



**Universidade de
Aveiro**

2012

Departamento de Educação

**Maria Helena Belona
Vasconcelos**

**Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE
nível A2 do 3.º CEB**



**Maria Helena Belona
Vasconcelos**

**Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE
nível A2 do 3.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedicatória

À Clara: que veja sempre no Outro o seu Semelhante.

O júri

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
Professor Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Porto

Professora Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Professora Doutora Helena Araújo e Sá pelo saber partilhado e pela disponibilidade e paciência com que me orientou neste estudo.

À Professora Doutora Filomena Martins pelo encorajamento nos momentos de dúvida.

Aos meus Professores de Espanhol da Universidade de Aveiro, Beatriz Moriano, Carlos de Miguel Mora, María Jesús Fuente Arribas e María Jesús García Méndez por me terem ensinado a cultura que não vem nos livros.

Às minhas colegas Esperança, pela bibliografia facultada, e Sónia, pelo manual que serviu o meu estudo;

Aos meus amigos Ana Margarida, Liana e Carlos por me recordarem o significado da amizade genuína, principalmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais que, no seu papel de avós, tornaram muito mais tranquilo o meu regresso à Universidade.

Ao Ricardo, por respeitar os meus silêncios ao longo deste ano, que só quem ama com coração grande e puro consegue.

Palavras-chave

cultura, interculturalidade, estereótipos, manuais escolares, Espanhol Língua Estrangeira nível A2

Resumo

O presente Relatório Final de estágio visa aferir a presença de alguns estereótipos culturais em manuais de Espanhol Língua Estrangeira nível A2.

Após proceder a uma breve caracterização das noções fundamentais que suportam teoricamente este estudo, nomeadamente “cultura”, “interculturalidade”, “estereótipo” e “manuais”, sugere-se um modelo de análise dos dados recolhidos com o intuito de verificar em que medida os manuais são uma (outra) forma de veiculação de estereótipos. A análise organiza-se em torno de dois grandes temas, “Espanha” e “Os Espanhóis”, e o tratamento dos dados foi feito por uma metodologia quantitativa e qualitativa. Os manuais analisados são *Español 2, Nivel Elemental II*, da Porto Editora, e *Club Prisma, Método de Español para Jóvenes Extranjeros, nivel A2*, da Edinumen.

Os resultados mostram que os estereótipos estão presentes em ambos os manuais, com a diferença de que no manual da Porto Editora há mais tendência para a generalização, enquanto no da Edinumen os estereótipos surgem quase sempre contextualizados.

Como conclusão do estudo, sugere-se que é necessário encarar os manuais de uma outra perspetiva, por forma a potencializar os seus conteúdos culturais.

Keywords

culture, interculturality , stereotypes, textbooks, Spanish as Foreign Language level A2.

Abstract

This final report intends to look for cultural stereotypes in Spanish as Foreign Language text books, level A2.

After building a brief characterization of some of the fundamental key notions of the theoretical framework, such as “culture”, “interculturality”, “stereotype” and “textbooks”, a data analysis model is suggested in order to confirm if textbooks are (another) way to convey stereotypes.

The study is organized around two main themes “Spain” and “Spanish people”. Data were treated and analyzed through quantitative and qualitative methods. The studied textbooks are *Español 2, Nivel Elemental II*, from the editor Porto Editora, and *Club Prisma, Método de Español para Jóvenes Extranjeros, nivel A2*, from the editor Edinumen. The results show that stereotypes are present in both textbooks, although in Porto Editora’s textbook there is a tendency to generalization, while as in Edinumen’s textbook the stereotypes are most of the times contextualized.

The conclusion suggest that textbooks should be faced from another perspective in order to empower their cultural contents.

Palabras clave

cultura, interculturalidad, estereotipo, manuales, Español Lengua Extranjera , nivel A2

Resumen

Este informe pretende averiguar la presencia de estereotipos culturales en manuales de Español Lengua Extranjera, nivel A2.

Después de caracterizarse brevemente las nociones teóricas fundamentales que sostienen este estudio, tales como “cultura”, “interculturalidad”, “estereotipo” y “manuales”, se sugiere un modelo de análisis de los datos reunidos con el sentido de verificar si los manuales son un (otro) medio de hacer pasar los estereotipos. El análisis está ordenado alrededor de dos grandes temas, “España” y “los españoles”, y el tratamiento de los datos se hizo a partir de una metodología cuantitativa y cualitativa. Los manuales estudiados son *Español 2, Nivel Elemental II*, de la editorial Porto Editora y *Club Prisma, Método de Español para Jóvenes Extranjeros, nivel A2*, de la editorial Edinumen.

Los resultados comprueban que los estereotipos existen en los dos manuales, aunque en el de Porto Editora haya tendencia a generalizarlos mientras que en el de Edinumen los estereotipos aparecen casi siempre en un contexto específico.

Concluyendo el estudio, se sugiere que es necesario ver este material desde otra perspectiva, de manera a potencializar sus contenidos culturales.

Índice

<i>O Júri</i>	iv
<i>Agradecimentos</i>	v
<i>Resumo</i>	vi
<i>Abstract</i>	vii
<i>Resumen</i>	viii

Introdução	6
-------------------------	---

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Cultura e intercultural no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira . 8

Introdução	8
1.1 A Cultura na aula de Língua Estrangeira: uma definição possível	8
1.2 O ensino da cultura: encontro com a interculturalidade	10
1.3 Para uma abordagem intercultural em Língua Estrangeira: caraterísticas, especificidades e possibilidades	13
Síntese	16

Capítulo 2: A abordagem intercultural nos documentos reguladores do Ensino do Espanhol Língua Estrangeira

Introdução.....	17
2.1 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	17
2.2 O Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico	19
Síntese	22

Capítulo 3: Estereótipos e educação em línguas

3.1 Uma definição de estereótipo	23
3.2 O papel do estereótipo no processo ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira..	24
3.3 Fatores de construção: o lugar do manual	25
3.4 A Espanha e os espanhóis vistos pelos portugueses: estereótipos mais comuns ...	27
Síntese	28

**Parte II – Estereótipos e manuais de Espanhol Língua Estrangeira: uma proposta
de análise**

Introdução	30
Capítulo 1: Orientações metodológicas	30
1.1 Questões de investigação	30
1.2 Objetivos	31
1.3 Metodologia	31
1.3.1 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	32
1.3.2 Instrumento de análise	34
1.3.3 <i>Corpus</i>	34
Síntese	36
Capítulo 2: Análise e discussão de resultados	37
Introdução	37
2.1 Espanha nos manuais.....	37
2.1.1 Nacionalidades	37
2.1.2 Países	42
2.1.3 Cidades	45
2.1.4 Símbolos e objetos representativos	51
2.1.5 Personalidades	60
2.2 Os espanhóis	64
2.2.1 Género	64
2.2.2 Nomes próprios	66
2.2.3 Características	73
2.2.4 Hábitos quotidianos	77
2.3 Síntese da análise	85
Capítulo 3: Considerações finais	88
3.1 Conclusões	88
3.2 Limitações do estudo	91
3.3 Projeção de trabalho futuro	91

Bibliografia	92
---------------------------	----

Anexos

Anexo 1	99
----------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Modelo da evolução histórica das configurações didáticas	11
Tabela 2. Categorias e subcategorias de análise do <i>corpus</i>	33
Tabela 3. Apresentação esquemática do corpus de análise	35
Tabela 4. Registo de ocorrências das nacionalidades nos manuais	38
Tabela 5. Registo de ocorrências de países nos manuais	43
Tabela 6. Registo de ocorrências de outros países	44
Tabela 7. Registo de ocorrências de cidades nos manuais	46
Tabela 8. Registo de ocorrências de “outras cidades não espanholas”	47
Tabela 9. Registo de ocorrências de símbolos e objetos representativos de Espanha	51
Tabela 10. Registo de ocorrências de personalidades nos manuais	60
Tabela 11. Registo de ocorrências de género nos códigos icónico e linguístico	63
Tabela 12. Registo de ocorrências de nomes próprios masculinos mais frequentes	67
Tabela 13. Registo de ocorrências de nomes próprios masculinos menos frequentes	67
Tabela 14. Registo de ocorrências de nomes próprios femininos mais frequentes	68
Tabela 15. Registo de ocorrências de nomes próprios femininos menos frequentes	69

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Comparação da distribuição das nacionalidades nos manuais	39
Gráfico 2. Nacionalidade dos grupos de imigrantes mais representativos em Espanha ...	40
Gráfico 3. Distribuição de países nos manuais	44
Gráfico 4. Comparação do número de ocorrências de Madrid e outras cidades espanholas nos manuais	49
Gráfico 5. Comparação do número de ocorrências de “cidades espanholas” e “outras cidades não espanholas” nos manuais	50

Gráfico 6. Comparação da localização de “outras cidades não espanholas” nos manuais	50
Gráfico 7. Comparação da distribuição das ocorrências da subcategoria “símbolos representativos” nos manuais	52
Gráfico 8. Comparação da distribuição do registo de ocorrências de personalidades por áreas	61
Gráfico 9. Distribuição do género nos manuais: comparação com INEE	64
Gráfico 10. Nomes masculinos mais frequentes nos manuais: comparação com INEE	70
Gráfico 11. Nomes femininos mais frequentes nos manuais: comparação com INEE	70
Gráfico 12. Comparação do registo de ocorrências dos nomes nacionais e estrangeiros nos manuais	72

Índice de Figuras

Figura 1. Exemplo do MPLA: 82	53
Figura 2. Exemplo do MELP: 98	53
Figura 3. Exemplo do MPLA: 8	54
Figura 4. Exemplo do MELE: 16	54
Figura 5. Exemplo do MPLA: 8	55
Figura 6. Exemplo do MELE: 27	55
Figura 7. Exemplo do MELA: 63.	56
Figura 8. Exemplo do MELA: 65	56
Figura 9. Exemplo do MELA: 64	56
Figura 10. Exemplo do MELE: 21	57
Figura 11. Exemplo do MELA: 8	57
Figura 12. Exemplo do MPLA: 9 e MPLP: 3	57
Figura 13. Exemplo do MPLA: 9	58
Figura 14. Exemplo do MPLA: 8	59
Figura 15. Exemplo do MELE: 18	59
Figura 16. Exemplo do MELA: 75	71
Figura 17. Exemplo do MPLA: 9	73
Figura 18. Exemplo do MELE: 17	73
Figura 19. Exemplo do MELE: 27	73
Figura 20. Exemplo do MELA: 63	73

Figura 21. Exemplo do MPLP: 4	75
Figura 22. Exemplo do MPLA: 26	75
Figura 23. Exemplo do MELA: 8	76
Figura 24. Exemplo do MELA: 22	78
Figura 25. Exemplo do MELA: 31	78
Figura 26. Exemplo do MPLA: 9 e MPLP: 3	79
Figura 27. Exemplo MPLA: 79 e do MPLP: 16	79
Figura 28. Exemplo do MPLA: 99 e do MPLP: 22	80
Figura 29. Exemplo do MELP: 154 e do MELA: 71	82
Figura 30. Exemplo do MPLA: 9 e do MPLP: 3	83
Figura 31. Exemplo do MPLA: 10	83
Figura 32. Exemplo do MPLP: 25	83
Figura 33. Exemplo do MPLA: 106	83

Lista de abreviaturas

AH - América Hispânica

CI - Código Icónico

CL - Código Linguístico

E - Espanha

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

F - Feminino

INEE - Instituto Nacional de Estatística Espanhol

LE – Língua Estrangeira

M - Masculino

ME - Manual Espanhol

MELA - Manual Espanhol Livro do Aluno

MELP - Manual Espanhol Livro do Professor

MP - Manual Português

MPLA - Manual Português Livro do Aluno

MPLE - Manual Português Livro de Exercícios

MPLP - Manual Português Livro do Professor

NI - Não Identificável

QEQR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

Segundo Alarcão, há seis questões que devem presidir à investigação em didática: a quem ensinar o quê, porquê, como, quando e onde (2010: 75). São perguntas simples que entre si estabelecem um diálogo, ainda que complexo, necessário, para uma reflexão pormenorizada da prática docente, independentemente da área de lecionação. Como professora, a questão que se afigura mais complexa é “como ensinar”, dada a constante reconfiguração a que o processo ensino-aprendizagem está sujeito. De facto, o professor não leciona sempre da mesma forma, já que os alunos (“quem”), o contexto em que estão inseridos (“onde”), a adaptação a novos conteúdos programáticos (“o quê”), entre outros fatores, exigem uma adaptação da prática docente. Todavia, independentemente das variáveis assinaladas, há conteúdos programáticos em que o “como” se apresenta quase sempre como um desafio para o professor de línguas, como é o caso do ensino da cultura. Partindo do pressuposto de que ser competente numa língua estrangeira é *“apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que releva da língua, enquanto saber organizador, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade”* (Ministério da Educação, 2001: 1), a associação “língua”, “cultura” e “identidade” é indissolúvel. A valorização da língua e da cultura a ela associada enquanto fator de construção identitária é, na verdade, um dos pressupostos da atual Didática das Línguas. A aula de Língua Estrangeira (LE) é, assim, um espaço privilegiado para a construção da identidade cultural do aluno que a (re)encontra através do confronto com a cultura do Outro, o que frequentemente origina um efeito especular, em que o julgar atitudes e comportamentos diferentes é uma forma de julgar as próprias atitudes e comportamentos, iniciando-se, desta forma, um processo de auto e heterognose. É na relação dialógica estabelecida entre os polos identidade/alteridade, entre o *ego/alter* que o professor deve intervir como ator e mediador na promoção do diálogo intercultural, em que se evidenciam as semelhanças e valorizam as diferenças do Outro. Deste modo, *“seul celui qui, (...) apprenti ou étudiant, aura appris à connaître les hommes et les femmes d’autres cultures dans leur singularité et leur altérité, saura les respecter en tant que partenaires, pourra mieux les comprendre et donc coopérer avec eux.”* (Abdallah-Preteuille & Thomas:1995). A interculturalidade surge, então, como uma das respostas possíveis para a problematização de como lecionar a cultura associada à LE, caminhando no sentido da compreensão e interação cooperativa.

Se é certo que a aula de LE é um espaço de encontros, o desencontro também tem lugar nela. De facto, particularizando agora para o âmbito da disciplina de Espanhol, não é invulgar ouvir os alunos dizer que “os espanhóis passam metade da tarde a dormir a *siesta*”, ou que “gostam tanto de *tortilla* que até a comem ao pequeno-almoço”. Assim, pela voz dos alunos instaura-se o estereótipo na sala de aula. Da experiência pessoal como aluna do programa *Erasmus* em Espanha, por um curto mas revelador período de um ano, e da experiência profissional enquanto professora de Espanhol, verifico que, muitas vezes, não existe conformidade entre a cultura dos alunos e aquela que eu conheci. Naturalmente que o aluno, inserido numa determinada sociedade, tem do Outro, neste caso do Espanhol, língua e cultura, imagens que lhe são transmitidas por vários meios, como a família, o grupo de pares ou os média. Antes de ingressar no Mestrado, apercebi-me da potencial presença de estereótipos no manual adotado para o nível A2 nas escolas onde lecionei. Assim, pareceu ser interessante averiguar de um modo mais formal se também o manual de Espanhol era um veículo de difusão de estereótipos. Tendo em consideração que o manual escolar é considerado “*para la masa abrumadora de estudiantes, la principal fuente de conocimientos*” (Martínez Bonafé, 2002: 38) e para a classe docente é um dos materiais (senão *o material*) a que mais recorre na sua prática pedagógica, um estudo sobre a potencial presença de estereótipos nos manuais afigura-se pertinente e útil. Ao apresentar uma leitura crítica dos manuais, espera-se dar algumas pistas para um olhar mais atento e reflexivo sobre este recurso didático que conduza, eventualmente, a uma reconfiguração da função docente, sendo este, na verdade, o objetivo último do trabalho que se apresenta.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: na primeira é feita uma reflexão em redor das palavras-chave que guiaram os pressupostos teóricos deste estudo, a saber, cultura, interculturalidade, estereótipo e manuais escolares. Na segunda, é descrita a metodologia para análise e recolha de dados e procede-se à discussão crítica dos mesmos. Posteriormente, apontam-se algumas considerações finais e implicações didáticas que advieram do estudo. Por fim, sugerem-se algumas perspetivas de trabalho futuro.

Parte I: Enquadramento teórico

Capítulo 1: Cultura e intercultura no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira

Introdução

Para que o ensino de uma língua estrangeira (LE) seja bem-sucedido, deve facultar ao aluno conhecimentos que o capacitem para comunicar de forma eficiente. A eficácia da comunicação numa nova língua depende não apenas da aquisição de competências linguísticas, mas também da aquisição de comportamentos socioculturais que envolvam uma conduta adequada em determinados contextos. De facto, um enunciado correto em termos gramaticais, lexicais e fonéticos pode ser incompreendido, ou inclusivamente mal interpretado, se não forem considerados os parâmetros socioculturais da situação concreta de comunicação. As incorreções linguísticas de um aprendente de língua estrangeira são frequentemente ignoradas ou corrigidas com tolerância, e por vezes até com algum humor, por um falante nativo; já os erros culturais podem ser interpretados como sinal de falta de educação, como é o caso do recurso inadequado ao tratamento informal (Soler-Espiauba, 2009). Desta forma, corrobora-se a afirmação de Audigier, “*apprendre une langue, c’est aussi apprendre une culture (...)*” (Audigier, 1998: 13 citado por Chaves, 2004: 40). Se a aprendizagem de uma língua em termos objetivos seria um processo relativamente fácil de explicar, o mesmo não pode afirmar-se em relação à aprendizagem de uma cultura, dada a complexidade e extensão que caracterizam o termo. Visto que é um dos conceitos basilares na construção deste estudo, importa, então, defini-lo.

1.1 A Cultura na aula de Língua Estrangeira: uma definição possível

Nas palavras de Dufrenne, citado por Abdallah – Pretceille, “*en matière de culture, c’est la variation qui définit la norme*” (1986: 27). É uma afirmação bastante reveladora das muitas e diversas definições que se fizeram deste conceito por diversos especialistas das áreas das ciências humanas e sociais (cf. Guillén Díaz, 2004: 839-840; Soler-Espiauba, 2009: 218). Aquela que servirá de base para a realização deste trabalho é a definição de cultura proferida na 43.^a Conferência Internacional de Educação (Genebra, 14-19 de setembro de 1992):

“[la cultura] (...)engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere solo a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria (...).” (Guillén-Díaz, 2004: 841).

Do excerto apresentado destacam-se as expressões “*cultura culta*” e “*cultura popular*” que correspondem, *grosso modo*, à distinção feita por Lourdes Miquel, 1992, citada por Soler-Espiauba (2009: 217), entre “*Cultura com maiúscula*” e “*cultura com minúscula*”. Para o âmbito do ensino-aprendizagem de uma LE é particularmente relevante este último “tipo” de cultura, já que o seu conhecimento serve “*para entender*”, “*para interactuar*”, “*para descodificar*”, “*para comunicar*” e “*para poder desenvolverse en un nuevo terreno, regido por nuevos códigos*” (Soler-Espiauba, 2009: 218). Portanto, o conhecimento da cultura ajuda o aluno a ter uma perceção do novo mundo representado pela língua estrangeira.

Outro aspeto a destacar da definição de cultura apresentada é que esta não é entendida como um conceito estático, mas “*que se enriquece y desarrolla (...) por la creatividad*”. A cultura mantém uma permanente relação dialógica com a sociedade na qual se insere, da que resulta a sua construção mútua, isto é, a cultura constrói a sociedade e vice-versa. É por meio deste diálogo, que é um processo criativo, que a cultura se enriquece e se transforma. Esta transformação a que a cultura está sujeita é propiciada também pela diluição de fronteiras comum num mundo cada vez mais globalizado: as várias sociedades vão estando mais recetivas a influências externas que, posteriormente, se repercutirão na cultura que, desta forma, está em mutação contínua. Perante a volatilidade que caracteriza este conceito, é natural que o professor de LE reflita e questione aspetos relacionados com a abordagem da cultura nas suas aulas, nomeadamente se os tópicos expostos no Programa e manual de LE são suficientes, adequados, representativos e atuais da cultura da língua que ensina e se serão os mais frequentes nos encontros reais com o Outro. São questões pertinentes que deverão servir de *output* para a reflexão didática, e consequente melhoria da *praxis* pedagógica. Para esta melhoria da prática letiva relacionada com o ensino dos conteúdos culturais, parece relevante conhecer os objetivos didáticos deste mesmo conceito ao longo do tempo, assunto abordado no tópico seguinte.

1.2 O ensino da Cultura: encontro com a interculturalidade

Ainda que seja consensual a importância dada à aprendizagem da cultura na Didática da Língua Estrangeira, a forma como este conteúdo tem sido lecionado passou por várias etapas que refletem a evolução dos objetivos didáticos subjacentes a este tema. Christian Puren (2008) elaborou um quadro síntese¹ onde expõe a evolução da competência cultural numa perspetiva diacrónica, que seguidamente se apresenta.

¹ Embora o quadro apresentado faça referência à realidade francesa, o autor admite que, apesar de poderem existir, naturalmente, especificidades relacionadas com a história da didática de cada país, existem muitos aspetos comuns a outros países europeus (Puren, 2008: 254).

Competências sociais de referência		Ações sociais de competência	Tarefas escolares de referência	Construções didáticas correspondentes
Linguística	Cultura			
Capacidade para manter à distância um contacto com a língua/cultura estrangeira através de documentos autênticos	Capacidade para utilizar os conhecimentos sobre a cultura dos outros: competência metacultural	Falar sobre	“Explicação de textos” por meio de exercícios na língua materna: parafrasear, interpretar, extrapolar, comparar, transpor, etc	Metodologia direta para o segundo ciclo escolar (1900-1910) e metodologia ativa (1920-1960)
Capacidade de intercâmbio pontual de informações com estrangeiros	Capacidade de domínio das representações cruzadas na interação com o Outro: competência intercultural	Falar com Agir sobre	Simulações e dramatizações, atos de fala	Competência de comunicação (1980-1990)
Capacidade para coabitar permanentemente com estrangeiros e compatriotas de culturas diferentes	Capacidade para compreender os comportamentos dos outros, adotando comportamentos comuns aceitáveis numa sociedade com diversidade cultural: competência multicultural	Viver com	Atividades de mediação entre línguas e culturas diferentes: interpretação, reformulação, resumos, perífrases, equivalências, etc.	Didática do plurilinguismo (1990 -?) Competência plurilingue e pluricultural e competência de mediação no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2000- ?)
Capacidade para trabalhar durante um extenso período de tempo em língua estrangeira com locutores nativos e não nativos	Capacidade para elaborar com os outros conceções comuns da ação coletiva tendo por base valores contextuais partilhados: competência cocultural	Agir com	Ações coletivas com dimensão coletiva, do tipo pedagogia do projeto	Esboço de uma perspectiva de ação no QECR (2000-?)

Tabela 1. Modelo da evolução histórica das configurações didáticas, segundo Puren (2008: 253), adaptado.

Da observação do quadro, é possível verificar que a década de 80 - 90 constituiu um marco assinalável na Didática da Língua Estrangeira no que diz respeito ao ensino da cultura, que deixa de ser subsidiária do estudo da literatura. De facto, a partir de então, a competência social de referência já não consiste no conhecimento da cultura e língua estrangeiras por meio de exercícios de carácter hermenêutico, isto é, de interpretação e explicação de textos, mas sim na preparação do aluno para um eventual contacto real com o estrangeiro, dotando-o de capacidades comunicativas eficazes. O ensino da cultura passou, então, a incidir o seu foco sobre a comunicação. O enfoque da competência

comunicativa no caminho metodológico do ensino da cultura surge “*d’un croisement politique et de nouvelles théories de référence*” (Cuq & Gruca, citado por Chaves, 2004: 56). Assim, a nível político destacam-se as ondas de emigração a que a Europa assiste nos anos 60. Intimamente relacionado com esta mobilização de pessoas, em 1975 surge, com o cunho do Conselho da Europa o *Threshold Level English*, que tinha por finalidade facilitar a integração europeia por meio da aprendizagem de línguas, correspondendo às novas necessidades sociais e profissionais das pessoas. No ano seguinte aparece o *Un Niveau-Seuil*, que, na senda do documento inglês, tinha por objetivo apresentar vários enunciados possíveis em situação de comunicação (cf. Chaves, 2004: 56). Desta forma, emerge a interação social, objetivo último da comunicação, aliada ao ensino-aprendizagem da LE. Naturalmente, a competência comunicativa alia a língua e a cultura.

Intimamente relacionada com a interação social está a competência intercultural que, como se verifica no quadro apresentado, surge nas competências sociais de referência a nível cultural na década que se está a analisar. No âmbito da didática, a interculturalidade nasceu da necessidade de permitir uma melhor integração na escola dos filhos das comunidades imigrantes, portanto, como uma resposta a uma sociedade cada vez mais pluricultural. Para que esta integração fosse bem-sucedida era necessário estabelecer um diálogo com o Outro, em que a alteridade, sentida por quem chega e por quem está, fosse encarada como uma oportunidade de mútuo enriquecimento pessoal e cultural, promovendo-se um lugar de encontro entre ambas as culturas. Este encontro, mediado pelo professor, só seria possível através de uma atitude de respeito, curiosidade e vontade em compreender e conhecer o Outro. Desta forma, o papel do professor numa pedagogia que tivesse em consideração a interculturalidade seria o de convidar os seus alunos a “*ouvrir les yeux, oreilles, et à être disponible à la logique d’autres cultures, systèmes, individus afin de prendre conscience de ses propres implicites, pour mieux se connaître.*” (Groux, citado por Chaves, 2004: 67). Este processo de autoconhecimento a que Groux alude é, na verdade, uma das características da abordagem intercultural, que de seguida se definirá mais detalhadamente.

1.3 Para uma abordagem intercultural em Língua Estrangeira: características, especificidades e possibilidades

Apesar de, hodiernamente, o conceito de interculturalidade se associar ao contexto educativo, este tema não foi estudado nesse âmbito, mas sim a partir do setor empresarial. Efetivamente, com o desenvolvimento das relações económicas entre vários países, nomeadamente Estados Unidos e países europeus, houve necessidade de as empresas formarem os seus empregados no sentido de conhecer o *modus operandi* da cultura dos países com os quais pretendiam negociar. Hall é a figura que se destaca na realização de estudos que tinham por objetivo auxiliar empresários no entendimento da psicologia e comportamento de pessoas de outras culturas² para, desta forma, potencializar o sucesso dos negócios a realizar (cf. Oliveras, 2000). O antropólogo justifica a pertinência dos seus estudos ao denotar a mudança social a que se assistia no final da década de 70:

“Hasta tiempos muy recientes, el hombre no necesitaba darse cuenta de la estructura de sus propios sistemas de comportamiento (...) porque el comportamiento de la mayor parte de las personas resultaba muy previsible. Sin embargo, hoy el hombre está interactuando constantemente con extranjeros (...). Por tanto, el hombre necesita trascender su cultura y esto sólo puede lograrse explicitando las reglas con que ésta opera.” (Hall, citado por Oliveras, 2000: 28).

O excerto apresentado faz referência à mudança operada na sociedade pela interação de pessoas com novas culturas, o que levou à necessidade dos indivíduos conhecerem o que, à partida, poderia ser encarado como “imprevisível”, isto é, o comportamento do Outro.

No contexto português, o encontro entre culturas avolumou-se devido a uma conjugação de vários fatores de ordem político-social, como a integração de Portugal na União Europeia, em 1986, a chegada dos imigrantes provenientes dos territórios africanos descolonizados, a seguir ao 25 de Abril e, mais recentemente, ainda que já não de uma forma tão expressiva, o fluxo migratório de cidadãos oriundos do Brasil e Europa de Leste. A crescente mobilidade das pessoas, aliada à democratização do ensino, conduz ao contacto de alunos de diferentes nacionalidades, raças e etnias na escola. Todavia, segundo Neto, a pedagogia intercultural “*não se limita às escolas em que se encontram os filhos de*

² Para outros estudos relacionados com esta temática, vide Oliveras, 2000: 30-31.

imigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a todas as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista.” (Neto, citado por Dias, 2008: 26-27). Deste modo, reforça-se o papel da escola enquanto formadora de indivíduos construtores de uma sociedade aberta, inclusiva e universal, através da compreensão e conseqüente conhecimento do Outro, centrando-se na diversidade e não na diferença. Assim, para conhecer o Outro, tal como salienta Abdallah-Preteille, é necessário: “*Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité et non de différences (...)*” (2006: 80). A abordagem intercultural centra-se, pois, nos indivíduos, nas suas semelhanças e diferenças.

A interculturalidade passa, então, a fazer parte integrante da Didática da Língua Estrangeira, tendo o professor o papel de estimular os seus alunos para a aquisição de uma competência intercultural que lhes permita uma interação bem-sucedida com os nativos da língua que estão a aprender. Para alcançar esta competência, o aluno teria de reunir uma série de características que Byram, citado por Sercu (2005), reuniu em 6 categorias ou saberes que interagem entre si dentro da competência comunicativa, que de seguida se apresentam e brevemente caracterizam (Sercu, 2005: 4-5):

- “saberes” (“*savoirs*”) – capacidade para conhecer os grupos sociais presentes no seu próprio país e a cultura a eles associada;
- “saber aprender” (“*savoir-apprendre*”) – capacidade para aprender conceitos culturais e atribuir significados a fenómenos culturais;
- “saber compreender” (“*savoir-comprendre*”) – capacidade para interpretar e relacionar culturas;
- “saber fazer” (“*savoir-faire*”) – capacidade de agir com respeito e de forma cooperativa em situações de contacto entre culturas, tendo em consideração a identidade cultural específica do seu interlocutor;
- “saber ser” (“*savoir-être*”) – capacidade e empenho em abandonar atitudes etnocêntricas e em estabelecer e manter uma relação entre a sua cultura e a cultura estrangeira;
- “saber envolver-se” (“*savoir-s’engager*”) – capacidade de olhar criticamente para a cultura estrangeira e para a sua própria cultura.

Ainda que todos estes “saberes” sejam interdependentes e constituam um todo coeso, são de relevar as categorias “saber ser” e “saber envolver-se”, que funcionam como par indissociável, já que para conseguir refletir sobre a própria cultura desde uma perspectiva crítica, é fundamental o desprendimento dos condicionalismos impostos pela visão etnocêntrica, ou seja, aquela visão em que o próprio se tem como modelo para avaliar aquele que é diferente. Quando o aluno analisa e avalia os seus próprios valores e os da cultura estrangeira, enceta-se uma problemática relacionada com os conceitos de identidade e alteridade. Na verdade, o confronto com a cultura do Outro surge, frequentemente, um efeito especular, isto é, ao julgar atitudes e comportamentos diferentes, julga pela primeira vez as atitudes e comportamentos próprios da cultura materna, iniciando, desta forma, um processo de auto e hetero-descoberta. No entanto, para que este processo bidimensional seja bem-sucedido é essencial que o aluno tenha “*cultural awareness*”, ou seja, que a reflexão crítica dos aspetos pertencentes à sua cultura e, principalmente, à cultura alheia, seja fundamentada em critérios explícitos que devem estar articulados e justificados, de forma a não cair no preconceito (Byram, 2006). Este processo deve, sempre que possível, fomentar a empatia e o diálogo com o Outro, evidenciando as semelhanças e valorizando as diferenças (García García, 2004).

A nível pedagógico, o professor de Língua Estrangeira pode, e deve, desenvolver estratégias de cariz intercultural que incentivem a abertura e receptividade face ao Outro. Neste sentido, Abdallah-Preteille (1986) propõe como possibilidades para uma abordagem intercultural na aula de LE um trabalho baseado na procura de estereótipos em manuais escolares, na análise da imagem de determinado indivíduo ou grupo na literatura ou nos *mass media*. Sugere igualmente a realização de atividades relacionadas com as auto e hetero-imagens que deve ser levado a cabo desde uma perspectiva diacrónica e sincrónica, verificando se alguns estereótipos permitem a justificação de um comportamento relativamente à forma como olhamos o Outro. Também Jandt (1995) indica várias propostas didáticas, tal como a procura e reflexão sobre adágios populares que façam referência ao estrangeiro. Especificamente direcionadas para o desenvolvimento da interculturalidade na aula de Espanhol, entre outros, encontram-se os de Lorenzo-Zamorano (2004), que propõe exercícios de contrastes culturais; Soler-Espiauba (2009), que aborda a situação da mulher na estrutura familiar atual e a relação dos espanhóis com o tempo; Moriano (2010), que trabalha a questão dos estereótipos entre Espanha e Portugal

na imprensa; mais recentemente, Cerqueira (2012), que desenvolve uma proposta de trabalho com os materiais audiovisuais autênticos; Jordão (2012), que trabalha a interculturalidade através das tribos urbanas; e Martins (2012), que propõe atividades relacionadas com as expressões idiomáticas.

Através das estratégias referentes ao conceito de interculturalidade, o professor pretende, então, que os alunos conheçam os outros e os aceitem, valorizando e assimilando o verdadeiro significado do prefixo “inter”: eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade (Abdallah-Preteille, 1986). Deste modo, o docente assume o seu papel de educador, formando e desenvolvendo no aluno a capacidade de se “outrificar”, tornando-o mais tolerante, evitando a criação ou manutenção de estereótipos.

Síntese

Ao longo deste capítulo tentou definir-se o conceito de cultura, refletindo sobre o seu papel no processo ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Para se proceder a esta reflexão, apresentou-se a configuração da metodologia deste conceito do ponto de vista diacrónico, até se chegar à interculturalidade. Posteriormente, foi caracterizada uma possível abordagem da intercultura na aula de LE, determinando-se as suas especificidades e possibilidades, aduzindo exemplos de autores que trabalharam esta competência em sala de aula. No capítulo seguinte será feita uma análise da forma como os conceitos de interculturalidade e cultura são abordados nos documentos reguladores.

Capítulo 2: A abordagem intercultural nos documentos reguladores do ensino do Espanhol Língua Estrangeira

Introdução

A educação intercultural, como referido, surge da necessidade de dotar o aluno de ferramentas que permitam a comunicação eficaz no encontro com a cultura estrangeira *in loco* ou por meio de um seu representante. Recorde-se que, como anteriormente exposto, a comunicação eficaz previa o conhecimento linguístico e cultural. De facto, para interagir com o Outro, é necessário conhecer o seu *background* cultural com as várias vertentes que o constituem. Neste sentido, afigurou-se pertinente verificar de que forma os documentos que regulam o ensino do Espanhol, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, fazem menção à aprendizagem de alguns conteúdos do contexto social que envolvem e dão sentido à comunicação. Veja-se, então, quais os temas socioculturais considerados mais relevantes para a compreensão cabal dos contextos comunicativos que integram os documentos-guia para o ensino do ELE e facilitam a educação intercultural.

2.1 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

No documento que precedeu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a Recomendação R(98) 6, a tónica sobre a necessidade de comunicação global está bem evidenciada, como se pode verificar por um dos objetivos que levou à sua composição: “*Anxious to promote mutual understanding and tolerance and to respect identities and cultural diversity through more effective international communication*” (Recomendation R(98) 6, 1998: 33). É um excerto bastante elucidativo, pois refere a premência de uma comunicação internacional concreta, real e eficaz, para a promoção de um entendimento mútuo visando o respeito e a tolerância perante a diversidade, tanto de identidades como de culturas. Uma vez mais, comunicação, tolerância e cultura são conceitos indissociáveis.

Na senda da Recomendação R(98) e advogando também uma mente aberta, livre de pré-conceitos e pré-juízos, surge o QECR que logo nas páginas iniciais expõe o seu propósito:

“O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curricular, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua.” (2001: 19)

Do excerto apresentado verifica-se que também no QEQR se reflete que o contexto cultural de uma língua é fundamental para a verdadeira comunicação e, por sua vez, deve integrar *“aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender”*. A importância da leção da cultura e a sua relação com a interculturalidade estão bem evidentes nas competências gerais a adquirir pelo aprendente de línguas, nomeadamente no *“conhecimento declarativo”*, cujas competências são o *“conhecimento do mundo”*, o *“conhecimento sociocultural”* e a *“consciência intercultural”* (QEQR, 2001:147). No que diz respeito ao conhecimento do mundo, os alunos devem ter um *“(…) conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada”*, nomeadamente *“os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.”* (idem: 148). Quanto ao conhecimento sociocultural, devem ser transmitidos aos aprendentes aspectos relacionados com a *vida quotidiana, as relações interpessoais, os valores, as convenções sociais, a linguagem corporal*, entre outros. Por fim, no que diz respeito à *“consciência intercultural”*, pretende-se transmitir ao aluno *“o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (...)”* entre *“o mundo de onde se vem”* e *“o mundo da comunidade-alvo”* (ibidem). O saber declarativo proporciona, então, o conhecimento do mundo, que privilegia o saber sociocultural, fundamental para estabelecer pontes que permitam o encontro entre o Eu e o Outro, isto é, o desenvolvimento de capacidades interculturais, de entre as quais se destaca a capacidade que o aluno deve desenvolver enquanto intermediário intercultural, enquanto construtor do caminho entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, sendo capaz de gerir situações de conflito entre culturas, capacidade proporcionada pelo conhecimento do mundo.

O conhecimento sociocultural *“merece uma atenção especial”* (QEQR, 2001: 148), pois *“(…) parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos”* (ibidem). Para o presente relatório este assunto também se reveste de especial importância, uma vez que, admitindo a

possibilidade de que o aprendente de LE não tenha acesso a outras fontes de cultura que não a veiculada pelo manual nem conhecimento prévio da mesma, é fundamental refletir na forma como a cultura associada à LE é transmitida nos manuais, de modo a averiguar se também por este meio a cultura surge envolta de estereótipos. Assim, para que o estudo da presença de estereótipos culturais nos manuais seja realizada, importa agora saber quais são os aspetos socioculturais que se consideram mais relevantes para a aprendizagem da LE. Segundo o QEER, são sete as áreas em que se desenham as marcas distintivas de uma sociedade:

1. A vida quotidiana: alimentação, horários e hábitos de trabalho, atividades de tempos livres, etc.;
2. As condições de vida: nível de vida, condições de alojamento, etc.;
3. Relações interpessoais: relações entre sexos, estruturas e relações familiares; relações entre comunidades e raças, etc.;
4. Os valores, as crenças, as atitudes: grupos socioprofissionais, culturas regionais, identidade nacional, artes, etc.;
5. A linguagem corporal: os gestos, as expressão facial, o contacto corporal, etc.
6. As convenções sociais: pontualidade, vestuário, saudação e despedida, etc.;
7. Os comportamentos rituais: prática religiosa e ritos; comportamentos do espectador em locais públicos, etc. (2001: 148-150).

Estes serão alguns dos aspetos que serão alvo de análise na parte prática deste trabalho e que também estão presentes nas indicações dos Programas de Espanhol, tal como se verificará de seguida.

1.2 O Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

O Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico data de 1997 é, portanto, anterior à elaboração do documento previamente apresentado. No entanto, recordando a tabela de evolução da Didática de Línguas proposta por Puren (2008) que se encontra na página 11 verifica-se que o conceito de interculturalidade toma forma na década de 80-90

e, como tal, já era um tema central na abordagem cultural da LE no ano em que surge o Programa de Espanhol. Assim, numa breve análise ao documento, parece interessante verificar se o conceito de interculturalidade é considerado nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem do Espanhol e quais as áreas que o QECR referencia como as mais relevantes com as mencionadas no Programa.

A primeira referência à importância da aprendizagem da cultura no ensino do Espanhol aparece na introdução do documento: “ (...) *ao aprender uma língua não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade.*” (Ministério da Educação, 1997:5). Tal como verificado na definição de cultura apresentada no primeiro capítulo e no QECR, também no Programa de Espanhol se corrobora a importância da cultura para a verdadeira aprendizagem de uma língua, como se depreende da leitura do excerto apresentado.

Além da importância dada aos conteúdos culturais para a interpretação da realidade, ainda na introdução do documento português, atribui-se o seguinte significado à aprendizagem da LE: “*O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, pois, diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação*” (Ministério da Educação, 1997:5). É uma afirmação interessante onde se associa um forte vínculo entre a aprendizagem da língua estrangeira e o desenvolvimento do indivíduo, que não passa apenas pelo desenvolvimento cognitivo, mas também social. Assim, aprender uma língua estrangeira contribui para o desenvolvimento holístico do aluno. Ainda que não esteja referido o termo “interculturalidade”, na verdade, no excerto apresentado é possível encontrar a essência deste conceito: segundo o Programa de Espanhol, a aprendizagem da LE promove o desenvolvimento dos indivíduos, que, ao conhecerem a cultura estrangeira, poderão ser eficazes na comunicação em LE, estando, desta forma, preparados para uma possível integração, a integração do aprendente na comunidade da cultura-alvo ou a integração de um indivíduo pertencente à cultura-alvo na cultura do aprendente de LE. “Desenvolvimento pessoal”, “integração social”, “aquisição cultural” e “comunicação” são, efetivamente, alguns dos princípios promovidos pela interculturalidade.

Outra das finalidades da aprendizagem em LE, tal como consta do Programa é “*aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto*

com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola” (Ministério da Educação,1997:7). Este processo de autognose, o “*conhecimento da sua própria realidade sociocultural*”, é também uma das linhas orientadoras da interculturalidade. Tal como verificado anteriormente, ainda que não se explicita o termo “interculturalidade”, o Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico traça linhas orientadoras que seguem a mesma direção proposta pela interculturalidade.

De seguida, serão analisados os “*aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola*” considerados relevantes para interpretar a realidade, como referido anteriormente e, dessa forma, proceder a uma comunicação eficaz.

Os aspetos socioculturais que integram o documento que se está a analisar são os seguintes:

- Eu e os outros: identificação e caracterização;
 - O meio que se vive em Espanha: caracterização física de cidades e povoações; habitação; a qualidade de vida;
 - Relações humanas: a família, o trabalho, o tempo livre;
 - Referências geográficas e culturais dos países hispanos;
 - Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, estabelecimentos públicos, etc; (Ministério da Educação, 1997: 19-20)

O ensino destes conteúdos deve ser feito de forma a proporcionar ao aluno meios que o levem a:

- Valorizar a vantagem que constitui o conhecimento de línguas estrangeiras, como forma de comunicação com pessoas de diferentes culturas;
- Valorizar o enriquecimento pessoal que decorre do relacionamento com pessoas de outras culturas;
- Desenvolver uma atitude de curiosidade, respeito e tolerância face a outras culturas e outras formas de estar;
- Valorizar as diferenças culturais, a fim de descobrir a própria identidade e enriquecê-la;

- Apreciar a empatia como elemento facilitador de adaptação, respeito e compreensão de novos fenómenos socioculturais. (ibidem)

Verificando as atitudes que o aluno deverá demonstrar face à aprendizagem dos conteúdos socioculturais, destacam-se as expressões: “respeito e tolerância”, “valorização de diferenças culturais” e “respeito e compreensão”. Só tendo por base estes valores, os mesmos defendidos pela interculturalidade, é possível compreender novos contextos socioculturais que contribuem para o enriquecimento pessoal e facilitam a comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Todavia, esta comunicação pode ser dificultada pela presença de estereótipos, tal como referido no QECR (2001:148). Também no Programa de Espanhol se alerta para a sua presença, dando-se a indicação de que na aprendizagem dos conteúdos socioculturais, devem ser dadas ferramentas aos alunos para estarem aptos a *“analizar criticamente os comportamentos socioculturais que implicam uma discriminação ou uma segregação”* (1997: 20). De facto, a análise parece ser bastante pertinente, pois *“En el caso del español los contenidos socioculturales son especialmente relevantes, puesto que nuestra cultura está claramente marcada por los estereotipos.”* (Elizondo Azagra, 2008: 37)

Síntese

Tendo-se reconhecido a relevância da interculturalidade na didática das Línguas Estrangeiras, procurou ver-se neste capítulo a forma como era abordado este conceito nos documentos que regulam o ensino do Espanhol em Portugal, o QECR e o Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em consideração que para a compreensão global dos contextos comunicativos é necessário entender a cultura que lhes está subjacente, foram observados os aspetos socioculturais que segundo o QECR e os Programa serão os mais relevantes.

No capítulo seguinte será abordado um aspeto que poderá dificultar a comunicação entre pessoas de diferentes culturas: o estereótipo.

Capítulo 3: Estereótipos e educação em Línguas

3.1 Uma definição de estereótipo

Como foi referido anteriormente, o olhar não esclarecido e desinformado face ao Outro pode conduzir ao surgimento ou manutenção de estereótipos relativos a determinados indivíduos ou grupos. Importa, então, esclarecer o conceito de estereótipo. Segundo Amossy

“Il est l’image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et les textes. (...) ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement : ils se défont et se reforment incessamment au gré du contexte et au hasard du déchiffrement.” (1991:21)

Da leitura do excerto apresentado, facilmente se particulariza a característica que melhor distingue o estereótipo: a falta de rigor (*“ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement”*). Desta forma, a ideia contida no estereótipo não reflete a realidade, já que é uma imagem imprecisa, prefabricada e ficcionada da própria realidade que assenta num discurso que prima pela ausência de procedimentos cognitivos.

Uma outra característica deste conceito é assinalada por Pickering: *“[Stereotype] is also a form of power, a power over how others are thought about which operates through spoken and written discourse.”* (2004:21).

O poder veiculado pelo estereótipo está relacionado com a tendência egocêntrica que o indivíduo possui para se ter a si e ao grupo a que pertence como medida absoluta de comparação face aos outros, superiorizando-se ao julgar os outros como inferiores. A inferiorização é, na realidade, a particularidade do estereótipo que mais se difunde *“nous utilisons le stéréotype dévalorisant”* (De Carlo, 1998:86).

Todavia, o estereótipo não tem por que ter este pendor mais negativo relacionado com a desvalorização do outro, como se verifica ao compreender as suas várias funções elencadas por Belmonte Talero:

- Função utilitária: são usados para explicar o mundo que nos rodeia, para descrever diferenças entre os grupos e prever a forma de atuação dos outros;

- Identificação social e ajuste: encerram o sentido de pertença a determinado grupo por oposição à não pertença a outros;
- Manutenção da autoestima: pode ser usado como defesa da imagem que outros projetam nos indivíduos;
- Redução da complexidade: dada a vasta e complexa realidade social, os estereótipos funcionam como uma rápida categorização;
- Preenchimento de lacunas: simplificam a tarefa de conhecer pessoas e saber como devem ser tratadas. (2004: 376-377)

Da observação da listagem efetuada, conclui-se que, na generalidade, a função primordial do estereótipo é a da simplificação, através da categorização, de uma realidade demasiado abrangente e complexa. Desta forma, os indivíduos adotam uma série de atitudes a que recorrem quando se deparam com a novidade que o Outro representa, dando uma ideia de que o conhecem. No entanto, apesar de por vezes a simplificação de que resulta o estereótipo ser considerada útil, importa refletir que qualquer simplificação deixa “algum conteúdo de parte”. Assim, ao descomplexificar o real, o estereótipo está, na verdade, a ignorar parte dele, oferecendo uma visão parcial e, conseqüentemente, redutora.

As imagens, próprias ou dos outros, positivas ou negativas, são veiculadas por vários canais e em vários contextos, inclusivamente, claro, na aula de Língua estrangeira, como de seguida se explicita.

3.2 O papel do estereótipo no processo ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira

Assumindo, então, que o estereótipo faz parte integrante da sociedade e que a categorização de indivíduos é uma atividade natural do ser humano (De Carlo, 1998: 85), este conceito está sempre subjacente na aula de Língua Estrangeira. No entanto, visto que a escola é encarada como um agente de socialização, poderá ser precisamente este o contexto a partir do qual se dará início a uma abordagem pedagógica intercultural na qual o estereótipo tenha a função de potencializar o diálogo entre culturas. Assim, o papel do professor de Língua estrangeira será o de,

- *Aider les apprenants à comprendre comment les autres les voient et comme eux voient les autres, comment leurs perceptions sont influencées par les catégorisations, voire par les simplifications inhérentes aux clichés ;*
- *Aider les apprenants à comprendre la perception et la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, de la façon dont ils se confrontent à l'attente des autres, comme leurs appartenance à certains groupes sociaux influence leurs valeurs, leurs croyances et leur comportement.* (Byram & Tost Planet, 2000, citados por Chaves, 2004:121)

A partir destes tópicos que devem conduzir os alunos à reflexão sobre si mesmos e sobre os outros, o estereótipo pode funcionar precisamente como um ponto de partida para a aprendizagem da cultura na aula de LE. Sabendo que parte de uma realidade limitada e simplificada, caberá ao professor o papel de mediador para ajudar os alunos na tarefa de alargar o seu conhecimento de realidade. Assim, a presença do estereótipo no processo ensino-aprendizagem não tem de ser necessariamente negativa. Deve saber usar-se a sua presença como algo que pode conduzir à reflexão.

3.3 Fatores de construção: o lugar do manual

Como referido, a necessidade da abordagem do diálogo intercultural na aula de LE surge, frequentemente, a partir das imagens estereotipadas que os alunos possuem do país estrangeiro, da sua gente e da sua cultura. Muitas são as fontes por onde se veiculam os estereótipos como “*a família, o grupo de pares, a escola, os mass media e a publicidade*” (Babo, 1997, citada por Chaves, 2004: 115-116).

No âmbito da escola, o manual escolar é um dos meios pelo qual os aprendentes vão construindo a ideia do país e da língua que estudam. Visto que é um material que quase nenhum professor dispensa, é conveniente que proceda a uma análise crítica deste material, tal como defende Alarcão: “*Realmente não posso conceber um professor (...) que não leia criticamente o manual*” (2001:25).

Do centralismo protagonizado pelo livro surgem vantagens, como o seguimento do Programa para a disciplina ou a orientação relativamente à progressão gramatical e lexical; mas também inconvenientes, como a imposição de um determinado método ou, direcionando para este relatório, a apresentação de uma moldura bastante fragmentada da cultura estrangeira, tantas vezes favorável a uma visão estereotipada da mesma (Soler-Espiuba, 2009; Guillén Díaz, 2004; Lorenzo-Zamorano, 2004; Lluch-Balaguer, 2003;

Sercu, 2000). Com o aumento exponencial de manuais de língua estrangeira, tornou-se imperiosa a criação de instrumentos que permitissem avaliar e comparar livros de texto, de forma sistemática e objetiva (Sercu, 2000:627).

Da avaliação efetuada, existem duas lacunas que são indicadas por quase todos os autores: a fragmentação dos conteúdos culturais e a inexistência de atividades que promovam a interculturalidade (Belmonte Talero, 2004; Risager, 1990; Wandel, 2003, Puren, 2008; Byram, 1990 e Lorenzo-Zamorano, 2004). Considerando que a grande maioria dos alunos encara o manual como um material inquestionável, poderão inferir que os conteúdos culturais, que tantas vezes são relegados para o final de cada unidade, são, afinal, dispensáveis. É, pois, imperioso que este material didático aposte na sua reconfiguração, tal como sugere Wandel:

“Textbooks should contain material that allows and provokes diverging opinions and discussions on cultural stereotyping. At the same time, some attitudes and behaviours should be developed: the feeling of empathy, the ability to change perspectives, to recognise misunderstandings and to find ways to overcome them.” (2003: 73)

A promoção da discussão em torno dos estereótipos é fundamental, para, posteriormente, ser possível proceder a uma mudança de atitudes e comportamentos que privilegie a capacidade de ultrapassar mal-entendidos, ou seja, de levar a cabo uma abordagem intercultural da componente cultural.

Particularizando a questão para os manuais de Espanhol Língua Estrangeira 2, a interculturalidade é, igualmente, a grande ausência sentida: *“(…) los libros de texto españoles no son apropiados para la educación intercultural”* (Besalú, citado por Lorenzo-Zamorano, 2004:3). Continua o investigador, a justificar a sua afirmação: *“Los gitanos no existen en los libros de texto; el etnocentrismo localista es el principal criterio orientador en el tratamiento de la diversidad cultural española (....) abundan los estereotipos y escasean las explicaciones históricas (...)”* (*idem*).

Perante este panorama, o professor deve assumir o seu papel de informador e conduzir os alunos a um conhecimento mais genuíno e real do outro, desconstruindo preconceitos e aproximando culturas, sem, no entanto, desprover o Outro do seu direito à alteridade. Neste sentido, Wulf afirma:

“Sous le signe de l’égalitarisme, la civilisation européenne a souvent risqué de détruire la différence constitutive de l’univers étranger et de l’assimiler au nom de l’égalité revendiquée. Aujourd’hui il importe plus que jamais d’admettre les particularités des diverses cultures et de les laisser s’épanouir.” (1999: 5)

Para a manutenção do seu equilíbrio, a sociedade deve ser arquitetada com ideias antagónicas, das quais identidade e alteridade são exemplo. Assim, os exercícios de desconstrução dos estereótipos referentes à língua e cultura estrangeiras devem, naturalmente, ser realizados, mas não com o intuito de querer transformar o *outro* num *semelhante*. Aliás, retomando a ideia de que é com a presença daquele que é diferente que se espoleta o processo de identidade, como seria possível o autoconhecimento se o Outro não estivesse do lado de lá do espelho? Para dar início a este trabalho introspetivo, seguidamente serão apresentados alguns estereótipos relativos à língua e cultura alvo, isto é, de Espanha e dos espanhóis.

3.4 A Espanha e os espanhóis vistos pelos portugueses: estereótipos mais comuns

Apesar de Espanha ser o único país com que Portugal faz fronteira, as relações ibéricas têm sido ao longo dos tempos marcadas por uma relação na qual predomina a desconfiança, como aliás denotam os aforismos populares “Favores desses me fazem os espanhóis” ou o celeberrimo “De Espanha, nem bom vento, nem bom casamento”. Esta atitude é justificada do ponto de vista diacrónico por Sánchez Gómez, citado por Moriano: “(...) *históricamente, gobiernos y súbditos portugueses han visto a España como un vecino grandullón y violento, deseoso de engullir en sus fauces a las tierras lusas*” (2010: 65). Relembre-se a este respeito que é possível que o período filipino em Portugal (1580-1640) tenha deixado marcas, ainda que subtis, indeléveis, perpetuadas na memória das gerações, que se repercutem numa atitude de desconfiança. A potencial junção entre os dois países, a famosa conceção de *Iberismo*, é uma ideia que ressurge apenas em “*contextos de inestabilidad política o de grave crisis de valores*” (Sánchez Gómez, citado por Moriano, 2010: 58), como, aliás, os que presentemente se vivem.

No entanto, a ideia de “invasão” continua presente a nível da hegemonia económica. A este propósito, diz Fernando Dacosta, entre o sério e o jocoso, que a Avenida da Liberdade em Lisboa está repleta de empresas espanholas franchisadas (Torre Núñez, 2005: 66), resultado da melhoria das relações económicas entre os dois países, especialmente após a

sua entrada na União Europeia (1986). Contudo, é irónico, e simultaneamente sintomático, notar que as diligências inerentes à compra do Banco de Extremadura pela Caixa Geral de Depósitos (2002) tiveram de ser feitas em inglês, porque tanto portugueses como espanhóis não foram capazes de se fazer compreender (Torre Núñez, 2005: 62)³.

Passando para a esfera cultural, portugueses e espanhóis consideram que o intercâmbio cultural é muito escasso. Fernando Dacosta afirma que “(...) *en Portugal no hay programas españoles en la televisión por cable, no hay casi cine español, ni se leen escritores españoles.*” (Torre Núñez, 2005: 67). Por seu turno, Martín de Blás exprime a sua preocupação relativamente à dificuldade em encontrar livros portugueses em Espanha e vice-versa (Torre Núñez, 2005: 69).

Focando de seguida o escopo para o contexto escolar, provavelmente não serão estes os estereótipos que povoam o imaginário dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, porque a economia e a literatura não constituem os interesses da maioria dos discentes.

Ainda que, na realidade portuguesa, o espanhol seja uma língua com uma imagem bastante positiva, porque é considerada “bonita”, “útil” e “fácil”, segundo o estudo levado a cabo por Simões & Araújo e Sá (2006), circulam na sociedade vários estereótipos referentes a Espanha e aos espanhóis. Entre os mais conhecidos destacam-se os seguintes: a prática sistemática da sesta (Soler-Espiauba, 2009: 222) a paelha (Lorenzo-Zamorano, 2004: 13; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 59; Soler-Espiauba, 2009: 222) e a tortilha como pratos que se comem todos os dias, as touradas como passatempo preferido (Lorenzo-Zamorano, 2004: 13; Soler-Espiauba, 2009: 222), o flamenco (Gómez-Ullate, citado por Moriano, 2010: 64; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 59; Soler-Espiauba, 2009: 222), as castanholas (Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 59) e o toureiro (Lorenzo-Zamorano, 2004:13) como símbolos inquestionáveis e a falta de jeito dos espanhóis para as línguas (Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 60; Moriano, 2005: 117, 125).

Síntese

Neste capítulo tentou definir-se o conceito de estereótipo e refletir sobre o seu uso no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Demonstrou-se que o estereótipo pode ser um ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos socioculturais. Referiram-se

³ É curioso constatar que o conhecido estereótipo de que os portugueses “têm jeito para as línguas” é, de certa forma, questionado, especialmente se se tiver em consideração o nível cultural que seria suposto os protagonistas do episódio relatado terem.

igualmente as fontes por onde circula o estereótipo, pretendendo dar mais atenção ao manual, já que será alvo de análise na parte que se segue. No final do capítulo foram ainda enumerados alguns estereótipos comuns que circulam na comunidade portuguesa relativamente a Espanha e aos Espanhóis, a partir dos quais se elaboraram as categorias de análise dos manuais que será feita na segunda parte deste relatório.

Parte II: Estereótipos e manuais de Espanhol Língua Estrangeira: uma proposta de análise

Introdução

Da breve reflexão realizada no enquadramento teórico deste trabalho relativa ao uso do manual escolar, há um aspeto que se crê ter ficado evidente: o da centralidade deste material. Efetivamente, muitos são os professores e os alunos que atribuem ao manual o papel principal no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se instale na aula uma “*manualocracia*”.

Nesta segunda parte do trabalho, agarrando o repto lançado por Alarcão (2001), é apresentada uma proposta de análise de alguns conteúdos culturais em dois manuais de ELE, tendo por objetivo indagar a presença de estereótipos. Depois de analisados e discutidos os resultados da análise, serão tecidas algumas considerações finais que, espera-se, contribuam para uma reflexão sobre a prática docente e para o reconhecimento de que, realmente, “*todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador (...)*” (Alarcão 2001: 24).

De seguida, apresenta-se a próxima etapa do relatório, o capítulo dedicado à explanação das orientações metodológicas.

Capítulo 1: Orientações Metodológicas

Neste capítulo justifica-se e explicita-se o caminho metodológico escolhido para a análise dos manuais e apresenta-se o *corpus* que constituiu a base do trabalho. Como se poderá verificar, a investigação organiza-se segundo a orientação de Nunan - “*a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: a question, problem or hypothesis, data, analysis and interpretation of data*” (Nunan, 1992, citado por Rita, 2005: 74).

1.1 Questões de investigação

A problemática que orienta esta investigação é a de averiguar a presença de estereótipos culturais em manuais de ELE nível A2 e a sua repercussão no processo ensino-aprendizagem. Para conseguir descobrir e compreender os diálogos que no manual

se estabelecem entre os conteúdos culturais e a estereotipia, formularam-se algumas questões de investigação que servem de base ao *output* investigativo, a saber:

- a) Existem estereótipos culturais nos manuais de ELE? Se sim, que formas assumem?
- b) Há diferenças relativamente ao contexto em que surgem os estereótipos nos manuais?
- c) De que forma a presença de estereótipos pode afetar o processo ensino-aprendizagem?

1.2 Objetivos

Com o propósito de responder a estas questões, e porque a investigação é ela própria “*uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões*” (Tuckman, 2000: 5), estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- a) Verificar a existência de estereótipos nos manuais observados;
- b) Identificar os estereótipos mais frequentes;
- c) Indicar possíveis diferenças no contexto em que surgem os estereótipos nos dois manuais;
- d) Refletir em que medida os estereótipos influenciam o processo ensino-aprendizagem.

1.3 Metodologia

Para dar resposta às questões de investigação expostas e atender aos objetivos delineados neste relatório, à luz da bibliografia consultada referente à metodologia de investigação em ciências sociais, este estudo situa-se nos paradigmas da investigação quantitativa e qualitativa. Quantitativa, porque serão contabilizadas as ocorrências das categorias que se especificarão adiante. Qualitativa, porque se procederá a uma interpretação dos “*sentidos e significados, patentes ou ocultos*” (Chizzotti, 2006: 115) nos textos, imagens e número de ocorrências de determinada categoria ou subcategoria, que

“podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele [no texto]” (ibidem). Desta forma, na análise complementa-se “o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva, qualitativa” (idem: 117). Na verdade, aliar os métodos quantitativo e qualitativo é uma opção defendida por muitos teóricos (Lankshear & Knobel, 2008: 62; Sampieri, 2006: 20; Bisquerra, 1996: 278).

No entanto, há consciência de que numa análise de tipo qualitativo há uma margem de subjetividade inevitável, intrínseca ao processo interpretativo, mas que, como refletem as supracitadas palavras de Chizzotti, a análise qualitativa deve ser encarada como uma forma de enriquecer o trabalho investigativo e não de lhe retirar rigor. Trata-se de uma “subjetividade plausível” que parte de dados objetivos (Rita, 2006: 74).

Seguidamente, apresentam-se os instrumentos e procedimentos utilizados que permitiram recolher os dados para descrever os estereótipos culturais presentes no *corpus* estudado, numa perspetiva de análise quantitativa e qualitativa.

1.3.1 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para dar início à recolha de dados foram elaboradas categorias que permitissem agregá-los e classificá-los, agrupando-os em dois grandes temas “Espanha”: e “os espanhóis”. O sistema categorial foi definido, na sua grande maioria, de forma apriorística, isto é, sem conhecimento de que estavam presentes nos manuais. Esta forma de categorização pareceu a mais adequada ao âmbito deste estudo, já que permite uma maior objetividade e, conseqüentemente, uma menor dispersão na análise. Por outro lado, pela prática letiva, já se conhecia o manual *Español 2, nível Elemental II*, da Porto Editora, e o conhecimento que se tinha do livro foi considerado, pois seria muito difícil ignorá-lo. Contudo, não se crê que a experiência de uso do manual tenha tornado a análise menos válida. De seguida, expõem-se as categorias e subcategorias, para depois se explicitar a sua proveniência e objetivo de análise.

Espanha	Os espanhóis
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nacionalidades 2. Países 3. Cidades 4. Símbolos e objetos representativos: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Castanholas 4.2 Tortilha 4.3 Paelha 4.4 Touro 4.5 Toureiro 4.6 Flamenco: traje e dança 5. Personalidades 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Nomes próprios 3. Caraterísticas: <p style="margin-left: 20px;"><i>Os espanhóis...</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a) ... <i>adoram touradas</i> b) ... <i>traduzem tudo, não sabem falar línguas estrangeiras</i> 4. Hábitos quotidianos <ol style="list-style-type: none"> 4.1 O bar 4.2 A sesta

Tabela 2. Categorias e subcategorias de análise do *corpus*.

Grande parte da categorização que se apresenta foi construída, como referido, antes de se proceder à análise dos manuais e teve como referência tanto os estereótipos indicados no quadro teórico deste trabalho, como os mais comuns veiculados na sociedade portuguesa. Para o estabelecimento das categorias “nacionalidades”, “países”, “cidades”, “símbolos e objetos representativos”, “género”, “nomes próprios” e “caraterísticas” seguiram-se algumas das sugestões propostas por Paricio Tato (2005: 142-143). Relativamente às subcategorias, a sua fonte já é mais variada: “castanholas” (Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 59) “tortilha” (Lorenzo-Zamorano, 2004: 13), “paelha” (Lorenzo-Zamorano, 2004: 13; Soler-Espiauba, 2009: 222; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 59), “toureiro” (Lorenzo-Zamorano, 2004: 13), “flamenco” (Soler-Espiauba, 2009: 222; Gómez-Ullate, citado por Moriano, 2010: 67; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 59; Lorenzo-Zamorano, 2004: 13), “*os espanhóis adoram touradas*” (Soler-Espiauba, 2009: 222), “*os espanhóis traduzem tudo, não sabem falar línguas*” (Moriano, 2005: 117, 125, Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005: 60), a “sesta” (Soler-Espiauba, 2009: 222). As subcategorias “touro” e “bar” foram as únicas criadas com base no conhecimento do manual, mas que se pensa fazerem parte dos estereótipos mais comuns que circulam na sociedade portuguesa.

O estudo das categorias “nacionalidades”, “países” e “cidades”, que serão alvo de uma análise mais de tipo quantitativo, tem por objetivo aferir a diversidade ou centralismo face a Espanha. Quanto aos itens “género” e “nomes”, que também irão ser observados à luz do método referido, pretende verificar-se de que modo refletem a realidade demográfica e social espanholas. Assim, considerou-se pertinente contrastar os dados obtidos para os 4 itens com os dados oficiais do INEE. A análise das restantes categorias, cuja abordagem será mais de tipo qualitativo, tem por finalidade verificar os contextos em que estas ocorrem nos manuais e daí extrair um significado válido.

No que diz respeito ao processo de recolha dos dados, procedeu-se a várias leituras dos manuais e dos materiais acompanhantes, de modo a inserir o número de ocorrências exato de determinada categoria numa tabela de registos. As categorias “caraterísticas” e “hábitos quotidianos”, por se fazer uma análise mais qualitativa das mesmas, não terão uma tabela associada. Este tipo de análise foi realizado com base nas notas que se iam tomando à medida que se faziam as leituras dos manuais.

Para a recolha de dados foram considerados os textos escritos, os textos orais, as propostas de atividades dirigidas aos alunos, incluindo os enunciados e ilustrações quando consideradas pertinentes.

1.3.2 Instrumento de análise

O instrumento de análise dos dados consistiu numa tabela de registos para cada categoria, com exceção das mencionadas. Com os resultados obtidos foram elaborados gráficos que permitissem uma melhor leitura e conseqüente interpretação.

1.3.3 *Corpus*

Os manuais que integram o *corpus* deste estudo são apenas dois. Este facto prende-se não apenas com uma questão de exiguidade de tempo, mas também porque, até ao momento, só existe uma editora portuguesa que comercializa o livro de Espanhol Língua Estrangeira 2, nível A2. Após o contacto por via telefónica com todas as escolas do regime público com 3.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro, 87 no total, verificou-se que 37 tinham a disciplina de espanhol no 8.º ano de escolaridade e desse número, 12

adotaram um manual de uma editora espanhola e as restantes adotaram o manual da editora portuguesa. O segundo manual escolhido para figurar neste estudo foi, naturalmente, o livro espanhol mais adotado nas escolas, ainda que o seu número seja bastante reduzido, tal como pode verificar-se no anexo 1. Veja-se, então, a apresentação dos dois manuais:

Título	Autores	Editora Data de publicação	Material acompanhante	Adotado em
<i>Español 2 Nivel elemental II</i>	Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira e Suzana Meira	Porto Editora – 1. ^a ed. 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Livro de exercícios; • Livro do professor; • CD. 	25 escolas
<i>Club Prisma – método de español para jóvenes - A2</i>	Equipo Prisma	Edinumen – 1. ^a ed. 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Livro de exercícios; • Livro do professor; • CD. 	6 escolas

Tabela 3. Apresentação esquemática do *corpus* de análise.

Ambos os livros dos alunos se encontram estruturados em 12 unidades, sendo que o manual da Edinumen apresenta dois blocos de revisão de conteúdos, depois das unidades 5 e 10, que não estão contabilizadas no total de unidades. Os dois livros integram um esquema, em forma de grelha, onde estão os dados relativos à organização de cada unidade didática, com indicação do título de cada uma delas, dos conteúdos funcionais, gramaticais, léxicos e culturais, no caso do livro espanhol. De referir que ambos os manuais detêm umas páginas finais reservadas a um glossário. O manual português apresenta uma série de palavras e expressões registadas em espanhol, com o significado correspondente em português. O manual espanhol apresenta no fim um minidicionário em que recolhe o significado de uma série de palavras em francês, italiano, alemão, português e inglês. Os

manuais também possuem um apêndice gramatical, que no caso do manual português se encontra no livro de exercícios e no espanhol está no manual do aluno.

Relativamente aos materiais acompanhantes, da observação da tabela 3, parecem muito similares. A grande diferença reside no material destinado ao professor. No livro da Porto Editora, o *libro del profesor*, composto por 32 páginas, apresenta unicamente as soluções dos exercícios do manual do aluno e as transcrições dos exercícios de audição. Esporadicamente dá alguma orientação relativa à realização de determinado exercício. O *Prisma del profesor* é composto por 143 páginas e, além dos conteúdos apresentados pelo manual português, oferece fichas fotocopiáveis com a respetiva correção e transparências.

O manual é considerado como um todo e, por isso, em termos de apresentação de resultados encontrar-se-ão as siglas MP para “manual português”, que inclui o livro do aluno (MPLA) e o livro de exercícios (MPLE), e ME para “manual espanhol”, que inclui o livro do aluno (MELA), o livro de exercícios (MELE) e o livro do professor (MELP). Nas tabelas que servirão de instrumento de análise considerou-se pertinente ter uma noção da distribuição do número de ocorrências de determinada categoria ou subcategoria pelos manuais e material acompanhante, mas para a construção de gráficos foram considerados os manuais no seu conjunto.

Em termos de análise, retirando os índices, glossários e soluções de exercícios, no caso do MP, o texto validado para análise é de 199 páginas e no ME é de 279, o que perfaz um total de 478 páginas analisadas.

Síntese

Neste capítulo apresentaram-se as orientações metodológicas que presidiram à realização deste estudo, demonstrando a forma como será organizado. No capítulo seguinte serão analisados os dados e discutidos os resultados que permitirão dar resposta às questões formuladas.

Capítulo 2: Análise e discussão de resultados

Introdução

Explicitada a forma de atuação para responder à pergunta de investigação basilar deste trabalho (Os manuais apresentam uma visão estereotipada de aspetos culturais relacionados com Espanha e os espanhóis?), neste capítulo pretende dar-se alguns apontamentos para a construção de uma resposta.

Tal como indicado na metodologia, a análise está dividida em duas partes: na primeira, estudam-se aspetos relacionados com a forma como os manuais apresentam o mundo desde uma perspetiva mais geral, na segunda, o foco incide sobre aspetos relacionados com os sujeitos que nele habitam.

Para a recolha dos dados que seguidamente se apresentam, foram contabilizadas todas as ocorrências constantes nos 5 livros, tanto a nível de enunciados de exercícios, como de textos escritos e orais, tal como referido na metodologia.

2.1 Espanha nos manuais

2.1.1 Nacionalidades

Com esta subcategoria pretende ver-se a variedade das nacionalidades referidas nos manuais, nomeadamente se estão presentes as nacionalidades dos grupos imigrantes mais significativos em Espanha. Para a recolha de dados nesta categoria foram consideradas apenas as ocorrências em que claramente se fazia menção à nacionalidade de determinada pessoa. Assim, embora haja casos em que o conhecimento da nacionalidade de determinada personalidade faça parte do conhecimento geral, se esta não for mencionada, não é considerada.

Livro Procedência	MP		ME		
	MPLA	MPLE	MELA	MELE	MELP
Espanha	13	1	10	6	2
Barcelona	-	-	-	-	1
Cádiz	-	-	1	-	-
Jaén	1	-	-	-	-
Madrid	1	-	-	-	-
Ronda	-	-	1	-	-
Salamanca	-	1	-	-	-
Tuy	1	-	-	-	-
NI	10	-	8	6	1
América Hispânica	7	-	2	1	1
Argentina	1	-	-	-	-
Chile	1	-	-	-	1
Colômbia	2	-	-	-	-
México	-	-	2	-	-
Peru	-	-	-	1	-
Porto Rico	2	-	-	-	-
Uruguai	1	-	-	-	-
Europa	7	-	4	11	3
Alemanha	1	-	-	2	-
Dinamarca	1	-	-	-	1
Eslováquia	-	-	1	-	-
Finlândia	1	-	-	-	-
França	1	-	-	3	-
Grécia	-	-	-	1	-
Holanda	-	-	1	1	-
Inglaterra	-	-	-	-	2
Itália	-	-	2	3	-
Noruega	-	-	-	1	-
Portugal	2	-	-	-	-
Turquia	1	-	-	-	-
Outra	2	-	1	6	-
China	-	-	-	2	-
E.U.A.	2	-	-	2	-
Japão	-	-	1	1	-
Rússia	-	-	-	1	-

Tabela 4. Registo de ocorrências das nacionalidades nos manuais.

Quando comparados os registos dos dois manuais, constata-se que se os referentes a Espanha estão relativamente equilibrados, com 14 ocorrências no MP e 18 no ME, o

mesmo não se verifica em relação às demais nacionalidades, como se pode verificar pelo seguinte gráfico:

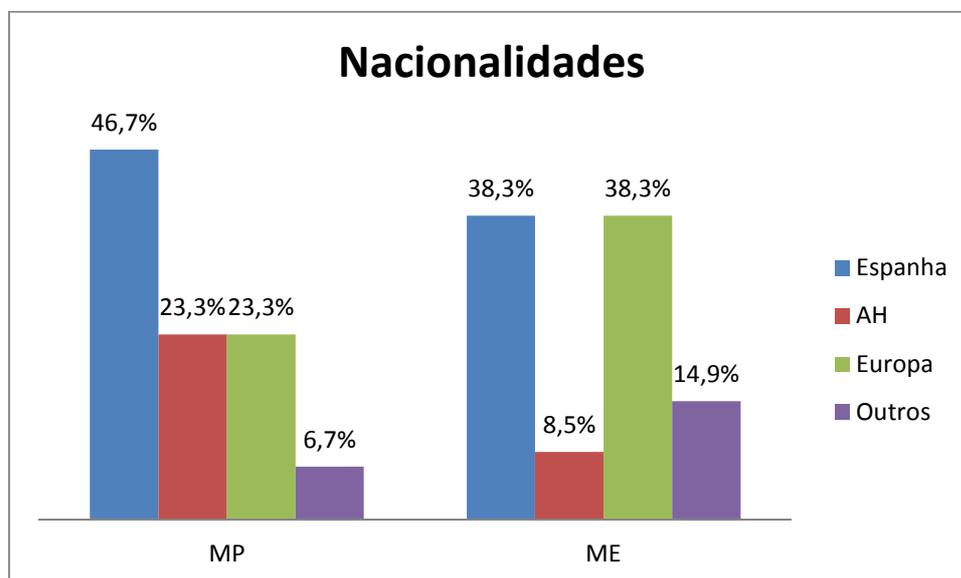


Gráfico 1. Comparação da distribuição das nacionalidades nos manuais.

Como se verifica pela observação do gráfico, a maior diferença entre os manuais reside nas nacionalidades referentes a países da América Hispânica e da Europa, em que existe uma diferença de cerca de 15% entre ambos. De assinalar também a divergência entre o número de ocorrências da nacionalidade espanhola, que se contabiliza em cerca de mais 8 valores percentuais no MP. Assim, neste manual são mais frequentes as menções a nacionalidades provenientes de países de América Hispânica, com 7, do que no ME, onde se contam apenas 4 referências, o que corresponde a cerca de 9%. Todavia, importa referir que das ocorrências do MP, 6 referem-se a personalidades do mundo artístico hispânico que se encontram na unidade “¡Vivan los artistas!”. Dos 4 registos do ME, apenas um se refere ao mundo artístico, nomeadamente ao grupo mexicano *Maná*; os restantes são personagens de textos.

No que diz respeito às nacionalidades de proveniência europeia, o ME já apresenta uma percentagem bastante superior: cerca de 38%, a mesma que a referente à nacionalidade espanhola, face aos cerca de 23% do MP. É interessante notar que o manual da editora portuguesa atribui esta nacionalidade a duas personagens do livro, ao passo que no manual espanhol não há referência à nacionalidade portuguesa, o que está relacionado com a especificidade e abrangência do público-alvo a que se dirige. Também nas

nacionalidades catalogadas como “Outras” o ME revela um número muito superior de registos, 7, comparativamente com as 2 ocorrências que se encontram no MP, o que equivale a cerca de 15% e 7%, nomeadamente. No entanto, é relevante observar que dos 7 registos existentes no manual espanhol, apenas se referenciam 4 países: Estados Unidos da América, Japão, China e Rússia (este último é o único cuja ocorrência não é repetida).

Da breve análise efetuada conclui-se que, comparando os dois manuais, o ME destaca-se por apresentar maior número de ocorrências relativas a outras nacionalidades que não a espanhola – cerca de 62%. A percentagem no MP é de cerca de 53%, o que traduz um maior equilíbrio.

Tal como referido no texto introdutório ao estudo desta subcategoria, um dos objetivos é aferir a presença das nacionalidades dos grupos de imigrantes mais significativos em Espanha. Os dados do INEE que de seguida se apresentam referem-se ao ano de 2007.

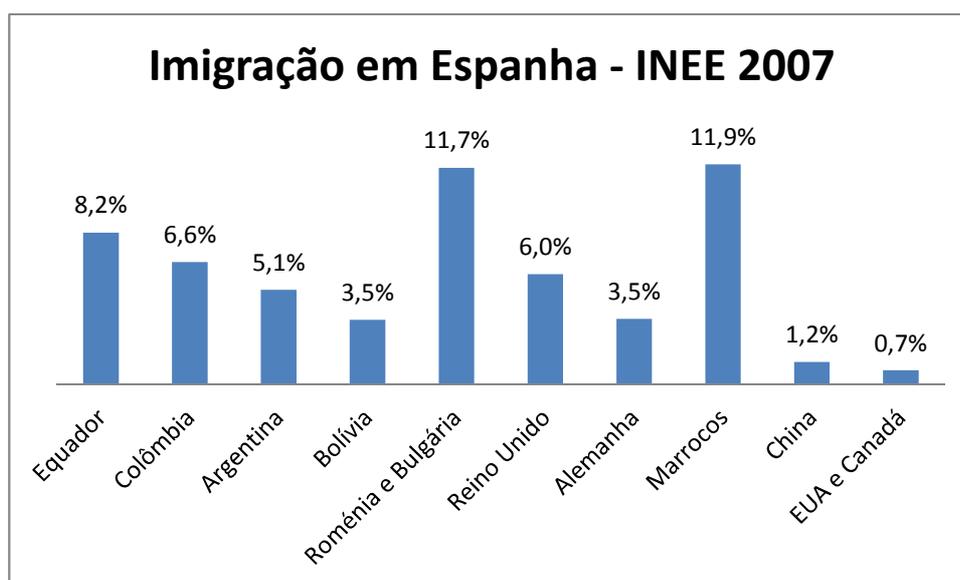


Gráfico 2. Nacionalidade dos grupos de imigrantes mais representativos em Espanha (dados do INEE de 2007).

Os países estão organizados no gráfico seguindo os grupos analisados nos manuais, isto é, “América Hispânica”, com Equador, Colômbia, Argentina e Bolívia, “Europa”, onde constam Roménia e Bulgária, Reino Unido e Alemanha e, por fim, “Outros”, com Marrocos, China, Estados Unidos da América e Canadá. As percentagens de imigrantes oriundos de cada grupo mencionado são, seguindo a ordem apresentada, cerca de 23%,

22% e 14%. Assim, a grande maioria dos imigrantes em Espanha provém da América do Sul ou Europa. É interessante verificar que, a nível individual, o país de onde provém a maior parte dos imigrantes é Marrocos, com uma percentagem de 11, 9%. Na origem desta elevada percentagem pode estar o facto das cidades de Ceuta e Melilla serem cidades espanholas autónomas.

Confrontando os dados do gráfico com os recolhidos nos manuais, verifica-se que as proveniências mais comuns nos manuais são a América Hispânica e Europa no MP e Europa no ME. Porém, recorde-se que a grande maioria das referências à nacionalidade de países da América Hispânica no manual português era atribuída a personalidades do mundo artístico. A única que não está englobada neste caso, Chile, não corresponde aos países hispânicos com maior taxa de emigração. O mesmo ocorre no ME, pois, ao cruzar os dados da tabela 4 e do último gráfico apresentado, verifica-se que nem o México, o Perú ou o Chile são países de origem de grupos de imigrantes com representação.

Ora, se as nacionalidades dos países da América do Sul mais relevantes na taxa de imigração espanhola não estão representadas nos manuais, como ficou explicitado, o mesmo não acontece relativamente à nacionalidade procedente dos países europeus mais relevantes nesta temática. Realmente, contam-se 3 ocorrências referentes à nacionalidade alemã, 2 no ME e 1 no MP, e 2 referentes a Inglaterra no ME. Contudo, Alemanha e Reino Unido não são os países europeus de onde provém o maior número de imigrantes. Esse lugar é ocupado pela Roménia e Bulgária, que não estão representadas nem neste nem em nenhum outro nível nos manuais.

No que diz respeito ao último grupo, “Outros”, também se contabilizaram ocorrências de algumas nacionalidades relevantes, mas não da mais relevante, a marroquina. As ocorrências registadas referem-se aos Estados Unidos da América, com 2 registos em cada manual, e à China, com 2 registos no ME.

Convém, no entanto, salientar que, embora haja referência a nacionalidades coincidentes com a proveniência dos grupos imigrantes mais significativos em Espanha, em nenhuma das ocorrências registadas nos manuais se menciona que a pessoa que tem essa nacionalidade é imigrante. Aliás, a única vez em que se aborda a questão da emigração é no MELA, onde num texto, há uma personagem que é eslovaca e vive em Espanha (p. 61).

A análise desta subcategoria revela que o ME tem um leque maior e mais diversificado de nacionalidades, com um total de 17 ocorrências face às 14 do MP. Verifica-se também que no ME há uma diferença de menos 8 valores percentuais comparativamente com o MP no que diz respeito às referências a Espanha. É igualmente relevante mencionar que a maior parte das ocorrências das nacionalidades dos grupos de análise “Europa” e “Outros” se refere a estudantes estrangeiros que estão a estudar em Espanha.

Não parece ser fortuito o facto de no manual espanhol existirem menos referências a Espanha e à América Hispânica que à Europa e países como Estados Unidos da América, Japão ou China e que o número de personagens estrangeiras que se encontram a estudar em Espanha seja ainda significativo. Por um lado, parece que no ME existe o cuidado de espelhar a globalização e o natural movimento de pessoas. Por outro, pode entender-se que no ME há também a intenção de apresentar Espanha como um país cosmopolita, onde habitam e convivem pessoas de diferentes nacionalidades, dando uma imagem de país acolhedor, aberto e tolerante.

2.1.2 Países

Com esta categoria pretende verificar-se se existe variedade geográfica em relação aos países referidos, a nível mais particular e geral, isto é, do território espanhol, hispânico e global.

Países \ Livro	MP		ME		
	MPLA	MPLE	MELA	MELE	MELP
Espanha	7	4	3	2	-
América Hispânica	10	4	10	6	16
Argentina	1	-	1	-	-
Bolívia	1	1	-	-	1
Chile	1	-	1	-	1
Colômbia	-	-	2	-	1
Costa Rica	-	-	-	-	2
Cuba	-	1	1	1	-
El Salvador	-	-	-	-	2
Equador	1	-	-	-	-
Guatemala	-	-	-	-	1
Honduras	-	-	-	-	1
México	1	1	-	2	1
Nicarágua	-	-	-	-	1
Panamá	1	-	1	-	-
Paraguai	-	-	-	-	1
Perú	2	1	2	1	1
Porto Rico	1	-	1	1	-
Rep. Dominicana	-	-	-	-	2
Uruguai	-	-	-	-	1
Venezuela	1	-	1	1	-
Outros (países/ territórios)	15		11		
Total	40		48		

Tabela 5. Registro de ocorrências de países nos manuais.

Seguidamente apresenta-se a tabela onde se especificam as ocorrências a outros países. Os países que se registam nos dois manuais estão associados pela mesma cor.

		OUTROS PAÍSES/TERRITÓRIOS	
Manuais Ocorrências	MP	ME	
1	Andorra, Filipinas, Guiné Equatorial, Sahara Ocidental, Itália, Turquia, Alemanha, Egito.	Andorra, França, Itália, Turquia, Alemanha, Egito, Japão, Índia, Dinamarca, Brasil, Portugal.	
2	-	-	
3	Brasil	-	
4	Portugal	-	

Tabela 6. Registo de ocorrências de outros países/territórios.

Pela observação da tabela 5 verifica-se que os dois manuais apenas apresentam valores semelhantes no registo de países que não se encontram em território hispânico, com 15 ocorrências para o MP e 11 para o MP. Relativamente aos outros (Espanha e AH), os registos são bastante díspares, como se pode constatar no gráfico seguinte:

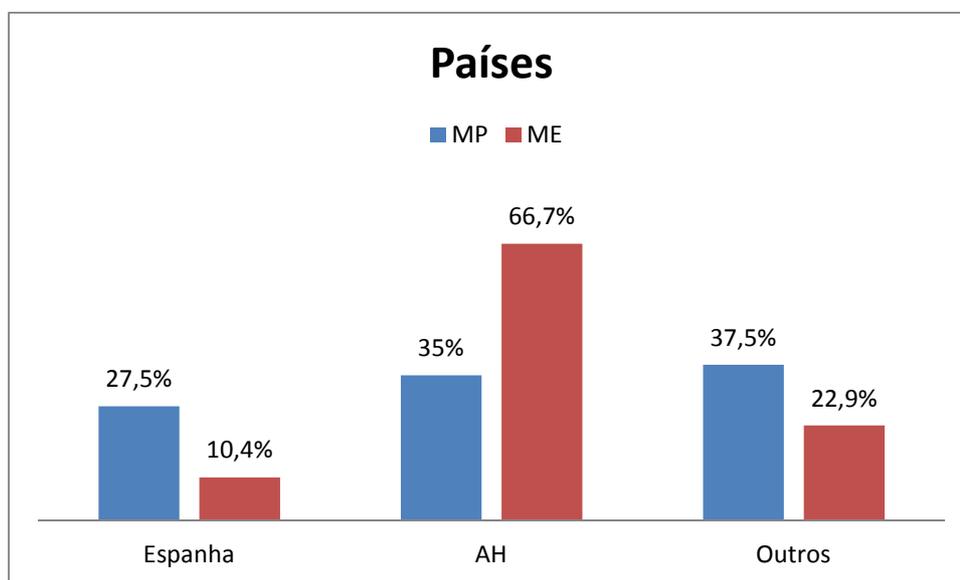


Gráfico 3. Distribuição de países nos manuais.

No gráfico destaca-se a percentagem do ME em relação aos países da América Hispânica, que ultrapassa o MP em mais do sêxtuplo. Este número expressivo de países do mundo hispânico explica-se facilmente. De facto, no MELP há uma secção dedicada à

América Hispânica, que ocupa 21 páginas, onde se dão informações de ordem económica, geográfica, gastronómica, etc, de cada país que nela se inclui. Há um valor no ME que também se destaca, pelo motivo contrário das ocorrências de países da AH, que é o de registos de Espanha, que representam apenas cerca de 10%. No manual espanhol existem apenas 5 referências ao país, menos de metade do que se verifica no MP onde o país aparece 11 vezes.

No que diz respeito aos outros países/territórios, é interessante notar que no ME não há países em que se registre mais que uma ocorrência e que no MP os países que surgem mais de uma vez são lusófonos, com um total de 7 ocorrências, o que equivale a cerca de 47% dos registos de outros países. Assim, pode dizer-se que o MP está pensado para o público a que se destina, o português. Ainda dentro da secção outros países/territórios, outro dado interessante a mencionar relativamente ao MP é o registo de locais onde, segundo os dados do Relatório *El español, una lengua viva* (2010), o espanhol é uma língua falada por um número considerável de pessoas, como é o caso do Sahara Ocidental, com 22.000 falantes, as Filipinas, com 439.000, e a Guiné Equatorial, país onde o espanhol é língua oficial, com 680.000 falantes. No ME, nesta secção, cerca de 64% das ocorrências referem-se a países europeus.

Tendo em consideração que na categoria anterior a taxa de nacionalidades europeias também era elevada, parece haver uma tendência no ME para fazer a Europa mais presente. Também aqui é possível dar uma justificação relacionada com o público deste manual, bem mais abrangente que o do MP.

Veja-se se na análise da categoria seguinte também se mantém a tendência “europeísta” que se referiu.

2.1.3 Cidades

À semelhança da categoria anterior, pretende verificar-se se existe variedade geográfica em relação às cidades referidas, a nível geral e particular do território espanhol. Visto que os dados relativos a esta categoria são extensos, não se fará a normal divisão “Espanha”, “América Hispânica” e “Outros”.

Livro Cidades		MP		ME		
		MPLA	MPLE	MELA	MELE	MELP
Alicante		-	-	1	-	-
Almería		-	-	1	-	-
Barcelona		3	5	2	6	2
Benidorm		-	-	-	1	-
Bilbao		-	-	-	1	-
Cádiz		1	-	1	2	1
Ceuta		-	-	-	1	-
Ciudad Real		-	-	-	-	1
Córdoba		-	-	-	1	1
Cuenca		-	-	-	-	1
Granada		1	-	-	1	-
Huelva		-	-	-	-	1
Ibiza		1	-	-	-	-
Jaén		-	-	-	1	-
Lanzarote		-	-	-	1	-
Madrid		12	5	2	11	3
Mallorca		-	-	-	1	-
Málaga		-	-	-	1	-
Melilla		-	-	-	1	-
Mérida		-	-	-	1	-
Mojácar		-	-	1	-	-
Pontevedra		-	-	2	-	-
Ronda		-	-	1	-	-
Salamanca		-	1	1	-	1
San Sebastián		-	-	-	1	-
Santander		-	-	1	-	-
Santiago Compostela		1	-	-	1	-
Zaragoza		-	-	-	2	-
Segovia		-	-	-	-	2
Sevilla		1	1	4	5	1

Tarragona	1	-	-	-	-
Tenerife	-	-	1	-	-
Toledo	1	-	1	-	-
Toledo	-	-	1	-	1
Valencia	-	1	1	5	-
Valladolid	-	-	1	-	-
Vigo	-	-	-	1	-
Outras cidades não espanholas	4	1	7	5	117
Total	26	14	29	50	132
	40		211		

Tabela 7. Registo de ocorrências de cidades nos manuais.

De seguida apresenta-se uma tabela onde se especificam as “outras cidades não espanholas”. As cidades comuns a ambos os manuais estão associadas pela mesma cor.

OUTRAS CIDADES NÃO ESPANHOLAS		
América hispânica		
Manuais ocorrências	MP	ME
1	La Habana , La Paz.	Sucre, La Paz, Santiago de Chile, Bogotá, San José, San Francisco de Quito, San Salvador, Nueva Guatemala de Asunción, Tegucigalpa, Ciudad de México, Managua, Ciudad de Panamá, Asunción, San Juan, Santo Domingo de Gusmán, Montevideo, Caracas, Córdoba, Rosario, Mendonza, San Miguel de Tucumán, Santa Cruz, Cochabamba, Oruro, Valparaíso, Concepción, Puerto Montt Talca, Temuco, Viña del Mar, Medellín, Cali, Barranquilla, Cartagena, Bucaramanga, Pereira, Alajuela, Cartago, Limón, Puntarenas, Santiago de Cuba, Camagüey, Holguín, Santa Clara, Santiago de Guayaquil, Cuenca, Portoviejo, Ambato, Santa Ana, San Miguel, Santa Tecla, Antigua, Quetzaltenango, Escuintla, San Pedro Sula, El Progreso, La Ceiba, Guadalajara, Monterrey, Puebla, Toluca,

		Masaya, Granada, León, Colón, David, Ciudad del Este, San Lorenzo, Lambaré, Callao, Arequipa, Trujillo, Chiclayo, Guaynabo, Bayamón, Carolina, Caguas, Mayagüez, Ponce, Cataño, Trujillo Alto, Arecibo, Santiago (Cuba), La Romana, San Pedro de Macorís, Las Piedras, Punta del Este, Ciudad de la Costa, Salto, Paysandú, Fray Bentos, Maracaibo, Valencia (Venezuela), Barquisimeto, Maracay.
2	-	La Habana, Potosí, Cuzco,
3		Lima
4		Buenos Aires
Europa		
1	Lisboa	Lisboa, Berlim, Atenas, Veneza, Roma, Londres.
2	-	-
3	-	Paris.
Outras		
1	Los Ángeles, El Cairo	Nova Iorque

Tabela 8. Tabela de registo de ocorrências de “cidades não espanholas” nos manuais.

Da observação da tabela destacam-se os totais de cidades registados em cada manual, em que o número encontrado no ME é mais do quádruplo do número de ocorrências do MP. Verifica-se que esta grande diferença reside em “Outras cidades não espanholas”, onde no MELP se registaram 117 ocorrências. Este número surge porque naquele material há uma secção dedicada à América Hispânica, que ocupa 21 páginas, onde se dão informações de ordem económica, geográfica, gastronómica, etc, de cada país que nela se inclui.

Constata-se que a cidade mencionada mais vezes é Madrid, com praticamente o mesmo número de ocorrências em ambos os manuais, 17 no MP e 16 no ME. Facilmente se conclui também que existe uma maior variedade no que diz respeito às cidades espanholas no ME, 35, que no MP, onde se encontram apenas 9 cidades. É no MELE que se regista o maior número de cidades espanholas. De igual modo, é no ME que são mais frequentes os registos de outras cidades não espanholas. Veja-se a nível percentual como estão distribuídas as cidades encontradas nos manuais.

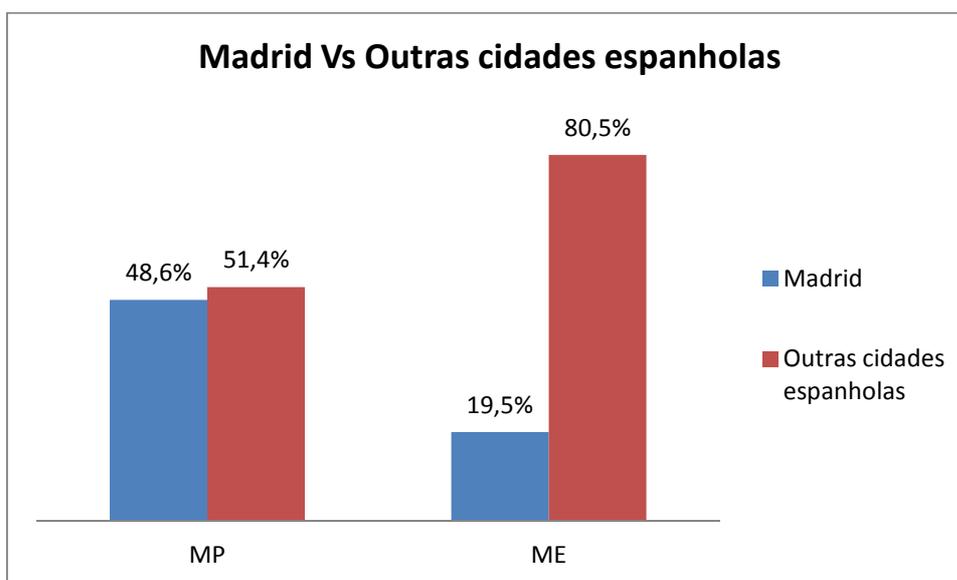


Gráfico 4. Comparação do número de ocorrências de Madrid e outras cidades espanholas nos manuais.

Após a leitura do gráfico verifica-se que o número de ocorrências de Madrid no MP corresponde a uma percentagem que equivale a mais do dobro da apresentada no ME, isto é, de cerca de 49% e 20% respetivamente. A seguir à capital, a cidade com mais registos nos manuais é Barcelona, com 8 ocorrências no MP e 10 no ME, o mesmo número de ocorrências que Sevilha. Há mais 2 cidades com um registo mais elevado no ME, Valência, com 6, e Cádiz, com 4. Ainda neste manual é de salientar a referência que se faz às cidades autónomas de Ceuta e Melilla. No MP só Sevilha repete o número de ocorrências, com 2. Assim, tal como verificado pelos dados da tabela, no ME encontra-se um maior número de cidades espanholas e também mais diversificadas, já que através delas se percorrem várias zonas geográficas de Espanha.

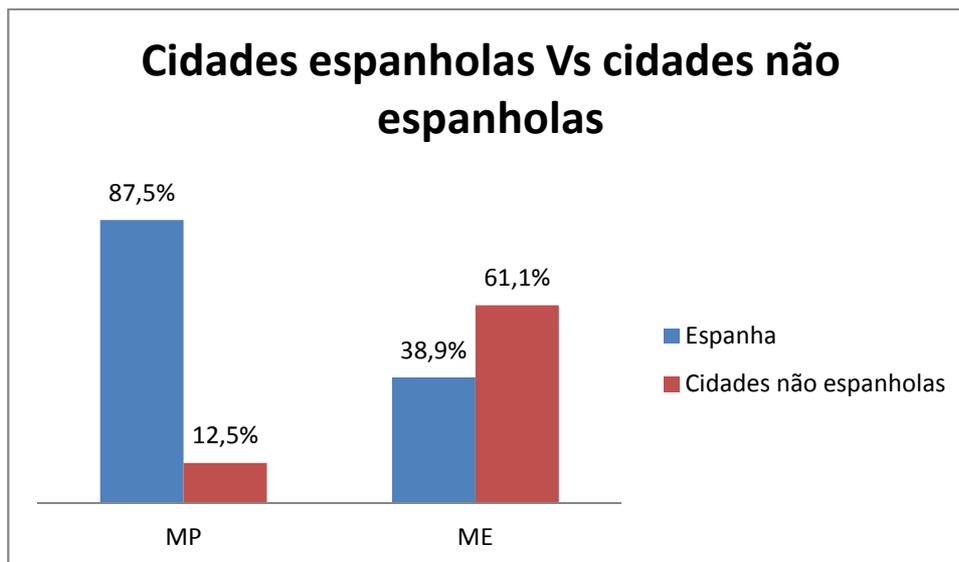


Gráfico 5. Comparação do número de ocorrências de “cidades espanholas” e “cidades não espanholas” nos manuais.

Pela observação do gráfico verifica-se que há um grande desequilíbrio entre os manuais no que diz respeito à comparação entre o número de ocorrências de “cidades espanholas” e “cidades não espanholas”. Assim, o MP apresenta cerca de mais 49% de registos de cidades espanholas que o ME e este último tem mais do quádruplo de ocorrências a outras cidades não espanholas. Esta observação é facilmente explicada pela existência da informação relativa aos países da América Hispânica no MELP, a que já se aludiu.

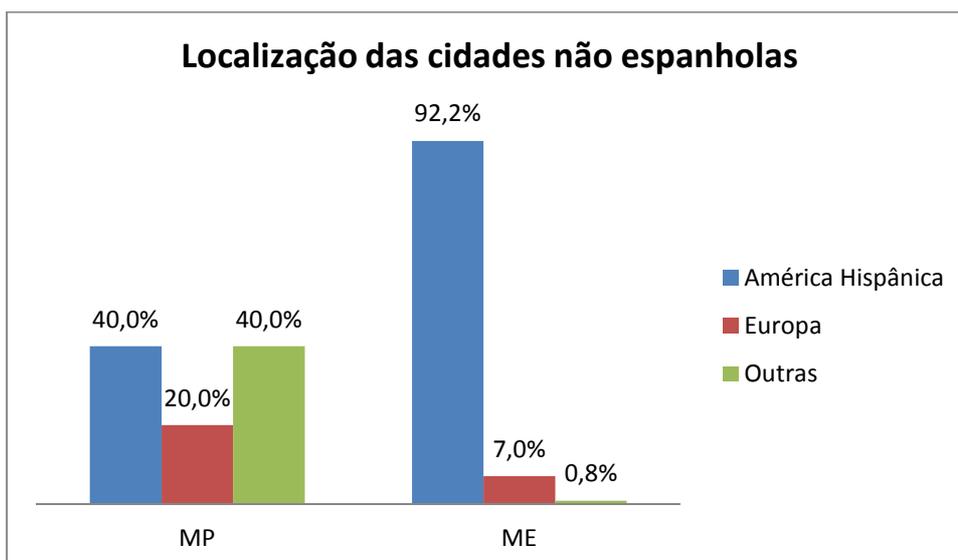


Gráfico 6. Comparação da localização de “cidades não espanholas” nos manuais.

O gráfico apresentado corrobora a informação dada anteriormente e a percentagem de cidades que no ME se encontram na América Hispânica é, naturalmente, bastante elevada. Quanto ao MP, é interessante notar que há maior registo de ocorrências de outras cidades que não se encontram na Europa, situação que se inverte no manual espanhol.

2.1.4 Símbolos e objetos representativos

Tal como referido na metodologia, as subcategorias para a análise deste tema surgem das leituras em que se referem os estereótipos mais comuns relativamente a Espanha e do conhecimento prévio do MP. Para facilitar a interpretação de algumas figuras, nesta e noutras categorias, foram introduzidas uma seta amarela nas imagens e uma linha vermelha nos textos. Veja-se como são abordados os símbolos e objetos representativos nos manuais.

Livro Símbolos		MP				ME					
		MPLA		MPLE		MELA		MELE		MELP	
		CI	CL	CI	CL	CI	CL	CI	CL	CI	CL
Castanholas		1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Tortilha		1	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Paelha		1	1	-	-	-	5	2	1		2
Touro		1	6	-	-	-	-	1	-	-	-
Toureiro		2	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Flamenco	Traje	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	Dança	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total		7	9	0		0	5	3	4	0	4
		16				16					

Tabela 9. Registo de ocorrências de símbolos e objetos representativos de Espanha nos manuais.

A leitura da tabela mostra que os dois manuais apresentam exatamente o mesmo número de ocorrências dos símbolos estudados. No entanto, comparando a distribuição dos registos entre os códigos linguístico e icónico, nota-se um grande desequilíbrio no ME, o que não acontece no MP, como se verifica nos gráficos que de seguida se apresentam.

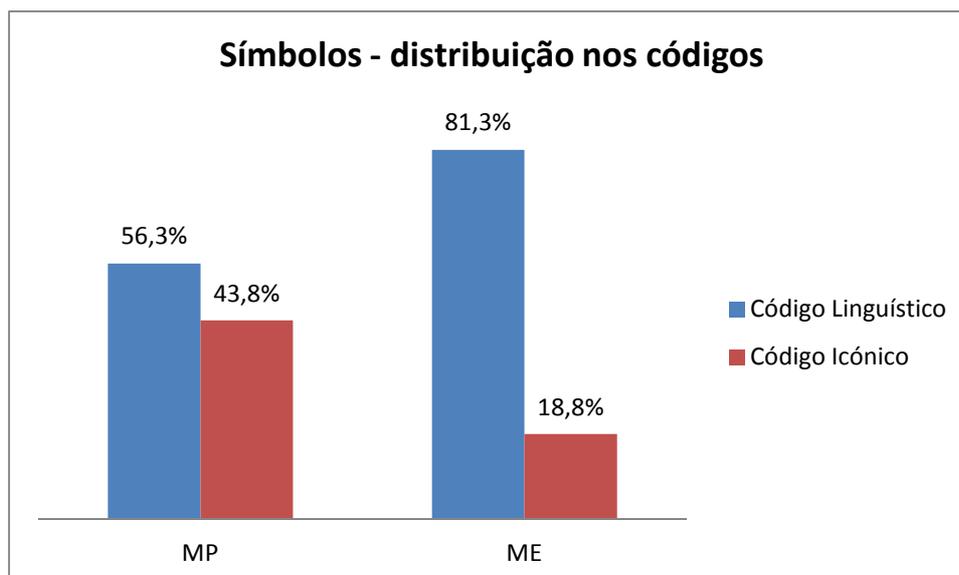


Gráfico 7. Comparação da distribuição das ocorrências da subcategoria símbolos representativos nos manuais.

Tal como se observou anteriormente, embora o MP apresente uma repartição do registo por códigos medianamente equilibrada, com uma diferença entre ambos de cerca de 13 valores percentuais, no ME o desequilíbrio é bastante evidente. Neste manual, o código linguístico corresponde a mais do quádruplo do que se refere ao icónico. É interessante notar que, apesar de no MP haver um número ligeiramente maior de registos, há um material em que não foi encontrada nenhuma ocorrência, em nenhum dos códigos, que é o MPLE. No MELP não se detetou nenhum registo icónico.

Seguidamente, comentar-se-ão os símbolos com menor número de registos, que, como se constata na tabela, são “tortilha”, “flamenco”, “castanholas” e “toureiro”. Com exceção de “castanholas”, todos os símbolos estão representados nos dois manuais. Analise-se, então, a forma como surgem.

Tortilha

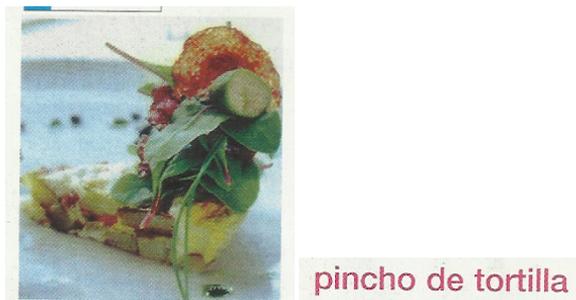


Figura 1. Exemplo do MPLA: 82.

En mi casa solo hay una tele y está en el salón. Sé que resulta extraño decir esto, que solo hay una, ahora que la gente tiene televisiones repartidas por todas las habitaciones. Incluso hay quien la tiene en la cocina. Lo he visto en casa de un amigo. Está incorporada a la nevera. Y yo me pregunto si no es difícil hacer una tortilla de patata mientras se ve un programa interesante.

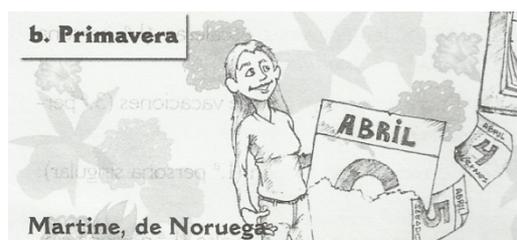
Figura 2. Exemplo do MELP: 98.

Dos objetos a analisar este é dos menos representados. No MP aparece no contexto de uma atividade de preparação para a escrita em que os alunos são solicitados a redigir um diálogo passado num bar. Na atividade que agora se apresenta, apenas devem relacionar imagens com o seu nome. Observando o “*pincho de tortilla*”, nota-se que está guarnecido com uma salada, o que não corresponde à sua forma de apresentação mais comum. A representação linguística deste objeto surge inserida no ME num texto em que se descreve o serão de domingo em família, nomeadamente a “luta” pelo canal televisivo. Como se observa, é um registo bastante neutro, podendo inferir-se apenas que a confeção da “*tortilla de patatas*” é algo comum no ambiente doméstico. De facto, o contraste entre os contextos em que surge este símbolo nos dois manuais é interessante, pois no MP trata-se de apresentar *tapas* que podem encontrar-se num bar, um espaço público, e no ME, como se verificou, refere-se à confeção da tortilha em casa, um espaço privado.

Flamenco e castanhas



Figura 3. Exemplo do MPLA: 8.



16-19 de abril. Ir a la Feria de Abril en Sevilla, vestirme de flamenca y bailar sevillanas y flamenco.

Figura 4. Exemplo do MELE: 16.

À semelhança do símbolo anterior, também neste apenas está presente um código em cada manual. A figura 3, que integra a única ocorrência de “castanholas”, faz parte da primeira atividade do manual, dirigida aos alunos e que consiste num conjunto de desenhos que ilustram a pergunta “¿Conoces a los españoles?”. Não é indicada nenhuma atividade específica ao aluno nem é feita qualquer sugestão de análise das figuras no livro do professor. Tão pouco se procede a uma contextualização da ilustração. Depreende-se, então, que se trata de uma imagem onde “se dão a conhecer os espanhóis”, havendo uma associação clara entre os objetos retratados e o povo espanhol. Neste caso concreto, é dada a imagem da “*flamenquita*” com o seu vestido às bolinhas e as castanholas como símbolo indetificador dos espanhóis, estabelecendo-se, assim, uma relação de sinonímia entre ambos. A representação linguística de “flamenco”, traje e dança, aparece no ME. Há, no entanto, uma diferença fundamental na forma como este tópico é introduzido, que o

contexto. Como se pode verificar, neste caso a “*flamenquita*” seria uma estrangeira que iria vestir-se desse modo e “*bailar sevillanas y flamenco*” no contexto muito específico da “*Feria de Sevilla*”. Assim, os símbolos flamencos surgem associados ao folclore típico de uma festividade específica e não a uma identidade coletiva genérica.

Toureiro



Figura 5. Exemplo do MPLA: 8.



Figura 6. Exemplo do MELE: 27.

O primeiro desenho apresentado pertence à mesma ilustração que acompanha a pergunta “¿*Conoces a los españoles?*”, cujo contexto já foi referido. Então, a acrescentar à personagem flamenca, pode afirmar-se que no MP se considera que a figura do toureiro integra os símbolos que levam a conhecer os espanhóis.

No que diz respeito ao código linguístico, o exemplo do ME surge integrado num exercício em que se descreve uma viagem feita a Espanha por um grupo de estrangeiros, de que só se sabe a nacionalidade de uma personagem, Rigoberta, peruana, a viver há muitos anos na Alemanha (MELE: 26). É relevante observar na leitura do exemplo que não se trata de um qualquer toureiro, mas sim de Francisco e Cayetano Rivera, duas famosas figuras do mundo tauromáquico espanhol. Uma vez mais, no ME assiste-se à contextualização da referência dos símbolos propostos para estudo.

Terminados os apontamentos relativos aos objetos com menor número de ocorrências, passe-se ao estudo dos mais registados: a “*paelha*”, com 12 ocorrências, e o “*touro*”, com 8.

Paelha

Começando pelo objeto mais frequente, da análise da tabela conclui-se que é no ME que “paelha” é mais vezes referido, tanto a nível linguístico, 8 ocorrências, como a nível icónico, 2 ocorrências. É interessante verificar que, com exceção de 2, todas as ocorrências deste prato estão associadas a 4 situações específicas: integrado no contexto das *Fallas* de Valência (situação A), mencionado por estrangeiros no contexto das *Fallas* (situação B), associado a uma região específica (situação C) e mencionado por estrangeiros, associado a uma região específica (situação D). Vejam-se, então, exemplos para cada um dos contextos apresentados.

Situação A

s. En el apartado gastronómico, tenemos que señalar que el plato más popular es la paella y el dulce típico, los buñuelos.

Figura 7. Exemplo do MELA: 63.

Situação B

Pepa o Paola es italiana y con frecuencia viene a pasar estos días de fiesta a Valencia. Nos cuenta que esta vez es diferente porque viene acompañada de toda su familia. Dice que le encanta el ruido en las calles, los fuegos artificiales; además puede comer rica paella que es su comida favorita. Paola está segura de que esta no va a ser su última vez en Las Fallas.

Figura 8. Exemplo do MELA: 65.

Situação C

- | | | |
|-------------------|---|---|
| 1. Fallas. | • | • <u>a. Comida típica de la Comunidad Valenciana.</u> |
| 2. Fallera Mayor. | • | • b. Figuras de cartón piedra que se construyen sobre un esqueleto de madera, pueden llegar a medir 20 metros y representan personajes de actualidad. |
| 3. Paella. | • | |

Figura 9. Exemplo do MELA: 64.

Situação D



Figura 10. Exemplo do MELE: 21.

Veja-se de que forma surgem as ocorrências deste símbolo no MP.



Figura 11. Exemplo do MELA: 8.

El plato típico que se hace con arroz y mariscos es la...

Figura 12. Exemplo do MPLA: 9 e MPLP: 3.

P
A
E
L
L
A

As referências à paelha no MP fazem parte do mesmo exercício. O desenho apresentado integra a alínea *a* do exercício de onde provêm as imagens da flamenca e do toureiro, cujo enunciado é, recorde-se, “¿Conoces a los españoles?”. A ocorrência no código linguístico, figura 12, faz parte da alínea *b*, em que os alunos teriam de resolver um crucigrama com palavras dadas na alínea anterior. Dos exemplos dados cabe dizer que, quanto à representação linguística, a frase exibida não associa nenhuma área geográfica ao “*plato típico*” e, como tal, pode inferir-se que se trata de um prato típico de toda a Espanha. Efetivamente, esta ideia é corroborada pela presença da ilustração da paelha na gravura em que, como referido anteriormente, se apresentam os espanhóis aos alunos. Assim, é transmitida a ideia de que a paelha é o prato mais comum e, por isso, o mais representativo da gastronomia espanhola.

Veja-se de seguida as ocorrências do termo “touro”.

Touro

Apesar da grande divergência em termos de ocorrências do termo “touro” em ambos os manuais, a diferença maior reside no contexto em que surgem, como se observa nos exemplos que se seguem.

2. Como ya sabes, los toros y las corridas forman parte de la cultura española. Lee las expresiones que aparecen a continuación y a cada una hazle corresponder su respectiva explicación.

a. <input type="checkbox"/> Aquello fue una corrida de toros.	1. A veces queriendo huir de un peligro se cae en otro mayor.
b. <input type="checkbox"/> Hasta el rabo todo es toro.	2. El que se expone a riesgos tiene que asumir las consecuencias.
c. <input type="checkbox"/> Huyendo del toro, cayó en el arroyo.	3. Participar en los acontecimientos desde fuera, sin implicarse directamente. Sintiéndose protegido, cualquiera puede ser valentón.
d. <input type="checkbox"/> El que torea al toro, tiene que aguantar la cornada.	4. Algo que pasó entre mucha confusión, desorganización.
e. <input type="checkbox"/> Ver los toros desde la barrera, eso lo hace cualquiera.	5. Hay que tener firmeza para terminar las tareas empezadas, teniendo en cuenta que, hasta el final, pueden surgir imprevistos.

Figura 13. Exemplo do MPLA: 9.



Figura 14. Exemplo do MPLA: 8.



Figura 15. Exemplo do MELE: 18.

Os exemplos recolhidos relativos à presença de “touro” no código linguístico, encontrados apenas no MP, estão num exercício em que o aluno faz corresponder cada expressão idiomática à sua explicação. É interessante determo-nos na primeira frase do enunciado deste exercício e nas duas partes que a compõem. Na primeira “*Como ya sabes (...)*” está a assumir-se que o que será referido na segunda parte é do conhecimento geral dos alunos, ou seja, que “*los toros y las corridas forman parte de la cultura española*”. Esta ideia é reforçada com a integração da imagem do touro na ilustração que nesta parte do estudo tem sido várias vezes referida, que é a que suporta a pergunta “*¿Conoces a los españoles?*”. Ao atentar na figura 15, verifica-se que o contexto em que surge a única referência a este objeto no ME é bem diferente. A imagem do touro aparece na T-shirt de uma menina francesa que relata as férias que passou em Espanha. Realmente, a T-shirt que enverga assemelha-se bastante às típicas T-shirts que os turistas trazem de “*recuerdo*” dos locais que visitam. Tal como no exemplo dado para “*flamenco*”, também aqui o touro parece assumir uma função relacionada com o folclore.

Da análise desta subcategoria, verificou-se que no ME, à exceção das castanholas, de que não se encontrou nenhuma ocorrência, e da “tortilha”, cuja referência não é especialmente relevante, a grande maioria das ocorrências dos restantes objetos surge sempre contextualizada, o que não acontece no MP, onde se encontram as referências aos objetos estudados inseridas em afirmações de carácter geral.

2.1.5 Personalidades

Com esta categoria pretende verificar-se se a informação relativa a este tema é variada, tanto no que se refere à área de atuação das personalidades apresentadas como à sua origem. Assim, os dados foram agrupados por área e origem, utilizando-se para a identificação desta última a mesma divisão feita anteriormente: Espanha (E), América Hispânica (AH) e Outros (O). Dado que se trata de pessoas, poder-se-ia questionar a sua inserção nesta secção do trabalho cujo tema é Espanha. No entanto, considera-se que as personalidades podem encarar-se como símbolos de um país. Nesse sentido, pareceu estar bem situado entre a categoria estudada anteriormente, “objetos e símbolos representativos”, e o tema seguinte, dedicado às pessoas. É, então, uma categoria de transição entre os dois grandes temas de análise, Espanha e os espanhóis. Analisem-se, então, os dados referentes a “personalidades”, inseridos na tabela que de seguida se apresenta.

Livro Áreas	MP							ME									
	MPLA			MPLE			Total	MELA			MELE			MELP			Total
	E	AH	O	E	AH	O		E	AH	O	E	AH	O	E	AH	O	
Cinema	7	-	-	1	-	-	8	-	-	2	1	-	1	1	-	2	7
Literatura	-	1	-	-	2	1	4	3	-	-	1	1	3	5	1	2	16
Música	6	2	-	1	-	-	9	-	2	-	1	3	-	-	2	1	9
Pintura	8	-	-	1	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Outros	4	-	-	2	-	-	6	-	-	5	-	-	3	-	-	3	11
Total	25	3	-	5	2	1	36	3	2	7	3	4	7	6	3	8	43
	E			AH			O	E			AH			O			
	30			5			1	12			9			22			

Tabela 10. Registo de ocorrências de personalidades nos manuais.

Da observação da tabela constata-se que no MP há um claro predomínio da presença de personalidades de origem espanhola. As figuras conhecidas com nacionalidade não hispânica (O) ou não estão presentes, como no caso do MPLA ou têm apenas uma ocorrência, como se verifica no MPLE. Em relação ao ME, há equilíbrio entre as personalidades hispânicas e de outras nacionalidades, com 23 ocorrências no primeiro caso e 22 no segundo.

Veja-se mais claramente como se distribuem as ocorrências por tema nos manuais pela observação do gráfico que de seguida se apresenta.

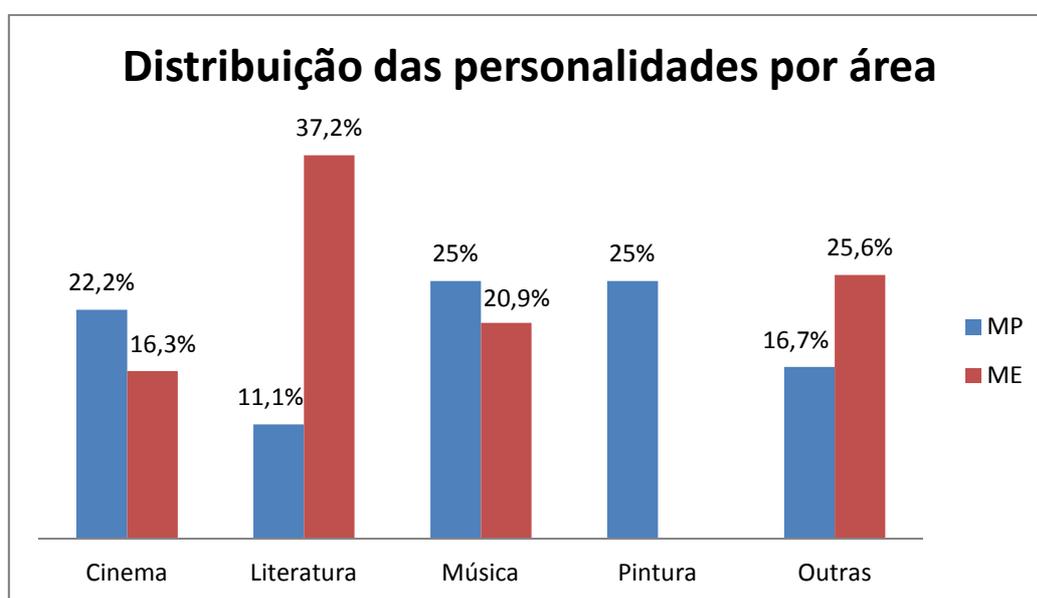


Gráfico 8. Comparação da distribuição do registo de ocorrências de personalidades por áreas, nos manuais.

Da leitura do gráfico verifica-se que as áreas onde o registo de ocorrências é mais equilibrado são o cinema e a música, onde, em termos percentuais, o MP apresenta valores um pouco mais elevados, com uma diferença de cerca de 6% e 4% em relação ao manual espanhol.

No que diz respeito ao cinema, a personalidade mais referida é Penélope Cruz com um total de 4 registos, dois em cada manual. Seguidamente, verificam-se duas ocorrências do realizador Alejandro Amenábar no MP e duas de Almodóvar, no mesmo manual. É interessante verificar que no MP não há registo de atores ou realizadores estrangeiros como acontece no ME. Aqui há a assinalar as referências a Spielberg, Johnny Depp, Brad Pitt e Jack Nicholson.

Relativamente à área “música”, os artistas mais referidos são o grupo Maná, com 3 registos no ME, Shakira e Ricky Martin com 1 registo em cada manual. À semelhança do tema anterior, só no ME se faz referência a um artista não hispânico, Madonna.

Das duas áreas brevemente analisadas, no ME apenas se regista uma ocorrência a nível icónico, que representa o grupo Maná. Já no MP observam-se 5 registos no código icónico em relação ao tema “cinema” e 6 no tema “música”.

Passando para a análise dos temas em que se observa uma maior diferença entre os manuais, verifica-se que a maior disparidade se encontra nas áreas da literatura e pintura, com uma diferença de cerca de 26% e 25% respetivamente. Quanto ao primeiro tema, das 4 ocorrências no MP, duas são de Isabel Allende e as restantes do poeta Rafael Pombo e da escritora J.K. Rowling. No ME, das 16 ocorrências registadas, 6 referem-se a Cervantes, que equivale quase ao mesmo número de ocorrências de outros escritores não hispânicos, com 5 registos. Nesta categoria encontram-se J.R.R. Tolkien, Julio Verne, Stephen King, Agatha Christie e Conan Doyle. Os escritores da América Hispânica referidos são Mario Benedetti e Gabriel García Márquez. Relativamente à pintura, como observado, não se encontrou nenhum registo no ME. As ocorrências do MP, à exceção de uma, surgem todas no mesmo contexto, na ilustração que se encontra na página introdutória de cada unidade. Tal como no exemplo, a ilustração costuma ser um trabalho de sobreposição, não ficando por isso claras as pinturas originais. As obras mais usadas nestas composições são de Dalí com 5 registos, Picasso com 4, e Miró com 3.

Quanto à área “Outros”, ambos os manuais referem personalidades de âmbitos variados, como os bailarinos Joaquín Cortés e Mónica Cruz, e a modelo Esther Cañadas, no MP, e os futebolistas Ronaldo e Beckham, e o político Nelson Mandela, no ME. Há um tema comum que é identificável nos manuais no tópico “Outros” que é História. Nesta secção, as 3 referências do MP dirigem-se a Franco. As menções a esta figura política aparecem descontextualizadas, não se dando a indicação da área em que se destacou, como é disso exemplo a seguinte frase “*En el telediario están hablando de la España de Franco.*” (MPLE: 4). No exercício de que faz parte o exemplo, as restantes frases não estão relacionadas entre si. Quanto ao ME referem-se inventores, como Louis Régard, criador do fato de banho, Sir Hongway, introdutor do guarda-chuva na Europa, e viajantes conhecidos como Livingstone e Cristóvão Colombo. De referir que apenas este último, não sendo hispânico, é a única personagem relevante para a História de Espanha.

Para finalizar a análise desta subcategoria, é interessante verificar que ao nível da distribuição das ocorrências de personalidades pelos códigos icónico e linguístico existe uma grande diferença nos manuais. De facto, no MP contabilizam-se 17 registos do código icónico, 6 no tema “cinema”, 8 em “música” e 3 em “outros”; no ME contabilizam-se 7, 1 na área “literatura”, 1 em “música” e 5 em outros, que se referem todos a viajantes ilustres.

Terminada a análise da primeira parte do estudo dos manuais, é a vez de observar como se apresentam as pessoas que vivem no mundo que se caracterizou anteriormente.

2.2 Os espanhóis

Com o estudo desta categoria pretende fazer-se uma caracterização da forma como os manuais apresentam os espanhóis, começando pelos aspetos que se prendem com os dados mais básicos, como género ou nome, indo até traços identitários mais específicos, como hábitos ou características.

1.2.1 Género

Nesta subcategoria não foi encontrada nenhuma situação ambígua em relação à antroponomia. Os nomes que eventualmente poderiam oferecer alguma dúvida seriam os nomes de personagens estrangeiras, que se dissiparam por meio de alguma imagem ou atributo que acompanhava o nome.

Livro	MP						ME											
	MPLA			MPLE			MELA			MELE			MELP					
Género Código	M	F	NI	M	F	NI	M	F	NI	M	F	NI	M	F	NI			
Ícónico	183	112	28	11	8	1	104	97	14	95	60	5	25	11	13			
Linguístico	27	19	-	40	29	-	41	61	-	32	42	-	45	31	-			
Total	210	131	28	51	37	1	145	158	14	127	102	5	70	42	13			
		M	F	NI	M	F	NI	M	F	NI	M	F	NI	M	F	NI		
Ícónico	194			120			29			224			168			32		
Linguístico	67			48			-			118			134			-		
Total	261			168			29			342			302			32		

Tabela 11. Registo de ocorrências de género nos códigos icónico e linguístico.

É no código icónico que se encontra o maior número de registos de género nos dois manuais estudados, como se verifica pela observação da tabela 11. De assinalar que, no conjunto de materiais analisados, há dois livros que contrariam a tendência do predomínio do código icónico, que são o MPLE e o MELP. A natureza do primeiro livro e o utilizador imediato do segundo podem justificar a mudança de código.

Quanto à distribuição do género nos dois códigos, verifica-se que há predomínio da representação do género masculino, principalmente no MP. A exceção a esta observação é o ME onde se registou o maior número de ocorrências de pessoas do sexo feminino no código linguístico. Uma outra diferença que merece registo está também relacionada com as referências linguísticas do género e encontra-se na comparação entre o MPLA e o MELA. Como se verifica da leitura da tabela 8, no manual do aluno da editora espanhola há bastante mais registos de género naquele código: mais 56 contagens que no livro do aluno da Porto Editora, com 46 registos. Lembre-se que o livro espanhol tem menos 26 páginas de texto validado para análise.

Após proceder a uma análise em que se confronta a distribuição de género nos dois códigos em estudo para cada manual, serão apresentados os valores correspondentes a esta mesma subcategoria, aglutinando as ocorrências nos níveis linguístico e icónico. Dado que se pretende confrontar os dados recolhidos com a realidade social espanhola, serão também apresentados os dados do INEE.

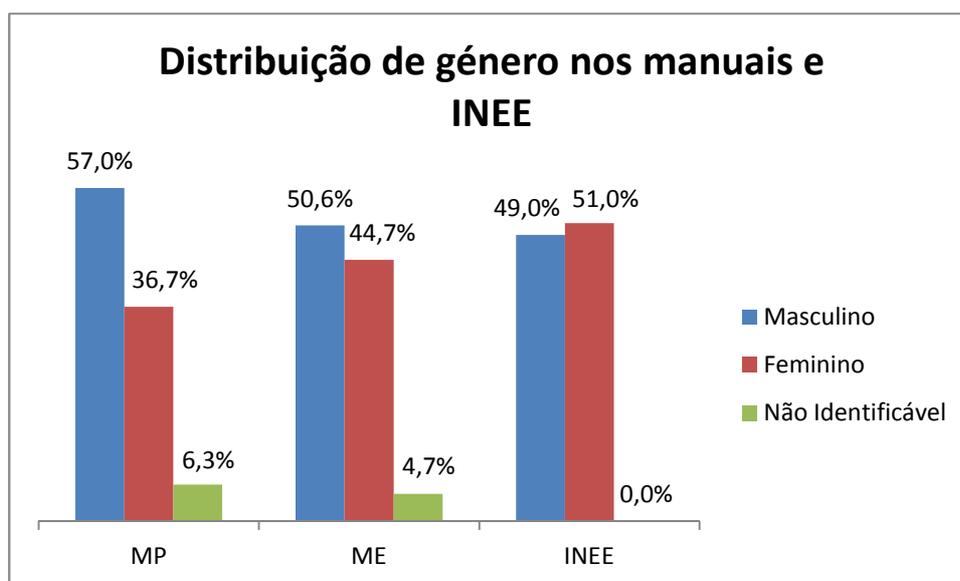


Gráfico 9. Distribuição do género nos manuais, comparação com os dados do INEE.

Observando o gráfico, verifica-se que em ambos os manuais o género masculino continua a ter maior número de ocorrências, sendo a diferença entre o MP e o ME de cerca de 6 valores percentuais. No género feminino, a divergência entre o MP e o ME é de cerca de 8 valores percentuais.

A percentagem de imagens não identificáveis é maior no manual português, que, com cerca de 6%, apresenta uma diferença de pouco menos de 2 valores percentuais em relação ao manual espanhol.

Confrontando estes dados com os oficiais, pode afirmar-se que, embora nenhum dos manuais represente a maior existência de pessoas do sexo feminino presente no retrato demográfico espanhol, o ME é o que mais se aproxima da realidade social por apresentar uma diferença menor em relação aos dados recolhidos pelo INEE. Assim, no que diz respeito ao género masculino, o MP mostra uma diferença de mais 8 valores percentuais, ao passo que o ME difere apenas cerca de 1 valor percentual. Relativamente ao género feminino, o manual português apresenta uma diferença de menos 14 valores, que reduz para quase metade no manual espanhol, cerca de 6 %.

É interessante observar que, ao agrupar os dados dos códigos linguístico e icónico, se verifica um maior equilíbrio entre os géneros nos dois manuais do que se verificou no estudo da distribuição genológica em cada código separadamente. De facto, os aspetos referidos anteriormente que particularizavam um determinado material, como é o caso da esmagadora maioria de ocorrências do género masculino no código icónico no MP ou do maior registo de dados do género feminino no código linguístico do ME, embora relevantes, diluem-se quando os dados dos dois códigos se juntam.

Da análise da subcategoria *Género*, conclui-se que as referências ao género masculino são mais frequentes, tanto no estudo dos códigos linguístico e icónico em separado, salvaguardando e reiterando a exceção do ME relativamente ao código linguístico, como a nível geral em que os dois códigos foram agrupados. Desta forma, corrobora-se a conclusão da investigação realizada por Barceló Morte, subordinada ao tema dos estereótipos de género, em quatro manuais de ELE⁴. Diz a investigadora que, no que diz respeito ao estudo do género nos manuais escolares e ao predomínio do género masculino, “*Los manuales siguen una tendencia común para ofrecer más representaciones*

⁴ Os manuais analisados pela investigadora foram *Así me gusta* (2003), *Gente Joven* (2004), *Nuevo ele* (2004) y *Nuevo ven* (2003). Note-se que dois deles estão adotados em algumas escolas do distrito de Aveiro, conforme se pode verificar no anexo 1.

de varones que de mujeres, la cual no coincide con la realidad demográfica española (...)
(2005:91).

1.2.2 Nomes próprios

Com esta subcategoria pretende aferir-se aspetos como a variedade onomástica, a presença de nomes mais caraterísticos de determinada região autónoma ou nomes representativos das comunidades imigrantes mais expressivas e se os nomes mais frequentes nos manuais correspondem aos que são mais atribuídos na realidade espanhola. Assim, à semelhança da subcategoria anterior, também nesta se procederá a uma comparação com os dados apresentados pelo INEE.

Na recolha de dados foram contabilizados os nomes próprios no mesmo âmbito da categoria analisada anteriormente. De referir que, ainda que a maior parte dos textos do MPLA não seja da autoria da equipa que elaborou o manual, considerou-se que esta assume responsabilidade sobre o conteúdo dos mesmos, pelo que foram contabilizados os nomes constantes nos textos. Não foram considerados os nomes que claramente se referiam à mesma personagem como, por exemplo, os nomes em exercícios de transformação de frases. Os apelidos não integram este estudo por ser um número muito pouco expressivo: apenas 9 ocorrências no total do material analisado.

Para facilitar a leitura dos dados, que nesta subcategoria são numerosos, apresentam-se duas tabelas para cada género. Na primeira estão registados os 3 nomes com maior registo de ocorrências em cada manual e o número de ocorrências dos restantes nomes que se encontram em “outros”. Na segunda tabela, “Outros nomes masculinos” ou “outros nomes Femininos”, explicitam-se então os nomes contabilizados no descritor “outros”, com o respetivo número de ocorrências. Considerou-se pertinente assinalar os nomes comuns a ambos os manuais, que se encontram a negrito, associados pela mesma cor. Os nomes estrangeiros estão destacados apenas a negrito. Nessa tabela há um nome sublinhado cuja função se explicará mais adiante.

Veja-se, então, quais os nomes das personagens que habitam os livros analisados.

NOMES MASCULINOS								
		MP			ME			Total
Livro Nomes	MPLA	MPLE	Total	MELA	MELE	MELP	Total	
Juan	10	8	18	2	2	12	16	34
Paco	1	10	11	-	2	-	2	13
Pepe	1	7	8	3	1	1	5	13
Luis	-	2	2	4	-	4	8	10
Outros	19			59				

Tabela 12. Registro de ocorrências dos nomes próprios masculinos mais frequentes nos manuais.

OUTROS NOMES MASCULINOS		
Nomes Ocorrências	MP	ME
1	Jaime, Daniel, Rafael, Jorge, Jesús, Julio, Santiago, John, Max, Michael, Patrick, Met.	Jaime, Antonio, Jorge, Roberto, Luis Miguel, Tomás, Jacinto, Moisés, Nicolás, Eduardo, Adrián, Lucas, Víctor, Isidro, Álvaro, Lorenzo, Bernardo, Ernesto, Samuel, Mauro, Sergio, Esteban, Bruno, José María, Jordi, Eric, David, Alain, Wei, Thibaud, Bob, Jack, Andy, Peter, Alex, Giovanni, Mirco, Hans.
2	Antonio, Pedro, Carlos, Ramón.	Daniel, Joaquín, Diego, David, Julián, Fernando, Óscar, Marcos, Mario, Paolo.
3	Manuel, Pablo.	Manuel, Alejandro, Dirk.
4	—	Raúl, Miguel, Javier.
5	Javier.	Alberto, Pablo, Carlos, Pedro.

Tabela 13. Registro de ocorrências dos nomes próprios masculinos menos frequentes nos manuais.

NOMES FEMININOS								
		MP			ME			
Livro Nomes	MPLA	MPLE	Total	MELA	MELE	MELP	Total	Total
María	1	8	9	6	1	5	12	21
Ana	-	1	1	16	2	-	18	19
Carmen	1	4	5	-	1	4	5	10
Marta	-	-	0	3	2	5	10	10
Outros	20			60				

Tabela 14. Registro de ocorrências dos nomes próprios femininos mais frequentes nos manuais.

OUTROS NOMES FEMININOS		
Nomes Ocorrências	MP	ME
1	Julia , Alicia , Carla, Nuria , Rosa , Verónica, Rosana, Paloma, Norma .	Alicia , Juana , Rosario , Paloma, Sofía, Montserrat, Elisa, Sarah, Belén, Lorena, Josefina, Marcia, Inés, Nicole, Estefanía, Beatriz, Amalia, Rosi, Vanesa, Rebeca, Jimena, Clara, Isabel, Silvia, Lucía, Candela, Mariam, Ángeles, Manuela, Valeria , Paola , Anne , Martine , Celine , Johanna , Rigoberta , Nicole , Ekaterina , Dimitra , Alba María , Suzanne .
2	Merche, Antonia, Concha, Mónica, Rosario , Carolina .	Julia , Rosa , Gloria, Sara, Laura, Luisa, Adriana, Alba, Eva, Claudia, Lola, Susana, Cecilia.
3	Elena, Juana .	Paula, Sonia, Pepa, Elvira, Eugenia.
4	—	Nuria , Cristina.

5	Teresa.	—
---	---------	---

Tabela 15. Registo de ocorrências dos nomes próprios femininos menos frequentes nos manuais.

Da leitura das tabelas de nomes próprios para ambos os géneros, evidencia-se que no género masculino existe uma grande disparidade entre o número de ocorrências do primeiro nome mais atribuído em relação aos restantes. Efetivamente, os 34 registos do nome *Juan* quase correspondem ao total de ocorrências dos restantes nomes que constam da tabela: 36. No género feminino, não se observa esta desigualdade, pois o nome mais frequente, *María*, conta com 21 ocorrências e o seguinte, *Ana*, difere deste número por apenas menos 2 registos. No entanto, tomando por exemplo este último nome e analisando o seu número de ocorrências nos dois manuais, nota-se uma grande distância: das 19 vezes que o nome aparece, apenas 1 está no MP e as restantes 18 no ME, 16 das quais no livro do aluno. O mesmo acontece em relação ao nome *Marta*, pois, dos 10 registos assinalados, nenhum consta do MP. Contudo, a sua distribuição pelos livros é mais harmoniosa. Também no género masculino se encontram grandes discrepâncias em relação à presença dos mesmos nomes nos manuais estudados. São exemplos os registos do diminutivo *Paco*, com 11 registos no MP e apenas 2 no ME, e do nome *Luis*, com 10 ocorrências no ME e apenas 2 no MP. Os restantes nomes de ambas as tabelas, *Juan*, o diminutivo *Pepe*, *María* e *Carmen*, revelam equilíbrio em relação à sua distribuição pelos manuais analisados.

Veja-se de seguida se os nomes mais atribuídos nos livros coincidem com os mais comuns na sociedade espanhola.

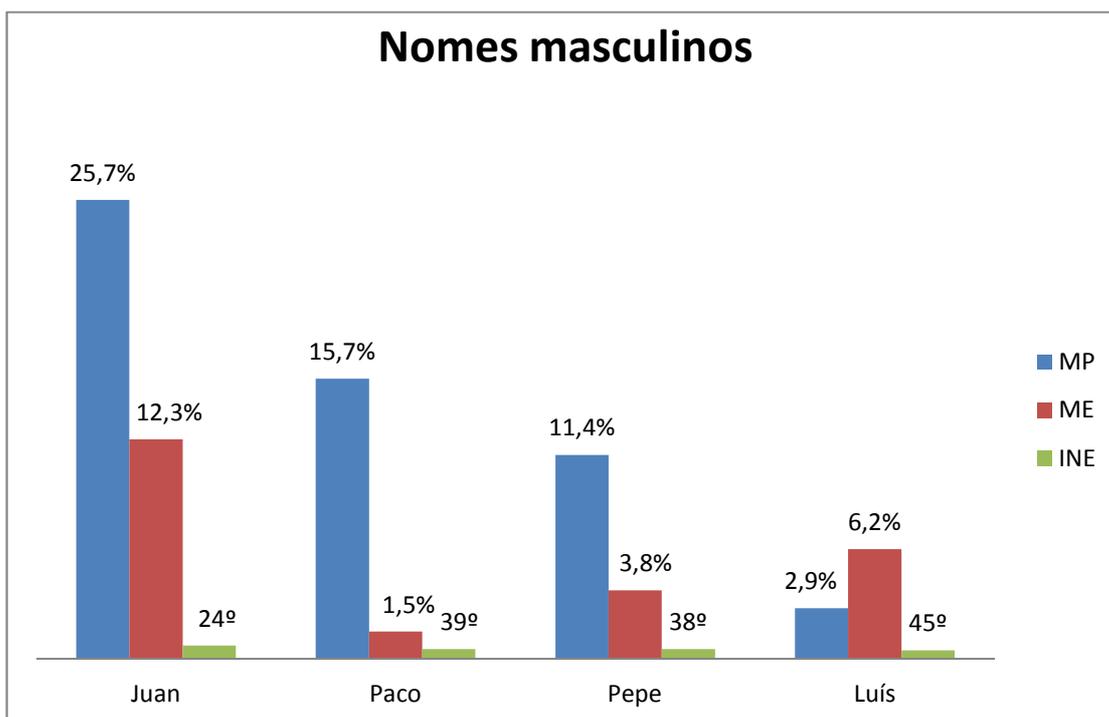


Gráfico 10. Nomes masculinos mais frequentes nos manuais: comparação com os dados do INEE.

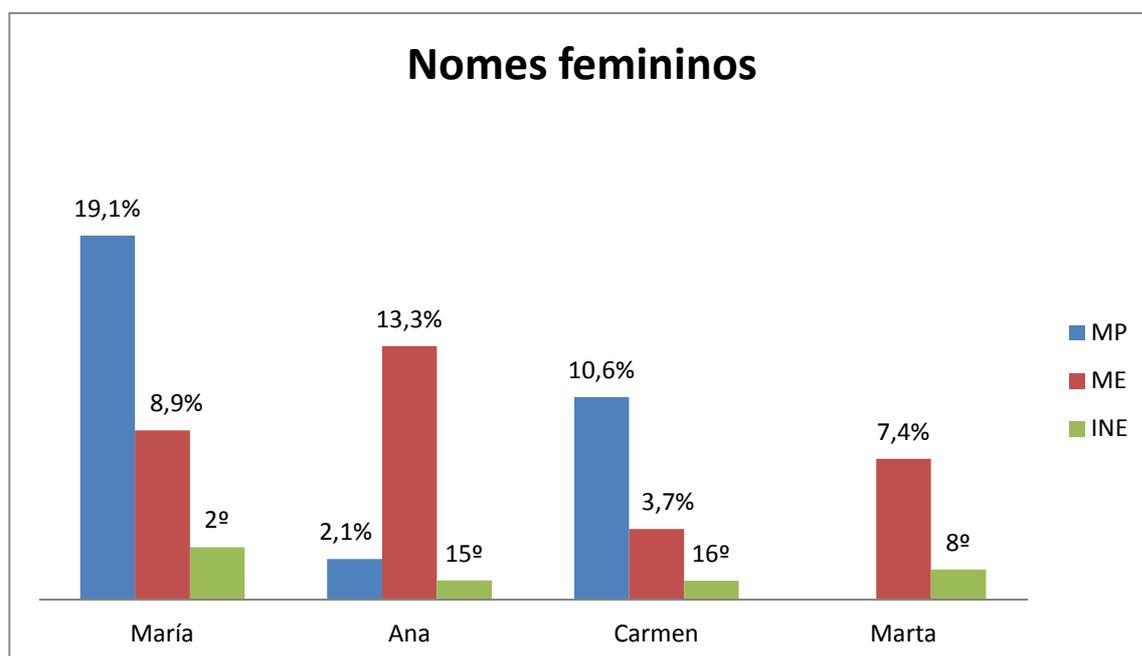


Gráfico 11. Nomes femininos mais frequentes nos manuais: comparação de dados com os do INEE.

Analisando os dados dos gráficos, nota-se que é no sexo feminino que existe maior aproximação entre os nomes mais frequentes nos manuais e na sociedade espanhola, pois a

diferença percentual entre os dois conjuntos de dados é menor. O nome feminino mais atribuído nos manuais é *María* e, na verdade, da lista de 99 nomes disponibilizada pelo INEE, foi o segundo nome mais comum em Espanha, segundo dados recolhidos em junho de 2008. *Ana* e *Carmen* ocupam as 15^a e 16^a posições, respetivamente, e *Marta* o 8.º lugar. Considerando estas posições, verifica-se que *Marta* é o único nome cuja representatividade na sociedade espanhola é maior em relação ao lugar que ocupa no manual quando comparado com os nomes *Ana* e *Carmen*.

Em relação ao sexo masculino, os nomes mais frequentes nos manuais diferem em muito dos femininos em relação à sua representatividade real. Assim, os nomes e diminutivos *Juan*, *Paco*, *Pepe* e *Luis* ocupam nomeadamente as 24^a, 39^a, 38^a e 45^a posições segundo os dados recolhidos pelo INEE. Apenas há a assinalar que neste género a ordem de ocorrência dos nomes nos manuais está de acordo com a sua representatividade social. Terminada a análise comparativa dos nomes mais comuns nos manuais e na realidade espanhola, é interessante verificar que dos 3 nomes masculinos mais atribuídos em Espanha, *Daniel*, *Alejandro* e *Pablo*, este último é o que regista um maior número de ocorrências, com 8 registos, 3 no MP e 5 no ME, como se pode conferir na tabela 12, onde estão registados todos os demais nomes masculinos.

Passando precisamente para a análise da tabela “Outros nomes masculinos”, é curioso notar que o número de ocorrências de um mesmo nome pode ser bastante diferente nos dois manuais, como é caso do nome *Nuria*, que aparece uma vez no MP e 4 no ME.

Todavia, o número de ocorrências do nome não é suficiente para determinar a sua relevância. Na verdade, no ME registam-se dois nomes com uma só ocorrência mas que merecem especial destaque, a saber *Jordi* e *Mariam*. O primeiro surge no MELA como personagem de uma lenda passada numa aldeia da Catalunha, tal como se pode verificar na seguinte imagem.

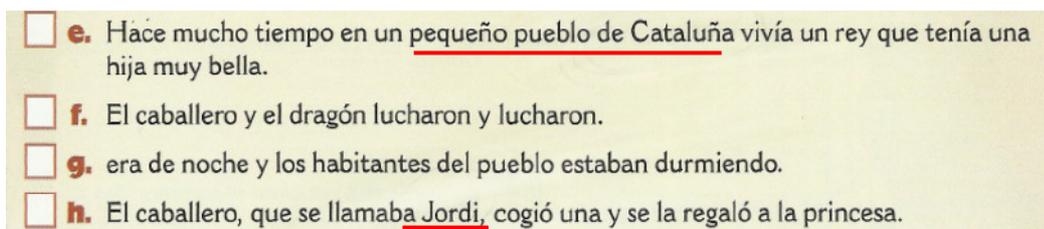
- 
- e. Hace mucho tiempo en un pequeño pueblo de Cataluña vivía un rey que tenía una hija muy bella.
 - f. El caballero y el dragón lucharon y lucharon.
 - g. era de noche y los habitantes del pueblo estaban durmiendo.
 - h. El caballero, que se llamaba Jordi, cogió una y se la regaló a la princesa.

Figura 16. Exemplo do MELA: 75.

Segundo as informações recolhidas na base de dados do INEE, Jordi é um nome que na década 2000-2010 consta dos 20 nomes mais atribuídos apenas na comunidade autónoma da Catalunha. Relativamente ao nome *Mariam*, a importância do seu registo reside no facto de ser um nome que foi dado apenas nas cidades espanholas em território marroquino de Melilla e Ceuta, sendo de relevar que nesta última cidade foi o terceiro nome feminino mais atribuído. Desta forma, o manual espanhol, ainda que de forma subtil, permite que a partir destes dados o professor possa abordar um conteúdo cultural que integra o Programa, a geografia de Espanha, dando a conhecer aos alunos uma realidade desconhecida pela grande maioria deles que é a da existência daquelas duas cidades autónomas em Marrocos. Se o professor pretender ir um pouco mais além, poderá também abordar o sistema administrativo espanhol, ainda que não faça parte dos conteúdos programáticos.

Um outro dado que é relevante mencionar no estudo desta subcategoria é a presença de nomes estrangeiros que, tal como referido anteriormente, estão destacados a negrito. Relativamente ao nome *Pedro*, no MP encontra-se destacado a cor, porque é repetido nos dois manuais, mas está sublinhado porque das duas ocorrências registadas no MP uma delas refere-se a um estudante estrangeiro. Calcule-se, então, qual a percentagem de nomes estrangeiros em cada manual.

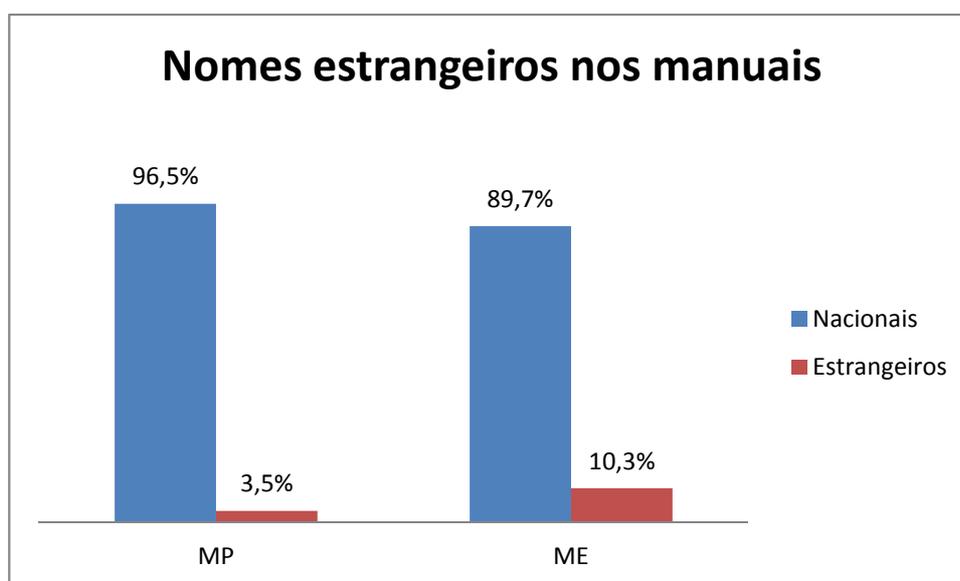


Gráfico 12. Comparação do registo de ocorrências dos nomes nacionais e estrangeiros nos manuais.

A leitura do gráfico apresentado corrobora a informação que já havia sido registada nas tabelas 13 e 15: a presença de nomes estrangeiros é muito mais expressiva no ME comparativamente com o MP, apresentando uma percentagem de cerca de 10% e 4 %, respetivamente.

1.2.3 Caraterísticas

Com esta subcategoria pretende analisar-se como são apresentados os espanhóis nos manuais. Assim, nos materiais estudados, pode observar-se o seguinte.

Os espanhóis...

a) ... *adoram touradas*

Atendendo a que se registaram no MP referências a “touro” e “toureiro”, é natural que também existisse às touradas. De facto, registaram-se no total 4 ocorrências desta atividade no código linguístico, 1 no MP e 3 no ME.

1. Una de sus aficiones son las..

C O R R I D A S

Figura 17. Exemplo do MPLA: 9.



Figura 18. Exemplo do MELE: 17.

1. les _____ (*pedir*) un autógrafa y se _____ (*hacer*) una foto con ellos. Nicole no _____ (*decir*) nada, pero la corrida le _____ (*parecer*) un espectáculo muy desagradable.

Figura 19. Exemplo do MELE: 27.

Otro acto importante son las corridas de toros todas las tardes. En e

Figura 20. Exemplo do MELA: 63.

A frase apresentada na figura 17 integra o mesmo exercício já referido na página 55. Nela afirma-se que um dos grandes interesses dos espanhóis são as touradas. Salvo esta referência, não há mais registos desta atividade no MP. Analisando os exemplos do ME, na primeira imagem a tourada surge como uma atividade a realizar por David, um estudante estrangeiro. Note-se que, enquanto o comentário que tece em relação às touradas é neutro, “*¡Ser una experiencia única!*”⁵, o mesmo não acontece com o comentário de Nicole, como se verifica na imagem seguinte. Diz a estudante que “*(...) la corrida le pareció un espectáculo muy desagradable*”, que é nitidamente negativo, tal como se verifica pelo adjetivo “*desagradable*”. Quanto à última referência às touradas, pode ler-se no texto referido na página 56, cujo tema são as *Fallas* de Valência. Esta atividade aparece, então, associada a um evento social bastante específico. Comparando os exemplos de ambos os livros, constata-se uma diferença essencial. Se no exemplo do manual português é feita uma generalização “*Una de sus [de los españoles]...aficciones...*”, que terá por base a preferência de uma maioria, como qualquer generalização, já no manual espanhol as referências à tourada surgem na voz de estrangeiros ou no âmbito de uma festividade, ou seja, as ocorrências de touradas aparecem num contexto bastante particular.

b) ... traduzem tudo, não sabem falar línguas estrangeiras

Esta é uma das características com que mais alunos concordaram no questionário realizado por Moriano (2010). Da ideia apresentada de que “[*Los españoles*] lo traducen todo: ejemplo “*las piedras rolantes*”, por “*Rolling Stones*” (Moriano, 2010: 117), em 42 alunos do nível A2.2, 10 estão de acordo com ela e, de 21 alunos do nível B2.2, 5 também concordam. Relacionado com esta ideia está o estereótipo de que os espanhóis não sabem falar línguas estrangeiras, tão conhecido entre os portugueses, tal como se refere no estudo de Melo, Araújo e Sá, & Pinto (2005). Veja-se, então, o que é referido nos manuais a respeito destas características.

⁵ O erro sintático presente na frase é propositado, pois no enunciado do exercício os alunos são solicitados a transformar as frases utilizando o *pretérito indefinido*.

Yo me llamo Amélie y vengo de Francia. Tengo 19 años y soy estudiante. Casi siempre entiendo a los españoles. Sin embargo, cuando estoy hablando con ancianos es más difícil porque, como no saben si

der lo que dicen, les pido que hablen más despacio. Por otro lado, creo que los españoles no saben hablar en inglés porque tanto el cine como la televisión están doblados al español y el resultado es que se hace muy difícil la comunicación en ese idioma.

Además, pienso que en España hay un desprecio hacia la gente que pronuncia las palabras extranjeras tal como se pronuncian en su idioma original, por eso las traducen siempre.

Figura 21. Exemplo do MPLP: 4⁶.

Me di por vencido. Acepté que el portugués era un idioma difícil. De ahí en adelante, Norma me mostró todas las diferencias que existen entre palabras
20 homófonas de los dos idiomas.

Era demasiado. Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués, el idioma más difícil del mundo.

Ernesto Samper Pizzano, Daniel Samper Pisano, in *Cambio* 16, n.º 1132 (adaptado)

Figura 22. Exemplo do MPLA: 26.

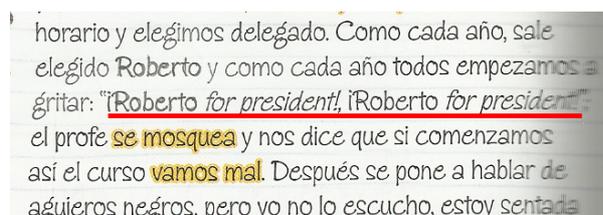
O primeiro exemplo do MP espelha bem a relação existente entre não saber falar línguas estrangeiras, neste caso o inglês, e a tradução. Na verdade, essa relação pode ser entendida de uma perspectiva bidirecional: não sabem falar inglês e, por isso, traduzem tudo ou, porque traduzem tudo, não sabem falar inglês. No parágrafo seguinte, a personagem parece revelar a sua posição em relação ao caráter dual relacionado com o desconhecimento de línguas e a tradução. Diz, então, que os espanhóis traduzem “*siempre*” as palavras estrangeiras porque “*en España hay un desprecio hacia la gente que pronuncia las palabras extranjeras tal como se pronuncian en su idioma original.*” Do excerto transcrito, destaca-se a palavra “*desprecio*” pela conotação forte e negativa que a ela está associada. É interessante referir que este texto aparece no MPLA com lacunas nas formas verbais, que os alunos são solicitados a completar e, posteriormente, não é pedido nenhum tipo de reflexão sobre o seu conteúdo nem é dada nenhuma sugestão nesse sentido no manual do professor. Note-se que no enunciado do exercício pode ler-se que o texto escrito por Amélie é “*para una revista de español*”, portanto assume-se que seria lida por outros estudantes aprendentes da língua.

⁶ O destaque pertence ao texto original.

O fragmento do texto que se apresenta na figura 22 refere igualmente a relação de uma pessoa com a língua estrangeira. No entanto, pela leitura do excerto verifica-se que em nada se assemelha à situação anteriormente descrita por Amélie, que entendia quase sempre os espanhóis. No caso agora apresentado, há uma mudança de papéis e o aprendente passa a ser um falante espanhol e a língua o português, que denomina “*idioma difícil*”. O estudante aparenta ter, realmente, bastantes dificuldades com a língua portuguesa a tal ponto de considerar que a sua aprendizagem “*era demasiado*”, o que o leva a desistir do seu estudo: “*Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués(...)*”. O advérbio “*nunca*”, aliado à superlativação da dificuldade da língua “*(...) el idioma más difícil del mundo*”, são bastante sintomáticos do obstáculo que a língua estrangeira significa para este estudante espanhol.

Embora os exemplos analisados tenham um tema em comum, reportam duas situações completamente diferentes. É interessante reparar que, dos 5 estrangeiros referidos no MP que tecem algum comentário em relação à língua estrangeira, o último exemplo estudado é o único onde é descrita a dificuldade. Curiosamente, é o único indivíduo espanhol e, claro, refere-se a uma língua que não é a sua, mas que é, no entanto, próxima dela. Os restantes são uma portuguesa que afirma “*(...) normalmente entiendo a los españoles cuando hablan*” (MPLP: 4), um americano que diz literalmente o mesmo que Amélie, “*Casi siempre entiendo a los españoles cuando hablan*” (MPLP: 4) e um estudante português que não tece nenhum comentário relativamente à língua espanhola, mas que a estuda há 5 anos (MPLA: 100).

No manual espanhol não foram encontradas ocorrências em que se referissem quaisquer dificuldades por parte dos espanhóis em relação às línguas estrangeiras. Aliás, é curioso notar que no primeiro texto do manual do aluno se lê o seguinte relativamente à eleição do delegado de turma:



horario y elegimos delegado. Como cada año, sale elegido Roberto y como cada año todos empezamos a gritar: “¡Roberto for president!, ¡Roberto for president!”. el profe se mosquea y nos dice que si comenzamos así el curso vamos mal. Después se pone a hablar de agujeros negros, pero yo no lo escucho, estoy sentada

Figura 23. Exemplo do MELA: 8.

Como se observa, a reação à eleição do colega é feita em inglês, “*¡Roberto for president!*”, de forma espontânea.

Outra informação relevante é a rotina apresentada por uma estudante universitária, na p. 49 do MELP, em que se pode ler “*En un día normal, cuando no hay exámenes, a las seis o a las siete de la tarde me voy a mi clase de Idiomas.*”

Verifica-se, assim, que no ME não só não é referida a característica em estudo, como se descreve uma realidade que se assemelha à portuguesa: os alunos a proferirem pequenas expressões em inglês e a aprenderem línguas.

2.2.4 Hábitos quotidianos

Neste ponto pretende verificar-se de que modo os manuais analisados fazem referência aos hábitos da frequência do bar e da sesta, que se encontram entre os estereótipos mais comuns relativamente aos espanhóis, tal como se verificou na primeira parte do trabalho. Ainda que se mencione o número de ocorrências de cada um destes hábitos, a análise a efetuar será maioritariamente de tipo qualitativo. Deste modo, não se procederá à realização de tabelas ou gráficos, pois não se considera pertinente. Veja-se, pois, em que contextos surgem os hábitos supramencionados nos manuais.

a) O bar

Embora não se tenham encontrado na bibliografia consultada para a elaboração do enquadramento teórico deste trabalho referências à relevância do bar na vida social espanhola, é bem provável que este local surja como um elemento indissociável dos espanhóis no imaginário criado pelas representações que comumente se têm deste povo. De facto, analisando os manuais, verificou-se que o registo de ocorrências de “bar”, tanto a nível linguístico como icónico, é bastante desequilibrado comparando os dois manuais. Assim, no ME existem apenas duas referências a este tipo de estabelecimento, uma em cada código, que de seguida se apresentam.

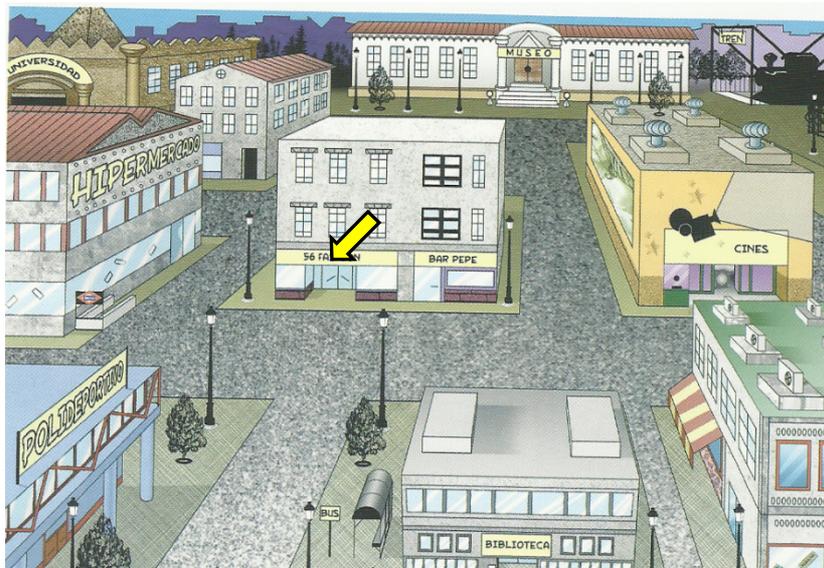


Figura 24. Exemplo do MELA: 22.

Mojácar es increíble. El pueblo está encima de la montaña, pero nosotros estamos en un camping cerca del mar y vamos todos los días a la playa. Ayer (subir, yo) (11) al pueblo con mis hermanos. (Pasear, nosotros) (12) por las calles estrechas y blancas y (tomar, nosotros) (13) unas tapas en un bar muy chulo que se llama Rincón de Diego. También (ir, nosotros) (14) al Mirador de la Plaza Nueva; desde allí (ver, nosotros) (15) el Valle de las Pirámides, ¡qué nombre más bonito! ¿Verdad?

Figura 25. Exemplo do MELA: 31.

O primeiro exemplo apresentado integra um exercício em que o aluno, observando o plano de uma cidade, deverá realizar um exercício de expressão oral em que seja capaz de dar direções. O bar figura, portanto, na planificação normal de uma cidade-tipo. Em termos de análise propriamente dita, o único apontamento que parece ser relevante é o nome do estabelecimento, “Bar Pepe”. Recorde-se que este é um dos nomes que mais ocorrências tem no ME, tal como referido no ponto dedicado aos nomes próprios. Relativamente à imagem seguinte, trata-se de um excerto de um texto em que são descritas as férias de uma personagem em Mójacar, uma praia na província de Almería. Uma das atividades mencionadas é, então, a ida ao bar “Rincón de Diego”, que tem como atributo o adjetivo “chulo”. Note-se que esta é a única referência linguística encontrada para “bar” e aparece contextualizada num âmbito bastante específico, numas férias, e delimitado, “ayer”, ou seja, algo que aparenta ter sido ocasional, contrastando com a expressão da frase anterior, “todos los días”, para especificar a frequência com que a personagem ia à praia. É

relevante ter em consideração estes aspetos, já que é precisamente no contexto que reside a grande diferença na abordagem do tema “bar” nos dois manuais.

Começando pelo número de ocorrências, os 2 registos encontrados no ME contrastam com os 12 encontrados no MP. Dos registos assinalados, 1 não tem imagem associada (p. 9, situação A), 4 associam os códigos icónico e linguístico (pp. 25, 78, 79 e 82, situação B) e 3 não têm relação evidente entre os códigos (pp. 8, 99 e 102, situação C). De seguida apresenta-se um exemplo para cada situação descrita.

Situação A

7. Por la noche les gusta ir de...

C
O
P
A
S

Figura 26. Exemplo do MPLA: 9 e MPLP: 3⁷.

Da leitura que se faz do exemplo da situação A, parece clara a generalização que se faz: à noite, os espanhóis gostam de “ir beber uns copos”. Note-se que a frase não tem nenhum modificador que matize a locução “*por la noche*”, podendo inferir-se que se trata de um hábito quotidiano noturno comum entre os espanhóis.

Situação B



⁷ Algumas legendas de figuras têm referência ao MPLP porque é neste material que estão as soluções dos exercícios e as transcrições dos textos orais.

El templo de nuestras relaciones es el bar. En el cómputo vital de los españoles debería incluirse, junto con el tiempo que dedicamos a trabajar, comer o dormir, el que permanecemos en los bares. Son el centro de reunión con los amigos para jugar la partida de cartas o al dominó, para tomar unas tapas, para charlar un rato, para ver un partido de fútbol o simplemente para hacer un alto en nuestras obligaciones diarias. (...)

Figura 27. Exemplo MPLA: 79 e do MPLP: 16⁸.

No exemplo que se apresenta, os alunos têm de ouvir um texto relacionado com vários aspetos sobre o bar: a forma de fazer o pedido, formas mais comuns de pagamento do consumo (a meias, rodada), modos de se dirigir ao empregado e, claro, a importância que este espaço assume na vida social espanhola. Se anteriormente se fazia uma generalização relativamente à frequência habitual dos espanhóis nos bares, na situação que agora se apresenta a ida a este estabelecimento é encarada como algo de vital importância do ponto de vista social no decorrer do dia-a-dia, como se verifica pela leitura do texto. Na verdade, nele abundam expressões que corroboram a centralidade do bar, começando pela frase inicial “*El templo de nuestras relaciones es el bar.*” É uma frase concisa onde à palavra “*bar*” se associa o atributo “*templo*”, dando a entender, assim, uma espécie de sacralização deste espaço pela conotação judaico-cristã do termo. Relativamente à imagem que ilustra este excerto, é especialmente importante, porque se trata de um documento autêntico que retrata uma situação real.

Situação C



Trabaja en español! Es muy importante, si realmente quieres aprender, pasar al menos diez horas al día en español. Si consigues un trabajo con gente española podrás poner en práctica todo lo que estás aprendiendo.

Figura 28. Exemplo do MPLA: 99 e do MPLP: 22⁹.

⁸ A fonte do excerto apresentado está identificada no manual: www.escuelai.com.

Por fim, exemplifica-se uma das ocasiões em que não existe uma relação direta entre o texto e a imagem que o ilustra. O excerto apresentado integra um exercício de compreensão auditiva em que se dão vários conselhos para aprender espanhol, que o aluno teria de resumir e associar a cada imagem. Neste caso concreto, aconselha-se trabalhar com pessoas espanholas para melhorar a expressão oral. Como se pode verificar, não existe no fragmento nenhuma referência direta ou indireta ao bar ou expressões com ele relacionadas que justifiquem a imagem. De referir que, ao contrário do texto, a imagem não tem fonte, por isso, assume-se que é da criação da equipa de ilustradores do manual.

Da análise do tema “bar” nos dois manuais, pensa-se ter ficado claro que, além da grande divergência existente no número de ocorrências registado, a diferença mais relevante reside na abordagem que é feita a este assunto em ambos os livros. Verificou-se que no ME a ida ao bar resumiu-se a uma visita, no decorrer de umas férias. Já no MP, a ida ao bar é descrita como uma atividade que integra a vida quotidiana, uma rotina diária de vital importância. É interessante verificar que no manual espanhol, que integra mais materiais, este tema não é revestido da importância que os registos encontrados no manual português lhe conferem, porquanto só aparece mencionado 2 vezes. Naturalmente, não se questiona a relevância que o bar possa assumir na vida social em Espanha. Na verdade, segundo os dados do Anuário Económico de Espanha 2008, existia em 2007 “(...) *un bar o restaurante por cada 456 habitantes (...)*” (em *El Confidencial*, 13/08/2008). Todavia, é necessário ter em consideração a forma como este, e qualquer outro assunto, é transmitido aos alunos através dos manuais.

b) A sesta

A prática da sesta é um dos estereótipos relacionados com a cultura espanhola mais conhecidos, tal como referido no enquadramento teórico, e naturalmente, o estudo deste pretense costume espanhol nos manuais não podia faltar neste trabalho.

Procedendo-se à comparação do registo de ocorrências deste assunto, no ME encontram-se 3 ocorrências, 2 no código linguístico e 1 no icónico, e no MP registam-se 4 ocorrências, todas no código linguístico. De referir que no ME os registos encontrados fazem parte do mesmo exercício, ao passo que no MP pertencem a exercícios diferentes. Veja-se, então, de que forma é apresentado este hábito nos manuais, começando pelo ME.

⁹ A fonte do excerto apresentado está identificada no manual: *Español ¡Ya!*, n.º 12.

Como referido, no manual espanhol registaram-se 3 ocorrências relativas ao tema, que surgem no âmbito de um exercício de compreensão auditiva em que os alunos ouvem uma canção e, de uma lista dada, selecionam algumas palavras que escutem. A canção não tem fonte, como tal, assume-se que é um original dos autores do manual. O excerto mais relevante é o seguinte, sendo a linha vermelha um acrescento para facilitar a observação:

Las tardes eran tranquilitas en el pueblo:
la gente dormía la siesta, descansaba feliz.
las horas pasaban muy despacio,
y a la sombra de un limonero jugaba yo.

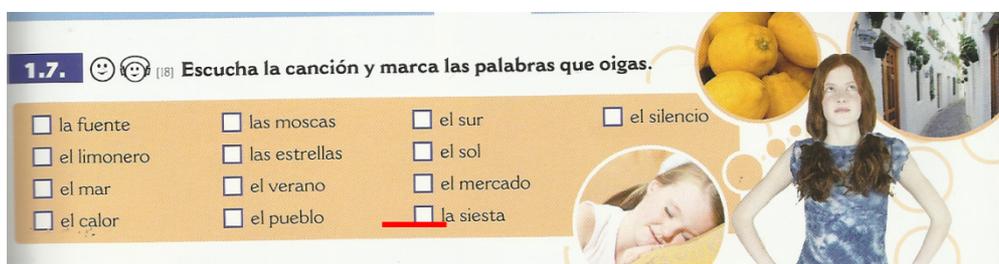


Figura 29. Exemplo do MELP: 154 e do MELA: 71.

A canção da qual faz parte este fragmento tem como tema as recordações da infância, por isso se justifica que a imagem que ilustra a “*siesta*” seja de uma criança. Contudo, é importante notar que no texto, o sujeito que “*dormía la siesta*” não é apenas quem está a recordar a sua infância, mas é o coletivo “*la gente*”. Pela primeira estrofe sabe-se que a personagem passava férias na Andaluzia: “*Recuerdos de mi infancia en un pequeño patio andaluz, / era verano y hacía mucho calor (...)*”. Desta forma, o costume da sesta surge circunscrito a uma determinada área geográfica e numa estação do ano específica. Por um lado, a particularização espaço-temporal para a prática deste costume não o generaliza e assim não se transmite a ideia de que é um hábito comum em toda a Espanha, matizando-se o estereótipo de que todos os espanhóis dormem a sesta. No entanto, ao diferenciar e particularizar aquela área específica, a sesta passa a ser encarada como uma característica identitária andaluza, prevalecendo o estereótipo, apenas é sectorizado. Pode, assim, ser veiculada a ideia de que os andaluzes são “outros” com um comportamento diferentes dos demais.

Relativamente ao MP, as ocorrências à prática da sesta são as seguintes:

A.

3. Por la tarde, los españoles suelen dormir la.

S	I	E	S	T	A
---	---	---	---	---	---

Figura 30. Exemplo do MPLA: 9 e do MPLP: 3.

B.

f. Los españoles _____ (dormir) la siesta.

Figura 31. Exemplo do MPLA: 10.

C.

Al contrario de lo que piensan muchas personas de otros países, no es común que la gente se acueste a dormir la siesta después de la comida.

Figura 32. Exemplo do MPLP: 25.

D.

b. _____ Madrid se sitúa a 650 metros sobre el nivel del mar, hace mucho calor en verano, _____ los españoles tienen el hábito de dormir la siesta, sobre todo en esa estación. si como por eso

Figura 33. Exemplo do MPLA: 106.

Da leitura dos excertos, destaca-se o exemplo C, porque, se por um lado se refere a sesta como um estereótipo comum para “*muchas personas de otros países*”, por outro desconstrói-o quando se afirma “ (...) *no es común que la gente se acueste a dormir la siesta después de la comida.*” Esta afirmação integra um exercício de compreensão auditiva em que os alunos ouvem um texto onde se abordam alguns costumes do povo espanhol. Posteriormente, preenchem uma tabela onde devem apontar as principais diferenças entre o povo espanhol e o português relativamente a determinados costumes, como o horário das refeições, o ócio durante a semana, os temas de conversa, as formas de tratamento e as características. É um exercício com potencial do ponto de vista intercultural. No entanto, relativamente ao costume da sesta, não é dada relevância à desconstrução do estereótipo, uma vez que não é mencionado nas soluções do tema “caraterísticas” nem é referida qualquer nota a este respeito no manual do professor nem no do aluno. Aliás, como se observa da leitura dos exemplos A, B e D, a ideia transmitida e repetida é

precisamente a de que os espanhóis costumam dormir a sesta. A frase D é a que mais estimula a reflexão. Este exemplo integra um exercício em que os alunos têm de formar frases selecionando o conector subordinante mais adequado das opções dadas. As frases têm como assunto a cidade de Madrid. Diz o seguinte: “(...) [*en Madrid*] *hace mucho calor en verano, por eso, los españoles tienen el hábito de dormir la siesta (...)*”. Mais uma vez, procede-se a uma generalização, mas com uma particularidade: toma-se Madrid como referência para todos os espanhóis, transmitindo-se, ainda que involuntariamente, um centralismo.

Da análise efetuada ao hábito “sesta” nos dois manuais, pode afirmar-se que, embora sejam feitas abordagens distintas ao tema, é um estereótipo presente em ambos os materiais.

Terminado o estudo relativo aos hábitos quotidianos, observa-se, então, que existe um desequilíbrio no número de registos dos costumes analisados. No manual espanhol, talvez não involuntariamente, há menos ocorrências de “bar” e “sesta” e surgem num contexto específico, ao contrário do que se verificou no manual português. Na verdade, no MP constatarem-se generalizações referentes aos hábitos estudados e, tanto a nível quantitativo como qualitativo, parece ser dada alguma relevância aos temas abordados, podendo afirmar-se que no manual português a tendência é a de perpetuar o estereótipo do espanhol frequentador assíduo do bar e praticante da sesta, não obstante o registo encontrado em que esta última ideia era negada.

2.3 Síntese da análise

Finalizando este capítulo, verifica-se que em algumas categorias analisadas, os manuais apresentam visões diferentes, seja pelo número de ocorrência de determinado tópico numa perspetiva de análise quantitativa, seja pelo modo como é abordado um assunto específico, numa perspetiva de análise qualitativa. Recordem-se os aspetos mais relevantes de cada categoria analisada de forma a dar uma visão de conjunto do estudo efetuado.

Nacionalidades - Nesta categoria destaca-se a maior frequência de registos a nacionalidades provenientes de países hispanofalantes no MP e de origem europeia no ME, onde também são mais expressivas as ocorrências de outras nacionalidades. Comparando

os dois manuais, o ME apresenta maior número de ocorrências relativas a outras nacionalidades que não a espanhola, bem como um universo mais variado.

O confronto com os dados oficiais do INEE revelou uma conformidade entre a realidade demográfica espanhola e aquela refletida pelos manuais. Contextualmente, a maior parte das ocorrências das nacionalidades dos grupos “Europa” e “Outros” no ME refere-se a estudantes estrangeiros que estão a estudar em Espanha, o que traduz a normal mobilidade de pessoas num mundo globalizado, podendo projetar uma imagem de Espanha como país cosmopolita e recetivo ao Outro.

Países – Neste item verifica-se uma maior disparidade no que diz respeito ao número de ocorrências de Espanha (superior no MP) e da América Hispânica (superior no ME), sendo que a elevada taxa de ocorrência de países da América Hispânica se justifica pela presença de uma secção cultural dedicada ao tema no MELP.

Cidades – Registaram-se mais ocorrências desta categoria no ME, que se justificam pela secção cultural referida anteriormente. Há uma certa tendência para o centralismo, sendo Madrid a cidade mais mencionada em ambos os manuais. A distribuição desigual de cidades espanholas e não espanholas nos manuais é inversa: predomínio de registos de cidades espanholas no MP e de cidades não espanholas no ME. Quanto à localização geográfica, enquanto no MP há um equilíbrio entre cidades da América Hispânica e Outras, no ME há uma preponderância da América Hispânica.

Símbolos e objetos representativos – A grande diferença reside no tratamento deste tópico de análise nos manuais. Assim, no MP são mais frequentes as generalizações, supondo um conhecimento prévio dos alunos relativamente a um símbolo ou objeto, partilhado por vários indivíduos. Por outro lado, no ME as referências a símbolos e objetos surgem contextualizadas e delimitadas. Relativamente à análise quantitativa, importa destacar o grande número de registos de “touro” no MP e de “paelha” no ME.

Personalidades – Relativamente à naturalidade das personalidades, é interessante notar que o acentuado predomínio de artistas de origem espanhola no MP não tem correspondência no ME. Quanto à área artística, no MP destacam-se o cinema, a música e

a pintura (esta última tem maior número de ocorrências, devido à forma gráfica como são introduzidas as unidades), e no ME a literatura e outras áreas. Observa-se ainda que no MP o número de ocorrências no código icónico é bastante superior, em comparação com o ME.

Género – Embora se tenham observado separadamente nalguns livros do conjunto do ME mais ocorrências do género feminino, quando considerado no seu todo há um predomínio do género masculino, tal como é constatável, e de forma mais expressiva, no MP. Estes dados apresentados pelos manuais não espelham a realidade descrita pelo INEE, que dá conta da existência de mais indivíduos do sexo feminino.

Nomes próprios – Da análise desta categoria concluiu-se que os nomes mais comuns atribuídos a personagens dos manuais nem sempre coincidem com a realidade onomástica recolhida pelo INEE, o que é mais evidente no género masculino. Relacionado com a categoria nacionalidades, há a registar nomes estrangeiros, com um número de ocorrências maior no ME. Foi apenas encontrado um nome característico de uma Comunidade Autónoma e um outro representativo da comunidade imigrante em Espanha – Marrocos.

Caraterísticas e hábitos quotidianos – Considerou-se pertinente agrupar estas categorias na síntese, uma vez que foram objeto de uma análise maioritariamente qualitativa e o que se constatou no modo como são apresentadas é muito semelhante.

Assim, no MP há uma propensão para se fazerem generalizações relativamente às caraterísticas e hábitos do povo espanhol, tendendo para uma carência de identidade dos sujeitos e uma regularidade dos seus costumes.

Capítulo 3: Considerações finais

3.1 Conclusões

Chegada a fase final do trabalho, é momento de relembrar as questões de investigação que guiaram a sua realização. A questão basilar que presidiu a este trabalho foi a de perceber se nos manuais estudados existiam estereótipos culturais. Da análise que se efetuou, a resposta é sim, existem, ainda que não estejam presentes em todas as categorias. Recorde-se que, por exemplo, nas categorias “nacionalidades” e “cidades” não se verifica uma tendência face ao centralismo “Espanha” ou “Madrid”, tal como se identificou nos estudos de Roca e Puig citados por Paricio Tato (2005: 139). Todavia, no estudo das categorias “Símbolos e objetos representativos”, “Caraterísticas” e “Hábitos quotidianos”, foi identificada a presença de estereótipos, como os casos dos símbolos “touro” no MP e “paella” no ME, das caraterísticas “*os espanhóis adoram touradas*” ou do hábito “a sesta” em ambos os manuais.

Importa referir que algumas das categorias foram registadas apenas uma vez. No entanto, a sua relevância surge pela análise qualitativa que se faz dessa mesma ocorrência, o que conduz à segunda pergunta de investigação, em que se questionavam os contextos de manifestação dos estereótipos. Como se crê ter ficado claro ao longo da análise e discussão dos resultados, nos manuais analisados, os contextos em que surgem os estereótipos são diferentes. A título exemplificativo, retome-se o exemplo da subcategoria “sesta”, que, como verificado, no MP surge como uma generalização, “*los españoles duermen la siesta*” (MPLA: 10), no ME já aparece contextualizada num espaço geográfico específico, Andaluzia, numa época do ano específica, o verão (MELA: 71). A nível do código icónico, também se verifica que há uma contextualização diferente. Recorde-se o exemplo do símbolo “touro”, com apenas uma ocorrência icónica em cada manual, que no MP surge associado à pergunta “*¿Conoces a los españoles?*” (MPLA: 8) e no ME aparece estampado na T-shirt de uma menina francesa que relata as suas férias passadas em Espanha.

Efetivamente, como constatado, é comum verificar que no ME o estereótipo surge no mesmo contexto em que surge o estrangeiro: a grande maioria das ocorrências à “paella” ou às “touradas” provém da voz dos estrangeiros que “habitam” o manual. Assim,

parece existir a ideia de que no ME os estereótipos referentes a Espanha e aos espanhóis são projetados na visão que o Outro tem do país, dos seus costumes e das suas gentes.

No entanto, apesar de se considerar que a contextualização do estereótipo é importante, eles estão presentes nos manuais analisados e certamente estarão presentes noutros, já que, os estereótipos são, efetivamente, inevitáveis.

Assumindo a inevitabilidade do estereótipo como algo incontornável, é pertinente refletir na última questão de investigação que guiou este estudo em que se interrogava de que forma a presença de estereótipos nos manuais pode afetar o processo ensino-aprendizagem.

Uma das funções do estereótipo, como enunciado por Belmonte Talero, é a de reduzir a complexidade da vasta realidade social (2004: 377). Desta forma, o estereótipo permite uma categorização, dando uma sensação de “conhecimento do mundo”. Contudo, na tentativa de reduzir a complexidade social, reduz-se também uma série de aspetos relevantes para caracterizar essa mesma sociedade. Portanto, o estereótipo é redutor. Este atributo assume um papel muito relevante no contexto pedagógico, já que os alunos, por falta de meios ou de interesse, podem ter o acesso a outras fontes de conhecimento cultural bastante limitado, acedendo apenas à cultura transmitida pelo manual e pelo professor, dois mediadores culturais fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao manual, como referido no quadro teórico e confirmado pela análise que se realizou, pode afirmar-se que é um meio de veiculação de estereótipos. No entanto, a presença do estereótipo *per se*, não é problemática. O que sim pode sê-lo é a ignorância ou o não reconhecimento da sua presença por parte do professor de LE e também por parte dos alunos. Além de veicular estereótipos, no quadro teórico afirmou-se que o manual de ELE «(...)falla en proponer ejercicios que los desenmascaren [a los estereotipos] y con los que se haga (...) una relativización de valores(...). No se llega, pues, a superar el “efecto escaparate”» (Lorenzo-Zamorano, 2004: 8). É nesta relativização de valores que o professor de ELE desempenha um papel fundamental.

Assim, ainda que o manual transmita estereótipos e não proponha atividades que os desconstruam, o professor é responsável pela sua prática letiva e pode fazer da “falha” do manual uma mais-valia para o seu ensino ao não ignorar o estereótipo, mas questioná-lo, saber a opinião dos seus alunos, refletir e conhecer a sua própria opinião sobre ele. De

facto, a “*capacidade de reflexão do professor permanece como instrumento preferencial da renovação do pensamento e das suas práticas*” (Andrade & Canha, 2006: 61).

No âmbito da temática deste relatório, uma renovação da prática pedagógica que alia questionamento, reflexão e conhecimento passa pela entrada da interculturalidade na sala de aula. Como ficou patente na primeira parte deste estudo, este conceito permite uma descoberta do *ego* e do *alter*, do Eu e do Outro, em que, por meio do diálogo, análise, reflexão, contraste e comparação dos aspetos culturais próprios com os do Outro, o aluno poderá compreender que o Outro é, afinal, um *alter ego*, isto é, um “outro eu”.

Da análise realizada, verifica-se, então, que os manuais permitem o diálogo intercultural, assim sejam os estereótipos que neles se encontram aproveitados pelo professor para encetar esse mesmo diálogo, que pode enriquecer de várias formas, como, por exemplo, com a integração de materiais autênticos nas suas aulas. Neste sentido, é necessário que o professor se autonomize em relação ao manual que deve encarar como (mais) um instrumento pedagógico facilitador de aprendizagens. Todavia, sabe-se que a centralidade do manual no processo ensino-aprendizagem é inquestionável para grande parte dos professores e alunos. Como tal, e acreditando que realmente é importante refletir na forma como os conteúdos culturais são transmitidos nos manuais, de Espanhol ou qualquer outra língua, seria desejável que, chegado o momento de escolha dos mesmos nas escolas, fosse dada maior relevância a este processo que poderia ser bastante mais pensado se os professores tivessem conhecimento dos relatórios de avaliação e certificação dos manuais.

Concluindo o estudo sobre os manuais escolares e estereotipia, espera-se ter ficado clara a necessidade de olhar este material desde outra perspetiva e a necessidade da renovação de uma prática pela pedagogia intercultural, por forma a potencializar os conteúdos culturais dos manuais, ainda que à primeira vista pareçam pouco adequados. Efetivamente, se é verdade que não existem manuais verdadeiramente excelentes, não parece ser menos verdade que também não existem manuais verdadeiramente maus. De facto, o valor do manual depende, em grande medida, da mão que o folheia e utiliza. Assim, este material pode ser moldado consoante as necessidades de professores e alunos.

3.2 Limitações do estudo

Fazendo eco da famosa frase virgiliana “*tempus fugit*”, o aspeto temporal é, muitas vezes, apontado como um dos maiores obstáculos do trabalho investigativo, independentemente do âmbito em que é realizado. Naturalmente que este não é exceção, embora não se considere que foi um limite específico deste trabalho. Todavia, ainda que não se sinta como suficiente o tempo dedicado a este relatório (alguma vez o seria?), dado o interesse e pertinência com que se encarou a sua realização, pensa-se que deste relatório surgiram algumas pistas de reflexão que alertam para a pertinência da análise dos estereótipos culturais nos manuais escolares. Assim sendo, o tempo não foi um limite específico deste trabalho.

Como explicitado da metodologia, assumiu-se que a análise de dados seria realizada segundo o método misto, isto é, de tipo quantitativo e qualitativo. Nas palavras de Chizzotti, a análise qualitativa aduz “*riqueza compreensiva*” ao trabalho investigativo (2006: 117). Se bem que a compreensão é necessária para desconstruir sentidos ocultos ou menos evidentes nas palavras e imagens, pressupõe a interpretação, uma atividade subjetiva que depende do universo de referências de quem a realiza. Assim, um dos limites deste estudo relaciona-se precisamente com uma possível interferência da subjetividade do investigador e poder-se-ia chegar a outras justificações e considerações igualmente válidas resultantes de uma outra forma de interpretação.

Um outro limite prende-se com o modo de construção do sistema categorial apriorístico. De facto, depois de analisados os manuais, verificou-se a presença de outros assuntos que poderiam ser estudados enquanto estereótipos culturais, como o esmero na imagem pessoal dos espanhóis e a pouca importância dada à pontualidade.

3.3 Projeção de trabalho futuro

Uma vez que da análise efetuada foram encontrados estereótipos em ambos os manuais, seria interessante proceder a um trabalho semelhante em relação aos manuais das restantes línguas estrangeiras curriculares no sentido de aferir se nos manuais, independentemente da LE que apresentam, a presença de estereótipos é comum.

Manuais analisados :

- Equipo prisma, (2009) *Prisma - Continúa, nivel A2*. Madrid: Edinumen.
- Pino Morgádez, M. et al. (2009) *Español 2 Nivel elemental II*. Porto: Porto Editora.

Bibliografia:

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In Bizarro, R. (Ed.) *Como abordar...a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Abdallah-Pretceille, M. & Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*, Paris: Armand Colin.
- Abdallah-Pretceille M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Sorbonne.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1, 61-79.
- Alarcão, I. (2001). Professor- investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (Ed.) *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A.I. & Canha, M.B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projeto de educação para o plurilinguismo. In A.I. Andrade & H. Araújo e Sá, (Ed.) *Cadernos do LALE, Série Reflexões 2, Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. (pp 59-71). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. Sémiologie des stéréotypes*. Paris: Nathan.
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Babo, A. (1998). Desenvolvimento linguístico e educação intercultural, Porto (documento policopiado de uma comunicação de 26/05/1998).
- Barceló Morte, L. (2005). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudios de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004*. Tese de Mestrado, Universidade de Barcelona.
- Belmonte Talero, G. (2004). The use of stereotypes in the foreign language classroom. In Anthony Barker (Ed.) *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp. 375-385). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa : guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In Alred, G. (ed). *Education for intercultural Citizenship Concepts and Comparisons*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1990). Teaching language and culture. In Buttjes, D. & Byram, M (Ed.) *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-30). Cleveland: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). *Identité Social et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chaves, R. B. (2004). *Os estereótipos culturais no ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino e avaliação*, Lisboa: Edições Asa.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Carlo, M. (1998) *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Dias, A.C. (2008). *Da pedagogia intercultural em manuais de LE para os níveis A1/A2*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/437/1/18157_ulfl063618_TM.pdf
- Elizondo Azagra, M. (2008). La comparación cultural. Una propuesta para el desarrollo de las destrezas interculturales en el aula de español LE/L2. Tese de Mestrado. Universidade de Navarra.
- *En España hay un bar o restaurante por cada 456 habitantes*. El confidencial, 13/08/2008, disponível em http://www.elconfidencial.com/cache/2008/08/13/sociedad_54_espana_restaurante_habitantes.html
- European Council. *Recommendation n.º R (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages*. Disponível em <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>
- García García, P. (2004). La Cultura, ¿universo compartido? La Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. Enseñanza de E/LE: superando estereotipos. *RedELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0, Disponível em http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af

- Goux, D. & Porcher, L. (1998). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique Social.

- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Ed.), *Vademécum para la formación de Profesores. Enseñar español como segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, pp.835-851. Madrid: SGEL.

- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Instituto Cervantes (2010). *El español, una lengua viva*. In Grande Andrés, I. (coord.). Madrid: Instituto Cervantes. Disponible em <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/sp-informe.pdf>.

- Jandt, F.E. (1995). *Intercultural communication: an introduction*. Thousand Oaks: Sage.

- Jordão, D. (2012). *Uma abordagem intercultural na aula de ELE através das tribos urbanas*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang: Nova Iorque.

- Lluch Balaguer, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía* 328 octubre, 82-86.

- Lorenzo-Zamorano, S. (2004). Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la Enseñanza de E/LE: superando estereotipos. *Aulaintercultural*, 1-16. Disponible em http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=163

- Magalhaes, G. (2009, setembro 23). El Misterio Portugués. *La vanguardia.com*

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

- Martins, P. (2012). *Expressões idiomáticas: contributo para uma consciência intercultural*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Melo, S., Araújo e Sá, H., Pinto, S. (2005). Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com estudantes universitários portugueses. In Andrade, A. I. & Araújo e Sá, H. (Ed), *Cadernos do Lale, Série Reflexões 1, Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* pp. 39-62. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2001). *Línguas Estrangeiras – Competências essenciais – Documento de trabalho do Departamento da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa Espanhol. Programa e organização curricular- Ensino Básico, 3.º Ciclo*, Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda, disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf
- Miquel, L. e Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Moriano, B. (2010). *El uso de la prensa en el aula de ELE: una aproximación cultural entre España y Portugal*. Tese de Mestrado. Universidad Antonio de Nebrija.
- Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-1, 5-22.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

- Paricio Tato, S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas 15*, 133-144, disponível em <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>
- Pereira, S. (2012). *Materiais audiovisuais autênticos - Suporte para a cultura em ELE*. Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro.
- Pickering, M. (2004). The inescapably social concept of stereotyping. In Barker, A. (Ed.) *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp 21-32). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural. In Sanz Carrerizo, A. (Ed.) *Interculturales/Translitterarias* (pp.253-278). Madrid: Arcos/Libros.
- Risager, K. (1990). Cultural References in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. In Buttjes, D. e Byram, M (Ed.) *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp.181-192). Cleveland: Multilingual Matters.
- Rita, A. (2005). *Programas e manuais de Francês Língua Estrangeira: contributos para o Plurilinguismo*. Tese de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Sampieri, R., (2006). *Métodos de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sánchez Gómez, L.A., (1997). Españoles y portugueses: la visión del otro. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 4, 141-156.
- Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence an international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Simões, A. R. & Araújo e Sá, M.H. (2006). Para uma intervenção escolar sobre o mal/bem-te-querer de alunos no final da escolaridade obrigatória: jardinando imagens das línguas e culturas. In A.I. Andrade & H. Araújo e Sá, (Ed.) *Cadernos do LALE*,

Série Reflexões 2, Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. (pp 41-55). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L. *XI Jornadas de estudios de Lingüística. Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI – Actas.* (pp. 215-248). Alicante. Universidad de Alicante.
- Torre Núñez, A. (2005). Miradas cruzadas. Estereotipos entre españoles y portugueses. In Carcedo, D. & Valdemar, A. (Ed) *Ágora, el Debate Peninsular* (pp. 61-84). Mérida: Gabinete de Iniciativas Transfronterizas.
- Tuckman, M. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wandel, R. (2003). Teaching India in the EFL-Classroom: A Cultural or an Intercultural Approach. In Byram M. & Grundy P. (Ed) *Context and Culture in language teaching and learning* (pp. 72-80). Cleveland: Multilingual Matters.
- Wulf, C. (1999). L'Autre. In Hess, R. & Wulf C. (Ed.) *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel* (pp. 1-27). Paris: Anthropos.

Webgrafia:

- <http://www.ine.es/>

ANEXO 1

Manuais de Espanhol do 8.º ano de escolaridade adotados nas escolas do distrito de Aveiro no ano letivo 2011-2012

Manual	Escolas
<i>Español 2, Nivel elemental II,</i> Pino Morgádez, M., Moreira, L., Meira, S. Porto Editora	25
<i>Club Prisma – Método de español para jóvenes</i> Bueso, I. et al. Edinumen	6
<i>Prisma A2- Continúa</i> Equipo Prima Edinumen	2
<i>Nuevo ven 2</i> Castro Viudez, F., Marin, F. Edelsa	2
<i>Compañeros 2</i> Francisca Castro, Díaz Ballesteros, P., Rodero, I., Sardinero, C. SGEL	1
<i>Gente joven 2</i> E. Alonso, M. Martínez, Sallés N. Sans, Difusión	1