *Santa Evita*, de Tomás Eloy Martínez. O roteiro está motivado pelo capítulo em que se trata das proezas que os argentinos faziam em 1952 – ano da morte de Evita – para, de alguma forma, dividirem com ela a dor de sua agonia, ou mesmo salvá-la da morte. Muitas pessoas faziam greve de fome, jornadas intermináveis de trabalho, entre outras façanhas. Após a leitura desse livro, Sorín afirma ter esboçado – no fim da década de 1990 – o roteiro para um de seus filmes. O argumento centrava-se na história de dois cortadores de árvores que levariam – a pé – desde a selva de Misiones até Buenos Aires um tronco, carregando-o nos ombros. Esses trabalhadores estavam convencidos que, dessa maneira, colaborariam para a cura de sua líder e protetora. Em 2004, quando Maradona foi internado com problemas cardíacos na clínica Suíço-argentina e muitos argentinos peregrinaram até a sua fachada, Sorín adapta e termina seu roteiro.

---

<sup>112</sup> As informações foram retiradas da entrevista a Hugo Zapata, extraída do *site* [http://www.cinesargentinos.com.ar/fichas\\_2006/el\\_camino\\_de\\_san\\_diego.shtml](http://www.cinesargentinos.com.ar/fichas_2006/el_camino_de_san_diego.shtml), em 29/10/2013.



O filme é um misto de documentário e ficção. Por meio do formato do documentário é apresentado o protagonista Tati Benítez. O diretor utiliza-se dessa estratégia também em seu primeiro filme, *La película del Rey* – anteriormente comentado –, e no longa-metragem *O cachorro*, em que o protagonista é entrevistado pelo dono de uma agência de empregos, que fornece ao espectador todos os dados referentes ao personagem que necessita saber.

O longa metragem em pauta, pertencente à classe dos *road movies*<sup>113</sup>, neste caso apresenta um personagem que sai de sua Misiones natal e rumo a Buenos Aires, impulsionado pelo desejo de levar um presente a seu ídolo, Diego Maradona. A crítica Molteni (2006) e o site espanhol [www.cineol.net](http://www.cineol.net), porém, afirmam que a fórmula usada por Sorín em seus filmes anteriores pertencentes à trilogia comentada e que parecia ser algo inovador, nesta última produção torna-se repetitivo, algo de que discordamos, devido às particularidades que analisamos neste texto.

#### 4.1.3.1 Informações Gerais

Título: *O caminho de San Diego*.

Título original: *El camino de San Diego*.

Ano: 2006.

País: Argentina/ Espanha.

Gênero: Drama.

Duração: 98 minutos.

Ficha técnica:

Diretor: Carlos Sorín, Roteiro: Pablo Solarz Produção: Hugo Sigman, Óscar Kramer.

Música: Nicolás Sorín, Fotografia: Hugo Colace.

Atores: Ignacio Benítez (Tati Benítez); Carlos Wagner Messerlian La Bella (Waguinho); Paola Rotela (esposa de Tati); Silvina Fontelles (Senhora Matilde); Miguel González Colman (Silva); José Armónico (Gauna); Toti Rivas (El Tolo); Marisol Córdoba (esposa de Tolo); Otto Mosdien (pastor Otto); Claudio Uassouf (padre) Lila Cáceres (mãe jovem); Pascual Conditto (Pascual); Juan Villegas (dono da casa de artigos fotográficos); Walter Donado (motorista da ambulância); Aníbal Maldonado (contrabandista); Alberto Rodríguez Mujica

<sup>113</sup> Filme de estrada é um gênero de filme em que a estória se desenrola durante uma viagem. O nome do gênero também é o título do filme *Road Movie* de 1974, dirigido por Joseph Strick. Como exemplos famosos desse gênero, podemos citar *Central do Brasil*, *Easy Rider*, *Just Like the Son*, *Natural Born Killers*, *Rain Man*, *Thelma and Louise*, *Wild at Heart*, *Little Miss Sunshine*, e *Y tu mamá también*. Informação disponível em < <http://dicionario.babylon.com/road%20movie/>> Acesso em 28/01/2014.

(dono da casa de artigos regionais); Alberto Rodríguez (Rodríguez); María Marta Alvez (Soledad); Alfredo Lorenzo (guarda); Alfredo Valles (cego).

Sinopse: Tati é um jovem natural da Província de Misiones, nordeste da Argentina, e um grande fã de Maradona, como muitos argentinos. Apesar de ter perdido seu trabalho e de passar por uma situação econômica dramática, Tati não perde sua fé. Quando toma conhecimento da internação de Maradona na Clínica Suíço-Argentina de Buenos Aires por um problema cardíaco, decide viajar até a capital para entregar-lhe, pessoalmente, a raiz de uma árvore que ele vê parecida com a figura de seu ídolo.

#### 4.1.3.2 Dinâmica da narrativa

O filme inicia-se com o texto<sup>114</sup> a seguir, do qual se enfatiza a última frase

Em 17 de abril de 2004 Diego Armando Maradona foi internado na clínica Suíço-argentina de Buenos Aires acometido por uma grave crise cardíaca. Durante esses dias a saúde de Maradona comoveu boa parte dos argentinos. Muitos deles viajaram centenas de quilômetros, desde lugares distantes, para estar junto de seu ídolo naquele difícil momento e, assim, dar apoio a quem tanta felicidade lhes proporcionou.

**“Tati” Benítez pode ter sido um deles...**

O longa-metragem foi rodado na Província de Misiones, nordeste argentino. Grande parte daquela região, isto é, 90% de seu território tem caráter fronteiro com o Brasil e o Paraguai, o que supõe um ponto de interesse para o Estado argentino na reconstrução da nação, como assinalam Rodríguez e Blacha (2013). Essa relação de proximidade entre a Província de Misiones, o Brasil e o Paraguai, subsidia-nos com particularidades que exploramos nesta análise e que constituem um rico cenário tanto para professores, quanto para os aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Nesse aspecto, abordaremos elementos anteriormente tratados no subitem acerca de *argentinidad*, bem como aqueles que configuram a própria região de Misiones, dado que no longa-metragem somos apresentados a características regionais como os elementos relacionados ao meio de vida de seus habitantes, crenças, os grupos de imigrantes que formam sua população e, especialmente, os traços apontados no contato entre Tati, o protagonista, e o personagem brasileiro, Waguinho.

---

<sup>114</sup> *El 17 de abril de 2004 Diego Armando Maradona fue internado en la clínica Suizo-argentina de Buenos Aires afectado por una grave crisis cardíaca. Durante esos días la salud de Maradona conmovió a buena parte de los argentinos. Muchos de ellos viajaron cientos de kilómetros, desde zonas distantes, para estar junto a su ídolo en el difícil momento y darle apoyo a quien tanta felicidad les regaló.*

**“Tati” Benítez pudo haber sido uno de ellos...**

Na primeira cena aparece Tati, o protagonista, vestindo a camiseta com o número 10 da seleção argentina de futebol, em sua rotina de trabalho como cortador de árvores na selva da região. Nas cenas seguintes passamos a conhecer o personagem a partir dos depoimentos de seus amigos, colegas de trabalho e vizinhos. Esses testemunhos são apresentados no formato de documentário, tal como salientamos anteriormente. Em nosso ponto de vista, o fato de essas pessoas fazerem o papel de si mesmas na trama – como antes fora comentado sobre o uso de não atores pelo diretor –, confere certa verossimilhança em relação a aspectos linguísticos, entre tantos outros, dado que esses personagens falam, agem, gesticulam e se tratam entre si, como o fazem normalmente, isto é, não por meio de atuações, o que, para nossos alunos de língua estrangeira, pode constituir uma experiência além daquela que possam ter ao assistirem a um filme realizado nos moldes convencionais. Trataremos deste aspecto com mais ênfase no desenvolvimento deste texto.

Sobre os testemunhos a que nos referimos anteriormente, entendemos que Tati é um jovem humilde que vive numa casa simples, de madeira, com sua esposa e três filhos. Os conhecidos declaram a paixão do rapaz por seu ídolo máximo: Diego Maradona, de quem o protagonista possui muitos pôsteres em sua casa. O jovem também exibe duas tatuagens: uma do rosto do jogador no braço, e outra, do número 10 – o da camiseta do esportista – desenhado nas costas. Durante as narrações de seus amigos, vizinhos e conhecidos, vários fatos curiosos são contados, entre eles o do momento do registro do nome de sua segunda filha, quando Tati insiste em homenagear seu ídolo, colocando-lhe o nome “Diega”<sup>115</sup>. Ao receber uma resposta negativa do escrevente, decide registrá-la como “Dalma”, que corresponde ao nome de uma das filhas de Maradona. Julgamos importante transcrever essas falas, dado que seu teor denuncia uma prática diferente daquela comumente exercida no Brasil, isto é, na Argentina – como em outros países hispano-falantes –, normalmente não é permitido<sup>116</sup> fazer registros de nomes que não têm oposição de gênero, como declara o

<sup>115</sup> 00h06'40" – 00h07'11"

*Y después vino el tema cuando nació su hija y le quiso poner “Diega” de nombre...*

**Escribano** – “Diega” no existe. “Diega” es un invento. No es como Juan que le ponen Juana, Luis que le ponen Luisa... no existe... eh... “Diega” no existe.

**Tati** – Hay muchos nombres raros...y.... yo quiero ponerle...

**Escribano** – ¡No me lo van a aceptar!

**Tati** – ¿Y si le ponemos Diego?

**Escribano** – ¿Cómo le vas a poner Diego si es una nena?

**Tati** – Métale “Dalma” nomás.

**Escribano** – ¡“Dalma”!...

<sup>116</sup> A lei de nomes 18.248/69, não permite aos pais colocar o mesmo nome de seu irmão ao filho recém-nascido, exceto que o mais velho haja falecido. Tampouco é permitido registrar sobrenomes como nomes ou nomes estrangeiros que não possuam adaptações castelhanizadas. São excluídos, também, “os nomes extravagantes, ridículos, contrários às costumes locais ou que signifiquem tendências políticas ou ideológicas.” De acordo com

escrevente na cena do filme e também a pesquisadora Bajo Pérez (2008) que aponta outros exemplos (David, Héctor, Matilde), ou mesmo de nomes estrangeiros. Contudo, atualmente verificam-se algumas exceções, devido às regras de cada Registro Civil, como fora apontado.

Na medida em que a trama se desenvolve, entendemos particularidades da região – tanto através da fotografia apresentada no filme –, como também pelos costumes praticados entre seus habitantes: o hábito de se tomar mate, por exemplo, que pode ser observado logo nas primeiras cenas, entre aqueles que fazem os depoimentos, e entre o protagonista e sua esposa, que também são adeptos dessa prática. Como salientamos anteriormente, esse é um elemento característico da cultura argentina, ou seja, costume que se consolida de norte a sul do país, como pudemos observar nos dois filmes em questão, dado que em *Histórias mínimas*, o personagem Don Justo também dá exemplo dessa tradição.

Ademais, outro aspecto relevante nessa região como apontamos ao referir-nos sobre os aspectos de *argentinidad*, refere-se à língua castelhana, que divide lugar com o guarani. Nesse particular, o idioma é apresentado no momento em que Tati, ao ser despedido de seu trabalho, o que culmina com o nascimento do terceiro filho, busca outra forma de obter recursos financeiros. Nesse caso recorre a Silva<sup>117</sup>, um experiente artesão da madeira a quem Tati ajuda coletando galhos, troncos e ramos na selva. Com Silva, Tati aprende seu ofício e passa a conhecer as árvores da região. Nessas cenas ambos conversam em guarani. Dessa maneira o jovem auxilia o artista, vendendo os artigos produzidos pelo artesão aos turistas que visitam o local.

O personagem Silva, Miguel González Colman, é de origem guarani. De acordo com informações oficiais<sup>118</sup> do filme em questão, ele praticamente não fala a língua castelhana e, durante as filmagens, sua sobrinha servia de intérprete. Ressalte-se que o aspecto relacionado à língua fora levantado por Dieterich (2002), que aponta o castelhamo como o idioma majoritariamente comum na constituição da identidade latino-americana. Entretanto, ao delimitarmos as particularidades levantadas pelo sociólogo, destacamos a relevância das línguas originárias, como é o caso do guarani, especialmente na região em que o filme foi

---

o dicionário, considera-se ‘ridículo’ aquilo que “devido a sua extravagância, é digno de escárnio”. No entanto, este é um conceito ambíguo e subjetivo, que está sujeito à decisão dos diretores dos registros civis de cada Província. Houve uma tendência de muitos pais que desejavam criar nomes para seus filhos utilizando a primeira sílaba dos nomes de ambos, o que resultaria, por exemplo, em “Jali”, nome do filho de Javier e Lidia. No entanto, essa possibilidade está proibida. (grifos nossos). Texto adaptado de:  
<http://www.gob.gba.gov.ar/registro/normativa/documentos/ley18248.pdf> e  
<http://www.defiendase.com/muestranota.asp?id=35&ant=> O texto original intitula-se: *¿Puedo ponerle cualquier nombre a mi hijo?* Acessos realizados em 04/11/2013.

<sup>118</sup> O sitio oficial do filme é <http://www.elcaminodesandiego.com/>

realizado. Essa informação, portanto, é muito relevante em nossa pesquisa, especialmente ao tratarmos da relação dos habitantes de Misiones<sup>119</sup> – de origem guarani – com sua língua. Parece-nos relevante atentar para um fato apontado por Irupé Nuñez (2012) acerca das estatísticas nacionais argentinas, em que a estudiosa aponta que “os guaranis de Misiones aparecem como um dos grupos étnicos com maiores índices de analfabetismo do país, com 29,34% (ECPI-INDEC, 2004/2005)” (p. 62). A pesquisadora complementa a ideia afirmando que naquela Província as políticas educativas envolvendo a questão indígena não foram priorizadas. Esse elemento denuncia dois aspectos importantes para nossa análise: o primeiro deles reside na data dessa pesquisa praticamente coincidir com o ano de rodagem do filme – lançado em 2006 –, e, segundo, a condição de analfabeto – ou semialfabetizado – de Tati, o protagonista de *O caminho de San Diego*.

Há, portanto, dois momentos no longa-metragem em que se pode constatar essa realidade: quando Tati envia uma carta<sup>120</sup> ao *Museu do clube Boca Juniors* oferecendo como presente a estátua de Maradona, entalhada a partir da raiz de uma árvore que este havia encontrado na selva, e a segunda situação, quando o jovem se encontra em Buenos Aires, no local onde estaria seu ídolo, e, na impossibilidade de entregar-lhe o presente em mãos, decide redigir um bilhete<sup>121</sup> que deveria ser entregue juntamente com a escultura para Maradona.

---

<sup>119</sup> É importante ressaltar que os imigrantes das últimas décadas do século XIX eram, em sua maioria, paraguaios e brasileiros. (RODRÍGUEZ, L.R. e BLACHA, L. E. 2013, p. 16).

<sup>120</sup> **Agente/Correo:** – “*El suscripto aquí presente Ignacio Benítez de Pozo Azul, de la provincia de Misiones, tiene el agrado de ofrecerle a ustedes en carácter de regalo una raíz de timbó que el suscripto encontró hace tiempo y que tiene la forma del ídolo máximo Diego Armando Maradona. El suscripto piensa que puede lucir muy bien en el Museo de las estrellas de Boca y que el mundo pueda ver. Firma, el suscripto.*”

**Agente/Correo:** – ¿No habré puesto muchas veces “el suscripto”?

**Tati:** – ¿Qué es “suscripto”?

**Agente/Correo:** – “Suscripto” sos vos, el que firmás.

**Tati:** – Ahhh... tá bien para mí.

**Agente/Correo:** – Y bueno, firmá, entonces.

**Agente/Correo:** – Metele... Qué momento, ¿eh?

<sup>121</sup> 1h28'00”– 1h28'36”

**Tati:** – Escucheme, escucheme... yo también quisiera decirle que soy yo el que está mandándose...

Mándalo acá, escríbilo acá.

**Tati:** – Eh, no soy muy bueno en esto de la escritura...

**Mujer:** – ¿Querés que te ayude?

**Tati:** – Si podría...

**Mujer:** – Y, si no nos ayudamos entre nosotros... ¿qué pongo?

**Tati:** – Tati Benítez de...

**Mujer:** – ¿Benítez?

**Tati:** – Sí...

**Tati:** – ¡Benítez!

**Tati:** – De Pozo Azul.

**Mujer:** – ¿Dónde es eso?

**Tati:** – Misiones.

**Mujer:** – Bueno, aquí tenés.

**Tati:** – ¡Gracias!

Nessas duas situações Tati informa não saber escrever: na primeira delas, é auxiliado pelo agente do Correio que redige a carta para o jovem e, no outro caso, o faz uma mulher que também havia levado um presente para o ídolo.

É importante ressaltar que ambos os aspectos, além de apresentarem a característica de uma faixa da população local, isto é, a guarani, também podem servir como elementos para o professor de espanhol como língua estrangeira, dado que os textos, tanto da carta quanto do bilhete, podem ser explorados em sala de aula, em análises e adaptações.

Conforme apontamos no início desta análise, tratar da imigração constitui um aspecto importante no que se refere à configuração dos personagens apresentados na narrativa. Porém, essa particularidade não será por nós enfatizada. Os pesquisadores Rodríguez e Blacha (2013) apontam, contudo, que nas primeiras décadas do século XX, as imigrações de poloneses e ucranianos foram as que apresentaram cifras mais consideráveis. Entre os personagens presentes na narrativa, há um comerciante da região a quem chamam *Polaco*, devido a seus traços físicos característicos de origem eslava. A respeito das colonizações polonesa e ucraniana, os autores vinculam o cultivo de erva mate. Nessa perspectiva, esse tipo de produção é um dos principais produtos da economia daquela Província. Todavia, é importante destacar que o início da prática remonta ao período pré-hispânico, dado que as folhas eram utilizadas por povos guaranis para infusões. Sob essa ótica, Rodríguez e Blacha (2013) dividem a atividade da erva mate, denominada *yerbatera*, em duas etapas: a primeira, de 1875 quando se habilita a extração na região da atual Misiones, e a segunda, do ano de 1920 até os dias atuais, quando ocorre sua plantação e produção, em escala economicamente nacional. Julgamos relevante tratar desse aspecto na análise de *O caminho de San Diego*, dado que as situações apresentadas em seu argumento são propícias para tal, como apontamos no início deste subitem. As particularidades expostas também são um complemento para as características de *argentinidad* elencadas, quando tratamos acerca do consumo do *mate*, dado que nessa parte do texto apontamos a maior região produtora de erva-mate do país, bem como os primórdios de seu cultivo.

Ademais, no filme se apresenta uma pequena produção de tabaco, em que uma personagem fazia, artesanalmente, a secagem das folhas. Considerando esses cultivos, reproduzimos as palavras de Cáceres (2003) que, pautado em fontes oficiais, informa que a agricultura é a principal atividade produtiva do setor. Os cultivos de destaque são,

especialmente, a erva-mate, o chá, o tabaco, o tung<sup>122</sup> e a cana de açúcar. O autor aponta que a estrutura agrária da província de Misiones é caracterizada pela participação de pequenos produtores, dado que essa foi a última província a ser “cuidada” pelo Estado argentino, como retratado no longa-metragem.

Além da imagem de Maradona como ídolo – não apenas de Tati –, mas também de muitos daqueles que fazem os depoimentos apresentando o protagonista, pode-se perceber outro traço característico de *argentinidad*: a adoração a ídolos nacionais, aspecto também destacado por Palacios (2012), no item em que tratamos especificamente acerca do tema. No filme há várias mostras dessa veneração, não somente ao esportista, mas também a Che Guevara<sup>123</sup> e Gauchito Gil<sup>124</sup>. No fragmento, Tati conversa com um vendedor de frutas que possui uma banca na beira da estrada. Ambos falam sobre os quadros pintados pelo vendedor que ilustram Che Guevara e Gauchito Gil, expostos em sua barraca com a intenção de vendê-los. Tati sente falta de seu ídolo entre as figuras e indaga se o vendedor-artista não desenhará Maradona. Ao fim da conversa, Tati completa que as imagens desses três personagens argentinos, se colocados lado a lado, representariam a Santíssima Trindade. Observamos, nesse aspecto, que personalidades políticas, ideológicas, santos populares, entre tantos outros nomes de destaque na Argentina, muitas vezes são colocados em patamares de adoração quase religiosa. Com efeito, optamos por explorar outros exemplos do culto a Maradona, no momento em que abordarmos a chegada do protagonista com sua estátua a Buenos Aires.

Na viagem feita por Tati desde seu povoado, Pozo Azul, até a capital argentina, o personagem embarca em diversos meios que o transportam: alguns ônibus, caminhões que conduzem trabalhadores rurais, e, por fim, a cabine de um caminhão guiado por um motorista brasileiro. Particularmente queremos destacar dois aspectos desse périplo: em primeiro lugar,

---

<sup>122</sup> Árvore de nome chinês, cujo óleo extraído da semente de seus frutos utiliza-se na indústria de pinturas e vernizes.

<sup>123</sup> Che Guevara viveu, durante alguns anos de sua infância, naquela região.

<sup>124</sup> 0h32'40" – 0h33'10"

**Puestero:** – ¿Te gusta?

**Tati:** – ¿Están buenos, eh?

**Puestero:** – Yo los pinto. Son mis cuadros. ¡Yo los hago! Tengo este puestito para rebuscarme porque sabe que... de esto no puedo vivir...

**Tati:** – ¿Y de Diego no hizo ningún cuadro?

**Puestero:** – ¿Sabés que no? Debería hacerlo ahora con este asunto que está enfermo, ¿no?

**Tati:** – Y, podía ponerlo ahí, junto a los otros...

**Puestero:** – Y, del otro lado... El Che, Gauchito Gil y Dieguito...

**Tati:** – Y es como la Santísima trinidad...

**Puestero:** – Jajajajaja...

duas viagens de ônibus, quando se encontra com pessoas que parecem intensificar sua crença em levar a estátua a Maradona e, segundo, seu encontro com o personagem brasileiro.

O início dessa trajetória se dá num ônibus que o leva até a cidade de Oberá. Nesse coletivo Tati viaja ao lado de um padre a quem o protagonista lança perguntas<sup>125</sup> quase filosóficas sobre o sentido de sua missão, como destaca Molteno (2006). O jovem indaga o pároco acerca da descoberta da raiz que leva de presente ao seu ídolo. No final dessa cena há ênfase na expressão esperançosa de Tati, obtida pela filmagem em primeiro plano. O próprio diretor Carlos Sorín<sup>126</sup> afirma uma tendência por esse tipo de captura de imagem, dado que para ele, os rostos são suas verdadeiras paisagens. E, quando abre o plano, às vezes inusitadamente, o faz para representar a solidão e a pequenez das personagens. (REYES MUÑOZ, 2006).

No concernente à fé que impulsiona o personagem, podemos constatar outro aspecto anteriormente elencado entre os elementos de *argentinidad*: a adoração ao santo popular Gauchito Gil, cujo santuário encontra-se na Província de Corrientes. Sobre esse particular, nos pautamos, novamente nas palavras de Sorín ao ressaltar que mitos populares, santos e pseudo-religiões cresceram enormemente na Argentina nos últimos anos. Nesse aspecto cita Gauchito Gil, um fenômeno local que se transformou numa deidade de abrangência nacional. Segundo o diretor do filme, esse santo que, há um tempo, era invocado em pedidos de saúde e bem-aventurança, hoje conta com multidões de fiéis que peregrinam até seu santuário com pedidos de trabalho. Sorín completa o pensamento apontando a crise, os altos níveis de desemprego, a falta de esperança e de respostas das instituições como caldo de cultura para essas crenças (REYES MUÑOZ, 2006). O roteirista e diretor, portanto, relata

---

<sup>125</sup> 33'40" – 35'40"

(...)

**Cura:** – ¿Vas para Oberá?

**Tati:** – No, no... yo voy para Buenos Aires.

(...)

**Cura:** – ¿Vos tenés familia en Buenos Aires?

**Tati:** – No, no... yo voy... a llevar un regalo. Es un regalo para Maradona.

**Cura:** – ¡Epa! Para el Diego, ¡qué bueno!

**Tati:** – Sí, es una imagen en una raíz, idéntica al Diego.

**Cura:** – Mirá vos... Ves lo que te digo... como la naturaleza siempre es motivo de asombro... Basta con que uno sepa mirar para que siempre nos digan algo.

**Tati:** – Y... dígame, padre... yo encontré esto así porque sí nomás o...

**Cura:** – Mirá, supongo que vos tendrías muchas ganas de encontrarla. Vos debés ser un fanático de Maradona...

**Tati:** – Sí.

**Cura:** – Y, ¿ves? Mirá, cuando uno quiere algo bueno, Dios de alguna manera le concede lo que quiere, ¿no? A veces de un modo que uno ni se imagina, ¿eh? Pero a él le importa lo que uno siente. Y vos debés ser una persona de fe. Por algo vos la encontraste.

<sup>126</sup> As informações foram extraídas da entrevista realizada por Reyes Muñoz a Carlos Sorín, disponível em <http://experpento.es/carlos-sorin-camino-de-san-diego/>



essas características nas cenas em que Tati viaja num ônibus com fiéis – muitos deles caracterizados como o santo – que se dirigiam ao santuário de Gauchito Gil<sup>127</sup>.

Na parada em Corrientes, numa loja de artigos religiosos para homenagem ao santo popular, o protagonista encontra-se com Waguinho<sup>128</sup>, um motorista que transportava milhares de frangos do Brasil para a capital argentina e que decide lhe dar uma carona até Buenos Aires<sup>129</sup>. O primeiro diálogo entre ambos aponta uma possível ideia de desentendimento, quando Tati afirma estar carregando uma estátua de Maradona e o caminhoneiro parece não desejar levá-lo, ao comentar “Hahaha Ah, no, esa no... Maradona en mi camión no entra. Búscate otro. Maradona *non gusta do Brasil*.” – afirma o personagem. No entanto, em seguida o convida novamente: “*Vamos, vem!* Por ti, ¿eh? No por Maradona.”. O pequeno diálogo ressalte-se, ocorre após ambos os personagens terem realizado suas visitas – e pedidos – a Gauchito Gil, aspecto que se pode confirmar com a fala do caminhoneiro “Suerte, sí, *agradeça* o Gauchito Gil, ¿no?”.

A crença é um elemento amplamente abordado no diálogo quando os dois personagens iniciam, juntos, a viagem<sup>130</sup>. Como fora observado, o protagonista fala em

---

<sup>127</sup> 52'00” – 53'00”

**Mujer:** – Nos vimos antes, ¿no?

**Tati:** – Sí.

**Mujer:** – ¿Va lo del Gauchito?

**Tati:** – No, yo voy a Buenos Aires.

**Mujer:** – Y... ya que está por ahí, ¿no le va a pedir algo?

**Tati:** – Y... tendría que verlo, ¿no?

**Mujer:** – Nosotros vinimos porque mi marido perdió trabajo en el frigorífico hace ocho meses y... nos quedamos sin nada... y vinimos a ver si el Gauchito... nos da una mano.

**Tati:** – Sí, yo conozco algunos que fueron y les fue muy bien.

**Mujer:** – Sí, es muy cumplidor.

<sup>128</sup> Na transcrição da fala de Waguinho, foram mantidos os traços de uso da língua espanhola usados pelo motorista, com marcas da língua portuguesa.

<sup>129</sup> 00h55'55” – 00h56'38”

**Waguinho:** – ¿Y usted? ¿Mora por acá?

**Tati:** – Noo, estoy de paso, buscando a quién me lleve...

**Waguinho:** – ¿ah sí? ¿Y dónde vas?

**Tati:** – Voy a Buenos Aires

**Waguinho:** – ¿Buenos Aires? Ahhh yo también voy a Buenos Aires.

**Tati:** – ¿En serio?

**Waguinho:** – *Sério*, vamos

**Tati:** – ¡Qué suerte!

**Waguinho:** – Suerte, sí, *agradeça* o Gauchito Gil. ¿no? ¿Qué traz acá?

**Tati:** – Hay una estatua de Maradona.

**Waguinho:** – Hahaha Ah, no, esa no... Maradona en mi camión no entra. Búscate otro. Maradona *non gusta do Brasil*.

(...)

**Waguinho:** – *Vamos, vem!* Por ti, ¿eh? No por Maradona.

<sup>130</sup> 00h56'45” – 00h59'00

**Waguinho:** – Está bien. Yo no *posso hablar* que Pelé es *pior* o es mejor que Maradona, ¿no? Pero es *homem sério* fue *até* ministro. Con Pelé no se pasa *vergonha*, ¿no? Y Maradona... *quem* é Maradona ahora, ¿*hã*? Dígame.

castelhano e o personagem brasileiro utiliza seus conhecimentos daquele idioma, porém destacamos as marcas em português realizadas por ele.

No segundo diálogo, o caminhoneiro faz a recorrente comparação entre Brasil e Argentina, nomeando os dois jogadores de futebol de maior prestígio em ambos os países e destaca sua preferência por Pelé em relação a Maradona. Na mesma cena, filmada na cabine do caminhão de Waguinho, Tati observa atentamente o pequeno altar montado pelo caminhoneiro, que explica a seu companheiro de viagem: “Esta *é*... mi iglesia... mis santos. Acá... *os orixás*. Cada persona *tem* su propio orixá. Como un ángel de la guardia, que le cuida ... Esta tú *conhece*, ¿no? La virgencita de Itati.” (...) “Y ahí hay o sapo fortuna. Para la suerte, *dinhero*, trabajo...” (...) “Es una tía mía, de Porto Alegre. *Mãe de Santo*. Fala con *os* muertos.” (...) “Y... hay que *ter muy* cuidado con esto, ¿eh? Que hay *muy* personas malas... Mi tía, no... mi tía es muy seria... yo vi la otra vez el *espírito* del *morto* baja en mi tía... se mete adentro cae al *chão*, *se rola*, sale una cosa blanca de la boca... algo impresionante.” Nessas falas, Waguinho coincide com o aspecto de *brasilidade* levantado por Da Matta (1986) ao tratar da religiosidade no Brasil, isto é, do caráter de união que há entre as religiões, as doutrinas, os deuses africanos, entre outras crenças populares, que parecem, em muitos casos, repartir de certa forma a fé do brasileiro.

Nessa mesma perspectiva, no próximo diálogo<sup>131</sup>, Waguinho pergunta a Tati se sua estátua está enfeitiçada e se tem algum poder, dado que, pelas informações obtidas pelos meios de comunicação, o esportista Diego Armando havia saído do internamento. O

(...)

**Waguinho:** – Esta é... mi iglesia... mis santos. Acá... os orixás. Cada persona tem su propio orixá. Como un ángel de la guardia, que le cuida .... Esta tú *conhece*, ¿no? La virgencita de Itati.

**Tati:** – Sí, mirá.

**Waguinho:** Oh, qué bueno, ¿eh? (pausa) Y ahí hay o sapo fortuna. Para la suerte, *dinhero*, trabajo...

**Tati:** – ¿Y esa señora quién es?

**Waguinho:** – Es una tía mía, de Porto Alegre. *Mãe de Santo*. Fala con *os* muertos.

**Tati:** – Ah, yo conozco también una señora que habla con los muertos.

**Waguinho:** – Y... hay que *ter muy* cuidado con esto, ¿eh? Que hay *muy* personas malas... Mi tía, no... mi tía es muy seria... yo vi la otra vez el *espírito* del *morto* baja en mi tía... se mete adentro cae al *chão*, *se rola*, sale una cosa blanca de la boca... algo impresionante.

(bocinas)

(...)

<sup>131</sup> 1h04'00" – 1h09'00"

**Waguinho:** – Tati, *será* que a tua *estátua* tem algum poder? *Será* que ela não tá embrujada?

**Tati:** – ¿Cómo embrujada?

**Waguinho:** – *Presta atención: porque que o Maradona se curou assim, de uma hora pra outra e agora tá jogando golf? Será que Gauchito Gil não dio un poder especial a tu estatua?*

**Tati:** – ¿Poder especial?

**Waguinho:** Sí, porque hay muchos y muchos santos que *fazem milagres que também* son de madera... *Tramela... deixa toca-la... por las dudas...*

(*besa la estatua y se rie*) San Maradona... solo que me faltava...

(...)

personagem faz alusão ao santo popular visitado anteriormente, e indaga “*Presta atenção: porque que o Maradona se curou assim, de uma hora pra outra e agora tá jogando golf? Será que Gauchito Gil não dio un poder especial a tu estatua? (...) “Sí, porque hay muchos y muchos santos que *fazem milagres que também* son de madera...”* A seguir o caminhoneiro ri e beija a estátua dizendo... “San Maradona... *solo que me faltava...*” Em relação a esse comentário de Waguinho, podemos associar o fato de que, nas ideias iniciais de seus diálogos, este dizia não gostar do atleta argentino e, na fala transcrita, assume a estátua como sendo, possivelmente, de “San Maradona”, o que significaria, talvez, outro santo para a pequena ‘igreja’ que carrega na cabine de seu caminhão.

Na cena seguinte os dois viajantes se deparam com uma paralisação na autopista que os conduzia até Buenos Aires. Optamos por transcrever as falas<sup>132</sup>, dado que

---

<sup>132</sup>**Waguinho:** Uh, qué merda... fecharam a ponte, hein?

**Waguinho:** – Eh, ¿qué pasa, hermano? Va a matar 150 mil pollos... si no entrego até mañana, *van todos morir*.

**Piquetero:** – Hermano, si te dejamos pasar, ¿no es un corte! Esto es un corte general.

**Waguinho:** – Van a morir 150 mil *frangos*, *perco* mi camión, *perco* mi trabajo, *perco* tudo.

**Piquetero:** – Te entiendo, pero esto está decidido por asamblea.

**Waguinho:** – Sí, van a morir 150 pollitos, son *pequenos*, son chicos pollos...

**Piquetero:** – Te entiendo, te entiendo todo lo que vos quieras... pero únicamente pasan ambulancias o algún accidente.

**Waguinho:** – Está bien, está bien... ¿entón con quién *posso* hablar?

**Piquetero:** – Con el único que podés hablar es con Rodríguez. El único que te puede autorizar ...

**Waguinho:** – ¿Quién é Rodríguez?

**Piquetero:** – Rodríguez es... el hombre que está allá con la prensa.

(...)

**Waguinho:** – Sr. Rodríguez, Sr. Rodríguez, por favor... tengo acá 200 mil pollos y si no *pasar*, no tengo comida para... si no *chegar* a Buenos Aires... si no *van morir*.

**Sr. Rodríguez:** – Querido, acá a cuatro km tenés un camino de tierra que te lleva hasta la ruta 12. Es un poco más largo nomás. Pero mi camión es muy largo. No puedo *botar* en *terra*. Pero si te dejo pasar, ¿qué le digo al resto de la gente que hace cuatro horas que está esperando?

**Waguinho:** – Busca tu estatua.

**Tati:** – ¿Qué?

**Waguinho:** – Sí, la estatua... de Maradona, por favor, búscala.

(...)

**Waguinho:** – ¡Sr. Rodríguez!

**Sr. Rodríguez:** – ¿Qué pasa ahora?

**Waguinho:** – Quiero mostrar una cosa bárbara. Sorprendente.

**Sr. Rodríguez:** – Bueno. A ver, mostrame.

**Waguinho:** – El muchacho *traz* una estatua de madera de Maradona. Encomendada por Boca Juniors.

**Sr. Rodríguez:** – ¿A ver qué es, che?

**Waguinho:** – Pero un minuto que el muchacho está *traendo*.

**Sr. Rodríguez:** – Juana, servile un plato de guiso acá a mi amigo brasileiro.

**Tati:** – Aquí está.

**Waguinho:** – Rodríguez... Mira Rodríguez... encomendada por Boca Juniors...

**Tati:** – La tenemos que entregar mañana.

**Sr. Rodríguez:** – Bueno, mire, déjeme consultar. Esto es una asamblea y lo decide la mayoría.

**Waguinho:** – Sí, sí, sí, consulte, consulte, por favor.

**Sr. Rodríguez:** – Bueno, déjenme ver, voy a ver qué dicen.

(...)

**Sr. Rodríguez:** – Aquí esta gente trae un encargo para Diego Armando Maradona.

(aplausos)

essa situação é comumente vista tanto nas grandes cidades da Argentina, como nas rodovias que ligam o interior às capitais do país. Esses tipos de paralisações, os chamados ‘*cortes*’, ou ‘*piquetes*’, são organizados pelos Sindicatos, como se pode observar nas cenas e nos diálogos e contam com uma organizada equipe de participantes que se dividem nos trabalhos: alguns empunham bandeiras de protesto, outros cozinham e servem alimentos para os manifestantes; outros, ainda, tocam músicas típicas e dançam. Todos, porém, fazem parte da assembleia que vota pelas decisões a serem tomadas. No diálogo, há um manifestante – ou *piquetero* –, informando que naquela paralisação, especificamente, passariam apenas ambulâncias. O homem ressalta que se trata de um ‘*corte general*’. Há, contudo, um superior, o Sr. Rodríguez, com quem Waguinho decide dialogar para assim prosseguir viagem. Naquele momento, a situação por que passava Maradona, a estátua levada por Tati e a adoração dos argentinos pelo esportista, foram cruciais para que os dois viajantes pudessem seguir sua rota.

Finalmente, depois dos últimos quilômetros de estrada, os dois companheiros de viagem se despedem. Vale salientar que o fato desses personagens serem interpretados tanto por um brasileiro como por um argentino, ao longo da trama apresenta traços de interculturalismo anteriormente destacados neste texto. Nesse âmbito nos remetemos, novamente, à ideia de González Blasco (1999), que entende o termo como o distanciamento de preconceitos, para a aproximação da compreensão e auto-compreensão. A esse respeito resgatamos a situação em que o caminhoneiro demonstra, na primeira fala com Tati, certo desprezo pelo ídolo do jovem. No entanto, ao longo da narrativa percebe-se como o brasileiro se “distancia desses preconceitos” e, ao notar a adoração dos argentinos por Maradona, passa a “aproximar a sua compreensão” sobre esse fato e, inclusive, notamos uma “auto-compreensão” acerca de todo o evento sobre a internação do esportista, quando, por fim, o caminhoneiro passa a sugerir que a estátua do protagonista estaria enfeitiçada, possuindo poderes especiais.

Após a despedida dos personagens, Tati ruma para o campo de Golf onde, supostamente, estaria seu ídolo. Esse último trajeto é realizado pelo protagonista num ônibus urbano. Essa cena lembra a cena final do filme anteriormente analisado, *Histórias mínimas*. Já nas primeiras frases trocadas com o motorista<sup>133</sup> – que também cobra a passagem –, Tati

---

**Sr. Rodríguez:** – Parece que es un encargo que le hizo el club Boca Juniors... Todos sabemos que Diego está pasando por un mal momento. ¿Qué les parece si los dejamos pasar?

(...)

<sup>133</sup> 1h22’00” – 1h23’40”

**Tati:** – ¿Va para General Rodríguez?

**Chofer:** – Sí, subí. 4 pesos. Poné la monedita en la máquina. ¿Vas a la quinta?

**Tati:** – ¿Cómo a la quinta?

percebe estar conversando com outro fã de seu ídolo, que parecia seguir cada passo do esportista. Um exemplo disso é a pequena bandeira que carrega no ônibus com a inscrição “D10S” (com a foto do atleta), que faz alusão à deidade máxima e, ao mesmo tempo, ao número 10 que, conforme citado anteriormente, era o da camiseta de Maradona na seleção argentina. Naquele mesmo ônibus viajava um senhor cego, vendedor de jogos de loteria, que tinha como destino o campo de Golf do jogador de futebol.

Ao deparar-se com o local em que Maradona fora televisado e fotografado, Tati observa muitos fãs que, assim como ele, deixaram seus afazeres para montar uma vigília em torno da casa de campo: alguns em silêncio, outros cantando; outros, ainda, levando-lhe presentes.

Parece um tanto claro que desde o início do filme sabemos que Tati não conseguirá entregar pessoalmente a estátua a seu ídolo. No entanto, esse não é o aspecto principal do enredo, mas a simplicidade e a fé que constatamos nas expressões do protagonista, especialmente quando um guarda lhe diz que, provavelmente Diego Maradona, ao sair de sua casa de campo, tenha levado a estátua consigo. A cena final é um exemplo disso, como destacamos em outra parte deste texto. Tati, ao ganhar um bilhete de loteria do cego com quem havia viajado até a casa de campo de Maradona, olha confiante para o bilhete e para o céu. A câmera o filma em *close* e suas esperanças são, dessa maneira, intensificadas.

A respeito do uso de atores não profissionais ou não atores, como denominados por Sorín e conforme anteriormente apontado, cabe o comentário de Tranchini “No mundo rural descrito pelo novo cinema, os personagens resistem à massificação e suas identidades estão investidas de intensidade e de capacidade de resistência”<sup>134</sup> (TRANCHINI, 2007. p. 126). Analisando as palavras da estudiosa, notamos que o diretor, nas duas obras analisadas, intensifica essas identidades, ao trabalhar com pessoas que, muitas vezes, interpretam seus

**Chofer:** – La quinta de Diego Armando Maradona.

**Tati:** – Sí, voy para allá. ¿La conoce?

**Chofer:** – ¿Sabés la gente que llevé ayer? Mirá, te voy a llevar a un lugar donde no hay parada. Así te queda mucho más cerca.

**Tati:** – ¡Gracias!

**Chofer:** – Ayer apareció dos veces. ¿Lo viste?

**Tati:** – Lo vi por la televisión.

**Chofer:** – Hizo cinco hoyos, ¿viste?

**Tati:** – Está bien ya...

**Chofer:** – Y ese es inmortal. Nos va a enterrar a todos. Seguro que hoy aparece de vuelta.

**Tati:** – Ojalá.

**Chofer:** – ¿Sabés si no tuviera que cumplir este horario como me rajo para ahí? Son momentos históricos. Después tenés algo para contarle a tus nietos.

(...)

<sup>134</sup> “En el mundo rural descrito por el nuevo cine, los personajes resisten a la masificación y sus identidades están investidas de intensidad y de capacidad de resistencia.”

próprios modos de vida. Notamos esse aspecto ao observarmos os elencos dos dois longas-metragens analisados. Durante a interpretação, os nomes dos atores e dos personagens, quase sempre coincidem. Dito com outras palavras, normalmente o personagem conserva o mesmo nome daquele que o interpreta. A esse respeito, citamos outros aspectos que, em termos identitários e de representação, denotam, também, importância para este estudo: Tati (Ignacio Benítez) e sua esposa (Paola Rotela) são, de fato, um casal. O padre que Tati encontra no caminho a Oberá é realmente um padre. Por outro lado, o caminhoneiro Waguinho (Carlos Wagner Messerlian La Bella), é produtor cinematográfico. Inicialmente esteve encarregado da seleção para o papel daquele personagem, mas terminou por interpretá-lo. Assim, com a intenção de brindar autenticidade às atuações, Sorín na entrevista concedida a Reyes Muñoz (2006), afirma não entregar roteiros escritos a seus não atores. Ao contrário disso, procura estimulá-los durante as filmagens, fazendo-os dizer o que está no roteiro, porém com suas próprias palavras.

Acreditamos que essas características enriquecem as produções analisadas, dado que os diálogos passam a ser, devido às particularidades descritas, como aponta o diretor, “momentos de verdade”, isto é, filmando com pessoas que interpretam a si mesmas, intensificam-se os “momentos onde as coisas ‘são’ e não ‘parecem ser’” – como ocorre, normalmente, num filme convencional. No entanto, Sorín aponta que essa forma de pensamento não é um dogma, dado que qualquer decisão nesse âmbito deve ser julgada no contexto do filme. O filme é, portanto, um universo fechado que cria seus próprios códigos. (REYES MUÑOZ, 2006).

Assim, após a apresentação dos filmes – consideradas as particularidades que apresentamos nesta análise – objetivamos “aproximar” partes da cultura argentina aos estudantes de espanhol como língua estrangeira. Utilizamos o verbo *aproximar* tal como o faz Kramsch (2009), quando se refere ao papel que deve exercer o professor enquanto “agente facilitador” das culturas. Nesse sentido, nos pautamos na mesma estudiosa quando se refere ao termo ‘intercultural’, apontando que este “caracteriza qualquer iniciativa destinada a ensinar algo a mais sobre as pessoas de um outro estado nação, e/ ou a viver como elas.” (KRAMSCH, 2009. p. 122). Parece ser que o material fílmico promove esse “ensinar algo a mais”, especialmente quando os aprendentes podem identificar personagens de sua nacionalidade atuando em outro país/ cultura. Dito em outras palavras, o caminhoneiro retratado no filme é um personagem que à primeira vista pode causar, entre os brasileiros, uma sensação de distanciamento – devido às características apontadas na análise. Contudo, o

desenvolvimento desse personagem, de certa maneira, mostra tanto a brasileiros como a argentinos, uma relação possível entre as duas culturas, dado que detectamos, nos personagens dos dois países, o desenvolvimento da percepção intercultural. Claro está que o meio de atuação de ambos não coincide com o de uma ‘comunidade objeto de estudo’ – como cita o Conselho de Europa (2002). No entanto, é nossa tarefa possibilitar que os estudantes, em suas próprias realidades, possam compreender a relação entre ‘o seu mundo de origem’ e ‘o mundo da comunidade objeto de estudo’. Essa analogia deve ser considerada, especialmente, sob a ótica dos filmes assistidos. Tais aspectos serão, assim, verificados no capítulo que tratará da Análise dos dados e discussão dos resultados.

Na sequência analisaremos os elementos pertencentes a um trabalho de natureza etnográfica, tais como as considerações dos participantes em relação ao Evento de Extensão Universitária, e aquelas que dizem respeito aos dois filmes trabalhados, isto é, as impressões que os participantes têm de sua própria cultura e da cultura argentina – antes e depois – de assistirem aos longas-metragens.

## **4.2 Trabalho de natureza etnográfica**

Nesta primeira parte analisamos: as expectativas dos participantes quanto ao Evento de Extensão Universitária, o conhecimento destes sobre cultura, a relação que podem estabelecer entre o ensino da língua espanhola e o cinema, e, finalizando-se os questionamentos, abriu-se espaço para os informantes apontarem sugestões para o Evento de Extensão Universitária.

### **4.2.1 Expectativas dos participantes**

O Evento de Extensão Universitária “Linguagem, identidade e representação no Novo Cinema Rio-platense” foi programado para fornecer aos participantes traços característicos acerca desses dois países – Argentina e Uruguai –, cujos elementos muitas vezes não são abordados em sala de aula, por motivos como a necessidade de se cumprir um cronograma pré-estabelecido, bem como a falta de tempo para apresentar particularidades que o cinema é capaz de veicular, dado que esse é um elemento de representação (FERRO, 1991; DABUL e BAUER, 2009). Considerando-se esse aspecto, bem como o fato de destacarmos a importância de se realizar o levantamento das expectativas dos estudantes diante de um curso, distribuimos aos participantes uma ficha de identificação, contendo também uma sessão de

perguntas abertas, por meio das quais procurávamos nos informar acerca das expectativas desses aprendizes em relação ao Evento de Extensão Universitária proposto. Foram obtidas as seguintes respostas

A1	Aprimoramento da <b>língua</b> e de outras <b>culturas</b> .
A2	Porque quero aprender uma nova <b>língua</b> e por gostar de espanhol.
A3	Para adquirir mais conhecimento na <b>língua</b> .
A4	Porque achei interessante a proposta do Evento, principalmente no que diz respeito a conhecer novas <b>culturas</b> de países que <b>falam espanhol</b> .
A5	Acredito ser uma oportunidade de conhecer <b>filmes</b> estrangeiros – são mais difíceis de encontrar para assistir online e baixar.
A6	Ver o <b>filme</b> , além de conhecer as <b>culturas</b> , consigo aprimorar a audição para a <b>língua</b> espanhola e aprender algumas “gírias” ou palavras que antes eram desconhecidas.
A7	Para melhorar minhas habilidades na <b>língua</b> espanhola e desenvolver e enriquecer minha formação acadêmica.
A8	Me interessa (!) muito pelo <b>cinema</b> não-hollywoodiano, e os filmes de linguagem espanhola costumam ser sutis e simplistas, algo que eu gosto muito.
A9	Porque acho interessante.
A10	Por gostar de <b>filmes</b> , pelos filmes que estavam “em cartaz” (não conhecidos)..
A11	Para conhecer mais do <b>cinema</b> hispânico.
A12	Pela afinidade e admiração com o <b>cinema</b> latino e pela oportunidade de melhorar o aprendizado da <b>língua</b> espanhola.
A13	Para me adaptar melhor à <b>língua</b> .
A14	Para adquirir conhecimento.

Quadro 9 – Expectativas dos participantes em relação ao Evento de Extensão Universitária

Em primeiro lugar é importante salientarmos que, por estarmos trabalhando com respostas abertas, um mesmo informante pode, ao mesmo tempo, apontar outras ocorrências que serão, conseqüentemente, consideradas nesta análise, dada a importância que representam para o presente estudo. Assim, toda a discussão dos resultados apresentada segue essa lógica.

Notamos que as respostas que abordam o assunto “*língua*” ou “*países que falam espanhol*” apresentam o maior número de participantes colocando-os em suas preferências, em relação às expectativas acerca do Evento de Extensão Universitária, o que totaliza 08 respostas. Os estudantes priorizam o conhecimento da língua (A3), sua aprendizagem (A2, A12), bem como a adaptação ao idioma (A13). Nesse particular, podemos inferir que tais apontamentos sugerem a necessidade dessa prática com o idioma estrangeiro, mesmo os estudantes estando na condição de receptores da língua espanhola – das habilidades auditiva e leitora –, como responde (A6) “*aprender algumas ‘gírias’ ou palavras que antes eram desconhecidas.*”.

Outro aspecto abordado pelos informantes é o gosto/ afinidade acerca da língua espanhola ou aprimoramento do conhecimento sobre “*o cinema*” ou “*os filmes*” hispânicos ou



latinos, como contabilizamos em 06 respostas. Verificamos, nesse sentido, que os participantes parecem optar pelo trabalho com filmes, para dessa maneira, desenvolverem as habilidades de audição e leitura, dado que nos longas-metragens apresentamos legendas em língua espanhola.

Os informantes também apontam o termo cultura, de maneira espontânea, que apareceu em apenas três respostas. No entanto, voltaremos a tratar desse mesmo assunto no próximo subitem, numa pergunta que aborda diretamente a relação entre o ensino de língua estrangeira e a cultura dos países onde essa língua é falada. Por outro lado, dois informantes apontaram colocações vagas: (A9) “*porque acho interessante*” e (A14) “*Para adquirir conhecimento*”; o que poderíamos diluir, portanto, no tripé cinema, ensino, cultura/interculturalidade.

Na questão em que se indagava “*O que você pretende aprender neste Evento de Extensão?*”, obtivemos como respostas:

A1	Conhecer um pouco mais de outros países. <b>Estamos acostumados a ver apenas filme americano</b> e mudar um pouco significa aprender coisas novas, <b>culturas</b> diferentes e também, é claro, a própria <b>língua</b> .
A2	Eu pretendo aprender mais sobre a <b>língua espanhola</b> .
A3	A <b>prática da língua</b> e a maneira como se fala em cada país. <b>E adquirir o hábito de assistir mais filmes em espanhol</b> .
A4	Adquirir <b>mais vocabulário, aprender a pronúncia das palavras, expressões</b> .
A5	Pretendo aprender sobre novas <b>culturas</b> , tradições e gírias.
A6	Um pouco sobre a <b>cultura</b> , como é o <b>cinema uruguaio e argentino</b> e aprimorar a <b>audição para o espanhol</b> .
A7	<b>Novas palavras a serem agregadas ao meu vocabulário</b> e conhecimento de novas <b>culturas</b> .
A8	Um pouco sobre a <b>cultura</b> dos países para poder tirar os estereótipos da minha mente e assimilar os outros países com mais realidade.
A9	Diferenciais do <b>cinema latino</b> .
A10	<b>Compreender o filme</b> sem tradução e ganhar o conhecimento ou informações que ele tem a passar.
A11	<b>Diferenciar as diversas formas de falar espanhol nos países hispânicos</b> .
A12	Desenvolver a <b>audição da língua</b> ; conhecer um pouco da <b>cultura</b> .
A13	<b>O idioma cotidiano</b> .
A14	Algo a mais sobre a <b>cultura</b> e o cotidiano de países que utilizam a língua espanhola como principal.

Quadro 10 – O que você pretende aprender neste curso de Extensão?

Contabilizamos que exatamente a metade dos alunos – isto é, 07 deles – citam a palavra “*cultura/s*” em suas respostas, o que nos leva a crer que, após indagados sobre o termo cultura ao longo do questionário – como detalharemos a seguir –, os informantes parecem mais conscientes desse aspecto quando da experiência de se assistir a um filme. Por outro lado, três informantes (A3, A6 e A9) fazem referência direta ao item “*cinema*” utilizando-se dos termos “*filmes em espanhol*”; “*cinema uruguaio e argentino*” e “*cinema*”

*latino*”. Outros, porém, fizeram referências indiretas ao cinema que seria apresentado durante o Evento de Extensão Universitária, como apontam (A1, A3 e A10), que, respectivamente descrevem: “*Estamos acostumados a ver apenas filme americano e mudar um pouco significa aprender coisas novas (...)*”; “*(...) adquirir o hábito de assistir mais filmes em espanhol.*” e “*Compreender o filme sem tradução e ganhar o conhecimento ou informações que ele tem a passar.*” Percebe-se, dessa maneira, que 06 estudantes destacam o cinema como elemento motivador para sua participação no Evento. Do total de estudantes, 09 informantes apontam a preocupação com a prática da língua espanhola, citando os seguintes itens: a prática, a audição, a pronúncia das palavras, o vocabulário, as gírias, por reproduzir apenas algumas de suas respostas. Tal afirmação parece-nos possível, devido à inquietação daqueles alunos, por sanar possíveis lacunas na aprendizagem de ELE.

Por outro lado, há 02 informantes que respondem de maneira distinta à mencionada anteriormente, revelando inquietudes que merecem destaque, como (A8) respondendo: “*Um pouco sobre a cultura dos países para poder tirar os estereótipos da minha mente e assimilar os outros países com mais realidade.*”. Esse aspecto, adiantamos, será tratado quando da triangulação de dados, isto é, quando confrontarmos as informações obtidas por meio das fichas de leitura cênica, que dizem respeito aos países produtores dos filmes, bem como à entrevista em grupo. Outro informante que ressalta uma característica já levantada, de certa forma, anteriormente, é (A9), quando responde: “*Diferenciais do cinema latino.*” Destacamos sua reflexão dado que esse elemento também fora tratado no momento em que se procedeu à entrevista em grupo, visto que como já citamos no capítulo em relação ao Novo Cinema Argentino, há muitas particularidades nessa filmografia, tal como ressaltamos com as palavras e argumentos de Tranchini (2007), Amado (2009), e Reali (2012).

A questão a seguir, “*O que você espera da professora deste Evento de Extensão?*” apresenta as seguintes respostas

<b>A1</b>	Que passe filmes bons, que possam ajudar aos alunos em alguma coisa e que tire as dúvidas quando necessário.
<b>A2</b>	Que a professora explique bem e converse sobre cada filme.
<b>A3</b>	O que ela vem apresentando durante o curso, uma excelente forma de passar o conteúdo.
<b>A4</b>	Espero que ele esclareça minhas dúvidas.
<b>A5</b>	Que explore o que é visto em cada filme, com perguntas e opiniões.
<b>A6</b>	Espero bons filmes com bom áudio, ajudar nas interpretações de palavras ou gírias não conhecidas, tenha um mínimo conhecimento do local e produção do filme e que traga sugestões de outros filmes.
<b>A7</b>	A participação dele juntamente com os alunos.
<b>A8</b>	Que saiba ministrar o tempo e apontar aspectos importantes da cultura do país em questão nos

	filmes. Nos faça notar algo que sozinhos não prestaríamos tanta/ alguma atenção.
A9	Que continue promovendo este tipo de eventos, pois agregam muito aos participantes.
A10	Que ela possa tirar as minhas dúvidas.
A11	Que esclareça termos, expressões, gírias apresentadas nos filmes.
A12	A exploração das apresentações como meio de aprendizado.
A13	Que ele participe conosco e incentive.
A14	Não respondeu.

Quadro 11 – O que você espera da professora deste Evento de Extensão?

Nas respostas contabilizamos que 08 informantes citam o termo “*filme*”, “*evento*” ou “*apresentações*” em referência aos longas-metragens. Acreditamos que esse número é expressivo, principalmente considerando-se a questão anterior, em que a maioria dos informantes parecia dar mais ênfase à aprendizagem/ prática da língua espanhola em detrimento da apreciação fílmica. Por outro lado, é importante destacar o que aponta (A9) “*Que continue promovendo este tipo de eventos, pois agregam muito aos participantes.*” – aspecto que demonstram o interesse e a motivação do estudante, bem como o conhecimento dessa prática<sup>135</sup>, já realizada pela docente/ pesquisadora em outros momentos. Em contrapartida, 09 informantes esperam que o professor seja acessível, como vimos nas respostas: “*que possa ajudar aos alunos, tire dúvidas*”, “*explique bem e converse sobre cada filme*”, “*explore o que é visto em cada filme*”, “*tenha um mínimo conhecimento do local e produção do filme*”, “*esclareça termos*”, “*participe conosco e incentive*”. Ademais, outros informantes indicaram a importância da “*participação juntamente com os alunos*” e “*a exploração das apresentações como meio de aprendizado*”. Apenas um informante, (A14), não respondeu à pergunta. As respostas nos levam a interpretar que os alunos ainda veem o professor como aquele que lhes confere todo o conhecimento, fato este já estudado durante o mestrado<sup>136</sup> da pesquisadora, (QUIROGA, 2004), em que os alunos/ futuros professores de espanhol como língua estrangeira, demonstraram desenvolver pouca autonomia em seus estudos.

Levando-se em consideração que o ambiente investigado é uma extensão da sala de aula – e de outros Eventos de Extensão, como já apontado –, acreditamos que as respostas dos informantes intensificam um fato detectado no início da análise desta questão, isto é, a motivação acerca do cinema apresentado como revelam (A8) “*Nos faça notar algo que sozinhos não prestaríamos tanta/ alguma atenção.*”; e (A6) “*Espero bons filmes com bom*

<sup>135</sup> Os Eventos de Extensão Universitária apresentados na Universidade Federal e que tiveram o cinema como fio condutor foram: (1) Espanhol em cena: a juventude em várias perspectivas (2011); (2) Preparación para el mundo del trabajo: una discusión a partir de la película *El método* (2012); (3) Comportamento, identidade e gênero no mundo corporativo: uma discussão a partir do filme *El método*, de Marcelo Piñeyro. (2012).

<sup>136</sup> **A autonomia no processo de Ensino-aprendizagem para a formação de professores de língua estrangeira:** Espanhol. (2004).

*áudio, ajudar nas interpretações de palavras ou gírias não conhecidas, tenha um mínimo conhecimento do local e produção do filme e que traga sugestões de outros filmes.”*, o que demonstra um público interessado, motivado, participante e aberto à cultura do outro, o que pode indicar desenvolvimento da percepção intercultural.

#### 4.2.2 O conhecimento de cultura

No que se refere à cultura, foi lançada a seguinte pergunta: *“Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?”* Nesse caso, os informantes responderam:

A1	Sim, porque existem certas expressões que você só vai entender se você entrar no contexto.
A2	Sim, para saber como falam, seus costumes, culturas e assim poder aprender melhor e ter uma bom interagir. (!) <sup>137</sup>
A3	Sim, porque aprendemos a falar como eles, pois existem palavras que são ditas em exclusivamente em alguns países.
A4	Sim, pois sabemos como se comportam, o que costumam fazer, como pronunciam palavras.
A5	Sim. Acredito que conhecendo a cultura você se aproxima mais da língua.
A6	Não que seja importante, mas achei interessante, a não ser que tenha o objetivo de viajar para o país. É interessante pelo fato de que às vezes, aprendendo a cultura, você consegue compreender algumas gírias.
A7	Sim, pois há divergência cultural de países que falam a mesma língua.
A8	Claro! Porque de acordo com a cultura você passa a compreender a forma de se comunicar.
A9	Sim, pois facilita o conhecimento abrangente da língua.
A10	Sim, para um maior entendimento, pois muitas palavras estão relacionadas à cultura...
A11	Sim. Porque a própria língua tem variações decorrentes da cultura.
A12	Sim. Porque faz parte da cultura.
A13	Sim. Para entender sua utilização.
A14	Sim, porque a língua sempre vai além da gramática.

Quadro 12 – Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?

Em relação ao conhecimento de cultura, vale ressaltar que nenhuma definição antropológica ou sociológica fora comentada com os estudantes antes do preenchimento desse questionário. Nesse contexto, os informantes foram praticamente unânimes em responder afirmativamente: 13 apontam que “sim” e apenas um (A6) escreve “não”, porém faz uma ressalva: *“Não que seja importante, mas achei interessante, a não ser que tenha o objetivo de viajar para o país. É interessante pelo fato de que às vezes, aprendendo a cultura, você consegue compreender algumas gírias.”*. Dessa maneira, podemos informar que (A6) também pode ser somado ao grupo que responde de modo afirmativo à questão.

Por outro lado é interessante verificar a relação que os informantes fazem entre as línguas e cultura, tal como foi realizado na própria pergunta. Todos os informantes

<sup>137</sup> Optamos por manter a escrita originalmente fornecida pelos informantes. Dessa maneira, a marca (!) indica os erros cometidos pelos estudantes em suas respostas aos questionários e/ ou fichas de leitura cênica.

apontam essa mediação. Vejamos alguns exemplos: (A1) “*Sim, porque existem certas expressões que você só vai entender se você entrar no contexto.*”; (A2) “*Sim, para saber como falam, seus costumes, culturas e assim poder aprender melhor (...)*”. Essas respostas, como observamos, aproximam-se das premissas observadas no capítulo dedicado à competência comunicativa, especialmente no que diz respeito aos “componentes do ato comunicativo” elencados por Hymes (1974) e, posteriormente, retomados por Oliveras (2000). O informante (A4), por outro lado, mostra, também, interesse pela pronúncia da língua “*Sim, pois sabemos como se comportam, o que costumam fazer, como pronunciam palavras.*”. Nesse aspecto, verificamos que aponta as características culturais comentadas por Chauí (2008). Em contraposição, quando enfatizamos a cultura num curso de língua espanhola por meio da pergunta “*Você gostaria de aprender espanhol em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?*”, obtivemos as seguintes respostas:

<b>A1</b>	Sim, para aprender algo além da língua, aprender os costumes e crença de outro país.
<b>A2</b>	Sim, seria muito interessante, pois poder aprender sobre os costumes, crenças, ideologias, modo de vida dos outros povos seria muito bacana!
<b>A3</b>	Não, porque para mim num curso de Espanhol o mais importante é aprender a gramática e conhecimento oral. Cultura é secundário para mim.
<b>A4</b>	Apesar de achar importante, não gostaria. A minha intenção é aprender uma nova língua para ler e me expressar.
<b>A5</b>	Não. Somente aprendo algo novo com atividades variadas.
<b>A6</b>	Não no momento. Meu foco de estudo está voltado para a língua, depois talvez se aprofundar na cultura.
<b>A7</b>	Não necessariamente, pois a importância maior é a comunicação, desde que haja o respeito da cultura do outro.
<b>A8</b>	Gostaria sim, porque me interessa muito pela cultura de outros países, e seria interessante aprofundar o conhecimento nesse aspecto enquanto se aprende a língua espanhola.
<b>A9</b>	Sim. Pois quando os aspectos culturais são relevantes o interesse pelo aprendizado é maior.
<b>A10</b>	Sim, pois o conhecimento seria maior!
<b>A11</b>	Não. A cultura auxilia, mas o aprendizado da língua culta é mais importante.
<b>A12</b>	Sim. Porque creio ser, além de um elemento motivador, uma oportunidade de crescimento cultural.
<b>A13</b>	Sim. Para saber como me portar em determinados países.
<b>A14</b>	Sim, pois a cultura influencia totalmente a língua.

Quadro 13 – Você gostaria de aprender espanhol em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?

Neste caso há uma tendência para a resposta afirmativa, com 08 ocorrências. Os 06 informantes que responderam negativamente, alegam não ser essa uma boa alternativa e apresentam como justificativas: (A3) “*para mim num curso de espanhol o mais importante é aprender a gramática e o conhecimento oral. Cultura é secundário para mim*”; (A4) “*A minha intenção é aprender uma nova língua para ler e me expressar*”; (A5) “*Somente aprendo algo novo com atividades variadas*”; (A6) “*Meu foco de estudo está voltado para a*

língua, depois talvez se aprofundar na cultura”; (A7) “a importância maior é a comunicação, desde que haja o respeito da cultura do outro”. (A11) “A cultura auxilia, mas o aprendizado da língua culta é mais importante”. Verificamos que, apesar da forma negativa que antecipa essas respostas e que consideramos desnecessário reescrever, esses alunos parecem não conhecer o sentido do termo “cultura”, uma vez que, fazendo-se uma análise não tão aprofundada, em todas as atividades quais sejam “conhecimento oral”; “me expressar”; “a importância maior é a comunicação”; “o aprendizado da língua culta”; são todos, sem exceção, mostras de cultura inserida, segundo as ideias de Thompson (2011) e Chauí (2008), já elucidadas na Fundamentação Teórica deste trabalho.

Por outro lado, quando os informantes escrevem “conhecimento oral”; “aprender uma nova língua para ler e me expressar”; “foco de estudo voltado para a língua”; “a importância maior é a comunicação”; parecem desconsiderar a questão anterior em que fazíamos uma relação entre o conhecimento da cultura dos países em que determinada língua é falada. A resposta de (A11) “Não. A cultura auxilia, mas o aprendizado da língua culta é mais importante.”, aponta, também, que ao invés dessa integração a que nos referíamos no questionamento anterior, para essa informante, existe um hiato entre cultura e língua culta, isto é, há desconhecimento de um conceito mais amplo de cultura.

Quando questionados “O que você entende por cultura?” os informantes apontam:

A1	Costumes e modo de agir de um determinado povo.
A2	Cultura para mim quer dizer cultivar, que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo homem e sua família.
A3	Modo de vida da maioria das pessoas de um determinado local, músicas, comidas típicas e costumes. Que na Argentina as pessoas gostam de tango e dançar, que muitos são corruptos.
A4	Cultura são todos os aspectos que ajudam a compor uma sociedade, ditam comportamentos e costumes.
A5	Um conjunto de identidades. A cultura é uma mistura da sociedade, da localização, das artes, do período histórico...
A6	Entendo como os costumes em geral e também a parte das artes.
A7	A cultura pode ser entendida como a formação da identidade de um país e de sua nação. A cultura abrange crenças, hábitos, ideologias, costumes, etc.
A8	Cultura é o modo de agir, falar, interagir com o mundo. Todas as pessoas tem cultura. Cultura é como aquela determinada pessoa vive, sua linguagem corporal, rotina, tudo.
A9	A herança de um determinado povo carrega e passa de geração para geração. Com todos os acontecimentos e surgimentos.
A10	É todos os costumes (!), atividades, ações e características de um povo. Estes passam de geração para geração.
A11	O conjunto de tradições, hábitos e costumes de determinada sociedade.
A12	Os costumes, a arte, as particularidades de um povo.
A13	Maneiras, costumes e identidades.
A14	A cultura está relacionada aos hábitos, costumes e características dos povos de determinadas regiões.

Quadro 14 – O que você entende por cultura?

Para analisar essa questão, optamos por separar os termos mais comentados entre os estudantes. “*Costumes*” aparece 10 vezes nas respostas. “*Arte/s*” – incluindo “*músicas*”, aparece com 05 citações. A seguir, verificamos o termo “*hábitos*”, que contabilizou 04 menções. “*Identidade/s*” foi citada 03 vezes. Por último, “*crenças*”, apresentou 02 referências. Assim, se considerarmos esses termos que foram mais abordados, acrescentando-os a outros como “*modo de agir de determinado povo*”; “*cultivar*”; “*aptidões adquiridos pelo homem e sua família*”; “*cultura é o modo de agir, falar, interagir com o mundo*”; entre outras respostas, chegamos facilmente às definições de cultura já apresentadas no capítulo destinado à Fundamentação Teórica deste trabalho, em que apontamos relevantes concepções de Chauí (2008), Malinowski (1986), Thompson (2011), Geertz (1973) e, inclusive, do precursor de todos, Tylor (1871). Vale salientar que cada um dos autores delinea uma nuance do termo de acordo com sua área de atuação, mas para nosso caso particular, todas têm importância e envergadura suficiente para serem consideradas.

Quando, por fim nos dedicamos a tratar particularmente da cultura dos países de língua espanhola com a questão “*O que você sabe sobre a cultura dos países de língua espanhola?*”, os informantes responderam:

<b>A1</b>	Muito pouco. Sei que eles são muito próximos da nossa cultura do que os países da América do Norte. Eles são mais parecidos com o povo brasileiro.
<b>A2</b>	Conheço os espetáculos as touradas, o flamenco, os pintores famosos como Salvador Dalí, Pablo Picasso. Também sei que os espanhóis adoram celebrar e gozam a vida e aproveitam todas as oportunidades para o lazer.
<b>A3</b>	Que alguns tem origem indígena como Bolívia, Peru, Equador, México, Venezuela.
<b>A4</b>	A cultura varia de país para país. Mas geralmente recebem bem os turistas, gostam de música e dança, culinária com temperos fortes.
<b>A5</b>	Somente o que a professora apresenta e o que leio em espanhol.
<b>A6</b>	Praticamente nada. Sei sobre o vinho, tango, futebol.
<b>A7</b>	Não tenho conhecimentos sobre a cultura dos países de língua espanhola, porém sei que grande parte da América Latina fala a língua espanhola.
<b>A8</b>	Apenas aqueles estereótipos básicos, infelizmente. Por exemplo, associo o México a tequila e creio que não deve haver tequileiros em todas as esquinas do país, andando de sombrero.
<b>A9</b>	Nada além dos esteriótipos (!) que são voltados para os hábitos alimentares.
<b>A10</b>	Graças ao curso, conheço um pouco sobre comidas (guacamole).
<b>A11</b>	Pouco. Sei da paixão dos argentinos pelo futebol, México e Peru com suas colonizações Asteca e Inca. Venezuela: Hugo Chávez e produção de petróleo.
<b>A12</b>	Povo que tem um sentimento especial por sua terra; onde a arte é muito desenvolvida.
<b>A13</b>	Muito pouco. Sei que a cultura varia de país para país espanhol.
<b>A14</b>	Alguns hábitos alimentares, artistas musicais e um pouco sobre o cotidiano das pessoas.

Quadro 15 – O que você sabe sobre a cultura dos países de língua espanhola?

Pudemos verificar nas respostas que, apesar dos estudantes alegarem pouco – ou nada – saber sobre a cultura dos países de língua espanhola, todos destacam seu conhecimento acerca de alguns traços das culturas dos países hispânicos: (A1) “*Eles são mais*

*parecidos com o povo brasileiro*”; (A2) “*Conheço os espetáculos as touradas, o flamenco, os pintores famosos como Salvador Dalí, Pablo Picasso. Também sei que os espanhóis adoram celebrar e gozam a vida e aproveitam todas as oportunidades para o lazer.*” Neste caso a informante refere-se, particularmente, à Espanha.

Por outra parte, (A3) menciona a origem indígena existente em países como Bolívia, Peru, Equador, México e Venezuela. (A4) aponta “*Mas geralmente recebem bem os turistas, gostam de música e dança, culinária com temperos fortes.*” No entanto, não sabemos de que país está tratando, visto que sua resposta é muito abrangente. (A5) indica conhecer aquilo que é ensinado pela professora. (A6) É bastante pessimista no início de sua resposta, mas ao final generaliza “*Sei sobre o vinho, tango, futebol.*”. O informante (A7) é ao mesmo tempo muito abrangente “*sei que grande parte da América Latina fala a língua espanhola.*” Ao mesmo tempo, afirma não conhecer nada sobre a cultura de qualquer país. (A8) refere-se aos “*estereótipos básicos*”, estrutura que complementa com “*associo o México a tequila e creio que não deve haver tequileiros em todas as esquinas do país, andando de sombrero*”. (A9) generaliza em relação aos hábitos alimentares. (A10) Afirma conhecer “*um pouco sobre comidas*” e cita o “*guacamole*”. (A11) Cita quatro países, porém com informações generalizadas “*Sei da paixão dos argentinos pelo futebol, México e Peru com suas colonizações Asteca e Inca. Venezuela: Hugo Chávez e produção de petróleo.*” (A12) por sua vez, escreve “*Povo que tem um sentimento especial por sua terra; onde a arte é muito desenvolvida.*” Entretanto não sabemos de que ‘povo’, exatamente, está tratando. Parece, dessa forma, generalizar os países de língua espanhola. (A13) não disponibiliza uma resposta relevante, apontando que a cultura “*varia de país para país*”. (A14), por fim, informa conhecer “*Alguns hábitos alimentares, artistas musicais e um pouco sobre o cotidiano das pessoas.*”.

Por outro lado, é preocupante notarmos que 06 informantes tenham apresentado respostas como (A1) “*muito pouco*”; (A6) “*Praticamente nada*”; (A8) “*Apenas aqueles estereótipos básicos, infelizmente*”; (A9) “*nada além dos estereótipos*”; (A11) “*Pouco*”; (A13) “*Muito pouco*”. Considerando-se que muitos desses alunos são (no momento da escrita deste texto) egressos, tais respostas são preocupantes. No entanto, nos chama a atenção que dois informantes tenham apontado em suas respostas o termo “*estereótipo*” (A8) e (A9). É importante levantarmos, pois, que o informante (A8) apresenta certa preocupação ao escrever “*infelizmente*” em sua resposta. Tal fato pode estar atrelado à falta de conhecimento não devido às disciplinas cursadas em ELE, mas, provavelmente ao baixo rendimento obtido



no estudo do idioma. É necessário lembrar que os informantes cursaram um tempo mínimo de três semestres na Universidade Federal até o momento da coleta desses dados.

Quando questionados “*Como você vê a relação entre língua e cultura?*”, obtivemos as seguintes respostas:

A1	Uma é <b>essencial</b> para a outra.
A2	<b>Essenciais</b> , pois sem a cultura a língua não é nada, pois precisamos da cultura para nos basear na mesma e aprender todos os valores.
A3	<b>Estão interligados</b> , pois a maneira que uma pessoa fala, pode definir um costume de uma região.
A4	<b>A cultura geralmente influencia</b> a língua do país.
A5	<b>Íntima.</b>
A6	Acho que podem estar <b>interligadas</b> e normalmente caracterizam um povo.
A7	Vejo como uma <b>relação mútua</b> , pois existem terminologias da mesma língua que possuem significados diferentes em outras culturas.
A8	<b>A língua é construída a partir da cultura.</b>
A9	A língua é um dos aspectos que diferenciam e <b>caracterizam um povo.</b>
A10	A língua é a <b>característica de um povo.</b>
A11	<b>Estreita</b> , porque existem variações linguísticas de acordo com a cultura do país.
A12	Língua é o meio da .... da cultura.
A13	<b>Crucial.</b>
A14	Língua e cultura são <b>indissociáveis.</b>

Quadro 16 – Como você vê a relação entre língua e cultura?

Verificamos que 13 estudantes percebem conexão entre língua e cultura: (A1) escreve “*Uma é essencial para a outra.*”; (A2), por sua vez argumenta “*Essenciais, pois sem a cultura a língua não é nada, pois precisamos da cultura para nos basear na mesma e aprender todos os valores.*”; (A3) ressalta “*Estão interligados, pois a maneira que uma pessoa fala, pode definir um costume de uma região.*”; (A4) manifesta que “*A cultura geralmente influencia a língua do país.*”; (A5) indica que a relação entre língua e cultura é “*Íntima.*”; (A6) generaliza “*Acho que podem estar interligadas e normalmente caracterizam um povo.*”; (A7) aponta “*Vejo como uma relação mútua, pois existem terminologias da mesma língua que possuem significados diferentes em outras culturas.*”; (A8) “*A língua é construída a partir da cultura.*”; (A9) “*A língua é um dos aspectos que diferenciam e caracterizam um povo.*” (A10) “*A língua é a característica de um povo.*” (A11) “*Estreita, porque existem variações linguísticas de acordo com a cultura do país.*”; (A13) “*Crucial*”; (A14) “*Língua e cultura são indissociáveis*”. Esses informantes sublinham a preocupação em entender o caráter indissociável entre os dois elementos. A resposta de (A12) não é clara, o que impossibilita sua compreensão.

#### 4.2.3 A relação entre ensino de espanhol e o cinema

O aspecto que trata da relação entre o ensino de espanhol baseado em filmes, toma como ponto de partida a seguinte questão: “*Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê?*” Os informantes assinalaram:

A1	Sim, pois o filme é uma forma diferenciada de aprender não só a cultura, mas também o próprio espanhol. Uma forma mais envolvente.
A2	Seria muito interessante, pois aprenderíamos escutando e vendo os costumes, etc, mas para mim não, pois não tenho paciência para ficar quieta!! Sou imperativa (!)
A3	Não, não tenho o mesmo poder de concentração vendo um filme como assistindo a uma aula.
A4	Acredito que os filmes são um complemento de coisas que são ensinadas como palavras, gramáticas, etc.
A5	Não. Eu somente aprendo algo novo com atividades variadas.
A6	Acho que ser inteiro baseado em filmes, não. Porque a língua vai além do que se escuta no filme.
A7	Não, pois haveria a ausência de conteúdos gramaticais.
A8	Sim, porque trabalharia muito o audiovisual, facilitando a associação/ aprendizagem de conteúdos.
A9	Sim, pois em filmes é possível aprender uma linguagem mais coloquial que na maioria das vezes é mais utilizado (!).
A10	Sim, pois os filmes mostram alguns fatos e ações que estão relacionadas aos costumes e cultura de um povo...
A11	Não. Porque ficaria pobre em conteúdo real. A ficção pode mostrar uma falsa cultura.
A12	Sim. Porque sou um apaixonado por filmes e acredito que um suporte assim tornaria mais fácil a compreensão e o aprendizado da língua.
A13	Não. Acho que seria cansativo.
A14	Não, gostaria que tivesse filmes, mas não que fosse o conteúdo principal.

Quadro 17 – Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê?

Nessas respostas obtivemos 08 negativas, que justificam suas respostas a partir de elementos como (A2) questões pessoais, isto é, a aluna ressalta ser hiperativa; (A3) não possui o mesmo poder de concentração assistindo a um filme que a uma aula; (A5) prefere atividades variadas; (A6) acredita que a língua vai além daquilo que é escutado num filme; (A7) entende que faltariam os conteúdos gramaticais; (A11) informa que a ficção pode mostrar uma falsa cultura, o que geraria uma pobreza de conteúdo real; (A12) pensa que seria cansativo. Por fim, (A14) justifica que gostaria de estudar com filmes, porém que esses não fossem o conteúdo principal do curso. A partir dessas respostas, observamos justificativas variadas – desde pontos de vista particulares até questões como a preocupação com a gramática ou a ‘língua’, como apontam alguns informantes. Por outro lado, contabilizamos 05 respostas afirmativas sobre a aprendizagem num curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes. As justificativas desses informantes residem em questões como (A1) o filme ser uma forma diferenciada e envolvente de aprender a cultura e a língua; (A8) devido ao trabalho

com o audiovisual que facilitaria a associação/ aprendizagem de conteúdos; (A9) a possibilidade de se aprender a linguagem coloquial – normalmente a mais utilizada; (A10) pelo fato de os filmes retratarem a cultura dos povos e, finalmente, (A12) devido ao seu interesse pelo cinema e por esse suporte facilitar, em sua opinião, o aprendizado da língua.

Assim, concluímos que a maioria dos informantes, isto é, 09 deles não gostariam de aprender a língua espanhola num curso cujo conteúdo principal esteja baseado em filmes. Essa postura revela uma tradição de ensino – também no âmbito do ensino de línguas – no Brasil e no mundo, acerca de estruturas formais, como resultado de uma tradição escolar estruturalista e tradicional. Nesse sentido, nos parece que os informantes entendem a proposta como algo estanque ou que não tenha o mesmo teor gramatical e linguístico de uma aula a que estão acostumados a assistir. Em outra vertente, aqueles que assinalaram o interesse em aprender a língua espanhola num curso que tivesse seu conteúdo principal baseado em filmes, destacam a relação entre a língua e a cultura que o filme pode apresentar, tal como apontam (A1, A9, A10 e A12) – aspecto de muita relevância para esta pesquisa.

Quando indagados sobre “*Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com a utilização de filmes? Que tipos de atividades deve ter?*” Os informantes responderam:

A1	Exibição do filme em espanhol (com legenda em espanhol) e a análise do filme (cultura, diferenças, palavras novas ou expressões).
A2	Ter o filme, perguntas, exercícios, atividades teatrais baseadas nos filmes seria legal.
A3	Com filmes de diversas nacionalidades. Atividades orais e escritas.
A4	Devem ser ensinadas palavras, questões gramaticais, ortografia, entre outras coisas, com o filme como um diferencial.
A5	Acredito que o filme deva ser bem escolhido e passado somente um pedaço. Se o filme for bom o aluno dá um jeito de assistir inteiro.
A6	Deve ter um aprofundamento em palavras mais locais, discutir sobre a cultura e ampliar algum conteúdo do filme em especial.
A7	Debates a respeito da cultura e temáticas trabalhadas no filme.
A8	Conversa inicial, em que o professor aponte alguns pontos que deveríamos prestar atenção no filme. E após, uma conversa sobre as impressões que o filme causou, algumas atividades, como pesquisar determinado fato mostrado no filme.
A9	Muito interessante. Questionários e reflexões a partir dos filmes.
A10	Deve haver tudo o que é de necessário para a aprendizagem de uma língua, finalizando com um debate.
A11	O filme pode ser um complemento. Por exemplo, o uso do “vos” pelos argentinos é bem marcante nos filmes daquele país.
A12	Assistir previamente aos filmes. Em sala, debater sobre as considerações, e através de pequenos trechos, o professor pode repassar noções gramaticais e exercitar a fala e a audição.
A13	Com maior interação.
A14	Sim, com utilização de filmes, apresentações por parte dos alunos, atividades que desenvolvam mais a compreensão e facilitem a expressão oral.

Quadro 18 – Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com a utilização de filmes? Que tipos de atividades deve ter?

Nas respostas à questão, observamos que a referência ao termo “cultura” aparece em 03 situações de maneira direta (A1) “*a análise do filme (cultura, diferenças, palavras novas ou expressões).*”; (A6) “*discutir sobre a cultura e ampliar algum conteúdo do filme em especial.*” e (A7) “*Debates a respeito da cultura e temáticas trabalhadas no filme.*”. Acreditamos que (A3) faz uma referência indireta ao termo, quando escreve: “*Com filmes de diversas nacionalidades.*” Assim, pudemos contabilizar 04 menções à cultura, o que nos parece um elemento importante no que se refere à formação em língua estrangeira desses aprendentes. Por outro lado, 04 informantes apontam diversas práticas anteriormente trabalhadas em distintos momentos – semestres/ Eventos de Extensão anteriores –, tais como (A1) “*exibição do filme em espanhol (com legenda em espanhol)*”; (A3) “*filmes de diversas nacionalidades*”; (A5) “*passando somente um pedaço (do filme). Se o filme for bom o aluno dá um jeito de assistir inteiro.*” (A9) “*questionários e reflexões a partir dos filmes*”. O mais relevante, no entanto, reside no fato de que 07 estudantes (A2, A3, A7, A8, A10, A12 e A14) tratam das práticas orais como importantes no trabalho com filmes. Esse tipo de atividade está vinculado, segundo as respostas, respectivamente a atividades teatrais, atividades orais, debates, conversa inicial e conversa sobre as impressões que o filme causou, fala e expressão oral propriamente dita.

Em relação às atividades gramaticais, 09 informantes apontam suas preferências como (A1) “*palavras novas ou expressões*”; (A4) “*questões gramaticais, ortografia*”; (A6) “*aprofundamento em palavras locais*”; (A11) “*uso do ‘vos’*”. Por outra parte, os estudantes (A2, A3, A8, A9 e A12) apresentaram respostas mais amplas como reproduzimos a seguir, respectivamente: “*exercícios*”, “*atividades escritas*”, “*algumas atividades*”, “*questionários*”, “*noções gramaticais*”.

#### 4.2.4 Sugestões para o Evento de Extensão

Em respostas à pergunta “*Que sugestões você gostaria de fazer para este Evento de Extensão?*” obtivemos as seguintes considerações:

A1	Acho que está muito bom.
A2	Acho que está tudo muito esclarecido.
A3	Que traga filmes dos principais países cuja língua dominante é o espanhol, para que possamos ter uma noção de como cada país fala.
A4	Nenhuma.
A5	Filmes juvenis, animações ou desenhos.
A6	Sugiro ver o filme antes para evitar problemas (áudio, legenda, tela) e trazer indicações de outros filmes.
A7	Não tenho sugestões para o evento, pois estava ótimo e atendeu as minhas expectativas.

A8	Que ocorra mais vezes, com uma diversidade maior de filmes.
A9	Ser mais cedo, pois depois da aula acaba sendo cansativo.
A10	Nenhuma. Está perfeito!
A11	Não respondeu.
A12	Não tenho sugestões a fazer.
A13	Nenhuma.
A14	Não respondeu.

Quadro 19 – Que sugestões você gostaria de fazer para este Evento de Extensão?

Das respostas obtidas, 07 informantes nada sugeriram. São eles (A1, A2, A4, A7, A10, A12 e A13), 02 não responderam (A11 e A14), 02 apresentaram respostas pouco relevantes para esta pesquisa (A6) e (A9), que apontaram, respectivamente: “*Sugiro ver o filme antes para evitar problemas (áudio, legenda, tela) e trazer indicações de outros filmes.*” e (A9) “*Ser mais cedo, pois depois da aula acaba sendo cansativo.*” Um informante, (A3), parece não ter entendido o recorte da proposta, pois aponta: “*Que traga filmes dos principais países cuja língua dominante é o espanhol, para que possamos ter uma noção de como cada país fala.*”. Finalmente 02 informantes solicitam que se realizem outras edições do Evento: (A5) “*Filmes juvenis, animações ou desenhos*” e (A8) “*que ocorra mais vezes, com uma diversidade maior de filmes*”, aspectos que podemos acrescentar ao que foi relatado por (A6) “trazer indicações de outros filmes.” – estas respostas, ainda que em baixo número do universo que estamos analisando, nos animam a seguir divulgando tanto o cinema quanto a cultura hispânica por meio de filmes, seja em mostras, seja por meio de fragmentos destes utilizados em sala de aula, como já vimos realizando.

#### 4.2.5 Impressões prévias e posteriores às apresentações dos filmes

##### 4.2.5.1 Ficha de leitura cênica 1 – Impressões que os participantes têm de sua própria cultura

Em primeiro lugar, de acordo com o que postula Byram (1997) acerca da competência intercultural sobre o conhecimento de si mesmo e do outro, bem como também apontou Moscovici (2012) em referência às representações sociais, interações individual e social, distribuimos a ficha de leitura cênica 1, por meio do qual procuramos averiguar as *Impressões que os participantes têm de sua própria cultura*. Nesse aspecto, as proposições seguem um caráter aberto e os informantes as responderam de maneira individual. O primeiro grupo de perguntas conta com seis questões – na primeira delas busca-se saber como são vistos os brasileiros em outros países. É importante mencionar que foi entregue um mesmo

tipo de ficha acerca dos outros países (Uruguai e Argentina), mas, como já fora justificado, analisaremos apenas as questões referentes à Argentina. Nesse contexto, as considerações à primeira proposição foram:

a) Os brasileiros, nos outros países são vistos como...
A01 – pessoas de bem com a vida, festeiros e às vezes, preguiçosos;
A02 – até onde eu sei os brasileiros são vistos com bons olhos nos outros países, são vistos como pessoas alegres, vindo (!) da cidade maravilhosa.
A03 – Pessoas extremamente simpáticas, alegres, divertidos, bem humoradas e calorosas. Um país onde a maior parte das pessoas amam e vivem festas;
A04 – pessoas alegres, receptivas, que costumam deixar tudo para a última hora, que gostam de festa;
A05 – depende muito do país. Em alguns somos vistos como festeiros e “praieiros” (ninguém trabalha, ficamos na praia o dia todo). Em outros somos vistos como macacos que usam cipós para se locomover;
A06 – um povo simpático, que mora na floresta. Possui um evento em que se fica quase nu, reconhecido como o samba brasileiro;
A07 – dentro da minha concepção os brasileiros são vistos como um híbrido, que cultua o futebol e o samba;
A08 – um povo alegre e malandro;
A09 – festeiros, preguiçosos, ignorantes, jogadores de futebol, sambistas;
A10 – turistas em alguns, trabalhadores em outros;
A11 – expansivos, comunicativos, extrovertidos;
A12 – um povo alegre e extrovertido, mas não muito afeto ao trabalho, o que discordo;
A13 – um lugar que só tem carnaval, festa e a floresta Amazônica. Infelizmente a visão que têm dos brasileiros é bem distorcida...
A14 – receptivos.

Quadro 20 – Os brasileiros, nos outros países são vistos como...

Em relação à primeira proposição 04 informantes apontaram exclusivamente adjetivos de natureza positiva sobre o que se pensa do brasileiro no exterior, como (A2) “pessoas alegres”; (A3) “Pessoas extremamente simpáticas, alegres, divertidos, bem humoradas e calorosas. Um país onde a maior parte das pessoas amam e vivem festas.”; (A11) “expansivos, comunicativos, extrovertidos.”; (A14) “receptivos”. Outros informantes mesclam características tanto positivas quanto negativas em suas respostas, como observamos em 08 casos: (A1) aponta “pessoas de bem com a vida, festeiros e às vezes, preguiçosos.”; (A4) escreve “pessoas alegres, receptivas, que costumam deixar tudo para a última hora, que gostam de festa.”; (A5) argumenta “depende muito do país. Em alguns somos vistos como festeiros e ‘praieiros’ (ninguém trabalha, ficamos na praia o dia todo). Em outros somos vistos como macacos que usam cipós para se locomover.”; (A6) responde “um povo simpático, que mora na floresta.”; (A8) “um povo alegre e malandro.”; (A9) relaciona o fato de os brasileiros serem “festeiros, preguiçosos, ignorantes, jogadores de futebol, sambistas.”; e, por fim, (A12) escreve “um povo alegre e extrovertido, mas não muito afeto ao trabalho, o que discordo.”.

É importante observar que quando os informantes apontam dois tipos de particularidades, escrevem, normalmente, as positivas à frente das negativas.

O informante (A7) aponta “*dentro da minha concepção os brasileiros são vistos como um híbrido, que cultua o futebol e o samba.*”. Nesse sentido acreditamos não poder classificar essa resposta num dos dois elementos apontados anteriormente, dado que são apenas características que refletem a *brasilidade* já apresentada na Fundamentação Teórica deste trabalho, em que discorremos sobre a visão de ‘carnaval’ do antropólogo brasileiro DaMatta (1986) e como delineamos em traços gerais acerca do esporte nacional: o futebol. Em síntese, contabilizamos que 04 informantes apontam o ‘carnaval’ ou o ‘samba’ em suas respostas. São eles: (A6, A7, A9 e A13). Ainda nesse âmbito podemos considerar o termo ‘festa/s’, apontado por 05 informantes: (A1, A3, A5, A9 e A13). No entanto, 03 desses informantes (A1, A3 e A5) não apontam o carnaval em suas respostas, o que nos leva a inferir que possam estar se referindo – ainda que indiretamente – também a essa festa popular. Acerca do termo futebol, 02 estudantes manifestaram suas respostas (A7 e A9).

Nenhum dos informantes aponta apenas características negativas em suas respostas. No entanto, a informante (A05) manifesta: “*depende muito do país*”, alertando que em alguns somos vistos como um povo que cultua a praia e, em outros, como seres selvagens. O informante (A12) também destaca um ponto negativo: o fato de o brasileiro não ter muito interesse pelo trabalho, aspecto este com que discorda. (A13) também levanta que, “*infelizmente, a visão que se tem dos brasileiros é bem distorcida*”, já que ela sugere, com isso, outras características, além do carnaval, festa e a floresta Amazônica. Nesse particular, há 03 informantes que fazem referências semelhantes: (A5) “*Em outros (países) somos vistos como macacos que usam cipós para se locomover*”; (A6) “*um povo simpático que mora na floresta*” e (A13), como já apontamos. Por outro lado, podemos associar à resposta dessa questão, o elemento de referências apontado na análise do filme *Histórias mínimas*, isto é, quando uma senhora relata que seu marido desejava que a Patagônia ficasse repleta de palmeiras “como o Brasil” – a esse respeito, podemos associar também o elemento ‘*praia*’, levantado por 02 informantes: (A2 e A5) e também citado no mesmo longa-metragem.

Assim, podemos concluir a análise da primeira proposição, apontando que é superior o número de informantes que sobrepõem os aspectos positivos aos negativos quanto à forma como os brasileiros são vistos em outros países.

Em relação às preferências dos brasileiros, estabelecemos a seguinte proposição *A maioria dos brasileiros gosta de...*, para a qual obtivemos as seguintes considerações:

b) A maioria dos brasileiros gosta de...	
A01	– churrasco, festa, feriado e uma boa cervejinha no fim de semana. Além do futebol e samba que são símbolos do nosso país;
A02	– carnaval, futebol, músicas, em geral sair, etc...
A03	– calor humano, ter amigos, construir família, futebol e música;
A04	– samba, futebol, carnaval, cerveja, mulher bonita;
A05	– futebol, cerveja e praia;
A06	– feijão, arroz, futebol e praia;
A07	– festas, futebol e samba (carnaval);
A08	– futebol, carnaval e novelas;
A09	– samba, futebol, carnaval, caipirinha;
A10	– generalizando, futebol, mulher bonita e feriado;
A11	– praia, feriado;
A12	– música, esportes, festas...
A13	– festa, praia, carnaval;
A14	– interagir.

Quadro 21 – A maioria dos brasileiros gosta de...

Em complemento à proposição acima, 10 informantes assinalaram o “futebol” como preferência nacional. A esse número podemos somar o que nos indica (A12), também relacionado ao assunto: “esportes”. A seguir, contabilizamos 07 informantes (A1, A2, A4, A7, A8, A9 e A13) apontando “samba” ou “carnaval” como preferências da maioria dos brasileiros. Outros 02 informantes (A2 e A3) apontam o termo “música”. A remissão a “praia” conta com 04 respostas (A5, A6, A11 e A13). O mesmo número, isto é, 04 menções (A1, A7, A12 e A13) apresenta o termo “festas” e é fácil observar que os mesmos informantes que apontam “festas”, também escreveram “carnaval” ou “samba” em suas respostas, o que nos leva a aumentar a incidência daqueles que apontam essa festa popular como uma preferência entre os brasileiros. O “feriado” aparece em 03 respostas (A1, A10 e A11) e “cerveja/ cervejinha”, conta com o mesmo número de respostas (A1, A4 e A5). Por sua vez, a bebida internacionalmente conhecida e reconhecida como tipicamente brasileira, a “caipirinha”, apresentou apenas uma menção (A9). Por outro lado, (A4 e A10) apontam “mulher bonita” como um gosto nacional e é interessante verificar que não associam, aparentemente, essa preferência à praia, como poderíamos imaginar, dado que esses termos não aparecem associados nas respostas. As preferências culinárias foram descritas por apenas 02 informantes: (A1 e A6), que respectivamente apontam “churrasco” e “feijão, arroz”. Por fim, 02 estudantes escrevem acerca das relações sociais (A3) “calor humano, ter amigos, construir família” e (A14) “interagir”. Essa é uma porcentagem bastante pequena. No



entanto, posteriormente apontaremos outras questões que podem elucidar de maneira mais completa os elementos antes delimitados por Dieterich (2002), dos quais este é apenas um.

c) Os brasileiros realmente são...
A01 – acolhedores e calorosos, que recebem pessoas de fora com bastante harmonia. Podem ser preguiçosos por gostarem de um feriado, além de darem uma “emendadinha”, mas ao mesmo tempo são trabalhadores e dedicados;
A02 – felizes, gostam de aproveitar a vida...
A03 – felizes, de bem com a vida, guerreiros, simpáticos, um povo diferenciado de todos os outros;
A04 – receptivos com os que vêm de fora. Mas se a gente pensar que são 5 regiões, o comportamento, o pensamento, o modo de agir muda;
A05 – diferentes e com características próprias, algumas devido à cultura, algumas pela regionalidade...
A06 – simpáticos em algumas partes do país (do jeito que falam), há uma mistura de raças, ritmos e gostos;
A07 – dentro da minha concepção, não é possível generalizar, porém acredito que muitos brasileiros são honestos e carismáticos;
A08 – um povo batalhador, que mesmo tendo inúmeros obstáculos causados pelo governo luta para sobreviver;
A09 – não é possível generalizar. Cada um tem seus hábitos e gostos que diferem uns dos outros. Cada estado tem uma cultura local e isto caracteriza aquele determinado povo, desta forma não é possível falar de brasileiros como um todo;
A10 – trabalhadores, animados, apaixonados pela nação...
A11 – trabalhadores, comunicativos, hospitaleiros;
A12 – um povo cortês, generoso, hospitaleiro;
A13 – trabalhadores. Pessoas com garra e determinação, mas um pouco preguiçosos;
A14 – descontraídos.

Quadro 22 – Os brasileiros realmente são...

Complementando a proposição “*Os brasileiros realmente são...*”, nossos informantes apontam, em sua maioria, isto é, 05 deles, (A4, A5, A6, A7 e A9), que não é possível generalizar. Logo, respectivamente, apresentam as seguintes respostas: “*Mas se a gente pensar que são 5 regiões, o comportamento, o pensamento, o modo de agir muda.*”; “*diferentes e com características próprias, algumas devido à cultura, algumas pela regionalidade...*”; “*há uma mistura de raças, ritmos e gostos*”; “*não é possível generalizar*”; “*não é possível falar de brasileiros como um todo*”. Do total de estudantes, 04 escrevem que os brasileiros são “*trabalhadores*” – são eles (A1, A10, A11 e A13). No entanto, 02 desses informantes apontam também que o povo é “*preguiçoso*”, ou “*um pouco preguiçoso*” (A1 e A13). A seguir, percebemos que os termos relacionados à “*determinação*” do povo brasileiro são apontados por 03 informantes (A3) “*guerreiros*”; (A8) “*um povo batalhador, que mesmo tendo inúmeros obstáculos causados pelo governo luta para sobreviver.*” e (A13) “*Pessoas com garra e determinação*”. O adjetivo “*felizes*” aparece em 02 respostas (A2 e A3), que também é complementado, respectivamente por “*gostam de aproveitar a vida*” e “*de bem com a vida*”. O termo “*hospitaleiros*” aparece nas respostas de (A12 e A13); “*simpáticos*” foi escrito por 02 informantes: (A3) e (A6) que faz, também, uma ressalva: “*simpáticos em*

algumas partes do país (do jeito que falam).” . Características como “*recebem pessoas de fora com bastante harmonia*” e “*receptivos com o que vêm de fora*” foram informados por (A1 e A4). Por fim, particularidades citadas apenas 1 vez foram (A7) “*Honestos, carismáticos*”; (A10) “*animados, apaixonados pela nação*”; (A12) “*um povo cortês, generoso*”; (A14) “*descontraídos*”.

A seguir, lançamos a proposição “*Grande parte dos brasileiros se sente...*”, para a qual obtivemos as seguintes considerações:

d) Grande parte dos brasileiros se sente...
A01 – orgulhosos por nascerem em um país com o clima tropical com pessoas acolhedoras;
A02 – alegre e triste... depende do que passa, como vive etc.
A03 – feliz com o modo de vida que levam e, ao mesmo tempo, infelizes com a maneira que o país é dirigido;
A04 – feliz morando aqui, mas incomodado com a imagem negativa que o país passa e os problemas sociais;
A05 – não realizado em algum aspecto da vida;
A06 – orgulhoso de ser (ou era) o país do futebol com suas belezas naturais (Cataratas, Cristo Redentor). Porém falam muito mal do próprio país (leis, pessoas, clima), sem se mexer muito para melhorar;
A07 – prejudicados em relação à economia, pois há uma cobrança abusiva de impostos;
A08 – injustiçada pela política corrupta;
A09 – alegre, hospitaleiro, injustiçado, enganado;
A10 – injustiçado com a política...
A11 – inferior aos europeus e americanos;
A12 – excluída do sistema, devido à má condução política dos governantes. O povo se sente oprimido e revoltado com a corrupção que assola o país;
A13 – diminuído perante os países desenvolvidos, como os Estados Unidos;
A14 – alegre.

Quadro 23 – Grande parte dos brasileiros se sente...

De acordo com a ideia proposta, optamos por fazer uma divisão entre aspectos positivos e negativos em relação às respostas obtidas. Em consonância com a proposta dos informantes responderem livremente, pode haver um número maior de informações que o total dos 14 informantes que equivale aos 100% de nosso corpus. Contudo, pareceu-nos mais adequado lançar proposições abertas, para que os estudantes tenham, assim, mais liberdade nas considerações. Nesse contexto, um total de 07 informantes aponta aspectos positivos acerca da maneira como se sentem os brasileiros. Desses, 02 escreveram unicamente aspectos positivos a saber (A1) “*orgulhosos por nascerem em um país com o clima tropical com pessoas acolhedoras;*” e (A14) “*alegre*”. Os outros 05 estudantes apontam também elementos de cunho negativo. Porém, entre os pontos positivos – escritos sempre em primeiro lugar –, os informantes assinalaram (A2) “*alegre*”; (A3) “*feliz com o modo de vida que levam*”; (A4) “*feliz morando aqui*”; (A6) “*orgulhoso de ser (ou era) o país do futebol com suas belezas naturais (Cataratas, Cristo Redentor).*”; (A9) “*alegre, hospitaleiro*”.

As particularidades que a nosso ver são negativas foram apontadas por 12 estudantes. Desses, 04 descrevem também itens de natureza positiva. Verificamos, portanto, que os informantes apontam mais características negativas que positivas. Analisando-as, observamos que 07 informantes descrevem apenas itens negativos, ou seja, que grande parte dos brasileiros se sente: (A5) “*não realizado em algum aspecto da vida*”; (A7) “*prejudicados em relação à economia, pois há uma cobrança abusiva de impostos.*”; (A8 e A10) “*injustiçada pela política corrupta*”; (A11) “*inferior aos europeus e americanos*”; (A12) “*excluída do sistema, devido à má condução política dos governantes. O povo se sente oprimido e revoltado com a corrupção que assola o país*” (A13) “*diminuído perante os países desenvolvidos, como os Estados Unidos*”. Aglutinando-se essas respostas, nota-se que a má condução política é citada explicitamente por 04 informantes (A7, A8, A10 e A12) e implicitamente por 02 deles (A11 e A13), ainda que o fato de “*não [estar] realizado em algum aspecto da vida*”, como cita (A5), também pode ter sido uma consequência dessa má condução política anteriormente citada.

Dos 05 informantes que apontam tanto aspectos positivos quanto negativos, apontamos a seguir apenas estes últimos, dado que os outros já foram analisados anteriormente. (A2) informa que *grande parte dos brasileiros se sente... “triste... depende do que passa, como vive”*; (A3) “*infelizes com a maneira que o país é dirigido.*”; (A4) escreve “*incomodado com a imagem negativa que o país passa e os problemas sociais.*”; (A6) “*falam muito mal do próprio país (leis, pessoas, clima), sem se mexer muito para melhorar.*”; (A9) “*injustiçado, enganado*”. Ressaltamos que em todas as respostas há uma tendência – em maior ou menor grau –, para o aumento do número daqueles que, como já comentamos, aponta inconformismo com a política do país.

A penúltima proposição apresentada é extremamente ampla “*O Brasil é um país onde*”, para a qual obtivemos os seguintes complementos:

e) O Brasil é um país onde...
A01 – tem culturas diversas, praias e beleza natural. Apesar de ser conhecido, em alguns países, por um país da corrupção, o Brasil é o lar de diversidade de animais e ambientes naturais;
A02 – vive (!) todos os povos apesar (!) de tudo o que ocorre unido, com várias etnias, alegria, empregos etc...
A03 – A riqueza natural é imensa, porém precisamos importar diversos itens que vendemos para outros países na forma bruta e compramos pronto;
A04 – há muitos problemas sociais, uma noção meio equivocada de justiça e punição, mas ao mesmo tempo muita cultura e belezas naturais;
A05 – o trabalho é muito, o lazer está disponível a todos e o estudo é deficiente;
A06 – a política é vergonhosa, possui uma natureza exuberante, com muitas variações de sotaques, ritmos predominantes, comidas e clima;
A07 – temos grandes riquezas naturais e estamos em desenvolvimento social e econômico;

A08 – as coisas não funcionam;
A09 – há uma facilidade para entrar em contato com coisas ilegais e ilícitas e ao mesmo tempo uma grande burocracia para se conseguir o que quer, dependendo do que for. País de pessoas trabalhadoras, afetivas, felizes;
A10 – existem muitas culturas e personalidades;
A11 – se respeitam as diferenças;
A12 – o povo consegue ser alegre, mesmo com todos os graves problemas sociais existentes;
A13 – existe uma grande mistura de raças, com pessoas muito diferentes em todos os aspectos;
A14 – há uma diversidade grande;

Quadro 24 – O Brasil é um país onde...

Em termos gerais, podemos dividir os complementos à proposição acima apresentada, em três grupos: o que alberga aspectos positivos, o que engloba características negativas e, por último, o que aponta particularidades que não apresentam tendência para nenhum desses dois aspectos, isto é, referem-se a características do país.

Nesse sentido, o primeiro grupo está constituído pelos 10 informantes que apontam características positivas. Desse total, 03 descrevem aspectos unicamente positivos. São eles: (A2) “*vive (!) todos os povos apesar (!) de tudo o que ocorre unido, com várias etnias, alegria, empregos etc...*”; (A7) “*temos grandes riquezas naturais e estamos em desenvolvimento social e econômico*” e (A11) “*se respeitam as diferenças*”. Por outro lado, 07 desses informantes apontam, também, características negativas em suas respostas. Verifiquemos esses comentários: (A1) “*tem culturas diversas, praias e beleza natural. Apesar de ser conhecido, em alguns países, por um país da corrupção, o Brasil é o lar de diversidade de animais e ambientes naturais*”; (A3) “*A riqueza natural é imensa, porém precisamos importar diversos itens que vendemos para outros países na forma bruta e compramos pronto*”; (A4) “*há muitos problemas sociais, uma noção meio equivocada de justiça e punição, mas ao mesmo tempo muita cultura e belezas naturais*”; (A5) “*o trabalho é muito, o lazer está disponível a todos e o estudo é deficiente.*”; (A6) “*a política é vergonhosa, possui uma natureza exuberante, com muitas variações de sotaques, ritmos predominantes, comidas e clima*”; (A9) “*há uma facilidade para entrar em contato com coisas ilegais e ilícitas e ao mesmo tempo uma grande burocracia para se conseguir o que quer, dependendo do que for. País de pessoas trabalhadoras, afetivas, felizes*” (A12) “*o povo consegue ser alegre, mesmo com todos os graves problemas sociais existentes*”. Observando os pontos levantados, nota-se que 05 informantes fazem referências à natureza presente no Brasil, o que podemos confirmar com “*riquezas naturais*”; “*beleza natural*”; “*riqueza natural imensa*”; “*belezas naturais*” e “*natureza exuberante*”. A seguir, contabilizamos 04 estudantes que apontam características consideradas intrínsecas ao povo “*alegria*”, “*se respeitam as diferenças*”; “*país de pessoas trabalhadoras, afetivas, felizes*” e, por último, “*o povo consegue ser alegre*”. Um único

informante aponta uma particularidade que não se pode aglutinar às outras já apontadas: o fato de o lazer estar disponível a todos.

Em relação às respostas apresentadas anteriormente, observa-se que estudantes observam mais aspectos positivos que negativos em relação à proposição “*O Brasil é um país onde...*”

Em relação ao segundo grupo, que alberga os aspectos negativos, 08 informantes apontam suas respostas. Desse total apenas 01 exclusivamente escreveu uma resposta com essa tendência: (A8) “*as coisas não funcionam*”. Os outros 07 também descreveram características positivas. Observemos essas respostas: (A1) “*Apesar de ser conhecido, em alguns países, por um país da corrupção...*”; (A3) “*porém precisamos importar diversos itens que vendemos para outros países na forma bruta e compramos pronto*”; (A4) “*há muitos problemas sociais, uma noção meio equivocada de justiça e punição*”; (A5) “*o estudo é deficiente*”; (A6) “*a política é vergonhosa*”; (A9) “*há uma facilidade para entrar em contato com coisas ilegais e ilícitas e ao mesmo tempo uma grande burocracia para se conseguir o que quer, dependendo do que for*”; (A12) “*graves problemas sociais existentes*”. Em síntese, observamos que essas 07 respostas coincidem com os problemas sociais e políticos do país, como já fora apontado na reflexão acerca de como *Grande parte dos brasileiros se sente*. Notamos, após a leitura das respostas, que, excetuando-se um estudante, todos os demais, apesar de alguns apontarem aspectos também positivos, preocuparam-se com os aspectos negativos que dizem respeito ao seu país, como a relação que se faz entre o Brasil e a corrupção, entre outros problemas políticos. Como apenas um estudante apontou um aspecto unicamente negativo, somos levados a concluir que a maioria desses aprendentes pensa que “*O Brasil é um país onde...*” se pode viver bem, apesar dos percalços apresentados.

Finalmente acerca do terceiro e último grupo, em que os informantes não demonstram tendências para algum tipo de aspecto – positivo ou negativo –, há 03 estudantes, quais sejam (A10, A13 e A14) que apontam, respectivamente: “*existem muitas culturas e personalidades*”; “*existe uma grande mistura de raças, com pessoas muito diferentes em todos os aspectos*” e “*há uma diversidade grande*”. Observamos, assim, que os termos “*muitas culturas*”, “*grande mistura de raças*” e “*diversidade grande*”, refletem os elementos destacados por Da Matta (1986) ao discorrer sobre as relações experimentadas entre os brasileiros – inclusive em termos culinários – como fora exposto pelo antropólogo, e também

como observamos nas palavras de Barros (2009) que descreve a forte miscigenação social e cultural ocorridas no país.

Sobre a proposição *O aspecto mais importante na vida de um brasileiro*, os informantes apontam:

<b>f) O aspecto mais importante na vida de um brasileiro é...</b>
A01 – proteger o que ele tem de mais valioso: seu povo, sua cultura e sua natureza;
A02 – ter uma boa qualidade de vida, saber se relacionar bem com as pessoas, viver bem, e encarar a vida bem como se não houvesse fim!!
A03 – se estabilizar profissionalmente e academicamente na sociedade. Ser feliz;
A04 – viver com dignidade e ter seus direitos respeitados;
A05 – tentar sobreviver – trabalhar, estudar, descansar e cuidar da família;
A06 – ter dinheiro com um trabalho que valorize ele e aproveitar bem os feriados e finais de semana;
A07 – a honestidade;
A08 – tentar ter uma vida digna;
A09 – são os seus direitos e deveres como cidadão;
A10 – viver bem financeiramente, estar longe da pobreza (miséria);
A11 – conquistar sua independência financeira;
A12 – o convívio familiar, a interação;
A13 – honestidade;
A14 – sentir-se satisfeito;

Quadro 25 – O aspecto mais importante na vida de um brasileiro é...

Em sua maioria percebemos que há fatores que destacam o item levantado anteriormente, sobre a situação política do país, o que ocorre, diretamente em 10 respostas: (A2) “*ter uma boa qualidade de vida, saber se relacionar bem com as pessoas, viver bem...*”; (A3) “*se estabilizar profissionalmente e academicamente na sociedade. Ser feliz.*”; (A4) “*viver com dignidade e ter seus direitos respeitados*”; (A5) “*tentar sobreviver – trabalhar, estudar, descansar e cuidar da família*”; (A6) “*ter dinheiro com um trabalho que valorize ele*”; (A8) “*tentar ter uma vida digna*”; (A9) “*são os seus direitos e deveres como cidadão*”; (A10) “*viver bem financeiramente, estar longe da pobreza (miséria)*”; (A11) “*conquistar sua independência financeira*” E (A14) “*sentir-se satisfeito*”. Por outro lado, podemos somar a esses 09 informantes, outros 02, (A7 e A13) que indicam “*a honestidade*” que, conforme observado, seriam reflexos de elevados graus de civilidade.

Outros 02 informantes apontaram elementos como (A1) “*proteger o que ele tem de mais valioso: seu povo, sua cultura e sua natureza*”; e (A12) “*o convívio familiar, a interação*”. Analisando-se essas considerações, observamos que há uma relação entre elas, isto é, o fato de um informante apontar o item acerca da proteção da cultura, pode ser associado, por sua vez, à informação do outro informante que descreve o convívio familiar e a interação, particularidades já sinalizadas neste texto, baseadas em Dieterich (2002) ao delinear a identidade latino-americana.

Assim, analisaremos, a seguir, as mesmas seis proposições acerca dos argentinos, de acordo com as considerações apontadas por nossos informantes, bem como se desenha essa identidade, a partir da visão externa, isto é, dos brasileiros. Verificaremos, portanto, se os traços de *argentividade* que destacamos na fundamentação teórica deste trabalho se mostram nessas respostas e quais são aqueles apontados em maior grau pelos participantes da pesquisa. Por fim, verificaremos como se revela esse imaginário antes e após a apresentação dos filmes selecionados.

#### 4.2.5.2 Ficha de leitura cênica 2 – Impressões que os participantes têm da cultura argentina – antes de qualquer comentário sobre o filme

Para entender a visão que nosso grupo de estudantes tem sobre os argentinos, oferecemos-lhes uma ficha de leitura cênica que segue os mesmos moldes daquela respondida em relação a como se veem os brasileiros e como estes acreditam que são vistos fora do Brasil. Dessa maneira, apresentamos a seguir as considerações de nossos informantes às proposições. Antes de procedermos à análise, é importante ressaltar que uma aluna não respondeu a ficha, dado que nesse dia não participou no Evento de Extensão Universitária. Dessa forma, suas respostas também não figuram na próxima ficha que versa sobre as ideias dos estudantes após assistirem ao longa-metragem.

A primeira ideia busca saber “*Os argentinos, nos outros países são vistos como...*”. Como respostas, os termos mais apontados foram “*arrogantes*”, “*superiores*”, “*pessoas metidas*”, escrito por 06 participantes, a saber: (A5) “*pessoas que se acham superiores, as maiores que não respeitam quem não conhecem*”; (A9) “*arrogantes, superiores*”; (A10) “*pessoas metidas*”; (A12) “*um povo um pouco arrogante*”; e (A14) “*arrogantes*”. A seguir, 02 informantes apontam que os argentinos são vistos como “*trapaceiros*” ou “*encrenqueiros*”, respectivamente (A3 e A13). Outros 02 estudantes associam os argentinos ao futebol: (A6) “*futebolísticos*” e (A7) escreve que os argentinos são “*os ‘hermanos’ dos brasileiros; porém rivais no futebol*”. O mesmo número de informantes, 02, descreve o país (Argentina) e não necessariamente seus habitantes, sinalizando que se trata de um país em desenvolvimento: (A1) “*um povo determinado, que não abre mão de seus objetivos e vem se desenvolvendo rapidamente apesar de passar por crises em período recente*” e (A6) “*país em desenvolvimento (classe sem muita riqueza, porém moderna)*”. Outros 02 informantes consideram que os argentinos constituem um “*povo determinado*”, aspecto considerado por (A1 e A12). Em menor número, isto é, 01, aparecem as seguintes

características: (A2) “*peças muito divertidas. Eles também são vistos assim aqui no Brasil*”; (A6) “*competitivas*”; (A8) “*galanteadores, gostam de seduzir as outras peças. Sempre com a voz aveludada, o Tango mostra muito isso. Sempre querendo impressionar*” e (A12) “*um povo culto*”. Nota-se, na análise desta primeira questão, que houve um aspecto elucidado com mais ênfase pelos informantes – o fato de os argentinos demonstrarem arrogância. As outras características, no entanto, estão diluídas entre as muitas respostas obtidas. No entanto, na medida em que realizarmos as demais análises, verificaremos se outras particularidades também se destacam e, quiçá, se reforçam esta primeira ideia apresentada pelos informantes.

É necessário destacarmos que as fichas respondidas após a apresentação do filme são de extrema importância para a nossa análise, visto que nos subsidiarão com dados comparativos como os que ora apresentamos. A comparação se dará, também, quando da triangulação de dados, isto é, no momento em que confrontarmos as distintas informações fornecidas por nossos estudantes (por meio do questionário focalizando as expectativas acerca do Evento de Extensão Universitária, preenchimento das fichas de leitura cênica – sobre aspectos da cultura brasileira e argentina –, bem como a participação na entrevista em grupo).

<b>a) Os argentinos, nos outros países são vistos como...</b>
A01 – um povo determinado, que não abre mão de seus objetivos e vem se desenvolvendo rapidamente apesar de passar por crises em período recente;
A02 – peças muito divertidas. Eles também são vistos assim aqui no Brasil;
A03 – peças trapaceiras;
A04 –
A05 – peças que se acham superiores, as maiores que não respeitam quem não conhecem;
A06 – competitivas, futebolísticos, país em desenvolvimento (classe sem muita riqueza, porém moderna);
A07 – os “hermanos” dos brasileiros; porém rivais no futebol;
A08 – galanteadores, gostam de seduzir as outras peças. Sempre com a voz aveludada, o Tango mostra muito isso. Sempre querendo impressionar;
A09 – arrogantes, superiores;
A10 – peças metidas;
A11 – arrogantes;
A12 – um povo culto, determinado, um pouco arrogante;
A13 – encrenqueiros;
A14 – arrogantes.

Quadro 26 – Os argentinos, nos outros países são vistos como...

Em relação à segunda proposição “*A maioria dos argentinos gosta de...*”, obtivemos os seguintes complementos:

<b>b) A maioria dos argentinos gosta de</b>
A01 – futebol, chimarrão, festas, praias. Frequentemente encontramos argentinos nas praias brasileiras;
A02 – danças;



A03 – tango, futebol. Maradona, do modo de vida deles e de trapaças;
A04 –
A05 – futebol e bebida;
A06 – (não sei) acredito que futebol e cultura (cinema);
A07 – futebol;
A08 – churrasco;
A09 – futebol, alfajor, doce de leite;
A10 – se divertir, viajar, “turistar”;
A11 – futebol;
A12 – vinho, carne, cinema, música, esportes;
A13 – acreditar que são a última bolacha do pacote;
A14 – odiar o Brasil.

Quadro 27 – A maioria dos argentinos gosta de...

O termo que aponta mais incidências é “*futebol*”, sendo escrito por 07 informantes (A1, A3, A5, A6, A7, A9 e A11). O estudante (A12), porém, aponta “*esportes*” – que também pode ser somado ao item anterior.

Elementos de *argentinidade* já destacadas na Fundamentação Teórica deste trabalho foram apresentadas por 06 informantes: (A1) escreve “*chimarrão*”; (A2) aponta, apenas, “*danças*” – aspecto que podemos associar a “*tango*”, elemento destacado por (A3). Os outros 03 informantes destacam elementos da gastronomia argentina: (A8) escreve apenas “*churrasco*”; (A9) aponta o “*alfajor, doce de leite*” e, por fim, (A12) ressalta “*vinho e carne*”.

Observamos, ainda, 02 ocorrências para o item “*cultura*” – (A6) aponta “*cultura (cinema)*” e (A12) “*cultura, música*”. Uma ocorrência foi observada sobre “*O que a maioria dos argentinos gosta*” a respeito de “*praias*” (A1); “*bebida*” (A5); “*viajar*” (A10) e “*odiar o Brasil*” (A14). Outro informante (A13), porém, escreve “*acreditar que são a última bolacha do pacote*”. Essa referência pode ser associada à primeira reflexão, que, como analisamos anteriormente, demonstrou que a maioria dos informantes aponta o caráter arrogante dos argentinos. Verifiquemos se essa tendência se mantém, analisando a seguinte proposição, que indica “*Os argentinos realmente são...*”, para a qual obtivemos as seguintes considerações:

<b>c) Os argentinos realmente são</b>
A01 – determinados;
A02 – pessoas alegres para si, mas meio arrogante internamente;
A03 – chatos, prepotentes e arrogantes;
A04 –
A05 – não posso afirmar que são, mas passam a imagem de pessoas desrespeitosas, superiores e que possuem um “falso poder”;
A06 – (não sei) acredito que festeiros e simpáticos quando querem. Aparentam ser bem ativos;
A07 – receptivos
A08 – não sei, me parece que são um pouco “fechados” e não tão “educados”;
A09 – engraçados;

A10 – pessoas amigas, que gostam de interagir/ conversar com novas pessoas;
A11 – arrogantes;
A12 – um povo muito ligado a sua terra, aos seus costumes. Dão muito valor à cultura;
A13 – bagunceiros
A14 – exclusivistas.

Quadro 28 – Os argentinos realmente são...

Sobre o aspecto acima, 04 informantes destacam a característica já analisada na primeira reflexão, isto é, no concernente à arrogância dos argentinos. Dessa forma, (A2, A3, A5 e A11) escrevem, respectivamente “*pessoas alegres para si, mas meio arrogante internamente*”; “*prepotentes e arrogantes*”; “*superiores e que possuem um ‘falso poder*”; “*arrogantes*”. Nessa mesma vertente, 02 outros informantes (A5 e A8) argumentam “*não posso afirmar que são, mas passam a imagem de pessoas desrespeitosas*”; “*não sei, me parece que são um pouco ‘fechados’ e não tão ‘educados’*” e, por fim, (A3) registra “*chatos*” e (A13), “*bagunceiros*”. Por outra parte, os estudantes que apontam exclusivamente adjetivos de natureza positiva contabilizam 06 respostas. São eles (A1) “*determinados*”; (A6) “*(não sei) acredito que festeiros e simpáticos quando querem. Aparentam ser bem ativos*”; (A7) “*receptivos*”; (A9) “*engraçados*” (A10) “*pessoas amigas, que gostam de interagir/ conversar com novas pessoas*” e (A12) “*um povo muito ligado a sua terra, aos seus costumes. Dão muito valor à cultura*”. A informante (A14) descreve que *os argentinos realmente são ‘exclusivistas’*. Acreditamos que a estudante aponta essa característica, indicando certa intransigência do caráter do argentino ou mesmo de pessoas que não aceitem ideias contrárias a sua opinião. Essa particularidade, por sua vez, pode ser associada de certa forma à arrogância, já comentada no início da análise dessa ideia.

A seguir, abordamos a proposição “*Grande parte dos argentinos se sente...*”, para a qual obtivemos os seguintes complementos:

<b>d) Grande parte dos argentinos se sente...</b>
A01 – inferiores, mundialmente falando, como característica presente em todos os povos da América Latina, a supervalorização do que vem de fora e “desprezo” pelo nacional;
A02 – alegre mas também ...
A03 – importante demais;
A04 -
A05 – superior a qualquer um que não conhece;
A06 – (não sei);
A07 – superiores;
A08 – muito importante;
A09 – donos da América do Sul;
A10 – donos do mundo ou talvez melhores que os outros;
A11 – superior;
A12 – um europeu na América do Sul, superiores aos outros povos;

A13 – mais importante que os outros;
A14 – superiores.

Quadro 29 – Grande parte dos argentinos se sente...

Sobre essa ideia contabilizamos que a maioria dos estudantes, isto é, 10 deles apontam que *Grande parte dos argentinos se sente...* “importante demais”, “superior a qualquer um que não conhece”; “superiores”; “muito importante”; “donos da América do Sul”; “donos do mundo ou talvez melhores que os outros”; “superior”; “um europeu na América do Sul, superiores aos outros povos”; “mais importante que os outros” e, por fim, “superiores” – informado por (A3, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13 e A14). Essas respostas confirmam a tendência que já havíamos informado nas análises de proposições anteriores. Deve-se ressaltar, porém, que um dos alunos (A6) respondeu “não sei” e (A1), responde diferentemente dos 10 informantes comentados: “inferiores, mundialmente falando, como característica presente em todos os povos da América Latina, a supervalorização do que vem de fora e ‘desprezo’ pelo nacional.” É importante ressaltarmos que, de acordo com o questionário de informações pessoais fornecida por (A1), a aluna participou de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos, o que, provavelmente a faz ter uma perspectiva distinta daquela que apresentam seus colegas: enquanto 10 informantes apontaram o caráter “superior” do argentino, essa aluna faz sua análise sob outra ótica, justamente oposta, quando escreve “inferiores mundialmente falando”. A estudante (A2) não concluiu sua resposta.

Sobre a proposição “A Argentina é um país onde...” os informantes apontam:

e) A Argentina é um país onde...
A01 – o desenvolvimento tem mostrado uma Argentina forte;
A02 – se fazem compras;
A03 – as pessoas gostam de música, onde tem muitos recursos naturais;
A04 -
A05 – para ser bem tratado precisa ir aos locais turísticos certos;
A06 – a população parece ter personalidade forte, tem nomes no esporte e possui alguns atrativos turísticos;
A07 – existem muitas belezas e é falada a língua espanhola;
A08 – as pessoas se unem para ir às ruas, gritar pelos seus direitos;
A09 – tem muitos lugares turísticos;
A10 – existe muita riqueza, e lugares maravilhosos;
A11 – se fala espanhol;
A12 – o povo sofre pelas constantes crises econômicas e tem como característica a luta pelas questões sociais;
A13 – festejam muito;
A14- ?

Quadro 30 – A Argentina é um país onde...

Observamos que as características mais apontadas pelos informantes, isto é, 06 deles, residem em questões concernentes às belezas naturais e turísticas, como vemos nas respostas de (A3) escrevendo que “*A Argentina é um país onde...*” “*tem muitos recursos naturais*”; (A5) “*para ser bem tratado precisa ir aos locais turísticos certos*”; (A6) “*possui alguns atrativos turísticos*”; (A7) “*existem muitas belezas*”; (A9) “*tem muitos lugares turísticos*”; (A10) “*existe muita riqueza, e lugares maravilhosos*”.

A seguir, contabilizamos 05 informantes apontando características sociais e políticas, para as quais os estudantes apontam (A1) “*o desenvolvimento tem mostrado uma Argentina forte*”; (A2) “*se fazem compras*” – estes dois aspectos parecem apontar um renascimento na economia Argentina, dado que passou por diversas crises, como citaremos nas respostas subsequentes, que argumentam (A8) “*as pessoas se unem para ir às ruas, gritar pelos seus direitos*” e (A12) “*o povo sofre pelas constantes crises econômicas e tem como característica a luta pelas questões sociais*”, o que parece também ser complementado com o seguinte comentário de (A6) “*a população parece ter personalidade forte*”. Observando essas três respostas, percebemos a imagem negativa que a política Argentina carrega. No entanto, os três argumentos apontam, em contrapartida, uma população engajada.

Sobre o idioma oficial do país, o castelhano, tal como já citara Dieterich (2002), acerca da identidade latino-americana, 02 estudantes fizeram menções (A7) indica que “*A Argentina é um país onde...*” “*a língua espanhola é falada*” e (A11) escreve “*se fala espanhol*”.

Outros 02 informantes (A3 e A13) indicam “*as pessoas gostam de música*” e “*festejam muito*” – aspectos que, de certa maneira, podem ser associados. O comentário de (A3), sobre música, pode também remeter ao tango, já citado anteriormente.

Por fim, (A6) escreve “*tem nomes no esporte*”, fato que podemos associar à segunda proposição “*A maioria dos argentinos gosta de...*” quando os informantes apontaram, em sua maioria, o “*futebol*”.

Com relação à ideia “*O aspecto mais importante na vida de um argentino é...*”, obtivemos as respostas a seguir:

f) O aspecto mais importante na vida de um argentino é...	
A01 –	o trabalho, o “suor” diário;
A02 –	não sei
A03 –	não sei
A04 –	
A05 –	não posso responder, pois não convivo com muitos argentinos;
A06 –	acredito que seja crescer na vida e provavelmente sair do país futuramente;
A07 –	trabalhar e estudar;

A08	– discutir com brasileiro sobre qual é o melhor em determinado assunto;
A09	– estudar e seguir uma carreira;
A10	– se vangloriar pelo ótimo futebol;
A11	– orgulhar-se de sua nacionalidade;
A12	– importância do bem viver, com ênfase no lazer (gastronomia, cultura e arte...)
A13	– ser superior;
A14	– ter boas condições financeiras.

Quadro 31 – O aspecto mais importante na vida de um argentino é...

A questão relacionada ao trabalho é apontada por 05 informantes (A1) “o trabalho, o ‘suor’ diário”; (A6) “acredito que seja crescer na vida”; (A7) “trabalhar”; (A12) “importância do bem viver, com ênfase no lazer (gastronomia, cultura e arte...)” e (A14) “ter boas condições financeiras”. Essas informações podem ser somadas também ao aspecto relacionado ao estudo, indicado por 02 informantes (A7 e A9), que escrevem, respectivamente, “estudar” e “estudar e seguir uma carreira”. Por outro lado, 02 estudantes respondem “não sei” e 01 justifica “não posso responder, pois não convivo com muitos argentinos”. Essas 02 respostas, aparentemente inócuas para esta pesquisa, revelam um desconhecimento desses estudantes em relação à cultura argentina, ou, quiçá, uma maneira de se blindarem acerca dos estereótipos recebidos pelos diversos meios.

Observamos que em 03 respostas (A10, A11 e A13) os informantes ressaltam as características já levantadas em reflexões anteriores: “se vangloriar pelo ótimo futebol”; “orgulhar-se de sua nacionalidade” e “ser superior”. Esses três aspectos, apesar de amplos e de encerrarem suas particularidades, terminam por redundar num aspecto largamente comentado nesta análise: o caráter arrogante dos argentinos, já abordado em outras reflexões. Essa característica pode ser também associada ao que aponta (A8) “discutir com brasileiro sobre qual é o melhor em determinado assunto”.

Analisadas as seis ideias que nosso grupo de estudantes – brasileiros – aponta sobre os argentinos, ressalte-se, sem qualquer comentário anterior acerca dos filmes que seriam apresentados, passamos, a seguir, a analisar as respostas que estes escreveram acerca das impressões obtidas após assistirem aos filmes *Histórias mínimas* e *O caminho de San Diego*.

#### 4.2.5.3 Ficha de leitura cênica 3 – Impressões que os participantes têm da cultura argentina – após assistirem ao filme *Histórias mínimas*

Considerando os aspectos anteriormente apresentados acerca da visão que os informantes têm de sua própria cultura, bem como da cultura argentina, em termos gerais,

passamos a verificar as impressões que estes apontam após assistirem ao longa-metragem *Histórias mínimas*, ambientado na Patagônia Argentina. Nesse aspecto, optamos por manter a mesma base de reflexões antes apresentadas – para brasileiros e argentinos. Entretanto, neste caso nosso foco são os argentinos naturais/ residentes na Patagônia Argentina. Como parte da análise, apresentamos uma comparação entre os aspectos levantados anteriormente, acerca do imaginário sobre os argentinos de forma geral e esta população, em particular.

Assim, as considerações para a proposição “*Os argentinos residentes na Patagônia Argentina, nos outros países são vistos como...*” foram:

a) Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia, nos outros países são vistos como...
A01 – os “europeus” da América Latina, o filme tenta desvincular esta ideia;
A02 – são bem diria tristes, acomodados, sucegados (!), um pouco arrogante (!);
A03 – solitários
A04 -
A05 – baderneiros, festeiros, viciados, loucos por futebol;
A06 – modo característico de cidade pequena; calmos, sem agitos, interligados com a família e sem muita preocupação. Aparentam estarem ainda mais ligados em TV do que internet;
A07 – pessoas que moram no interior, muitas vezes, umildes (!)
A08 – eu não fazia a menor ideia de como essas pessoas viviam em (?) lugar tão frio, não imaginei que as cidades fossem tão pequenas, com rotinas de cidade de interior. Os achei muito receptivos.
A09 – não sei
A10 – não sei
A11 – simples, ingênuos;
A12 – povo pobre e atrasado
A13 – aventureiros;
A14 – pacatos.

Quadro 32 – Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia, nos outros países são vistos como...

Observando as considerações, notamos que a maioria dos informantes aponta mais preocupação em mostrar características vistas nos personagens do filme que propriamente aquelas incitadas na proposição “*Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia, nos outros países são vistos como...*”. Tais considerações podem ser observadas em 09 ocorrências: (A2) “*são bem diria que tristes, acomodados, sucegados, um pouco arrogante*”; (A3) “*solitários*”; (A6) “*modo característico de cidade pequena; calmos, sem agitos, interligados com a família e sem muita preocupação. Aparentam estarem ainda mais ligados em TV do que internet*”; (A7) “*pessoas que moram no interior, muitas vezes humildes*”; (A8) “*eu não fazia a menor ideia de como essas pessoas viviam em (?) lugar tão frio, não imaginei que as cidades fossem tão pequenas, com rotinas de cidade de interior. Os achei muito receptivos*” (A11) “*simples, ingênuos*”; (12) “*povo pobre e atrasado*”; (A13) “*aventureiros*” e (A14) “*pacatos*”. Notamos, por meio das considerações, que o filme parece

haver causado certo impacto entre os informantes, que, de certa maneira, apontam suas próprias impressões e destacam tanto as características dos personagens, como as do filme, que podem ser comparadas àquelas apresentadas na análise que apresentamos desse material fílmico, no subitem intitulado “*Histórias mínimas: uma análise*”. Confirmamos essa inferência, especialmente nas considerações que julgamos relevante reescrever (A6) “*modo característico de cidade pequena; calmos, sem agitos, interligados com a família e sem muita preocupação. Aparentam estarem ainda mais ligados em TV do que internet*” e (A8) “*eu não fazia a menor ideia de como essas pessoas viviam em (?) lugar tão frio, não imaginei que as cidades fossem tão pequenas, com rotinas de cidade de interior. Os achei muito receptivos*”. As outras respostas, conforme comentado, denotam também as particularidades apontadas no filme.

Por outro lado, 04 informantes parecem haver se distanciado da experiência de assistirem ao longa-metragem, ao considerar a proposição “*Os argentinos naturais/residentes na Patagônia, nos outros países são vistos como...*” “*os europeus da América Latina*” (A1) aponta, completando “*o filme tenta desvincular essa ideia*”; (A5), por sua vez, escreve “*baderneiros, festeiros, viciados, loucos por futebol*” e 02 informantes, (A9 e A10), respondem “*não sei*”. Notamos, assim, que desses 04 estudantes, apenas a metade apontou alguma característica daquilo que foi solicitado na primeira proposição apresentada, como observamos nas respostas de (A1 e A5).

Acerca da ideia “*A maioria dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia gosta de...*”, os informantes apontaram

<b>b) A maioria dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia gosta de...</b>
A01 – chimarrão, viajar, apreciar as paisagens;
A02 – fica (!) em família, do frio;
A03 – ficar com seus amigos e família
A04 -
A05 – futebol, cerveja e mulher;
A06 – se divertir com os amigos ao som da “viola”, ficar com a família e ter a vida calma característica de uma cidade de interior;
A07 – futebol, boa comida, TV e viajar;
A08 – conversar com as outras pessoas;
A09 – estar em família
A10 – família e amigos
A11 – uma vida simples;
A12 – beber, fumar, TV;
A13 – viajar;
A14 – descansar.

Quadro 33 – A maioria dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia gosta de...

As considerações com mais incidência são aquelas que fazem alusão às relações sociais (amizade e família), citadas por 06 informantes. Alguns, no entanto, apontam tanto as amizades quanto a família como elementos importantes acerca dessa proposição. Desse total, 05 fazem menção à família: (A2) “*fica em família*”; (A3 e A10) “*família*”; (A6) “*ficar com a família*”, (A9) “*estar em família*”. Outros 04 estudantes indicam as relações de amizade ou sociais, de maneira geral: (A3) escreve “*ficar com seus amigos*”; (A6) “*se divertir com os amigos ao som da ‘viola’*”; (A8) “*conversar com outras pessoas*” e (A10) “*amigos*”. Nesse caso podemos concordar com um traço levantado por Dieterich (2002) em relação à identidade latino-americana, que reside no fato da importância que se dão às relações sociais nesses países.

O próximo aspecto que podemos verificar entre as respostas é “*viajar*”, apontado por 03 estudantes (A1, A7 e A13), elemento que como mostramos na análise do filme, é o que torna semelhantes os protagonistas Don Justo, María Flores e Roberto, apesar de cada um deles fazê-lo por meios – e motivação – distintos.

As considerações “*ter a vida calma característica de uma cidade do interior*” e “*uma vida simples*” respostas de (A6 e A11), respectivamente, podem ser somadas também a “*descansar*”, como aponta (A14) e que, de certa maneira remetem à temática de *Histórias mínimas*, anteriormente abordada na análise daquele longa-metragem.

Dois informantes (A7 e A12) apontam a “*TV*” como preferências dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia, provavelmente pelo fato de haver uma remissão constante ao meio televisivo na trama: o sorteio da personagem María Flores, as referências aos outros personagens que assistem a TV em seus locais de trabalho, o restaurante, a padaria, o fato de Roberto também ligar a TV no quarto do hotel, e, por fim e não menos importante, a sequência de cenas em que se mostra o programa televisivo a partir da perspectiva de seus bastidores, quando María Flores participa do concurso, para o qual enviara uma carta.

Outros 02 informantes (A5 e A7) apontam o “*futebol*” como preferência dos argentinos daquela região. Tal elemento foi anteriormente destacado na análise do filme, em que relacionamos referências ao esporte; aspecto esse já apontado pelos estudantes em relação aos argentinos de forma geral. Sobre citada característica, recordamos o formato do bolo (bola de futebol), encomendado por Roberto para levar de presente ao filho/a de uma cliente, como também o comentário de Don Justo, quando indagado pelo mesmo Roberto se o nome “René” é masculino ou feminino. Como resposta, Don Justo cita, entre outros assuntos, o nome de um jogador de futebol chamado René Pontoni. O entusiasmo desse personagem ao contar como o



esportista fez um gol – *con picardia* – segundo Don Justo, nos permite apontar o futebol como um esporte de grande popularidade também no sul da Argentina.

Uma única menção foi apontada para o aspecto de *argentinidade* “*chimarrão*”, informado por (A1), ainda que esse elemento tenha sido amplamente observado ao longo da trama, como costume inseparável do personagem Don Justo. A mesma informante (A1) indica “*apreciar as paisagens*”, o que pode haver sido motivado pela geografia apresentada nas cenas, tal como destacamos na análise do filme. Essa característica pode ser complementada com o que cita (A2) quando escreve que a maioria daqueles argentinos gosta “*do frio*”.

Outros 03 informantes, por sua vez, apontam (A5) “*mulher*”; (A7) “*boa comida*” e (A12) “*fumar*”. Sobre esses três itens, podemos associar momentos pontuais do longa-metragem. Quando a estudante se refere a “*mulher*”, quiçá esteja se referindo ao périplo realizado por Roberto com o bolo de aniversário que leva de presente para René, com o intuito de impressionar sua mãe e, assim, formarem um casal, visto que ela era viúva e o vendedor estava apaixonado pela jovem. O informante que aponta “*boa comida*” em sua resposta, possivelmente o faz em referência aos pratos que podem ser vistos em determinadas cenas do filme: uma assadeira com carne e batatas assadas, o churrasco feito pelos operários após um dia de expediente, bem como as tradicionais empanadas que também são mostradas como um complemento/ entrada para esse tipo de refeição, tão comum entre esse povo, como já observamos nos aspectos de *argentinidade*. Finalmente, um único informante aponta “*fumar*”, como uma preferência entre os argentinos naturais/ residentes da Patagônia. No entanto, não nos parece ser esse um costume relevante entre os personagens do filme.

Por fim, outros 02 estudantes apontam aspectos semelhantes entre si: (A5) escreve “*cerveja*” e (A12) indica “*beber*”. Acreditamos que a cerveja aparece nas cenas em menor frequência que o vinho, que é consumido mais comumente na Argentina. No entanto, a primeira bebida citada, mostra-se na publicidade de algumas cervejas, especialmente em cenas em que aparece o personagem Roberto. Já o verbo “*beber*”, pode ser associado ao vinho que acompanha – sempre, ou quase sempre – os tradicionais churrascos, como vimos na cena dos operários da Província de Corrientes, que descansavam após um dia de trabalho, “*guitarreando*” e comendo “*asado*”, como eles mesmos dizem. Esses dois aspectos, ressalte-se, são destacados no subitem em que tratamos dos itens sobre *argentinidade*.

A seguir, quando lançada a proposição “*Os argentinos naturais/ residentes da Patagônia realmente são...*”, os estudantes consideram:

c) Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia realmente são...
A01 – determinados, os três personagens principais saem em busca de seus objetivos;
A02 – caseiros;
A03 – solidários e, ao mesmo tempo, solitários.
A04 -
A05 – não posso falar pois não moro lá;
A06 – não sei, mas acredito que haja mais tecnologia (celular, por exemplo) e estejam com uma vida mais corrida do que o filme mostra;
A07 – pessoas humildes que buscam algo melhor para suas vidas;
A08 – muito ingênuos (não perjorativamente!), pessoas simpáticas, dispostas a dar carona para um desconhecido e não enxergar maldade nisso (a gente só enxerga aquilo que conhece);
A09 – solidários
A10 – humildes e solidários.
A11 – humildes;
A12 – introspectivos, solitários;
A13 – solidários;
A14 – parados.

Quadro 34 – Os argentinos naturais/ residentes na Patagônia realmente são...

O maior número de estudantes, isto é, 05 deles, aponta “*solidários*” em suas respostas. São eles (A3, A8, A9, A10 e A13). É relevante apontar a consideração descrita por (A8) e que remete à mesma ideia já citada “*dispostas a dar carona para um desconhecido e não enxergar maldade nisso (a gente só enxerga aquilo que conhece)*”. Percebemos que o informante se refere à situação de Don Justo na trama, quando este empreende uma viagem que só tem sucesso, devido às caronas recebidas tanto de Julia como de Roberto.

Outros 03 informantes (A7, A10 e A11) coincidem em apontar que esses argentinos realmente são “*humildes*” e salientamos que (A11) complementa “*pessoas humildes que buscam algo melhor para suas vidas*”. Nesse sentido, a visão que os estudantes descrevem é, especificamente, aquela veiculada pelo filme. Esse aspecto será explicitado ao longo desta análise.

Por outro lado, 02 estudantes indicam que os argentinos dessa região são “*solitários*” (A3 e A12). Um desses mesmos informantes, (A12), aponta que são “*introspectivos*” e, por fim, (A14) escreve que são “*parados*”. Essas características, acreditamos, são reflexos da localidade onde esses argentinos moram, dadas as particularidades climáticas e geográficas anteriormente comentadas na análise de *Histórias mínimas*. O adjetivo “*caseiros*”, escrito por (A2), também pode ser reflexo de tais características. Dois participantes descrevem as seguintes características que podem ser associadas: “*determinados*” e “*Os três personagens principais saem em busca de seus objetivos*”; (A1) e (A8) que também aponta “*muito ingênuos, pessoas simpáticas*”. Percebemos que particularidades como a determinação, a ingenuidade e a simpatia, também

podem ser reflexos do ambiente em que vivem essas pessoas, o que termina por aproximá-las, de certa maneira.

Os informantes (A5 e A6), respectivamente, escrevem “*não sei, pois não moro lá*” e “*não sei, mas acredito que haja mais tecnologia (celular, por exemplo) e estejam com uma vida mais corrida do que o filme mostra*”. Esta última resposta indica que a estudante não analisa o ano de produção do filme, bem como o cenário apresentado pelo diretor, naquela realidade. Claro está que a tecnologia por ela comentada existe/ existia na região, porém não entre os personagens apresentados por Carlos Sorín.

Para a proposição “*Grande parte dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia se sente...*” os informantes consideram:

d) Grande parte dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia se sente...	
A01	felizes em ajudar o próximo;
A02	sozinhos;
A03	isolados do restante do mundo
A04	-
A05	excluído do resto do mundo;
A06	(não sei) acho que longe de atividades mundiais (shows internacionais, olimpíadas, entre outros) e sem muita urbanização. Porém, felizes com o modo que levam a vida e não tanto com as condições de vida.
A07	menores do que aqueles que vivem nas grandes cidades;
A08	não respondeu.
A09	solidária para com seu próximo.
A10	contentes por poderem ajudar
A11	solitário;
A12	excluído, solitário;
A13	bem ao ajudar o outro;
A14	acomodados.

Quadro 35 – Grande parte dos argentinos naturais/ residentes na Patagônia se sente...

Os estudantes em maior número, isto é, 07 deles, apontam como característica a “exclusão” e a “pequenez” que podem experimentar os argentinos naturais e residentes da Patagônia, aspecto respondido por (A2) “sozinhos”; (A3) “isolados do restante do mundo”; (A5) “excluído do resto do mundo”; (A6) “acho que longe de atividades mundiais (shows internacionais, olimpíadas, entre outros) e sem muita urbanização”; (A7) “menores do que aqueles que vivem nas grandes cidades”; (A11) “solitário”; (A12) “excluído, solitário”. Essa particularidade pode ser um reflexo, como já citamos, da geografia, do clima ou da baixíssima densidade demográfica próprias da região. Por outro lado, uma característica que parece unir esses argentinos é a solidariedade, aspecto citado por 04 informantes que apontam: (A1) “felizes em ajudar o próximo”; (A9) “solidária para com seu próximo”; (A10) “contentes por poderem ajudar” e (A13) “contentes por poderem ajudar”. Essa ideia parece refletir as já

comentadas cenas das caronas recebidas por Don Justo, bem como o momento agradável e o albergue que Fermín oferece ao idoso em sua estada em San Julián.

Outros 02 informantes, por sua vez, apontam uma ocorrência para os termos “*felizes com o modo que levam a vida e não tanto com as condições de vida*” (A6) e (A14), “*acomodados*”. Ambas as características parecem nos remeter à personagem María Flores, dado que essa mulher aparentava uma condição social menos privilegiada entre os três personagens principais como indicamos na análise do filme.

Sobre a penúltima reflexão, “*A Patagônia Argentina é uma localidade onde...*”, os estudantes consideram:

e) A Patagônia Argentina é uma localidade onde	
A01	a natureza toma lugar nas paisagens com suas montanhas cobertas de neve;
A02	há muito gelo e pequenos vilarejos;
A03	as pessoas são simpáticas e se ajudam.
A04	-
A05	a pobreza é enorme;
A06	a qualidade de vida não é muito alta, a tecnologia está atrasada, urbanização mínima para uma cidade pequena, possui moradores simples e frio constante;
A07	há belas paisagens e pessoas hospitaleiras;
A08	nada acontece, todo mundo conhece todo mundo, é como uma cidade do interior;
A09	apesar de aparentemente haver poucas pessoas, elas parecem se ajudar entre si.
A10	as relações humanas parecem ser intensas e verdadeiras
A11	parece que a vida parou;
A12	falta desenvolvimento... mas uma região extremamente bela;
A13	as pessoas... (não se terminou a sentença)
A14	há tranquilidade.

Quadro 36 – A Patagônia Argentina é uma localidade onde...

Notamos que a consideração com mais ocorrências, 05, têm foco nas características da população local. Vejamos as respostas: (A3) continua a reflexão “*A Patagônia Argentina é uma localidade onde...*” “*as pessoas são simpáticas e se ajudam*”; (A6) indica “*possui moradores simples*”; (A7) escreve “*pessoas hospitaleiras*”; (A9) argumenta “*apesar de aparentemente haver poucas pessoas, elas parecem se ajudar entre si*” e, por fim, (A10) descreve “*as relações humanas parecem ser intensas e verdadeiras*”. Essas particularidades parecem, novamente, nos remeter tanto às histórias de María Flores, como à de Don Justo.

O mesmo número, 05, indicado para as características humanas, também foi observado para as particularidades geográficas e climáticas, como pode ser notado nas respostas de (A1) “*A natureza toma lugar nas paisagens com suas montanhas cobertas de neve*”; (A2) “*há muito gelo e pequenos vilarejos*”; (A6) “*frio constante*”; (A7) “*há belas paisagens*” e, finalmente, (A12) “*uma região extremamente bela*”. Tais elementos foram

adequadamente utilizados pelo diretor, sem que a exuberância das paisagens pudesse se sobrepor à narrativa, aspecto anteriormente apontado na análise do filme, quando nos referimos às palavras de Quintin (2009), que ressalta o fato de que filmar na Patagônia desperta uma tentação nos diretores devido à grandiosidade de seus cenários.

Acerca da questão político-social da região, 03 informantes consideram: (A5) “*a pobreza é enorme*”; (A6) “*a qualidade de vida não é muito alta, a tecnologia está atrasada, urbanização mínima para uma cidade pequena*” e (A12) acrescenta “*falta desenvolvimento*”. Essas impressões denotam a visão exclusiva dos estudantes sobre os personagens do filme, especialmente María Flores, que, como já destacamos, demonstra ser aquela que tem mais dificuldades financeiras, por não possuir casa própria, seu marido estar desempregado e não contar, sequer, com luz elétrica no local onde mora – uma estação ferroviária abandonada. Em relação ao comentário de (A6) sobre a tecnologia que parece não haver chegado à região, esse informante, acreditamos, faz referência à mesma personagem, que não dispõe de um telefone e, portanto, precisa se deslocar até o armazém local para fazer uma chamada. Em contrapartida, é nossa tarefa desmistificar o aspecto de que nem toda a região patagônica apresenta as mesmas características citadas por esses 03 informantes, considerando-se o fato anteriormente exposto sobre as belezas naturais que esse local abriga. Nesse sentido citamos o texto de Licitra (2013) intitulado *O povoado dos Kirchner*, no qual a jornalista argentina trata, entre outras questões, do aumento do patrimônio do casal Kirchner e de seus empreendimentos em *El Calafate*, um dos principais centros turísticos da Patagônia. No local, os Kirchner “fizeram sua casa de campo e seus investimentos hoteleiros e imobiliários, a partir da compra de terrenos públicos” (PIAUI, 2013, p. 29).

Por outro lado, o caráter bucólico do local é levantado por 03 estudantes: (A8) escreve “*nada acontece, todo mundo conhece todo mundo, é como uma cidade do interior*”; (A11) declara apenas “*parece que a vida parou*” e, por fim, (A14) informa “*há tranquilidade*”. Essas particularidades podem ser associadas à baixa densidade demográfica da região, comentadas anteriormente, quando da análise do longa-metragem.

Finalmente, na última proposição sobre o filme *Histórias mínimas* relaciona-se a “*O aspecto mais importante na vida de um argentino natural/ residente na Patagônia é...*”, para a qual obtivemos os estudantes consideram:

<b>f) O aspecto mais importante na vida de um argentino natural/ residente na Patagônia é...</b>
<b>A01</b> – ficar perto de tudo que eles gostam;
<b>A02</b> – naturalidade e família;

A03 – a família
A04 -
A05 – curtir a vida sem muitas responsabilidades;
A06 – (não sei, acredito que) é a família e manter os bons costumes;
A07 – preservar sua cultura e o local onde vivem;
A08 – prosseguir com sua vida, buscando pequenas coisas que tragam uma pequena satisfação;
A09 – a família e as relações sociais.
A10 – os amigos e a família
A11 – valorizar coisas simples;
A12 – o trabalho, pois faltam opções de lazer, de ocupação do tempo livre...
A13 – ficar perto das pessoas e coisas de que gostam;
A14 – estar tranquilo.

Quadro 37 – O aspecto mais importante na vida de um argentino natural/ residente na Patagônia é...

Os informantes apontam as relações sociais como “*O aspecto mais importante na vida de um argentino natural/ residente na Patagônia*”. Contabilizamos 06 respostas com esse teor, cujos informantes (A2, A3, A6, A9 e A10) escreveram “*família*” e (A13) argumenta “*ficar perto das pessoas*”. Outros comentários concernentes à mesma ideia são apresentados por (A9 e A10) que, respectivamente, apontam “*as relações sociais*” e “*os amigos*”. Tal particularidade fora levantada por Dieterich (2002) e referida quando tratamos da importância das relações sociais entre os latino-americanos. Notamos que esse aspecto é bastante relevante quando os estudantes apresentam suas impressões sobre os personagens. Como citamos na análise do filme, as relações entre Don Justo e as pessoas que encontra em seu caminho até sua chegada a San Julián – em busca de seu cão –, denotam relações muito particulares. É importante ressaltar que o mesmo tipo de relação não ocorria em sua família. Por outra parte, Roberto, em sua viagem pela Patagônia (lembramos, com o bolo ora decorado como bola de futebol, ora como uma alegre tartaruga) encontra muitas pessoas com quem conversar. Considerando esse particular, 04 informantes parecem se remeter ao título do filme *Histórias mínimas*, ao resumirem o que é mais importante para esses argentinos: “*ficar perto de tudo que eles gostam*”; “*prosseguir com sua vida, buscando pequenas coisas que tragam uma pequena satisfação*”; “*valorizar coisas simples*” e “*ficar perto das pessoas e coisas que gostam*”, como assinalam (A1, A8, A11 e A13). Observamos que essas respostas se podem associar às relações sociais comentadas anteriormente, dado que são aspectos intrínsecos tanto ao filme e, como também não poderia deixar de ser, ao seu título.

Há 02 informantes que apontam “*manter os bons costumes*” (A6) e “*preservar sua cultura e o local onde vivem*” (A7) – característica que, de certa forma também se podem associar àquelas já citadas e comentadas sobre as relações sociais, visto que, conforme Chauí (2008), Thompson (2011), Malinowski (1986) e Geertz (1989), esses termos refletem a cultura e, conseqüentemente, às relações humanas.

Em menor número – 01 – porém, 03 informantes apontam suas impressões: (A5) escreve “*curtir a vida sem muitas responsabilidades*”. Em relação a essa resposta, não encontramos como associá-la a algum aspecto da narrativa ou a outra reflexão já analisada. A consideração de (A12) “*o trabalho, pois faltam opções de lazer, de ocupação do tempo livre...*”, julgamos relevante associá-la à reflexão “*O aspecto mais importante na vida de um argentino é...*” – quando lançamos a ideia de modo geral, isto é, sem especificar de que região poderia ser o argentino que os informantes caracterizariam. Naquela proposição, muitos estudantes apontaram “*o trabalho*” – ou uma consequência deste –, como elemento importante. Por fim, (A14) assinala “*estar tranquilo*”; característica que, como já fora comentado, denota um reflexo das condições de vida na Patagônia, isto é, um local de clima frio, com fortes ventos, terrenos áridos, baixíssima densidade demográfica e, como apontara (A11) na reflexão anterior, uma Província em que “*parece que a vida parou*”.

Nesta parte do capítulo nos dedicamos às considerações apontadas pelos informantes sobre as culturas brasileira e argentina, antes e após terem assistido ao longa-metragem *Histórias Mínimas*.

No item a seguir trataremos acerca das análises relacionadas às proposições sobre o filme *O caminho de San Diego*.

#### 4.2.5.4 Impressões que os participantes têm da cultura argentina – após assistirem ao filme *O caminho de San Diego*

Em primeiro lugar, cabe-nos apontar que as considerações aqui destacadas são resultado de duas entrevistas em grupo, realizadas com quatro dos estudantes que participaram do Evento de Extensão Universitária em que apresentamos quatro filmes do Novo Cinema Rio-platense. A primeira entrevista relaciona-se a uma atividade realizada com um fragmento do filme *O caminho de San Diego*. A segunda entrevista trata de questionamentos gerais acerca do evento – incluindo-se os quatro filmes apresentados, em que foram lançadas perguntas acerca do trabalho com filmes em sala de aula, questões identitárias e de representação em que se analisou a questão do ‘brasileiro’ e do ‘outro’, isto é, o povo argentino representado nas produções como pertencentes a determinada cultura, bem como suas semelhanças e diferenças em relação ao povo brasileiro. Ambas as entrevistas são apresentadas de forma integral nos apêndices deste trabalho.

Esta análise, portanto, apresenta um teor distinto daquele seguido com o filme *Histórias mínimas* (em que utilizamos considerações obtidas por meio das fichas de leitura

cênica). Esse fato justifica-se, pois inicialmente, a configuração da pesquisa apontava outras características (análises de quatro filmes, de culturas e representações de dois países), que optamos por não seguir, como explicitamos no capítulo sobre a Metodologia de Pesquisa.

Dessa maneira, selecionamos as colocações realizadas por nossos informantes em dois grandes grupos: o primeiro, referindo-se aos comentários descritos nas atividades sobre um trecho do filme propriamente dito e o segundo, relacionado à entrevista geral, sobre o Evento de Extensão Universitária.

As atividades contam com os seguintes desdobramentos: comportamentos, aspectos socioculturais e, por último, as remissões ao Brasil, veiculadas pelo longa-metragem. O objetivo principal deste estudo sempre esteve focado na explanação acerca das comparações com elementos culturais – a partir das acepções de Chauí (2008) e Thompson (2011) e de como esses estudantes fazem a relação entre ‘si’ e o ‘outro’, conforme apontara Moscovici (2012), acerca de representações individuais e, especialmente, coletivas.

#### 4.2.5.4.1 O comportamento do argentino e do brasileiro e reações surpreendentes ou novas

Selecionamos a seguir dois trechos representativos em que os participantes apontam comportamentos surpreendentes ou novos com relação ao contato entre o brasileiro e o argentino durante a narrativa. O primeiro deles reside no estranhamento da reação que o povo argentino – em especial, os motoristas retratados no filme – demonstra/m ao ser/em informado/s de que Maradona não estaria mais hospitalizado:

**P: Bueno... y reacciones o comportamientos eh... sorprendentes...**

**A14:** Una cosa que yo ‘penso’...

**P: Pienso**

**A14:** Pienso ahora, es la felicidad de los camioneros en la hora de Maradona... por Maradona ter salido.

**A10:** La felicidad de todos, ¿no?

**P: ¿De Maradona haber salido?**

**A14:** Sí, porque... yo pienso que el brasilero no haría esto en las ‘estradas’.

**P: ¿Te parece que no? ... Si, si está por ejemplo... internado... Pelé...**

**A10:** ... No...

**A08:** Sí, pero ‘mismo’ que sea antes...

**P: Sí, Neymar está internado.**

**A11:** No... el brasileño...é... se ‘sorprendió’.

**P: Se sorprendió**

**A11:** Se sorprendió con la reacción del...

**A14:** No estaba entendiendo...

**A11:** Sí, porque en Brasil, cuando alguien bocina... ¿bocina?



**P: Sí, bocina.**

**A11:** Bocina, o, o hace un ‘sinal’ de luz... es porque...

**P: Algo está pasando con el coche...**

**A11:** Sí. No porque... hay... Brasil... hace una....

**A14:** ‘Comemoración’.

**A10:** Sí.

**A11:** Se ‘elegió’ una miss o un presidente... no ‘se hace’ este, este, esta reacción.

**A10:** El ‘exemplo’ fue el ‘proprio’, el ‘proprio’ ‘motorista’...

**P: ¡El camionero!**

**A10:** El camionero, ¡sí!... este es el ‘ejemplo’.

**A11:** Para mirar... sí, porque no es cultural en Brasil ‘sinalizar’ incluso la policía te hace una multa si tú haces cosas en la estrada... que no son pertinentes al ‘tráfego’...

**P: ¡Sí! Bien, bien...**

Observamos que (A10) destaca “*La felicidad de todos, ¿no?*”, entendiendo que não era um sentimento restrito àqueles que dirigiam caminhões ou carros na estrada. (A14) complementa: “*Sí, porque... yo pienso que el brasilero no haría esto en las ‘estradas’.*” Por outra parte, (A11) afirma que no Brasil, o ato de buzinar não corresponde àquele visto no filme, dado que sinais de luz são considerados um alerta para os motoristas e, em alguns casos, são aplicadas multas quando as buzinas são acionadas sem um motivo realmente necessário no trânsito.

O outro aspecto levantado pelos participantes tem relação com as semelhanças entre as características observadas na narrativa e aquelas que ocorrem também no Brasil, como por exemplo, o fato de se ‘pedir carona’, como aponta (A08) “*Y también... como es otra ciudad ‘pequena’, de... hacer dedo. Porque aquí en Brasil solamente en las ciudades pequeñas...*” Esse tipo de atitude é somado à determinação que (A14) confere ao protagonista: “*(...) Esto ‘demonstra’ la determinación del...*”, característica que pode ser sublinhada com a fala de (A11) “*Sí, y una ingenuidad, porque él tenía un objetivo y nada sí... no había imposible para él llegar a su objetivo.*” A particularidade assinalada e que se refere ao personagem será, novamente citada pelas mesmas informantes quando tratamos da próxima característica.

Ademais da determinação destacada por (A11 e A14), (A10) destaca a falta de condições financeiras de Tati ao empreender sua viagem, que este realiza com uma pequena sacola de mão e o “Maradona de madeira”, como aponta (A10). Por outro lado, (A11 e A08) descrevem o “brilho” dos olhos do protagonista, que, como anteriormente destacamos na análise do longa-metragem, é ressaltado pelas constantes tomadas em *close*, em que os rostos são as principais paisagens nas obras do diretor Carlos Sorín, como ele próprio destacou.

**A08:** Y también... como es otra ciudad ‘pequena’, de... hacer dedo. Porque aquí en Brasil solamente en las ciudades pequeñas...

**P:** **¿En las ciudades pequeñas?**

**A08:** A veces ‘acontece’... entonces... eh, eh... se quedó igual, creo...

**P:** **Claro. Entonces sí... en muchas estaba haciendo dedo...estaba pidiendo, ¿no?**

**A14:** Yo pienso que sí. Esto ‘demonstra’ la determinación del...

**A11:** Sí, y una ingenuidad, porque él tenía un objetivo y nada sí... no había imposible para él llegar a su objetivo.

**A10:** Y ‘tinha’ mucha ansiedad...

**P:** **¿Mucha ansiedad?**

**A10:** Mucha ansiedad de conocer Maradona, viajando, atravesando las ciudades... ‘sem’ ‘nenhuma’/ninguna eh... condición.

**P:** **No tenía muchas condiciones.**

**AA:** no.

**A08:** No, la ‘ropa del corpo’ y...

**A10:** ... el propio Maradona de madera... (risas)

**AA:** (risas)

**A08:** Y una ‘sacolinha’.

**P:** **Y una bolsa.**

**A08:** Muy ‘pequena’.

**A11:** Sí... el, el... ‘brilho’, ‘brilho’...

**P:** **¡Brillo!**

**A11:** Brillo en sus ojos

**A08:** En sus ojos, sí.

**P:** **Sí, parece que su vida, ¿no? Giraba... ¿no?**

**AA:** Sí, ¡sí!

(...)

Através do trecho acima, percebe-se que os estudantes fazem referência ao aspecto econômico do protagonista do filme. (A10) Trava um diálogo com (A08) e ambos discorrem a esse respeito: (A10) afirma que Tati tinha “*Mucha ansiedad de conocer Maradona, viajando, atravesando las ciudades... ‘sem’ ‘nenhuma’/ninguna eh... condición.*” A estudante (A08) complementa os pertences do personagem: “*No, la ‘ropa del corpo’ y...*”. (A10), por sua vez, responde: “*... el propio Maradona de madera...*”. Por fim, (A08) conclui: “*Y una ‘sacolinha’*”... no entanto, ao dizer que a sacola levada por Tati era muito pequena, (A11) ressalta “*Si... el, el... ‘brilho’, ‘brillo’*”... *Brillo en sus ojos*”. A partir dessas observações, passamos, a seguir, a tratar dos aspectos socioculturais observados no longa-metragem.

## 4.2.5.4.2 Aspectos socioculturais

Em relação aos aspectos socioculturais retratados no longa-metragem, (A10) chama a atenção para a condição da Província de Misiones – a locação para o filme em análise –, como uma região pobre. Por outro lado, (A11) ressalta a pobreza do protagonista (o argentino) e a solidariedade do caminhoneiro (o brasileiro). Em comentários posteriores, foram realizadas outras comparações entre ambos os personagens em questão.

**P:** Y... a ver... y... aspectos socioculturales eh... de esos que habíamos comentado. Que están en el fragmento... o en la película en general... si hacemos un poco de memoria para acordarnos un poco de la película... que llamaron la atención.

**A08:** Ah sí.

**A10:** Misiones... un lugar pobre, ¿no?

**A11:** Tati, Tati...

**A10:** Era pobre...

**P:** Era un muchacho muy pobre... sí.

**A11:** Pero eh... hay que 'se destacar'... que el brasileño... fue solidario de 'ofrecerle'...

**AA:** ¿Carona?

**A11:** ¿Dedo?

**P:** De ofrecerle de llevarlo...

**A11:** Sí. Porque... él mismo 'habló' que no quería Maradona en su coche...

**P:** Sí, hizo una broma, ¿no? "*Maradona en mi camión no...*"

**A11:** Sí, sí. Entonces me pareció al mismo tiempo en que 'mostra'/ muestra la pobreza del protagonista... 'mostra'... 'solidariedad' del 'motorista'.

**P:** Sí, del chofer del camión, ¿no?

**A14:** Las dos películas muestran un pueblo muy pobre, la clase social muy baja...

**A10:** La realidad, ¿no? Es muy real.

**A14:** Pero... es muy baja, pero las personas luchan 'muy' por sus objetivos de vida. 'Mismo' que 'sea'... muy pequeños.

**A08:** ¡Son determinadas!

**A14:** Sí.

(...)

Outro elemento de destaque que pode ser somado aos aspectos “simplicidade e pobreza” que caracterizam o protagonista, foi lembrado por (A14) “*Las dos películas muestran un pueblo muy pobre, la clase social muy baja...*”. O participante (A10) complementa “*La realidad, ¿no? Es muy real.*” e a mesma estudante (A14) destaca “*Pero... es muy baja, pero las personas luchan 'muy' por sus objetivos de vida. 'Mismo' que 'sea'... muy pequeños*”. Observamos que, ao destacarem esses traços, os participantes do Evento de Extensão descrevem certas particularidades do personagem central da trama e fazem, dessa maneira, uma comparação entre as duas regiões argentinas: o sul e o nordeste, bem como de seus habitantes, que nos filmes foram retratados como possuidores de precárias condições financeiras.

A seguir, verificamos outro aspecto veiculado pela temática do filme propriamente dita. Essa questão não necessariamente diz respeito aos personagens mostrados na narrativa: a admiração do povo argentino por Maradona. (A08) ressalta: “*Y también, eh... toda la Argentina ve a Maradona con una gran admiración. No ‘temos’ un ejemplo aquí en Brasil. Que todo el Brasil...*”. A estudante (A11) retruca que Pelé é uma unanimidade, porém (A08) responde: “*Sí, pero como ‘lá’ no, no hay no, no... ‘isso’ é muy sociocultural. ‘Isso’ é... ‘muito’ de Argentina.*”. A mesma estudante (A8) aponta que esse fato é característico daquele país. Tal aspecto pode ser constatado nas páginas dedicadas aos traços de *argentinidad* já delineados neste trabalho. Nesse sentido, a estudante (A14) aponta: “*En la hora que... el ‘motorista’ ‘apresenta’... su religión... ‘muy’ santos... yo pienso que Maradona es como ‘un’ de ellos...*”. A estudante termina sua reflexão apontando que existe grande adoração por Maradona, algo místico, muito particular na Argentina. Notamos que tanto o brasileiro (Waguinho) quanto o argentino (Tati) retratados no filme, desenvolveram sintonia motivada por dois aspectos: o gosto pelo futebol e a fé. Essa última pode ser associada ao ícone de madeira de Maradona que nos remete à paixão de Cristo na cruz. Percebe-se, dessa forma, o Catolicismo, traço de religiosidade que apontamos na Fundamentação Teórica deste estudo. Ademais, associamos a esse elemento, a festa, que no filme é ilustrada pelo significado do futebol para o seu povo.

No caso desses comentários, percebemos que os aprendentes fazem comparação entre o povo argentino e o brasileiro. Essa confrontação se dá, justamente, motivado pela temática principal do filme: o amor por um ídolo do futebol. Os estudantes fazem comparações entre Maradona e Pelé e verifica-se que tanto (A08) quanto (A14), respectivamente, entendem o amor do povo por Maradona, como algo sociocultural, relacionado à Argentina, bem como a adoração desse ídolo futebolístico na mesma intensidade que os santos religiosos.

**A08:** Y también, eh... toda la argentina ve a Maradona con una gran admiración. No ‘temos’ un ejemplo aquí en Brasil. Que todo el Brasil...

**A10:** ... en este momento, no.

**A11:** Pelé es una unanimidad.

**A08:** Sí, pero como ‘lá’ no, no hay no, no... ‘isso’ é muy sociocultural. ‘Isso’ é... ‘muito’ de Argentina.

**A10:** Acho que ‘estás’... depende del ‘momento’...

**A11:** No es...

**A08:** ‘Ajei’ que ‘é’ muy propio de Argentina. Muy ‘próprio’ de Argentina eso.

**P:** Sí.

**A14:** En la hora que... el ‘motorista’ ‘apresenta’... su religión... ‘muy’ santos... yo pienso que Maradona es como ‘un’ de ellos...

**A10:** un ‘Deus’.

**A14:** ... de ellos.

(...)

**A14:** Pero es una fe en Maradona, una cosa muy mística, muy...

A partir dessas considerações notamos que o aspecto de destaque ressaltado pelos participantes é a paixão dos argentinos por Maradona – assunto apontado como ‘socioculturalmente característico’ do país vizinho. Além desse elemento, apontaremos outros temas abordados quando da entrevista, como as remissões ao Brasil feitas no filme *O caminho de San Diego*.

#### 4.2.5.4.3 Remissões ao Brasil

Quando questionados sobre as remissões feitas ao Brasil no filme, os estudantes apontaram quatro aspectos principais: o primeiro reside no fato da crença acerca do idioma, isto é, (A08) apontou que os brasileiros – de modo geral – acreditam saber falar o idioma espanhol, e, que, no entanto, segundo a própria aluna: “*Que brasilero cree que ‘sabes’ hablar español pero no ‘sabes’.*” A estudante informa ainda sobre a ideia popular que, devido à proximidade entre os idiomas castelhano e português, não há necessidade de se estudar o idioma, como pondera em: “*Porque cuando ‘hablo a’ otras personas que estoy haciendo ‘aulas’ de español, las personas preguntan ¿‘mas por qué?’ Brasileños no precisan... es muy fácil, pero...*”. Dieterich (2002) aponta, em seu livro *Identidade Nacional e globalização*, a língua castelhana como um dos quatros pilares que sustentam a identidade latino-americana. Entretanto, através das falas dos estudantes, notamos que o domínio desse idioma não ocorre no Brasil, da maneira como os brasileiros acreditam que aconteça: “*Brasileños no precisan [estudar espanhol]*”. Esse aspecto pode ser observado pelo desempenho do personagem que representa nosso país no longa-metragem em questão, segundo a estudante (A08).

**P:** Y... chicos... ¿y cuál es la remisión a Brasil que está ahí en ese fragmento que vimos?

**A08:** Que brasilero cree que ‘sabes’ hablar español pero no ‘sabes’.

**AA:** (risas)

**P:** ¿Que al brasilero le parece que sabe hablar español?

**A10:** Que es muy fácil...

**A08:** Que es muy fácil, entonces acaba hablando el portuñol...

**A10:** ‘Arriscando’...

**P:** ¿Te parece que es eso?

**A08:** Sí, sí, sí, creo. Y ‘es’... imagen es muy cierta. Es muy real.

**A10:** Sí.

**P:** ¿Te parece?

**A08:** Porque cuando ‘hablo a’ otras personas que estoy haciendo ‘aulas’ de español, las personas preguntan ¿‘mas por qué?’ Brasileños no precisan... es muy fácil, pero...

O segundo aspecto levantado pelos estudantes é o tema da religião. (A14) destaca *“También la religión. Muestra un país muy religioso pero muy ‘misturado’... no hay solamente una cosa.”*. A aluna (A11) complementa: *“Nosotros somos un país laico... donde cualquier religión habla unas con otras sin ofender, sin macular la importancia de una o de otra. Tanto que el brasileño eh... claramente tiene eh... una preferencia por candomblé, umbanda, pero habla de... eh...”*. A participante (A08) completa que ademais das crenças nas religiões e deuses africanos, os brasileiros são, também católicos, aspecto amplamente abordado por Da Matta (1986) em seu *O que faz do Brasil, Brasil?*, cuja leitura oportuniza desenhar os aspectos de *brasilidade* no que se refere às características religiosas neste país. Além desse elemento, (A10) faz relação entre o personagem brasileiro e o argentino, perguntando sobre a religião deste último, dado que na narrativa Tati carrega a medalha da virgem de Itatí. Nesse aspecto, os estudantes tratam acerca da intensidade do Catolicismo no Brasil, apontando um exemplo em relação aos registros dos batismos realizados há cerca de cinquenta anos neste país, quando era usual colocar dois nomes nas crianças: um alusivo a algum santo ou à Bíblia e outro, de escolha dos pais, como comenta (A11): *“En mi ciudad el padre eh... obligaba los padres de los/de las ‘¿crianças?’ (...) De los niños a poner nombres bíblicos. Entonces todos tienen, tienen dos nombres. Mi nombre: ‘X’ Regina.” (...) ‘X’ Regina, por cuenta de Santa Regina. Mi hermana: Vania de Fátima.”* O estudante (A10) complementa essa ideia: *“Sí, yo tengo primas así. Rafaela de Fátima. Con Rita, también.... Jéssica Rita... Nada ‘a ver’... (risas) Santa Rita...”* A aluna que havia iniciado a reflexão, (A11), complementa: *“Entonces había una cosa en las ‘certidón’ de... (...) de nacimiento. Hay un nombre y ‘na’ de ‘batismo’ hay otro nombre porque tiene que tener un nombre bíblico. Si no fuera así, el padre no ‘batizaba’.”*

**P:** Ah... ¿y qué más?

**A14:** También la religión. Muestra un país muy religioso pero muy ‘misturado’... no hay solamente una cosa.

**P:** Hum...

**A11:** No sé cómo se ‘habla’. Nosotros somos un país laico... donde cualquier religión habla unas con otras sin ofender, sin macular la importancia de una o de otra. Tanto que el brasileño eh... claramente tiene eh... una preferencia por candomblé, umbanda, pero habla de... eh...

**A08:** Católico.

**A11:** Sí... de la... Nuestra Señora, ¿sí? Entonces hay una, una gran ‘mistura’.

**P:** Sí, una mezcla, ¿no?

**A11:** ¡Una mezcla! Sí.

**A08:** Sí, es verdad. Todas las personas ‘mesmo’ que sean católicas o eh... de otra religión en Brasil acaban eh... ‘agariando’ cosas eh... de las otras.

**A10:** Sí.

**A08:** Personas ‘do’ candomblé a veces ‘os’ orixás hablan ‘para ellos hacer’ Ave marías.

**P: Se acaban mezclando las cosas...**

**A08:** Sí, se acaban mezclando. Y claramente eso está en la película. Porque tenía varias, ¿no?

**A08:** Sí.

(...)

**A10:** ¿Qué Tati ‘carregaba’ aquí? (muestra el cuello)

**P: Tenía una virgen. Una virgencita.**

**A11:** Una medalla.

**P: Sí. Una virgen.**

**A10:** Entonces es católico.

**A08:** El católico/ catolicismo es tan presente en Brasil que personas que no creen en ‘Deus’ dan a su hijos nombres bíblicos: Mateus, Lucas...

**A10:** Sí...

**A08:** ...porque es muy común, entonces ya no ‘vincula’ más. Ya no, no está más vinculados los nombres con la religión... porque faz parte do ‘povo’...

**P: Del pueblo...**

**A08:** Del pueblo

**P: Incluso la gente...**

**A11:** Porque había una cosa en la iglesia católica cuando mis hermanos y yo ‘nacemos’.

**P: Nacimos.**

**A11:** Nacimos. En mi ciudad el padre eh... obligaba los padres de los/de las ‘¿crianças?’

**P: De los niños.**

**A11:** De los niños a poner nombres bíblicos. Entonces todos tienen, tienen dos nombres. Mi nombre: ‘X’ Regina.

**A10:** ‘X’ Maria.

**A11:** ‘X’ Regina, por cuenta de Santa Regina. Mi hermana: Vania de Fátima.

**A10:** Sí, yo tengo primas así. Rafaela de Fátima. Con Rita, también.... Jéssica Rita... Nada ‘a ver’... (risas) Santa Rita...

**A11:** Entonces había una cosa en las ‘certidón’ de...

**P: En la partida de nacimiento.**

**A11:** ... de nacimiento. Hay un nombre y ‘na’ de ‘batismo’ hay otro nombre porque tiene que tener un nombre bíblico. Si no fuera así, el padre no ‘batizaba’.

**P: ¿No bautizaba?**

**A11:** (risas) el niño. Sí, entonces es un... ahora la iglesia abandonó esta práctica. Pero era hasta mi generación. (risas)

**A08:** Se tornó muy común. Muy común.

**A11:** Mi hermana más chica que yo no....

**P: ¿No tuvo eso?**

**A11:** No tiene nombre de santo...

De acordo com o trecho anterior, notamos que os estudantes apontam, em primeiro lugar, o sincretismo do Brasil no que diz respeito à presença das religiões, doutrinas e crenças já destacadas no capítulo sobre *brasilidade* e, posteriormente, a influência do Catolicismo na vida dos brasileiros.

A seguir os estudantes tecem comentários, estimulados pela entrevistadora, acerca do Papa Francisco e duas alunas apontam o fato dele ser argentino (A8) e (A11): a

primeira delas questionando se as pessoas na Argentina têm pensamentos mais ‘modernos’, como o Papa e a segunda estudante, apontando (A11): “*Él está... este Papa argentino está ‘muy’ más abierto que... (...)*”. No entanto, tratar sobre a nacionalidade do Papa não foi um assunto de grande relevância durante a entrevista como observamos a seguir, mas, diferentemente disso, os estudantes se preocuparam em citar colocações realizadas pelo sumo pontífice.

**P: ¿Ah no? Mira... bueno, hoy en día dicen que se puede anular el casamiento por iglesia, ¿no? Tarda no sé cuántos años. Pero se puede anular.**

**A11:** Sí.

**P: Yo ya escuché dos personas que...**

**A08:** Yo no sabía eso.

**A11:** Puede pero hay que hacer una exposición de motivos muy fundamentados porque necesita ir al Papa.

**P: Por eso tarda tanto.**

**A11:** Haces un proceso y va al Vaticano para ‘el Papa homologar’.

**A08:** El Papa ‘tem muchas cosas a hacer’.

**AA:** (risas)

**A11:** Él está... este Papa argentino está ‘muy’ más abierto que... ‘¿ouviste’/oiste ‘o’ que habló acerca de divorcio?

**P: Del divorcio, de los homosexuales...**

**A08:** ¿Y aborto?

**A11:** Sí. Me gustó el discurso de él.

**P: Sí, es muy pop, ¿no?**

**A08:** Sí, el Papa es pop.

**A11:** Me gusta mucho. Yo acompañé eh... la Jornada de la Juventud, sí, porque mi papá estaba hospitalizado y yo me quedé con él todo el tiempo y la tele...

**A10:** Y miraba...

**A08:** En la tele solamente eso...

**A11:** Sí. Mi padre es muy católico. Entonces yo acompañé. Me gustó mucho las palabras de él. Él me pareció muy eh... no, no agarrado a cosas antiguas del catolicismo. Él está muy abierto para... a cosas de ahora.

**A10:** Sí.

**P: Lo que está pasando.**

**A10:** Moderno.

**A08:** Más moderno. ¿Las, las personas en la argentina son con el pensamiento más moderno así o no? o ¿cómo es?

**P: Yo no puedo decir porque sería...**

**A11:** Sí.

**P: Y justamente es lo que yo no quiero en este trabajo.... Pero...**

**AA:** (risas)

**A08:** Ah, sí, ¡ok!

(...)

Outra remissão ao Brasil, apontada pelos estudantes, é a referência ao futebol indicada no longa-metragem, como aponta (A08) “*‘Mostra’ que... ellos ‘mostra’ que es una competición siempre de Argentina y Brasil. Entonces eso se evidenció mucho: “no, en mi*



*camión no entra*” (risas)”, indicando a rivalidade desses dois países quando o assunto abordado é o esporte citado. Esse aspecto fora apontado no item *argentinidad*, dada a importância do futebol para os argentinos, como ressaltado anteriormente.

**P:** Bien... qué más alguna otra remisión así a Brasil que les llamó la atención además de la religiosidad...

**A10:** El amor por el futbol, ¿no?

**P:** Bueno, también había una referencia a Brasil porque estaba la camiseta de Brasil...

**AA:** Sí, sí, sí...

**P:** La ‘canarinha’. Ellos llaman ‘canarinha’.

**A08:** ‘Mostra’ que... ellos ‘mostra’ que es una competición siempre de Argentina y Brasil. Entonces eso se evidenció mucho: “*no, en mi camión no entra*” (risas).

A estudante (A11) lembra-se da cena em que ocorre uma manifestação – ou *paro* – e os dois viajantes, Waguinho e Tati conseguem permissão para seguir viagem, devido ao fato de esses personagens estarem carregando a estátua de Maradona, como observamos nos seguintes trechos (A11): “*Sí, y es interesante, porque el coche es brasileño... pero abriga una estatua de Maradona. Entonces...*” A mesma estudante pondera “*Y el argumento que él utilizó inicialmente fue los pollos que ‘estaba a transportar’*”. O aluno (A10) complementa: “*Poco se importaban. (...) ‘Morir’ todos los pollos de él...*”. O aspecto relacionado às manifestações é um tema muito recorrente na cultura argentina como já mencionamos ao tratar de *argentinidad*. Palacios (2012), jornalista citado na fundamentação teórica deste trabalho, dedicou-se ao tema em sua obra *Os argentinos*. O autor também destaca desde o fanatismo dos argentinos por Maradona, até a menção sobre o grande rival nesse esporte, que, ao contrário do que alguns supõem, é a Inglaterra e não o Brasil, considerando-se questões políticas para tanto.

**A11:** ‘A... al’ largo de la película hay una-una ¿‘cena’?

**P:** Escena.

**A11:** Una escena... en que hay un gran congestionamiento/ embotellamiento...

**P:** Sí.

**P:** Y solamente los dejan pasar porque hay una estatua de Maradona.

**P:** Sí... En realidad ahí hay una...están haciendo un paro de los camioneros porque hay un problema político. ¿Vale? Están haciendo... hay problemas... siempre paran los camioneros porque hay problemas...

**A11:** Hay una huelga...

**P:** Hay una huelga... que están haciendo sopas y comidas y no sé qué...

**A11:** Hum-hum...

**P:** Entonces... ellos como están con la estatua de Maradona, ¿no?

**A11:** Sí, y es interesante, porque el coche es brasileño... pero abriga una estatua de Maradona. Entonces....

**P:** Sí, no, “*pueden pasar, claro*”.... Es más importante que las otras mercaderías que se van a podrir, ¿no?  
**AA:** Sí....

**P:** Huevos y otras cosas...

**A11:** Y el argumento que él utilizó inicialmente fue los pollos que ‘estaba a transportar’.

**P:** Claro.

**A10:** Poco se importaban.

**AA:** (risas)

**A10:** ‘Morir’ todos los pollos de él...

A relação entre o brasileiro e sua hospitalidade foi também relatada por (A14) “*Ahá... la hospitalidad del brasilero... porque... abrigó... llevó a quien ni conocía... Yo pienso que en Brasil eso ocurre mucho porque las otras personas son ‘aceitas’ ‘sem’ muchos problemas.*”. A estudante (A11) complementa essa ideia: “*Sí, hay una facilidad por parte del pueblo brasileño en aceptar los extranjeros. El brasilero es muy receptivo al extranjero.*” A mesma aluna conclui, apontando que em outros países, as pessoas: “*(...) se cierran en su cultura y no son... no, no... permiten que los extranjeros participen de su vida. El brasileño no tiene esta característica. Al contrario. Es muy abierto al pueblo extranjero.*”

As respostas de (A14) e (A11) parecem remeter ao aspecto levantado por Da Matta (1986), da associação de brasileiros com festas, relações sociais e a importância dessas convenções para o povo, dado que, muitas vezes, caracteriza-se por sua felicidade, alegria, e predisposição de interagir entre si e com outros povos, como destacou (A11) em sua resposta. Essa particularidade, ressaltou-se, também foi levantada por Dieterich (2002), que a associa à da identidade latino-americana.

**P:** ¿Qué más? ¿Algo más?

**A14:** La hospitalidad...

**P:** ¿La hospitalidad?

**A14:** Ahá... la hospitalidad del brasilero... porque... abrigó... llevó a quien ni conocía... Yo pienso que en Brasil eso ocurre mucho porque las otras personas son ‘aceitas’ ‘sem’ muchos problemas.

**A11:** Sí, hay una facilidad por parte del pueblo brasileño en aceptar los extranjeros. El brasilero es muy receptivo al extranjero.

**AA:** Sí.

**A11:** Bien diferente de otros países.

**A14:** Sí.

**A11:** Que se... ¿fe...?

**P:** Que se cierran.

**A11:** Que se cierran en su cultura y no son... no, no... permiten que los extranjeros participen de su vida. El brasileño no tiene esta característica. Al contrario. Es muy abierto al pueblo extranjero.

A estudante (A11) faz uma analogia entre o comportamento do povo brasileiro e do povo argentino, quando diante de uma notícia de grande impacto: “*Yo pienso que... cuando, cuando hay una noticia impactante, porque el, el... chofer paró su camión para ver la noticia en la tele. Cuando hay una noticia impactante para nosotros también paramos para ver. Eh, eh... independiente de/do que ‘se’ trata... me recuerdo de cuando... once de septiembre...*”. A estudante complementa a ideia “*Todos paramos enfrente ‘a’ tele para ver... porque no era aquí, en nuestro país, pero era una cosa que afectaba, ¿no?*”. Por sua vez, o aprendente (A10) amplia a reflexão: “*Un fato en el mundo que afecta, ¿no?*”. A esse respeito, (A11) conclui: “*Entonces cuando hay una noticia muy impactante pienso que el brasileño hace lo mismo.*” No caso das observações reescritas acima, percebe-se uma comparação entre os dois povos: o argentino e o brasileiro, aspecto que remete a uma percepção intercultural, em que os alunos fazem associações ao comportamento de ambos os povos.

**P: Y en Brasil... ¿a ustedes les parece que ocurriría lo mismo? Bueno, ya me dijeron que...**

**AA:** Sí, sí...

**A14:** Yo pienso que tal vez en una copa...

**P: ¿En un mundial, te parece?**

**A14:** Si ‘el Brasil’ ganase...

**P: Si Brasil ganara te parece que sí.**

**A14:** Yo pienso que a nivel sería lo mismo. Pero...

**A11:** Yo pienso que... cuando, cuando hay una noticia impactante, porque el, el... chofer paró su camión para ver la noticia en la tele. Cuando hay una noticia impactante para nosotros también paramos para ver. Eh, eh... independiente de do que se trata... me recuerdo de cuando... once de septiembre...

**A10:** Ah, sí...

**A11:** Todos paramos enfrente a tele para ver... porque no era aquí, en nuestro país, pero era una cosa que afectaba, ¿no?

**A10:** Un fato en el mundo que afecta, ¿no?

**A11:** Sí... para oír el ‘juulgamento’ del ‘mensalão’...

**A10:** Sí... este también. Un caso político.

**A11:** Todos hablando a respeto de este asunto porque nos decía respeto, ¿sí? Era algo...

**A10:** Las ‘mortes’ de Santa María, también....

**AA:** ¡Sí!

(...)

**A11:** Entonces cuando hay una noticia muy impactante pienso que el brasileño hace lo mismo.

A seguir apontamos, em quadros comparativos, as impressões dos participantes sobre como são vistos os argentinos nos outros países. O quadro à esquerda indica as respostas antes de qualquer comentário ou apresentação do filme e o quadro localizado à direita, após a apresentação do filme *Histórias mínimas*.

Verificamos a partir da primeira comparação de dados, que antes da apresentação do filme, a impressão dos participantes é que 42,86% acredita que os argentinos,

nos outros países, são vistos como arrogantes. Após assistirem ao filme, mais da metade dos participantes, isto é, 64,29%, aponta características dos personagens como “*tristes*”, “*acomodados*”, “*solitários*” e “*calmos*”. É relevante apontar que nenhum dos estudantes utiliza o termo “*arrogantes*” em suas respostas.

Por outro lado, antes de assistirem ao filme uma parcela dos participantes aponta “*futebol*”, “*um país em desenvolvimento*” e “*um povo determinado*”, como particularidades dos argentinos, o que totaliza 14,29% das respostas.

Em menor número, isto é, 7,14% dos estudantes indica que os argentinos são “*divertidos*”, “*competitivos*”, “*galanteadores*” e “*cultos*”.

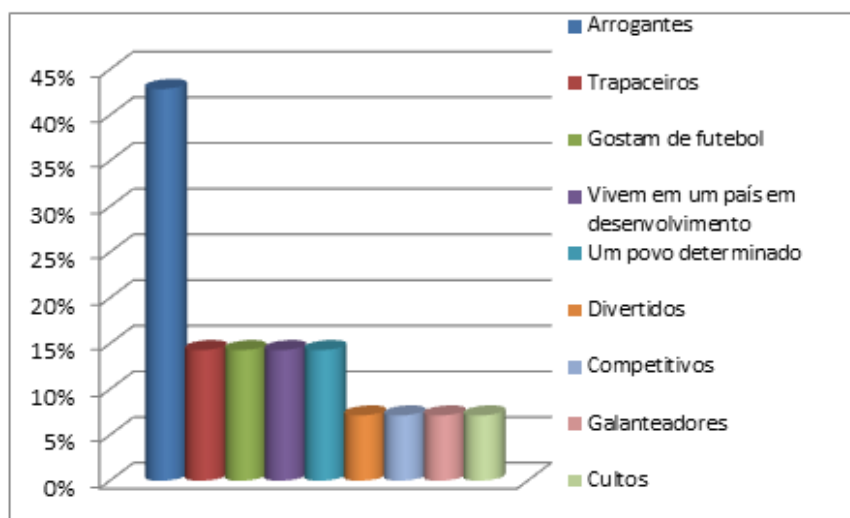
Sob outra perspectiva, após a apresentação do filme, 28,57% respondem que os argentinos são “*uropeizados*”, “*baderneiros*” e “*festeiros*” – aspectos esses que acreditamos estarem desvinculados ao filme, de acordo com a temática anteriormente analisada.

Dois participantes – número que corresponde a 14,29% do total de participantes do Evento de Extensão Universitária – lançaram a resposta “*não sei*”, aspecto curioso, dado que os estudantes foram indagados sobre características que aparecem no filme.

## A) Os argentinos, nos outros países são vistos como...

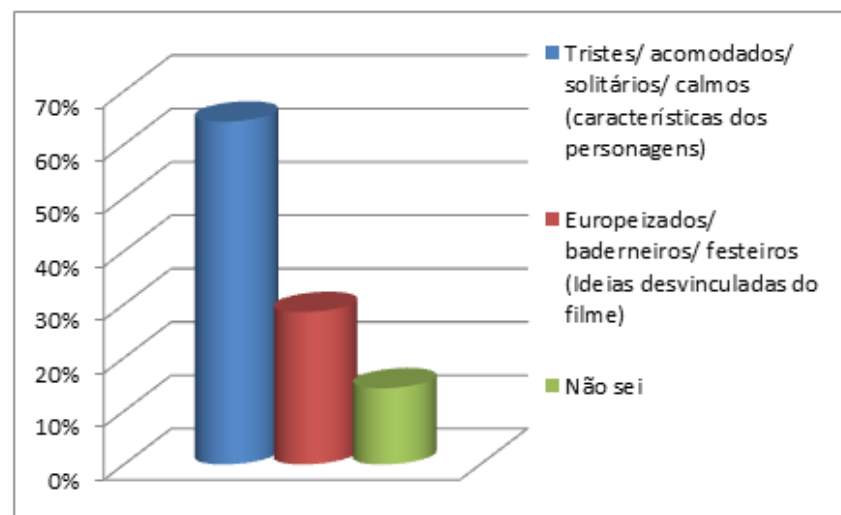
## Respostas obtidas antes de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Arrogantes	6	42,86%
Trapaceiros	2	14,29%
Gostam de futebol	2	14,29%
Vivem em um país em desenvolvimento	2	14,29%
Um povo determinado	2	14,29%
Divertidos	1	7,14%
Competitivos	1	7,14%
Galanteadores	1	7,14%
Cultos	1	7,14%



## Respostas obtidas depois de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Tristes/ acomodados/ solitários/ calmos (características dos personagens)	9	64,29%
Europeizados/ baderneiros/ festeiros (Ideias desvinculadas do filme)	4	28,57%
Não sei	2	14,29%



Em relação à segunda proposição, “*A maioria dos argentinos gosta de...*”, metade dos estudantes indica o “*futebol*” como resposta, seguido de elementos como o “*chimarrão*”, o “*tango*” e a “*gastronomia*” que, somados, totalizam 42,86% das respostas. Em número menor, isto é, 14,29%, os alunos escrevem “*cultura*”, especificando termos como “*cinema*” e “*música*”. Essa mesma porcentagem de estudantes também indicou as “*praias*”, como preferências dos argentinos.

Os estudantes que correspondem a 7,14% das respostas indicaram “*bebida*”, “*odiar o Brasil*” e a “*arrogância*” em suas respostas.

Por outro lado, após assistirem ao filme *Histórias mínimas*, os participantes apontam, tal como já haviam descrito antes de assistir ao longa-metragem, características como “*chimarrão*”, porém em menor escala que na primeira indagação sobre o assunto, com 7,14% das ocorrências. O “*futebol*” também foi citado, porém com menos incidência, isto é, 14,29% em relação à primeira consideração<sup>138</sup> em que os alunos o descreveram como preferência dos argentinos. A “*boa comida*” representou 7,14% das respostas, em detrimento de “*gastronomia*”, citado por 42,86% dos estudantes que apontaram esse elemento antes de assistirem ao filme. Outro item apontado é “*viajar*”, o que correspondeu a 21,43% das respostas. Esse elemento pode ser comparado a “*praias*”, dado serem aspectos relacionáveis, que antes da apresentação do filme contabilizou 14,29% das respostas.

Após assistirem ao filme, 42,86% dos estudantes apontam relações sociais, citando “*amizade*” e “*família*” como elementos de maior incidência entre as respostas.

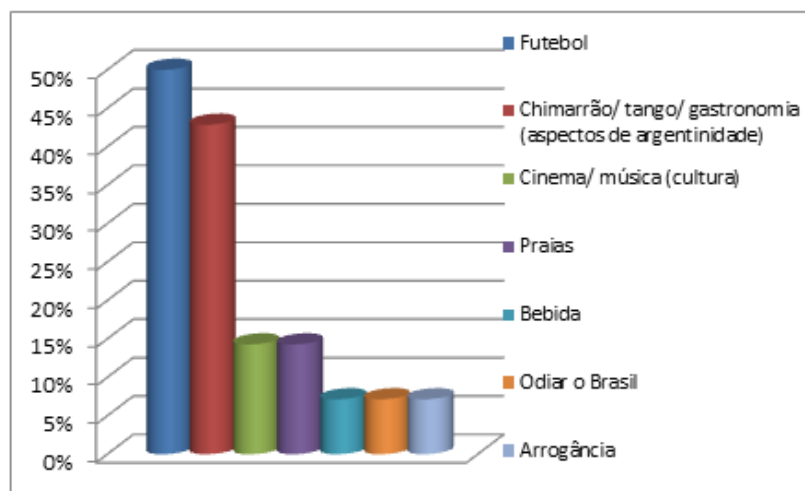
---

<sup>138</sup> No Quadro 27 – *A maioria dos argentinos gosta de...*, 07 estudantes apontaram o “*futebol*”, o que denota uma proporção maior (50% dos participantes) em relação ao que foi considerado por esses informantes antes e após assistirem ao filme *Histórias mínimas*.

### B) A maioria dos argentinos gosta de...

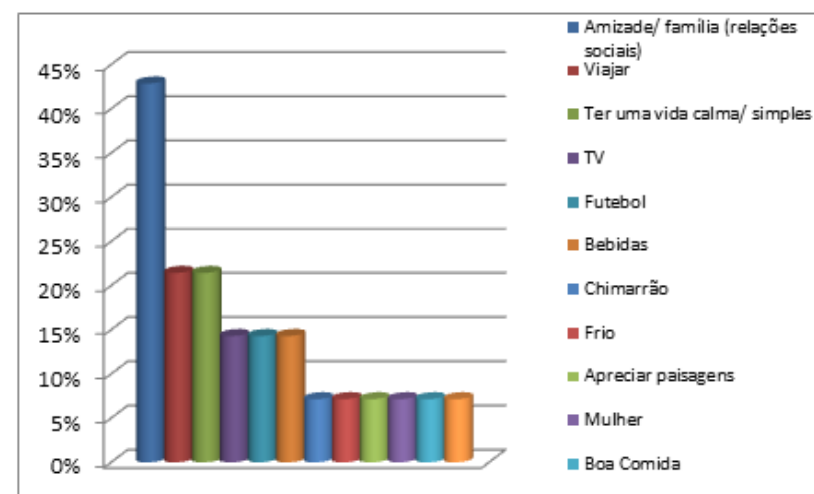
#### Respostas obtidas antes de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Futebol	7	50,00%
Chimarrão/ tango/ gastronomia (aspectos de argentinidade)	6	42,86%
Cinema/ música (cultura)	2	14,29%
Praias	2	14,29%
Bebida	1	7,14%
Odiar o Brasil	1	7,14%
Arrogância	1	7,14%



#### Respostas obtidas depois de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Amizade/ família (relações sociais)	6	42,86%
Viajar	3	21,43%
Ter uma vida calma/ simples	3	21,43%
TV	2	14,29%
Futebol	2	14,29%
Bebidas	2	14,29%
Chimarrão	1	7,14%
Frio	1	7,14%
Apreciar paisagens	1	7,14%
Mulher	1	7,14%
Boa Comida	1	7,14%
Fumar	1	7,14%



Quanto à proposição “*Os argentinos realmente são...*”, o maior número de participantes, isto é, 42,86% deles aponta as seguintes características: “*determinados*”, “*festeiros*”, “*receptivos*”, “*engraçados*” e “*amigos*”. A seguir contabilizamos 28,57% das respostas indicando que os argentinos são “*arrogantes*”. Em menor número, isto é, 14,29% das incidências verificamos as considerações: “*desrespeitosos*”, “*não ‘tão’ educados*”, “*chatos*” e “*bagunceiros*”. Uma única aluna, o que corresponde a 7,14% do total de participantes, indica que os argentinos são “*exclusivistas*”.

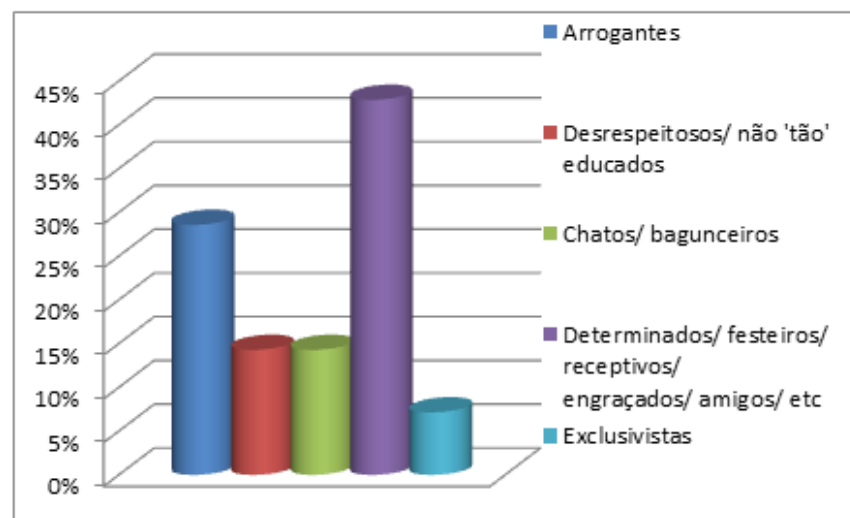
Após a apresentação do filme, no entanto, as respostas apresentam uma configuração diferente. O maior número dos estudantes, isto é, 35,71% do total indica que os argentinos são “*solidários*”, número esse seguido de 21,43% que respondeu “*humildes*”. A seguir, 14,29% aponta a característica “*solitários*” e, por fim, com 7,14% das respostas, aparecem os termos “*determinados*” e “*ingênuos*”. Novamente aparece um número considerável (14,29%) de estudantes que considera ‘não saber’ acerca da proposição “*Os argentinos realmente são...*”, o que pode nos levar a pensar que a imagem propagada pelo filme em relação aos argentinos, desvincula outras percepções apontadas pelos participantes antes de se assistir ao longa-metragem, como se pode verificar no gráfico localizado à esquerda da próxima página.



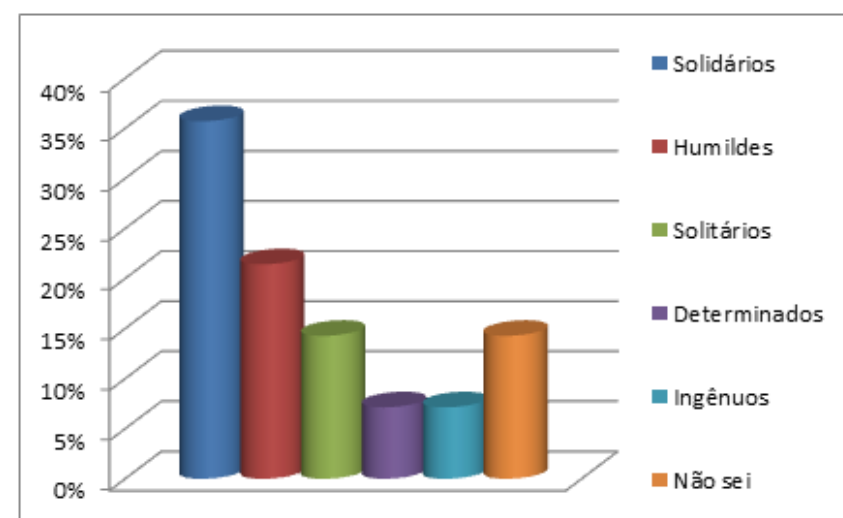
## C) Os argentinos realmente são...

Respostas obtidas antes de assistirem ao filme *Histórias Mínimas*

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Arrogantes	4	28,57%
Desrespeitosos/ não 'tão' educados	2	14,29%
Chatos/ bagunceiros	2	14,29%
Determinados/ festeiros/ receptivos/ engraçados/ amigos/ etc	6	42,86%
Exclusivistas	1	7,14%

Respostas obtidas depois de assistirem ao filme *Histórias Mínimas*

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Solidários	5	35,71%
Humildes	3	21,43%
Solitários	2	14,29%
Determinados	1	7,14%
Ingênuos	1	7,14%
Não sei	2	14,29%



Sobre o aspecto “*Grande parte dos argentinos se sente...*”, o maior número de estudantes, isto é, 71,43% respondeu “*arrogante*” – antes de qualquer comentário sobre o filme ou sobre os argentinos. Em contraposição, após assistirem ao filme, essa resposta não ocorre. Dois alunos – o que corresponde a 14,29% dos estudantes aponta não saber e, por fim, 7,14% indicam que “*Grande parte dos argentinos é...*” “*alegre*” e “*inferior*”.

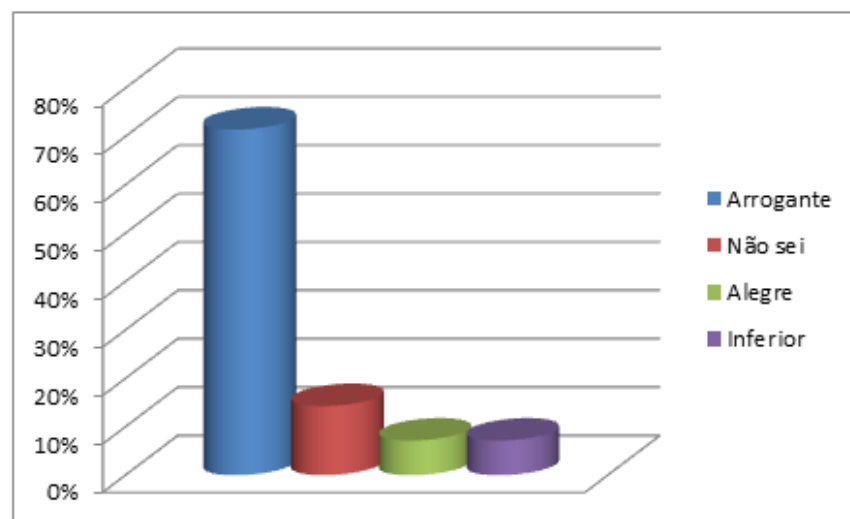
Após assistirem ao filme, 50% dos participantes escreve que “*Grande parte dos argentinos se sente...*” “*excluída*” – aspecto comentado na análise do filme, o que está diretamente associado à geografia e climas da região patagônica. Uma consequência dessa particularidade pode ser confirmada com a resposta “*solidária*”, que apresenta 28,57% das ocorrências.

As características “*feliz*” e “*acomodada*”, no que diz respeito a como “*Grande parte dos argentinos se sente...*”, foram respostas de 14,29% dos participantes. Em último lugar, contabilizando 7,14% do total, um aluno apontou “*inferior aos outros*”; mesma porcentagem de participantes que não apresenta nenhuma consideração à ideia lançada.

### D) Grande parte dos argentinos se sente...

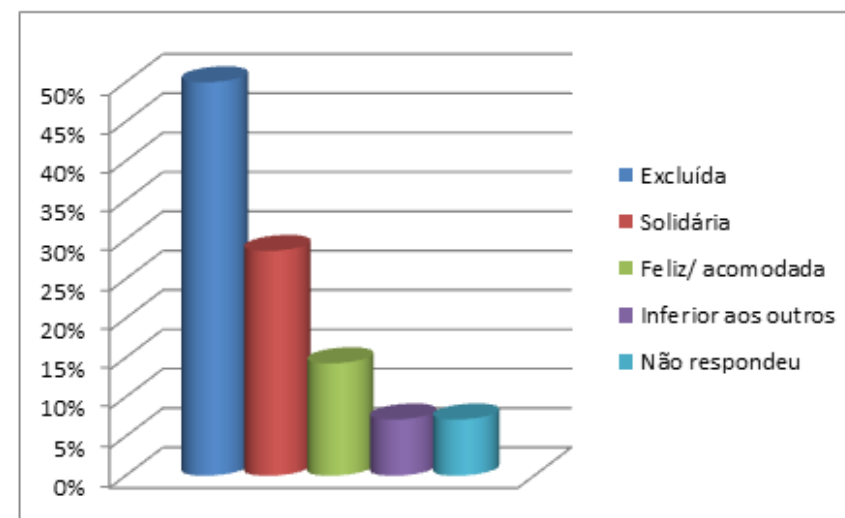
#### Respostas obtidas antes de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Arrogante	10	71,43%
Não sei	2	14,29%
Alegre	1	7,14%
Inferior	1	7,14%



#### Respostas obtidas depois de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Excluída	7	50,00%
Solidária	4	28,57%
Feliz/ acomodada	2	14,29%
Inferior aos outros	1	7,14%
Não respondeu	1	7,14%



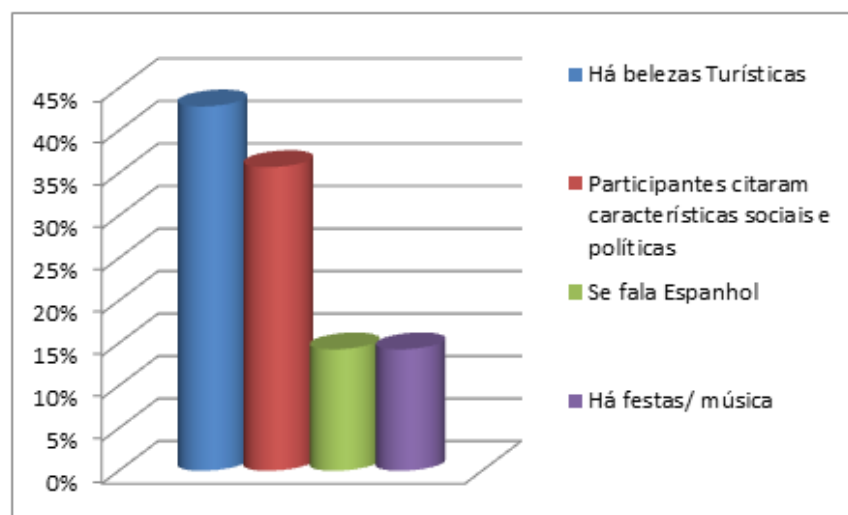
À penúltima proposição “*A Argentina é um país onde...*” os estudantes respondem, antes de assistirem ao filme, que “*há belezas turísticas*” – aspecto aglutinador de 42,86% das respostas. A seguir verificam-se características sociais e políticas, totalizando um número de 35,71%. Outras duas ocorrências foram observadas para “*se fala espanhol*” e “*há festas/ música*”, totalizando uma porcentagem de 14,29% para cada um desses aspectos.

Após assistirem ao filme *Histórias mínimas*, por sua vez, os estudantes destacam as características humanas dos personagens (“*simpáticos*”, “*hospitaleiros*”, “*simples*”), o que gera uma porcentagem de 35,71% dos participantes. A seguir, apontamos as características geográficas e climáticas, que apresentaram o mesmo número de respostas das características humanas. Por fim, totalizando 21,43% das respostas, aparecem as características político-sociais daquele país, seguidas pelas características bucólicas do local veiculadas pelo filme, com a mesma porcentagem: 21,43% das respostas.

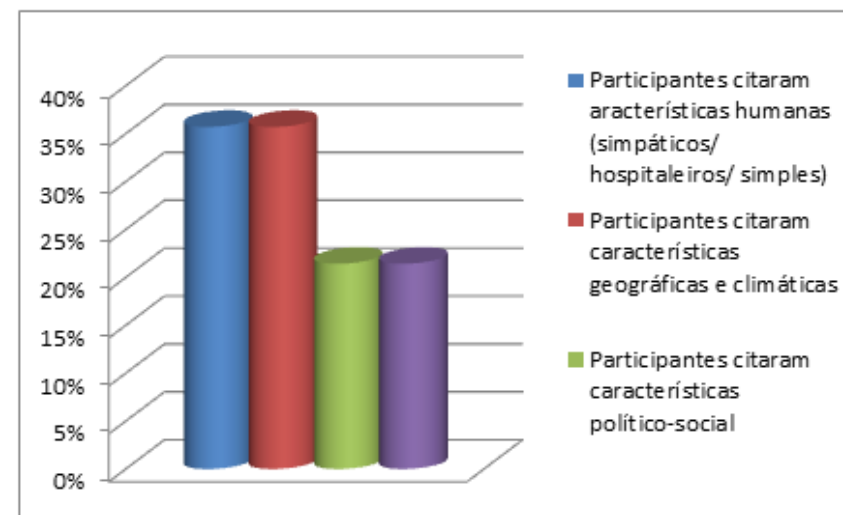
## E) A Argentina é um país onde...

Respostas obtidas antes de assistirem ao filme *Histórias Mínimas*

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Há belezas Turísticas	6	42,86%
Participantes citaram características sociais e políticas	5	35,71%
Se fala Espanhol	2	14,29%
Há festas/ música	2	14,29%

Respostas obtidas depois de assistirem ao filme *Histórias Mínimas*

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Participantes citaram aracterísticas humanas (simpáticos/ hospitaleiros/ simples)	5	35,71%
Participantes citaram características geográficas e climáticas	5	35,71%
Participantes citaram características político-social	3	21,43%
Participantes citaram caráter bucólico do local	3	21,43%



Finalmente, para a última proposição “*O aspecto mais importante na vida de um argentino é...*”, antes de assistir ao filme, a metade dos participantes aponta “*trabalho/estudo*” como elementos mais importantes para aquelas pessoas. A seguir, os informantes escrevem “*não sei*”, o que totaliza 28,57% das respostas. Aspectos como o orgulho pela nacionalidade e pelo futebol foram respostas de 21,43% dos participantes do Evento de Extensão Universitária.

Em contrapartida, após assistirem ao longa-metragem, mais da metade dos estudantes, isto é, 57,14% deles aponta a relação social como fator mais importante para os argentinos. A seguir, o adjetivo “*simplicidade*” contabiliza 28,57% das respostas. Aspectos como “*trabalho*” e “*cultura*” possuem, cada um, 7,14% das respostas.

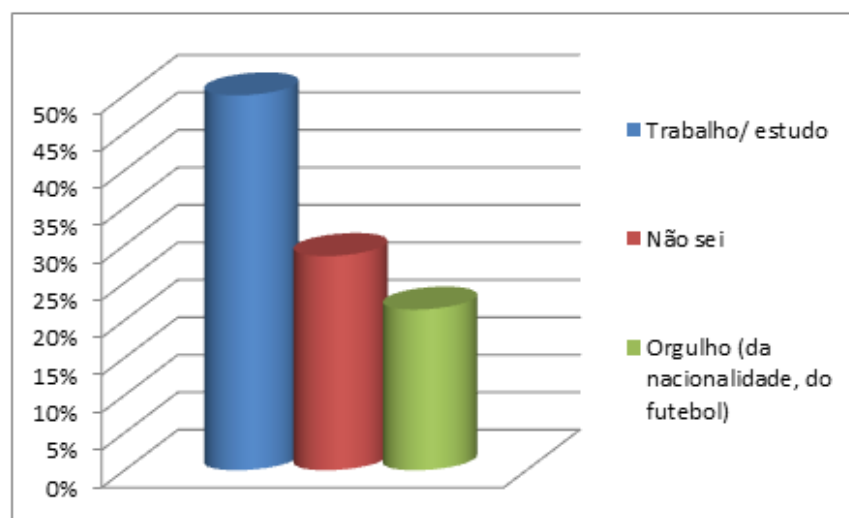
É relevante destacar que enquanto antes da visualização do filme exatamente a metade dos informantes aponta o “trabalho” como aspecto importante para os argentinos, após a apresentação do longa-metragem esse número cai para 7,14% dos entrevistados.

Ressaltamos que para a proposição “*O aspecto mais importante na vida de um argentino é...*” os estudantes não forneceram a consideração “*não sei*” após assistirem ao filme, diferentemente do que ocorre antes de sua visualização, dado que 28,57% das respostas consideram “*não sei*”, como apontado anteriormente.

### F) O aspecto mais importante na vida de um argentino é...

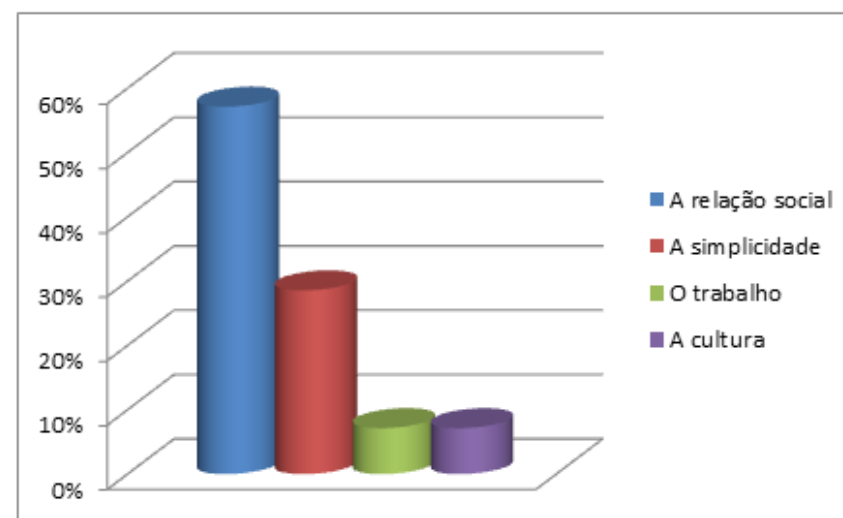
#### Respostas obtidas antes de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
Trabalho/ estudo	7	50,00%
Não sei	4	28,57%
Orgulho (da nacionalidade, do futebol)	3	21,43%



#### Respostas obtidas depois de assistirem ao filme Histórias Mínimas

Quantidade de participantes: 14	Quantidade de Respostas	Porcentagem
A relação social	8	57,14%
A simplicidade	4	28,57%
O trabalho	1	7,14%
A cultura	1	7,14%



Reagrupando os elementos abordados nesta seção do trabalho, em que tratamos desde a análise documental dos dois filmes, até as análises das impressões que os participantes têm das culturas brasileira e argentina, passando pelas apreciações acerca das expectativas dos informantes, que fazem parte de um trabalho de natureza etnográfica, encaminhamo-nos às considerações finais da pesquisa.

Na sequência apresentamos as considerações finais deste estudo, retomando os seus objetivos e focalizando elementos relacionados às análises dos dois longas-metragens em questão (*Histórias Mínimas* e *O caminho de San Diego*), bem como possíveis mudanças de percepção dos participantes que evidenciem traços de compreensão intercultural.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta subdivisão trataremos da realização da proposta descrita nos objetivos desta pesquisa e seus desdobramentos, que constituem dois itens: a) análise dos filmes *Histórias Mínimas* e *O caminho de San Diego* e b) a verificação de “Como o cinema, na condição de veiculador de características identitário-culturais, pode contribuir para o desenvolvimento da percepção intercultural de aprendizes de ELE?”. Dessa maneira, dividimos esta seção em três itens, que se referem aos dois aspectos citados, bem como a um terceiro, que trata das contribuições desta pesquisa para a área de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

### *Análise de dois filmes do Novo Cinema Argentino, como difusores de características identitário-culturais.*

As análises dos filmes – como fontes documentais – apresentaram variadas características identitário-culturais, que em nosso trabalho, foram analisadas a partir dos quatro aspectos levantados por Dieterich (2002), como os formadores da identidade latino-americana. Essas quatro características, recordemos, são: a) o catolicismo; b) o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes; c) a importância das relações sociais e d) o castelhano como o idioma majoritariamente comum na América Latina. As análises realizadas, acreditamos, servirão de material de apoio para professores que desejarem apresentar ambos os filmes a seus estudantes, dado que foram realizadas profundas pesquisas acerca dos elementos tratados nos longas-metragens *Histórias mínimas* e *O caminho de San Diego*.

As entrevistas realizadas sob a metodologia do grupo focal<sup>139</sup> também podem servir de subsídio para professores de ELE, dado que estão norteadas pelos elementos presentes no Quadro 5 deste trabalho, que trata das “Características culturais distintivas de uma sociedade”, segundo o Marco Comum de Referência para as línguas (2002).

---

<sup>139</sup> A transcrição completa das entrevistas é apresentada nos apêndices deste trabalho.

***Verificação de “Como o cinema, na condição de veiculador de características identitárias-culturais, pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural de aprendizes de ELE”?***

O estudo permite considerar que o cinema pode ser um rico recurso que auxilia no desenvolvimento da percepção intercultural, principalmente, quando utilizado sob uma perspectiva descritivo-reflexiva – apresentando-se de antemão informações sobre o filme, bem como a(s) atividade(s) que se deseja(m) comentar posteriormente. Dessa maneira, foram apresentadas aos estudantes características diversas, desde o local em que se realizou a filmagem, até particularidades como a escolha dos “atores” que participariam nos longas-metragens. Constata-se que quando se realizam atividades que orientam os alunos a verificarem determinado aspecto, em procedimento prévio à apresentação do filme (ou trecho dele), o professor pode fazer com que os aprendizes percebam características que, sem um comentário anterior, não seriam observadas. Essas particularidades, quando notadas, geram comparações com o país dos estudantes, o que pode produzir debates significativos.

Abordado, de maneira resumida, o escopo desta investigação, apontaremos no item seguinte, as contribuições decorrentes deste estudo que poderão auxiliar professores de ELE em sua tarefa constante de proporcionar aos aprendizes elementos identitários das populações argentinas abordadas nas análises apresentadas.

***Contribuições***

A seguir apresentamos cinco quadros, nos quais retomamos (com adição de um item) os aspectos apontados por Dieterich (2002) na configuração da identidade latino-americana. Esses quadros têm como títulos tanto particularidades verificadas nas análises dos filmes, quanto características mencionadas pelos estudantes antes e/ ou após a apresentação dos filmes. Dessa maneira, ressaltamos que os quadros foram nomeados de acordo com elementos que possam ser úteis para o professor de ELE.

No primeiro quadro apresentamos “Os papéis femininos”, aspecto adaptado ao que Dieterich (2002) abordara como “o machismo dos homens e as atitudes femininas correspondentes”. Optamos por essa adaptação, para assim abranger de modo mais amplo os dois longas-metragens. Vejamos:

<b>Os papéis femininos</b>	
<b>Histórias Mínimas</b>	<b>O caminho de San Diego</b>
<b>História 1 – María</b>	Esposa de Tati, mesmo não concordando com a
Atitude submissa de María, que não quer deixar o lugar onde mora, dado que seu marido não está, quando a amiga a chama para que telefonem ao canal de TV em que Maria havia sido sorteada.	viagem de seu marido, termina por apoiá-lo, entregando-lhe algumas de suas economias para os gastos durante o percurso.
<b>História 2 – Roberto</b>	
A mulher, nessa história, fica na idealização de Roberto. Para ela Roberto prepara uma surpresa, comprando um bolo de aniversário que leva de presente ao filho dessa mulher.	
<b>História 3 – Don Justo</b>	
Nora de Don Justo o tratava como uma criança, até cortando-lhe a carne durante as refeições. Don Justo parece ser viúvo, dado que há ausência de sua esposa.	

Quadro 38 – Os papéis femininos

No caso dos papéis femininos apresentados nos dois filmes, as personagens denotam uma mulher figurativizada, visto que todas as citadas no quadro são donas de casa, característica verificada nesses exemplos. Há, também, uma espécie de linha temporal em relação ao papel da mulher num relacionamento: na história de Roberto, ele idealiza uma mulher, tenta conquistá-la. Notamos, assim, o cortejo que ocorre antes de um relacionamento. No entanto, quando essa mulher aparece na trama, é viúva, mãe de um filho a quem deve cuidar sozinha, devido a sua condição. Todavia ela é dona de um comércio, o que a faz, por isso, ser cumpridora de dupla jornada.

Na história de María, notamos uma mulher dona de casa, responsável por seu lar e sua pequena filha.

Por fim, temos a história de Don Justo. Não há uma mulher que o acompanha. O senhor parece ser viúvo. No entanto, há uma dona-de-casa – sua nora –, que faz o papel de responsável pela casa, pelo marido, e, especialmente, pelo sogro.

Perpassando essas três histórias, verificamos o papel da mulher em três distintas situações no decorrer da vida, que convergirão para a mesma ideia da dona-de-casa.

O segundo quadro, denominado “As relações sociais”, alude ao elemento citado por Dieterich “A importância das relações sociais”.

<b>As relações sociais</b>	
<b>Histórias Mínimas</b>	<b>O caminho de San Diego</b>
<b>História 1 – María</b>	Tati e seus familiares;
Maria e sua amiga;	Tati e os vizinhos;
Maria, a amiga e os donos do armazém.	Tati e as pessoas que encontra no caminho a
	Buenos Aires.
<b>História 2 – Roberto</b>	
Roberto e os donos das confeitarias por	
que passa para “redecorar” seu bolo;	
Roberto e Don Justo.	
<b>História 3 – Don Justo</b>	
Don Justo e seus familiares;	
Don Justo e a moça que encontra durante	
a viagem, Julia;	
Don Justo e os trabalhadores de Corrientes.	

Quadro 39 – As relações sociais

O quadro “As relações sociais”, como o próprio nome diz, apresenta algumas relações vividas pelos personagens dos filmes. Verificamos que em todas as situações existe um número “maior que um” no que se refere à quantidade de relações sociais retratadas no filme, o que nos direciona a concluir, como aponta Dieterich (2002), uma característica importante para o povo latino-americano, em nosso caso, a população mostrada nos dois filmes. Percebe-se, pelos itens apontados, que esse tipo de relação não se dá apenas entre familiares ou amigos muito próximos: ocorre, também e talvez em maior grau, entre desconhecidos.

No próximo quadro apontamos – e adaptamos – as características referentes ao que Dieterich se refere como “O castelhano como língua majoritariamente comum” (DIETERICH, 2002, p. 127).

<b>O idioma castelhano</b>	
<b>Histórias Mínimas</b>	<b>O caminho de San Diego</b>
<b>História 1 – María</b>	Os personagens falam, majoritariamente, em castelhano. No entanto, o próprio protagonista, em algumas cenas, utiliza-se do guarani, idioma também falado naquela região, como já fora destacado na análise do filme.
Os personagens dessa história falam em castelhano, apesar de o sotaque lembrar o dos chilenos, devido à proximidade entre essas regiões.	
<b>História 2 – Roberto</b>	Há também certa diferença no modo de falar de Tati e as pessoas que este encontra no caminho em seu périplo até Buenos Aires. Como exemplo citamos o padre, que encontra no ônibus, vendedores em lojas de produtos regionais e, por fim, os personagens que encontra em Buenos Aires, como o motorista de ônibus e a senhora que o ajuda a escrever o bilhete para Maradona.
O personagem Roberto é claramente oriundo de Buenos Aires, o que pode ser confirmado por sua maneira de falar e agir. Neste caso pode ser realizada uma comparação entre sua fala e, por exemplo, a de María e sua amiga.	
<b>História 3 – Don Justo</b>	
O personagem Don Justo, parece ter uma maneira de falar semelhante à de Antonio Benedicti (“ator” que faz o papel de Don Justo). No entanto, sabe-se que o senhor que dá vida ao personagem é de origem uruguaia.	

Quadro 40 – O idioma castelhano

No quadro 40 destacamos a existência de personagens que ilustram determinadas regiões argentinas. Entretanto, é importante ressaltar novamente, a opção feita por Sorín, na escolha pelas pessoas que atuam em seus papéis: ele opta, em seus filmes, por trabalhar com pessoas nativas das regiões em que filma, sem que esses cidadãos sejam, necessariamente, atores. Tal aspecto gera ao longa-metragem, um caráter de verossimilhança que, talvez, não fosse possível obter, com a utilização de atores de outras províncias, muitas vezes profissionais. Ademais dessas particularidades, apontamos o fato de nesses filmes nos depararmos com variedades linguísticas que caracterizam cada personagem – como anteriormente comentado nas análises dos filmes.

No quadro a seguir descrevemos outra das características elencadas por Dieterich (2002), “O Catolicismo”. Essa temática é, sem dúvida, o pano de fundo do segundo filme apresentado, *O caminho de San Diego*, de acordo com as várias alusões feitas ao aspecto religioso. Como verificamos, no longa-metragem *Histórias Mínimas*, esse elemento conta com menos alusões, como ilustramos no quadro a seguir:

<b>O Catolicismo</b>	
<b>Histórias Mínimas</b>	<b>O caminho de San Diego</b>
<b>História 1 – María</b>	O catolicismo aparece em vários trechos do filme, como por exemplo na própria estátua de
-- não há --	Maradona, que lembra a paixão de Cristo;
<b>História 2 – Roberto</b>	Na viagem de ônibus feita pelo protagonista, este se encontra com um Padre e lhe faz muitas
-- não há --	perguntas acerca da fé.
<b>História 3 – Don Justo</b>	Numa conversa com Waguinho, o caminhoneiro
Observamos um crucifixo pendurado numa parede	brasileiro, Tati mostra-lhe uma virgem que possui numa corrente levada no pescoço. O protagonista informa que aquela é “Virgen de Itatí”.
do Posto de saúde ao qual o idoso é levado por Julia	
ao sentir-se mal durante a viagem no carro da	
jovem.	

Quadro 41 – O Catolicismo

No quadro referente ao Catolicismo, notamos que esse elemento tem forte presença na cultura argentina, apesar das informações no item em que tratamos de *argentinidade*, apontarem baixo número de católicos naquele país. No entanto, destacamos no quadro as referências observadas em ambos os filmes.

Uma característica que julgamos necessário acrescentar aos quatro elementos levantados por Dieterich (2002) e amplamente citados neste texto são “As relações culturais”. Em relação a esse aspecto apontamos tanto recorrências apresentadas nos filmes, quanto respostas fornecidas pelos estudantes durante a pesquisa. Dessa maneira, e motivados especialmente pelas análises dos filmes – indicamos “o futebol” como mais um aspecto que pode ser adicionado ao elemento “Relações culturais”, como observamos no quadro:

<b>As relações culturais – o futebol</b>	
<b>Histórias Mínimas</b>	<b>Caminho de San Diego</b>
<b>História 1 – María</b>	O futebol é o grande pano de fundo da trama.
-- não há --	Desde a camiseta da seleção argentina usada por
	Tati, até a forma de jogar do protagonista, imitando
<b>História 2 – Roberto</b>	seu ídolo Maradona.
O bolo de aniversário tem o formato de uma	Outro aspecto é denotado quando o protagonista
bola de futebol.	deseja registrar a filha com nomes alusivos a seu
	ídolo.
<b>História 3 – Don Justo</b>	Tati tem dois papagaios (aves comuns na região
Conversa entre Roberto e Don Justo, quando	de Misiones) que cantam o nome de Maradona como o fazem seus fãs.
este último se refere a um jogador importante	
da seleção argentina, René Pontoni.	

Quadro 42 – As relações culturais – o futebol

O futebol é um esporte que aparece nos dois filmes. Os fatores que nos inclinaram a apontar este tipo de evento foram, ademais da ilustração nos longas-metragens, as respostas fornecidas pelos participantes da investigação, que citaram, tanto antes de assistirem aos filmes, quanto após, a presença do futebol como marca de *argentinidade*. Essas respostas podem ser conferidas nos quadros 27 e 33.

Podemos afirmar ainda que o futebol é um evento que inclui, entre suas características, todos os outros elementos citados nos quadros dispostos neste capítulo. Em relação a “Os papéis femininos”, podemos associar a estes, o fato de existir um número maior de homens como admiradores e jogadores do esporte, que o número de mulheres. Outro item importante são “As relações sociais”. Esse tipo de esporte proporciona a seus simpatizantes idas em grupo para assistir a uma partida de futebol, o que torna, posteriormente, todo o estádio um grande grupo de amigos, na maior parte dos jogos. Afirmamos tal ocorrência, visto que em determinadas partidas, podem ser observados abraços entre desconhecidos, durante a comemoração de um gol, por exemplo. Outro dos aspectos elencados, “O idioma”, também é relevante quando se trata do futebol. Neste caso, podemos apontar tanto o idioma falado, quanto aquele utilizado pelo árbitro, que é, normalmente, composto de gestos. Por fim, no que diz respeito ao “Catolicismo”, especialmente nos países latino-americanos que possuem maior tradição futebolística, para alguns torcedores esse esporte pode ser considerado uma religião. Em muitas situações vemos pessoas rezando durante uma partida – ou jogadores, antes das partidas –, alguns torcedores levando imagens de santos ao estádio, entre outros itens, bem como as promessas feitas a seus santos de devoção.

Assim, concluimos nosso estudo apontando a importância do cinema como veiculador de elementos identitário-culturais, especialmente em se tratando dos títulos escolhidos, uma vez que há remissões ao Brasil e, dessa forma, os estudantes podem traçar ideias comparativas entre os personagens e suas maneiras – distintas ou parecidas – de viver.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 1993.

ALSINA, R. M. **La comunicación intercultural**. Disponível em <[www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/comintercultural.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/comintercultural.pdf)> Acesso em 10/08/2013.

AMADO, A. **La imagen justa**. Cine argentino y política (1980-2007). 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo. Tradução de Eduardo L. Suárez. Londres: Verso, 1983/ 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

APPADURAI, A. **Modernity at large cultural Dimensions of Globalization**. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1996.

AROCENA, F. **La mayoría de las personas son otras personas**. Un ensayo sobre multiculturalismo en Occidente. Montevideo: Estuario Editora, 2012.

ATKINSON, P. et al. (Ed.) **Handbook of Ethnography**. Londres: Sage Publications Ltd, 2001.

AUERBACH, E. R. **Competency-based ESL: One step forward or two steps back?** TESOL Quarterly 20(3), 1986. p. 411 – 415.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAJO PÉREZ, E. **El nombre propio en español**. Cuadernos de Lengua Española 102. Arco Libros S/L: Madri, 2008.



BALCÁZAR, P. et al. **Investigación cualitativa**. UAEM, 2005.

BAÑOS, R. V. **Competencia Comunicativa Intercultural**. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Madri: Ministerio de Educación, Política social y Deporte, 2008.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Penso, 2009.

BARIZON, T. **Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros**. Dissertação de mestrado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

BARROS, J. D. A. (org.) **Cinema-História**. Ensaio sobre a Relação entre Cinema e História. Rio de Janeiro: Laboratório de Estudos sobre Sociedades e Culturas, 2007.

BARROS, J. D. V. **Imaginário da brasilidade em Gilberto Freyre**. 2ª ed. São Luis/ MA: EDUFMA, 2009.

BERARDO, S. A. **The use of authentic materials in the teaching of reading**. The Reading Matrix Vol. 6, nº 2, Setembro, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASILIDADE. In: HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. revisada e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

BRINTON, D.; SNOW, M. A. e BINGHAM WESCHE, M. **Content-Based Second Language Instruction**. Nova York: Newbury House, 1989.

BYRAM, M. Acquiring Intercultural competence. A review of learning theories. In: Sercu, L ed. **Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe.** Volume 1: The Secondary School, Language and Cultural Contact, 12, Aalborg (DK): University Press, 1995, p. 53 – 71.

BYRAM, M. e FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.** Enfoques a través de la etnografía. Tradução ao espanhol: José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. 1ª edição. Madri: Cambridge University Press, 1998/ 2001.

BYRAM, M. e ZARATE, G. **Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence.** Estrasburgo: Conselho de Europa, 1994.

CÁCERES, D. **Los sistemas productivos de pequeños productores tabacaleros y orgánicos de la Provincia de Misiones.** Estudios Regionales, 23, 2003. p. 13 – 29.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA et al. **Competencia comunicativa.** Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63 – 83.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, | s. l. |, n. 1, 1980, p. 1 – 4.

CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997.

CELCE-MURCIA, et al. Communicative competence. A pedagogically motivated model with content specification. **Issues in Applied Linguistics** 6, 1995. p. 5 – 35.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. In: **Crítica y empancipación**. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Ano nº 1 (junho). Buenos Aires: Clacso, 2008.

CHEN, G. M. Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. **Communication Quarterly**, 37, 1989. p. 118 – 133.

CHEN, G. M. Intercultural Communication Competence: some perspectives of research. **The Howard Journal of Communications**, 2, 1990, p. 243 – 261.

CHEN, G. M., e STAROSTA, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. In: **Human Communication** nº 2. 1998. p. 27 – 54.

CHEN, G. M. e STAROSTA W. J. A Review of the Concept of Intercultural Awareness. **Human Communication**, Vol 2, 1999, p. 27 – 54.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. The MIT press, 1965.

CLANET, C. **L'interculturel**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990.

CLARKE, M.A. e SILBERSTEIN, S. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. In MACKAY, R., BARKMAN, B. e JORDAN, R.R. (Eds.) **Reading in a second language**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1977. p. 48 – 65.

COLECTIVO AMANI. **Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos**. Madri: Editorial Popular, 1994.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponível em: < <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>. Acesso em 18/06/2013.

COSTA, A. **Saper vedere il cinema**. Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas, S.p.A, 1985.

DABUL, M. R. e BAUER, C. O cinema como fonte documental em pesquisas educacionais: análise do filme “Anjos do Arrabalde”, de Carlos Reichenbach. **Cadernos de Pós-Graduação**, v. 7, 2009. p. 49 – 54.

DAMATTA, R. A. **O que faz o brasil, Brasil?** Rocco: Rio de Janeiro, 1986.

DENIS, M. e MATAS PLA, M. Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. In: **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid: Fundación Actilibre, Cuadernos del Tiempo libre. Vol. 4, 1999. p. 87 – 95.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introduction: Entering the field of Qualitative Research. In DENZIN, N. K e LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **Handbooks of Qualitative Research**. Thousand Oaks. California: Sage, 1994.

DESLAURIERS, J.-P. e KÉISISIT, M., O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 127 – 153.

DÍAZ ESTRADA, J. A. **Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza**. Universidad Iberoamericana, 1998.

DIETERICH, H. **Identidade Nacional e globalização**. A terceira via. Tradução: Eliete Wolff. Blumenau: Edifurb, 2002.

DURHAM, E. R. (Org.) **Bronislaw Malinowski**. Antropologia. São Paulo: Ática, 1986.

DURKHEIM, E. **The Rules of Sociological Method**. Londres: Macmillan, 1895/1982.

ERICKSON, F. **Qualitative methods**. Research in teaching learning. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 75 – 100.

ESTÉVEZ COTO, M. La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y español como segunda lengua. In: **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid: Fundación Actilibre, 1999. Cuadernos del Tiempo libre. Vol. 2. p. 13 – 21.

FELDER, E. **El gauchito Gil**. Reseña sobre su vida, su muerte y sus poderes. Gidesa: Buenos Aires, 2005.

FERRO, M. **Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine**. In: Filmhistoria, Vol. I, nº 1. p. 3-12. 1991. Barcelona: Universidate de Barcelona. <<http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/1991.html>> Acceso em 02/07/2013.

GARCIA-De-STEFANI, V. C. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2010.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación. Madri: Edelsa, 1995.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madri: Edelsa, 2008.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madri: Arco/Libros, 2004.

GEERTZ, C. **The interpretations of cultures**. Nova York: Basic Books, 1973.

GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

GONZÁLEZ BLASCO, M. Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. In: **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madri: Fundación Actilibre, Cuadernos del Tiempo libre. Vol. 4, 1999. p. 109 – 140.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992/ 2005.

HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine la Guardia Resende [et al] 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HARRIS, M. **Antropología cultural**. Tradução: Vicente Bordoy e Francisco Revuelta. 3ª ed. Madri: Alianza Editorial, 2011.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995. (1971). p. 27 – 47.

HYMES, D. H. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IRUPÉ NÚÑEZ, Y. Educación superior e interculturalidad en Misiones – Argentina. **TEXTOS&DEBATES**, Boa Vista, nº 21, jan./jun. 2012, p. 59 – 74.

ISLA, A. Violencias públicas y privadas en la producción de familia y género. In: MÍGUEZ, D. y SEMÁN, P. (ed.) **Entre santos, cumbias y piquetes**. Las culturas populares en la Argentina reciente. Buenos Aires: Biblos, 2006.

JACOBS, G. e FARREL, T. Understanding and implementing the CLT paradigm. **RELC Journal**, 41 (1), 2003. 5 – 30.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M. e FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. In: Enfoques a través de la etnografía. Tradução ao espanhol: José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. 1ª edição. Madri: Cambridge University Press, 2001. p. 23 – 47.

KRAMSCH, C. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de BARBOSA, L.M.A. In: **Contexturas** – Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 15, 2009. p. 115 – 134.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129 – 147.

LAMO DE ESPINOSA, E. **Culturas, estados, ciudadanos**. Una aproximación al multiculturalismo en Europa. Madri: Editorial popular, 1995.

LARAIA, R. B. **Cultura**: Um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARSEN-FREEMAN e LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Tradução ao espanhol de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madri: Gredos, 1991/1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I e VANDRESEN, P. (Orgs.) **Tópicos de Linguística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1998. p. 211 – 231.

LICITRA, J. O povoado dos Kirchner. Um passeio por El calafate, o belo e obscuro “lugar no mundo” da presidente Cristina Kirchner. In. **Piauí**. nº 79 (abril). Rio de Janeiro: Editora Alvinegra, 2013.

LIGHTBOWN, P. Can language acquisition be altered by instruction? In: HYLSTENSTAM, K. e PIENEMANN, M. (Eds.) **Modelling and reseaching second language acquisition**. Clevedon. U.K.: Multilingual Matters, 1985.

LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995.

LÓPEZ MORALES, H. **La globalización del léxico hispánico**. Espasa: Madri, 2006.

LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística**: uma introdução. Tradução: Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1987.

MAGALHÃES BARATA, M. C. C. O ensino de Cultura e a Aquisição de uma Língua Estrangeira. In: **Linguística Aplicada**. Aspectos da leitura e do ensino de línguas. FIGUEIREDO, C. A. e FREITAS, O. F. (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 82 – 107.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio** – questões de língua(gem) e identidade. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

MALINOWSKI, B. The functional theory. In: **A scientific theory of culture and other essays**. Nova York: Oxford University Press, 1960. p. 147 – 176.

MARCONI, M. A. e PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia**. Uma introdução. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1989.

McGREW, A. “A global society?” In: HALL, S.; HELD, D. e McGREW, T. (Orgs.) **Modernity and its futures**. Cambridge: Polity Press, 1992. p. 61 – 116.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLTENO, M. **El camino de San Diego**. 2006. Disponível em <http://cineismo.com/criticas/camino-de-san-diego-el.htm> Acesso em 29/10/2013.

MORGAN, Encuentros interculturales. In: **Enfoques a través de la etnografía**. Tradução ao espanhol: José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. 1ª edição. Madri: Cambridge University Press, 1994, 2001. p. 225 – 241.

MOSCOVICI, S. **Social Influence and Social Change**. Londres: Academic Press, 1976.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**. Investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

MUÑOZ SEDANO, A. **Educación intercultural**. Teoría y práctica. Madri: Editorial Escuela Española S/A, 1997.



NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

NAXARA, M. R. C. **Estrangeiro em sua própria terra**: representações do brasileiro, 1870/1920. São Paulo: Annablume, 1998

NOGUEIRA, H. G. P. Identidade e caráter do brasileiro: a arte da dissimulação. In: ZUGUEIB NETO, J. e GAMPEL, Y. [et al.] (Orgs.) **Identidades e crises sociais na contemporaneidade**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

OLIVERAS, A. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madri: Edinumen. 2000.

PALACIOS, A. **Os argentinos**. São Paulo: Contexto, 2013.

PENA, J. (Ed.) **Historias extraordinarias**. Nuevo cine argentino. 1999 – 2008. Madrid: T&B editores, 2009.

PENAFRIA, M. Análise de Filmes-conceitos e metodologia (s). In: **VI Congresso SOPCOM**. 2009. Disponível em <<http://bocc.ufp.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf> > Acesso em 07/10/ 2013.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. [et al.] **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997/ 2008.

POMPEU, A. C. G. **A construção da Patagônia argentina**. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2012.

POSADAS, A. Nadie, nunca, nada. Tres palabras acerca del minimalismo. In: **Leedor**. Disponível em <<http://www.leedor.com/nota.php?idnota=1490>>, 2005. Acesso em 12/12/2012.

POSE PORTO, H. M. **La cultura en las ciudades**. Un quehacer cívico-social. Barcelona: Editorial Graó, 2006.

PUJOL OZONAS, C. **Fans, cinéfilos y cinéfagos**. Una aproximación a las culturas y los gustos cinematográficos. Barcelona: Editorial UOC, 2011.

QUINTIN. Hacia el fin del mundo: el cine de Lisandro Alonso. In: PENA, J. (Ed.) **Historias extraordinarias**. Nuevo cine argentino. 1999 – 2008. Madrid: T&B editores, 2009. p. 139 – 149.

QUIROGA, V.V. **A autonomia no processo de ensino-aprendizagem para a formação de professores de Língua Estrangeira**: Espanhol. 118 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

QUIROGA, V. V. A imagem do Brasil através de produções cinematográficas rio-platenses. In: **Revista de História e Memória**. Literatura e Cultura na América Latina. Cascavel: Edunioeste, 2009.

REALI, S. Cinema inteligente, filme argentino. **Revista Planeta**. Edição 447. Junho, 2012. Disponível em: <<http://revistaplaneta.terra.com.br/secao/cultura/cinema-inteligente-filme-argentino-->> Acesso em 20/08/2013.

REY, M. **Former tes enseignants á l'éducation interculturelle**. Estrasburgo: Conselho de Europa, 1986.

REYES MUÑOZ. Entrevista a Carlos Sorín, 2006. Disponível em <<http://experpento.es/carlos-sorin-camino-de-san-diego/>> Acesso em 02/09/2013.

RICHARDS, J. C. **Planejamento de Metas e Objetivos em Programas de Idiomas**. Tradução: Rosana Sakugawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

RICHARDS, J. C. **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

RIDENTI, M. **Brasilidade revolucionária**: um século de cultura e política. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

RISAGER. La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración en Europa. In: **Enfoques a través de la etnografía**. Tradução ao espanhol: José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. 1ª edição. Madri: Cambridge University Press, 2001.

RODRÍGUEZ, M. V. **Peronismo**: movimiento popular democrático, ou populismo autoritário? (1945-1955). Margarita Victoria Rodríguez. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Margarita\\_Victoria\\_Rodriguez\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Margarita_Victoria_Rodriguez_artigo.pdf)> Acesso em 20/10/2013.

RODRÍGUEZ, L. R.; BLACHA, L. E. **La colonización yerbatera en Misiones** (1926-1953). Disponível em <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/337.pdf>

ROJAS RUIZ, D. e NAVARRO RINCÓN, A. La enseñanza de la competencia intercultural. In: LÓPEZ BELMONTE, J. L. (Coord.) **Experiencias interculturales en Melilla**. Granada: Lozano impresores S.L.L, 2005

ROMÁN, J. **Panorama histórico del cine latinoamericano**. Disponível em [http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2002/art\\_chile/modulo3/clase3/doc/intro.doc](http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2002/art_chile/modulo3/clase3/doc/intro.doc)> Acesso em 29/08/2011.

RUIZ DE LOBERA, M. **Metodología para la formación en educación intercultural**. Madri: Los libros de la catarata, 2004.

RUIZ FAJARDO, G. Vídeo en clase: virtudes y vicios. In: **Didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid: Fundación Actilibre. Cuadernos del Tiempo libre. Vol. 2, 1999. p. 141 – 164.

RUIZ ROMÁN, C. **Educación intercultural**: una visión crítica de la cultura. Barcelona: Octaedro, 2003.

SADOUL, G. **Las maravillas del cine**. 3ª reimp. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1957/1978.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: na experimete in foreign language teaching**. Filadelfia: Center for Curriculum Development, 1972.

SAVIGNON, S. J. “Communicative language teaching for the twenty-first century”. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language** (3ª ed.). Boston, Heinle & Heinle, 2001, 13 – 28.

SETON-WATSON, H. **Nations and States**. An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism. Westview Press, Boulder, Colo., 1977.

SHUMWAY, N. **A invenção da Argentina**. História de uma ideia. Tradução Sérgio Bath e Mário Higa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Editora UnB, 2008.

SILI, M. e LI, S. Las tierras fiscales de la Patagonia argentina: un viejo problema irresuelto. Revista **Huellas**. nº 16, 2012.

SPITZBERG, B. H. What is good communication? In: **Journal of the Association for Communication Administration**, nº 29, 2000, p. 103–119.

TAFT, R. The Role and Personality of the Mediator. In S. Bochner (ed.) **The Mediating Person: Bridges between Cultures**. Boston: G. K. Hall and Co, 1981.

TAYLOR, D. S. The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied linguistics. In: **Applied Linguistics**, 9, 1988. p. 148 – 168.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, nº 2, 2002. p. 91 – 116.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990/ 2011.

TRANCHINI, E. Tensión y globalización en las formas de representación del cine argentino contemporáneo. In: RANGIL, V. (Editora). **El cine argentino de hoy**: entre el arte y la política. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 119 – 135.

TREROTOLA, D. **Martín Rejtman**: la estética del valor justo. In: PENA, J. (Ed.) **Historias extraordinarias**. Nuevo cine argentino. 1999 – 2008. Madri: T&B editores, 2009. p. 101 – 108.

URBAN, R. **Uma viagem ao cine argentino**. Curitiba: Gráfica Tecnicópias, 2007.

VALDES, J. M. (Ed.) **Culture Bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

VAN EK, J. A. **Objectives for Foreign Language Learning** (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe Press, 1986.

VAN EK, J. A. e TRIM, J. L. M. **Threshold Level 1990**. Estrasburgo: Council of Europe Press, 1991.

VARGAS, E. V. **O legado do discurso: brasilidade e hispanidade no pensamento social brasileiro e latino-americano**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

VENTURI, M. A. **Tópicos de aquisição e ensino de língua estrangeira**. São Paulo: Humanitas, 2008.

VIANA, N. **Sotaque Cultural**: Uma proposta para a compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as communication**. Oxford: University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. C. Aspects of syllabus design. In: TICKOO, M. (Ed.) **Language syllabuses: State of the art**. Cingapura: RELC, 1987.

ZARATE, G. **Langues, xènophobie, xènophilie dans une Europe multiculturelle, documents procedings and reports on education**. Caen: CRDP de Basse-Normandie, 2001.

### **FILMES**

EL CAMINO de San Diego. Direção de Carlos Sorín. Argentina/ Espanha: Pandora Films, 2006. Dvd (94 min), sonoro, legenda, color., 16mm.

HISTÓRIAS mínimas. Direção de Carlos Sorín. Argentina/ Espanha: Pandora Films, 2002. Dvd (92 min), sonoro, legenda, color., 16mm.

## APÊNDICE – A.1

**EVENTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
LINGUAGEM, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO NO NOVO CINEMA  
RIO-PLATENSE**

**PROGRAMAÇÃO:**

**21/ novembro/ 2012:** *25 watts*. Direção: Juan Pablo Rebella e Pablo Stoll.

**28/ novembro/ 2012:** *Historias Mínimas*. Direção: Carlos Sorín.

**05 /dezembro/ 2012:** *Whisky*. Juan Pablo Rebella e Pablo Stoll.

**12/ dezembro/ 2012:** *El camino de San Diego*. Direção: Carlos Sorín.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa – no momento intitulada – “*O desenvolvimento da competência intercultural através de filmes no ensino de espanhol como língua estrangeira*”.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Instituição.

O principal objetivo deste estudo é investigar como o uso do cinema na aula de Espanhol como Língua Estrangeira contribui para uma reflexão sobre aspectos culturais, interculturais e de identidade, para, conseqüentemente desenvolver a competência intercultural dos aprendentes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser observado pela professora pesquisadora durante o Evento de Extensão Universitária “Linguagem e identidade no novo cinema Rio-platense”; responder aos questionários realizados antes e após a apresentação dos filmes; participar de entrevistas (se necessário) e ser gravado durante as aulas.

Você estará contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, especificamente de língua espanhola, em seu âmbito cultural.

Os nomes dos participantes desta pesquisa são confidenciais. Seu nome verdadeiro só será revelado se você preferir, e se essa preferência for manifestada por escrito. As respostas, escritas ou orais, assim como os dados dos questionários e entrevistas, serão divulgadas de forma anônima, e poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da professora-pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Valeria Verónica Quiroga

Rua Alcides Vieira Arcoverde, 1225. Jd. das Américas. CEP: 81520-260

Tel: 3361-4908/ (41) 8846-11 72 (41) 3308-3265

E-mail: quiroga.valeria@gmail.com ou cursocultura@gmail.com

Declaro estar ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e desejo contribuir voluntariamente como participante.

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE – A.2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa – no momento intitulada – “*O desenvolvimento da competência intercultural através de filmes no ensino de espanhol como língua estrangeira*”.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Instituição.

O principal objetivo deste estudo é investigar como o uso do cinema na aula de Espanhol como Língua Estrangeira contribui para uma reflexão sobre aspectos culturais, interculturais e de identidade, para, conseqüentemente desenvolver a competência intercultural dos aprendentes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser observado pela professora pesquisadora durante o Evento de Extensão Universitária “Linguagem e identidade no novo cinema Rio-platense”; responder aos questionários realizados antes e após a apresentação dos filmes; participar de entrevistas (se necessário) e ser gravado durante as aulas.

Você estará contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, especificamente de língua espanhola, em seu âmbito cultural.

Os nomes dos participantes desta pesquisa são confidenciais. Seu nome verdadeiro só será revelado se você preferir, e se essa preferência for manifestada por escrito. As respostas, escritas ou orais, assim como os dados dos questionários e entrevistas, serão divulgadas de forma anônima, e poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da professora-pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Valeria Verónica Quiroga

Rua Alcides Vieira Arcoverde, 1225. Jd. das Américas. CEP: 81520-260

Tel: 3361-4908/ (41) 8846-11 72 (41) 3308-3265

E-mail: quiroga.valeria@gmail.com ou cursocultura@gmail.com

Declaro estar ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e desejo contribuir voluntariamente como participante.

Nome completo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE – B

### Questionário<sup>140</sup> – informações gerais

Caro participante

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua experiência como aprendente de espanhol e também para registrar seus interesses e necessidades durante o seu aprendizado. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), especialmente para verificar o desenvolvimento da competência intercultural dos participantes. A pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos.

Agradecemos muito sua participação.

#### 1. Qual é a sua profissão?

---

#### 2. Qual é a sua formação acadêmica?

- ( ) Superior incompleto. Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Superior completo Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Pós graduação incompleta Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Pós graduação completa Qual? \_\_\_\_\_

#### 3. Já frequentou algum curso de espanhol antes?

- ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja afirmativa, responda:

Onde? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

#### 4. Você costuma falar espanhol fora da sala de aula?

- ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja afirmativa, responda:

Onde e com qual frequência?

---



---

#### 5. Você fala outra língua além do Português? Qual (quais)?

---



---



---

<sup>140</sup> Questionário baseado em:

- SANTOS, E.M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

- GARCIA-DE-STEFANI, V. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. Dissertação de Mestrado. São Carlos, SP: UFSCar, 2010.

**6. Qual (quais) língua(s) estrangeira(s) você já estudou?**

\_\_\_\_\_

**7. Por que se inscreveu neste minicurso?**

\_\_\_\_\_

**8. Você acha o espanhol uma língua:**

- ( ) Importante      ( ) Bonita      ( ) Fácil      ( ) Chata  
 ( ) Agradável      ( ) Interessante      ( ) Difícil      ( ) Útil  
 ( ) Inútil      ( ) Sem importância

Outro \_\_\_\_\_

**9. Neste momento, como você classifica o seu conhecimento de espanhol:**

- ( ) Fraco      ( ) Muito fraco      ( ) Razoável      ( ) Suficiente  
 ( ) Insuficiente      ( ) Satisfatório      ( ) Avançado

Outro \_\_\_\_\_

**10. O que você acha importante desenvolver em sala de aula de espanhol como língua estrangeira?**

- ( ) compreensão oral      ( ) compreensão escrita (leitura)  
 ( ) produção oral (conversação)      ( ) produção escrita  
 ( ) conhecimento de gramática      ( ) conhecimento de aspectos lingüístico-culturais

Outras: \_\_\_\_\_

**11. Na sua opinião, qual a importância do conhecimento de gramática quando se aprende uma língua estrangeira?**

- ( ) muito importante      ( ) pouco importante      ( ) indiferente  
 ( ) necessário      ( ) desnecessário

Por quê? \_\_\_\_\_

**12. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**13. Você gostaria de aprender espanhol em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**14. O que você entende por cultura?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

15. O que você sabe sobre a cultura dos países de língua espanhola? \_\_\_\_\_

---

---

---

16. Como você vê a relação entre língua e cultura? \_\_\_\_\_

---

---

---

17. Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

---

18. Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com utilização de filmes? Que tipos de atividades deve ter? \_\_\_\_\_

---

---

---

19. Na sua opinião, como é uma boa aula de espanhol? \_\_\_\_\_

---

---

---

20. O que você pretende aprender neste minicurso? \_\_\_\_\_

---

---

---

21. O que você espera do professor deste minicurso? \_\_\_\_\_

---

---

---

22. Que sugestões você gostaria de fazer para este minicurso? \_\_\_\_\_

---

---

---

23. Qual o seu nome e idade? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE – C

**Ficha de leitura cênica 1**<sup>141</sup> – Impressões que os participantes (indique abaixo seu curso) têm de sua própria cultura:

CURSO: \_\_\_\_\_

a) Os brasileiros, nos outros países são vistos como \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) A maioria dos brasileiros gosta de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Os brasileiros realmente são \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Grande parte dos brasileiros se sente \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) O Brasil é um país onde \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

f) O aspecto mais importante na vida de um brasileiro é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<sup>141</sup> Fichas adaptadas de MAGALHÃES BARATA, M. C.C. O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A. e FREITAS E JESUS, O. (Orgs). **Linguística Aplicada**: aspectos da leitura e do ensino de línguas. Uberlândia: Edufu, 2006. p. 82 – 107.

**Ficha de leitura cênica 2** – Impressões que os participantes (indique abaixo seu curso) têm da cultura uruguaia – antes de qualquer comentário acerca da apresentação do filme selecionado

CURSO: \_\_\_\_\_

a) Os uruguaios, nos outros países são vistos como \_\_\_\_\_

---

---

---

b) A maioria dos uruguaios gosta de \_\_\_\_\_

---

---

---

c) Os uruguaios realmente são \_\_\_\_\_

---

---

---

d) Grande parte dos uruguaios se sente \_\_\_\_\_

---

---

---

e) O Uruguai é um país onde \_\_\_\_\_

---

---

---

f) O aspecto mais importante na vida de um urguaio é \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Ficha de leitura cênica 2.1** – Impressões que o participante tem da cultura uruguaia. Responder após assistir ao filme e aos comentários acerca da obra. *Na minha percepção, após assistir ao filme, “25 watts” acho que...*

a) ... os uruguaios residentes na Capital, Montevideo, nos outros países são vistos como \_\_\_\_\_

---

---

---

b) ... a maioria dos uruguaios naturais da Capital gosta de \_\_\_\_\_

---

---

---

c) ...os uruguaios residentes em Montevideo realmente são \_\_\_\_\_

---

---

---

d) ...grande parte dos uruguaios residentes na Capital, se sente \_\_\_\_\_

---

---

---

e) ... Montevideo é uma localidade onde \_\_\_\_\_

---

---

---

f) ... o aspecto mais importante na vida de um uruguaio natural/ residente em Montevideo é \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Ficha de leitura cênica 3** – Impressões que os participantes (indique abaixo seu curso) têm da cultura argentina – antes de qualquer comentário acerca da apresentação do filme selecionado

CURSO: \_\_\_\_\_

a) Os argentinos, nos outros países são vistos como \_\_\_\_\_

---

---

---

b) A maioria dos argentinos gosta de \_\_\_\_\_

---

---

---

c) Os argentinos realmente são \_\_\_\_\_

---

---

---

d) Grande parte dos argentinos se sente \_\_\_\_\_

---

---

---

e) A Argentina é um país onde \_\_\_\_\_

---

---

---

f) O aspecto mais importante na vida de um argentino é \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Ficha de leitura cênica 3.1** – Impressões que o participante tem da cultura argentina. Responder após assistir ao filme e aos comentários acerca da obra. *Na minha percepção, após assistir ao filme “Histórias mínimas”, acho que...*

a) ... os argentinos residentes na Patagônia, nos outros países são vistos como \_\_\_\_\_

---

---

---

b) ... a maioria dos argentinos naturais da Patagônia gosta de \_\_\_\_\_

---

---

---

c) ...os argentinos residentes na Patagônia realmente são \_\_\_\_\_

---

---

---

d) ...grande parte dos argentinos residentes na Patagônia, se sente \_\_\_\_\_

---

---

---

e) ... a Patagônia Argentina é uma localidade onde \_\_\_\_\_

---

---

---

f) ... o aspecto mais importante na vida de um argentino natural/ residente da Patagônia é \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



**APÉNDICE – D****GUÍA PARA ACTIVIDADES:**

- 1) LECTURA DE SINOPSIS – 05’
- 2) LECTURA DE ASPECTOS SOCIOCULTURALES – 05’
- 3) LECTURA DEL CUESTIONARIO GENERAL – 05’
- 4) PRESENTAR LOS FRAGMENTOS DE LA PELÍCULA – 30’
- 5) PRESENTAR PARTE ESCRITA Y PEDIR ACTIVIDADES – 30’

## APÉNDICE – E

### **Sinopsis:** *Historias mínimas*

Dirección: Carlos Sorín. Argentina (2002)

Tres personajes viajan por las rutas de la Patagonia Argentina. Don Justo es un comerciante retirado, que se escapa de su hijo para buscar a su perro desaparecido. Al escaparse Justo viaja haciendo dedo hacia San Julián, el lugar donde alguien dice haberlo visto.

Roberto es un viajante de comercio que lleva una torta con forma de pelota de fútbol para el cumpleaños del hijo de una cliente, René. Su intención es impresionarla e intentar formar una pareja con ella.

El tercer personaje es María Flores, ella viaja en colectivo con su hija. María, una mujer muy pobre que vive en una estación abandonada, resultó elegida para participar en un concurso televisivo cuyo premio mayor es una multiprocesadora de cocina.

La historia que Carlos Sorín cuenta es la historia de los pequeños detalles, de las pequeñas cosas de la vida, que en esta película parecen más pequeñas aún frente al inmenso paisaje de la Patagonia.

Adaptado de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Historias\\_m%C3%ADnimas](http://es.wikipedia.org/wiki/Historias_m%C3%ADnimas)

### **Sinopsis:** *El camino de San Diego*

Dirección: Carlos Sorín. Argentina/ España (2006)

La película fue filmada en la provincia de Misiones y se trata básicamente de una “road movie” (película de camino). El relato está ambientado en 2004, en momentos en que el futbolista argentino Diego Maradona fue internado por graves problemas cardíacos, y miles de personas se movilizaron hasta el hospital en el que estaba siendo atendido, para pedir por su salud y expresarle su afecto. En ese contexto, la película cuenta la historia de Tati Benítez, un humilde trabajador de la madera, que vive en una pequeña población rural en la norteña provincia de Misiones, quien se encuentra desocupado, tiene a su joven esposa (Paola Rotela) embarazada y es admirador de Maradona. Tati encuentra en la selva una gran raíz de timbó, que a sus ojos reproduce la imagen de su ídolo. Cuando Tati se entera de la internación de Maradona, decide peregrinar hacia la lejana Buenos Aires, para entregarle su precioso tesoro, conociendo en el camino otros personajes, con sus propias preocupaciones.

Adaptado de: [http://es.wikipedia.org/wiki/El\\_camino\\_de\\_San\\_Diego](http://es.wikipedia.org/wiki/El_camino_de_San_Diego)

## APÊNDICE – F

### EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

1. La vida diaria, por ejemplo:
  - comida y bebida,
  - actividades de ocio (gustos, deportes, hábitos, medios de comunicación).
  
2. Condiciones de vida; por ejemplo:
  - niveles de vida (variaciones regionales, sociales y culturales);
  - condiciones de vivienda.
  
3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad), por ejemplo:
  - estructura social y relaciones entre sus miembros;
  - relaciones entre los sexos;
  - estructuras y relaciones familiares;
  - relaciones entre generaciones;
  - relações de raça e comunidade.
  
4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a los siguientes factores:
  - clase social;
  - grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicio público, de trabajadores cualificados y manuales);
  - riqueza (ingresos, herencias);
  - culturas regionales;
  - seguridad;
  - tradición y cambio social;
  - identidad nacional;
  - artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y músicas populares);
  - humor.
  
5. El lenguaje corporal.
  - gestos;
  - expresiones faciales;
  - posturas;
  - contacto visual (guiños);
  - beso, apretón de manos;
  - proxémica (permanecer cerca o alejado).
  
6. Las convenciones sociales (por ejemplo: recibir y ofrecer hospitalidad), entre las que se destacan:
  - puntualidad;
  - regalos;
  - ropas;
  - aperitivos, bebidas, comidas,
  - convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones:
  - despedida.

## APÉNDICE – G

### Cuestionario general: *Historias mínimas* y *El camino de San Diego*

1. Anota las palabras o expresiones cuyo significado desconozcas, sin preocuparte con la grafía.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

2. Anota reacciones, comportamientos que juzgues sorprendentes/ diferentes o nuevos.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

3. ¿Qué aspectos socioculturales (de la página anterior) aparecen en los fragmentos vistos?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

4. ¿Te parece que la remisión que se hace a Brasil coincide con la realidad? ¿Por qué?

¿En Brasil ocurre lo mismo que lo que vimos en los fragmentos? ¿En qué situaciones?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

## APÉNDICE – H

Transcripción – fragmentos do filme *Historias mínimas*

## 00h07'40" – 00h08'50" DON JUSTO

**HOMBRE:** Qué tal, Don Justo, ¿cómo le va?

**DON JUSTO:** Muy bien, ¿usted? ¿De dónde viene?

**HOMBRE:** De San Julián, vengo de pagar el monotributo.

**DON JUSTO:** ¿Eh?

**HOMBRE:** ¡El monotributo!

**DON JUSTO:** ¿Un matecito?

**HOMBRE:** Bueno, ya que está, total creo que tengo tiempo. Ey, qué pasa Don Justo, ¿piensa escalar el cerro?

**DON JUSTO:** Y... son de andinistas. Me las regalaron unos holandeses.

**HOMBRE:** A qué no adivina a quién vi.

**DON JUSTO:** ¿A quién?

**HOMBRE:** Al Malacara.

**DON JUSTO:** ¿Qué malacara?

**HOMBRE:** ¿Su perro no se llamaba Malacara?

**DON JUSTO:** Sí.

**HOMBRE:** Se perdió hace bastante, ¿no?

**DON JUSTO:** Unos tres años.

**HOMBRE:** Está en San Julián.

**DON JUSTO:** ¿En San Julián?

**HOMBRE:** Yo lo vi. Está en un campamento de vialidad. A las afueras de la ciudad. Está igualito. Lo reconocí al instante. (BOCINA) Disculpe, Don Justo, me tengo que ir. Hasta luego, nos vemos, ¡suerte!

## 00h08'50" – 00h10'15" – AMIGA DE MARÍA LLAMA AL CANAL DE TELEVISIÓN

**AMIGA:** *Sí, sí, le escucho, le escucho. ¿Pero entonces cuándo tiene que ir? De María Flores, de Fitz Roy. De Fitz Roy. ¿Cuándo tiene que ir ella? ¿Sí, no... cuándo tiene que ir ella? ¿Sí, no... cuándo tiene que ir ella? ¿Mañana? ¿La final del mes? ¿Y cuál es el premio? ¿Qué? ¿Una multiprocesadora?*

**MUJER:** Yo sé lo que es eso! Es un aparato que hace de todo: corta, pica, rebanadas, hace jugo, licuados, ¡todo!

**AMIGA:** ¡Participas de un viaje a Brasil! Ahá. Sí, sí, sí, nosotros vamos a estar ahí. Sí, sí... ya sabemos ya... Bueno, gracias. Hasta luego, hasta luego.

¡¡¡Parece que participas de un viaje a Brasil!!!

**MARÍA:** (ríe)

**AMIGA:** ¡Para los tres! Para vos, para la gorda, ¡para Carlos!

**MARÍA:** Pero no puedo ir a San Julián.

**HOMBRE:** ¡Pero la va a mirar todo el pueblo!

**AMIGA:** No importa, ya lo vamos a arreglar. Algo vamos a hacer. Vamos, es un poco tímida. ¡Buenas tardes!

**00h21'50" - 00h25'00 – ROBERTO BUSCA LA TORTA DE CUMPLEAÑOS**

**ROBERTO:** ¡Buen día!

**MUJER:** ¿Cómo le va? Ya le traigo su torta.

**ROBERTO:** ¡Hoy va a ser un día de maravilla!

**MUJER:** ¡Ojalá! ¡Dios quiera!

**ROBERTO:** ¿Su marido?

**MUJER:** Me pidió que lo disculpe, pero se fue a dormir. Trabajó toda la noche en su torta, pobre.

**ROBERTO:** Se lo ve muy profesional, ¿eh?

**MUJER:** Ah, mi marido viaja mucho. Hace cursos él. Ahora está haciendo cursos por internet.

Aquí la tiene. ¿Qué le parece?

**ROBERTO:** ... la verdad... es una obra de arte... la verdad. No... si yo no me esperaba tanto. La verdad... es una maravilla.

**MUJER:** me alegro mucho que sea de su agrado.

**ROBERTO:** Me gustaría mucho felicitarlo a su marido personalmente porque... no dice René. No dice René. ¡Claro! Claro... yo le había pedido a su marido que él me pusiera acá en el centro "Feliz cumpleaños René", ¿se da cuenta? Y me puso "Feliz Cumpleaños" nada más. Usted no lo puede agregar eso, ¿usted?

**MUJER:** ¿¿¿Yo??? Le llego a tocar una torta a mi marido y ¡me mata! Si quiere se lo despierto.

**ROBERTO:** No. No, no, no, no... deje... es una pavada. Deje. No es para tanto. Deje. No vamos a despertar al maestro para esto. No está bárbara, está bárbara. La verdad que no es grave, no... a parte... está bárbara, está bárbara...

**MUJER:** Bueno, ¿va a querer velitas?

**ROBERTO:** Eh... sí, velitas.

**MUJER:** ¿Cuántas?

**ROBERTO:** eso lo que no sé.

**MUJER:** ¿cómo que no sabe cuántos años cumple?

**ROBERTO:** Es chiquito... no sé... deme nueve. Con nueve va a andar bien.

**MUJER:** Estaba segura que era su hijo.

**ROBERTO:** No, no. Es el hijo de una viuda. Claro... yo la conocí porque le vendía mercadería al marido. Ahí en... Pobrecito... al marido hace un tiempo lo atropelló un auto. Tiene una mercería ahí en la calle principal ahí en San Julián. ¿Usted la conoce?

**MUJER:** No. Ya hace bastante que no voy por San Julián. Es un viaje largo.

**ROBERTO:** Sí, es un viaje largo, es verdad.

**MUJER:** No la vaya a exponer al sol, porque tiene mucha crema.

**ROBERTO:** Qué bueno que me lo dice. ¡Qué bueno!

**MUJER:** ¿Es joven la viuda?

**ROBERTO:** Sí, sí es joven, pobre. Yo la voy a seguir visitando, ¿vio? Como está sola... qué se yo... Ahí fue cuando me dijo que fue el cumpleaños de su hijo, de René.

**MUJER:** Ay, qué lindo.

**ROBERTO:** Yo creo que va a ser una linda sorpresa, ¿no? Ella no sabe nada.

**MUJER:** Sí, seguro.

**ROBERTO:** Sabe, que yo aparezco con la torta... va a ser lindo.

**MUJER:** Le recomiendo estas. Son nuevas. Uno las apaga y se vuelven a prender.

**ROBERTO:** (sopla fuerte) No andan estas me parece, ¿no?

**MUJER:** Sí, andan, pero son para chicos, que no soplan tan fuerte como un adulto.

**ROBERTO:** Ahhhhh....

**00h25'00" – 00h30'52" DON JUSTO BENEDICTI HACE DEDO**

**JULIA:** Hola

**BENEDICTI:** Buen día.

**JULIA:** ¿Todo bien?

**DON JUSTO:** ¡Todo bien!

**JULIA:** ¿Para dónde va?

**DON JUSTO:** San Julián.

**JULIA:** Para San Julián faltan más de trescientos kilómetros.

**DON JUSTO:** Ya lo sé, señorita, soy de la zona. Vaya nomás. ¡Buen viaje!

**JULIA:** Si quiere lo llevo.

**DON JUSTO:** Estoy esperando un camionero, un amigo mío.

**JULIA:** ¿qué? ¿Arregló que lo pasaban a buscar por acá?

**DON JUSTO:** Él pasa todos los días a esta misma hora, a las tres.

**JULIA:** Vamos, hombre, si yo voy para allá. ¡Suba! ¡Vamos!

(...)

**JULIA:** ¿Le gusta escuchar música?

**DON JUSTO:** más o menos.

**JULIA:** a ver... pásame un cd de la guantera, a ver... (se ríe) ¡acá! ¿Qué música le gusta?

**DON JUSTO:** ¡Cualquiera!

**JULIA:** a ver si le gusta esto.

(canción)

**JULIA:** ¿Pensaba irse caminando hasta San Julián?

**DON JUSTO:** Mire, señorita, hace cincuenta años que vivo en la zona. Conozco a todos los camioneros de la ruta. Sé que alguno me llevaba.

**JULIA:** Entonces usted estaba haciendo dedo.

...

**JULIA:** Lo invito a desayunar.

**DON JUSTO:** No, muchas gracias, señorita.

**JULIA:** ¿Seguro?

**DON JUSTO:** Seguro.

**JULIA:** Bueno, pásame el termo. Le voy a traer agua para el mate.

**DON JUSTO:** Eso está bien, eso me gusta. Muy amable.

**Playero:** ¿Lleno?

**JULIA:** Sí, por favor. Revíseme el agua y el aceite.

P: ¿cómo no?

P: ¿no sabe cómo se abre el capó?

**DON JUSTO:** ¡no!

P: Ah, ¡acá está! ..... ¿Cómo le va?

**DON JUSTO:** muy bien, ¿usted?

P: Ahí andamos, tirando.

P: ¿cómo anda el almacén?

**DON JUSTO:** bien, gracias.

P: ¿Adónde va?

**DON JUSTO:** A San Julián. A pagar el monotributo.

(música fuerte)

**JULIA:** ¿el señor que estaba acá no lo vio?

P: allá está.

**JULIA:** Se me quería escapar, ¿eh? Aquí le traje agua bien caliente.

**DON JUSTO:** Muchas gracias, muy amable.

**JULIA:** Yo soy Julia.

**DON JUSTO:** Benedicti. Justo Benedicti a sus órdenes.

**JULIA:** un placer (...) ¿Una galletita?

**DON JUSTO:** No, muchas gracias. .... ¿Qué anda haciendo por acá?

**JULIA:** Trabajo para el gobierno.

**DON JUSTO:** ¿para el gobierno?

**JULIA:** Uhum... Me contrataron para que levante gente que anda caminando por la ruta.

**DON JUSTO:** (se ríe)

**JULIA:** No se ría, es un servicio para la comunidad, en serio. Y usted no se quería subir. ¿Y usted qué va a hacer en San Julián?

**DON JUSTO:** nada.

**JULIA:** ¿pero qué anda haciendo? ¿Visitando? ¿Paseando?

**DON JUSTO:** matando el tiempo.

**JULIA:** ¿mató mucho?

**DON JUSTO:** bastante.

**JULIA:** Ya fuera de broma, yo hice este viaje para pensar. Soy bióloga.

**DON JUSTO:** ¿bióloga?

**JULIA:** sí, estudio biología molecular y vivo en la Argentina. Son dos cosas que no combinan. (...) ¿Le parece que seguimos viaje?

**DON JUSTO:** Uhum...

#### 00h42'00 – 00h50'00" ROBERTO CON LA TORTA

**MUJER:** sírvase una nomás si quiere, ¿eh?

**ROBERTO:** ¿Sí? ¿Se puede? Están lindas, ¿eh?

**MUJER:** sí, sí, sí...

**ROBERTO:** Cuántos trofeos, ¿eh?

**MUJER:** ah... mi marido es instructor en el club de lucha.

**ROBERTO:** ¿de lucha?

**MUJER:** sí, de lucha. Es su debilidad.

**BAUCHA:** Bueno, bueno, bueno... a ver qué le parece.

**ROBERTO:** Parece que tenemos un problemita.

**BAUCHA:** ¿qué pasa?

**ROBERTO:** y... la... hay mucha diferencia, ¿no? Lo que yo le quiero decir es que se nota la... eh, que el nombre de la criatura lo agregaron. ¿No ve que "Feliz Cumpleaños" tiene una letra y "René" tiene otra letra? Y sí... parece un injerto. ¿No ve que parece un injerto esto?

**BAUCHA:** No hay dos personas con la misma letra.

**ROBERTO:** cuál es su nombre, perdóneme...

**BAUCHA:** me dicen Baucha.

**ROBERTO:** ok, Baucha, escúcheme... ¿usted sabe lo que decía Charles Wilson, que es un tipo que se hizo famoso vendiendo? Un tipo que se hizo millonario vendiendo. ¿Sabe lo que decía? Decía que la creatividad, la capacidad de improvisar en el momento y la espontaneidad hacen la diferencia. Entonces yo digo, ¿no, señora? Seamos un poquito creativos.

Busquémosle una solución a esto. Alguna solución tiene que haber. No nos vamos a quedar, ¿no? Usted... vamos, Baucha... tantos años de panadero.

**BAUCHA:** Y bueno... algo podemos hacer.

**ROBERTO:** ¿Y qué podría ser?

**B:** y bueno... sacamos la primer letra, de cumpleaños. Y después, la hago con mi misma letra la hago de nuevo. Y yo creo que va a quedar bien, ¿no? ¿Qué le parece?



**ROBERTO:** ¡Perfecto! Esa es la solución. Esa es la solución. Y cuánto tardaría... ¿para hacerlo?

**BAUCHA:** Y... diez o quince minutos. ¿Puede ser?

**ROBERTO:** Sí, yo espero.

(miran la televisión – telenovela)

**ROBERTO:** los celos son una enfermedad terrible, ¿no? ¡Terrible! Destruyen todo, destruyen... la gente, los sentimientos... ¡todo! Yo le digo porque yo... yo conozco la historia. Yo por esa enfermedad perdí a mi mujer. Pobre Ana. Con la ilusión que tenía al principio. Lo que pasa que yo viajaba. Yo siempre viajé. Y claro, yo volvía y quería saber todo... donde había ido, qué había hecho, con quién había estado, todo, todo.

**MUJER:** como... como en la televisión.

**ROBERTO:** ¿eh?

**MUJER:** Como en la televisión, digo.

**ROBERTO:** ¿le puedo robar una palmerita?

**MUJER:** Sí, por favor, sírvase todas las que quiera.

**ROBERTO:** Viajante y celoso. ¿El agua y el aceite, no?..... Uno con el tiempo ve las cosas de otra manera. Se aprende a los golpes, ¿no? Es así.

**MUJER:** ¿y cuántos años cumple René?

**ROBERTO:** ¿quiere que le diga una cosa? No sé, no lo conozco. No sé cuántos años cumple. Es chiquito, qué se yo... es el hijo de una clienta mía. Pero nunca lo vi.

**MUJER:** Mi sobrinita se llama René también, pero ya es una señorita. Tiene quince años.

**BAUCHA:** bueno, bueno, bueno, vamos a ver ahora ¿qué le parece?

**ROBERTO:** ¡Está Bárbara! Sí, está bárbara, sí, muy buena, sí. Hágame la cuenta. Y póngame las palmeritas también No tendría un papel más lindo así... ¿un papel de regalo?

**MUJER:** No quiere una caja, ¿mejor?

**ROBERTO:** ah, puede quedar bien en una caja, ¿no?

**MUJER:** Le ponemos un moñito, bien bonito.

(...)

**ROBERTO:** ¿Le hago una pregunta?

**DON JUSTO:** sí, ¿cómo no?

**ROBERTO:** Si a usted le dicen René, usted qué dice... ¿un varón o una nena? ¿En qué piensa?

**DON JUSTO:** Yo tenía una tía abuela que se llamaba René. Pesaba 140 kg la vieja. Y cuando murió hubo que hacerle un cajón a la medida.

**ROBERTO:** Pero si a usted le dice... cualquiera le dice René... usted qué piensa.... Qué piensa... ¿qué le viene a la cabeza? ¿Un varón, una nena? ¿Qué?

**DON JUSTO:** Yo conocí a un jugador de fútbol que se llamaba René Pontoni. Buen jugador. Tiene que ver el golazo que se mandó. Cabeceó la pelota para abajo, con picardía, sabiendo que después iba a picar la pelota. El arquero se tiró a la pelota y la pelota picó y saltó por arriba del arquero... hizo el gol. René Pontoni.

**ROBERTO:** ¡Qué tarado que soy! ¡Soy un tarado! Lo único que me falta que sea una nena ahora. Lo que pasa es que la torta es una pelota de futbol, ¿vio? Imagínese que yo llego, toco el timbre y resulta que René es una nena con trencitas. ¿Qué hago yo con la torta? ¿Qué le voy a preguntar? ¿Si le gusta el futbol? ... Ahora me acuerdo que ella me dijo... ella me dijo... No... yo le pregunté: - ¿con quién dejás a René? No, lo tengo que ir a buscar a lo de la abuela. Lo tengo que ir a buscar... Lo tengo... o la tengo que ir a buscar... lo tengo que ir a buscar... la tengo....

(...)

**ROBERTO:** Hágame un favor, don Justo, hágame un favor. (...) Saque la tapa... ¿Ve la caja esa que está ahí atrás? Sáquele la tapa. (...) No hay nada que hacer. En esta época sobrevive

el que tiene capacidad de improvisación. A ver qué le parece. ¿Ve que es una pelota con gajos, no? Le cambiamos de color los gajos. Le ponemos una cabecita y cuatro patitas. ¿Qué queda? ... ¿qué queda? ¡(...) Una tortuga! ¿No ve que es una tortuga? Cabecita, patita, cuatro.... ya está, je, je... y sirve para varón o para mujer. ¡Es unisex!

**00h54'00" – 1h02'00" DON JUSTO BENEDICTI CUENTA POR QUÉ FUE A BUSCAR AL PERRO**

**BENEDICTI:** (golpea las manos para llamar)

(Perro ladra.)

**DON JUSTO:** ¡Buenas tardes!

**FERMÍN:** ¡Buenas! Qué anda buscando, ¿abuelo?

**DON JUSTO:** Ando buscando un perro.

**FERMÍN:** ¿Un perro?

**DON JUSTO:** Es uno petizo. Marroncito. De cola larga. Muy dado.

**FERMÍN:** Acá el que hay es aquel y es medio bravo, ¿eh?... ¿Acá le dijeron que lo vieron?

**DON JUSTO:** Sí, es marroncito...

**FERMÍN:** Déjeme ver... debe ser el perro de Loza. Es el que cuida los galpones el fin de semana. Vive acá a unos quince kilómetros ahí sobre la bahía. Es difícil llegar. De noche no va a llegar, abuelo, ¿eh?

**DON JUSTO:** Bueno, muchas gracias, entonces.

**FERMÍN:** Escuche, abuelo, ¡oiga! ¿Adónde va? ¿No quiere pasar? Estamos guitarreando con los muchachos. Vamos, hombre, acepte. ¿Dónde va a ir ahora?

**DON JUSTO:** Bueno, muchas gracias.

**FERMÍN:** Fermín Maldonado.

**DON JUSTO:** Justo Benedicti.

**FERMÍN:** Adelante. .... Le voy a presentar a mis amigos. Somos todos de corrientes. Hace dos años estamos trabajando acá. Eh, muchachos, paren, paren. ¡Eh! Rolando, Silvio, ¡Don Justo!

Muchachos: Hola Don Justo ¿cómo le va? Hola.

**DON JUSTO:** Hola. Buenas noches a todos. ¿Qué tal?

**FERMÍN:** Eh... siéntese don Justo... ¡jeeso! Bueno, ¡un chamamecito para don Justo!  
(Tocan chamamé)

**FERMÍN:** Una empanadita... Un vinito.

**DON JUSTO:** Gracias. Muy amable.

**FERMÍN:** Así que... ¿anda buscando el perro que tiene Loza?

**DON JUSTO:** Me dijeron que ese perro es mío. Y lo vine a buscar.

**FERMÍN:** ¿Y de dónde viene usted?

**DON JUSTO:** De Fitz Roy.

**FERMÍN:** ¿De Fitz Roy? ¿A buscar un perro?

**DON JUSTO:** ¡Sí!..

**FERMÍN:** Sírvase....

**DON JUSTO:** Sí... muy amable, muchas gracias!

**FERMÍN:** Esto que es... ¿borceguíes? ¿Para escalar?

**DON JUSTO:** Son de andinistas. Con esto se puede ir a cualquier parte.

**FERMÍN:** Borceguíes. Borceguíes.

**DON JUSTO:** Me los regalaron unos holandeses que pasaron por la tienda.

**FERMÍN:** ¿Qué, trabaja en una tienda usted?

**DON JUSTO:** ¿Usted nunca pasó por Fitz Roy?

**FERMÍN:** Sí, una o dos veces me fui.

**DON JUSTO:** De ramos generales. ¿California? ¿Que está sobre la ruta? Ese es mío.

**FERMÍN:** Ah, yo estuve comiendo ahí... sí, sí, un día me quedé a comer ahí.

**DON JUSTO:** y ahora la atiende mi hijo... Yo la abrí por los cincuenta.

(Alguien llama a la puerta)

**FERMÍN:** Parece que viene alguien.

**DON JUSTO:** Eh, Fermín, ¡venga!

**FERMÍN:** Sí, ¡diga!

**DON JUSTO:** Si es mi hijo, no estoy.

**FERMÍN:** ¡no hay problema!

(...)

**DON JUSTO:** ¿Quién era?

**FERMÍN:** Nada, nada... carta para la gente de la administración.... ¿Qué es lo que hace usted? ¿Se anda escapando?

**DON JUSTO:** No, mi hijo no quería que viniera a buscar el perro.

**FERMÍN:** No le dé bola. ¡Salud!

Todos: ¡Salud! ¡Salud!

(...)

**FERMÍN:** Está un poco “frión” si quiere le pongo un poco en el fuego, ¿eh?

**DON JUSTO:** No, no, no...

**FERMÍN:** Eh, Ismael, fíjate si hay un huesito más caliente acá para el abuelo.

**DON JUSTO:** No, no, no...

**FERMÍN:** Sírvase. (...) Qué tiene el perro, ¿eh? Digo... que venga de tan lejos para buscarlo.

**DON JUSTO:** Lo tengo de chiquito.

**FERMÍN:** ¿Se le perdió?

**DON JUSTO:** No, se me fue.

**FERMÍN:** ¿Se fue? ¿Por su cuenta?

**DON JUSTO:** Sí, por su cuenta.

**FERMÍN:** A ver, cuénteme cómo fue el asunto. Cuénteme, abuelo.

**DON JUSTO:** Hace unos tres años. Vino un comisario nuevo a Fitz Roy. Cifuentes. No tenía nada que hacer en Fitz Roy. Entonces decidió llamar para todos los que manejaban y pedirles el registro. Entonces me tuve que ir hasta Deseado. Para sacarlo. Como el viaje era largo, me llevé al Malacara conmigo para que me acompañe. Cuando llegué, me hicieron leer letras chiquitas que apenas se veían. Cuando volvía de regreso... el sol me daba a la cara. No me dejaba ver. Me cegaba el sol. Y de repente me llevo uno por delante. No lo vi.

**FERMÍN:** Qué va a ser... a veces es el destino.

**DON JUSTO:** Después me abatafé. Y lo dejé tirado en la ruta. Entonces Malacara ahí fue donde se enojó. Aulló toda la noche. A la mañana ya no estaba.

**FERMÍN:** ¿No quiere descansar un poco? ¿Tiene dónde dormir acá en San Julián?

**DON JUSTO:** No, pero ya veremos.

**FERMÍN:** Acá hay una casilla. Yo uso cuando me quedo. ¿Eh? Duerma, descanse un poco. Y mañana nos levantamos y nos vamos a verlo a Loza. Le preparo. Y mañana lo vengo a buscar.

**DON JUSTO:** Bueno, muchas gracias, don Fermín.

**FERMÍN:** ¡Hasta luego!

## APÊNDICE – I

Transcrição – fragmentos do filme *El camino de San Diego*

*El 17 de abril de 2004 Diego Armando Maradona fue internado en la clínica Suizo-argentina de Buenos Aires afectado por una grave crisis cardíaca. Durante esos días la salud de Maradona conmovió a buena parte de los argentinos. Muchos de ellos viajaron cientos de kilómetros, desde zonas distantes, para estar junto a su ídolo en el difícil momento y darle apoyo a quien tanta felicidad les regaló.*

**“Tati” Benítez pudo haber sido uno de ellos...**

**00h06’40” – 00h07’11”**

*Y después vino el tema cuando nació su hija y le quiso poner “Diega” de nombre...*

**Escribano** – “Diega” no existe. “Diega” es un invento. No es como Juan que le ponen Juana, Luis que le ponen Luisa... no existe... eh... “Diega” no existe.

**Tati** – Hay muchos nombres raros...y.... yo quiero ponerle...

**Escribano** – ¡No me lo van a aceptar!

**Tati** – ¿Y si le ponemos Diego?

**Escribano** – ¿Cómo le vas a poner Diego si es una nena?

**Tati** – Métale “Dalma” nomás.

**Escribano** – ¡“Dalma”!...

**Agente/Correo:** – *“El suscripto aquí presente Ignacio Benítez de Pozo Azul, de la provincia de Misiones, tiene el agrado de ofrecerle a ustedes en carácter de regalo una raíz de timbó que el suscripto encontró hace tiempo y que tiene la forma del ídolo máximo Diego Armando Maradona. El suscripto piensa que puede lucir muy bien en el Museo de las estrellas de Boca y que el mundo pueda ver. Firma, el suscripto.”*

**Agente/Correo:** – ¿No habré puesto muchas veces “el suscripto”?

**Tati:** – ¿Qué es “suscripto”?

**Agente/Correo:** – “Suscripto” sos vos, el que firmás.

**Tati:** – Ahhh... tá bien para mí.

**Agente/Correo:** – Y bueno, firmá, entonces.

**Agente/Correo:** – Metele... Qué momento, ¿eh?

**1h28’00” – 1h28’36”**

**Tati:** – Escucheme, escucheme... yo también quisiera decirle que soy yo el que está mandándose...

Mándalo acá, escribilo acá.

**Tati:** – Eh, no soy muy bueno en esto de la escritura...

**Mujer:** – ¿Querés que te ayude?

**Tati:** – Si podría...

**Mujer:** – Y, si no nos ayudamos entre nosotros... ¿qué pongo?

**Tati:** – Tati Benítez de...

**Mujer:** – ¿Benítez?

**Tati:** – Sí...

**Tati:** – ¡Benítez!

**Tati:** – De Pozo Azul.

**Mujer:** – ¿Dónde es eso?

**Tati:** – Misiones.

**Mujer:** – Bueno, aquí tenés.

**Tati:** – ¡Gracias!

**0h32'40" – 0h33'10"**

**Puestero:** – ¿Te gusta?

**Tati:** – ¿Están buenos, eh?

**Puestero:** – Yo los pinto. Son mis cuadros. ¡Yo los hago! Tengo este puestito para rebuscarme porque sabe que... de esto no puedo vivir...

**Tati:** – ¿Y de Diego no hizo ningún cuadro?

**Puestero:** – ¿Sabés que no? Debería hacerlo ahora con este asunto que está enfermo, ¿no?

**Tati:** – Y, podía ponerlo ahí, junto a los otros...

**Puestero:** – Y, del otro lado... El Che, Gauchito Gil y Dieguito...

**Tati:** – Y es como la Santísima trinidad...

**Puestero:** – Jajajajaja...

**33'40" – 35'40"**

(...)

**Cura:** – ¿Vas para Oberá?

**Tati:** – No, no... yo voy para Buenos Aires.

(...)

**Cura:** – ¿Vos tenés familia en Buenos Aires?

**Tati:** – No, no... yo voy... a llevar un regalo. Es un regalo para Maradona.

**Cura:** – ¡Epa! Para el Diego, ¡qué bueno!

**Tati:** – Sí, es una imagen en una raíz, idéntica al Diego.

**Cura:** – Mirá vos... Ves lo que te digo... como la naturaleza siempre es motivo de asombro... Basta con que uno sepa mirar para que siempre nos digan algo.

**Tati:** – Y... dígame, padre... yo encontré esto así porque sí nomás o...

**Cura:** – Mirá, supongo que vos tendrías muchas ganas de encontrarla. Vos debés ser un fanático de Maradona...

**Tati:** – Sí.

**Cura:** – Y, ¿ves? Mirá, cuando uno quiere algo bueno, Dios de alguna manera le concede lo que quiere, ¿no? A veces de un modo que uno ni se imagina, ¿eh? Pero a él le importa lo que uno siente. Y vos debés ser una persona de fe. Por algo vos la encontraste.

**52'00" – 53'00"**

**Mujer:** – Nos vimos antes, ¿no?

**Tati:** – Sí.

**Mujer:** – ¿Va lo del Gauchito?

**Tati:** – No, yo voy a Buenos Aires.

**Mujer:** – Y... ya que está por ahí, ¿no le va a pedir algo?

**Tati:** – Y... tendría que verlo, ¿no?

**Mujer:** – Nosotros vinimos porque mi marido perdió trabajo en el frigorífico hace ocho meses y... nos quedamos sin nada... y vinimos a ver si el Gauchito... nos da una mano.

**Tati:** – Sí, yo conozco algunos que fueron y les fue muy bien.

**Mujer:** – Sí, es muy cumplidor.

00h55'55" – 00h56'38"

**Waguinho**<sup>142</sup>: – ¿Y usted? ¿*Mora* por acá?

**Tati:** – Noo, estoy de paso, buscando a quién me lleve...

**Waguinho:** – ¿ah sí? ¿Y dónde vas?

**Tati:** – Voy a Buenos Aires

**Waguinho:** – ¿Buenos Aires? Ahhh yo también voy a Buenos Aires.

**Tati:** – ¿En serio?

**Waguinho:** – *Sério*, vamos

**Tati:** – ¡Qué suerte!

**Waguinho:** – Suerte, sí, *agradeça* o Gauchito Gil, ¿no? ¿Qué *traz* acá?

**Tati:** – Hay una estatua de Maradona.

**Waguinho:** – Hahaha Ah, no, esa no... Maradona en mi camión no entra. Búscate otro. *Maradona non gosta do Brasil.*

(...)

**Waguinho:** – *Vamos, vem!* Por ti, ¿eh? No por Maradona.

00h56'45" – 00h59'00"

**Waguinho:** – Está bien. Yo no *posso falar* que Pelé es *pior* o es mejor que Maradona, ¿no? Pero es *homem sério* fue *até* ministro. Con Pelé no se pasa *vergonha*, ¿no? Y Maradona... *quem é* Maradona ahora, ¿*hã*? Dígame.

(...)

**Waguinho:** – Esta é... mi iglesia... mis santos. Acá... *os orixás*. Cada persona *tem* su propio orixá. Como un ángel de la guardia, que le cuida .... Esta tú *conhece*, ¿no? La virgencita de *Itati*.

**Tati:** – Sí, mirá.

**Waguinho:** Oh, qué bueno, ¿eh? (pausa) Y ahí hay o sapo fortuna. Para la suerte, *dinhero*, trabajo...

**Tati:** – ¿Y esa señora quién es?

**Waguinho:** – Es una tía mía, de Porto Alegre. *Mãe de Santo*. Fala con *os* muertos.

**Tati:** – Ah, yo conozco también una señora que habla con los muertos.

**Waguinho:** – Y... hay que *ter muy* cuidado con esto, ¿eh? Que hay *muy* personas malas... Mi tía, no... mi tía es muy seria... yo vi la otra vez el *espírito* del *morto* baja en mi tía... se mete adentro cae al *chão*, *se rola*, sale una cosa blanca de la boca... algo impresionante.

(bocinas)

(...)

1h04'00" – 1h09'00"

<sup>142</sup> Na transcrição da fala de Waguinho, foram mantidos os traços de uso da língua espanhola usados pelo motorista, com marcas da língua portuguesa.

**Waguinho:** – Tati, será que a tua estátua tem algum poder? Será que ela não tá embrujada?

**Tati:** – ¿Cómo embrujada?

**Waguinho:** – Presta atenção: porque que o Maradona se curou assim, de uma hora pra outra e agora tá jogando golf? Será que Gauchito Gil não dio un poder especial a tu estatua?

**Tati:** – ¿Poder especial?

**Waguinho:** Sí, porque hay muchos y muchos santos que fazem milagres que também son de madera... Tramela... deixa toca-la... por las dudas...

(besa la estatua y se rie) San Maradona... solo que me faltava... (...)

**Waguinho:** Uh, qué merda... fecharam a ponte, hein?

**Waguinho:** – Eh, ¿qué pasa, hermano? Va a matar 150 mil pollos... si no entrego até mañana, van todos morir.

**Piquetero:** – Hermano, si te dejamos pasar, ¡no es un corte! Esto es un corte general.

**Waguinho:** – Van a morir 150 mil frangos, perco mi camión, perco mi trabajo, perco tudo.

**Piquetero:** – Te entiendo, pero esto está decidido por asamblea.

**Waguinho:** – Sí, van a morir 150 pollitos, son *pequenos*, son chicos pollos...

**Piquetero:** – Te entiendo, te entiendo todo lo que vos quieras... pero únicamente pasan ambulancias o algún accidente.

**Waguinho:** – Está bien, está bien... ¿entón con quién posso hablar?

**Piquetero:** – Con el único que podés hablar es con Rodríguez. El único que te puede autorizar

...

**Waguinho:** – ¿Quién é Rodríguez?

**Piquetero:** – Rodríguez es... el hombre que está allá con la prensa.

(...)

**Waguinho:** – Sr. Rodríguez, Sr. Rodríguez, por favor... tengo acá 200 mil pollos y si no pasar, no tengo comida para... si no *chegar* a Buenos Aires... si no *van morir*.

**Sr. Rodríguez:** – Querido, acá a cuatro km tenés un camino de tierra que te lleva hasta la ruta 12. Es un poco más largo nomás. Pero mi camión es muy largo. No puedo *botar* en *terra*. Pero si te dejo pasar, ¿qué le digo al resto de la gente que hace cuatro horas que está esperando?

**Waguinho:** – Busca tu estatua.

**Tati:** – ¿Qué?

**Waguinho:** – Sí, la estatua... de Maradona, por favor, búscala.

(...)

**Waguinho:** – ¡Sr. Rodríguez!

**Sr. Rodríguez:** – ¿Qué pasa ahora?

**Waguinho:** – Quiero mostrar una cosa bárbara. Sorprendente.

**Sr. Rodríguez:** – Bueno. A ver, mostrame.

**Waguinho:** – El muchacho *traz* una estatua de madera de Maradona. Encomendada por Boca Juniors.

**Sr. Rodríguez:** – ¿A ver qué es, che?

**Waguinho:** – Pero un minuto que el muchacho está *traendo*.

**Sr. Rodríguez:** – Juana, servile un plato de guiso acá a mi amigo brasilero.

**Tati:** – Aquí está.

**Waguinho:** – Rodríguez... Mira Rodríguez... encomendada por Boca Juniors...

**Tati:** – La tenemos que entregar mañana.

**Sr. Rodríguez:** – Bueno, mire, déjeme consultar. Esto es una asamblea y lo decide la mayoría.

**Waguinho:** – Sí, sí, sí, consulte, consulte, por favor.

**Sr. Rodríguez:** – Bueno, déjenme ver, voy a ver qué dicen.

(...)

**Sr. Rodríguez:** – Aquí esta gente trae un encargo para Diego Armando Maradona.

(aplausos)

**Sr. Rodríguez:** – Parece que es un encargo que le hizo el club Boca Juniors... Todos sabemos que Diego está pasando por un mal momento. ¿Qué les parece si los dejamos pasar?

(...)

**1h22'00" – 1h23'40"**

**Tati:** – ¿Va para General Rodríguez?

**Chofer:** – Sí, subí. 4 pesos. Poné la monedita en la máquina. ¿Vas a la quinta?

**Tati:** – ¿Cómo a la quinta?

**Chofer:** – La quinta de Diego Armando Maradona.

**Tati:** – Sí, voy para allá. ¿La conoce?

**Chofer:** – ¿Sabés la gente que llevé ayer? Mirá, te voy a llevar a un lugar donde no hay parada. Así te queda mucho más cerca.

**Tati:** – ¡Gracias!

**Chofer:** – Ayer apareció dos veces. ¿Lo viste?

**Tati:** – Lo vi por la televisión.

**Chofer:** – Hizo cinco hoyos, ¿viste?

**Tati:** – Está bien ya...

**Chofer:** – Y ese es inmortal. Nos va a enterrar a todos. Seguro que hoy aparece de vuelta.

**Tati:** – Ojalá.

**Chofer:** – ¿Sabés si no tuviera que cumplir este horario como me rajo para ahí? Son momentos históricos. Después tenés algo para contarle a tus nietos.



## APÊNDICE – J

### Critérios para transcrição das entrevistas (grupo focal)

#### CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados gravados em áudio foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986):

P: professor.

A: aluno não identificado.

AA: vários alunos.

A1, A2, etc.: aluno identificado.

(.) pausa breve.

(...) pausa longa.

? – entoação ascendente.

! – entoação descendente.

(inc.) incompreensível.

/– truncamento brusco.

Maiúscula: ênfase ou acento forte.

(...) indicação de transcrição parcial.

## ANEXO – K

Transcrição completa das entrevistas (grupo focal)

**Actividad con la película *Historias Mínimas***

**P: Bueno, chicos, eh... sobre las palabras o expresiones de la película historias mínimas... eh... diferentes... ¿algo apuntaron algo?**

**AA:** No...

**A10:** de diferente, no.

**P: No Raras, ¿no?**

**A08:** No, ‘samente’, de la procesadora... cómo era?

**A10:** ¿‘Fatiadora’?

**P: ¿Cómo hacer rebanadas?**

**P: ¿Solamente eso?**

**A08:** Sí, solamente eso.

**P:** Bien.

**P:** Y las reacciones o comportamientos sorprendentes... diferentes, nuevos... ¿qué?

¿Alguien... apuntó algo?

**A14:** Yo vi la felicidad de la mujer para ir a... Balneário (Camboriú)... Estaba muy feliz...

**A11:** Me ‘sorprendió’ la ‘solidariedad’ de las personas.... Con la ganadora del premio.

**P: ¿Te sorprendió eso?**

**A11:** Sí, porque me pareció una cosa típica de una ciudad pequeña, porque en una gran ciudad las personas no se a... ayudan... y no se... conocen. Y la mujer con la chica en sus brazos eh... es una persona tímida y la vecina estaba ayudando a resolver el... el proceso de ir para el canal de tv para recibir su premio y estaba ‘empolgada’ con...

**P: ¿Entusiasmada?**

**A11:** Entusiasmada con, con la... la... con la premiación.

**P: Ahá...**

**A14:** en una gran ciudad ‘só’... solo a-ayudarían por dinero.

**A11:** sí.

**P: ¿Por dinero?**

**A08:** Sí, solamente por interés. Y... las mujeres... a mí me hablaron muy alto.

**P: ¿Te parece? ¿Que hablan muy fuerte?**

**A08:** Sí, sí, sí muy fuerte.

**P:** Ah, bien.

**P:** Y a ti ¿qué te pareció? Rodrigo... Tienes alguna...

**A10:** ... Sí.. la sim...patía la simpatía como Sandra había hablado... de la 'atendente'.

**P:** Uhum...

**A10:** Eh...pero... el-el... ho-ho-ho-homi...

**P:** ¡El hombre!

**A10:** El hombre no era... no 'eras' tan simpático.

**P:** No era simpático.

**A10:** 'Samente'.

**P:** Ahá... bien.

**P:** ¿Les parece que acá en Brasil esos comportamientos serían también así? ¿De esa forma?

**A14:** Sí.

**A11:** En... una ciudad más pequeña, sí... en... una ca-capital... no, no sería. Como pienso que en Buenos Aires 'probabel' también no ocurre de esta manera.

**A14:** Yo pienso también que el comportamiento es muy particular de la clase social.

**P:** Hum... ¿Y qué clase social te parece que viste ahí?

**A14:** 'Média', 'média'...

**A11:** No, me pareció que es...

**AA:** Más pobre, más pobre...

**P:** ¿Más pobre?

**A11:** Sí, son personas humildes y más simples. No tienen un teléfono en su casa para hablar... no saben ni como consultar eh... para saber el canal...

**A14:** Eh... relacionamiento de una media y baja... tipo... 'dos caras que tãõ'.... No.

**A11:** Las personas de la... de la... ¿almacén?

**A14:** Sí, media, ahã, sí.

**P:** Claro, claro, uhum, bien.

**P:** Y los aspectos socioculturales eh... de esos que hablamos antes, ¿no? Que aparecen en el fragmento...

**A08:** Ah, las personas son... permanecen ¿'cerca-alejado'? Para hablar...

**P:** ¿Cerca o alejadas... permanecen? ¿Qué te parece?

**A08:** Ah, cerca.

**AA:** Cerca, cerca, sí.

**P: ¿Qué más les parece?**

**A11:** Ee... existe una un... vonta-von-von voluntad...

**P: ¡Ganas!**

**A11:** De ayudar la, la otra que ganó el premio eh... como si aquel premio 'pudesse'...

**P: ¡Pudiera!**

**A11:** Pudiera beneficiar a todos y no es así. Pero están todos muy entusiasmados...

**P: Sí... y pendientes, ¿no? De... si va a ganar...**

**A11:** Algo como nuestra ciudad va a aparecer en la tele...

**AA:** (risas)

**P: Y... acá en ese fragmento que les pasé había una remisión a Brasil, ¿no?**

**AA:** ¡Sí!

**P: ¿Y qué remisión es esa?**

**A11:** A Camboriu.

**A14:** Playas.

**P: A la playa, ¿no? Y... les parece que esa remisión se haría... se hace ahí ¿por qué?**

**A11:** Porque Camboriu es un destino muy frecuente del pueblo argentino. Es una ciudad muy bonita, las playas son muy ricas, muy hermosas...

**P: Uhum...**

**A11:** Y... eh... desde la... década de ochenta... el pueblo argentino descubrió Santa Catarina y Camboriu. Entonces Camboriu es una referencia para el pueblo argentino como un destino de 'ferias'/vacaciones, de vacaciones, sí... entonces... y en Brasil 'isto' también es eh, eh... ¡fato! El pueblo de São Paulo frecuenta con mucha... eh... en todas las suas eh... 'fé...'/vacaciones las playas de Santa Catarina, 'especial' Camboriu.

**P: Uhum, Uhum....Bien... y... qué más... por qué les parece que aparece...**

**A08:** .... 'é'... Brasil es visto como un 'ponto' turístico para los extranjeros. No es "ah... voy al Brasil para trabajar...", no. Brasil siempre 'es' vacaciones... es 'festa', carnaval... 'ponto' turístico, para diversión.

**P: ¿Para diversión?**

**A10:** Sí... las playas... país tropical y... un país bonito también.

**A11:** Y por un.... Por un largo tiempo también... eh, eh... vacaciones también para los argentinos en Brasil eran muy baratas.

**P: Sí...**

**A11:** Ahora yo no sé, pero... ya fue así. 'Tudo' muy barato, muy barato y compran, y compran...

**P:** Sí...

**A11:** Ahora yo no sé cómo está...

**P:** No, ahora está un poquito más caro... ahá... Sí, bien... y les parece que en Brasil ocurriría lo mismo... por ejemplo en relación a Argentina si... si pasa por ejemplo una familia más humilde que gana un premio... y gana un sorteo... un viaje a Argentina. La familia estaría así contenta... de “Ah, de me voy a...”

**A10:** Sí

**A14:** Yo pienso que es relativo a la clase social. Algunas personas verían con la misma felicidad... pero... no todas.

**P:** ¿No todas?

**A11:** Porque... hay que ‘se conocer’ la geografía...

**P:** Ahá...

**A11:** ... Para saber ‘o’ que se ‘encontra’ ahí... en Argentina, ¿sí? Como Taísa habló... la clase social tiene algo ‘a ver’ con la ‘intelectualidade’ del pueblo.

**P:** ¡Claro!

**A11:** Entonces... si me dan una-un viaje para Buenos Aires... (risas) me voy a ...

**P:** ¿Te vas a poner contenta?

**A11:** ¡Sí, mucho! Porque yo no conozco... y yo pienso eh... por fotos, eh... por... historias que es una ‘bela’ ciudad.

**P:** Uhum...

**A11:** Entonces... me gustaría conocer... Buenos Aires... eh... y ganar un viaje... es mejor.

**P:** Pero yo te digo, por ejemplo... si fuera por ejemplo como esa gente que está ahí, esa gente humilde...

**A11:** Sí.

**P:** Que pueden ganar una multiprocesadora o un viaje a buenos aires. ¿Te parece que se pondrían así de contentas? Esa gente. No tú. No ustedes.

**A08:** No, no. Creo que ‘gostarían’ más ‘da’ multiprocesadora.

**P:** Ah, ¿te parece?

**A08:** Sí, me parece, porque la, la, las personas no ven la Argentina. Estas personas no ven la Argentina como punto turístico, un destino de ‘férias’...

**P:** ¿No se ve como un destino de vacaciones?

**A08:** Tal vez ‘se’ fuera ‘una’ viaje para otro país...

**A11:** ¡Paraguay!

**A08:** ¡Exacto!

**P: Ah, ¿a Paraguay te parece que a esa gente le gustaría por ahí?**

**A11:** Sí, para comprar. Sí, porque acá, eh... tenemos eh... esta gente más humilde tiene la información de que comprar en Paraguay es muy barato... entonces, pensando en este... aspecto, pienso que 'una' viaje un viaje para Paraguay haría más suceso que para Argentina.  
(risas)

**P: ¿Sí?**

**A08:** Sí, las personas se quedarían más contentas.

**A11:** Pero yo conozco eh... Ciudad del Este... y no, no me agradó.

**AA:** (risas)

**P: Claro... Para determinados... ¿no?**

**P: Bien, chicos... ¿y cómo les parece que se podría usar eh... esta película o este fragmento en una clase de español?**

**A10:** Como una forma de 'apresentar' la cultura de determinada región...

**P: De qué región se podría...**

**A11:** Sur, sur...

**P: La región sur, sí.**

**A11:** Pero me pareció que ellos hablan muy rápido...

**AA:** ¡Sí!

**A11:** Sí, hay que prestar 'muy' atención.

**P: Mucha atención.**

**A11:** Para no perder el sentido de las cosas porque hablan muy/mucho rápido...

**P: ¿Muy rápido?**

**A11:** Muy rápido.

**P: Ahá.**

**A11:** Y también eh... me parece que tú puedes mostrar para que comprendan este espíritu corporativo de las personas más humilde en una región, donde...to-todas, todas las personas parecen se conocer... se ayudan mutuamente.

**A14:** A mí me parece que la atención a detalles... por ejemplo... ¿qué es importante a cada persona? ¿Un perro? ¿Una multiprocesadora? No sé... pequeñas coi-cosas... se tornan muy importantes.

**A11:** Estamos 'nos olvidando' do-do... del hombre con la... la... tor...

**A08:** ¡Torta!

**A11:** Sí, no hablamos de este. Él estaba tan entusiasmado con la idea de una torta que... no... olvidó, olvidó... de saber si era un niño o una niña... ¡Me pareció que 'a torta' era 'pra' él!

**P: Era para él... sí...**

**A11: ¡Sí!**

**A08: También ver... eh... como... la ciudad es físicamente. ¿No?**

**P: ¿Geográficamente?**

**A08: Sí, geográficamente. Eh... *Historias mínimas* hay ‘muchas’ viajes... camión... las personas van de una ciudad a otra... entonces... da ‘pra’... ‘perceber’... cómo es geográficamente el país.**

**A11: Parece un ‘deserto’...**

**P: Un desierto.**

**A11: Sí... en algunas pasajes.**

**A08: ¡Me parece muy seco!**

**A10: ¡Calor! ‘¡Quente!’**

**A11: Me recuerda del viejo en una fábrica yo pienso... que él bebió...y ‘dormió’ en aquel local.**

**AA: ¡Sí! ¡Sí!**

**A11: ‘¿Acolheron?’**

**P: Sí... Lo... lo... recibieron.**

**A08: ¡Otra persona que no lo conocía!**

**P: Otra persona que no lo conocía... ¡sí!**

**A11: Sí, sí, es una característica de... de... ciudades pequeñas. No de grandes como... pienso que en Buenos Aires esto no se pasa. Yo pienso. No conozco.**

**P: No pasa tanto, pero...**

**A08: ¿A veces sí?**

**P: Puede pasar. Puede. ¿Qué más? Algo qué les parece que se pueda trabajar con esta película en general, porque yo les pasé un fragmento, pero... están acordándose de otras cosas que...**

**A08: Ah, ¡escuchar! Escuchar cómo se habla para mejorar como ‘nós’ hablamos.**

**P: ¿Cómo hablamos?**

**A08: Cómo hablamos, sí.**

**A11: Porque yo pienso que ‘se’ estas personas nos escuchan hablando... van a pensar que hablamos muuuuy despacio...**

**P: ¡Muy despacio!**

**A11: (risas)... sí...**

**A11:** Pero... yo comprendí... pero hay un contexto. Mas... no sé 'se' un diálogo con una información si... hablan tan rápido....

**A08:** Escuchando radio creo que no... me atentaría a nada...

**A11:** ¡Un juego de fútbol!

**A08:** Sí... no... jamás.

**P:** **¿Qué más? Rodrigo, ¿algo más que se pueda usar?**

**A10:** Yo hablé sobre cultura. Para mí 'só'... y el 'lenguaje'.

**P:** **¿Solamente?**

**A08:** Ah, y también eh... vi que todas las personas se 'comprimentan' con... hum... 'apertando' las manos.

**P:** **Se dan las manos.**

**A08:** Se dan las manos.

**A11:** Sin besos.

**A08:** Mas sin 'bejos'... besos.

**P:** **¿Sin besos?**

**P:** **¿Te llamó la atención eso?**

**A08:** Sí, sí porque... acá en Brasil... eh... en 'alguns' lugares estamos acostumbrados con esto... porque allí era una ciudad pequeña todas las personas se conocen y creo que cuando se conoce 'alguién' 'ten' más intimidad para dar un 'bejo'.

**P:** **¡Un beso!**

**A08:** Sí, pero 'lá', no.

**A11:** No me recuerdo si había en otra situación de personas que son más próximas si se 'trocan'/ se cambian besos. No recuerdo en esta película. El hombre... de la torta el 'tien' un tiene una amiga... ¿él cambia?

**P:** **Sí, él da besos después cuando se va, cuando se despide.**

**A11:** Entonces...eh... parece alguna... 'sem-semelhança'?

**P:** **Semejanza.**

**A11:** Semejanza con acá, porque... si yo no te conozco... yo te doy la mano. 'Se' ya te vi 'en' otras veces... te doy un beso en el rost...

**P:** **En el rostro. O en la cara.**

**A08:** Sí, por eso que... las dos chicas ya eran conocidas de la mujer de la bodeguita.

**P:** **Sí.**

**A08:** Sí. Y... y 'deron' la mano... 'apertaron' las manos dos... entonces creo que como las conocían de antes, 'poderían' ter un poco más de intimidad.



**P: Sí.**

**A08:** Creo que es un ‘nivel’ de intimidad más profundo que precisa ter para dar besos y en Brasil no. El brasilero es muy dado. (risas)

**A08:** (risas). Adora besos.

**P: Puede ser, puede ser...**

**P: Bueno, eh... ¿algo más que quieran comentar... sobre la película? Porque después vamos a ver las preguntas también ¿no? Y sobre la otra película también. ¿Nada más?**

**AA:** No.

**P: Bien.**

.....

### **Actividad con la película *El camino de San Diego***

**P: Bueno, chicos... y sobre la otra película, *El camino de San Diego*... alguna... palabras no, ¿no? Reacciones, comportamientos sorprendentes...**

**A11:** Yo pienso que es interesante para ti saber que nosotros... yo no apunté ninguna palabra porque no conseguí captar el sonido... Yo comprendí el contexto del diálogo...

**A08:** Sí, yo también.

**A11:** ... pero una palabra ‘isolada’ yo no...

**P: ‘Aislada’ no.**

**A11:** No. ‘aislada’ no, no comprendí por esto no apunté. Es una cosa muy rápida... muy...

**P: Uhum... Te parece que... el contexto sí. ¿Qué contexto era, por ejemplo?**

**A11:** De que Maradona escapó de la clínica donde estaba haciendo un tratamiento...

**P: Internado...uhum...**

**A11:** Para dependencia química... y estaba ‘naquel’ momento... ‘num’ carrito de golf y alguien ‘estaba a filmar’...

**P: Estaba filmando.**

**A11:** ... la situación, sí... y había una especulación acerca... sobre... por qué él había dejado la clínica. Mas... yo entendí, comprendí esto, pero una u otra palabra yo no...

**P: Pudiste descifrar...**

**A11:** Descifré. (risas)

**P: Bien, bien, pero el contexto...**

**A08:** Como las imágenes... las imágenes...y unas... unas palabras ‘soltas’ que...

**P: Seltas.**

**A11:** ¡Sí!

**A08:** ...que vamos juntando 'até' hacer una, una sentencia, pero...

**P: Pero nada que quedó así... una palabra que escucharon y no...**

**AA:** No, no, no...

**A08:** No, no había condiciones....

**A10:** ¿Qué era 'aquilo'?

**P: No... era un noticiero de la radio...**

**A11:** Es un "plantão do jornal nacional"... (risas)

**A10:** Muy rápido.

**P: Bueno... y reacciones o comportamientos eh... sorprendentes...**

**A14:** Una cosa que yo 'penso'...

**P: Pienso**

**A14:** Pienso ahora, es la felicidad de los camioneros en la hora de Maradona... por Maradona ter salido.

**A10:** La felicidad de todos, ¿no?

**P: ¿De Maradona haber salido?**

**A14:** Sí, porque... yo pienso que el brasileiro no haría esto en las 'estradas'.

**P: ¿Te parece que no? ... Si, si está por ejemplo... internado... Pelé...**

**A10:** ... No...

**A08:** Sí, pero 'mismo' que sea antes...

**P: Sí, Neymar está internado.**

**A11:** No... el brasileño...é... se 'sorprendió'.

**P: Se sorprendió**

**A11:** Se sorprendió con la reacción del...

**A14:** No estaba entendiendo...

**A11:** Sí, porque en Brasil, cuando alguien bocina... ¿bocina?

**P: Sí, bocina.**

**A11:** Bocina, o, o hace un 'sinal' de luz... es porque...

**P: Algo está pasando con el coche...**

**A11:** Sí. No porque... hay... Brasil... hace una....

**A14:** 'Comemoración'.

**A10:** Sí.

**A11:** Se 'elegió' una miss o un presidente... no 'se hace' este, este, esta reacción.

**A10:** El ‘exemplo’ fue el ‘proprio’, el ‘proprio’ ‘motorista’...

**P:** ¡El camionero!

**A10:** El camionero, ¡sí!... este es el ‘exemplo’.

**A11:** Para mirar... sí, porque no es cultural en Brasil ‘sinalizar’ incluso la policía te hace una multa si tú haces cosas en la estrada... que no son pertinentes al ‘tráfego’...

**P:** ¡Sí! Bien, bien...

**A08:** Y también... como es otra ciudad ‘pequena’, de... hacer dedo. Porque aquí en Brasil solamente en las ciudades pequeñas...

**P:** ¿En las ciudades pequeñas?

**A08:** A veces ‘acontece’...entonces... eh, eh... se quedó igual, creo...

**P:** Claro. Entonces sí... en muchas estaba haciendo dedo...estaba pidiendo, ¿no?

**A14:** Yo pienso que sí. Esto ‘demonstra’ la determinación del...

**A11:** Sí, y una ingenuidad, porque él tenía un objetivo y nada sí... no había imposible para él llegar a su objetivo.

**A10:** Y ‘tinha’ mucha ansiedad...

**P:** ¿Mucha ansiedad?

**A10:** Mucha ansiedad de conocer Maradona, viajando, atravesando las ciudades... ‘sem’ ‘nenhuma’/ninguna eh... condición.

**P:** No tenía muchas condiciones.

**AA:** no.

**A08:** No, la ‘ropa del corpo’ y...

**A10:** ... El propio Maradona de madera... (risas)

**AA:** (risas)

**A08:** Y una ‘sacolinha’.

**P:** Y una bolsa.

**A08:** Muy ‘pequena’.

**A11:** Sí... el, el... ‘brilho’, ‘brilho’...

**P:** ¡Brillo!

**A11:** Brillo en sus ojos

**A08:** En sus ojos, sí.

**P:** Sí, parece que su vida, ¿no? Giraba... ¿no?

**AA:** Sí, ¡sí!

**A11:** sí, como si Maradona estuviera preso. No estaba.

**P:** Y aunque estuviese, ¿no?

**A11:** Sí, sí, pero... escapó. Está 'fugin...'

**P:** Huyendo...

**A11:** Huyendo de su propio destino: un tratamiento. ¡Sí! No es un castigo eso. Una terapia.  
(risas)

**P:** Una terapia, claro.

**A11:** Sí.

**P:** Y... a ver... y... aspectos socioculturales eh... de esos que habíamos comentado. Que están en el fragmento... o en la película en general... si hacemos un poco de memoria para acordarnos un poco de la película... que llamaron la atención.

**A08:** Ah sí.

**A10:** Misiones... un lugar pobre, ¿no?

**A11:** Tati, Tati...

**A10:** Era pobre...

**P:** Era un muchacho muy pobre... sí.

**A11:** Pero eh... hay que 'se destacar'... que el brasileño... fue solidario de 'ofrecerle'...

**AA:** ¿Carona?

**A11:** '¿Dedo?'

**P:** De ofrecerlo de llevarlo...

**A11:** Sí. Porque... él mismo 'habló' que no quería Maradona en su coche...

**P:** Sí, hizo una broma, ¿no? Maradona en mi camión no...

**A11:** Sí, sí. Entonces me pareció al mismo tiempo en que 'mostra'/ muestra la pobreza del protagonista... 'mostra'... 'solidariedad' del 'motorista'.

**P:** Sí, del chofer del camión, ¿no?

**A14:** Las dos películas muestran un pueblo muy pobre, la clase social muy baja...

**A10:** La realidad, ¿no? Es muy real.

**A14:** Pero... es muy baja, pero las personas luchan muy por sus objetivos de vida. Mismo que sea... muy pequeños.

**P:** Aunque sea un objetivo que, para nosotros es pequeño, pero que para ellos es...

**A08:** ¡Son determinadas!

**A14:** Sí.

**P:** ... que para nosotros es pequeño, pero para ellos es algo...

**A11:** Sí.

**A08:** Y también, eh... toda la argentina ve a Maradona con una gran admiración. No 'temos' un ejemplo aquí en Brasil. Que todo el Brasil...

**A10:** ... en este momento, no.

**A11:** Pelé es una unanimidad.

**A08:** Sí, pero como 'lá' no, no hay no, no... 'isso' é muy 284stereotipos284. Isso é... muito de Argentina.

**A10:** acho que 'estás'... depende del 'momento'...

**A11:** No es...

**A08:** 'Ajei' que 'é' muy propio de Argentina. Muy 'próprio' de Argentina eso.

**P:** Sí.

**A14:** En la hora que... el 'motorista' 'apresenta'... su religión... 'muy' santos... yo pienso que Maradona es como 'un' de ellos...

**A10:** un 'Deus'.

**A14:** ... de ellos.

**P:** De ellos.

**A14:** Pero es una fe en Maradona, una cosa muy mística, muy...

**P:** Incluso tiene, ¿no? Un equipito de Brasil cuando... está colgadito... no tiene que ver con 'su' iglesia, ¿no? Pero está colgado como algo...

**A14:** Que representa... que...

**A08:** Dá 'forças'?

**P:** ¡Claro!

**P:** Y... chicos... ¿y cuál es la remisión a Brasil que está ahí en ese fragmento que vimos?

**A08:** Que brasilero cree que sabes hablar español pero no sabes.

**AA:** (risas)

**P:** ¿Que al brasilero le parece que sabe hablar español?

**A10:** Que es muy fácil...

**A08:** Que es muy fácil, entonces acaba hablando el portuñol...

**A10:** 'Arriscando'...

**P:** ¿Te parece que es eso?

**A08:** Sí, sí, sí, creo. Y es... imagen es muy cierta. Es muy real.

**A10:** Sí.

**P:** ¿Te parece?

**A08:** Porque cuando hablo a otras personas que estoy haciendo aulas de español, las personas preguntan ¿'mas por qué?' Brasileños no precisan... es muy fácil, pero...'

**P:** Ah... ¿y qué más?

**A14:** También la religión. Muestra un país muy religioso pero muy ‘misturado’... no hay solamente una cosa.

**P:** Hum...

**A11:** No sé cómo se ‘habla’. Nosotros somos un país laico... donde cualquier religión habla unas con otras sin ofender, sin macular la importancia de una o de otra. Tanto que el brasileño eh... claramente tiene eh... una preferencia por candomblé, umbanda, pero habla de... eh...

**A08:** Católico.

**A11:** Sí... de la... Nuestra Señora, ¿sí? Entonces hay una, una gran ‘mistura’.

**P:** Sí, una mezcla, ¿no?

**A11:** ¡Una mezcla! Sí.

**A08:** Sí, es verdad. Todas las personas ‘mesmo’ que sean católicas o eh... de otra religión en Brasil acaban eh... ‘agariando’ cosas eh... de las otras.

**A10:** Sí.

**A08:** Personas ‘do’ candomblé a veces ‘os’ orixás hablan ‘para ellos hacer’ Ave marías.

**P:** Se acaban mezclando las cosas...

**A08:** Sí, se acaban mezclando. Y claramente eso está en la película. Porque tenía varias, ¿no?

**A08:** Sí.

**A11:** Y cuando el argentino habla que su conocida también habla con los muertos. ¿Cuál es la religión predominante en Argentina? ¿Tú sabes?

**P:** Es el catolicismo.

**A11:** ¿También?

**P:** Sí, sí.

**A11:** Mas no es tan eh... destacado como en Brasil la religiosidad del pueblo... o es más ‘contido’... o...

**A08:** ¿Cómo es?

**P:** Puede ser que sea más contenido, sí, yo creo que aquí son más religiosos... el otro día estaba hablando de eso con mi madre... que acá la gente tiene más nombres bíblicos por ejemplo... yo estaba leyendo así la Biblia y le dije... en Argentina no hay por ejemplo gente que se llama Isaías, gente que se llama Mateus, Lucas... No es tan común... ¿no? Y ella me dice, sí, eso es un rasgo muy común aquí en Brasil. Muy común. ¿No? Así como también están de las otras religiones, ¿no? Yo creo que es un rasgo muy importante aquí, ¿no? Las personas son más...

**A10:** ¿Qué Tati ‘carregaba’ aquí? (muestra el cuello)

**P:** Tenía una virgen. Una virgencita.

**A11:** Una medalla.

**P: Sí. Una virgen.**

**A10:** Entonces es católico.

**A08:** El católico/ catolicismo es tan presente en Brasil que personas que no creen en 'Deus' dan a su hijos nombres bíblicos: Mateus, Lucas...

**A10:** Sí...

**A08:** ...porque es muy común, entonces ya no 'vincula' más. Ya no, no está más vinculados los nombres con la religión... porque faz parte do 'povo'...

**P: Del pueblo...**

**A08:** Del pueblo

**P: Incluso la gente...**

**A11:** Porque había una cosa en la iglesia católica cuando mis hermanos y yo nacemos.

**P: Nacimos.**

**A11:** Nacimos. En mi ciudad el padre eh... obligaba los padres de los/de las '¿crianças?'

**P: De los niños.**

**A11:** De los niños a poner bíblicos. Entonces todos tienen, tienen dos nombres. Mi nombre: Sandra Regina.

**A10:** Sandra María.

**A11:** Sandra Regina, por cuenta de Santa Regina. Mi hermana: Vania de Fátima.

**A10:** Sí, yo tengo primas así. Rafaela de Fátima. Con Rita, también.... Jéssica Rita... Nada 'a ver'... (risas) Santa Rita...

**A11:** Entonces había una cosa en las 'certidón' de...

**P: En la partida de nacimiento.**

**A11:** ... de nacimiento. Hay un nombre y 'na' de 'batismo' hay otro nombre porque tiene que tener un nombre bíblico. Si no fuera así, el padre no 'batizaba'.

**P: ¿No bautizaba?**

**A11:** (risas) el niño. Sí, entonces es un... ahora la iglesia abandonó esta práctica. Pero era hasta mi generación. (risas)

**A08:** Se tornó muy común. Muy común.

**A11:** Mi hermana más chica que yo no....

**P: ¿No tuvo eso?**

**A11:** No tiene nombre de santo...

**P: ¿Ah no? Mira... bueno, hoy en día dicen que se puede anular el casamiento por iglesia, ¿no? Tarda no sé cuántos años. Pero se puede anular.**

**A11:** Sí.

**P:** Yo ya escuché dos personas que...

**A08:** Yo no sabía eso.

**A11:** Puede pero hay que hacer una exposición de motivos muy fundamentados porque necesita ir al Papa.

**P:** Por eso tarda tanto.

**A11:** Haces un proceso y va al Vaticano para 'el Papa homologar'.

**A08:** El Papa 'tem muchas cosas a hacer'.

**AA:** (risas)

**A11:** Él está... este Papa argentino está 'muy' más abierto que... '¿ouviste'/oiste 'o' que habló acerca de divorcio?

**P:** Del divorcio, de los homosexuales...

**A08:** ¿Y aborto?

**A11:** Sí. Me gustó el discurso de él.

**P:** Sí, es muy pop, ¿no?

**A08:** Sí, el Papa es pop.

**A11:** Me gusta mucho. Yo acompañé eh... la Jornada de la Juventud, sí, porque mi papá estaba hospitalizado y yo me quedé con él todo el tiempo y la tele...

**A10:** Y miraba...

**A08:** En la tele solamente eso...

**A11:** Sí. Mi padre es muy católico. Entonces yo acompañé. Me gustó mucho las palabras de él. Él me pareció muy eh... no, no agarrado a cosas antiguas del catolicismo. Él está muy abierto para... a cosas de ahora.

**A10:** Sí.

**P:** Lo que está pasando.

**A10:** Moderno.

**A08:** Más moderno. ¿Las, las personas en la argentina son con el pensamiento más moderno así o no? O ¿cómo es?

**P:** Yo no puedo decir porque sería...

**A11:** Sí.

**P:** Y justamente es lo que yo no quiero en este trabajo.... Pero...

**AA:** (risas)

**A08:** Ah, sí, ¡ok!

**A11:** Sí, eh... Buenos Aires se dice es... París de América del Sur.



**A08:** Sí, sí.

**A11:** (risas) ¿no es así que se ‘habla’?

**AA:** Sí.

**A11:** No sé si es porque yo estu-estuve en París, pero no en Buenos Aires....

**P:** **Ahora tienes que ir para... para comparar.**

**A11:** Sí.

**P:** **Hay gente que dice: mira, no le debe nada. No fui yo la que dije. Hay gente que... de aquí fue a visitar y dice...**

**A11:** Necesito ir... (risas)

**A14:** (risas)

**P:** **Tienes que ir y después me cuentas.**

**P:** **Bien... qué más alguna otra remisión así a Brasil que les llamó la atención además de la religiosidad...**

**A10:** El amor por el futbol, ¿no?

**P:** **Bueno, también había una referencia a Brasil porque estaba la camiseta de Brasil...**

**AA:** Sí, sí, sí...

**P:** **La ‘canarinha’. Ellos llaman ‘canarinha’.**

**A08:** ‘Mostra’ que... ellos ‘mostra’ que es una competición siempre de Argentina y Brasil. Entonces eso se evidenció mucho: “no, en mi camión no entra” (risas).

**A11:** ‘A... al’ largo de la película hay una-una ¿cena?

**P:** **Escena.**

**A11:** Una escena... en que hay un gran congestionamiento/ embotellamiento...

**P:** **Sí.**

**P:** **Y solamente los dejan pasar porque hay una estatua de Maradona.**

**P:** **Sí... En realidad ahí hay una...están haciendo un paro de los camioneros porque hay un problema político. ¿Vale? Están haciendo... hay problemas... siempre paran los camioneros porque hay problemas...**

**A11:** Hay una huelga...

**P:** **Hay una huelga... que están haciendo sopas y comidas y no sé qué...**

**A11:** Hum-hum...

**P:** **Entonces... ellos como están con la estatua de Maradona, ¿no?**

**A11:** Sí, y es interesante, porque el coche es brasileño... pero abriga una estatua de Maradona. Entonces....

**P:** Sí, no, “pueden pasar, claro”.... Es más importante que las otras mercaderías que se van a podrir, ¿no?

**AA:** Sí....

**P:** Huevos y otras cosas...

**A11:** Y el argumento que él utilizó inicialmente fue los pollos que estaba a transportar.

**P:** Claro.

**A10:** Poco se importaban.

**AA:** (risas)

**A10:** ‘Morir’ todos los pollos de él...

**P:** ¿Qué más? ¿Algo más?

**A14:** La hospitalidad...

**P:** ¿La hospitalidad?

**A14:** Ahá... la hospitalidad del brasilero... porque... abrigó... llevó a quien ni conocía... Yo pienso que en Brasil eso ocurre mucho porque las otras personas son ‘aceitas’ ‘sem’ muchos problemas.

**A11:** Sí, hay una facilidad por parte del pueblo brasileño en aceptar los extranjeros. El brasilero es muy receptivo al extranjero.

**AA:** Sí.

**A11:** Bien diferente de otros países.

**A14:** Sí.

**A11:** Que se... ¿fe...?

**P:** Que se cierran.

**A11:** Que se cierran en su cultura y no son... no, no... permiten que los extranjeros participen de su vida. El brasileño no tiene esta característica. Al contrario. Es muy abierto al pueblo extranjero.

**A14:** Hasta mismo la broma que el brasilero hace porque ‘demuestra’...

**P:** ¿Demuestra?

**A14:** Demuestra mucho como el brasilero es tipo ‘brincalhão’ así.

**P:** Sí, es juguetón. Y también hay que ver que el trabajo del hombre, ¿no? Que sería cruzar bastante... de Brasil, Argentina, Brasil, Argentina... Entonces él también tenía eso de hablar... De repente él nunca hizo un curso, ¿no?

**AA:** (risas)

**A08:** Nooo... portuñol.

**A10:** Solo por contacto.

**P:** ¿Entonces, no?

**P:** Y en Brasil... ¿a ustedes les parece que ocurriría lo mismo? Bueno, ya me dijeron que...

**AA:** Sí, sí...

**A14:** Yo pienso que tal vez en una copa...

**P:** ¿En un mundial, te parece?

**A14:** Si el Brasil ganase...

**P:** Si Brasil ganara te parece que sí.

**A14:** Yo pienso que a nivel sería lo mismo. Pero...

**A11:** Yo pienso que... cuando, cuando hay una noticia impactante, porque el, el... chofer paró su camión para ver la noticia en la tele. Cuando hay una noticia impactante para nosotros también paramos para ver. Eh, eh... independiente de do que se trata... me recuerdo de cuando... once de septiembre ...

**A10:** Ah, sí...

**A11:** Todos paramos enfrente a tele para ver... porque no era aquí, en nuestro país, pero era una cosa que afectaba, ¿no?

**A10:** Un fato en el mundo que afecta, ¿no?

**A11:** Sí... para oír el 'julgamento' del 'mensalão'...

**A10:** Sí... este también. Un caso político.

**A11:** Todos hablando a respeto de este asunto porque nos decía respeto, ¿sí? Era algo...

**A10:** Las 'mortes' de Santa María, también....

**AA:** ¡Sí!

**P:** Las muertes de....

**A11:** Entonces cuando hay una noticia muy impactante pienso que el brasileño hace lo mismo.

**P:** Bien... ¿Y cómo les parece, chicos, que se puede usar la película o este fragmento en una clase de español?

**A08:** Ah... yo coloqué que daría para corregir- corregir el camionero.

**P:** Corregir.

**A08:** Sí, corregir.

**P:** ¿Ah sí? Ella está intrigada con el español del camionero. (risas)

**A08:** No, porque es una cosa... ¡es real! ¡Es real!

**A10:** Es real.

**A08:** Entonces en las clases de español vemos que no es portuñol. Y como él habla portuñol daba para trabajar ‘en cima’ de esto.

**P:** Mezclado...

**A10:** Yo soy como él (risas)

**AA:** (risas)

**P:** ¿Tú hablas como él?

**A10:** Sí.

**A08:** Da ‘pra’ ‘fazer’ esto... ‘pegar’ algunas frases, algunas palabras...

**P:** Ahá... ¿agarrar algunas palabras y corregir?

**A08:** Exacto... y hacer la traducción, corregir... creo que sería interesante.

**A10:** Y es una otra película con otro ‘sotaque’ con otra...

**P:** Con otro acento.

**A10:** ... Acento (risas) con otro ‘lenguaje’...

**A11:** Pero me parece, esta película en especial es muy importante para que se muestre la importancia de Maradona para la nación Argentina.

**P:** ¿Te parece?

**A11:** Me parece. Porque es un asunto muy serio para el argentino hablar de Maradona. No es una cosa que se puede... jugar. No. Es una cosa muy seria. Y hay que se conocer esta cultura de otro pueblo para no ofenderlo, ¿sí? No podemos hacer una broma con Maradona con un argentino. Porque él va a ‘se sentir’ directamente ‘atingido’.

**A10:** Sí.

**P:** Va a sentirse mal.

**A11:** Entonces yo pienso que es una manera bien clara de ilustrar la importancia de esas cosas a ‘seren’ respetadas en sus países, en sus culturas, como no se puede hablar de terrorismo en aeropuerto. No se puede hacer bromas con esto. Viste la chica que no puede viajar porque su papá ‘habló’ una broma en la...

**P:** Sí.

**A14:** ¡Fila!

**P:** En la cola.

**A11:** ... en la cola... eh... no puede...

**P:** Aparte haces una broma en Estados Unidos sobre terrorismo...

**A08:** ¡No es una broma!...

**AA:** (risas)

**P:** Es pedir para no... para no entrar nunca, ¿no?

**AA:** Sí.

**A11:** Entonces es como... utilizar ketchup en pizza en Italia. (risas) Es una ofensa....

**P:** Claro.

**A11:** Hablar de Maradona como un juguete es ofensivo para el argentino.

**A10:** Es una marca, 'né'?

**A11:** Sí, es una... él está 'acima' de todos los...

**P:** Arriba, ¿te parece?

**A11:** Arriba de todos los...

**P:** ¿Te pareció importante entonces eso? ¿Ese mensaje que pasó la película?

**A11:** Sí, porque nosotros hablamos de Pelé, Maradona... mas nosotros no tenemos la noción de/ 'do' cuanto Maradona es representativo para este pueblo.

**P:** Ahá...

**A11:** ¿Sí?

**A14:** Yo pienso también que es posible usar la peli para demostrar las 'rixas'...

**P:** ¿Las 'peleas'?

**A14:** Sí... entre brasileños y argentinos. Porque no hay un motivo para eso. Y el camionero 'demonstra' 'muito' eso.

**P:** Sí...

**A14:** No hay por qué.

**A11:** Sí, pero si tú hablas... si un argentino habla de Pelé para ti... ah, Pelé no 'juga' nada... para ti... sí... pero si tú hablas eso para un argentino es una ofensa. ¿Sí? Entonces 'isto'/ esto es muy... si hablan Neymar, Kaká... eh...

**A10:** Ronaldo...

**A14:** (risas)

**A10:** Fenómeno.

**A11:** Tampoco. No me importa. No me importa. ... pero si habla de Maradona. Me parece que para todas las personas.

**P:** No todas, pero...

**A10:** ¿A usted?

**AA:** (risas)

**P:** No para todos, no para todos, pero...

**A10:** Todos 'gostan' de fútbol, ¿no?

**P:** A mí me encanta, pero...

**P:** Bien... ¿Algo más que les gustaría hablar sobre esto? ¿Antes de empezar con la otra entrevista? (risas) Ya estamos terminando, ya estamos terminando...

**A10:** ‘Acho que não’.

**P:** ¿No?

**A11:** No... eh, yo... me gustaría decir que este modo de ‘apresentar’ la lengua española es muy rico porque es una manera divertida de conocer los acentos, ¿sí? La cultura, la manera de tratar de las personas me parece que es una actitud muy positiva presentar películas para clases de español.

**A10:** Y películas da propia ‘região’, ¿né?

**A11:** Sí.

**P:** ¿De la propia región? Uhum... bien.

### Entrevista

**P:** Eh... chicos, después de ver las películas, ¿les parece que pasaron a identificarse más como brasileños? Sobre lo que... las remisiones a Brasil que aparecen ahí o...

**A08:** Ah, no... el *Camino de San Diego*. Creo que me identifiqué con muchas cosas.

**P:** ¿Te identificaste como brasileña mirando esa película?

**A08:** Sí, sí... Porque el camionero ‘ten’ muchos santos y de varias religiones...

**A10:** ‘Crenças’ diferentes...

**A08:** ‘Crenças’ misturadas

**P:** Creencias.

**A08:** Y... yo soy así. ‘Eu tenho’...

**P:** Tú eres así...

**A08:** Tengo mezcla de religión.

**P:** Religiones.

**A08:** ¡Uhm-uhm!

**A14:** Yo me identifique con la hospitalidad

**A08:** Sí, también.

**A14:** Yo pienso que... sí... tal vez ayudase alguien que necesitaba... en la hora... eso me representó.

**P:** ¿Te representó? ¿Te parece que eso es un aspecto de *brasilidad*?

**A14:** Sí.

**P:** La, la...

**A14:** La receptividad

**P: Receptividad, ¿te parece?**

**A14:** Depende la ciudad. Pues aquí en Curitiba no mucho.

**A11:** (risas)

**A14:** Pero en la...

**A10:** ¡Concordia!

**A14:** En la... ‘como que é minha mesmo’?

**P: En mi**

**A14:** En mi ciudad, sí. Yo soy así.

**A11:** Yo no. Yo soy muy desconfiada.

**P: ¿Tú eres desconfiada?**

**A11:** Mucho. Hasta que yo consiga confiar...

**P: ¡Uhm-uhm!**

**A11:** ... en la persona... después que yo confío... es mi amiga para siempre. Pero... eh... ‘a’ mí es necesario conocer la persona. Yo hago un juicio de valor...

**P: Un juicio...**

**A11:** Sí. Si Taísa habla de ti una cosa. Ah, no me gusta Valeria. Yo no voy: entonces ‘también no’ me gusta Valeria. No. Yo tengo que observar tus comportamientos para ‘yo ter’ mi ‘juizo’ de valor.

**P: Juicio de valor.**

**A11:** Juicio de valor. Entonces yo soy desconfiada. No soy tan ‘aberta’ con “ah, venga, te doy una ‘carona’” con el dedo... No, yo...

**P: Ah, ¿sí?**

**A11:** No, ¡opa! Tengo que conocer bien la persona pero si yo conozco yo estoy a disposición para amigo, para ‘o’ que precisa. No me identifico con el camionero, no.

**P: ¿No te identificas?**

**P: ¿Y qué otros aspectos de *brasilidad* les parece que había ahí en las películas?**

**A10:** Ya ‘falei’/ ya ‘hablé’ sobre esto... la ansiedad por ‘gañar’ un premio... un ‘brinde’... de alguna co... algún beneficio. De ‘graça’.

**P: ¿Te parece?**

**A10:** Sí.

**P: ¿Gratis? ¿Algo gratis?**

**A10:** Algo que en el Brasil también... las personas también...

**AA:** (risas)

**A11:** Es como una promoción.

**AA:** (risas)

**A10:** No preciso ‘daquilo’ mas... yo quiero. Está barato...

**AA:** (risas)

**A10:** ‘Uma’ hora ‘voy precisar’. (risas)

**A08:** Y hacer bromas también el camionero dice una broma... los brasileiros son ‘pessoas’ ‘ben’ humoradas...

**P:** ‘Bienhumoradas’.

**A08:** Sí, hacen muchas bromas.

**AA:** (risas)

**A11:** No en Curitiba (risas)

**A08:** Yo soy de Sao Paulo, entonces...

**A11:** ... sí, Rodrigo es el único....

**P:** ¿El único nativo?

**A10:** Nativo, sí.

**AA:** (risas)

**P:** Bien, y a ver... y a partir de la diferencia con el pueblo argentino que vimos en las películas qué aspectos de nuestra cultura – de la cultura brasileña – ¿les parece que se pueden percibir mejor? ¿Había muchas diferencias ahí? Habían comentado que la gente tomaba mate... Habían comentado que la gente...

**A08:** En el sur de Brasil se toma mate. Sí, y también en Mato Grosso do Sul.

**P:** Tereré.

**A08:** Tereré, ‘né’... pero no es... ‘quente’.

**P:** No es caliente. Pero ah... es igual, ¿no?

**A10:** Come pollo, porque (inc.) pollo en el camión...

**A08:** (risas)

**P:** En relación a la política, arte, a la ropa... ¿les parece que había algo diferente, así? Las relaciones humanas... ¿es ... parecido?

**A08:** Ah, las relaciones a nivel de intimidad, ¿no? Que el brasileiro el nivel de intimidad para dar besos es apenas conocer la persona... porque vi la película que la persona conocía, pero... no...

**P:** ¿Era más reservada?

**A08:** Exacto. Más reservada.

**A11:** Tu hablaste de-de ropas... aquel viajante a ‘él extrañó’ el zapato del viejo, sí... acá...

**P:** ¿No extrañaría?



**AA:** ¡No!

**A11:** ¡No!

**P:** ¡A-ha!

**P:** Pero le extrañó porque de repente era un señor, no, con esos zapatos... yo que sé...

**A11:** Sí, pero acá... yo estaba caminando en 'rua' XV de noviembre, estaba 'Oil man'<sup>143</sup>, y su amigo 'Viejo man'...

**AA:** (risas)

**A11:** Sí, con la misma... el mismo figurino, pero el viejo tenía una media... medias elásticas hasta acá (muestra la rodilla) y una 'sunguita'.

**P:** Ay, sí...

**A08:** 'Sedução'....

**A11:** Sabes, es... vergüenza 'alheia'...

**P:** Vergüenza ajena.

**AA:** (risas)

**P:** Sí, tú miras y dices uy, Dios...

**A11:** Sí, pero ya no es una 'novidad'... ya 'encontré ellos' dos muchas veces en 'rua' XV, entonces: ¡ok! Está 'lá'... Yo no vuelvo mi cabeza para... para... 'ojar'

**P:** Para mirar.

**A11:** Para mirar.

**A08:** Creo que... en la capital, porque... en la ciudad donde yo nací 'se' aparece alguien....

**A11:** Sí, mi ciudad....

**P:** Claro, y también puede ser lo que pasó ahí, no porque era una ciudad más chica, no... entonces... si el hombre estaba con esos eh... borceguíes que se llaman, que son esos zapatos para escalar el cerro, ¿no? Que se lo habían regalado unos alpinistas y todo eso, ¿no?

**A08:** Que si es en una ciudad pequeña... después que una persona pasa... tú viste 'qué ella estaba usando'...

**AA:** (risas)

---

<sup>143</sup> Nascido Nelson Rebello em 1960, "Oilman" é um personagem urbano de Curitiba criado por um professor, que segundo alguns, aposentou-se por motivos misteriosos. Afirma-se que Nelson se preparou por cinco anos antes de criar o personagem e sair às ruas. Usando apenas uma sunga e muito óleo no corpo, ele vaga aleatoriamente com uma bicicleta durante horas e horas todos os dias em Curitiba. De acordo com o próprio Nelson, o personagem foi inspirado nos atores Arnold Schwarzenegger, Sylvester Stallone e Steven Seagal. Durante muitos anos, Nelson ganhou diferentes apelidos: "Herman Monstro", "Homem Cueca", "Herói de Curitiba", e, o mais conhecido de todos, "Oilman". Informações pesquisadas e adaptadas de <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Oilman>>. Acesso em 10/01/2014.

**P: Todos comentan la ropa, no sé qué...**

**A14:** Yo vi que las ropas eran muy simples.

**P: Uhm-uhm**

**A14:** Ellos no se preocupaban mucho con la...

**A11:** El figurino (risas)

**P: Con la ropa, ¿te parece?**

**A14:** Sí.

**P: Bien... y cómo les parece que vieron al ‘otro’? o... es decir, al argentino, a partir de ver esas películas. La película *El camino de San Diego* y de ver *Historias mínimas*. ¿Cómo lo observaron? Porque antes de ver las películas, ustedes llenaron unas hojas que decían como ustedes ven a los argentinos, ¿sí? Y pusieron una serie de características. Eh... y ahora... ¿cómo ustedes ven a esa gente?**

**A11:** yo pienso que el pueblo argentino es más determinado. Es más politizado. Es más... cuando tiene un objetivo, él mira y va. Y no me parece que está relacionado con la clase social. Cualquiera que sea. El brasileño es muy acomodado.

**A08/ A10:** Sí.

**A11:** ‘Se’ alguien le ‘traz’ una cosa...

**P: Le trae una cosa...**

**A11:** Le trae una cosa, está bien. Si no... yo no voy pelear porque... el argentino no... mira el ex-ejemplo de Tati.

**A10:** Con las peores condiciones.

**A11:** No hay barreras para él. Yo no conozco un brasileño tan determinado. Al menos que sea promesa para un santo, ¿sí? A veces próximo a Aparecida do Norte...

**P: Sí, cuando van a pagar las promesas...**

**A11:** Sí, para la Virgen pero para una persona... eh... ¡el viejo con su perro! La determinación para encontrarlo.

**P: Claro.**

**A11:** Entonces no pienso que acá ponen en Facebook... comparten la información y si aparece, ¡ok! Y si no aparece... ¡yo compro otro! El viejo viajó cuántos kilómetros para ver un perro que ‘sequer’ sabía...

**P: No sabía ni si era de él, ¿no?**

**A11:** Sí...

**P: ¿Te parece entonces que eso quedó más reforzado? Después de la película, ¿esa idea?**

**A11:** Sí, más determinados. Más politizados, más determinados...

**P: Determinados. ¿Sí?**

**A11:** Más que los brasileños.

**P: Bien... ¿Tú?**

**A10:** También.... Las barreras... las dificultades no importan. Van a frente...

**P: Uhm-uhm.**

**A08:** A mí me pareció diferente porque antes 'via' argentinos como alguien... una persona un poco 'grosa'...

**P: ¿Groseras?**

**A08:** ¡Sí! Personas groseras porque es la imagen que 'temos' de argentinos 'seren' un poco más 'fechado', de ser así...

**P: ¿De ser cerrados?**

**A08:** Sí, cerrados y groseros y en la película las personas son muy entusiasmadas, simpáticas y 'acolhedoras'...

**A10:** Sí, las personas unidas también son.

**A11:** Pero la experiencia que tenemos acá es algunas personas muy arrogantes.

**A08:** Sí, exactamente. Argentino: arrogante.

**A11:** Existe este estereótipo.

**P: Sí, estereotipo, pero también... justamente, ¿no? Esas personas arrogantes que ustedes dicen... ¿de dónde son esos argentinos?**

**A11:** Yo no sé.

**A08:** Yo no sé.

**A11:** Mas... pero son personas que tienen un poder 'aquisitivo' relativo para 'haceren' turismo, para 'viren' de vacaciones para Brasil

**P: Para venir de vacaciones...**

**A11:** Para venir de vacaciones. Entonces, tienen un, un... no son las personas humildes que vemos en la película.

**A08:** Y como 'só' 'temos' contacto con las personas que tienen un poco de 'dinhero'... entonces eh... es esto que pensábamos. Pensábamos que...

**A11:** Sí, como, como... las mujeres brasileñas... en Europa son todas sambistas, todas usan 'microrropas' ¿sí? ¡Y todas son 'fácil'!

**P: Fáciles.**

**A11:** Fáciles, sí. Este es el estereotipo que... de mujer brasileña en Europa. Tanto que el turismo sexual existe por cuenta de esta propaganda. ¿Sí?

**P:** ¡Claro!... Y qué aspectos de *argentinidad* ustedes vieron reflejados ahí en esa... en ese... fragmento o en la película que...

**A10:** ¿*Argentinidad*?

**P:** Sí, elementos así que dicen “¡Ah, esto es de Argentina!”

**A08:** Maradona.

**P:** Maradona se puede...

**A08:** Maradona es de Argentina. Sí, este es de Argentina.

**A11:** Más fuerte es la...

**P:** ¿El tema de Maradona?

**A11:** Sí.

**P:** Uhm-uhm... ¿algo más?

**A11:** Eh... las... las... tiendas de dulce donde el hombre... eh... modificó/ cambió su torta. Había ‘uns’ dulces...

**P:** Ah, sí... ¿la panadería?

**A11:** ¡Sí!

**P:** Que había unas palmeritas, unos dulcecitos para comprar... sí, sí... eso es muy típico, también, eso... sí.

**A14:** El mate.

**P:** Ya hay ese olor, cuando pasamos por la calle, para comer eso con mate... es ideal, ¿no?

**A14:** El mate también, ¿no?

**P:** Y que el mate también es diferente del mate que se toma en Rio grande do Sul, ¿no?

**AA:** Sí.

**P:** Porque el de aquí es maximizado, ¿no? Y el de allá es así chiquitito...

**A11:** ¿Pero es caliente?

**P:** Sí. Muy caliente. El agua es... casi para hervir...después se apaga y... a noventa grados, más o menos... por ahí.

**A11:** Pero en Paraguay es ‘gelado’.

**P:** Es helado, sí.

**A11:** Helado.

**P:** Tereré.

**A11:** Tereré.

**A11:** No me gustó.

**P:** Ah... parece que no queda con gusto a... queda con gusto a agua.... no sé...

**P:** Chicos, les parece que eh... después de ver las películas, ¿pasaron a entender a los argentinos de otra forma o a valorar de alguna forma, después de ver las películas?

¿Éstas que pasé? ¿O no? No sé... ¿qué les parece?

**A08:** Ah, sí... vi argentinos como personas más solidarias. Construyó otra imagen.

**P:** Esos argentinos de ahí, ¿no? Sin generalizar, ¿no?

**A08:** Exacto. De las películas, de las películas. ‘Comecei’ a ver cosas diferentes: la ‘solidariedad’, como las personas son entusiasmadas y antes no... no.... Pensaba así cuando ‘via’ ‘un’ argentino.

**P:** Tenías esa idea más cristalizada de que son arrogantes, de que son cerrados, de que son...

**A10:** Sí, yo también no miraba esa-ese lado pobre de la argentina. La pobreza.

**P:** Ah, ¿no?

**A10:** No.

**A08:** Solamente los argentinos con ‘dinhero’, danzando tango (risas)

**A10:** Sí.

**AA:** (risas)

**A10:** Buenos Aires, esas cosas...

**A11:** Y gastando su dinero en Brasil.

**A14:** Yo vi ‘muita proximidade’ con nuestro pueblo.

**A11:** ... más humilde.

**A14:** Sí. ‘Só’ están más lejos, pero el pueblo es más o menos lo mismo. Con su manera de ser y... ayudar el ‘próximo’.

**P:** El prójimo.

**A14:** El prójimo, cosas así.

**P:** Eh... y... después de ver estas películas, ¿no? Estas, las otras películas uruguayas que vimos, o alguna otra que vimos en el curso... ¿ustedes pasaron a observar aspectos culturales cuando ven otras películas también? ¿O... no?

**A08:** Ah, sí...

**P:** Les parece que eso...

**A08:** Prestar más ‘atenção nos’ ambientes y ‘nas’ relaciones que las personas tienen con otras.

**P:** ¿Te parece que eso te hizo llamar la atención?

**A08:** Sí, sí... yo vi un filme de... un filme francés eh... ‘comecé’ a ver todas las ‘escaladas’...

**P:** ¿Las escaleras?

**A08:** Sí, todas las escaleras... como las personas se hablaban... e ‘isto’ no hacía antes.

**P: ¿No hacías? Bien...**

**A11:** La velocidad de la historia. Las películas americanas son muy rápidas.

**AA:** Sí.

**A11:** Las películas europeas son leentas...

**A14:** Sí.

**A11:** Como las latinoamericanas también. Se preocupan... son 'mais' intimistas. Más... eh... las americanas si tú 'piscas'(risas)

**P: Sí, si tú guiñas el ojo... ¿no? Ya pasó un montón de cosas...**

**A14:** (risas)

**A11:** Tienes que ver la película otras veces para comprender.

**AA:** Sí.

**A10:** Porque 'focan' 'muy' mucho en una escena.

**P: Las películas norteamericanas empiezan... cuando empieza ya pasa un montón de cosas...**

**A11:** Sí.

**P: Y a veces una película brasileña... ¿incluso las brasileñas, no? Están un montón para... ¿no?**

**A10:** Hay mucho diálogo, 'né'? Una 'troca' de información. Entre 'duas' o tres personas.

**A11:** Pero 'a'... la película 25 watts es muy lenta...

**A10:** 'Nossa'! Una 'cena' dura 'muy' tiempo.

**P: Mucho tiempo.**

**A14:** (risas)

**A08:** Me gustó mucho... es mi película favorita.

**A11:** No... yo 'dormi'.

**A14:** (risas)

**A14:** Yo pienso que 'após' ver las pelis latinoamericanas, por ejemplo esas, yo 'fiqué' 'mucho' atenta a detalles.

**A10:** Sí. Es importante.

**P: Ah, ¿te quedaste más atenta?**

**A10:** sí, sí.

**P: ¿Qué tipos de detalles?**

**A11:** El acento...

**P: Uhm-uhm.**

**A14:** Ah, lugares... modos de hablar.

**A10:** Porque ‘fica’ muy parado...

**A14:** Pequeños detalles que tú ‘debe’ captar en las escenas.

**A11:** Me gusta eh... prestar atención en el acento, porque el argentino, el voseo. El español, el tuteo. Sí, es muy claro ahora que hablamos algo – un poco en español. Es posible ‘no es argentino porque no es voseo’... es interesante.

**P:** Y... y les parece que... no sé... ¿les interesó ver otras películas así de este tipo después que terminamos el curso?

**A10:** Sí.

**P:** ¿Vieron alguna otra? ¿Después que terminamos el curso?

**A10:** No.

**A14:** Yo vi *La piel que habito*.

**P:** ¿*La piel que habito*?

**AA:** Sí.

**A08:** *El laberinto del fauno*.

**P:** ¿Te gustó?

**A08:** Sí, me gustó mucho.

**P:** ¿Les gustó la piel que habito?

**A14:** Sí, muy buena.

**A08:** Y... pero otros filmes que no sean americanos. Eh...

**A10:** (inc.)

**A08:** Antes yo ya ‘via’ algunos filmes/ algunas películas ‘europeas’, mas ‘depois’ las películas argentinas creo que comencé a ver mucho más ‘películas’ no americanas.

**P:** ¿Ah sí?

**A08:** Sí, después de... se intensificó ese....

**P:** Te empezó a llamar la atención.

**A08:** Más atención. Siempre, siempre me gustó ver otras pero después... me gustó mucho más.

**P:** Uhm-uhm, qué bien, qué bien.

**P:** Eh, chicos, para terminar, ¿qué tipo de aprendizaje les parece que... han desenvuelto eh después de haber visto las películas? Después de haber participado del curso... eh... del evento en que vimos las cuatro películas... en que vimos las películas durante las clases... les parece que desarrollamos eh... algún tipo de aprendizaje eh... adicional al que tendríamos solamente sin haber...

**A10:** Sí... yo pienso que en este curso... la profesora tiene que filtrar, ‘escolher’ muy bien una película. Varias películas para este tipo de trabajo, porque tiene que separar películas que tiene asuntos culturales y de determinadas re-re...

**P: ¿Regiones?**

**A10:** Regiones. Para que ‘posamos’ criar esta... mirar las diferencias, ‘né’? Entre ellas. Y este fue un ‘exemplo’ ‘bem’ claro de que hay muchas diferencias.

**P: Y qué tipo de aprendizaje te parece que, que has...**

**A10:** A mí marcó la ‘lenguaje’.

**P: ¿El lenguaje?**

**A10:** Sí, que era muy diferente en todos los, los, las películas.

**A14:** Palabras nuevas... el modo de hablar...

**A11:** Acento.

**A11:** (inc.)... el español de España es muy diferente. Yo tuve el privilegio de convivir con personas de México y él, él... ellos hablaban para mí que yo hablaba muy bien.

**P: ¿Te decían que hablabas muy bien?**

**A11:** Sí. Pero... mi ‘corregiram’...

**P: ¿Te corrigieron?**

**A11:** El... porque yo usé voseo. Y ellos: no.... Todo el tiempo me corregían para ‘tú’.

**P: Ahá...**

**A11:** Porque no se habla ‘vos’...

**AA:** (risas)

**A11:**.... En México, no. Y ‘hablaban’ que yo tenía un acento sexy.

**AA:** (risas)

**A11:** No sé por qué....

**AA:** (risas)

**A11:** Porque pienso que yo hablo muy ‘devagar’...

**P: ¿Muy despacio?**

**A11:** Muy despacio, sí. Entonces... pero ellos comprendían ‘mucho’ bien...

**P: Muy bien.**

**A11:** Muy bien ‘o’ que yo hablaba. Y yo me ‘quedé feliz’ por eso.

**P: Claro, claro.**

**A11:** Y yo comprendía ‘o’ que ellos estaban hablando y ellos me comprendían y me corregían. Fue una experiencia mucho/ muy positiva porque un curso de cuatro semestres me dio una competencia ‘abrangente’ en la lengua española.



**A14:** Sí.

**A11:** Y debo decir que tú 'es' la mayor responsable por eso. Todo español... bueno español que 'aprendemos' fue... los tres semestres contigo. Y yo pienso que 'fue' una excelente profesora.

**P:** Ah, ¡muchas gracias!

**A11:** ¡Estamos hablando español!

**AA:** (risas)

**P:** Bien... y te parece a ti... bue... tú no terminaste todavía el curso, pero después de haber terminado el evento, ¿no? ¿Te parece que has desarrollado más, algo más en el aprendizaje? ¿Que si no lo hubieras hecho?

**A08:** La velocidad con que las personas hablan 'e' los acentos... y... como las personas tratan unas con las otras son diferentes, 'né'? Son diferentes en las películas, entonces...

**P:** Sí...

**A08:** 'Achei' diferente y aprendí que las personas son diferentes. No son los 304stereotipos.

**P:** Los estereotipos.

**AA:** Sí.

**P:** Y te parece que la película es un buen... eh, no sé... ¿un buen ejemplo para eso? Para sacar eso de los modelos de los estereotipos...

**A08:** Sí... porque en la película hay eh... la ciudad 'físicamente'... la... hay las personas hablando... hay las personas 'interagindo'...

**P:** ¿Interaccionando?

**A08:** ¡Interaccionando! Entonces es, es... un 'aprendizado' muy rico.

**A11:** Nosotros vimos una película muy 'marcante'... especial para Rodri.... *Maria llena de gracia*.

**P:** Ah, sí.

**A14:** (risas)

**A11:** Fue muy 'marcante'.

**A10:** Sí, sí, muy 'marcante'.

**P:** Sí, de las drogas.

**A11:** Sí, porque también es un estereótipo con Colombia ¿sí? Y... y ellos no tuvieron escrúpulos en mostrar 'isto'... en la película. Entonces es muy chocante. Yo pienso que fue muy 'corajoso'...

**P:** Sí, ¿corajudo?

**A11:** Corajudo ¡Qué feo!

**A14:** (risas)

**P:** Pero es así.

**A11:** El director eh... 'presentar' este tema muy contundente y muy real...

**A10:** Y muy real... y que existe... varios libros, varios yo, yo, yo ya leí un libro sobre esto que abordaba el 'mesmo' asunto. Y el director mostró bien claro, bien real.

**P:** Sí.

**A10:** Lo que 'se' pasaba/ lo que 'se' pasa.

**P:** Sí.

**A14:** Es un método muy bueno para representar la cultura y yo pienso que interesar los alumnos sobre el idioma. Es una manera muy buena de dejar fluir sin necesidad de 'avaliaciones' tensas, muy...

**P:** Te parece que las evaluaciones...

**A14:** Sí... el método deja más libre... más comfortable los alumnos para hablar libremente.

**A10:** Hay más contacto, 'né'? 'Embora' sea la tele, ¿no? 'Só' que pasa muchas informaciones.

**P:** Si por ejemplo ustedes ahora tienen que actuar, hablar con un argentino... ¿ustedes lo harían de una forma diferente?

**AA:** Sí, sí...

**P:** ¿Les parece?

**A11:** Yo pediría para hablar despacio.

**AA:** (risas)

**P:** Le pedirías que hablara despacio...

**P:** ¿Tuvieron que hablar con algún argentino después de ver las películas?

**AA:** No.

**A08:** Sí, sí. Yo estaba en Bombinhas, Santa Catarina yo estaba 'boracha' (risas)

**A11:** (risas)

**A08:** Eh... sí, y... encontré un grupo de argentinos, hablé con 'eles'... creo que fue muy bien que... pero...

**A11:** ¿Ellos te comprendieron?

**A08:** Sí.

**A11:** Entonces, 'habló'. (risas)

**A08:** Y después, eh... en otro día yo estaba... también 'boracha' porque era carnaval (risas)

**AA:** (risas)

**A08:** Eh... encontré un grupo de brasileiros que eran muy 'chatos' y...

**P: ¿Muy pesados?**

**A08:** Sí. Muy pesados y... mi amigo ‘começó’ a hablar conmigo eh... en español y... esas personas ‘começaran’ a querer a hablar ‘conosco’...

**P: Con nosotros...**

**A08:** Con nosotros y pagaron muchas caipirinhas ‘pra nós’.

**P: Ah, mira, bien... entonces les parece que por ejemplo ver una película o... yo que sé... no solo estas pero otras...**

**A08:** Sí, por causa del ‘som’ de las palabras. El sonido es muy eh... distinto. Eh... y cuando hablé con argentinos yo noté eso. Eh...solamente después de las películas comencé ‘a me atentar a eso’.

**A11:** Y también cuando yo viajé para Disney se habla español como si estuviera en América del Sur.

**P: Sí.**

**A11:** Pienso que se habla más español que inglés, en Disney. ¡Sí!

**A14:** ‘Que legal!’

**A11:** Hay mucha gente hablando español. Es muy fácil la comunicación. ¡Siempre hay quien hable español...

**A14:** ... en el mundo! (risas).

**A08:** Y para leer cosas, también. Comencé a leer cosas en español después de las películas... algunas películas tenían subtítulos, ¿no?

**A11:** Yo recibí ayer... yo recibí mi tarjeta de TAM y el ¿‘envelope’?

**P: El sobre.**

**A11:** El sobre estaba todo en español.

**P: ¿Ah sí?**

**A11:** Yo...

**A10:** Comprendí...

**A11:** ¡Sí!... ¡Todo! (risas) había una carta en portugués y todas las informaciones eh... sobre el... la tarjeta... estaban en español, en el sobre. Es un sobre que yo... acá, acá... (muestra una hoja) todo español. Y una carta en portugués.

**AA:** (risas)

**P: ¡Qué bien!**

**P: Bien, chicos... qué más, entonces... ¿para terminar algo más?**

**AA:** No, no...

**P: Bueno, muchas gracias... en serio... // AA: ¡Gracias!**

## ANEXO – A

Questionário 1<sup>144</sup>

Caros alunos,

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua experiência como aprendiz de português e também para registrar os seus interesses e necessidades durante o seu aprendizado. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino/ aprendizagem do português como língua estrangeira/ segunda língua, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Muito obrigado pela sua participação.

Contamos com você!

1. Qual a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_
2. Qual a sua profissão? \_\_\_\_\_
3. Qual é a sua formação acadêmica?
  - ( ) Nível fundamental
  - ( ) Nível médio
  - ( ) Superior incompleto. Qual? \_\_\_\_\_
  - ( ) Superior completo Qual? \_\_\_\_\_
  - ( ) Pós graduação incompleta Qual? \_\_\_\_\_
  - ( ) Pós graduação completa Qual? \_\_\_\_\_
4. Já havia frequentado algum curso de português antes?
  - ( ) sim ( ) não
 Caso sua resposta tenha sido afirmativa, responda:  
 Onde? \_\_\_\_\_  
 Por quanto tempo? \_\_\_\_\_
5. Há quanto tempo você mora no Brasil? \_\_\_\_\_

---

<sup>144</sup> SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004. p. 340-346.

6. Você costuma falar português fora da sala de aula?

sim                       não

Caso sua resposta seja afirmativa, responda às questões a seguir

Em que contextos e com qual frequência?

em casa                       mais de três vezes por semana  
 de uma a três vezes por semana  
 menos de 1 vez por semana

Em que circunstâncias?

---



---



---

Outros lugares       mais de três vezes por semana  
 de uma a três vezes por semana  
 menos de 1 vez por semana

Quais lugares e em que circunstâncias?

---



---



---

7. Que outras línguas você fala além do espanhol? \_\_\_\_\_

---

8. Você estuda outra(s) língua(s) estrangeira(s) além do português? Qual/ Quais? \_\_\_\_\_

---

9. Por que você decidiu aprender português?

---

10. Você acha o português uma língua:

importante                       útil  
 interessante                       chata  
 bonita                               inútil  
 difícil                               agradável  
 fácil                                 sem importância

11. Nesse momento, como você classificaria o seu conhecimento do português?

muito fraco                       suficiente  
 fraco                                 satisfatório  
 razoável                           avançado  
 insuficiente

12. Que tipos de habilidades você acha importante desenvolver em sala de aula? Enumere os itens de acordo com a ordem de importância. 1 (mais importante) a 6 (menos importante).

- compreensão oral
- compreensão escrita (leitura)
- produção oral (conversação)
- produção escrita
- competência gramatical (conhecimento de gramática)
- competência cultural (conhecimento de aspectos linguísticos-culturais)

13. Quais conteúdos você gostaria que fossem abordados em sala de aula?

- esportes
- economia
- lazer
- estilos de vida
- política
- cinema
- artes
- opinião
- ecologia
- trabalho
- literatura
- educação
- religião
- música
- turismo
- festas populares
- história
- tecnologia

14. Na sua opinião, qual a importância do conhecimento da gramática quando se aprende uma língua estrangeira?

- muito importante
- pouco importante
- indiferente
- necessário
- desnecessário

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Como a gramática deve ser estudada em um curso de língua estrangeira? Enumere os itens de acordo com o grau de importância. (1-mais importante a 6- menos importante)

- através de memorização e treinamento de aspectos gramaticais
- com exercícios para praticar os aspectos estudados
- através de estudo de textos
- a partir do uso comunicativo da língua
- de acordo com as necessidades e interesses dos alunos
- através da produção de textos escritos

16. Qual a sua opinião sobre aprender português a partir do uso comunicativo da língua, sem que a gramática seja o enfoque principal?

---

---

---

---

17. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde essa língua é falada? Por quê?

---

---

---

---

18. Você gostaria de aprender português em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?

---

---

---

---

19. Qual o seu nome e idade?

---

---

20. Que sugestões você gostaria de fazer para este curso?

---

---

---

---

**Questionário 2**

Caros alunos,

Este questionário faz parte da segunda etapa da nossa pesquisa, na qual você está contribuindo como estudante de português língua estrangeira/ segunda língua. Nesse momento, é muito importante obter a sua opinião a respeito do curso realizado e sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem. Mais uma vez, obrigado por sua participação.

1. De uma maneira geral, como você classificaria o curso de português realizado?

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> muito bom | <input type="checkbox"/> fraco       |
| <input type="checkbox"/> bom       | <input type="checkbox"/> muito fraco |
| <input type="checkbox"/> razoável  |                                      |

Por quê?

---

---

---

---

2. Na sua opinião, quais foram os pontos positivos do curso?

---

---

---

---

3. E quais foram os pontos negativos?

---

---

---

---

4. O que mais você achou interessante no curso? Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

5. Quanto ao seu aprendizado, você acha que avançou no conhecimento do português?

avancei muito

avancei muito pouco

avancei pouco

não tive avanço

tive um avanço razoável

Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

6. Se você respondeu que obteve avanços na aquisição/ aprendizagem do português, destaque em que aspectos principalmente.

---

---

---

---



7. Considerando o curso realizado, qualifique os itens a seguir de acordo com a escala de 1 (menor nota) a 5 (maior nota).

- tempo de duração do curso
- ambiente da sala de aula
- interação e participação em sala de aula
- abordagem de ensino do professor
- material didático básico (Aquarela Brasil)
- material de apoio (apostilas, exercícios, textos, filmes, música etc)
- atividades e tarefas realizadas em sala de aula
- atividades e tarefas realizadas em casa
- explicitação de aspectos gramaticais e estruturais da língua
- conteúdos e temas abordados
- desenvolvimento da compreensão escrita (leitura)
- desenvolvimento da produção escrita
- desenvolvimento da compreensão oral
- desenvolvimento da comunicação oral

8. O que você mudaria ou acrescentaria neste curso?

---

---

## ANEXO – B

Questionário<sup>145</sup>

Caro aluno

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua experiência como aprendente de espanhol e também para registrar seus interesses e necessidades durante o seu aprendizado. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos. Muito obrigada pela sua participação.

Contamos com você!

1. Qual é a sua profissão? \_\_\_\_\_

2. Qual é a sua formação acadêmica?

( ) Nível fundamental

( ) Nível médio

( ) Superior incompleto. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Superior completo Qual? \_\_\_\_\_

( ) Pós graduação incompleta Qual? \_\_\_\_\_

( ) Pós graduação completa Qual? \_\_\_\_\_

3. Já freqüentou algum curso de espanhol antes?  ( ) Sim  ( ) não

Caso a resposta seja afirmativa, responda:

Onde? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

4. Você costuma falar espanhol fora da sala de aula?  ( ) Sim  ( ) Não

Caso a resposta seja afirmativa, responda:

Onde e com qual freqüência? \_\_\_\_\_

5. Você fala outra língua além do Português? Qual (quais)? \_\_\_\_\_

6. Qual (quais) língua(s) estrangeira(s) você já estudou? \_\_\_\_\_

7. Por que decidiu aprender espanhol? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>145</sup> GARCIA-De-STEFANI, V. C. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 189 – 194.

8. Você acha o espanhol uma língua:

- ( ) Importante  ( ) Interessante  ( ) Bonita  ( ) Difícil   
 ( ) Fácil  ( ) Útil  ( ) Chata  ( ) Inútil   
 ( ) Agradável  ( ) Sem importância

Outro \_\_\_\_\_

9. Nesse momento, como você classifica o seu conhecimento de espanhol:

- ( ) Fraco  ( ) Muito fraco  ( ) Razoável  ( ) Suficiente   
 ( ) insuficiente  ( ) Satisfatório  ( ) Avançado

Outro \_\_\_\_\_

10. O que você acha importante desenvolver em sala de aula?

- ( ) compreensão oral  ( ) compreensão escrita (leitura)  ( ) produção oral (conversação)   
 ( ) produção escrita  ( ) conhecimento de gramática  ( ) conhecimento de aspectos lingüístico-culturais

Outras: \_\_\_\_\_

11. Na sua opinião, qual a importância do conhecimento de gramática quando se aprende uma língua estrangeira?

- ( ) muito importante  ( ) pouco importante  ( ) indiferente   
 ( ) necessário  ( ) desnecessário

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada?

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Você gostaria de aprender espanhol em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. O que você entende por cultura? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. O que você sabe sobre a cultura espanhola?

---

---

---

---

---

16. Como você vê a relação entre língua e cultura? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

17. Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê?

---

---

---

---

---

18. Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com utilização de filmes? Que tipo de atividades deve ter? \_\_\_\_\_

---

---

---

19. Na sua opinião, o que é uma boa aula de espanhol? \_\_\_\_\_

---

---

---

20. O que você pretende aprender neste curso? \_\_\_\_\_

---

---

---

21. O que você espera do professor deste curso? \_\_\_\_\_

---

---

---

22. Que sugestões você gostaria de fazer para este curso? \_\_\_\_\_

---

---

---

23. Qual o seu nome e idade? \_\_\_\_\_

## ANEXO – C

**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS INGRESSANTES OU CURSANDO LÍNGUA INGLESA 1 NO CURSO DE LETRAS DA UFU<sup>146</sup>**

- Este questionário tem como objetivo investigar as atitudes dos alunos em relação ao ensino de cultura nas aulas de língua inglesa.

- Existem dois tipos de questão: a) aberta (você expressará sua opinião sobre algum assunto em algumas linhas); b) fechada (você marcará um “X” onde melhor lhe convier).

**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano e semestre que ingressou na UFU: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES:**

1) Porque você decidiu fazer o curso de Letras? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Qual sua área de interesse? Pode marcar mais de uma alternativa.

( ) Língua Portuguesa

( ) Língua Inglesa

( ) Língua Francesa

( ) Literatura Inglesa ou Francesa

( ) Literatura Portuguesa

( ) Literatura Brasileira

3) Já atua na área de ensino de língua inglesa?

( ) sim

( ) não

<sup>146</sup> MAGALHÃES BARATA, M. C. C. O ensino de Cultura e a Aquisição de uma Língua Estrangeira. In: **Linguística Aplicada**. Aspectos da leitura e do ensino de línguas. FIGUEIREDO, C. A. e FREITAS, O. F. (Org.) Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 103 – 107.



10) Qual a sua opinião a respeito das informações culturais trazidas no livro didático? \_\_\_\_

---

11) Além do livro, você gostaria que o seu professor trabalhasse outros textos variados?

sim  não

12) Passasse filmes?

sim  não

13) Passasse vídeo-clips?

sim  não

14) Programas de TV estrangeira?

sim  não

15) Programas de rádio gravados?

sim  não

16) Trabalhasse com músicas populares?

sim  não

17) Músicas folclóricas?

sim  não

18) Trabalhasse com livros de literatura?

sim  não

Livros originais?  sim  não

Livros simplificados?  sim  não

19) Na sua opinião, ao se aprender uma língua estrangeira é necessário aprender a cultura do povo que fala tal língua?

sim  não



20) Você espera aprender a cultura no curso de graduação?

( ) sim ( ) não

21) Você considera que entende um pouco da cultura-alvo (do povo falante) da língua que você está estudando?

( ) sim ( ) não

Se sim, cite alguma(s) informação(ões) que você sabe sobre a cultura-alvo. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22) Você concorda com essa afirmação: “Cada povo vai trabalhar a sua língua a partir da maneira pela qual esse povo vê o mundo, isto é, cada cultura vai moldar a sua língua”

( ) sim ( ) não

23) Complete as seguintes sentenças de acordo com o que você acredita ser verdade a respeito das culturas americanas, inglesa e brasileira:

13th Regional Seminar of BRAZ-TESOL

Workshop: “Why teach culture?”

Instructor: Paulo Kol (adaptado e traduzido por Maria Clara C. Magalhães Barata)

### **Esteriótipos nacionais**

#### **A- Americanos**

- 1- Os americanos são \_\_\_\_\_
- 2- Eles gostam de \_\_\_\_\_
- 3- Eles realmente são \_\_\_\_\_
- 4- A maioria dos americanos sente-se \_\_\_\_\_
- 5- Os Estados Unidos é um país onde \_\_\_\_\_
- 6- Atualmente, os americanos estão preocupados com \_\_\_\_\_
- 7- A maioria dos americanos acredita que \_\_\_\_\_
- 8- A coisa mais importante na vida de um americano é \_\_\_\_\_

**B- Ingleses**

- 1- Os ingleses são \_\_\_\_\_
- 2- Eles gostam de \_\_\_\_\_
- 3- Eles realmente são \_\_\_\_\_
- 4- A maioria dos ingleses sente-se \_\_\_\_\_
- 5- A Inglaterra é um país onde \_\_\_\_\_
- 6- Atualmente, os ingleses estão preocupados com \_\_\_\_\_
- 7- A maioria dos ingleses acredita que \_\_\_\_\_
- 8- A coisa mais importante na vida de um inglês é \_\_\_\_\_

**C- Brasileiros**

- 1- Os brasileiros são \_\_\_\_\_
- 2- Eles gostam de \_\_\_\_\_
- 3- Eles realmente são \_\_\_\_\_
- 4- A maioria dos brasileiros sente-se \_\_\_\_\_
- 5- O Brasil é um país onde \_\_\_\_\_
- 6- Atualmente, os brasileiros estão preocupados com \_\_\_\_\_
- 7- A maioria dos brasileiros acredita que \_\_\_\_\_
- 8- A coisa mais importante na vida de um brasileiro é \_\_\_\_\_